

VILNIAUS UNIVERSITETAS
MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS
KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

Rasa Aškinytė

Loginiu mąstymu pagrįstas moralinis ugdymas(is) etikos pamokose

DAKTARO DISERTACIJA

Socialiniai mokslai,
Edukologija (S 007)

VILNIUS 2025

Disertacija rengta 2001–2014 m. buv. Vilniaus pedagoginiame universitete

Disertacija ginama eksternu

Mokslinė konsultantė – prof. dr. Lilija Duoblienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Gynimo taryba:

Pirmininkas – prof. dr. Jonas Dagys (Vilniaus universitetas, humanitariniai mokslai, filosofija, H 001).

Nariai:

prof. dr. Rūta Girdzijauskienė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

doc. dr. Simona Kontrimienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

prof. dr. Romas Prakapas (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

prof. dr. Gudrun Ragnarsdottir (Islandijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Disertacija ginama viešame Gynimo tarybos posėdyje 2025 m. gruodžio 19 d. 15.00 val. Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto 201 auditorijoje. Adresas: Universiteto g. 9/1, Vilnius, Lietuva, tel. +370 682 12 656; el. paštas rasa.askinyte@fsf.vu.lt

Disertaciją galima peržiūrėti Vilniaus universiteto, Mykolo Romerio, Klaipėdos universitetų bibliotekose ir VU interneto svetainėje adresu: <https://www.vu.lt/naujienos/ivykiu-kalendorius>

<https://doi.org/10.15388/vu.thesis.869>
<https://orcid.org/0009-0007-5628-1656>

VILNIUS UNIVERSITY
MYKOLAS ROMERIS UNIVERSITY
KLAIPĖDA UNIVERSITY

Rasa Aškinytė

Moral Education Based on Logical Thinking in Teaching Ethics

DOCTORAL DISSERTATION

Social Sciences,
Education (S 007)

VILNIUS 2025

The dissertation was prepared in 2001–2014 at former Vilnius Pedagogical University.

The dissertation is defended on an external basis

Academic Consultant – Prof. Dr. Lilija Duoblienė (Vilnius University, Social Sciences, Education, S 007).

This Doctoral Dissertation will be Defended in a Public Meeting of the Dissertation Defence Panel:

Chairman – Prof. Dr. Jonas Dagys (Vilniaus University, Humanitarian Sciences, Philosophy, H 001).

Members:

Prof. Dr. Rūta Girdzijauskienė (Klaipėda University, Social Sciences, Education, S 007).

Doc. Dr. Simona Kontrimienė (Vilnius University, Social Sciences, Education, S 007).

Prof. Dr. Romas Prakapas (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education, S 007).

Prof. Dr. Gudrun Ragnarsdottir (University of Iceland, Social Sciences, Education, S 007).

The dissertation shall be defended at a public meeting of the Dissertation Defence Panel at 15:00 on 19 December 2025 in Room 201 of the Faculty of Philosophy, Vilnius University. Address: Universiteto 9/1, Room No. 201, Vilnius, Lithuania, Tel. +370 682 12656; email: rasa.askinyte@fsf.vu.lt

The text of this dissertation can be accessed at the libraries of Vilnius University, Mykolas Romeris University and Klaipėda University, as well as on the website of Vilnius University: www.vu.lt/lt/naujienos/ivykiu-kalendorius

TURINYS

IVADAS.....	7
1. TYRIMO TEORINIS PAGRINDIMAS IR MOKSLINIS IŠTIRTUMAS.....	19
1.1. Loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) teorinės prielaidos, samprata ir raiška ugdyme.....	19
1.1.1. Logikos vieta ir reikšmė etiniame objektyvizme.....	21
1.1.2. Logikos vieta ir reikšmė etiniame subjektyvizme ir kitose neobjektyvistinėse teorijose.....	40
1.1.3. Moralės filosofijos teorijų įtaka loginiu mąstymu grįsto moralinio ugdymo(si) principams	56
1.2. Loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) metodologinės prielaidos.....	64
1.2.1. Aukštesniojo lygio mąstymas. Kritinio ir kūrybinio mąstymo santykio moralės srityje analizė.....	64
1.2.2. Kritinio ir loginio mąstymo santykis.....	73
1.2.3. Loginio mąstymo reikšmė analizuojant ir interpretuojant moralinius reiškinius	76
1.2.4. Moralinio ugdymo(si) vientisumo paradigma	85
1.3. Loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) praktinės prielaidos.....	89
1.3.1. 9–10 kl. etikos vadovėlių analizė ir jų koreliacija su Pagrindinio ugdymo bendrosiomis programomis bei kitais politiniais švietimo srities dokumentais	90
1.3.2. Mokinių ir mokytojų žvalgomosios apklausos, siekiant išsiaiškinti loginio mąstymo svarbą moraliniame ugdymo(si) procese, duomenų tiriamoji analizė.....	96
2. EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJA.....	99
2.1. Tyrimų sekos ir dizaino konstravimas	99
2.2. Loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) 9–10 klasių etikos pamokose modelis.....	101
2.2.1. Modelio konceptualusis bei metodologinis pagrindas.....	101

2. 2. 2. Modelio konstravimas	109
2.3. Diagnostinis tyrimas mokinių loginio mąstymo gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikoms nustatyti (2006–2008 m.).....	112
2.4. Ugdomojo eksperimento (2008–2009 m.) dizaino konstravimas...	112
2.4.1. Ugdomojo eksperimento organizavimas	112
2.4.2. Ugdomojo eksperimento dalyviai ir jų atranka	114
2.4.3. Tyrimo etika	114
2.4.4. Tyrimo patikimumas, validumas ir ribotumas.....	115
2.5. Pakartotinis diagnostinis tyrimas mokinių loginio mąstymo gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikoms nustatyti (2024 m.)	116
3. EMPIRINIO LOGINIO MĄSTYMO UGDYMO MODELIO MOKANT ETIKOS 9–10 KLASĖSE REZULTATAI IR PAGRINDIMAS.....	118
3.1. Diagnostinio tyrimo mokinių loginio mąstymo gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikoms nustatyti (2006–2008 m.) duomenų analizė	118
3.2. Ugdomojo eksperimento duomenų analizė	121
3.2.1. Statistinė rezultatų analizė	121
3.2.2. Detali loginio mąstymo įvaldymo lygio moralės srityje analizė.....	131
3.3. Pakartotinio diagnostinio tyrimo mokinių loginio mąstymo gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikoms nustatyti (2024 m.) duomenų analizė	166
DISKUSIJA.....	176
IŠVADOS.....	180
PRIEDAI	209
SUMMARY	239
PADĖKA.....	256
PUBLIKACIJŲ SĄRAŠAS	257

IVADAS

Darbo aktualumas. Spartėjantys sociodinaminiai procesai, žmogaus teisių problematika, didžiuliai informacijos kiekiai, masinė rinkodara, kariniai konfliktai sudaro puikias sąlygas dezinformacijai ir propagandai, o įvykių gausa verčia nuolat rinktis ir priimti sprendimus. Iš esmės pasikeitusioje socialinėje ir kultūrinėje situacijoje moralinis ugdymas įgyja ypatingą svarbą, o kritinis mąstymas ir moraliniai samprotavimai tampa ypač reikšmingi. Neišvengiamai kyla poreikis ugdyti mokinius taip, kad jie gebėtų kritiškai mąstyti, darniai gyventi heterogeniškoje visuomenėje, mokėtų vertinti ir saugoti savo bei kitų identitetą, gerbti save ir kitus, susikalbėti ir bendradarbiauti.

Kritinis mąstymas, kaip vienas iš esminių įgūdžių, išskiriamas Lietuvos ir Europos dokumentuose: politikos srities (Europos Tarybos rekomendacijoje (2018 m. gegužės 22 d.) „Dėl bendrų vertybių, įtraukaus švietimo ir europinio mokymo aspekto propagavimo“, Valstybės pažangos strategijoje „Lietuva 2050“ (2023)), švietimo srities (Geros mokyklos koncepcijoje (2013), 2017 m. Europos Tarybos „Pestalozzi“ programos kompetencijų sąrašė (TASKs (*Transversal attitudes, skills and knowledge for democracy*)), „Mąstymo gebėjimų vertinimo programoje“ (2020)).

Pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (toliau – PUBP) numatytas etikos dalyko tikslas yra „sudaryti sąlygas, kad etikos pamokose mokiniai ugdytųsi atsakomybę už savo žodžius, veiksmus, santykius su kitais žmonėmis, visuomene, gamta ir pasauliu bei virtualia realybe, gebėjimą suprasti ir užjausti ne tik artimus, bet ir geografiškai bei patirtimi nutolusius asmenis“. Vienas iš etikos pamokoms pagrindiniame ugdyme keliamų uždavinių – „mokiniai mokosi kritiškai mąstyti, nebūtinai sutapti su dauguma, ugdomi individualumą“ (PUBP, 2023). Per etikos pamokas siekiama išugdyti mokinio gebėjimą ir nusiteikimą būti ir veikti pasaulyje vadovaujantis įsisąmonintomis moralės nuostatomis, kurti pozityvius, tolerantiškus, demokratiškus, atsakingus santykius su kitais. Moralinio ugdymo sritis tiksliausiai atspindi ugdymo reiškinio esmę: mokiniai nuolat skatinami svarstyti, spręsti, rinktis, elgtis, t. y. ne tik deklaruoti vertybes, bet ir jomis kasdien remtis. Lietuvos ugdymo sistema šiuo požiūriu neišsiskiria iš bendro Europos konteksto. K. Meyer konstatuoja, jog etikos mokymo praktika Europos mokyklose yra orientuota į siekį lavinti mąstymo įgūdžius, o etikos dalyko tikslas – skatinti gebėjimą atpažinti moralines pasaulio, kuriame gyvename, problemas, jas spręsti argumentuotai ir užimti moralinę pagrįstą poziciją (Meyer, 2024, p. 42).

Politikai bei ugdymo strategai kuria ateities visuomenės modelį, o ugdymo praktikams tenka užduotis tą modelį įgyvendinti. Kyla klausimas, ne tik kokias nuostatas ir vertybes turime ugdyti(s), kokius įgūdžius formuoti(s), kokias žinias gauti, bet ir kokiais metodais tai daryti, kad dabartiniai mokiniai taptų kritiškai mąstančiais aktyviais piliečiais? Siekis apibrėžti, kas tai yra kritinis mąstymas bei kaip jį ugdyti, yra vienas esminių šiuolaikinėje tiek Lietuvos (Saulius, 2015; Indrašienė et al., 2018, 2021), tiek ir užsienio šalių edukologijoje (Siegel, 2013; Ennis, 2015; Battersby, 2016; Blair, 2021; Alsaleh, 2020). Kritinis mąstymas apibrėžiamas kaip informacijos analizės, vertinimo ir sintezės procesas, siekiant formuoti argumentus ar priimti sprendimus (Ennis, 2015). L. Vartiak ir kiti kritinį mąstymą laiko įpročiu, leidžiančiu tam tikru būdu apdoroti informaciją, tačiau akcentuoja, jog kritinis mąstymas turėtų būti siejamas su racionalių samprotavimų teisingumo įvertinimu, o tai jau yra logikos sritis (Vartiak et al., 2023, p. 3).

Tradiciškai logika daugumoje Vakarų šalių mokyklų buvo dėstoma kaip filosofijos dalis, tačiau XX a. logikos dėstymas iš mokyklų programų buvo panaikintas (Genesereth, Chaudhri, 2018). Mokslininkai teigia, kad tą lėmė tokios priežastys kaip postmodernistinis tradicijos neigimas bei matematikos įsigalėjimas. Kita vertus, logikos atgimimą paskatino pokyčiai ne humanitarinėje ar socialinėje srityse, o kompiuterių moksluose. Humanitariniuose ir socialiniuose moksluose vyrauja kritinis mąstymas, tačiau tiek švietimo politikos, tiek moksliniame diskursuose vis labiau akcentuojama logikos svarba ir idėja, jog loginis mąstymas yra neatsiejama kritinio mąstymo dalis. Europos Tarybos pranešime „Kritinio mąstymo mokymas siekiant paruošti mokinius ateities iššūkiams“ (2025) pabrėžiama, kad „ypač svarbi kritinio mąstymo dalis yra loginis ir racionalusis mąstymas“. G. C. Goddu (2021, p. 307) teigia, kad nėra prasmės kiekvienu atveju naujai kurti samprotavimo modelių ir ieškoti bendrųjų principų, kai daug efektyviau yra pasinaudoti logikos taisyklėmis. R. W. Paulas (1993, p. 11) kritinį mąstymą apibrėžia kaip domėjimąsi mąstymo logikos logika, meną įvaldyti daugybę būdų, kuriais kuriame sąvokas ir, remdamiesi jomis, darome išvadas. Kritiniame mąstyme galima sėkmingai taikyti tiek neformaliosios, tiek ir formaliosios logikos taisykles (Reva, 2020, p. 50), o kritinis mąstymas tampa efektyvesniu, jei naudojamos logikos formaliosiomis mąstymo struktūromis (Bobrova, 2018, p. 50).

B. S. Bloomas (1956) mokymosi tikslų taksonomijoje, kurią vėliau išplėtoja D. Finkas (2003), įveda sąvoką „aukštesniojo lygio mąstymas“ loginio mąstymo operacijas – analizę, sintezę ir vertinimą – laikydamas pagrindiniais jo elementais. D. Finkas taksonomiją papildė pridėdamas metakognityvinį komponentą. Šią idėją perima M. Lipmanas (1991),

aukštesniojo lygio mąstymą apibūdindamas kaip kritinio (t. y. ir loginio) ir kūrybinio mąstymo derinį. Šios disertacijos kontekste ypač svarbūs darbai, analizuojantys kritinio / loginio ir kūrybinio mąstymo santykį moralės srityje bei moralinių samprotavimų ugdymą (Rahdar et al., 2018; Rombout et al., 2022; Meyer, 2024). Loginio mąstymo reikšmė, analizuojant ir interpretuojant moralinius reiškinius, atskleidžiama ieškant sąsajų tarp loginio mąstymo ir etikos (Corcoran, 1989; Martin-Lof, 2015; Mc Ginn, 2020).

A. Petersonas ir B. Bentley'is (2015, p. 65) teigia, jog tinkamai sudarytos moralinio ugdymo programos bendrojo ugdymo mokyklose apima pažintinius, emocinius ir valios elementus. Vien perteikiant žinias ar vertybes neįmanoma išmokyti nei refleksijos, nei savirefleksijos. Logika yra labai svarbi tiek refleksijos, tiek savirefleksijos procese (Peterson, Bentley, 2015, p. 65). Moralės srityje logika padeda kritiškai ir kūrybiškai interpretuoti ir perinterpretuoti kintantį pasaulį, reflektuoti, įsisąmoninti santykius su kitais ir pačiu savimi. Žmogus remdamasis logika svarsto moralinio elgesio alternatyvas, atpažįsta ir suformuluoja moralinio elgesio prielaidas, pagrindžia ir eksplikuoja moralinių sprendimų išvadas (Lipman, 1991; Susdarwono, 2022). Šioje disertacijoje akcentuojama, kad logine analize pagrįstas moralinis ugdymas yra labai svarbus komunikacijos ir moralinio elgesio pasirinkimų požiūriu, kadangi padeda asmenims sustruktūrinti patirtį ir turimą informaciją, vieniems kitus suprasti, susikalbėti ir išvengti galimų moralinio elgesio klaidų.

Šios disertacijos metodologiją galime konkretizuoti išskirdami teorinio tyrimo metodologiją ir empirinio tyrimo metodologiją, kita vertus – jas susiedami.

Teorinės dalies metodologinis pagrindas. Teorinis disertacijos pagrindas, – loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) atsiradimo prielaidos – yra formuojamas remiantis objektyvizmo ir subjektyvizmo dichotomija moralės filosofijos istorijoje. Tokie klausimai kaip: iš kur atsiranda ir kuo remiantis suformuojamos moralinės normos, ar tai yra objektyvūs proto konstruktai, ar, priešingai, atsiranda iš subjektyvios, empirinės kiekvieno individo patirties, ar moralės galima išmokyti, ir, jei taip, tai kokie metodai geriausiai padeda tai padaryti, kokia yra racionalaus mąstymo ir logikos įtaka mokantis moralės, – jau buvo keliama Antikoje, tačiau tokie pat aktualūs išlieka ir šiuolaikinėje moralės filosofijoje. Naujausiuose moksliniuose tyrimuose objektyvizmo pozicijas analizuoja C. Alvaro (2020), M. Gabrielis (2023), subjektyvizmo, reliatyvizmo ir kitų ne objektyvistinių teorijų – P. Boghossianas (2017), G. Dengas (2018), J. Rachelsas ir S. Rachels (2019), o šių teorijų dichotomijos problemą tiria K. Karimis (2011), T. R. Machanas

(2012), S. Parkas (2022), T. Rønnow-Rasmussenas (2023), kurie ir padėjo filosofines mokyklas ar kryptis šioje disertacijoje suskirstyti.

Teorinės dalies metodologinis pagrindas formuojamas remiantis idėja, kad, jeigu moralės normos ir principai yra objektyvūs (etinis objektyvizmas), t. y. yra „moraliniai faktai“, o gėrio ir blogio sąvokos yra mąstymo konceptai, vadinasi, jų teisingumas ar klaidingumas gali būti patikrintas ar įrodytas racionaliai, remiantis tais pačiais kriterijais, kaip ir kitų sričių ar mokslų faktų teisingumas, jiems galima tiesiogiai taikyti formaliosios logikos taisykles (Chester, 2024). Todėl vienas iš esminių moralinio ugdymo(si) tikslų turėtų būti formalių logikos taisyklių ir jų taikymo mokymasis. Jei, priešingai, moralės normos yra subjektyvios (subjektyvizmas) arba reliatyvios ir kyla iš skirtingų kultūrinių patirčių (reliatyvizme), mąstymas, t. y. ir logika, išlieka ne mažiau svarbūs, nes atlieka pagrindinę funkciją tiek apdorojant empirinius duomenis, tiek kuriant ir suvokiant savo subjektyvią moralinę perspektyvą (Boghossian, 2017). Tam pirmiausia reikalingi neformaliosios logikos įgūdžiai, tik vėliau pereinant prie formaliosios logikos (Johnson, 2012)¹.

Teorinės dalies konceptualaus pjūvio bei iš jo išplaukiančių metodologinių prielaidų pagrindimas bei teorinės dalies skirstymo pagal kryptis sąlygotumas išsamiau aprašoma 1.1. dalyje.

Lietuvoje stokojama teorinių darbų apie galimybę nagrinėti moralės problemas ugdyme remiantis logika. Nors visuose švietimo dokumentuose reikalaujama, kad mokiniai būtų skatinami mąstyti ir analizuoti moralines problemas, nėra nei teorinių, nei metodinių ar metodologinių nuorodų, kaip tai daryti. Moralės teorijos bei didaktikos sritis Lietuvoje plėtojo J. Baranova, ir L. Degėsys (2015 m. bei vėlesni straipsniai). Paminėtinas straipsnis šia tema – L. Duoblienės (2004) „Etikos didaktika: fenomenologinis aspektas“.

Lietuvoje atlikti konstatuojamieji tyrimai (Martišauskienė, 2004; Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2014) atskleidė, kokias vertybes mokiniai laiko svarbiausiomis. Moralinio ugdymo tema per pastaruosius tris dešimtmečius parengtos dvi daktaro disertacijos – V. Vaicekauskienė (2006) tiria sąžinės ugdymo pagrindinės mokyklos etikos pamokose galimybes ir

¹ Nors taip teigiant remiamasi paminėtais autoriais, ir formalioji logika dažniausiai siejama su objektyvizmu / racionalizmu, o neformalioji – su subjektyvizmu / empirizmu, tačiau tokia formuluotė, naudojama šiame darbe ir tinkama šiame kontekste, yra per griežta, nes tam tikrais atvejais objektyvistams gali pasitarnauti neformalioji logika, o subjektyvistams – formalioji. Šioje disertacijoje tokia sąlyginė formuluotė paranki, nes orientuota į etikos mokymo metodologiją bei didaktiką. Todėl, naudojant šią formuluotę kituose kontekstuose, reikėtų atsižvelgti į tam tikras išlygas.

ribas, S. Vaičekauskienė (2016) – V–VI kl. mokinių dorovines nuostatas ir jų ugdymo(si) strategijas. Kitos Lietuvoje parengtos disertacijos moralinio ugdymo tema tiria galimybę ugdyti vertybes muzikinėse (Rauduvaitė, 2007; Jonilienė, 2007; Girdzijauskas, 2008) ar sporto (Budreikaitė, 2011) veiklose.

Lietuvos mokslininkai vis daugiau dėmesio skiria kritinio ir kūrybinio mąstymo analizei bei ugdymo galimybėms (Kaffemanas, 2001; Visockienė, 2001, 2003; Penkauskienė, 2001, 2016; Grakauskaitė-Karkockienė, 2002; Gudžinskienė, 2006; Saulius, 2015; Indrašienė, 2018 et al.), tačiau jie kalba apie kritinio ir kūrybinio mąstymo ugdymą apskritai, o moralės sritis nėra išskiriama ir nėra akcentuojama. V. Indrašienė, V. Penkauskienė ir kiti (2004, 2021) pateikia kritinio mąstymo kompetencijos aukštajame moksle ugdymo rekomendacijas.

L. Duoblienės daktaro disertacijoje (2000) „Mąstymo ugdymas mokant filosofijos gimnazijoje“, išsamiai remiantis komparatyvistiniu principu, apžvelgiami šiuolaikiniai ugdymo filosofai, bandę apibrėžti kritinį mąstymą, pateikiami esminiai jų teiginiai, tačiau nenagrinėjamos kritinio mąstymo sąsajos su moraliniu ugdymu. Vienintelė lietuvių autorė – V. Valatkaitė-Rimienė (1998, 2006) – tiria moksleivių ir studentų kritinio mąstymo ypatumus bei lavinimo galimybes sprendžiant įvairius uždavinius, tarp jų ir moralinius. Autorė daro išvadą, kad moksleiviai sprendami problemas yra nekritiški. Kiti Lietuvos mokslininkų darbai yra skirti kritinio mąstymo ugdymui kitų dalykų (istorijos, pilietinio, teisinio ugdymo, dailės, lytiškumo ugdymo) pamokose.

Empirinės dalies metodologinis pagrindas formuojamas remiamasi amerikiečių ugdymo filosofo M. Lipmano (ir, vėliau, bendraautorių – G. Mathewso, L. Splitterio, A. M. Sharp) sukurta dėstymo sistema, kuri publikuota to paties pavadinimo veikalų, „Filosofija vaikams“. Būtent šis autorius pasirenkamas dėl keleto esminių priežasčių: M. Lipmanas ugdymo principus pagrindžia tiek teoriškai (1980, 1986, 1988, 1991), tiek metodologiškai (1980–1996 m. publikuotas 8 filosofinių romanų ir 8 mokytojų knygų ciklas). Tai yra vienintelė ugdymoji sistema, pritaikyta įvairaus amžiaus mokiniams ir skirta, remiantis loginio mąstymo taisyklėmis, mokyti analizuoti socialinius ir moralinius reiškinius. Dalis programos medžiagos yra skirta moralės sričiai ir moralinių samprotavimų ugdymui pasitelkiant logiką, o veiksmingumas įrodytas tyrimais (Sharp, 1995; Russell, 2002; Schleifer et al., 2003; García-Moriyón et al., 2020; Zulkifli, Hashim, 2020). Programa pati turi testavimo įrankį – mąstymo įgūdžių testą *The New Jersey Test of Reasoning Skills* (liet. „Naujojo Džersio mąstymo įgūdžių

testas“) (Shipman, 1983a)². Lietuvoje programos poveikį nagrinėja šios disertacijos autorė (paskelbtuose moksliniuose straipsniuose), nagrinėjo J. Baranova bei L. Duoblienė mokytojams skirtoje metodinėje priemonėje „Filosofija vaikams ir multimodalus ugdymas“ (Baranova, Duoblienė, 2020). Yra ir vienas trumpai programą pristatantis straipsnis (Jekentaitė, Vaicekauskienė, 1994).

Rengiantis disertaciniam tyrimui, šios disertacijos autorės buvo sukurta metodinė priemonė bendrojo lavinimo mokyklai, skirta loginio mąstymo įgūdžiams ugdyti. Ji parengta remiantis daugelio autorių analize ir siūlymais, išanalizavus straipsnius apie loginio mąstymo ugdymą (Yu-jen, 1991; Slade, 1989) bei logikos vadovėlius (Valevičius, 1991, 1993; Gregory, 1999; Petrauskaitė, 2001; Plečkaitis, 2004; Bubelis, Jakimenko, 2012; Bubelis et al., 2012; *Intermediate Logic: The Fundamentals of Thinking Well* (liet. „Logikos įvadas“, mokinių bei mokytojų knygos), 2014; *Intermediate Logic: The Fundamentals of Thinking Well* (liet. „Logika pažengusiems“, mokinių bei mokytojų knygos), 2014; Van Cleave, 2016; Knachel, 2017). Šie vadovėliai yra skirti aukštųjų mokyklų studentams, todėl yra per didelės apimties ir per sudėtingi mokiniams, o juos adaptuoti iki mokinių lygio mokytojams būtų sudėtinga ir reikalautų daug pastangų.

Disertacijos kiekybiniai tyrimai atlikti remiantis B. Bitino (2006) ir V. Čekanavičiaus bei G. Murausko (2004, 2006) metodologija, o eksperimentinis tyrimas atliktas remiantis testu *The New Jersey Test of Reasoning Skills* (Shipman, 1983), kuris programoje „Filosofija vaikams“ naudojamas loginio mąstymo įgūdžiams patikrinti, o šiuo atveju buvo pritaikytas moralės sričiai.

Teorinės ir praktinės dalių metodologijos yra susietos per M. Lipmano teorinę prieigą, nes kurdamas savo metodiką bei metodologiją jis remiasi daugeliu autorių, kurie buvo pateikti teorinėje apžvalgoje. M. Lipmano mokykla bei jos metodologija šioje disertacijoje tapo savotišku tiltu pereinant nuo teorinių įžvalgų ir jų pasirinkimo prie metodinės priemonės koncepcijos, užduočių ir klausimų formulavimo specifikos.

Mokslinės problemos formulavimas. Logika yra vertinga priemonė moralinių reiškinių analizei (Deb Sett, 2021; Susdarwono, 2022), tačiau, remiantis Europos mokyklų Generalinio sekretoriato dokumentu *Structure for all syllabuses in the system of the European Schools* (liet. „Visų dalykų mokymo planų Europos mokyklų sistemoje struktūra“) (2024), Europos mokyklose logika kaip atskira disciplina nėra dėstoma (išimtiniais atvejais ji

² Plačiau programa „Filosofija vaikams“, jos įtaka bei poveikis pristatomi dalyje 2.2.1. Modelio konceptualusis bei metodologinis pagrindas.

yra įtraukta kaip matematikos ar filosofijos disciplinų dalis). Todėl natūralu, kad nėra atskirų nei logikos, nei logikos moralės srityje mokomųjų programų, skirtų vyresniųjų klasių mokiniams, ar atliktų šios srities tyrimų. Panašiausi į šios disertacijos tyrimą kiti moksliniai tyrimai atlikti tiriant kritinio mąstymo, problemų sprendimo, mokslinio mąstymo (angl. *scientific reasoning*) gebėjimus.

Programa „Filosofija vaikams“ yra puikus įrankis mokytis kritinio / loginio mąstymo, tačiau:

1. Į lietuvių kalbą išverstas bei publikuotas ir Lietuvos mokyklose pasirinktinai naudojamas M. Lipmano vadovėlis „Liza. Etinis tyrimas“ ir jį papildanti mokytojo knyga yra vienintelė priemonė lietuvių kalba, padedanti mokyti vaikus analizuoti moralinius reiškinius remiantis logika. Be to, vadovėlis skirtas jaunesniems, 7–8 kl., mokiniams.
2. Mokytojai turi būti atitinkamai pasirengę, t. y. turėti logikos žinių, kad galėtų padėti mokiniams lavinti loginio mąstymo įgūdžius ar juos naudojant tirti ir modeliuoti dorovės procesus.
3. Testas *The New Jersey Test of Reasoning Skills* (Shipman, 1983a), kuris „Filosofijos vaikams“ programoje siūlomas loginio mąstymo įgūdžiams patikrinti, nėra pritaikytas specifiskai samprotavimų lygiui moralės srityje vertinti.

Minėtos priežastys ir tai, kad Lietuvoje niekada nebuvo tirtas nei mokinių loginių gebėjimų lygis, nei teorinės, nei praktinės galimybės analizuojant moralinius reiškinius panaudoti formalųjį ir neformalųjį loginį mąstymą, paskatino atlikti teorinę problemos analizę, parengti loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) 9–10 kl. etikos pamokose modelį (metodinę priemonę bei testą) ir empiriškai jį pagrįsti.

Disertacinio mokslinio tyrimo tikslas – pasiremiant M. Lipmano teorija ir ją papildant logikos taisyklėmis, parengti loginio mąstymo ugdymo etikos pamokose modelį, skirtą moralės problemoms analizuoti ir spręsti, bei empiriškai pagrįsti ugdymo pagal šį modelį veiksmingumą.

Tyrimo problema konkretizuojama šiais klausimais:

1. Kokios yra teorinės, metodologinės bei praktinės loginiu mąstymu pagrįsto moralės ugdymo(si) prielaidos?
2. Kokia yra loginio mąstymo reikšmė analizuojant ir interpretuojant moralinius reiškinius?
3. Koks galimas teorinis, empiriškai pagrįstas, loginiu mąstymu paremtas moralinio ugdymo(si) modelis 9–10 kl. etikos pamokose bei ką liudija rezultatai įdiegus mokykloje šį modelį?
4. Kaip pakito mokinių loginių gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikos praėjus 15 metų po ugdymojo eksperimento?

Tyrimo objektas – loginiu mąstymu pagrįstas moralinis ugdymas(etikos pamokose).

Tyrimo uždaviniai:

1. Atliekant filosofinių ir edukologinių moralinio ugdymo(si) teorijų apžvalgą ir analizę, išryškinti loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) teorines bei metodologines prielaidas.
2. Ištirti, kokia yra loginio mąstymo reikšmė analizuojant ir interpretuojant moralinius reiškinius.
3. Atliekant diagnostinį tyrimą, išryškinti 9–10 kl. mokinių loginių gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikas.
4. Parengti loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) modelį 9–10 kl. etikos pamokose.
5. Atliekant ugdomąjį eksperimentą empiriškai patikrinti, kaip, pritaikius parengtą ugdymo modelį, keičiasi mokinių loginio mąstymo moralės srityje kompetencija.
6. Atlikti pakartotinį diagnostinį tyrimą 9–10 kl. mokinių loginių gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikoms patikrinti.

Tyrimo metodai:

1. Komparatyvistinė teorinių šaltinių analizė, siekiant pagrįsti teorinę loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) galimybę ir būtinybę etikos pamokų metu.
2. Mokslinė bei metodinė loginių gebėjimų moralės srityje ugdymo analizė. Šios analizės sudedamųjų dalių pagrindas – dedukcinė analizė. Pagrindinis tikslas – remiantis M. Lipmano metodologija suformuoti loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) 9–10 kl. etikos pamokose modelį (metodinę priemonę bei 2 analogiškus testų variantus – A ir B), kurio veiksmingumą ir panaudojimo galimybes vėliau būtų galima nagrinėti renkant ir analizuojant empirinius duomenis. Testai parengti adaptavus *The New Jersey Test of Reasoning Skills* (Shipman, 1983a), kuris programoje „Filosofija vaikams“ naudojamas loginio mąstymo įgūdžiams patikrinti, o šiuo atveju yra pritaikytas moralės sričiai.
3. Siekiant išsiaiškinti loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) praktines prielaidas ir loginio mąstymo ugdymo poreikį moralės srityje atlikta 9–10 kl. etikos vadovėlių, Pagrindinio ugdymo bendrųjų programų bei kitų politinių švietimo srities dokumentų analizė bei mokinių ir mokytojų anketinės apklausos.
4. Siekiant išsiaiškinti mokinių loginių gebėjimų moralės srityje lygį ir charakteristikas, atliktas pirmas diagnostinis tyrimas (2006–2008 m.). Apklausa raštu atlikta naudojant parengto testo A variantą.

5. Siekiant empiriškai pagrįsti modelio veiksmingumą, nustatyti, kaip kinta mokinių gebėjimas analizuoti moralinius reiškinius įvaldant atskirus loginio mąstymo elementus, įrodyti, kad, pasitelkus specialias etikos mokymo priemones, galima labai pagerinti mokinių loginį mąstymą ir gebėjimą racionaliai analizuoti moralinius reiškinius, atliktas empirinis tyrimas (ugdomasis eksperimentas). Kontrolinės ir eksperimentinės grupių pasiekimų rezultatai, remiantis parengtais analogiškais testais, vertinti 2 kartus – prieš eksperimentą (A testo variantas) ir po jo (B testo variantas)³.
6. Siekiant nustatyti, kaip pakito mokinių loginių gebėjimų moralės srityje lygis ir charakteristikos praėjus 15 metų po atlikto eksperimento, atliktas antrasis diagnostinis tyrimas (2024 m.). Apklausa raštu atlikta naudojant parengto testo A variantą. Palyginus tyrimų duomenis įvertintas modelio poveikumas iš laiko perspektyvos.

Empirinio tyrimo duomenų apdorojimui naudotas SPSS 16 programinės įrangos paketas. Atlikta vienmatė ir daugiamatė duomenų analizė (apskaičiuoti dažniai, procentiniai rangai, vidurkiai, medianos, standartiniai nuokrypiai, taikyti S. Shapiro-M. Wilko ir chi kvadrato kriterijai).

Disertacijos naujumas ir teorinis reikšmingumas. Lietuvoje pirmą kartą teoriškai ir empiriškai pagrįsta, kad loginis mąstymas padeda teisingai ir objektyviai analizuoti moralinius reiškinius. Pirmiausia apžvelgtos filosofinės kryptys, leidusios vėliau jų pagrindu sudaryti tolesnio tyrimo metodologiją ir metodiką ir parengti testą, padėjusį nustatyti mokinių loginio mąstymo kompetencijas moralės srityje. Taip pat pateikta išsami testo analizė, atskleidžianti, kaip tam tikrų loginio mąstymo įgūdžių stoka riboja galimybę teisingai analizuoti ir vertinti moralinius reiškinius. Ištirti mokinių loginio mąstymo įgūdžiai moralės srityje, išryškintos loginių gebėjimų ugdymo prielaidos ir svarbiausios 9–10 kl. mokinių loginių gebėjimų lygio charakteristikos.

Parengtas loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) modelis etikos pamokose bei empiriškai patikrintas jo efektyvumas. Testais buvo siekiama nustatyti, kaip mokiniai geba kurti sąvokų apibrėžimus, formuluoti sprendinius, kurti analogijas, nustatyti ryšius tarp objektų ar reiškinių (galimybės ir tikrovės, dalies ir visumos, tikslo ir priemonės, priežasties ir padarinio), remdamiesi prielaidomis formuluoti išvadas, laipsniuoti, nustatyti santykius tarp objektų ar reiškinių, argumentuoti.

Vertinant retrospektyviai, t. y. išanalizavus tyrimus, atliktus po disertacijos autorės atlikto ugdomojo eksperimento, paaiškėjo, kad šį tyrimą

³ Testai pateikiami 4 ir 5 prieduose.

galima priskirti prie vidutinės trukmės, o pagal respondentų skaičių – prie didelės apimties tyrimų. Be to, tai buvo vienas pirmų didelės apimties tyrimų, skirtų analizuoti mokinių loginio mąstymo gebėjimus, ir vienintelis tyrimas su 9–10 kl. mokiniais, skirtas analizuoti galimybes taikyti loginio mąstymo taisyklės moralės srityje.

Atliktas pakartotinis diagnostinis tyrimas siekiant nustatyti, kaip, praėjus 15 metų po atlikto ugdomojo eksperimento, pasikeitė 10 kl. mokinių loginio mąstymo moralės srityje gebėjimai. Jis parodė, kad loginiam mąstymui ugdyti skirto modelio netaikant nuolat, mokiniai nepasiekia tokio mąstymo progreso, kokį pasiekia jį taikant.

Metodologiškai pagrįstas ir empiriškai aprašytas mokinių gebėjimas analizuoti moralinius reiškinius remiantis loginiu mąstymu sudaro prielaidas tobulinti etinio ugdymo(si) didaktiką.

Praktinis disertacijos reikšmingumas. Atlikta bendrųjų ugdymo programų analizė atskleidė, kad jose teikiamas dėmesys mąstymo ugdymui bei moralinių problemų analizei, tačiau kita šioje disertacijoje atlikta 9–10 kl. etikos vadovėlių analizė atskleidė, kad vadovėliai nedera su programomis, t. y. vadovėliuose nėra užduočių, padedančių tą kompetenciją ugdyti.

Atlikta žvalgomoji etikos mokytojų apklausa siekiant nustatyti, ar jie jaučiasi pasirengę padėti mokiniams ugdytis loginio mąstymo kompetenciją. Remiantis atliktu tyrimu, darbo išvadose atskleista būtinybė kelti etikos mokytojų kompetencijas siekiant ugdyti mokinių gebėjimą analizuoti moralinius reiškinius remiantis loginiu mąstymu.

Parengta metodinė priemonė (3 priedas), teoriškai ir praktiškai eksplikuojanti, kaip taikyti logikos taisyklės atliekant etikos normų ir problemų analizę, pagrįstą loginio mąstymo teorija ir praktika. Tai pirmą metodinę priemonę Lietuvoje, skirtą 9–10 kl. mokinių loginio mąstymo ugdymui, ir pirmą priemonę, skirtą loginio mąstymo ugdymui moralės srityje.

Kadangi metodinėje priemonėje pateiktos ne tik užduotys, bet ir logikos taisyklės bei metodinė eksplikacija, ja lengva naudotis tiek mokytojams, tiek mokiniams. Be to, priemonėje pateiktą medžiagą patogiu integruoti į įprastą etikos dėstymo kursą.

Disertacijos struktūra ir apimtis. Disertaciją sudaro įvadas, 3 pagrindiniai skyriai (tyrimo teorinis pagrindimas ir mokslinis ištirtumas, loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo modelio kūrimo etapai ir struktūra, tyrimo metodų apžvalga ir tyrimo dizaino konstravimas, empirinis loginio mąstymo ugdymo modelio, mokant etikos 9–10 kl., pagrindimas ir pakartotinė tiriamoji loginio mąstymo moralės srityje analizė). Taip pat pateikiama: diskusija, išvados, literatūros sąrašas ir priedai. Darbo apimtis:

208 puslapiai be priedų (su priedais – 261 psl.), 12 lentelių, 38 paveikslai, 6 priedai, panaudota 379 literatūros šaltiniai.

Disertacijoje vartojamos sąvokos

Moralė (lot. *moralis* – papročiai, manieros) – žmonių elgesį reguliuojančios normos, elgesio taisyklės, visuomenės konvencijos, principai, įpareigojantys priimti tam tikrą sprendimą. Moralės sričiai priklauso įsitikinimai bei nuomonės apie gerą ir blogą elgesį. Šie įsitikinimai yra išreiškiami vartojant tokias sąvokas kaip „gera“, „bloga“, „dorybinga“, „pagirtina“, „teisinga“, „ydinga“, „peiktina“, „smerktina“ (*Stanford Encyclopedia of Philosophy*; Mc Ginn, 2020). Lietuvoje vartojamas ir alternatyvus moralei terminas – dorovė.

Etika (gr. *ēthos* – paprotys, įprotis, būdas) – filosofijos šaka, tirianti žmogaus elgesio principus, standartus, jų normas gėrio ir blogio požiūriu. Vakarų tradicijoje etika kartais vadinama moralės filosofija. Etika ar moralės filosofija nagrinėja moralės prigimtį bei funkcijas. Moralės taisyklės nėra sau pakankamos ir reikalauja pagrindimo (t. y. nurodyti priežastis, kodėl turėtume elgtis vienaip ar kitaip). Etika padeda pasirinkti vertybes ir suteikia argumentų moraliniams įsitikinimams pagrįsti (*Encyclopedia Britannica*; Card, 2002).

Moralinis (arba dorinis) ugdymas – metodologinių, didaktinių principų visuma paremtas procesas, įgalinantis mokinius pasirinkti vertybes bei susiformuoti įgūdžius, padėsiančius jiems gyventi prasmingą gyvenimą ir būti naudingiems visuomenei. Moralinio ugdymo tikslas yra pasiekti, kad kiekvienas individas taptų savarankišku, vertybiškai orientuoto pasaulio subjektu, moka kritiškai pasirinkti, koks elgesys yra geras, o koks – blogas, suvokti logines elgesio alternatyvas, turinčiu intelektualinį potencialą rinktis ir prisiimti atsakomybę už savo pasirinkimus (Lipman, 1995; Meyer, 2024).

Aukštesniojo lygio mąstymas – kritinio ir kūrybinio mąstymo derinys. Kritinis ir kūrybinis mąstymas suvokiami ne kaip opozityvios mąstymo rūšys, o kaip simetriškos ir sąveikaujančios bei viena kitą papildančios (Bloom, 1956; Lipman, 1991; Fink, 2003).

Kritinis mąstymas – tai gebėjimas daryti pagrįstas prielaidas, vertinti argumentų įtikimumą, mokėti pasirinkti ir įvertinti informaciją, nagrinėti alternatyvas, faktus, prielaidas ir nesilaikyti išankstinių nuostatų. Pagrindinės kritinio mąstymo sąvokos – objektyvumas, analizė ir sintezė, o pagrindiniai įgūdžiai – gebėjimas aiškiai ir racionaliai mąstyti, ištraukti į refleksyvų ir savarankišką mąstymą, abejoti prielaidomis, analizuoti argumentus ir nustatyti bei įvertinti įrodymų stiprumą. Kritinio mąstymo komponentai – stebėjimas, abejonė, probleminio klausimo ar hipotezės formulavimas, galimų atsakymų analizė, remiantis žiniomis ir mąstymo taisyklėmis, argumentų formulavimas ir analizė, argumentų vertinimas, išvada (Ennis, 2015; Kuhn,

2015; Blair, 2021). Vienas iš esminių kritinio mąstymo instrumentų yra logika (Lipman, 1988b; Brooke, Moore, 2009).

Kūrybinis mąstymas – tai gebėjimas numatyti ir pasiūlyti alternatyvias galimybes, svarstymus, kitokią problemos sprendimo variantą bei geresnius argumentus nei tie, kurie jau buvo pasiūlyti, alternatyvias to, kas pastebėta, interpretacijas, įvairius planus, kaip pasiekti tam tikrą tikslą, arba keletą prielaidų, susijusių su klausimu ar problema, – tai gebėjimas pažvelgti į reiškinį iš kitokios perspektyvos, įsivaizduoti alternatyvius scenarijus, kelti naujas hipotezes bei projektuoti galimas sprendimų, pozicijų ar įsitikinimų pasekmes, kad būtų lengviau jas kritiškai įvertinti (Lipman, 1991; Fisher, 2011; Blair, 2021). Moralės srityje svarbus kūrybinio mąstymo elementas yra moralinė vaizduotė, t. y. gebėjimas atsakyti į klausimus – koku žmogumi nori tapti ir kokiame pasaulyje nori gyventi (Hannam, Echeveria, 2009).

Racionalusis mąstymas – tai informacijos apdorojimo procesas, pagrįstas protu ir logikos taisyklėmis (Blacksmith, 2020).

Logika (gr. *logikē*) – mokslas, tiriantis mąstymo formą, priimtinus samprotavimo būdus, argumentaciją (Plečkaitis, 2004; Bubelis et al., 2012; Deb Sett, 2021).

Formalioji logika – logikos šaka, nagrinėjanti samprotavimo būdus ir mąstymo formas (minčių struktūras), abstrahuotas nuo konkretaus jų turinio. Nustato taisyklingo samprotavimo dėsnius ir principus, atranda minčių ryšių dėsningumus, priklausančius nuo formalios mąstymo struktūros (Plečkaitis, 2004; Bubelis et al., 2012).

Neformalioji logika – logikos šaka, nagrinėjanti argumentus ir argumentavimą. Ji grindžiama ne formaliomis ar matematinėmis taisyklėmis, o neformaliais argumentų analizės, aiškinimo, vertinimo ir konstravimo standartais, kriterijais ir procedūromis. Formalioji logika iš esmės vertina argumentų struktūrą, o neformalioji logika – argumentų turinį (Plečkaitis, 2004; Bubelis et al., 2012).

Moraliniai samprotavimai (angl. *moral reasoning*) – tai kritinio mąstymo pritaikymas moralės srityje. Moralinis samprotavimas – tai logiškai pagrįstas tyrimas, svarstymas, koks elgesys yra teisingas ar neteisingas, ir kaip individas įgyja ir taiko moralines taisykles. Moraliniai samprotavimai taiko kritinę (t. y. ir loginę) konkrečių įvykių analizę, kad nustatytų, kas yra teisinga ar neteisinga, ir kaip žmonės turėtų elgtis konkrečioje situacijoje. Moralinuose samprotavimuose konkrečioms situacijoms ar dilemoms spręsti taikomos logikos taisyklės ir remiamasi moralės teorijomis, tokiomis kaip, pvz., deontologijos ar utilitarizmo (Lipman, 1988b; Card, 2002; Mc Ginn, 2020).

1. TYRIMO TEORINIS PAGRINDIMAS IR MOKSLINIS IŠTIRTUMAS

1.1. Loginio mąstymo pagrįsto moralinio ugdymo(si) teorinės prielaidos, samprata ir raiška ugdyme

Šios dalies tikslas – pagrįsti loginio mąstymo ugdymo svarbą mokant(is) etikos. Siekiant šio tikslo pirmiausia svarbu atsakyti į klausimus:

a) Apie moralės normų metafiziką: kokia yra moralės normų prigimtis – objektyvi ar subjektyvi? Kaip nusprendžiame, kokie veiksmai yra laikomi gerais, o kokie blogais? Ar tie sprendimai yra objektyvūs, ar subjektyvūs? Ar pagrindinės moralės sąvokos gėris ir blogis yra objektyvios, ar subjektyvios etc.

b) Apie moralės normų epistemologiją: kaip sužinome moralines tiesas? Tai yra iš kur atsiranda ir kuo remiantis suformuojamos moralinės normos? Ar tai yra objektyvūs proto konstruktai, ar, priešingai, atsiranda iš subjektyvios kiekvieno individo patirties?

c) Apie moralės didaktiką: ar moralės galima išmokti, ir, jei taip, kokie metodai geriausiai padeda tai padaryti? Kokia logikos įtaka mokantis moralės objektyvistų ir subjektyvistų požiūriu?

Iškelti klausimai yra esminiai ne tik pačioje moralės filosofijoje, tačiau ir šio tyrimo kontekste, nes atsakymai į juos apsprendžia, kokius metodologinius bei didaktinius principus reikėtų rinktis dėstant etiką bei kokia yra logikos vieta pasirinktų dėstymo metodų kontekste.

Siekiant atsakyti į šiuos klausimus atlikta išsami moralės filosofų, padariusių reikšmingą įtaką objektyvizmo bei subjektyvizmo teorijų raidai, idėjų apžvalga. Būtent toks moralės filosofijos teorinio lauko konceptualinis skaidymas, siekiant parodyti logikos vietą ir reikšmę, pasirinktas dėl šių priežasčių:

1. Etikos teorijų skaidymas į objektyvizmą *versus* subjektyvizmą yra įsigaliojusi praktika moralės filosofijoje (Chester, 2024, p. 2). Diskusija dėl moralės normų objektyvumo ar subjektyvumo, prasidėjusi Antikoje, tokia pat aktuali ir šiuolaikiniame filosofiniame diskurse. Nors kai kurie postmodernizmo filosofai – R. Rorty'is, J. Derrida, M. Foucault, G. Deleuze'as et al. – naikina šias binarines skirtis bei dichotominį požiūrį, kiti autoriai kvestionuoja filosofų įprastą priskyrimą vienai ar kitai krypčiai, tačiau paraleliai vystomas ir klasikinis diskursas. Mokslininkai tyrinėja tiek objektyvizmo / subjektyvizmo teorijų dichotomijos problemą (Karimi, 2011; Machan, 2012; Park, 2022; Rønnow-Rasmussen, 2023), tiek ir pačias teorijas: objektyvizmo pozicijas analizuoja C. Alvaro (2020), M. Gabrielis (2023). Subjektyvizmo, reliatyvizmo ir kitų ne objektyvistinių teorijų pozicijas

analizuoja P. Boghossianas (2017), G. Dengas (2018), J. Rachelsas ir S. Rachels (2019).

2. Toks skaidymas ir apžvalga padėjo parodyti, kad nepaisant to, kad yra dvi priešingos etikos pagrindimo prieigos, jos abi atskleidžia loginio mąstymo svarbą ir leidžia pagrįsti prielaidą, kad loginis mąstymas yra neatsiejama moralinių samprotavimų dalis, todėl jo ugdymui(si) turėtų būti skiriama dėmesio.

3. Empirinė disertacijos dalis pagrįsta M. Lipmano sukurtos programos „Filosofija vaikams“ metodologija. Programa sudaryta remiantis J. Dewey'io pragmatizmo filosofija, kuriai buvo svarbi ir empirika, ir racionalumas, taikomos ir klasikinės filosofijos bei logikos, taip pat XX a. filosofijos įžvalgos, todėl ir disertacijos teorinei daliai pasirinkta atitinkamų etinių teorijų apžvalga bei skirstymas.

4. Empirinės dalies tiriamoji grupė yra 9–10 kl. mokiniai. Atlikus bendrųjų ugdymo programų bei etikos vadovėlių analizę⁴ galima daryti išvadą, jog tokio amžiaus mokiniai – tikėtina (išskyrus atskirų mokytojų iniciatyvas) – nėra susipažinę su moderniausiomis teorijomis (filosofijos, etikos), kuriose disertacijos autorės siūlomas etikos teorijų skirstymas į objektyvizmą ir subjektyvizmą yra kvestionuojamas. Disertacijoje atliktas teorijų skirstymas yra sąlyginis, tačiau jo laikomasi siekiant suteikti mokiniams tiek moralės teorijų, tiek logikos pagrindus, o ne visas galimas mąstymo alternatyvas.

Dėl visų šių priežasčių kitos teorijos ar kitoks jų skirstymas išeina už šio tyrimų ribų.

Disertacijos autorės indėlis tiriamos literatūros atžvilgiu. Nors, kaip jau minėta, etikos teorijų skaidymas į objektyvizmą *versus* subjektyvizmą yra įprasta praktika, ir mokslinėje literatūroje gausu straipsnių bei knygų, nagrinėjančių tiek kiekvieną šių teorijų atskirai, tiek ir jų dichotomijas, arba atskirai analizuojami vienos ar kitos teorijos atstovai, tačiau atliekant šią apžvalgą ar analizę remiamasi keliais reikšmingiausiais tos srities filosofais, bet neatliekamas išsamus visų reikšmingiausių teorijos atstovų pristatymas. Disertacijos teorinės dalies svarba yra tai, jog visa ši gausi medžiaga disertacijos autorės yra susisteminta, yra atlikta nuosekli bei chronologiška abi teorijas atstovaujančių filosofų bei jų idėjų, pagrindžiančių logikos svarbą moraliniuose samprotavimuose, apžvalga. Disertacijoje gilesnė teorijų analizė nebuvo atlikta, nes išsikeltas tikslas – pagrįsti loginio mąstymo ugdymo svarbą mokant(is) etikos – reikalauja esminio pagrindimo empirinėje dalyje, ir yra mažiau reiklus teorinei daliai.

⁴ Plačiau apie tai rašoma 1.3.1. skyriuje.

Teorinės dalies skirstymo sąlygotumas:

1. Grupuoiant filosofijos idėjas dažnai susiduriama su problemomis, nes vienareikšmiškai priskirti filosofą vienai ar kitai grupei kartais yra sudėtinga. Kartu, siekiant susisteminti informaciją, grupavimas, nors ir su išlygomis, yra neišvengiamas. Rašant šios disertacijos teorinę dalį taip pat susidurta su šiais sunkumais, ir jie išspręsti prie kiekvieno konkretaus autoriaus nurodant esamus niuansus bei, jei yra tiek vienos, tiek kitos teorijos bruožų, tai pažymint. Siekiant išvengti painiavos nepereinama prie smulkesnio dalių skaidymo, todėl dalyje apie etinį subjektyvizmą taip pat aptariamos kitos neobjektyvistinės teorijos (emotyvizmas, reliatyvizmas, pragmatizmas, perspektyvizmas) bei autoriai, nepriskiriami šioms teorijoms, tačiau padarę reikšmingą įtaką jų vystymuisi, pvz., Wittgensteinas – reliatyvizmui.

2. Pačios teorijos viduje filosofai sąmoningai pristatomi ne kaip oponuojantys (net ir tais atvejais, jei opozicijos yra), o kaip per opoziciją papildantys vienas kitą ir pratęsiantys idėją.

3. Analizuojant moralės filosofijos teorijų įtaką moralinio ugdymo(si), grįsto loginiu mąstymu, principams (1.1.3. skyriuje) ir toliau šioje disertacijoje teigiama, kad, jei remsimės objektyvistų požiūriu, jog moralės normos yra objektyvūs bei racionaliai formuluojami „moraliniai faktai“, tai jiems galima tiesiogiai taikyti formaliosios logikos taisykles (Chester, 2024). Ir, priešingai, laikantis subjektyvistų ir kitų neobjektyvistinių teorijų požiūrio, moraliniams samprotavimams pirmiausia reikalingi neformaliosios logikos įgūdžiai, tik vėliau pereinant prie formaliosios logikos (Johnson, 2012). Nors taip teigiant remiamasi paminėtais autoriais, ir formalioji logika dažniausiai siejama su objektyvizmu, o neformalioji – su subjektyvizmu, tačiau tam tikrais atvejais ir objektyvistams gali pasitarnauti neformalioji logika, o subjektyvistams – formalioji. Visgi šios disertacijos kontekste tokia sąlyginė, teorijas skirstanti formuluotė paranki, nes orientuota į etikos mokymo metodologiją bei didaktiką. Todėl, naudojant šią formuluotę, kituose kontekstuose reikėtų atsižvelgti į tam tikras išlygas.

Kituose skyriuose pateikiama etinio objektyvizmo bei etinio subjektyvizmo teorijų apžvalga bei šių teorijų įtaka moralinio ugdymo(si), grįsto loginiu mąstymu, principams.

1.1.1. Logikos vieta ir reikšmė etiniame objektyvizme

Objektyvizmo teorijos (dar vadinamas etiniu universalizmu) atstovai teigia, kad moraliniai standartai, t. y. tai, kas laikoma geru ar blogu elgesiu, yra objektyviosios tiesos, moraliniai faktai, ir yra pritaikomos visiems visomis

sąlygomis (Beebe, Runya et al., 2015). Moralinės normos nekinta laike, nėra priklausomos nei nuo situacijos, nei nuo žmonių nuomonės (Björnsson, 2012; Zijlstra, 2019). „Egzistuoja objektyvios moralės normos ir vertybės, kurios peržengia (angl. *transcends*) ir kultūrą, ir individą“ (Beckwith, 1996, p. 3). Moralinės propozicijos yra tokios pat teisingos arba neteisingos, kaip ir kiti faktai, jų teisingumas ar klaidingumas nepriklauso nuo įsitikinimų, norų ar jausmų, ir gali būti patikrintas ar įrodytas racionaliai, remiantis tais pačiais kriterijais, kaip ir kitų sričių ar mokslų faktų teisingumas. Moralinės normos gali būti lyginamos vienos su kitomis ir vertinamos pagal universalius faktus, o ne asmenines nuomones ar tradicijas.

„Bendradarbiavimas įmanomas tik siekiant tikslų kartu, siekiant peržengti neišmanymą bei vengiant klaidų. Objektyvumas savaime apima bendradarbiavimą ir siekį išvengti klaidinimo, nesvarbu, ar tai kitų, ar savęs klaidinimas [...]. Objektyvumas suvienija žmones, nes peržengia atsitiktinius skirtumus, tokius kaip amžius, lytis, rasė, tautybė, religija ir klasė tiek matematikos, gamtos mokslų, technologijų, o, svarbiausia, žmogaus teisių srityse. Kai žmonės sutelkia dėmesį į bendro tikslo siekimą remdamiesi faktais, atsitiktiniai skirtumai pasidaro nereikšmingi. Svarbu ne tai, kas žmogus yra, net ne tai, kuo jis tiki, o kaip jis pasiekia ar sukuria tuos įsitikinimus ir kokį požiūrį jis į juos turi, t. y. ar jis yra pasirengęs objektyviai tuos įsitikinimus ištirti, ir, esant reikalui, keisti“ (Corcoran, 1989, p. 37–38).

Disertacijoje moralinio objektyvizmo, universalizmo ir realizmo teorijos, nors ir nėra visiškai identiškos ir skiriasi kai kuriais, šiam darbui neesminiais niuansais⁵, aptariamos bendrai, jas visas laikant objektyvizmo teorijomis.

Priklausomai nuo to, kas laikoma moralės šaltiniu, etiniame objektyvizme atsiranda įvairios sub-kryptys. **Religiniai objektyvistai** moralės principus kildina iš Dievo ar Aukštesniosios jėgos (šiuliakiniai temos tyrinėjimai: Yilmaz, Bahcekapili, 2015; Simpson, Piazza, Rios, 2016; Sarkissian, Phelan, 2019). Pirmasis rašytinis etinio objektyvizmo (universalizmo) pavyzdys yra Talmudas, kuriame pateikti septyni Dievo įsakymai visiems Nojaus vaikams: negarbinti stabų, nekeikti Dievo, nežudyti, neištvirkauti ir nesvetimauti, nevogti, nevalgyti mėsos, atplėštos nuo gyvo gyvūno, ir įkurti teismus. Šios taisyklės yra objektyvios ir universalios, turi vieną šaltinį ir galioja visiems be jokių išlygų.

⁵ Tiek etiniai realistai, tiek etiniai objektyvistai sutinka, kad moralės normos yra objektyvios, tačiau teorijos analizuoja skirtingus moralės aspektus: pagrindinis principas, kurį gina etiniai realistai, yra tai, kad moraliniai faktai realiai egzistuoja ir jie yra objektyvūs, o etiniai objektyvistai fokusuojasi tik į moralinių faktų objektyvumą ir nepriklausomumą nuo mūsų įsitikinimų ir minčių.

Objektyvistai-intuityvistai. Pirmuoju intuityvistu etikoje laikomas Sokratas, kalbėjęs apie savo paslaptinę vidinį balsą, *daimoną*, didžiausią moralinį autoritetą. Tai, ką „kalbėjo“ jo vidinis balsas, Sokratas perteikdavo grynai racionaliai, remdamasis indukciniais argumentais ir dedukciniu būdu iš prielaidų darydamas išvadas (Lännström, 2012).

Intuityvistams materialusis pasaulis yra antrinis, sukurtas pagal idėjas (Platonas), pagal Dievo planą (Aurelijus Augustinas), arba susiformavęs savaime pagal idealius kosminius principus (vedos, budizmas, daoizmas). Todėl ir bazinės moralinės normos (tiek principai, koks elgesys geras, koks blogas), tiek ir jų vertinimas (kaip gero ar blogo elgesio) kyla intuityviai – arba iš „sveiko proto“ („racionalioji intuityja“ – ji yra *a priori*, jai nereikia empirinio pagrindimo), arba iš „moralinio jausmo“ („empirinė intuityja“, kai mes jusliškai suvokiame, kokie veiksmai yra geri, kokie blogi) (Sidgwick, 1874; 1999⁶; Ross, 2002⁷). Konkrečios moralinės normos skirtingose kultūrose nebūtinai sutampa, bet sutampa pats principas – „kas yra gerai man, tokioje pat situacijoje turėtų būti gerai ir kitiems“ (Sidgwick, 1874, p. 102–103).

Objektyviojo intuityvizmo idėją moraleje pratęsė J. Haidtas (2012). Jis teigia, kad yra „intuityvioji etika“, besiremianti tais pačiais principais ir įgimta bet kurios kultūros žmonėms. Ji pasireiškia šiose 6 bazinėse srityse: rūpestis / kenkimas, teisingumas / sukčiavimas, lojalumas / išdavystė, autoritetai / nepaklusnumas, šventumas / degradacija, laisvė / pavergimas. Moralinių pagrindų teorija neteigia, kad kiekviena kultūra turi tą pačią moralę, – veikiau kiekviena turi savo priimtino elgesio rinkinį, o anksčiau išvardytose srityse paprastai būna sutapimų.

Objektyvistai-racionalistai moralinius principus laiko aprioriniais ir pažiniais tik protu, o empirika (kaip ir intuityvistams) tarnauja tik tam, kad būtų galima patikrinti proto konstruktą ar intuityvių įžvalgų atitiktį jusliškai patiriamai tikrovei. Moraliniai racionalistai teigia: pirma – moralinės savybės atrandamos protu, moraliniai principai yra savaime suprantami arba išvedami remiantis vien tik logika ir šios apriorinės tiesos sudaro etikos teorijos ir moralinių samprotavimų pagrindą; ir antra – tik racionalūs dalykai moraliai laikomi gerais, o neracionalūs – blogais (Klocksiem, 2021).

Vakarų filosofijoje ir etikoje pirmuoju racionalistu laikomas Platonas, tikrąją būti matęs idėjų pasaulyje. Gimdamas visas idėjas (taip pat ir idėjų hierarchijoje aukščiausiai esančią gėrio idėją) žmogus jau turi savo prote, todėl gėrį galima pažinti ne empirika, o tik aukščiausiąja sielos dalimi – protu (Benson, 2005). Platono veikalai paremti loginio dialogo principu, nuolatine

⁶ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1903 m.

⁷ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1877 m.

argumentacija, definicijomis (taip pat ir moraliniais terminais – geras, garbingas, teisingumas etc.), loginių kriterijų paieška (pavyzdžiui, „Valstybėje“ Platonas prašė pateikti kriterijus, pagal kuriuos žmonių veiksmus būtų galima traktuoti kaip teisingus ar neteisingus) (Platonas, 1981). Neoplatonizme ir Viduriniųjų amžių scholastinėje filosofijoje aukščiausioji idėja – gėris – buvo sutapatinta su Dievo idėja.

Aristotelio filosofijoje yra tiek racionalizmo, tiek ir empirizmo elementų. Jis atmeta teiginį, kad mes turime įgimtas idėjas ar principus. Informaciją apie pasaulį mums teikia pojūčiai, tačiau protas organizuoja patirtį ir, indukcijos pagalba, iš pradinės informacijos išveda bendruosius principus (Bronstein, 2012, p. 31). Tačiau tai, ką apčiuopiame empirika, yra objektyvios pačių daiktų savybės, todėl šiuo požiūriu Aristotelis yra objektyvistas.

Aristotelio vidurio tarp dviejų kraštutinumų doktrina yra tiek empiristinė, tiek ir racionalistinė. Žmogus yra substancija, jo kūnas ir siela yra neatsiejamai susiję, o išvengti kraštutinumų (sielos ar kūno žalojimo) galima remiantis ir empirika, ir racionalumu, išlaikant vidurį tarp tų kraštutinumų (Gasser-Wingate, 2021). Aristotelio vidurys – tai pasirinkimo tarp dviejų kraštutinumų taisyklė arba principas. Kraštutinumai galimi jausmų arba veiksmų srityje. Abi šias sritis kontroliuoja ir teisingą vidurį pasirenka protas⁸.

Aristotelis teigė, kad racionalumas yra išimtinai žmogaus savybė, todėl, žmogui naudojantis racionalumo galiomis, atsiranda ypatinga žmogiškoji veikla, o teisingai ir sumaniai jomis naudojantis susiformuoja ypatingas žmogiškasis tobulumas (taip pat ir moralinis)⁹. Dorybes Aristotelis laikė išimtinai proto produktu: „Svarstydami dorybes mes nusakėme bendrais bruožais jų rūšį – kad jos yra vidurys, kad jos yra nuostatos formos, kad jos pačios savaime sukelia veiksmus, iš kurių pačios yra kilusios, kad jos yra mūsų valioje, savanoriškos ir veikia taip, kaip teisingas proto sprendimas įsako“ (Aristotelis, 1990, p. 111). Aristoteliui intelekto vaidmuo yra suformuluoti aiškius principus, kuriais remdamasis žmogus, iš prigimties

⁸ Žr. Aristotelis, 1990, p. 92: „Taigi, dorybė yra nuostata, kurią galima laisvai pasirinkti, tai surastas vidurys mūsų atžvilgiu, o tą vidurį protas apibrėžia taip, kaip apibrėžia protingas žmogus. Tas vidurys yra tarp dviejų ydų – pertekliaus ir stokos; be to, tos dvi ydos išgyvenimuose ir veiksmuose arba nepasiekia reikiamo saiko, arba jį viršija, o dorybė vidurį ir suranda, ir pasirenka.“

⁹ Žr. MacIntyre, 2000, p. 78: „Žmogiškojo veiksmo koncepcija yra tokia, kad jis nelaikomas veiksmu, jeigu poelgis neatitinka kokio nors elementaraus racionalumo kriterijaus [...], jei mes negalime nustatyti kokio nors žmogaus elgesį valdančio principo, reiškia, mes turime reikalą visiškai ne su veiksmu, o tik su kūno judesiu, refleksu, kurį galima paaiškinti kaip ir kitus kūno judesius, tokius kaip raumenų ar nervų.“

būdamas geras, vadovausis savo poelgiuose, ir taip bus mažesnė klaidų tikimybė. Tik aiškus principo suvokimas padeda užtikrinti tinkamą poelgį. Apdairumo vaidmuo yra žinoti, kaip tą principą, kuris visuomet iki tam tikro laipsnio bus bendras, taikyti konkrečiomis aplinkybėmis (Gasser-Wingate, 2021).

Naujaisiais laikais objektyvizmo bei racionalizmo idėjas tęsia R. Descartes'as. Nors jis neparašė atskiro veikalo, skirto moralei ar etikai, tačiau kituose – „Samprotavime apie metodą“, prancūziškajame „Filosofijos pradų“ įvade, laiškuose princesei Elizabetai orig. pavadinimu *Correspondence* (angl. *Correspondence Between Descartes and Princess Elisabeth*) ir filosofiniame traktate *Les Passions de l'âme* (angl. *The Passions of the Soul*, liet. „Sielos aistrosė“) – išryškėja du esminiai R. Descartes'o moralės filosofijos principai – moralės svarba ir jos neatsiejamumas nuo metafizikos ir kitų mokslų (Morgan, 1994; Marshall, 2018; Svensson, 2019)¹⁰.

R. Descartes'as moralės filosofijoje esminę vietą užima keturi probleminiai aspektai – valia, dorybė, žinios ir laimė. R. Descartes'as aukščiausią gėrį tapatina su dorybe, kurią jis apibrėžia kaip tvirtas ir nuolatinės valios pastangas įgyvendinti viską, ką mes laikome geriausiu, panaudoti visą savo intelekto jėgą ir racionalų mąstymą priimant teisingus sprendimus, taip pasiekiant laimę (laimės siekimo idėją R. Descartes'as perima iš Antikos filosofų). „Kadangi mūsų valia linkusi ko nors siekti arba ko nors vengti tik dėl to, kad mūsų supratimas jai parodo šitai kaip gera ar kaip bloga, tai norint gerai elgtis, užtenka teisingai spręsti, ir užtenka spręsti kuo teisingiau, kad ir elgtumeisi kuo geriau, t. y. kad įgytum visas dorybes, o kartu ir visas kitas mums prieinamas gėrybes. Tie, kurie įsitikinę, kad iš tikrųjų taip yra, negali būti nepatenkinti“ (Dekartas, 2021, SAM¹¹, p. 112). Dorybė yra aukščiausias gėris, nes tai yra vienintelis gėris tarp visų tų, kuriuos galime turėti, kuris visiškai priklauso nuo mūsų laisvos valios.

Laisvos valios klausimas R. Descartes'o moralės filosofijoje nuolat akcentuojamas, tačiau jis nėra vienprasmiskas, nes jis įveda Dievo valios aspektą. R. Descartes'as teigia, kad Dievas, būdamas nepaprastai tobulas, viską (įskaitant žmogaus veiksmus) numatė iš anksto. Kartu „pagrindinė

¹⁰ Žr. Descartes, 1983, prancūziškojo leidimo įvadas, p. 24: „Taigi, visa filosofija yra kaip medis, kurio šaknys yra metafizika, kamienas – fizika, o visi kiti mokslai – iš šio kamieno išaugančios šakos, kurias galime apibendrinti į tris principines: medicinos, mechanikos ir etikos. Moralės mokslą aš laikau aukščiausiu ir tobuliausiu, kuris apima visas kitų mokslų žinias ir yra aukščiausias išminties laipsnis. Bet kaip vaisius renkame ne nuo medžių šaknų ar kamienų, o nuo šakų, taip ir tikrasis filosofijos naudingumas atsiskleidžia naudojantis tomis jos dalimis, kurias pasiekiamo (išmokstame) paskiausiai.“

¹¹ SAM – trumpinys „Samprotavimas apie metodą“. Tekstas pirmą kartą publikuotas 1637 m.

žmogaus tobulybė – jo laisva valia, už kurią jis nusipelno pagyrimo arba papeikimo [...]. Labiau nusipelnome savo valia pasirinkdami gėrį, kai atskiriame jį nuo blogio, o ne verčiami ar skatinami išorinių veiksnių“ (Descartes, 2021, FP¹², p. 245.). Šią dichotomiją R. Descartes’as sprendžia įvesdamas Dievo nesuprantamumo idėją¹³, teigdamas, kad mūsų ribotas suvokimas neleidžia mums suvokti dieviškojo plano, o „dėl šių savo klaidų neturime kaltinti Dievo“ (Ibid., p. 245).

R. Descartes’o filosofija racionalistinė, paremta geometrijos bei logikos (dedukcijos) metodais. „Kadangi jutimai mus kartais apgauna, aš tariau, kad nė vienas daiktas nėra toks, kokį jie mums jį pateikia“ (Dekartas, 2021, SAM, p.115), mūsų protas, nors ir ribotas, tačiau yra vienintelis šaltinis, galintis suteikti patikimos informacijos. „Mūsų mąstymo pažinimas yra pirmesnis už kūno pažinimą [...] nepalyginamai aiškesnis¹⁴“ (Ibid., p. 233).

Cogito, ergo sum – asmens egzistenciją, pagal R. Descartes’ą, įrodo protas, o ne jausmai. „Tie, kurie filosofavo nemetodiškai, šiuo klausimu galėjo turėti kitokią nuomonę, nes jie niekada pakankamai griežtai neskyrė sielos ir kūno¹⁵“ (Ibid., p. 234). R. Descartes’as pabrėžia proto vaidmenį ir reguliuojant aistras¹⁶, nes žmogus, kurį veda aistra, neišvengiamai patirs liūdesį, sielvartą, baimę, nerimą – emocijas, nesuderinamas su „tobula laime“.

Nors negalima teigti, kad R. Descartes’o filosofija yra visiškai objektyvistinė, tačiau ji turi objektyvizmo elementų, nes nurodomos aiškios gairės, kas moralu, kas ne. Moralinis kodeksas, sudarytas iš trijų maksimų, apima aukščiau minėtus pagrindinius R. Descartes’o moralės principus – valią

¹² FP – trumpinys „Filosofijos pradai“. Tekstas pirmą kartą publikuotas 1644 m.

¹³ Žr. Descartes, 2021, FP, p. 247: „Mūsų dvasia – baigtinė, o Dievo visagalybė, dėl kurios jis nuo amžių ne tikrai žinojo viską, kas yra ar gali būti, bet ir norėjo to ir iš anksto nulėmė, – begalinė. Todėl mums užtenka proto, kad aiškiai ir gerai suprastume, jog Dievui būdinga visagalybė, tačiau jo neužtenka, kad suprastume Dievo visagalybės mastą ir galėtume suvokti, kodėl jis palieka žmonių veiksmus laisvus ir determinuotus.“

¹⁴ Angliškame tekste – „aiškesnis ir akivaizdesnis“.

¹⁵ Angliškame tekste – „proto ir kūno“.

¹⁶ Žr. Descartes, 2017 (tekstas pirmą kartą publikuotas 1643–1649), p. 13: „Vulgarios sielos atsiduoda savo aistroms ir yra laimingos ar liūdnos vien pagal tai, ar tai, kas su jomis vyksta, yra malonu, ar nemalonu; kadangi didžiosios sielos samprotauja taip galingai, kad – nors jos taip pat turi aistrų, kurios dažnai būna žiauresnės nei vulgariųjų – jų protas išlieka įsakmus, todėl ribojimai joms tarnauja ir prisideda prie tobulos laimės, kuria jie gali mėgautis ne tik pomirtiniame gyvenime, bet jau ir šiame.“

atsispirti prieš aistras, dorybę, žinias ir laimę¹⁷. Maksimos yra tik laikinos taisyklės, kurių R. Descartes'as planavo laikytis, kol ieškos papildomų žinių, kurios padės pasiekti „tikrąjį gėrį“ ir parodys, kaip reikėtų elgtis teisingai.

Apibendrinant galima pasakyti, kad R. Descartes'o moralės filosofija yra objektyvistinė, pabrėžiamos visuotinės moralinės normos ir dorybės siekimas, pagrįstas racionalių mąstymu ir žiniomis.

J. Locke'as laikomas empirizmo pradininku, tačiau jo manymu yra dvi sritys – moralė ir matematika, kurios yra universalios, ir kuriose tiesą galima pažinti tik per racionalumą. Jei natūralų pasaulį padeda pažinti empirika, moralinės pareigos suvokiamos būtent racionaliai. Galutinis žmogaus veiklos (ir moralės) tikslas yra maksimizuoti laimę ir aukščiausią gėrį bei minimizuoti skausmą. Žmonių egzistavimas ir gerovė priklauso nuo to, kaip laikomės moralinių principų, kuriais vadovaujamės savo veiksmuose ir sąveikoje su kitais. J. Locke'as moralinėje teorijoje akcentuoja žmogaus autonomiją ir racionalumą, žmogų laiko racionalia būtybe, galinčia valdyti save (priešingai, nei Th. Hobbesas).

Žmogiškąją prigimtį J. Locke'as laiko nei bloga (vėl gi, priešingai nei Th. Hobbesas), nei gera: žmogus yra *tabula rasa*, o jo „turinys“ užsipildo sensorine ir refleksyvia patirtimi (empirizmas), kuri apdorojama protu (racionalizmas). „Mąstymas yra [...] diskursyvus proto gebėjimas pereiti nuo žinomų dalykų prie nežinomų, remiantis [...] aiškia ir fiksuota teiginių tvarka [...] Tačiau pamatai, ant kurių remiasi žinojimas, kurį protas stato [...] yra juslinių patirčių objektai, nes joslės pirmiausia viską pripildo ir suteikia medžiagą diskursui, įvesdamas į gilius proto apmąstymus“ (Locke, 1997¹⁸, p. 101). Žmogaus tapatybę sudaro sąmoningai suvokta patirtis ir mintys, o „aš“ yra tiek, kiek suvokia savo psichinę patirtį.

J. Locke'as siekia parodyti, kaip pojūčiai ir protas veikia kartu ir pereina nuo pojūčių prie abstrakcijų, prie to, kas yra už (virš) patiriamo pasaulio. „Intelektas turi didžiulę galią įvairinti, keisti ir dauginti savo mąstymo objektus, be galo plėsdamas tai, ką jam pateikė pojūtis ar refleksija, tačiau visa tai neperžengia tų paprastų idėjų, kurias jis gavo iš tų dviejų šaltinių, ir kurios yra pirminė visų jo derinių medžiaga [...]. Jis negali turėti kitų jslėmis

¹⁷ Žr. Dekartas, 2021, SAM, p. 108–110: „Pirmoji taisyklė – paklusti savo šalies įstatymams ir papročiams, visada išpažinti religiją [...] Antroji taisyklė – būti, kiek tai man įmanoma, nepalenkiamam ir ryžtingai veikti, be to, taip pat tvirtai laikytis net ir labai abejotinos nuomonės, jei sykį nusprendžiau pripažinti ją teisinga [...] Trečioji taisyklė – visada stengtis nugalėti veikiau save, o ne lemtį, ir pakeisti savo troškimus, o ne pasaulio tvarką, ir apskritai stengtis priprasti prie minties, kad nėra nieko, kas būtų visiškai mūsų valioje, išskyrus mūsų mintis.“

¹⁸ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1660 m.

suvokiamų kokybių idėjų, išskyrus tas, kurios iš išorės patenka per jutimus“ (Locke, 2000¹⁹, p. 149).

Mąstymas, pagal J. Locke'ą, prasideda nuo paprastų idėjų, kurios yra keturių tipų, sudėtingumo lygių²⁰. Suvokdamas paprastas idėjas intelektas yra pasyvus. Tačiau, remdamasis pavyzdžiais, kuriuos gauna iš juslių, arba sukurdamas visiškai naujas formas, sukuria derinius, kuriuos J. Locke'as vadina sudėtinėmis idėjomis, ir grupuoja į tris grupes – modusus, substancijų idėjas ir santykius²¹.

Anot J. Locke'o, moralės sritis yra sudėtinių idėjų – mišrių modusų – sfera ((Locke, 2000). Moralė yra universali (objektyvizmas), jos principai yra kaip matematikos aksiomos. Normos ir pareigos suprantamos protu, racionaliai, remiantis dedukcijos ir kitais logikos metodais, atrandant prigimtinių įstatymą (angl. *law of nature*), kuris reguliuoja žmogaus elgesį ir prigimtinių teisių – teisės į gyvybę, laisvę ir asmeninę nuosavybę - užtikrinimą, o elgesio moralumas nustatomas palyginus veiksma su taisyklėmis. Prigimtinis dėsni (prigimtinis, nes kyla iš Dievo ir yra kiekvieno žmogaus prigimtyje) proto pagalba yra atrandamas kiekvienos racionalios būtybės (subjektyvizmas), ir nukreipia į veiksmus, kurie kuria gerovę ir laimę. J. Locke'as pritaria Aristoteliui: „Jis teisingai daro išvadą, jog tinkama žmogaus funkcija yra veikti vadovaujantis protu, tiek, kad žmogus privalomai darytų tai, ką nurodo protas“ (Locke, 1997, p. 83).

Galima daryti išvadą, kad, nors J. Locke'o filosofijoje yra empirizmo ir subjektyvizmo elementų, jo moralės filosofija yra realistinė ir racionalistinė.

B. Spinozos moralės filosofiją sunku griežtai priskirti prie moralinio subjektyvizmo ar objektyvizmo. B. Spinozos metafizika akcentuoja

¹⁹ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1690 m.

²⁰ Žr. Locke, 2000, p. 104: „Pirma, yra tokių, kurios patenka į mūsų intelektą tik per vieną juslę. Antra, kitos pateikia save intelektui per daugiau nei vieną juslę. Trečia, kitos gaunamos vien tik iš refleksijos. Ketvirta, kurios nusitelia sau kelią ir pateikiamos intelektui visais jutimo ir refleksijos būdais.“

²¹ 1. Modusai – tai sudėtinės idėjos, sukurtos tik proto, kurios savyje neturi savarankiško egzistavimo prielaidos, bet yra laikomos priklausomomis nuo substancijų. Modusai gali būti paprasti, sudaryti tik iš vienos idėjos (pvz., dvidešimt, kai sudėtos tam tikro skaičiaus atskirų vienetų idėjos), arba mišrūs, sudaryti iš keleto paprastų idėjų ir sudarančių mišrią idėją (pvz., grožis yra spalvos ir formos derinys). Moralę ir jos sąvokas J. Locke'as priskiria mišrių modusų sričiai. 2. Substancijų idėjos – paprastųjų idėjų deriniai, pateikiantys savarankiškai egzistuojančius daiktus, kuriuose substancijos kaip tokios idėja yra pirmoji ir svarbiausioji (pvz., su substancija sujungtos sugebėjimo judėti ir mąstyti idėjos sudaro žmogaus idėją sujungus kelias tokias idėjas, susidaro kuopinė idėja, pvz., žmonių minia. 3. Santykiai – idėjų nagrinėjimas ir palyginimą vienos su kita. (Locke, 2000).

subjektyviąją žmogaus suvokimo ir supratimo prigimtį ir tai, jog mūsų idėjas ir patirtį formuoja mūsų individualios perspektyvos. B. Spinoza teigė, kad gėrio ir blogio sąvokos nėra prigimtinės daiktų savybės, o yra susijusios su individų norais ir įsitikinimais. Ši antirealistinė perspektyva pagrindžia idėją jog tai, kas laikoma gera ar bloga, yra subjektyvu, ir kiekvienam asmeniui gali skirtis, o sąvokos „geras“ bei „blogas“ neegzistuoja nepriklausomai nuo žmogaus troškimų ir įsitikinimų.

B. Spinoza aktyviai palaiko moralinį egoizmą²²: „Protas nereikalauja nieko, priešingo prigimčiai, jis reikalauja, kad kiekvienas mylėtų pats save, ieškotų sau naudos – to, kas iš tikrųjų naudinga, ir siektų viso to, kas žmogų iš tikrųjų veda į didesnę tobulumą, ir apskritai, kad kiekvienas kiek galėdamas stengtųsi išsaugoti savo būtį“ (Spinoza, 2025²³, p. 200).

Šį egoistinį siekį B. Spinoza laiko dorybės pamatu: „Veikti visiškai dorybingai mums yra ne kas kita, kaip veikti, gyventi, išsaugoti savo būtį vadovaujantis protu savo naudos siekimo pagrindu“ (Ibid., p. 205).

Nors B. Spinoza savo metafizikoje pripažįsta subjektyviąją žmogaus patirties prigimtį, jo etikos teorija yra objektyvistinė – jis teigė, kad protu žmonės gali suprasti, kas tikrai naudinga jų prigimčiai ir gerovei. „Žmonės tik tiek visada būtinai dera savo prigimtimi, kiek jie gyvena vadovaudamiesi protu“ (Ibid., p. 212). B. Spinoza išskiria tris pagrindines dorybes – pažinimą, savikontrolę ir geranoriškumą. Pagrindinė dorybė, kurios pagalba yra išvedamos ir suvokiamos ir visos kitos, yra pažinimas²⁴. Racionalusis supratimas leidžia objektyviau pažvelgti į tai, kas yra geras gyvenimas, kuris taip pat neprieštaruja prigimtiniam dėsniui, kaip ir egoizmas²⁵.

Pasisakydamas už protu tvarkomą gyvenimą, B. Spinoza kuria objektyvistinę normatyvinę etinę sistemą, pabrėždamas, kad darnią visuomenę įmanoma sukurti tik kontrakto būdu (kaip teigia ir Th. Hobbesas).

Suprasti pasaulį ir savo vietą jame reiškia būti tikrai laisvam. B. Spinoza siekė protu suprasti tikrovės ir žmogaus egzistencijos prigimtį. Žmogaus tikslas – pasiekti intelektualinę laisvę, kuri gali atvesti į emocinę ir moralinę laisvę. Jis tikėjo, kad suprasdami savo emocijų priežastis lengviau gebėtume jas reguliuoti ir pasiekti emocinę pusiausvyrą. Moralės tikslas – „pergalė prieš aistras“, kai pasitelkiant protą galime daryti vertingesnius pasirinkimus.

²² Žr. Spinoza, 2025, p. 187: „Gėriu vadinu tai, kas, tikrai žinome, mums naudinga.“

²³ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1677 m.

²⁴ Žr. Spinoza, 2025, p. 207: „Pažinimas yra besąlygiška sielos dorybė (angl. *virtue of the mind*). O aukščiausia, ką siela gali pažinti, yra Dievas.“

²⁵ Žr. Spinoza, 2025, p. 215: „Gėrio, kurio siekia kiekvienas, gyvenantis pagal proto paliepimus, t. y. dorybingas [...], ir kitiems linki to paties gėrio, kurio trokšta sau.“

B. Spinozos moralės filosofija skatina siekti žinių, suprasti savo emocijas ir gyventi harmonijoje su savimi ir kitais. Studijuodami pasaulį ir apmąstydami savo patyrimus, naudodamiesi racionaliuoju mąstymu galime suvokti prigimtinius dėsnius (angl. *law of nature*), kuriuos B. Spinoza laikė Dieviškaisiais dėsniais, valdančiais tikrovę. Kai elgiamės pagal prigimtinius dėsnius, t. y. pagal savo prigimtį, esame harmonijoje su Dieviškąja tvarka.

Etiką B. Spinoza laikė moksliniu procesu, kuriam turi būti taikomi tokie pat metodai ir kriterijai, kaip ir bet kuriam kitam mokslui. B. Spinoza siekė nustatyti etinius principus, pagrįstus protu, logika ir sistemingu pasaulio supratimu. Gėrio ir blogio sąvokos yra mąstymo konceptai, suformuluoti lyginant vienus dalykus su kitais, todėl žinios gali būti naudojamos kritiškai vertinant ir lyginant skirtingas moralines sąvokas. Žmogiškieji sprendimai yra nepatikimi. Ar žmogus turi trūkumų, vertiname pagal iš anksto susidarytą idealą, tačiau tas idealas yra galimai neteisingas dėl žmogiškosios patirties ribotumo, o protas, kuriuo vadovaujamės priimdami kasdieninius moralinius sprendimus, yra prieštaringas. Mąstymo sumaištį galima įveikti tik įvedus matematinį ir loginį aiškumą bei neprieštaringumą, o tikrojo racionalumo galima pasiekti tik suvedus idėjas į geometrinę struktūrą. Ir pats B. Spinozos veikalas „Etika“ struktūruotas kaip geometrinis traktatas (remiantis Euklido geometrija). B. Spinoza pradeda nuo aksiomų ir apibrėžimų, kurie yra jo etinės sistemos pagrindas, kiekvienas teiginys remiasi ankstesniais, pagal dedukcijos principus nuosekliai atskleidžiamos prielaidos ir išvados, todėl suformuojama nuosekli minties sistema. Taigi, nors B. Spinozos moralės metafizika yra subjektyvistinė, tačiau jo etikos teorija – objektyvistinė bei racionalistinė.

Jei J. Locke'o ir B. Spinozos moralės filosofijoje persipina subjektyvizmas ir objektyvizmas, o J. Locke'o atveju – dar ir empirizmas bei racionalizmas, tai G. W. Leibnizo ir I. Kanto moralės filosofija yra griežtai objektyvistinė ir racionalistinė.

G. W. Leibnizas gėrį kategorizuoja į metafizinį gėrį (pati realybė), moralinį gėrį (vertybės) ir fizinį gėrį (malonumas). Kiekvieną kategoriją atitinka blogis – metafizinis blogis (realybės apribojimas arba nebuvimas), moralinis blogis (nuodėmės) ir fizinis blogis (skausmas). G. W. Leibnizas, kaip ir B. Spinoza bei R. Descartes'as, pasisako už tradicinį teologijos modelį – Dievas sukūrė pasaulį ir idėjas, žmogaus tikslas – jas perprasti protu tiek, kiek gali savo ribotomis galimybėmis. Laikytis visuotinių etinių principų, sudarančių prigimtinių, t. y. dieviškąjį įstatymą (angl. *natural law*), yra būtina ir pakankama sąlyga gėriui pasiekti.

Moralės tikslas – reguliuoti praktinį gyvenimą. „Tai praktiniai (=moraliniai) principai“ (Leibniz, 2017²⁶, p. 18), kurie gali būti išvedami tik protu, nes „tik protas padeda nustatyti patikimas taisykles, ištaisyti taisyklių, kurios pasirodė esančios nepatikimos, trūkumus [...] ir, galiausiai, surandant nepaneigiamas jungtis, sukurti būtiną išvadą“ (Ibid., p. 3). Pojūčiai tėra pagalbinė priemonė²⁷ – jie teikia informacijos tik apie konkrečias situacijas, o bendruosius principus galima išvesti tik protu²⁸.

Šioje vietoje G. W. Leibnizui svarbi įgimtų ir neįgimtų idėjų perskyra. Intelektualinės idėjos (būties, vienio, substancijos, trukmės, pokyčių, veiksmo, suvokimo, malonumo) yra įgimtose²⁹. Jau R. Descartes’as teigė, kad kai kurios matematikos koncepcijos (geometrinės formos, aksiomos) yra įgimtose. G. W. Leibniz su tuo sutinka: „Visa aritmetika ir visa geometrija yra įgimtose ir virtualiai yra mumyse“ (Leibniz, 1989³⁰, p. 400), prie įgimtų idėjų pridėdamas dar ir logiką.

„Mes turime daugybę įgimtų žinių, kurių kartais neatsimename [...], todėl tai mūsų atminties pareiga ištraukti šiuos prisiminimus, o tam kartais reikia pagalbos“ (Leibniz, 1989, p. 400). Tačiau su morale yra visiškai priešingai – „nėra įgimtų moralės principų“ (Leibniz, 2017, p. 26), todėl juos reikia sukurti remiantis protu.

Siekdamas supaprastinti moralinio samprotavimo procesą G. W. Leibniz pasiūlė naudoti schemas bei simbolius, remdamasis prielaida, kad matematikoje simboliai padeda atlikti sudėtingus skaičiavimus, o moralės

²⁶ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1705 m.

²⁷ Žr. Leibniz, 2017, p. 29: „Pojūčiuose yra kažkas tikro, bet šitie natūralūs įspūdžiai, kad ir kokie jie būtų, iš esmės yra ne kas kita, kaip pagalbinės priemonės protui, ir gamtos plano nuorodos. Papročiai, išsilavinimas, tradicijos, protas daug prisideda, bet vis tiek žmogaus prigimtis (prigimtinis dėsnių – autorės pastaba) atlieka savo vaidmenį, tačiau be proto šių pagalbinių priemonių nepakaktų, kad moralės principai būtų visiškai aiškūs.“

²⁸ Žr. Leibniz, 2017, p. 2: „Pojūčiai mums niekada neduoda nieko, išskyrus pavyzdžius, t. y. konkrečias ar pavienes tiesas. Tačiau, kad ir kiek pavyzdžių patvirtintų bendrą tiesą, jų nepakanka jos visuotinei būtinybei nustatyti, nes nėra taip, kad tai, kas įvyko, vyks visada, o ypač kad tai turėtų vykti.“

²⁹ Žr. Leibniz, 2017, p. 4: „Tai, ką jau nešiojamės su savimi, nėra kažkas, kas atėjo iš pojūčių! Taigi negalima paneigti, kad yra daug dalykų, kurie yra įgimti mūsų protuose ir neatėjo per pojūčius, nes mes esame įgimti patys [...]. Mūsų intelektualinės idėjos, kurių mes negauname per pojūčius, apima būties idėją, kurią turime, nes esame būtybės, vienio idėją, kurią turime, nes kiekvienas iš mūsų yra vienis, substancijos idėją, kurią turime, nes esame medžiagiški, trukmės idėją, kurią turime, nes išgyvename laiką, pokyčių idėją, kurią turime, nes mes patys keičiamės, veiksmo idėją, kurią turime, nes veikiamo, suvokimo idėją, kurią turime, nes suvokiame, ir malonumo idėją, kurią turime, nes patiriame malonumą.“

³⁰ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1685 m.

kontekste simboliai galėtų simbolizuoti dorybes, pareigas ar etinius principus. Tai, pagal G. W. Leibnizą, padeda organizuoti informaciją ir palengvina etinius sprendimus, o nuosekliai laikydamiesi nustatytų procedūrų, asmenys gali sistemingai vertinti savo pasirinkimus, užtikrindami moralinių samprotavimų nuoseklumą, bei padaryti moraliai pagrįstas išvadas.

G. W. Leibnizas pritaikė matematikos ir logikos principus visų reiškinių analizei, t. y. reikalinga rasti universalų principą, kurį pats vadina „universalumo metodu“³¹. G. W. Leibnizas paaiškina, kodėl pasirinko būtent matematikos principus: „Abstrakčioje matematikoje mes galime nuolat testuoti ne tik galutinę išvadą, bet ir prielaidas bet kuriame samprotavimo etape, nes visa informacija yra redukuota į skaičius. Bet fizikoje po to, kai padaroma daug išvadų, eksperimentas dažnai paneigia išvadą, tačiau nepadeda ištaisyti mąstymo klaidų bei rasti tikslią vietą, kur suklydome. Metafizikoje ir etikoje dar blogiau. Dažnai mes net negalime eksperimentais patikrinti išvadų, nebent labai paviršutiniškai“ (Leibniz, 1989, p. 51).

Šią problemą išspręsti (ir iš esmės padidinti racionalumą moralės srityje) galima sistemingai skaičiuojant, ypač veiksmų pasekmes. Moralinės dilemos atveju skaičiavimas padeda pasverti galimus rezultatus, įvertinti poveikį kitiems ir priimti labiau pagrįstus moralinius sprendimus bei pasirinkti kelią, kuris atitinka didesnę gerą. „Vienintelis būdas ištaisyti mūsų mąstymą (moralės srityje – autorės pastaba) yra padaryti jį tokį pat apčiuopiamą kaip matematikoje, kad klaidas galėtume pastebėti vos pažvelgę, o kai kyla ginčas, galėtume pasakyti – nieko nelaukdami paskaičiuokime, ir galėsime nustatyti, kas teisus“ (Ibid.).

Pagrindinė G. W. Leibnizo etinė taisyklė – kiek įmanoma imituoti dieviškumą. Kadangi Dievas tarnauja kaip gėrio matas, svarbiausia tampa suderinti iš prigimtinio įstatymo racionaliai išvestas, objektyvias moralines taisykles ir jas atitinkančius veiksmus su dieviškomis savybėmis. Šių taisyklių laikymasis yra būtinas siekiant gėrio, visuotinės harmonijos ir taikos.

I. Kantas dar labiau sugriežtina racionalizmo ir objektyvizmo principus teigdamas, kad kiekvienas individas geba autonomiškai mąstyti, kurti savo moralinius principus ir jais vadovautis, t. y. moralės principai kyla iš grynojo proto. „Dorovei negalėtų būti nieko blogesnio negu noras išvesti ją iš pavyzdžių. Juk kiekvieną dorovės pavyzdį [...] iš pradžių reikia patį įvertinti pagal moralės principus“ (Kantas, 1980³², p. 35).

³¹ Žr. Leibniz, 1989, p. 52: „Redukavus samprotavimus etikos, fizikos, medicinos ar metafizikos srityse į terminus arba simbolius, mes turėtume bet kuriuo metu galėti atlikti daugybę testų tokiu būdu, kad juose bus neįmanoma padaryti netyčinės klaidos. Tai turbūt vienas iš didžiausių atradimų, kokio nebuvo jau daugelį metų.“

³² Tekstas pirmą kartą publikuotas 1785 m.

Siekdami pažinti žmonės naudojami žiniomis, kurios yra apriorinės, t. y. savaime ir iki juslinio patyrimo egzistuojančios subjekto prote, todėl tik apriorinės žinios leidžia organizuoti empiriškąją patirtį. „Visos dorovės sąvokos yra ir atsiranda prote visiškai aprioriškai [...]. Jų negalima abstrahuoti nuo jokio empirinio, vadinasi, vien atsitiktinio pažinimo, ir būtent tas jų kilmės grynumas lemia jų vertę – būti mums aukščiausiais praktiniais principais“ (Ibid., p.39).

I. Kanto moralės teorija pagrįsta kategoriniu imperatyvu – veiksmas yra moralus tik tada, jei jis skatinamas geros valios ir pareigos, ir jei šis moralinis principas gali tapti visuotinio elgesio maksima. „Čia ir turime tai, kas sudaro ir turi sudaryti valios principą [...]. Su tuo visiškai sutinka savo praktiniuose sprendimuose kasdieniškas žmogaus protas ir į minėtą principą jis visada atsižvelgia“ (Ibid., p. 27).

Moralės neapibrėžia nei veiksmų pasekmės, nei emocijos, nei jokie kiti išoriniai faktoriai. Veiksma, kaip moraliai teisingo ar klaidingo, vertinimui negali vadovauti norai ar preferencijos, kurie kinta su kiekvienu individu. Moralės principai kelia besąlygiškus, kategorinius reikalavimus visiems žmonėms ir kiekvienam atskirai, nepaisant individualių skirtumų, o (svarstomi) moraliniai sprendiniai, principai bei idealai panašiomis aplinkybėmis tinka visiems žmonėms. „Visi imperatyvai išreiškiami privalomumo forma [...]. Jie sako, kad būtų gerai kažką daryti arba kažko nedaryti, bet šitai jie sako valiai, kuri ne visada imasi kažko vien todėl, kad jai bus nurodyta, jog taip elgtis gerai [...]. O praktiškai gera yra tai, kas sąlygoja valią tarpininkaujant protui, vadinasi, ne dėl subjektyvių priežasčių, o objektyviai“ (Ibid., p.41), t. y. remiantis pagrindais, kurie galioja kiekvienai racionaliai būtybei tik todėl, kad ji yra racionali. Malonumo siekimas kyla iš pojūčių ir yra subjektyvus, o gėris kuriamas remiantis objektyviais, iš proto kylančiais principais.

Normatyvinis utilitarizmas taip pat gali būti laikomas etikos objektyvizmo forma. Kadangi utilitaristai (Bentham, Mill) teigia, kad veiksmo moralinė vertė gali būti objektyviai nulemta jo pasekmių (t. y. laimės ar malonumo, kurį jis sukuria), normatyvinis utilitarizmas atitinka etinio objektyvizmo principus.

XX a. vidurio ir vėlyvesnė objektyviosios etikos teorijos yra iš dalies klasikinio racionaliojo objektyvizmo tęsia, iš dalies atsakas į postmodernųjį reliatyvizmą ir subjektyvizmą – neokantininkai A. Gewirthas, J. Rawlsas, O. O'Neill. J. Rawlsas laikomas neokantininku, nes teisingumo, paremto moralės principais, teoriją grindžia protu ir racionalumu. „Teisingumo teorijoje“ J. Rawlsas eksplikuoja mintinį eksperimentą, pavadintą pradine pozicija (angl. *original position*). „Tai visiškai hipotetinė situacija, padedanti išsiaiškinti

teisingumo koncepciją (Rawls, 1971³³, p. 11), kai asmenys yra už „nežinojimo šydo“ (angl. *veil of ignorance*). „Nežinojimo šydo sąvoka, manau, yra numanoma Kanto etikoje“ (Ibid., p. 121). Tai būseną, atsietą nuo asmeninių aplinkybių, tokių kaip rasė, lytis, amžius, turtas, talentai etc. Iš šios pozicijos prašoma pasirinkti moralinius teisingumo principus, kurie sudarys pagrindinę visuomenės struktūrą. Pradinėje pozicijoje pasirinkti principai yra teisingi, nes nežinojimo šydas neleidžia įvesti šališkumo ar asmeninio intereso³⁴.

Šis minties eksperimentas, skirtas išgryninti moralinę asmenų lygybę ir užtikrinti nešališkumą, pagrindžia J. Rawlso moralinio objektyvumo teoriją³⁵. J. Rawlso požiūris į moralinį objektyvumą grindžiamas teisingumo ir nešališkumo idėja, pasiekta per pradinę poziciją ir nežinojimo šydą. Tai objektyvumo forma, pagrįsta bendru teisingumo supratimu, o ne atskirais subjektyvumais ar nuo mūsų nepriklausoma moraline tikrove. J. Rawlso moraliniai teisingumo principai yra objektyvūs tuo požiūriu, kad juos turėtų priimti bet kuris asmuo, nepriklausomai nuo savo asmeninių pageidavimų ar norų. J. Rawlso moralinio objektyvumo konceptas yra pagrįstas „refleksyvos pusiausvyros“ (angl. *reflective equilibrium*) metodu. J. Rawlsas tęsia H. Sidgwicko idėją – refleksyvi pusiausvyra pasiekama tarpusavyje derinant savo bendruosius moralinius principus, kylančius iš intuityvaus „teisingumo jausmo“ (Ibid., p. 44–45), ir konkrečius, tam tikrai situacijai tinkamus moralinius sprendimus³⁶.

A. Gewirthas savo veikale *Reason and Morality* (liet. „Protas ir moralė“) pateikia „modifikuoto natūralizmo“ teoriją, pagal kurią visi subjektai (t. y. visi, kurie yra laisvi rinktis savo tikslus ir savo elgesio modelį),

³³ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1921 m.

³⁴ Žr. Rawls, 1971: „Pradinė pozicija yra tinkamas pradinis *status quo*, užtikrinantis, kad jame pasiekti pagrindiniai susitarimai būtų teisingi. Kitaip pavadinus, tai „teisinė sistema, grįsta teisingumu“ (p. 15). „Pagrindiniai jos [minėtos teisinės sistemos] principai išvedami būtent pradinėje pozicijoje“ (p. 12).

³⁵ Žr. Ibid, p. 11. „Teisingumo principai pasirenkami už nežinojimo šydo. Tai užtikrina, kad renkantis principus niekas neturės pranašumo ar dėl natūralaus atsitiktinumo ar socialinių aplinkybių. Kadangi visi yra panašioje padėtyje ir niekas negali sukurti principų, kurie būtų palankūs jo konkrečiai situacijai, teisingumo principai yra sąžiningo susitarimo rezultatas.“

³⁶ Žr. Rawls, 1971: „Tai pusiausvyra, nes pagaliau mūsų principai ir sprendimai sutampa; ji refleksyvi, nes mes žinome, kokius principus atitinka mūsų sprendimai ir kokios yra jų atsiradimo prielaidos. Šiuo metu viskas tvarkoje. Tačiau ši pusiausvyra nebūtinai yra stabili. Ji gali būti sutrikdyta toliau nagrinėjant sąlygas, kurios turėtų būti taikomos sutartai situacijai, ir dėl konkrečių įvykių, kurie gali paskatinti mus vėl peržiūrėti savo sprendimus“ (p. 18). „Pusiausvyros laikinumas reikalauja „formalių susitarimų, kas yra teisinga [...], t. y. besitariančių pusių racionalumo“ (p. 102).

vadovaudamiesi protu ir logika, turi sutikti su bendraisiais moralės principais, nes laisvė ir gerovė yra kiekvieno individo objektyvi ir universali siekiamybė.

A. Gewirthas formuluoja objektyvų ir universalų „bendrojo nuoseklumo principą“ (angl. *Principle of Generic Consistency*), kuriame teigiama, kad kiekvienas subjektas turi veikti taip, kad užtikrintų savo ir visų kitų subjektų bendrąsias teises. Kiekvienas *racionalus* veiksmas turėtų būti atliktas vadovaujantis šiuo principu. Apie asmens moralumą galime spręsti tiek, kiek jis laikosi šio principo. Moralė, pasak A. Gewirtho, susideda iš kategoriškai privalomų reikalavimų veiksams, kurie bent iš dalies yra privalomi kiekvienam žmogui, ir yra skirti tiek paties subjekto, tiek, ypač, kitų, esančių šalia subjekto, teisėms ginti.

Žmonių teises A. Gewirthas vadina bendrinėmis (angl. *generic*), nes jas logiškai nustato visi subjektai, vadovaudamiesi protu. „Nustatant ar priimant tai, kas logiškai padeda siekti tikslų, racionalumo kriterijumi laikomas minimalus dedukcinis samprotavimas, nuoseklus ir vengiantis prieštaravimų“ (Gewirth, 1978, p. 46.).

A. Gewirthas tęsia I. Kanto racionalumo moralėje idėją – moralinės normos išvedamos tik pasitelkiant logiką, o bendrojo nuoseklumo principas kyla tik iš asmens sugebėjimo pažinti save, bei kaip „dialektinė būtinybė“³⁷. Moralės normos nėra „faktai savaime“, jos atsiranda atskirų individų subjektyvios minties, po to – dialektinės argumentacijos pasekoje, ir, laikantis bendrojo nuoseklumo principo, tampa objektyviomis. I. Kantui geros valios universalumas yra moralaus veiksmo pagrindas, o A. Gewirthui – atvirkščiai: universalizuotos normos yra išvedamos (apibendrinamos) iš veiksmo. „Vertinamieji ir deontiniai sprendimai logiškai glūdi kiekviename subjekto veiksmo; kai šie sprendimai analizuojami racionaliai, iš jų logiškai seka normatyviniai moraliniai principai“ (Ibid., p. 26).

1998 m. knygoje *Self-Fulfillment* (liet. „Savirealizacija“) A. Gewirthas grįžta prie „bendrojo nuoseklumo principo“ teigdamas, jog šio principo laikymasis yra esminė savirealizacijos ir žmogiškojo orumo užtikrinimo sąlyga, o formalus loginis mąstymas padeda gerbti savo ir kitų bendrąsias teises. Laisvės sąvoka, kaip esminė bendrojo nuoseklumo principo sąlyga, iš esmės į žmonių teisių sritį integruoja racionalumo principą. Subjektai žino savo teises, kurios jiems padeda siekti asmeninių tikslų, bet kartu bendrojo nuoseklumo principo laikymasis užkerta kelią tokiems elgesio modeliams,

³⁷ Žr. Gewirth, 1978, p. 43–44: „Dialektiškai būtinas metodas prasideda nuo teiginių ar sprendimų, kurie priskirti kiekvienam subjektui, nes yra kilę iš bendrinių savybių, kurios sudaro kiekvieno veiksmo struktūrą. Metodas, kurį naudoju, yra dialektiškai būtinas, nes parodo objektyvumą ir universalumą, kuris pasiekiamas protu konceptualiai analizuojant veiksmą.“

kurie holistiškai pakenktų žmonių teisėms kaip visumai. A. Gewirtho savirealizacijos analizė yra „dialektinė, analitinė ir sisteminė“ (Gewirth, 1998, p. 6).

O. O'Neill veikale *Construction of Reason: Explorations of Kant's Practica Philosophy* (liet. „Proto konstrukcija: Kanto praktinės filosofijos tyrinėjimai“) kritikuoja J. Rawlsą dėl jo sukurto pernelyg abstraktaus ir nerealaus žmogaus idealo. Pagal O. O'Neill už nežinojimo šydo turėtų kilti klausimas: „Kokiais principais vadovaudamiesi gali gyventi agentai, būdami minimaliai racionalūs ir su ribotais gebėjimais?“ (O'Neil, 1989, p. 213), todėl reikia „ieškoti teisių rinkinio, kurį galėtų nuosekliai įgyvendinti visi, kur sąvoka visi nereiškia idealių abstrakcijų“ (Ibid., p. 214).

Esminis moralės principas – universalizacija, reiškianti, kad turėtume kurti ir vadovautis maksimomis, kurias galima universalizuoti. Visi racionalūs agentai, nepriklausomai nuo jų individualių aplinkybių, gyvena toje pačioje „moralinėje visatoje“. Moralinis universalumas kyla iš gebėjimo protauti, o I. Kanto kategorinis imperatyvas yra priemonė, padedanti užtikrinti loginį moralinių principų nuoseklumą bei pagrįsti etikos teorijas proto ir racionalumo sąvokomis³⁸.

Berklio universiteto profesorius R. Boydas moralinį realizmą tapatina su moksliniu realizmu³⁹. Kadangi moralinio samprotavimo principai yra tapatūs mokslinio samprotavimo principams, žinios moralės srityje įgyjamos tais pačiais metodais (Boyd, 1988, p. 307). Visų mokslų (t. y. ir moralės srities) faktai yra natūralūs. Visi mokslai remiasi empiriniais duomenimis, todėl moralės, kaip ir kitų mokslų analizėje, reikėtų remtis empirika. „Filosofiniai moralinių atvejų tyrinėjimai turi apimti ne tik prieštaraujančių techninių argumentų, bet ir empirinių duomenų, kuriais remiantis nustatoma, kas gerai, o kas ne, analizę. Filosofija privalo būti iš dalies empirinė“ (Ibid.,

³⁸ Žr. Besch, 2008: „Kanto universalumo testas (kategorinis imperatyvas) įgalina etikos teoriją grįsti nuoseklumo ir racionalumo, o ne aistrų ar preferencijų principais“ (Ibid., p. 103). Samprotaujantieji, norėdami užtikrinti, kad jų siūlomi principai būtų tinkamai vykdomi, turi „vertinti tik tai, ar pats principas yra toks, kurį visiems įmanoma vykdyti, t. y. užtikrinti, kad jis būtų pakankamai universalus ir nuoseklus. Siekis, kad svarstomi principai būtų tokie, kad visi kiti galėtų jais sekti, reikalauja [...], kad tai būtų racionaliai išvesti ir atrinkti principai, kuriuos visi galėtų nuosekliai priimti.“

³⁹ Mokslinis realizmas yra požiūris, kad mokslinės teorijos turėtų būti suprantamos kaip realių reiškinių analizė, o šių teorijų aprašoma tikrovė yra didžiąja dalimi nepriklausoma nuo žmogiškojo subjektyvumo. Analogiškai yra ir moraliniame realizme – moraliniai principai yra tiesiog teisingi arba neteisingi, ir ši tiesa ar netiesa yra didžiąja dalimi nepriklausoma nuo mūsų nuomonių, teorijų ar įsitikinimų.

p. 343). Empirinių duomenų apdorojimas racionalaus mąstymo operacijomis padeda sukurti *objektyviai teisingas* mokslines teorijas. Jei sutiktume su R. Boydu, kad moralė remiasi tokiais pačiais metodiniais principais, kaip ir kiti mokslai, tuomet empirikos ir racionalaus mąstymo dermėje išvestos moralinės normos taip pat turėtų būti laikomos objektyviomis ir teisingomis.

Tai, kad egzistuoja objektyvios moralinės tiesos teigia ir Kembridžo universiteto profesorius D. Brinkas. Jis, kaip ir R. Boydas, tęsia J. Rawlso refleksyvaus ekvilibriumo teoriją. R. Brinkas siekia įrodyti, kad tik moralinis realizmas gali suteikti prasmę moralei patirčiai, nes ši teorija remiasi profesionaliomis žiniomis⁴⁰. R. Brinkas suformuluoja koherentiško moralinio pagrindimo teoriją (angl. *coherentist theory of moral justification*), kurios pagrindinė tezė yra tokia: nei moraliniai, nei jokie kiti įsitikinimai negali būti savaime akivaizdūs ar suprantami, todėl turi būti racionaliai pagrindžiami. Įsitikinimas yra pagrįstas tada, kai nuosekliai įsikomponuoja į kitų įsitikinimų tinklą. Analogiškai ir moralės srityje – normos nėra izoliuotos viena nuo kitos. Jos yra racionaliai pagrįstos tuomet, kai koherentiškai (nuosekliai) įsilieja į vertybinę sistemą. Būtent koherentiškumas ir yra normos objektyvumo įrodymas. „Vertybinės sistemos koherentiškumą sukuria loginio, tikimybinio, aiškinančio santykio tarp tos vertybinės sistemos narių dermė“ (Brink, 1989, p. 103). Toks požiūris įgalina sukurti dinamišką moralinių vertybių sistemą, kur įsitikinimai nuolat racionaliai vertinami ir pagrindžiami pagal jų koherenciją su kitais įsitikinimais. Natūralu, kad R. Brinkas pabrėžia kritinio mąstymo ir refleksijos svarbą moraliniame sprendimų priėmimo procese. R. Brinko teorija yra ir utilitaristinė: „Mes darome ar renkamės dalykus, nes jie yra vertingi, bet nelaikome dalykų vertingais tik todėl, kad juos renkamės“ (Ibid., p. 225). Tačiau R. Brinkas neteigia, kad tai, kas geriausia siekiant didžiausios naudos, yra moralinio teisingumo galutinis kriterijus. Jis tvirtina, kad moraliniai agentai turėtų vengti tiesioginių utilitaristinių skaičiavimų, o netiesioginis utilitarizmas turėtų apimti kitų gerbimą ir nesukelti reikšmingos ir išvengiamos žalos. „Jei visi gyventų remdamiesi taisyklėmis, ugdytų tam tikras charakterio savybes, laikytųsi savo įsipareigojimų ir vengtų aukoti atskirus asmenis didesniai gėriui, tai padidintų laimę“ (Ibid., p. 264).

XXI a. objektyvistai-racionalistai tęsia I. Kanto idėją. „Moralinės tiesos yra proto tiesos; tai reiškia, kad moralinis sprendimas yra teisingas, jei jis pagrįstas geresniais argumentais nei alternatyvūs sprendimai“ (Rachels, Rachels, 2010, p. 41). „Vadovaudamiesi protu ir moraline objektyvių vertybių

⁴⁰ Žr. Brink, 1989, p. 24: „Realizmas, ir vien tik realizmas suteikia natūralų paaiškinimą ar pagrindimą mūsų metodams, kuriuos taikome ir kuriais vadovaujamės atlikdami moralinį samprotavimą ar tyrimą.“

ir pareigų patirtimi galime apibrėžti, kas yra moralu ir kas nemoralu“ (Alvaro, 2020, p. 32). Kartais nesutarimai dėl moralinių normų gali reikšti ne ką kita, kaip tai, kad kai kurie žmonės yra labiau apsišvietę nei kiti. Moralinės tiesos egzistuoja, bet tai nereiškia, kad visi jas žino. Žinių (ar gebėjimo suvokti moralinius principus) trūkumas nereiškia tiesos trūkumo (Velasquez, 2007, cituota iš Karimi, 2011, p. 36).

Bonos universiteto profesorius M. Gabrielis (2023) knygoje *Moral Progress in Dark Times: Universal Values for the Twenty-First Century* (liet. „Moralinis progresas tamsiais laikais: universalios vertybės XXI amžiui“) moralinį universalizmą siūlo kaip išeitį iš, jo manymu, postmodernybės sukkelto vertybinio chaoso. M. Gabrielis savo teiginiams nieško nei metaetinio, nei epistemologinio patvirtinimo. Baziniai jo teorijos, vadinamos naujuoju realizmu, principai – moralinis realizmas ir universalizmas. Vertybės yra objektyvios, jos yra „moraliniai faktai“, joms nereikia jokio patvirtinimo, nes jos tiesiog yra, t. y. jos pačios patvirtina save. Žmogiškojo proto ir pastangų reikia tik joms „atpažinti ir atskleisti“, nes jos šiais laikais yra „iš dalies paslėptos“ (Gabriel, 2023, p. 188) informacijos gausoje, dėl sąmoningo ar nesąmoningo klaidinimo, vertybinio subjektyvumo eskalavimo, propagandos etc. Kalbėdamas apie vertybių objektyvumą M. Gabrielis atskiria vertybes ir vertybinius konceptus arba sąvokas. Vertybės yra būtent tai, kas yra objektyvu – tai baziniai moraliniai principai, nusakantys, koks elgesys yra geras, o koks blogas, kas leistina, o kas draudžiama (pvz., nežudyk, nemeluok). Vertybiniai konceptai yra vertybių taikymas konkrečioms moralinėms problemoms spręsti (pvz., aborto klausimai). Vertybiniai konceptai sėkmingai formuluojami tik tuomet, jei remiasi į objektyvias vertybes.

Žmonijos tikslas – ne ieškoti subjektyvumo, o remtis universaliomis vertybėmis. Būtent universalizmas, o ne subjektyvizmas padės išeiti iš „tamsių laikų“, nes subjektyvizmas lemia visuomenės skaidymąsi (ir, dažnai, kitų stereotipizavimą). M. Gabrielis tiki moraliniu progresu, bet jis įmanomas tik remiantis universaliomis vertybėmis ir kooperuojantis. Žmonijos pažanga įmanoma tik „suderinus (angl. *in cooperation*) mokslinę, technologinę ir moralinę pažangą, siekiant etiškai pagrįstų tikslų“ (Ibid., p. 220).

Visų sub-krypčių objektyvistų požiūriu, moralinių taisyklių tikslas – visuomenės išlikimas, individų gerovė, teisingas ir sąžiningas interesų konfliktų sprendimas. Moraliniai objektyvistai tiki, kad dėl šios tvarkos (objektyvių moralės taisyklių) žmonės bet kurioje visuomenėje greičiausiai turės didesnę naudą ir garantuos savo visuomenės išlikimą ir tvarką, priešingai nei kiekvienas individas sutelktų dėmesį į save (egoizmą), o susidūrę su konfliktais, žmonės privalėtų rasti tik konkrečių konfliktų sprendimo būdus.

Objektyvios moralinės normos nurodo racionalias elgesio taisykles ir vertybes bei pagrindinius principus, kuriais šios taisyklės grindžiamos. Dažnai žmonėms taisyklė gali nepatikti, tačiau įvertinę jos vertę, jie bus pasiryžę atsisakyti savo interesų. Moralinės normos, pagrįstos sąžiningumu ir teisingumu, bet kurioje visuomenėje suteikia jos nariams priklausymo, atsakomybės, bendrumo ir saugumo jausmą⁴¹.

Objektyvistų požiūriu, visuotinai priimtose normos ir vertybės yra tikslas, kurio siekia žmonės, norėdami užtikrinti asmens orumą, gyvenimo šventumą, pasitenkinimą gyvenimu, asmeninį ir bendruomeninį vientisumą per sąžiningą gyvenimą, lojalumą ir savigarbą, teisingumą tarpasmeniniuose santykiuose ir daugelį kitų. Šios vertybės yra pastovios ir nekintančios, jos yra kriterijai, kuriais remdamiesi žmonės gali vertinti savo veiksmus ir pasirinkti, kaip elgtis.

Siekdami išsiaiškinti, ar moralinės normos tikrai yra objektyvios, ir kad D. Hume'o teiginys „kas vienoje gentyje priimta, kitoje nebus pasmerкта“ tebegalioja, antropologai O. S. Curry'is, D. A. Mullinsas, H. Whitehouse'as (2019) atliko tyrimą – išanalizavo 60-ies įvairių epochų (pradedant nuo pirmųjų bendruomenių iki modernųjų visuomenių) ir skirtingų pasaulio kultūrų rašytinius etnografinius duomenis. Pagrindinis tyrimo klausimas – ar bendradarbiavimas 7-e srityse (pagalba šeimos nariams, pagalba bendruomenės nariams, abipusis bendradarbiavimas, draša, pagarba „aukštesniesiems“, dalinimasis ištekliais, pagarba kito nuosavybei) yra laikomas morališkai teisingu aktu. Kiekviena iš šių 7 sričių dalijama į mažesnes sekcijas, pavyzdžiui, sritis „Pagalba šeimos nariams“ reiškia: „būti mylinčia mama“, „būti globojančiu tėvu“, „padėti broliams“, „padėti silpnam giminaičiui“, „palikti turtą savo palikuoniams“, „atkeršyti už giminaičio mirtį“, „ginčo metu palaikyti giminaičio pusę“, „teikti šeimai pirmenybę“, „jaustis atsakingu už tai, ką padaro tavo šeimos nariai“. Duomenys parodė, kad 99,9 proc. atvejų bendradarbiavimas išvardintose sferose buvo ar yra laikomas moraline vertybe, ir nėra (nebuvo) nei vienos visuomenės, kurioje tai būtų turėję bent kokią neigiamą konotaciją.

Nors rezultatas labai aukštas, tačiau tai neįrodo, kad moralinio objektyvizmo teorija tikrai teisinga. Ištirta tik 60 visuomenių, pasirinkti tik 7 kriterijai. Be to, tyrimo rezultatų kodavimo metu susiniveliuoja nedideli skirtumai (kurie yra nedideli statistiškai, tačiau moraliniu požiūriu gali būti

⁴¹ Žr. Sidgwick, 1874, p. 4: „Aukščiausio gėrio samprata nebūtinai turi esminę reikšmę nustatant teisingą elgesį, tačiau pats teisingas elgesys, arba charakteris, realizuotas ir išplėtotas per teisingą elgesį yra vienintelis galimas aukščiausias gėris žmogui.“

labai reikšmingi). Taip pat netirta, kaip vertybės prioretizuojamos tuo atveju, jei įvyksta jų „susidūrimas“ ir tenka rinktis. Nepaisant tyrimo trūkumų, žmonijos tendencija vadovautis tokiomis pat ar bent jau panašiomis vertybėmis yra akivaizdi.

Šiuolaikinėje visuomenėje objektyviosios moralės normos bandomos įtvirtinti ir politiniais dokumentais. Pavyzdžiui, Jungtinių Tautų Organizacijos (JTO) konvencija dėl klimato kaitos.

JTO priimta „Visuotinė žmogaus teisių deklaracija“ taip pat yra bandymas įtvirtinti objektyviąją (universaliąją) moralę žmogaus teisių srityje. Ši idėja pasiteisino iš dalies. Nors pasaulyje buvo pritarta esminiams deklaracijos principams, sukurtos ir papildomos, labiau kultūrinius ir religinius kontekstus atitinkančios deklaracijos – „Kairo islamiškoji žmogaus teisių deklaracija“ ir „Bankoko deklaracija“. Šis procesas atspindi esminę bandymo sukurti objektyviosios moralės principus spragą – pasaulyje yra tiek skirtingų kultūrų, kad universalius principus išvesti ne visada įmanoma.

1.1.2. Logikos vieta ir reikšmė etiniame subjektyvizme ir kitose neobjektyvistinėse teorijose

Etiniai subjektyvistai, priešingai nei objektyvistai ar realistai, teigia, kad moralinės vertybės ir normos neegzistuoja savaime kaip objektyvi tikrovė, o moraliniai faktai, vertybės ir įsitikinimai yra susiję su konkrečiu asmeniu, kuris disponuoja šiomis vertybėmis (Park, 2022). Veiksmo moralumas (t. y. veiksmas geras ar blogas) bei teisingumas priklauso nuo veiksmą atliekančio asmens požiūrio į jį. Moraliniai teiginiai yra tik nuomonės, asmeninės nuostatos, tačiau jos gali tapti universaliomis (Rønnow-Rasmussen, 2023).

Šiame skyriuje bus aptariamos ne tik subjektyvizmo, tačiau ir kitos etikos teorijos, oponuojančios objektyvių moralės normų idėjai. Siekiant apjungti šias teorijas šiuolaikinėje mokslinėje diskusijoje plačiau vartojama ne tiesiog subjektyvizmo, o ne-objektyvizmo sąvoka. Šioje disertacijoje apjungiamos ne-objektyvizmo teorijoms, autoriai, kurie oponuoja objektyvizmui, tačiau kurių negalima priskirti subjektyvizmui ar reliatyvizmui.

Etinis subjektyvizmas formuojasi senovės Graikijoje: sofisto Protagoro teiginys „žmogus yra visų dalykų matas“; Gorgijo teiginys – „niekas neegzistuoja; net jei kažkas ir egzistuoja, nieko negalima apie tai žinoti; net jei galima ką nors sužinoti, to neįmanoma perduoti kitam“ (Deng, 2018). Skeptikai Pironas, Anesidemas, Sekstas Empirikas paneigia objektyviosios moralės galimybę, hedonizmo pradininkas Aristipas Kirėnietis teigia, kad malonumas yra

vienintelis žmogaus veiklos tikslas, t. y. – ir gėris, o viskas, kas yra priešinga malonumui – blogis; Epikūras didžiausią gėrį matė ataraksijoje – ilgalaikėje sielos ramybėje ir dvasinėje pusiausvyroje (Sharples, 2003).

Hedonizmo principas yra implikuotas ir naujųjų laikų **utilitaristinėje** etikoje. Pagrindinis utilitaristų moralinis principas – moralu yra tai, kas suteikia kuo daugiau laimės kuo didesniai žmonių skaičiui, o kančią sukeliantys poelgiai laikomi amoraliais. Naujųjų laikų utilitarizmas prasideda kaip opozicija objektyvizmui ir racionalizmui, kvestionuojama tiek Dievo, tiek proto, kaip aukščiausiųjų pradų, idėja, ir į pirmą vietą iškeliamas subjektyvumas bei empirizmas⁴² (Rachels, Rachels, 2019, p. 14).

Pirmasis (po Antikos) tai siekė padaryti Th. Hobbesas. Th. Hobbeso subjektyvizmas atsispindi citatoje: „Nėra tokio *finis ultimus* (galutinio tikslo) nei *summum bonum* (didžiausio gėrio), apie kuriuos kalbama senųjų filosofų moralistų knygoje“ (Hobbes, 1999⁴³, p. 112), t. y. skirtingi žmonės turi skirtingus tikslus bei skirtingą suvokimą, kas yra aukščiausias gėris.

Th. Hobbeso empiristinė idėja tokia: mūsų pačių psichinė veikla yra vienintelis neginčijamas mūsų patirties faktas, o išorinės ar objektyviosios tiesos nėra, tikrovę formuoja tik individualusis suvokimas, ir mūsų suvokimai kyla iš juslinės patirties, t. y. iš materialiojo pasaulio poveikio mūsų kūno pojūčiams, o žinojimas galimas tik dėl empirinio patyrimo. „Žmogaus prote nėra tokio suvokimo, kurio iš pradžių viso ar dalimis nebūtų sukėlę jutimo organai“ (Ibid., p. 35).

Th. Hobbeso pažiūros priskiriamos empirizmui, nes moralės taisyklės jis grindžia fenomenais, kilusiais iš žmogiškosios patirties bei socialinių interakcijų. Kartu jis neatmeta ir proto bei racionalizmo, laikydamas žinojimą empirikos ir racionalumo deriniu – protas atlieka pagrindinę funkciją apdorojant (suprantant ir interpretuojant) sensorinius duomenis. Pažinimo procese sudėtingi reiškiniai skaidomi į elementus ir tiriami, o protas juslinę tyrimų medžiagą apibendrina sąvokomis ir universaliais principais. Taip gaunamos žinios (taip pat ir moralės srityje), kurios peržengia (ang. *transcends*)

⁴² Empirizmas – filosofinė koncepcija, teigianti, kad vienintelis tikrų, teisingų žinių apie pasaulį ir žmogų šaltinis esąs empirika, t. y. juslinė patirtis, o protas padeda sisteminti ir organizuoti juslinių patirčių sukeltus suvokimus. Tai, kas patiriama joslėmis, ir yra vienintelė realybė. Etiniai empiristai nagrinėja tik žmonių tarpusavio santykių sukeltas juslines patirtis ir jų įtaką moralinėms normoms, vertybėms bei elgesiui.

⁴³ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1651 m.

empiriką. Svarbu akcentuoti, kad Th. Hobbesas protą apibrėžė kaip veiksmą, kai išvados daromos remiantis logikos taisyklėmis (dedukcija)⁴⁴.

Žmogaus prigimtį Th. Hobbesas analizavo remdamasis mechanika. Jutimo organams apdorojant išorinius dirgiklius kyla psichinės patirtys, kurios savo ruožtu diktuoja žmogaus elgesį. Būtent iš mechanistinės judėjimo idėjos Th. Hobbesas daro išvadą, kad žmonės natūraliai traukia arba jie trokšta dalykų, kurie naudingi jų bendrai gerovei, ir tai yra judesio ir mechanikos, o ne sąmoningo pasirinkimo pasekmė.

Th. Hobbesas teigia, kad pagrindiniai etiniai principai arba prigimtiniai įstatymai (angl. *laws of nature*) kyla iš subjektyvių individo aistrų. Tačiau tos aistros nėra šiaip troškimai, o kyla iš savisaugos poreikio⁴⁵. Th. Hobbesas įveda sąvoką „prigimtinė būklė“ – t. y. ikimoralinė ir ikisocialinė žmonijos stadija, kurioje visi žmonės yra lygūs ir laisvi. Prigimtinėje būklėje, kadangi savisauga yra aukščiausia vertybė, žmogus yra priverstas elgtis egoistiškai, ir visi siekia kuo didesnės naudos sau, kai vyrauja „amžinas ir nuolatinis vis didesnės valdžios troškimas, pasibaigiantis tik su mirtimi“ (Ibid., p.113), todėl kyla nuolatinės kovos. Iš čia kyla žymioji frazė „žmogus žmogui yra vilkas“.

Todėl, pasak Th. Hobbeso, pagrindinis moralės tikslas – žmogiškosios prigimties (gyvybės) išsaugojimas, o moralės normos yra asmenų suderintos elgesio taisyklės (ir tai daroma iš racionalaus išskaičiavimo), ir *teisingumas* yra susijęs su tų taisyklių laikymusi ar nesilaikymu⁴⁶. „Pirmas ir esminis prigimtinis įstatymas – ieškoti taikos ir ją palaikyti. Antras prigimtinis įstatymas išreiškia prigimtinės teisės esmę: ginti save visomis priemonėmis, kokiomis tik galime“ (Ibid., p. 142).

Egoistinis rūpinimasis tik savo interesais bei karai būtų žmonės pražudę, jei jie nebūtų susitarę ir sudarę *visuomeninės sutarties*, kur kiekvienas žmogus kitiems įsipareigoja paklusti valiai to, kuriam jis pasižadėjo paklusti. „Abipusis teisių perdavimas yra tai, ką žmonės vadina kontraktu (angl. *contract*)“ (Ibid., 145).

⁴⁴ Žr. Hobbes, 1999, p. 82: „Jei samprotavimas išreiškiamas kalba ir prasideda nuo žodžių apibrėžimo, toliau juos susieja į bendrus teiginius, kurie vėlgi susiejami į silogizmus, tai galutinis rezultatas, arba galutinis susumavimas, vadinamas galutine išvada.“

⁴⁵ Žr. Hobbes, 1999, p. 141: „Prigimtinė teisė, kurią rašytojai paprastai vadina *jus naturale*, yra kiekvieno žmogaus laisvė naudoti savo paties jėgas, kaip jis pats nori, savo paties prigimčiai, t. y. savo paties gyvenimui išsaugoti, taigi ir laisvė daryti viską, kas jo paties sprendimu ir supratimu yra tam tinkamiausia.“

⁴⁶ Žr. Hobbes, 1999, p. 141: „Prigimtinis įstatymas yra protu surastas nurodymas ar bendra taisyklė, kuri draudžia žmogui daryti tai, kas pražūtinga jo gyvybei, ar atima iš jo priemones, ją išsaugoti ir nepadaro to, kas, jo manymu, gali geriausiai jo gyvybę išsaugoti.“

Kontrakto pagrindas išplaukia iš antrojo prigimtinio dėsniu – „žmogus turi būti pasirengęs (jeigu kiti taip pat yra pasirengę), kiek jis mato būtina dėl taikos ir savigynos, atsisakyti teisės į visus daiktus ir pasitenkinti turint tiek laisvės kitų žmonių atžvilgiu, kiek jis leistų kitiems žmonėms jos turėti savo atžvilgiu“ (Ibid., p.142).

Nors Th. Hobbeso tiek moralinių principų, tiek pažinimo šaltinis yra subjektyvi empirika, tačiau jo pažiūrose yra daug objektyvizmo bei racionalizmo, kai, pasitelkiant protą, apdorojant empirinius duomenis, kuriami universalūs moraliniai principai (pvz., visi, siekdami universalaus principo – taikos – turi paklusti valdovui, kuris ir pats turėtų siekti šio principo). Prigimtinės būklės teorija taip pat racionalistinė (nes to patirti empiriškai neįmanoma).

B. Spinoza tęsia Th. Hobbeso kontraktionizmo idėją. B. Spinozos moralės filosofija yra antirealistinė ir iš dalies subjektyvistinė, tačiau dėl objektyvizmo normatyvinėje etikoje ir racionalizmo B. Spinozos idėjos detaliau aptartos ankstesniame (objektyvizmo) skyriuje.

G. Berkeley'is savo filosofijoje pasiekia aukščiausią įmanomą tiek subjektyvumo, tiek empirizmo laipsnį teigdamas, kad fiziniai kūnai neegzistuoja, jie tėra idėjų, gautų per pojūčius, visuma. Yra vienintelis būdas nemąstantiems daiktams egzistuoti – būti suvoktiems, ir jie negalėtų egzistuoti ne prote ir be mąstančiojo subjekto, kuris juos patiria: „Neįmanoma, kad jie kaip nors egzistuotų atskirai nuo protų arba juos suvokiančių mąstančių daiktų“ (Berklis, 1988⁴⁷, p. 59).

Todėl negalima galvoti ar kalbėti apie objekto buvimą, o tik galvoti ar kalbėti apie kažkieno suvoktą objektą, taip pat negalima objekto pažinti iki galo, o tik tiek, kiek leidžia mūsų pojūčiai⁴⁸. Mes matome tik daiktų išvaizdą ir viskas, ką galime apie daiktą sužinoti, yra tai, kaip jo dydį ir kitas savybes suvokiame pojūčiais. Pirminės savybės – „tįsumas, forma, judėjimas ir kitos [...] yra pojūčiai (angl. *ideas* – autorės pastaba), egzistuojantys vien prote [...]. taip pat kaip ir antrinės savybės [...] – spalva, garsas, kvapas, skonis“ (Ibid., p. 62–63), t. y. ir pirminės, ir antrinės savybės yra vienodai subjektyvios.

Jokia idėja ar pojūtis negali egzistuoti anapus proto, todėl jokie fiziniai dalykai negali egzistuoti ne proto viduje – žmonės turi „lankią vaizduotę ir sugebėjimą kurti prote idėjas“, tačiau „tai nerodo, kad jūs galite įsivaizduoti, jog jūsų mąstymo objektai galėtų egzistuoti atskirai nuo proto“ (Ibid., p. 70).

⁴⁷ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1710 m.

⁴⁸ Žr. Berkli, 1988, p. 107: „Matome tik regimybes (angliškame tekste – „matome tik daiktų išvaizdą“, autorės pastaba), o ne realias daiktų savybes. Negalime žinoti, kas yra realus ar absoliutus, arba pats savaime, kokio nors daikto tįsumas, forma ar judėjimas: galime pažinti tik jų proporcijas arba santykį su mūsų pojūčiais.“

Įdomu tai, kad nors G. Berkeley'is laikomas empiristu (dėl jau išvardytų priežasčių), tačiau „Traktate apie žmogiškojo pažinimo principus“ žodis „protas“ panaudotas 252 kartus, o „jausmai“ – 38. Tai neabejotinai rodo ir racionalistinę G. Berkeley'io teorijos pusę.

Moralės filosofijoje, 1712 m. traktate *Passive Obedience* (liet. „Apie pasyvų paklusnumą“), G. Berkeley'is nuo subjektyvizmo pereina prie objektyvizmo (universalizmo). Pagrindinė G. Berkeley'io idėja – žmogus privalo pasyviai paklusti gamtos dėsniams (angl. *natural law*), sukurtiems Dievo⁴⁹.

G. Berkeley'is buvo „taisyklių utilitaristas“ – gerovę užtikrina taisyklių, kurios atneša daugiausiai laimės didžiausiam žmonių kiekiui, laikymasis, ir tos taisyklės suvokiamos protu (racionalizmas). „Dėsniai, kurie, jei būtų visuotinai praktikuojami, yra labiausiai tinkami užtikrinti žmonijos gerovę, gali būti atrasti proto [...]. Jos vadinamos amžinosiomis proto taisyklėmis, nes būtinai kyla iš daiktų prigimties ir gali būti parodytos neklystančiais proto išskaičiavimais“ (Berkeley, 1712, par. 12).

Nors pasyvus paklusnumas siūlomas protui kaip vargo reduktorius ir gerovės skatintojas, pasak G. Berkeley'io, jis visgi yra gamtos dėsnis ne todėl, kad „skatina žmonijos gėrį (arba todėl, kad jį siūlo sąžinė) [...], o todėl, kad jis yra paskelbtas Dievo valia, kuri vienintelė gali suteikti gamtos dėsniu sankciją bet kuriam priesakui“ (Ibid., par. 31). Kadangi Dievo tikslas kuriant gamtos dėsnius yra žmonijos gerovė (nes Dievas yra geras ir teisingas), šių dėsnių būtų galima laikytis arba bandant skatinti žmonijos gerovę kiekvienu atskiru mūsų pasirinktu individualiu veiksmu ir neveikimu (tačiau mūsų empiriniai netobuli sprendimai ir ribotos žinios daro daugumą mūsų individualių sprendimų neteisingais), arba laikantis universalių įstatymų rinkinio, kuris, „jei būtų visuotinai praktikuojamas [...], turėtų esminį tinkamumą žmonijos gerovei užtikrinti“ (Ibid., par. 8). G. Berkeley'is šiuo klausimu yra objektyvistas: „Pripažinus, kad kiekvieno nuomonė yra vienodai vertinga, būtų panaikinta visuotinai bendrų (ar individualių, bet nesikeičiančių) moralės normų, taigi ir pačios moralės, galimybė“ (Ibid., par. 9). G. Berkeley'io utilitarizmas teologinis – moralės normų žmogus laikosi arba bandydamas užsitarnauti Dievo palankumą, arba bijodamas Jo bausmės.

Traktato pabaigoje G. Berkeley'is absoliutaus paklusnumo idėją visgi sušvelnina, suteikdamas erdvės pasirinkimui, t. y. protui: „Mes neturime

⁴⁹ Žr. Berkeley, 1712, par. 12: Jie „vadinami gamtos dėsniais, nes yra universalūs ir savo pareigą kildina ne iš kokios nors civilinės sankcijos, o iš paties gamtos Autoriaus [...] jie yra įspausti į protą, išgraviruoti ant širdies stalų, nes jie yra gerai žinomi žmonijai ir pasiūlyti bei įkvėpti sąžinės“.

laikyti tradicinių moralinių įstatymų formuluočių savaime suprantamu dalyku (Ibid., par. 32) [...]. Mes neturime paklusti bepročiams [...] uzurpatoriams (Ibid., par. 52), [...] neturime paklusti tai pačiai aukščiausiai galiai, kuriai paklūsta kiti racionalūs asmenys, jei yra keletas tapačių pretendentų į aukščiausią valdžią (Ibid., par. 54).“

Apibendrinant galima teigti, kad G. Berkeley'io suvokimas yra subjektyvus, empiriškas ir racionalus, o moralės normos yra objektyvios ir racionalios.

Th. Hobbeso, J. Locke'o ir G. Berkeley'io idėjos apie kiekvieno individo gerovę bei žalos vengimą, pasekmes (konsekvencializmas) bei socialinę tvarką padarė didelę įtaką D. Hume'ui ir bendrai tolesniam utilitarizmo plėtojimui.

D. Hume'as moralę laikė intuicijos ir jausmo, „kurį gamta padarė visuotinį visoje rūšyje“ (Hume, 1912⁵⁰, p. 5), o ne samprotavimo sritimi. Priešingai nei racionalistai, kurie moralės principus laikė aksiomomis ir tiek pačius principus, tiek jų taikymą analizavo dedukciškai, D. Hume'as samprotavimus grindė jusline patirtimi⁵¹. Būtent malonumo siekimas ir skausmo vengimas (o ne protas) yra pagrindinis motyvas veikti.

D. Hume'as atmeta abi racionalistų tezes – ir kad moralinės savybės atrandamos protu, ir kad tik racionalūs dalykai moraliai laikomi gerais, o neracionalūs – blogais. Protas (arba intelektas) neturi jokios įtakos nustatant tikslus. Mūsų tikslus nulemia tik tai, ką D. Hume'as vadina aistromis. Aistros negali būti vertinamos kaip teisingos ar klaidingos, racionaliai pagrįstos ar nepagrįstos – jos yra „pradinės esatys“ (angl. *original existence*) ir „neįmanoma, kad aistrai prieštarautų ar būtų priešingi tiesa arba samprotavimas [...], tiesai ir arba protavimui gali prieštarauti tik tai, kas jais paremta“ (Hume, 2007⁵², p. 309).

Proto funkcija yra konstatuoti empirinius faktus ir rasti geriausias priemones tikslams pasiekti. „Racionalios išvados gali atskleisti tiesas, tačiau tai negali daryti įtakos mūsų elgesiui, nes tos atskleistos tiesos yra bejausmės ir nesukelia nei noro, nei priešiško. Jei kažkas yra garbinga, teisinga,

⁵⁰ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1751 m.

⁵¹ Žr. Hume, 2007, p. 21: „Pirmiausia išpūdis paveikia jusles ir priverčia mus suvokti karštį arba šaltį, troškulį arba alkį, vienokį ar kitokį malonumą arba skausmą. Protas padaro šio išpūdžio kopiją, ji išlieka ir išpūdžiui dingus; ir ją mes vadiname idėja. Ši malonumo arba skausmo idėja, sugrįžusi į sielą, sukuria naujus troškimo ir pasibjaurėjimo, vilties ir baimės išpūdžius, kuriuos iš tiesų galima vadinti refleksijos išpūdžiais, nes jie iš jos kyla. Šie vėl kopijuojami atminties ir vaizduotės ir tampa idėjomis, kurios savo ruožtu galbūt sukelia kitus išpūdžius ir idėjas.“

⁵² Tekstas pirmą kartą publikuotas 1740 m.

tinkama, kilnu ar dosnu, tai užvaldo širdį ir skatina mus tuos dalykus priimti ir išlaikyti. Kita vertus, jei kažkas yra suprantama, akivaizdu, tikėtina ar teisinga, tai sužadina tik bejausmį pritarimą [...]. Jei užgesinsite visus šiltus jausmus ir požiūrį dorybės naudai ir visą pasibjaurėjimą ar priešišumą ydai, taip padarydami žmones visiškai abejingus šiems skirtumams, rezultatas bus toks, kad moralė nebebus praktinė ir nebeturės galios reguliuoti mūsų gyvenimą ir veiksmus“ (Hume, 1912, p. 4). Dorovės normos nėra proto sprendimai. Iš to, kas yra, neseka tai, kas privalo būti (priešingai, nei teigia racionalistai). Todėl etika galima tik kaip deskriptyvinis, t. y. moralės reiškinius aprašantis mokslas.

D. Hume'as kritikuoja ir atmets absoliutų „transcendentinio proto“ vadovavimą, ir moralės filosofiją konstruoja remdamasis patirtimi ir stebėjimu. D. Hume'as redukuoja proto vaidmenį nuo „aistrų šeimininko“ iki „aistrų vergo“. Žymioji D. Hume'o frazė – „protavimas yra ir turi būti tik aistrų vergovė ir negali pretenduoti į jokias kitas pareigas, išskyrus tarnybą ir paklusnumą joms“ (Hume, 2007, p. 309). Be to, moraliniai sprendiniai negali būti pagrįsti protu, nes protas operuoja idėjomis ir jų tvarka, tačiau neskatina veikti. Veikti skatina tik jausmai.

Tačiau D. Hume'as pripažįsta, kad ir būdamas „vergas protas vykdo svarbias samprotavimo funkcijas suprantant pasaulį, priimant moralinius sprendimus ir formuojant įsitikinimus⁵³ bei nustatant panašumo, gretimumo bei priežastingumo ryšius“⁵⁴.

D. Hume'as teigia, kad didžioji dalis mūsų samprotavimų yra pagrįsti papročiais ir įpročiais. Mes formuojame lūkesčius ir įsitikinimus, pagrįstus pasikartojančia patirtimi. Samprotavimas leidžia mums apibendrinti praeities

⁵³ Žr. Hume, 1912, p. 125: „Vienas iš esminių elementų, kodėl giriame kokį nors moralinį veiksma, yra jo naudingumas; taigi akivaizdu, kad protas turi vaidinti svarbų vaidmenį visuose tokio pobūdžio sprendimuose [...] gali kilti abejonių, gali susidurti prieštaringi interesai; ir vienas iš variantų turi būti pasirinktas remiantis smulkiomis detalėmis ir nežymiu naudingumo laipsnio skirtumu.“

⁵⁴ Žr. Hume, 1995, p. 84–85: „Mes jau pažymėjome, kad gamta nustatė ryšius tarp atskirų idėjų ir kad vos tik kokia nors idėja ateina mums į galvą, ji iš karto sukelia savo koreliatą [...]. Šiuos sąryšio, arba asociacijos principus mes apibendrinę nurodėme tris, būtent panašumo, gretimumo ir priežastingumo; tai yra vieninteliai ryšiai, susiejantys mūsų mintis ir sukuriantys taisyklingą mąstymo ir kalbos tėkmę [...]. Ar visiems šiems santykiams būdinga tai, kad, kai vienas objektas iškyla atmintyje ir suvokiamas jutimais, protas ne tik ima vaizduotis koreliatą, bet ir susikuria patvaresnį jo vaizdinį? [...] Taip, regis, yra to tikėjimo, kurį sukelia priežasties ir padarinio santykis, atveju. Ir jeigu taip būtų ir kitų asociacijos santykių ar principų atveju, tai galima būtų laikyti bendru dėsniu, pasireiškiančiu visose proto operacijose“ [...] ir „nėra abejonės, kad priežastingumas daro tokią pačią įtaką, kaip ir kiti du – panašumo ir gretimumo santykiai.“

patirtis, kad galėtume numatyti būsimus rezultatus. Samprotavimo įprotis „būtiną žmonių giminės egzistavimui ir mūsų elgesio reguliavimui įvairiomis žmogaus gyvenimo aplinkybėmis ir visais atvejais. Jei objekto buvimas akimirksniu nesukeltų paprastai su juo susijusių objektų idėjos, visas mūsų žinojimas būtų apsiribotas siaura mūsų atminties ir jautimų sfera; ir mes niekuomet negalėtume pritaikyti priemonių savo tikslams pasiekti ar pasinaudoti savo įgimtomis galiomis, kad sukurtume gėrį ir išvengtume blogio“ (Hume, 1995⁵⁵, p. 89–90).

D. Hume'o utilitarizmas remiasi empirika – jis netvirtina, kad turėtume daryti tai, kas naudinga visuomenei. Veiksmai, sukeliantys moralinius aprobavimo jausmus, dažnai sutampa su tuo, kas naudinga. D. Hume'as teigė, kad moraliniai skirtumai kilę ne iš proto, o iš moralinių jausmų – pritarimo (pagarbos, pagyrimo) ar nepritario (kaltinimo), kuriuos žmogus patiria vertindamas charakterio bruožus ar veiksmus. Tikslus pasiekti įmanoma ne per egoistinį hedonizmą, o bendradarbiaujant, ir moraliai vertingas yra ne egoistiškas, o altruistiškas, socialiai atsakingas elgesys. D. Hume'as veikale *An Enquiry concerning the Principles of Morals* (liet. „Moralės principų tyrinėjimuose“) (Hume, 1912), kliaudamasis jusliniais afektais – instinktais, polinkiais, jausmais, aistromis, pasiūlė „dvasinių ypatybių“, kurios žmogų daro vertą (arba ne) pagarbos bei simpatijos, sąrašą. T. y. D. Hume'as neneigė visuotinių moralinių normų bei principų (tokių kaip tiesa, teisingumas, drąsa, santūrumas, pastovumas, proto orumas, užuojauta), todėl teisingiausia būtų laikyti D. Hume'o moralines pažiūras objektyvizmo ir reliatyvizmo deriniu.

XX a. pirmoje pusėje Amerikoje įsivyravusio **pragmatizmo** negalima tiesiogiai priskirti subjektyvistinėms teorijoms, tačiau kai kurių pragmatistų – W. Jameso, J. Dewey'io – filosofijoje (taip pat ir moralės filosofijoje) subjektyvizmo ir empirizmo idėjos užima reikšmingą teorijos dalį.

W. Jamesas pabrėžė individualios subjektyvios patirties svarbą ir tai, kaip subjektyvi patirtis formuoja individo supratimą apie tikrovę. „Kai pragmatistai svarsto apie tiesą, jie turi omenyje vienintelę idėjų savybę – jų veiksmingumą, pritaikomumą arba naudingumą (angl. *workableness*) (James, 2021⁵⁶, p. 11). „Bet kokia idėja, kuri padeda mums praktiškai ar intelektualiai tvarkytis realybėje, kuri nefrustruoja mūsų progreso, kuri tinka ir padeda mums prisitaikyti prie supančios tikrovės, yra pakankama, kad atitiktų

⁵⁵ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1748 m.

⁵⁶ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1909 m.

reikalavimus” (Ibid., p. 6–7), t. y. kad būtų mums vertinga, naudinga, todėl ir teisinga⁵⁷.

W. Jamesas, priešingai nei subjektyvistai, neneigė objektyvios realybės, tačiau, pagal jį, vienintelis būdas pažinti objektyviąją realybę ir suteikti jai prasmę yra subjektyvioji empirinė individo patirtis⁵⁸.

W. Jamesas akcentuoja, kad svarbu ne abstraktūs principai, o tai, kaip įsitikinimai veikia praktikoje. „Teisingos idėjos yra tos, kurias galime asimiliuoti, validuoti, pagrįsti ir verifikuoti. Klaidingos idėjos yra tos, su kuriomis to padaryti negalime.“ (Ibid., p. 5–6). Akcentuotina tai, jog verifikaciją atliekame remdamiesi empirine patirtimi. „Idėjos teisingumas nėra sustingusi savybė, glūdinti pačioje idėjoje. Tiesa nutinka idėjai. Idėja tampa tiesa, nes teisinga ją padaro realūs įvykiai“ (Ibid., p. 6). Šis pragmatizmo principas galioja ir moralės normoms bei taisyklėms.

W. Jameso subjektyvizmas remiasi radikalaus empirizmo idėja (paties W. Jameso terminas). Radikalųjį empirizmą sudaro trys elementai: 1. Postulatas arba pradinė sąvoka: „Vienintelis dalykas, dėl kurio filosofams verta ginčytis, yra tai, ką galime apibrėžti remdamiesi patirtimi“ (Ibid., p. 11); 2. Faktas: „Santykiai tarp reiškinių, tiek konjunkcijos, tiek disjunkcijos, yra apčiuopiami empiriškai, taip pat kaip ir patys reiškiniai“ (Ibid.); 3. Apibendrinta išvada: „Atskiri patirties elementai yra susiję vieni su kitais tam tikrais santykiais, ir šie patys yra patirties dalis“ (Ibid., p. 7), todėl „visata suvokiama tiesiogiai ir nereikia jokios papildomos trans-empirinės jungiamosios grandies, nes ji pati savaime turi susietą arba ištisinę struktūrą“ (Ibid., p. 12). T. y. santykiai tarp atskirų patirties elementų taip pat yra tiesiogiai patiriami (o ne išmąstomi racionaliai), kaip ir patys patirties elementai⁵⁹.

W. Jameso įsitikinimu, moralinės vertybės kyla iš individualių troškimų, o gera yra tai, ko žmogus trokšta. Moralinės tiesos nėra objektyvios,

⁵⁷ Žr. James, 2021, p. 14: „Naudingumas, kurį idėjos turi turėti, kad būtų laikomos tiesa, reiškia tam tikrus fizinius ar intelektualinius, tikrus ar galimus veiksmus, kurie kyla ir seka vienas iš kito konkrečios patirties rėmuose.“

Žr. James, 2013 (tekstas pirmą kartą publikuotas 1891 m.), p. 246: „Tas pats objektas gali būti geras ar blogas [...] priklausomai nuo požiūrio, kurio laikosi vienas ar kitas mąstytojas.“

⁵⁸ Žr. James, 2021, p. 7: „Patirtis, kaip žinome, gali būti tokia stipri, kad priverčia mus koreguoti įsivyravusias formules.“

⁵⁹ Žr. James, 2008 (tekstas pirmą kartą publikuotas 1909 m.), p. 8: „Racionalizmas išsaugo giminingumą su monizmu [...], o empirizmas linksta į pliuralistines pažiūras [...]. Ir pirmiausia reikia pastebėti, kad vienintelė mūsų turima medžiaga pilnam pasaulio vaizdui sukurti yra atskiri elementai informacijos apie dalykus, kuriuos jau patyrėme.“

jos kinta priklausomai nuo individualių (arba bendruomenės) požiūrių ir preferencijų. Vienintelis būdas darniai gyventi – komunikacija, kooperacija, kolektyviniai susitarimai, siekiant suderinti įvairias, dažnai konfrontuojančias perspektyvas, bei ieškant visai bendruomenei priimtinių moralinių normų – o disertacijos autorės nuomone, tam neišvengiamai reikia neformaliosios logikos įgūdžių – bei tolerancija⁶⁰.

J. Dewey'is tęsia W. Jameso pragmatizmo (tuo pat metu ir subjektyvizmo bei empirizmo) idėjas, tačiau labiau akcentuoja sociumo ir bendruomenės, o ne subjektyvaus individo įtaką moralinių normų formavimuisi, labiau fokusuojasi į praktines moralinių įsitikinimų pasekmes tiek atskiram individui, tiek ir bendruomenei. J. Dewey'io idėjomis bus remiamasi kituose šio darbo skyriuose, todėl čia jo pažiūros nebus plačiau nagrinėjamos.

F. Nietzschės moralės filosofija taip pat priskiriama prie neobjektyvistinių teorijų. F. Nietzschė į moralinį diskursą įveda **perspektyvizmo** sąvoką, teigdamas, kad absoliučios tiesos nėra, o visos žinios, įskaitant moralines žinias, visada yra iš tam tikros perspektyvos, t. y. egzistuoja daugybė galimų būdų interpretuoti pasaulį, ir nė vienas iš jų nėra nei objektyvus, nei absoliučiai teisingas. F. Nietzschė kritikuoja I. Kanto kategorinį imperatyvą teigdamas, kad „dorybė privalo būti mūsų išradimas, mūsų asmeniškiausia savigny ir reikmė: bet kuria kita prasme ji tėra tik pavojus [...]”. Svarbiausieji tvermės ir augimo dėsniai reikalauja priešingo dalyko – kad kiekvienas susirastų savo dorybę, savo kategorinį imperatyvą“ (Nietzsche, 2009⁶¹, p. 18).

Skirtingi dalykai gali būti naudingi skirtingiems žmonėms, ir „tai, kas teisinga vienam, visiškai neturi būti teisinga kitam, kad reikalauti iš visų vienos moralės – reiškia daryti žalą aukštesniesiems žmonėms“ (Nietzsche, 2020⁶², p. 194). Be to, „kiekviena neegoistinė moralė, kuri laiko save besąlygiška ir kreipiasi į visus žmones [...], kursto padaryti nepareigingumo

⁶⁰ Žr. James, 2020 (tekstas pirmą kartą publikuotas 1912 m.), p. 45–46: „Koks yra visų šių svarstymų ir citatų rezultatas? [...] Tai absoliučiai draudžia mums kalbėti apie kitokių nei mūsų egzistavimo formų beprasmybę, ir liepia mums toleruoti, gerbti ir maloniai elgtis su tais, kuriuos matome nepavojingai suinteresuotus ir laimingus, kad ir kokie mums nesuprantami jie būtų. Patraukite rankas: nei visa tiesa, nei visas gėris neatsiskleidžia nė vienam stebėtojui, nors kiekvienas stebėtojas įgyja dalinį išvalgos pranašumą iš savo padėties, kurioje jis yra [...]”. Kiekvienam iš mūsų užtenka, kad būtume ištikimi savo galimybėms ir kuo geriau išnaudotume tai, kuo esame palaiminti, nesikėsindami reguliuoti likusio pasaulio.“

⁶¹ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1895 m.

⁶² Tekstas pirmą kartą publikuotas 1886 m.

nuodėmę, ji yra dar viena vilionė, prisidengusi žmogiškumo kauke, – vilionė ir kenkimas aukštesniems, retesniems, privileijuotiems“ (Ibid, p. 182).

F. Nietzsche's perspektyvizmo doktrinos šaltinis – idėja apie troškimus ar potraukius (angl. *drives*). Būtent mūsų kūne kylantys troškimai, o ne ego ar sąmonė, interpretuoja pasaulį ir kuria perspektyvą⁶³. Tai, ką mes vadiname mąstymu, norais ir jausmais yra „santykių tarp įvairių troškimų sistema“ (Nietzsche, 1914⁶⁴, par. 387).

F. Nietzsche's perspektyvizmas reiškia ne tai, kad skirtingi individai turi skirtingą požiūrį, o tai, kad kiekvienas iš mūsų turi savyje skirtingą požiūrį į pasaulį dėl daugybės mūsų troškimų („didžiulę prieštarų troškimų sumaištį“ (Ibid., par. 259)), kurie dažnai yra priešaringi tarpusavyje. F. Nietzsche atmeta racionalaus subjektyvumo sampratą. „Didesnę sąmoningo mąstymo, taip pat ir filosofinio mąstymo dalį lemia instinktai“ (Nietzsche, 2020, p. 14), t. y. mūsų troškimai ir instinktai daro slaptą įtaką didžiajai mūsų sąmoningo mąstymo daliai. Kova vyksta ne tarp troškimų ir proto (kaip teigė Platonas), o tarp skirtingų troškimų. Intelektas tiesiog tapatinasi su vienu iš troškimų.

Remdamasis troškimų idėja F. Nietzsche iš naujo apibrėžia subjekto sąvoką – subjektas yra ne pastovus, fiksuotas ir vienalytis (angl. *not a unity*), o dėl troškimų įvairovės daugialypis (angl. *multiplicity*) bei dėl troškimų kovos ir siekio nugalėti nuolat besikeičiantis. „Aš“ yra tai, koks troškimas tuo metu yra stipriausias, o identitetas yra tuo metu vyraujančių troškimų visuma, t. y. tiek ego, tiek ir pats subjektas yra troškimų pasekmė.

„Dievas mirė“, todėl vienintelis būdas nenuėti į visišką nihilizmą yra laikytis savo subjektyviųjų vertybių ir vengti to, kas „pagal mūsų pačių standartą, nuodingai amoralu“. Suverenūs savidisciplinuoti individai, kilnūs žmonės, turintys „sielos stiprybės“ geba kurti save, suvokia savo vertybes, prieštarūnus troškimus ir priešinasi troškimams, kurie trukdo tas vertybes įgyvendinti, sąžiningai suvokdami ir pripažindami, jog kai kurie troškimai liks neįgyvendinti⁶⁵.

⁶³ Žr. Nietzsche, 2020, p. 59: „Tarkime, kad be mūsų troškimų ir aistrų pasaulio, nieko nėra „duota“ realaus ir mes negalime nei pakilti, nei nusileisti į kokią nors kitą „realybę“, kuri skirtųsi nuo potraukių realybės, nes mūsų mąstymas tėra šių potraukių tarpusavio santykiai.“

⁶⁴ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1901 m.

⁶⁵ Žr. Nietzsche, 1996 (tekstas pirmą kartą publikuotas 1887 m.), p. 47. „Kilmingas yra kupinas pasitikėjimo ir atviras sau pačiam, [...], o resentimento žmogus nėra nei atviras ar nuoširdus, nei naivus, nei sau pačiam sąžiningas ir tiesus. Jo siela šnairuoja.“

Dar viena ne-objektyvizmo teorija laikytinas A. J. Ayerio **emotyvizmas**. A. J. Ayeris teigia, kad moraliniai teiginiai nėra faktai, kuriuos galėtume patikrinti empiriškai, kad „mūsų spekuliatyvios žinios yra dviejų rūšių – tos, kurios susijusios su empirinio fakto klausimais, ir tos, kurios susijusios su vertės klausimais [...]. Vertybiniai teiginiai yra sintetiniai, ir negali būti pateikiami kaip hipotezės [...]. Etikos ir estetikos, kaip spekuliatyvaus žinojimo šakų, egzistavimas yra neįveikiamas prieštaravimas radikaliajam empirizmui“ (Ayer, 1971⁶⁶, p. 104).

Moraliniai teiginiai negali būti verifikuojami ne tik empiriškai, bet ir racionaliai, arba remiantis „intelektine intuicija“⁶⁷. Taigi moraliniai faktai „nėra moksliniai, todėl nėra reikšmingi tiesiogine prasme, o yra tiesiog emocijų išraiškos, kurios negali būti nei teisingos, nei klaidingos“ (Ibid., p. 104). Priimdami moralinius sprendimus mes ne konstatuojame faktus, o tik išreiškiame savo subjektyvius jausmus. Teigiamų ar neigiamų jausmų išraiška turi normatyvinį tikslą – įtikinti kitus savo jausmų teisingumu ir paskatinti juos atitinkamai elgtis.

Etiniams ne-objektyvistams galima priskirti ir J. L. Mackie'į. Jo teiginys, kad nėra objektyvių moralinių vertybių⁶⁸, sudaro prielaidas jo paties terminui „moralinė klaida“ (angl. *moral error*). T. y. mums įprasti moralės kodeksai yra „moralinių klaidų teorija“, pagrįsta prielaida, jog egzistuoja moraliniai faktai.

„Moralinių klaidų teorija“ pagrįsta „keistumo argumentu“. „Tačiau dar svarbesnis ir, žinoma, labiau taikomas, yra keistumo argumentas. Jį sudaro dvi dalys: viena metafizinė, kita epistemologinė. Jei būtų objektyviosios vertybės, tai būtų labai keistos būtybės, savybės arba santykiai, visiškai besiskiriantys nuo bet ko kito visatoje. Atitinkamai jei mes juos žinotume, tai turėtų būti kažkoks ypatingas moralinio suvokimo ar intuicijos gebėjimas, visiškai besiskiriantis nuo mūsų įprastų būdų žinoti visa kita“ (Mackie, 1977, p. 38).

J. L. Mackie'is save laikė moraliniu skeptiku, bet ne todėl, kad būtų visiškai neigęs moralę, o dėl savo požiūrio „į moralinių vertybių statusą ir

⁶⁶ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1936 m.

⁶⁷ Žr. Ayer, 1971, p. 108–109: „Teigdami, jog normatyvinės etikos sąvokos negali būti minimizuojamos iki empirinių sąvokų, atrodo, paliekame kelią „absoliutiniam“ metaetikos požiūriui, kad vertybiniai teiginiai yra verifikuojami ne stebėjimu, kaip įprasti empiriniai teiginiai, o per paslaptinę „intelektinę intuiciją“. Šios teorijos ypatybė, kurią retai pripažįsta jos šalininkai, yra ta, kad ji padaro vertybinius teiginius neverifikuotinus, nes tai, kas vienam intuityviai atrodo teisinga, kitam gali atrodyti abejotina ar net klaidinga.“

⁶⁸ Žr. Mackie, 1977, p. 4: „Mano nuomone, teiginys, kad egzistuoja objektyvios vertybės arba iš esmės įsakmūs preskriptyviniai teiginiai [...], kuriuos suponuoja įprasti moraliniai teiginiai, yra ne tik beprasmiškas, bet klaidingas.“

moralinio vertinimo prigimtį“ (Ibid., p.16). Neigdamas objektyviųjų moralinių faktų egzistavimą J. L. Mackie'is oponuoja ne tik objektyvistams, bet ir subjektyvistams bei reliatyvistams (nes šios teorijos vis tiek remiasi daline objektyvizacija).

Tačiau J. L. Mackie'io teorija yra subjektyvistinė ta prasme, kad, jo manymu, moralinės vertybės yra pagrįstos žmonių požiūriais ir socialiniais konstruktais⁶⁹. Moralė yra nuolat kuriama (tai liudija ir J. L. Mackie'io knygos pavadinimas – *Ethics: Inventing Right and Wrong* (liet. „Etika: atrandant kas teisinga, ir kas neteisinga“)⁷⁰, o konflikto atveju „reikia rasti priemones, kurios leistų tokioje situacijoje esantiems dalyviams pasiekti lygiaverčių tikslų, kurie jiems visiems patiktų“ (Ibid., p. 237).

Paraleliai etiniam subjektyvizmui ir kitoms neobjektyvistinėms teorijoms formuojasi etinis reliatyvizmas. **Etiniai reliatyvistai** teigia, kad moralė yra susijusi su kultūriniu kontekstu, o moralės standartus lemia kultūros normos ir visuomenės vertybės. Tai, kas laikoma moraliai teisinga ar neteisinga, įvairiose kultūrose ir visuomenėse gali skirtis. Priešingai nei universalizme, nėra universalių moralės standartų, galiojančia visais laikais ir visose kultūrose (Deng, 2018). Moralės šaltinis – kultūra, kurioje individas gyvena. Egzistuoja skirtingos moralinės sistemos, kurios yra lygiavertės. Tai, kas yra „gerai ar blogai“, „teisinga ar neteisinga“, nustatoma kiekvienoje kultūroje, ir kitoje kultūroje gali negalioti, ir nėra nė vienos vertybės, kuri būtų pripažįstama universalia, t. y. galiojančia visais laikais ir visose kultūrose (Eshetu, 2017).

Etinis reliatyvizmas skirstomas į individualųjį, priklausantį nuo asmeninių individo įsitikinimų, ir kultūrinį arba konvencinį reliatyvizmą, priklausantį nuo visuomenės normų (Boghossian, 2017). Nei vienu, nei kitu atveju negalima vertinti, koks elgesys yra objektyviai geras ar blogas. Tiek individai, tiek visuomenės gali turėti savo moralines normas, tik būtina pripažinti ir toleruoti, kad kiti individai ar visuomenės mąsto ir elgiasi kitaip.

⁶⁹ Žr. Mackie, 1977, p. 106: „*Moralę reikia ne atrasti, o sukurti*: turime nuspręsti, kokias moralines pažiūras priimti, kokių laikytis. Be jokios abejonės, mūsų padarytos išvados atspindės ir atskleis mūsų teisingumo jausmą, mūsų moralinę sąmonę – tai yra mūsų moralinę sąmonę, kokia ji yra diskusijos pabaigoje, o nebūtinai tokią, kokia ji buvo pradžioje. Tačiau tai nėra galutinis tikslas: tikslas yra nuspręsti, ką daryti, ką palaikyti ir ką smerkti, kokius elgesio principus priimti ir puoselėti kaip pagrindinius ir kontroliuojančius savo, o galbūt ir kitų žmonių pasirinkimus [...]. Moralė plačiąja prasme būtų bendra, visa apimanti elgesio teorija.“

⁷⁰ Žr. Ibid., p. 105: „Galime pradėti ir nuo kai kurių *prima facie* priimtinių bendrųjų principų [...], o jei jie visiškai nesutinka, juos pakoreguoti, kol bus pasiektas labiausiai patenkinamas nuoseklus kompromisas.“

Moralinių kodeksų taisyklės yra lygios viena kitai ir laikomos „teisingomis“ arba „neteisingomis“ tik pagal jų konkrečius moralės kodeksus. Kadangi niekas nėra teisingas ar neteisingas, visi turi toleruoti kitų elgesį net tada, kai dėl moralės normų yra didelių nesutapimų ir nesutarimų (Matei, 2012).

Vienas ryškiausių įtaką XX a. moraliniam reliatyvizmui turėjusių filosofų L. Wittgensteinas „Paskaitoje apie etiką“ apibūdino etiką kaip stebėjimosi pačia egzistencija formą. „Užuot sakęs „etika yra gėrio tyrimas“, galėjau pasakyti, kad etika tiria tai, kas yra vertinga, arba tai, kas iš tiesų yra svarbu [...], arba kad etika yra gyvenimo prasmės tyrimas, arba tyrimas, kas gyvenimą daro vertu gyventi“ (Wittgenstein, 1965⁷¹).

Knygoje *Tractatus Logico-Philosophicus* L. Wittgensteinas etiką apibūdina kaip transcendentalią ir mistišką: „Aišku, kad etika negali būti išreikšta. Etika yra transcendentali“ (Wittgenstein, 1995⁷², par. 6.421, p. 110). Moralinės sąvokos nėra empirinės, todėl nėra faktai ir negali būti verifikuojamos, t. y. neįmanoma nustatyti jų teisingumo ar klaidingumo. „Tikrovė turi būti fiksuojama sakiniu „Taip“ arba „Ne“. [...] Sakinyje taip pat galime pamatyti visa, kas yra tikrovėje, logiška“ (Ibid., par. 4.023, p. 60–61). Tačiau „pasaulio prasmė turi būti už pasaulio“ (Ibid., par. 6.41, p. 110), „todėl negali būti ir jokių etikos sakinių. Sakiniai negali išreikšti nieko aukštesnio“ (Ibid., par. 6.42).

Dichotomiškai atskirdamas faktus ir vertybes, L. Wittgensteinas pabrėžia, kad etinės vertybės negali būti pagrįstos vien pasaulio faktais. „Etika [...] yra antgamtinė, o mūsų žodžiai išreikš tik faktus“ (Wittgenstein, 1965). Todėl etika yra tai, „apie ką negalima kalbėti, apie tai reikia tylėti“ (Wittgenstein, 1995, par. 7, p. 112).

Etikos transcendentalumo idėją galima išvesti ir iš L. Wittgensteino teiginio, kad „pasaulis nepriklauso nuo mano valios“ (Ibid., par. 6.373, p. 109), ir „jei bloga ar gera valia keičia pasaulį, tai ji gali pakeisti tik pasaulio ribas, o ne faktus, ne tai, kas gali būti išreikšta kalba“ (Ibid., par. 6.43, p. 110), t. y. kalba išreiškiami tik faktai, todėl etika yra neišreiškiamą.

Etika bei vertybės nėra šio pasaulio dalis, todėl neturi nieko bendra su atlygio ar bausmės fenomenais. „Etika neturi nieko bendra su bausme ir atlygiu įprastine prasme. Todėl klausimas dėl veiksmo padarinių turi būti nesvarbus [...]. Turi būti tam tikras etinis atlygis ar etinė bausmė, tačiau tai turi slypėti pačiame veiksmo“ (Ibid., par. 6.422).

Kita L. Wittgensteino įtakos reliatyvizmui priežastis yra „kalbinių žaidimų“ (angl. *language-games*) teorija. L. Wittgensteinas teigė, kad žodžių

⁷¹ Paskaita skaityta 1929 m.

⁷² Tekstas pirmą kartą publikuotas 1922 m.

reikšmė nėra fiksuota, bet priklauso nuo jų vartojimo konkrečiuose kontekstuose – „žaidimuose“. Žodžių prasmės kinta priklausomai nuo jų vartojimo įvairiose ir įvairiapusėse žmogaus gyvenimo srityse. Kiekvienas kalbos žaidimas turi savo taisykles, kuriomis nustatoma, kaip galima vartoti žodžius. Tiek šios taisyklės, tiek ir patys „žaidimai“ yra kintantys. Jas formuoja kultūrinė ir socialinė aplinka, be to, „kalbos žaidimas keičiasi laikui bėgant“ (Wittgenstein, 2009⁷³; 1951, par. 256, p. 70). „Kai keičiasi kalbos žaidimai, keičiasi sąvokos, o su sąvokomis – ir žodžių reikšmės“ (Ibid., par. 65, p. 40).

Kalbos žaidimai yra platesnių „gyvenimo formų“, t. y. kultūrinio ir socialinio konteksto, kuriame kalbinės prasmės atsiranda, dalis – norint suprasti „kalbos žaidimą“ reikia analizuoti ir perprasti kontekstą, kuriame jis vartojamas. Empirinių teiginių teisingumas priklauso mūsų atskaitos taško – jis reliatyvus: „Tam tikrų patyrimo sakinių teisingumas priklauso mūsų sąsajų sistemai“ (Ibid., par. 83, p. 43).

Vertybės ir moralės normos paklūsta tiems patiems principams, kaip ir kiti „kalbos žaidimai“, taip pat jos yra reliatyvios ir joms įtaką daro tiek asmeninis, tiek kultūrinis kontekstas. „Aš veikiu su visišku tikrumu. Tačiau šis tikrumas yra mano nuosavas“ (Ibid., par. 174, p. 59).

P. Winchas, tęsdamas L. Wittgensteino „kalbos žaidimų“ idėją, teigia, kad įvairūs gyvenimo aspektai – kalba, gyvenimo būdas (tiek kasdienis, tiek institucionalizuotas) – formuoja mūsų moralinius įsitikinimus. Todėl moralinės sąvokos nėra fiksuotos, jos kinta priklausomai nuo konteksto. Tai, kas vienoje kultūroje laikoma racionalių ar moralių, kitoje gali būti vertinama priešingai. P. Winchas pirmas iškelia klausimą apie racionalumo objektyvumą ir teigia, kad racionalumo kriterijai gali skirtis priklausomai nuo kultūrinio konteksto, „kalbos žaidimo“, t. y. viena kultūra savo institucijose ir viešajame gyvenime gali apeliuoti į vieną racionalumo kriterijų derinį, o kita – į kitą.

Priešingai nei empiristai, P. Winchas teigė, kad nėra nuo socialinio konteksto nepriklausomų ir empiriškai apčiuopiamų racionalumo standartų ar neutralių racionalumo kriterijų, nes mūsų patirčiai įtaką daro mūsų kultūroje vartojamos sąvokos. „Idėjos apie realybę kyla iš mūsų vartojamos kalbos [...]. Pasaulis mums yra tai, kas pateikiama per sąvokas“ (Winch, 1989⁷⁴, p. 15).

P. Winchas (kaip ir L. Wittgensteinas) atmeta ir kitą tradicinį objektyvumo kriterijų – logiką – teigdamas, kad logika negali pateikti

⁷³ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1951 m.

⁷⁴ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1958 m.

neutralių kriterijų, nes loginiai principai bei jų taikymas taip pat priklauso nuo socialinio konteksto bei konvencijų⁷⁵.

Kadangi nėra prieigos prie pasaulio, koks jis yra „iš tikrųjų“, pasaulis mums „duotas“ tik lingvistiškai, todėl neįmanomas ir objektyvus jo suvokimas. „Mūsų idėjos apie tai, kokia yra tikrovė, atsiskleidžia mūsų vartojamoje kalboje“ (Ibid., p. 15). Jokiame kalbiniame žaidime nėra absoliučios ar betarpiškos (t. y. kultūros nepaveiktos) pasaulio perspektyvos. Tačiau tuo pat metu kultūros ar „kalbiniai žaidimai“ gali turėti ir kitos kultūros elementų, bendrų bruožų ar sutapimų (Ibid., p. 198). Nepaisant pliuralistinio racionalumo supratimo, P. Winchas neatmeta ir kultūrinio universalumo, per kurį tampa įmanomas tarpkultūrinis supratimas bei kritika, idėjos.

Kultūrinis reliatyvizmas, kaip atsakas į vakarietiškos kultūros hegemoniją ir siekis „repozicionuoti ir decentralizuoti perspektyvą“ (Geertz, 2000, cituota iš Matei, C., 2012, p. 199), tampa vyraujančia postmodernizmo metaetikos kryptimi. Šios teorijos raidą paskatino tiek suaktyvėję antropologiniai tyrinėjimai, tiek dėl globalizacijos „priartėjusios“ ir besimaišančios kultūros. Esminė idėja – decentralizuoti perspektyvą ir nebelaikyti vakarietiškos kultūros vieninteliu teisingu elgesio ir gyvenimo būdo matu (Geertz, 2000, p. 65). L. Pojmanas išskiria du esminius kultūrinio reliatyvizmo principus – diversiškumą (nėra vienodų bei pranašesnių kultūrų) bei priklausymą nuo konteksto (moralės normų validumą garantuoja pati kultūra) (Pojman, 2001, p. 257).

Kultūrinis reliatyvizmas ypač aktualus žmogaus teisių srityje. Kultūriniai reliatyvistai teigia, kad žmogaus teisės yra pagrįstos Vakarų kultūra ir vertybėmis, kurios pritaikomos ne visoms kultūroms ir visuomenėms. Tačiau universalistai teigia, kad paprotinės teisės yra vertybių, dorybių, įsitikinimų ir socialinių praktikų rinkiniai, kontroliuojami vadų, klano ar kitų įtakingų nevakarietiškos kultūros žmonių (Bogičević, 2012, p. 51). Todėl pagrindiniu tikslu tampa „paprotinių teisių ir žmogaus teisių suderinimas“ (Ibid., p. 56).

⁷⁵ Žr. Winch, 1989, p. 101: „Logikos taisyklės nėra tiesioginė Dievo dovana, bet kyla iš socialinio gyvenimo būdo ir yra suprantamos tik jo kontekste. Iš to išplaukia, kad logikos taisyklių negalima taikyti socialinio gyvenimo būdai analizuoti.“

1.1.3. Moralės filosofijos teorijų įtaka loginiu mąstymu grįsto moralinio ugdymo(si) principams

Racionalistinė moralės ugdymo samprata – idėja, kad moralę galima ugdyti pasitelkiant protą – susiformavo jau Antikos filosofijoje. Vakarų filosofijoje ir etikoje pirmuoju racionalistu laikomas Platonas, tikrąją būti matęs idėjų pasaulyje. Gimdamas žmogus visas idėjas (taip pat ir idėjų hierarchijoje aukščiausiai esančią gėrio idėją) jau turi savo prote, todėl gėrį galima pažinti ne empirika, o tik aukščiausiąja sielos dalimi – protu (Benson, 2005). Platono veikalai paremti loginio dialogo principu, nuolatine argumentacija, definicijomis (taip pat ir moraliniais terminais: geras, garbingas, teisingumas), loginių kriterijų paieška (pavyzdžiui, „Valstybėje“ Platonas prašė pateikti kriterijus, pagal kuriuos žmonių veiksmus būtų galima traktuoti kaip teisingus ar neteisingus) (Platonas, 1981).

Naujaisiais laikais objektyvistai ir realistai-racionalistai – R. Descartes’as, J. Locke’as, B. Spinoza, G. W. Leibnizas, I. Kantas, J. Benthamas, J. S. Millas – žinias ir supratimą laikė aukščiausiomis žmogaus veiklos formomis, jų moralės filosofija paremta geometrijos bei logikos (dedukcijos) metodais. Etika jiems yra mokslinis procesas, kuriam turi būti taikomi tokie pat metodai ir kriterijai, kaip ir bet kuriam kitam mokslui. Etiniai principai nustatomi ir dorybė pasiekama tik protu ir logika, o gėrio ir blogio sąvokos yra mąstymo konceptai. Racionalizmo tradiciją XX a. tęsia neokantininkai J. Rawlsas (1971), A. Gewirthas (1978, 1998), O. O’Neill (1989), XXI a. – R. Boydas (1988), D. O. Brinkas (1989), M. Velasquezas (2007), J. Rachelsas, S. Rachels (2010), C. Alvaro (2020), M. Gabrielis (2023).

Objektyvistų racionalistų idėjas galima apibendrinti dviem esminiais principais: „tik protas padeda nustatyti patikimas taisykles“ (Leibniz, 2017, p. 3) ir „turėtume kurti ir vadovautis maksimomis, kurias galima universalizuoti“ (O’Neil, 1989, p. 103).

Jeigu moralės normos yra objektyvios, t. y. yra laikomos „moraliniais faktais“, ir yra išvedamos remiantis logikos taisyklėmis, vadinasi, ir pagrindinis moralinio ugdymo(si) tikslas turėtų būti logikos taisyklių ir jų taikymo mokymasis. „Formalioji logika gali būti naudojama tik tandeme su moraliniu objektyvizmu“ (Chester, 2024, p.2).

Priimant ar analizuojant moralinius sprendinius, reikia atlikti gausybę loginių operacijų: žinoti, kad visuomenėje yra įvairių vertybių, suprasti, ką reiškia viena ar kita vertybė (t. y. suprasti pačią sąvoką), mokėti numatyti veiksmų, atliktų vadovaujantis vienu ar kitomis vertybinėmis nuostatomis, pasekmes, identifikuoti, apibrėžti ir kritiškai vertinti socialines bei moralinio ugdymo problemas, generuoti socialines ir moralines idėjas, kurti socialines

hipotezes, leidžiančias daryti išvadas ir priimti sprendimus, jas kritiškai įvertinti, kūrybiškai spręsti socialines ir moralinio ugdymo problemas etc. (Splitter, Sharp, 1995). Sėkmingai atlikti šias logines operacijas mokiniai galės tik žinodami formaliosios logikos dėsnius ir taisykles (Lipman et al., 1984, p. 455). Tai leidžia teigti, kad vienas iš pagrindinių etikos mokytojo tikslų – padėti mokiniams išsiugdyti gebėjimą logiškai mąstyti ir gebėjimą moralinius sprendinius priimti pasitelkiant loginį mąstymą.

Mokant(is) etikos ir vadovaujantis principu, kad moralinės normos yra objektyvios, neišvengiamai kyla klausimas – kokios konkrečiai tos vertybės? Ir kodėl būtent tokios? Ką reiškia konkrečios vertybės, pavyzdžiui, „rūpintis kitais“? Ar yra išlygų, pavyzdžiui, ar moralu žudyti, siekiant išsaugoti savo gyvybę? Kaip vertybes hierarchizuoti konkrečiose situacijose, pavyzdžiui, aborto atveju, kai susikerta asmens laisvės ir gyvybės išsaugojimo vertybės? „Atrodo, kad moralės filosofai keistai nenori pripažinti, kad net gana aiški ir atrodanti paprasta etinė teorija stebuklingai nesupaprastins kartais neišsprendžiamai sudėtingų moralės praktikos dilemų“ (Warnock, 1990). Loginis mąstymas yra puikus instrumentas, padedantis spręsti šias „moralės praktikos dilemas“.

Be to, net jei vertybės ir yra objektyvios, neužtenka jas tik perduoti. Edukologai P. Hannamas, E. Echeveria, A. M. Sharp, M. Lipmanas ir kiti remiasi ir pamatine I. Kanto moralės filosofijos idėja, kad mąstymas – tai kiekvieno individo savanoriškas universalių, generalizuotų visuomeninių moralės principų prisiėmimas. „Moralinė kultūra turi būti paremta maksimomis, o ne disciplina – viena užkerta kelią blogiems poelgiams, o kita lavina protą [...]. Vaikas turi elgtis pagal maksimas, kurių protingumą pats gali suprasti“ (Kant, 1906⁷⁶, p. 83). O „maksimos – tai taisyklės, kurios kyla iš supratimo“ (Ibid., p. 84). Moralinis ugdymas grindžiamas įsisąmonintomis vertybėmis, o įsisąmoninti – tai suabejoti, patikrinti remiantis kriterijais ir argumentais, analize ir sinteze, t. y. taikyti logikos taisykles. Blogiausiu atveju etikos pamokos gali tapti moralinių receptų dalijimo erdve, o tai rodo, kad jų metu nepakylama virš kasdienybės (veiksmo) į teorinį (analizės) lygmenį. Tačiau pamokoje ne veikiama, o analizuojama. Etikos pamokoje ne priimami ir įgyvendinami moraliniai sprendimai, o analizuojami ir interpretuojami (Rahdar et al., 2018).

„Sąmonė visada yra intencionali. Ji visada siekia objektų arba yra į juos nukreipta“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 59) Taigi nėra situacijos, kurioje sąmonė neveiktų (sąmonė veikia net sapnuojant). Šios disertacijos kontekste mus domina aktyvi sąmonė: a) moralinio veiksmo metu; b) moralinio veiksmo

⁷⁶ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1803 metais.

analizės metu. Veiksmo ir analizės tipų sąmonės yra visiškai skirtingos. Moralinėje veiksmo situacijoje galima racionali ir emocionali sąmonė, o analizės sąmonė yra tik racionali, t. y. veikti galima vadovaujantis tiek protu, tiek jausmais, o analizuoti moralinę (kaip ir bet kokią kitą) situaciją galima tik protu. Todėl tinkamai vedamų etikos pamokų metu, kada paminimas ar apibūdinamas ne veiksmas (t. y. veiksmo sąmonės produktas), turėtų vyrauti racionali analitinė sąmonė. Žinoma, analizė pamokų metu gali vykti labai emocionali, tačiau tokia analizė tampa nebe analize, o nauju vyksmu ar veiksmu, nauja moraline situacija, kurią galima analizuoti. Taigi galima daryti išvadą, kad etikos pamokų metu turėtų būti ne moraliai veikiami (tokiu atveju etikos pamoka niekuo nesiskiria nuo eilinės kasdieniškos situacijos), o analizuojama (siekiant situaciją suprasti ir padaryti atitinkamas išvadas). Joks kitas veiksmas, išskyrus įvairialypę ir įvairiapusę moralinių reiškinių analizę, etikos pamokų metu neturėtų vyrauti.

Racionali analitinė sąmonė reikalauja pastangų, nes „įvairūs objektai pasirodo sąmonei kaip skirtingų tikrovės sričių elementai. Persikeldamas iš vienos tikrovės į kitą, perėjimą turi išgyventi kaip savotišką sukrėtimą, kurį sukelia dėmesio slinktis“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 35). Šiuo atveju kalbama apie perėjimą iš veiksmo į analitinę tikrovės būseną.

Kasdienio gyvenimo tikrovę, rutiną (net ir moralinę) laikome savaime suprantama ir nesame įpratę ja abejoti. Įprotis susilaikyti nuo abejonių ilgainiui tampa toks stiprus, kad, pasak M. Lipmano, „norėdami pasinerti į teorinę kontempliaciją turime atlikti ypatingą perėjimą“. Toks perėjimas mokinių sąmonėje turi įvykti etikos pamokų metu, kai imama ne tik kalbėti apie įvykius, juos minėti, bet ir analizuoti. Iš rutinos (veiksmo) sąmonė turi pereiti į kvestionuojančią (veiksmo analizės) būseną.

Subjektyvūs procesai išreiškiami objektyvacijomis, t. y. visiems daugiau ar mažiau sutartinai suprantamais veiksniais – veiksmiais, žodžiais, daiktais. „Kasdienio gyvenimo tikrovė ne tik pilna objektyvacijų, o ji ir galima tik dėl jų. Mus nuolat supa objektai, kurie „skelbia“ subjektyvias kitų intencijas, nors kartais sunku suprasti, ką „skelbia“ konkretus objektas.“ Objektyvacijos gali atsirasti ir kaip emocionalių intencijų pasekmė, bet jas išsiaiškinti, suprasti, ką jos „skelbia“, galima tik protu (Berger, Luckmann, 1999, p. 52).

Spręsdami įvairias situacijas mes naudojames mokslo koncentrais, nusėdusiais mūsų galvoje ir pasireiškiančiais kaip įpročiai. Prieš ką nors darydami, bandome teoriškai įsivaizduoti situaciją, numatyti įvairias elgesio galimybes ir galimas pasekmes. „Taip, atsižvelgdami į socialinę situaciją ir objektyvizuodami savo norus ir tikslus, kuriame bendruosius principus, kylančius iš logiškai sutvarkytos patirties. Šitie bendrieji principai vėliau padeda spęsti įvairias problemas. Ilgainiui principai yra vis labiau

habitualizuojami. Taip teorija tampa kasdieninių veiksmų sudėtine dalimi“ (Dewey, 2019⁷⁷, p. 246).

Nors M. Merleau-Ponty, P. Bourdieu ir kalba apie sąmonėje „nusėdusias situacijas“, paveiktas tradicijos, tačiau tuo pat metu ir perspėja, kad jų „sukelti veiksmai nėra, o iš tiesų ir negali būti tokie taisyklingi, kaip iš normatyvaus arba juridinio principo kilęs elgesys“ (Bourdieu, Wacquant, 2003, p. 43–44). Žmogų valdo stimulai, o moralė galima tik stimulus suvaldžius⁷⁸, tačiau negali valdyti to, ko nesupranti.

Išmokyti dalykai tampa įpročiu ir automatizmu visose srityse, kartu ir moralėje. „Visi nesąmoningi būdai suprasti, interpretuoti, apsvarstyti yra prisotinti informacijos, gautos ankstesnių sąmoningų pastangų dėka. Pačias mokslines operacijas mes pamirštame, vėliau naudojames tik dėl jų įgytais įgūdžiais, kartais net dėl tų operacijų, kurių patys neatlikome, tik žinome apie jas iš kitų patirčių“ (Dewey, 2019, p. 245–246).

Atsižvelgiant į tai, tampa labai svarbu, ko mokytis per etikos pamokas – jei norime išugdyti racionalius, mąstančius ir turinčius savo nuomonę įvairiais moralės klausimais piliečius, turime mokytis racionalumo (Weinstein, 1986; Splitter, Sharp, 1995; Matthews, 1997; Navarro, 1998; Fisher, 1990).

Etiniai subjektyvistai paneigia universaliosios moralės galimybę. Protagoro idėją „žmogus yra visų dalykų matas“ Antikoje tęsia skeptikai ir hedonistai, naujaisiais amžiais – T. Hobbesas, D. Hume'as, G. Berkeley'is, XXI a. – J. J. Prinzas (2007). Naujųjų laikų etinis subjektyvizmas neatsiejamas nuo empirizmo, t. y. įsitikinimo, jog mūsų suvokimas apie pasaulį kyla iš juslinės patirties ir materialiojo pasaulio poveikio mūsų kūno pojūčiams, o žinojimas galimas tik dėl empirinio patyrimo. Tuo pat metu jie neatmetė ir proto bei racionalizmo, laikydami žinojimą empirikos ir racionalumo deriniu, nes protas atlieka pagrindinę funkciją apdorojant (suprantant, interpretuojant ir struktūruojant) sensorinius duomenis.

Objektyvių moralės normų egzistavimą neigia ir kitų ne-objektyvistinių teorijų atstovai (Nietzsche, James, Dewey, Ayer, Mackie) bei etiniai reliatyvistai (Winch, Rorty, Harman, Pojman, Jones, Geertz, Bogičević, Matei, Deng, Park) laikydamiesi principo, kad „moralė nuolat kuriama“.

⁷⁷ Tekstas pirmą kartą publikuotas 1916 m.

⁷⁸ Žr. Berger, Luckmann, 1999, p. 73: „Palyginti su kitais aukštesniais žinduoliais, žmogaus instinktų organizaciją galima laikyti nepakankamai išvystyta. Aišku, žmogų valdo stimulai. Bet šie stimulai yra labai nespecializuoti ir nekryptingi [...] žmogus turi nuolatos eksternalizuoti save per veiklą [...]. Dėl prigimtinio žmogaus organizmo nestabilumo (autorės pastaba: kitaip nei gyvūnai, kurie yra stabiliai valdomi instinktų) būtina, kad pats žmogus susikurtų stabilią savo elgesio aplinką.“

„Po nesėkmingų bandymų nustatyti absoliučias moralines tiesas reliatyvistinis požiūris į moralę gali atrodyti gana patrauklus. Moralinių faktų reliatyvizavimas leidžia ir įgalina kurti moralinį diskursą, vengiant įsipareigojimo paslaptims absoliučioms normatyvinėms tiesoms“ (Boghossian, 2017, p. 4). Remdamasis Galilėjaus ir Einšteino reliatyvumo teorijomis P. Boghosianas formuluoja etinio reliatyvizmo principą, klausimą „ar kažkas yra moralu“ keisdamas į klausimą „ar kažkas yra moralu x atžvilgiu“. X šiuo atveju gali būti: a) moralinis kodas, nesvarbu, ar atskiros asmens, ar bendruomenės, ir nei vienas iš šių moralinių kodų nėra pranašesnis už kitą, ir tuomet esminis reliatyvizmo principas yra – „ar kažkas yra moralu pagal x moralinį kodą“; ir b) absoliutaus reliatyvizmo atveju x reiškia aplinkybes, ir tuomet esminis reliatyvizmo principas yra – „ar kažkas yra moralu tam tikromis aplinkybėmis“ (Ibid., p. 67). Abiem atvejais ypač svarbūs tampa kritinio (t. y. loginio) mąstymo įgūdžiai: a) suvokti savo moralinio kodo normas bei paaiškinti kitiems, o taip pat suprasti kito moralinį kodą; b) sugebėti įvertinti aplinkybių įtaką konkrečiam atvejui (t. y. remtis kriterijais), pasirinkti teisingiausią tam tikromis aplinkybėmis elgesio modelį.

Moralinėje diskusijoje nuolat kyla klausimas, kiek viena ar kita moralinė kategorija yra savaime vertinga. Atsakydamas į šį problemą M. Lipmanas palaiko etinio subjektyvizmo ir kultūrinio reliatyvizmo idėjas bei remiasi J. Dewey'io teze, kad moralinės kategorijos nėra baigtinės, jų prasmės yra nuolat peržiūrimos, t. y. nuolat kuriami nauji moralinių kategorijų apibrėžimai. Be to, „moralinės kategorijos nėra ribojančios“, kaip, pavyzdžiui, masės, laiko, energijos ir kitos sąvokos, vartojamos tiksluosiuose moksluose. Iš to galima daryti išvadą, kad pagrindinė sąlyga, kodėl moraliniai argumentai traktuojami kaip moksliniai, yra ta, kad intelektualiniai išeities taškai ir pagrindiniai diskusijos elementai (t. y. pagrindiniai terminai) nuolat peržiūrimi ir analizuojami atkreipiant dėmesio į tai, kokioje situacijoje jie atsiranda, dalyvauja ir kokią poziciją užima.

Moralinės kategorijos, analizuojamos ar naudojamos taip, lyg jos būtų savaime prasmingos ir sau pakankamos (o jos jokių būdu tokios nėra), yra bevertės ir neatlieka tikrosios savo funkcijos. „Tik kontekstas ir funkcija padeda nustatyti tikrąją moralinės kategorijos reikšmę ir vertę. Jei neatsižvelgiama į situaciją, lieka argumentai, paremti atsitiktinėmis nuomonėmis, apžvelgiami tik kai kurie aspektai, tačiau nematoma reiškinio visumos, nesuvokiama pilnutinė kategorijos reikšmė ir prasmė“ (Dewey, 2019, p. 234).

„Žmogaus veiksmų motyvuojanti jėga priklauso nuo *įsisąmonintų* poreikių, tikslų, motyvų, nuostatų ir emocijų“ (Kaffemanas, 2001, p. 98).

Dažnai žmogaus vertybės yra paveiktos impulsų ar atsitiktinių pasirinkimų. Tačiau tikroji vertybių vertė išryškėja tik po refleksijos ir ilgalaikių tyrinėjimų. „Kiekvienas žmogus neabejotinai turi teisę susikurti savo moralinę perspektyvą, tačiau jis būtinai turi suvokti, kad remiasi ir kodėl remiasi vienais, o ne kitais principais, kodėl renkasi vienas, o ne kitas vertybes. Tik suvokdamas savo mąstymo pagrindus galėsi suprasti kitą, matyti, kokiomis prielaidomis remiasi oponentas darydamas priešingą išvadą, suvoksi, ar jis remiasi kitokiomis moralės normomis, ir kodėl“ (Paul, 1993, 304–306). „Vaikai greitai supranta, kad iš jų tikimasi teisingo elgesio [...]. Jiems būtų gan lengva įsiminti, kurie veiksmai yra laikomi gerais, o kurie smerktini. Deja, viskas nėra taip paprasta. Informacija, kurią jiems perduoda suaugusieji, yra ne „veiksmas x yra geras, o veiksmas y – smerktinas“, o „veiksmas x yra geras, išskyrus tam tikras sąlygas a, b, c, kurios lemia, jog tas pats veiksmas tampa smerktinu“. Taigi, vaikai išmoka, jog vertybės nėra absoliučios, o priklauso nuo konteksto. Joks elgesys nėra savaime geras ar blogas, teisingas ar neteisingas – visuomet reikia atsižvelgti į situaciją, kurioje veiksmas atliekamas. Patį veiksmą suvokti nėra sunku, tačiau išanalizuoti jį įtakojančias sąlygas yra daug sudėtingiau“ (Lipman, 1996b, p. 2).

„Mokant etikos reikia apimti tris aspektus: remtis intuicija, remtis autoritetais (tradicija) ir, trečia, remtis kritiniu mąstymu bei refleksyviu sprendimų priėmimu, kuris, priešingai nei pirmi du [...] leidžia mums (1) padaryti mažiau klaidų, (2) įgalina pagrįsti sprendimus ir refleksiją ir (3) svarbiausia leidžia atlikti moralinius samprotavimus ir tapti ekspertu“ (Borstner, Gartner, 2014, p. 15).

Tikrosios vertybės – vertybių analizės produktas. Todėl pagrindinis mokymo tikslas – sudaryti sąlygas analizuoti vertybes ir atskirti tikrąsias vertybes nuo atsitiktinių. Dar vienas argumentas, kad vertybes reikia analizuoti, „tai, kas buvo nesvarbu vakar, gali tapti ypač svarbu šiandien“ (Lipman, 1988b, p. 55–56).

L. P. Bergeris ir T. Luckmannas (1999) teigia, jog visuomenė – tai nenutrūkstamas dialektinis procesas, sudarytas iš trijų etapų: eksternalizacijos, objektyvacijos ir internalizacijos⁷⁹. Socializacija skatina vaiką vis labiau abstrahuotis nuo konkrečių kito pažiūrų. Tarkime, kuris nors „reikšmingas kitas“, pavyzdžiui, motina, pasako, kad vienaip ar kitaip konkrečiu atveju

⁷⁹ Visi trys proceso etapai vyksta vienu metu – subjektas „eksternalizuoja savo paties būtį socialiniame pasaulyje ir internalizuoja šį pasaulį kaip objektyvią tikrovę“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 163). Internalizacija yra pagrindas, padedantis suprasti: pirma – kitus, antra – pasaulį kaip prasmingą ir kaip socialinę tikrovę. Šitoks supratimas atsiranda ne todėl, kad pavieniai individai savarankiškai kuria prasmes, o todėl, kad individas „perima“ iš kito pasaulį, kuriame kiti jau gyvena.

elgtis negalima. Jei ir kiti reikšmingi pritaria šiam draudimui, normos bendrumas subjektyviai išplečiamas. Norma suabstraktinama į išvadą, kad „niekas nepritaria tokiame elgesiui“, arba „visi norėtų, kad elgčiausi priešingai“. Abstrakcija, atsirandanti apibendrinant konkrečių ir reikšmingų kitų vaidmenis ir požiūrius, yra vadinama „apibendrintu kitu“, kitaip tariant, tai yra viešoji visuomenės nuomonė.

Socializacija baigiasi tada, kai „apibendrinto kito“ ir visko, kas su juo susiję, sąvoka įsitvirtina individo sąmonėje. Tada jis yra veiksnus visuomenės narys ir subjektyviai valdo save ir pasaulį. Galima teigti, kad būtent iš „apibendrinto kito“ individas perima didžiąją dalį jo sąmonėje įsitvirtinusių papročių, tradicijų, moralės normų ir elgesio konvencijų. Besiformuojanti sąmonėje „apibendrintas kitas“ rodo lemiamą socializacijos fazę. Jis implikuoja visuomenės pačios savaime ir kartu atsiradusios objektyviosios tikrovės internalizavimą.

Joks individas neinternalizuoja *visos* objektyvuotos tikrovės savo visuomenėje. Tai reiškia, kad individas nuolat vykdo sąmoningą atranką, kokius principus ar normas jam priimti kaip savus, o į kokias tiesiog nekreipti dėmesio, traktuoti kaip nesančias ar nedarančias jam įtakos⁸⁰. Taigi tai, ko reikalauja viešoji nuomonė, nuolat kertasi su „aš“.

R. A. Nisbetas akcentuoja ir nuo XIX a. prasidėjusį atotrūkį nuo konkrečios vietos (tradicijų) bei to atotrūkio įtaką moraliniam reliatyvizmui⁸¹. Kuo moralinės vertybės labiau „atitrūksta“ nuo konkrečios, „gimtosios“ aplinkos (tradicijų, religijos, turtinės ir socialinės padėties), nuo aplinkos, kur jos yra „savaime suprantamos“, tuo daugiau vietos lieka abejonei ir savarankiškiems moraliniams sprendimams.

Mes augame, esame socializuojami tėvų, religijos, socialinės ir ekonominės grupės ir didesnės visuomenės derinio ir įtraukiami į tam tikrą moralinę sistemą, kurią sudaro tarpusavyje susiję faktoriai, tokie kaip: a) konkretūs moraliniai sprendimai; b) bendrosios taisyklės ir principai; ir c) giluminiai įsitikinimai ir teorijos. „Tačiau tam tikru momentu, kai patiriame

⁸⁰ Žr. Berger, Luckmann, 1999, p. 169: „Subjektyvi biografija nėra vien socialinė. Individas suvokia save kaip esantį visuomenėje ir kaip nesantį joje. Tai reiškia, kad simetrija tarp objektyvios ir subjektyvios tikrovių niekad nebūna statiška, visam laikui nusistovėjusi būklė.“

⁸¹ Žr. Nisbet, 2000, p. 83–84: „Garbė, lojalumas, draugystė, etiketas [...] neprarado savo patrauklumo kaip žodžiai, tačiau kontekstai, kuriuose jų reikšmės ir kryptis per amžius buvo perduodama žmogaus mąstymui ir elgesiui, iš esmės pasikeitė [...], dabar šios vertybės dėl technologijos, mokslų ir politinės demokratijos procesų tapo abstrakčiomis, atitrūkusiomis nuo to, kas specifiška ir konkrečiu.“

pasaulį ir įgyjame gebėjimą mąstyti patys, suvokiame įvairius paveldėtos sistemos trūkumus“ (Benjamin, 2005, p. 24).

Ar moralinis sprendinys teisingas, ar klaidingas, priklauso tik ne tik nuo subjektyvios vertintojo nuomonės ir išankstinių nuostatų. Mokslinių sprendinių vertinimas visada objektyvus, todėl norint moralinių reiškinių analizę paversti moksline, ją reikia kiek įmanoma objektyvizuoti. Šiam tikslui pasiekti puikiai tinka logika. Tokiu atveju vertinimo argumentai pasitelkiami iš šalies (iš logikos), o ne iš pačios moralės srities (priešingai nei nemokslinės moralinių reiškinių analizės atveju). Tai padeda teisingiau įvertinti moralinius sprendinius. Tuomet keičiasi ir vertintojo pozicija – jis tampa neutralus ir nešališkas (net ir tuo atveju, jei vertina asmeninius moralinius veiksmus).

Subjektyvizmo ir kultūrinio reliatyvizmo kritika tuo pat metu įrodo kritinio / loginio mąstymo ugdymo svarbą: 1. Negalime teigti, jog vienos kultūros normos yra pranašesnės už kitas. Tačiau ar tai reiškia, kad turime toleruoti kai kuriose kultūrose priimtą smurtą prieš vaikus ar moteris, mutiliaciją, įkalinimą už politines pažiūras ir pan.? 2. Vienintelis autoritetas ir vertinimo kriterijus yra tos šalies (ar institucijos, šeimos) kultūra, todėl negalime kritikuoti ne tik kitų, bet ir savo kultūros ar tradicijos. 3. Jei negalime kultūra (tie kitų, tiek savo) abejoti, neįmanomas ir moralinis progresas (Rachels, 1999, p. 307–308); 4. Kultūrinio reliatyvizmo požiūriu pagrindinė moralinė vertybė turėtų būti tolerancija. Tačiau ar reliatyvizmo teorija gali teigti objektyvias vertybes (Pojman, 2001, p. 260)? 5. Vienu metu asmuo gali priklausyti keletui bendruomenių ar kultūrų, kurių moralinės normos gali būti prieštaraujančios (Pojman, 2001, p. 263) 6. „Jeigu norite ir toliau priimti moralinius sprendimus, tai geriau būkite pasirengę pritarti kai kuriems absoliutiems moraliniams faktams (vertybėms). Nepavyks kurti reliatyvizmu paremto diskurso, visiškai atsiribojant nuo tokių faktų [...]. Manau, kad neturime kito pasirinkimo, kaip tik pripažinti bent keletą absoliučių normatyvinių faktų“ (Boghossian, 2017, p. 16–17).

„Mokymasis (tiek teorinis, tiek praktinis) priimti moralinius sprendimus remiantis kritiniu mąstymu, taip pat kitų svarbių įgūdžių mokymas ir naudojimas (klausimų kėlimas, atvejų analizė) yra geriausias būdas pasiekti svarbiausią etikos dėstymo tikslą – tapti geresniu žmogumi šiame pasaulyje. Todėl tai turėtų būti kiekvienos mokyklos mokymo programos dalis“ (Borstner, Gartner, 2014, p. 16).

Vadovaujantis etinio subjektyvizmo / reliatyvizmo principais (kad nėra jokių universalių moralės standartų, o moraliniai faktai, vertybės ir įsitikinimai yra susiję su konkrečiais asmenimis ar visuomenėmis, kurie disponuoja šiomis vertybėmis) esminiais klausimais moraliniame ugdyme(si) tampa etinės pozicijos ir normų išgryninimas, o tam pirmiausia reikalingi

neformaliosios logikos įgūdžiai: argumentacija (korektiškos argumentacijos kriterijai, nerelevantiški argumentai, kitos galimos neformalių samprotavimo ir įrodymo klaidų rūšys), apibrėžimų kūrimas (loginės klasės ir jų elementai, apibrėžimo taisyklės), analoginis mąstymas, tik vėliau pereinant prie formaliosios logikos.

1.2. Loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) metodologinės prielaidos

1.2.1. Aukštesniojo lygio mąstymas. Kritinio ir kūrybinio mąstymo santykio moralės srityje analizė

Laikantis principo, kad ugdyti mąstymą moralės srityje yra svarbiau, nei tiesiog perduoti žinias, iškilo klausimas, kokią mąstymą lavinti? Kokios savybės turi būti būdingos „geram“, „tinkamam“ mąstymui?

Ugdymo filosofai (Lipman, 1984, 1988b, 1991; Ennis, 2015; Kuhn, 2015; Blair, 2021 et al.) siekė nustatyti kriterijus, padėsiančius atskirti „gerą“ mąstymą nuo „blogo“, „stiprų“ nuo „silpną“, „pakankamą“ nuo „nepakankamą“. Jau B. S. Bloomas (1956) įgūdžių hierarchijos piramidėje iškelia analizę, sintezę ir vertinimą. Pagrindinis analizės elementas yra kritinis mąstymas, sintezės – kūrybinis mąstymas, vertinimo – sprendimų priėmimas. B. S. Bloomas analizę, sintezę ir vertinimą laiko pagrindiniais aukštesniojo lygio mąstymo (angl. *higher-order thinking*) elementais.

D. Finkas (2003) išplėtojo D. Bloomo taksonomiją, integruodamas kognityvines ir emocines sritis ir pridėdamas metakognityvinį komponentą. B. Bloomo taksonomijos kognityviniai elementai – žinios, supratimas, taikymas, analizė (gebėjimas skaidyti faktus, koncepcijas, nuomones, prielaidas ir išvadas į smulkesnius komponentus, juos perprasti, kad vėliau vėl sujungtume dalis į visumą, tik aukštesniu lygiu), sintezė (gebėjimas sujungti atskirus elementus į didesnę struktūrą, tokiu būdu formuojant, kuriant, formuluojant ir prognozuojant vis aukštesniu lygiu), vertinimas (aukščiausia mąstymo fazė – gebėjimas pasirenkant tam tinkamus kriterijus nuspręsti, ar idėjos, metodai, produktai ar objektai yra teisingi ir vertingi) – įtrauktos į pirmąją, antrąją ir trečiąją D. Finko taksonomijos rūšis. Žinios be supratimo yra mažai vertingos, nes be supratimo jas sunku tiek atsiminti, tiek panaudoti. Esminis žinių įgijimo elementas yra aukštesniojo lygio mąstymas. Mąstyti reiškia vertinti, daryti išvadas remiantis turimais duomenimis, informacija ar prielaidomis, t. y. atlikti logines mąstymo operacijas.

Aukštesniojo lygio mąstymas yra konceptualus (angl. *conceptually rich*), gebantis nustatyti sąsajas (angl. *coherently organized*) ir nuolat veiklus,

tyrinėjantis (angl. *persistently exploratory*) (Lipman, 1991). Jam gali būti būdingos ir kitos savybės, tačiau be šių trijų pagrindinių bruožų protinės veiklos negalima vadinti aukštesniojo lygio mąstymu.

Aukštesniojo lygio mąstymo negalima tapatinti su kritiniu mąstymu. Aukštesniojo lygio mąstymas – tai kritinio ir kūrybinio mąstymo derinys. Kritinis ir kūrybinis mąstymas suvokiamas ne kaip opozityvios mąstymo rūšys, o kaip simetriškos ir viena kitą papildančios. Tik šioms mąstymo rūšims nuolat sąveikaujant ir vienai kitą papildant, atsiranda aukštesniojo lygio mąstymas.

Aukštesniojo lygio mąstymo bruožai:

- sudėtingumas (sudėtingos konstrukcijos, formuluotės, su pasimėgavimu sprendžiamos sudėtingos problemos);
- holizmas (nuolatinis bandymas pabrėžti reiškinių vienovę, t. y. integruotumą ir sąryšingumą. Reiškiniai analizuojami stengiantis juos supaprastinti grupuojant į šeimas, klases, rūšis etc., po to ieškoma sąsajų);
- ryšys su realiu, kasdieniu pasauliu (aukštesniojo lygio mąstymas yra tik įrankis išoriniam pasauliui atspindėti ir apdoroti. Šis mąstymas gali dirbti ir su abstrakčiomis idėjomis ar teorijomis, tačiau pastarosios yra įdomios, aktualios ir vertinamos tik tiek, kiek įtakos turi realios kasdienybės įvykiams);
- suprantamumas (aišrios formuluotės, formalizuoti, todėl visiems suprantami teiginiai. Gebėjimas kalbėti ne painiai ir padrikai, o empiriškai ir schematizuotai. Tai sudaro sąlygas numatyti reiškinių pasekmes, susikalbėti, ginčytis, paneigti ar įrodyti teiginius, padeda ieškoti prasmės);
- kokybinis intensyvumas (mąstymas ir aukštesniojo lygio mąstymas gali būti vienodai kokybiški, tačiau šios mąstymo rūšys skiriasi kokybiško mąstymo intensyvumu ir dažnumu);
- platus akiratis (universalus, visapusiškas, gali būti pritaikomas daugelyje sričių. Ne abstraktus, veikiau kompaktiškas. Aukštesniojo lygio mąstymą galima analogiškai palyginti su patarle ar parabole) (Lipman, 1991, p. 94).

Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos aprobuotoje „Mąstymo gebėjimų vertinimo programoje“ (2020) „aukštesniojo lygio mąstymu“ laikomas „žinių bei informacijos įvertinimas ir supratimas, kaip jas galima panaudoti įvairiose situacijose [...]. Informacijos analizė, vertinimas, jos pertvarkymas ir sprendimų priėmimas yra tokie mąstymo procesai, kurie

padeda mums iš turimų žinių sukurti naują žinojimą bei supratimą, ir tai reikalauja didesnio mąstančiojo aktyvumo bei pastangų nei tik paprastas faktų žinojimas ar gebėjimas panaudoti bazinius įgūdžius. Aukštesnieji mąstymo gebėjimai apima platų įvairių tarpusavyje susijusių įgūdžių spektrą, tačiau galima išskirti du svarbesnius jų aspektus: 1) kritinis mąstymas – gebėjimas interpretuoti ir apibendrinti turimą informaciją bei įvertinti, kokias išvadas, nuomones ar vertinimus galima daryti remiantis tokia informacija analizuojant jos kaip argumentų ir įrodymų pagrįstumą; 2) problemų sprendimas – gebėjimas pasirinkti reikalingą informaciją bei atrasti strategiją, kaip galima pertvarkyti ir panaudoti šią informaciją konkrečiai užduočiai spręsti“ (p. 4)

Kritinis mąstymas apibrėžiamas kaip „klausimų kėlimas ir atsakymų į juos paieška, siekiant įvertinti idėjas bei sprendimus. Kritinis mąstymas apima svarbius metakognityvinius ir socialinius emocinius gebėjimus (reflektavimą ir vertinimą kultūriniame kontekste), nuostatas ir vertybes. Jis taip pat apima kognityvinius gebėjimus, susijusius su patirties kaupimu, stebėjimu, analizavimu, konceptualizavimu, sintezavimu, vertinimu, reflektavimu. Kitiškai mąstantis asmuo reflektuoja savo ir kitų veiksmus, stengdamasis vengti stereotipų, nepagrįstų prielaidų, tariamai akivaizdžių tiesų, numatydamas ne tik planuojamų veiksmų rezultatus, bet ir įvairius jų padarinius. Ypač svarbi kritinio mąstymo dalis yra aukštesniojo lygmens kognityviniai gebėjimai, susiję su loginiu mąstymu, dedukciniu ir indukciniu samprotavimu“ (p. 6).

„Mąstymo gebėjimų vertinimo programa“ – tai pirmas ir vienintelis Lietuvoje švietimo dokumentas, kuriame pabrėžiamas aukštesniojo lygio bei loginio mąstymo ugdymo visuose mokomuosiuose dalykuose būtinumas.

Kritinis mąstymas moralinio ugdymo(si) srityje

Kritinis mąstymas – vienas iš aukštesniojo lygio mąstymo elementų. „Kritinis mąstymas yra samprotavimų analizės ir vertinimo menas, siekiant juos patobulinti“ (Paul, Elder, 2012).

Kritinio mąstymo komponentai – tai stebėjimas, abejonė, probleminio klausimo ar hipotezės formulavimas, galimų atsakymų analizė remiantis žiniomis ir mąstymo taisyklėmis, argumentų formulavimas ir analizė, argumentų vertinimas, išvada. Kitiškai mąstantys žmonės geba priimti sutartinai geriausią sprendinį; remdamiesi tyrimo išvadomis formuluoti apibrėžimus; spręsti aktualias teorines ir praktines problemas; klasifikuoti, ranguoti pagal kategorijas; vertinti įvykius, veiksmus ir reiškinius; sąmoningai ir intencionaliai galvoti, kalbėti ir veikti (Siegel, 2013; Kuhn, 2015; Blair, 2021).

„Kritinis mąstymas yra intelektualiai disciplinuotas procesas, kurio metu aktyviai ir sumaniai konceptualizuojama, taikoma, analizuojama, sintezuojama ir (arba) vertinama informacija, surinkta iš stebėjimo, patirties, refleksijos, samprotavimo ar komunikacijos arba sukurta iš stebėjimo, patirties, apmąstymo, samprotavimo ar bendravimo, kaip tikėjimo ir veiksmų vadovo“ (Ennis, 2015).

Kritinio mąstymo tikslas – priimti sprendimą (Dewey, 2006⁸²; Lipman, 1987). Sprendinys yra geras ir vertingas tik tada, jei gali būti naudingas ateityje. Sprendinys nėra savaiminis tikslas. Jis turi padėti siekti kitų tikslų. „Pavyzdžiui, moraliniai sprendiniai nėra tikslas pats savaime. Jų paskirtis – pagerinti mūsų gyvenimo kokybę“ (Lipman, 1991, p. 17).

Vėlesni teoretikai kritinio mąstymo tikslą praplečia – jis turėtų padėti apsispręsti, „kuo tikėti ir kaip elgtis“ (Bailin, 1999; Ennis, 2015). Ypač akcentuotina R. Ennio tikėjimo ir veiksmo sąsaja. Jis teigia, kad mokykla – tai vieta, kur išmokstame, kokiais teisingais dalykais tikėti ir kaip teisingai elgtis. Žinoma, mokykla pirmiausia yra vieta, kurioje mes supažindinami su teisingais dalykais, kuriuos turime žinoti. Be to, R. Ennis pabrėžia, kad jei esame koku nors būdu priversti ką nors žinoti, kartu esame priverčiami tikėti tuo, ką žinome. O elgiamės remdamiesi tuo, kuo tikime (Ennis, 2015).

Kaip ir R. Ennis, M. Lipmanas teigia, kad mokymas (angl. *schooling*) ir ugdymas (angl. *educating*) šia prasme skiriasi, nes mokymo pagrindinė funkcija – išmokyti ir priversti tikėti tuo, kuo tiki kiti, o lavinimo funkcija – suteikti galimybę mąstyti, formuluoti gerus sprendinius ir gebėti pačiam pasirinkti, kuo tikėti.

Be to, „kritinis mąstymas atlieka apsauginę funkciją. Kitiškai mąstydami galime atsilaikyti prieš tuos, kurie stengiasi priversti (tiesiogiai ar „smegenų plovimo“ keliu) kuo nors patikėti, nesuteikdami galimybės ieškoti prasmės patiems. Kritinis mąstymas padeda apsispręsti, kuo netikėti“ (Lipman, 1991, p. 144). Kritinis mąstymas ypač reikalingas bendroje veikloje, siekiant išvengti grupės įtakos. „Kitiškai mąstantis žmogus nepasiduoda svetimo mąstymo įtakai, geba analizuoti ir tiksliai, adekvačiai įvertinti gaunamą informaciją, kartu griežtai vertina ir savo mintis, sprendimus, teisingas ar klaidingas išvadas“ (Gudžinskienė, 2006, p. 110).

Dar vienas iš kritinio mąstymo tikslų – įveikti galvoje nusistovėjusius, stereotipiškus vaizdinius ir nuomones (taip pat ir moralės srityje). „Kritinė refleksija apima mūsų minčių prasmę, taip pat abejones dėl sąvokų ir įprastos išminties“ (Reardon, 2000, p. 13). Kritinis mąstymas tikrina senas prielaidas (Nosich, 2011). Kiekvienas žmogus turi įsisąmonintas ar ne vertybes bei

⁸² Tekstas pirmą kartą publikuotas 1910 m.

nuostatas, kuriomis grindžia savo elgesį. Pasikeitus aplinkybėms, kritinis mąstymas įgalina perkainoti vertybes, jas įsisąmoninti ir visiškai suvokti bei pagal tai keisti savo gyvenimo būdą. „Kritinį mąstymą galima vadinti asmenybės ir aplinkos kaitos priežastimi. Kritinis mąstymas skatina nuolat atsinaujinti, koreguoti save“ (Gudžinskienė, 2006, p. 113).

Be kritinio mąstymo neįmanomas ir adekvatus savęs vertinimas – tam turi mokėti analizuoti savo elgesį, jį vertinti, palyginti su kitu galimu elgesiu, laipsniuoti etc.

Pagal G. Nosichą (2011) kritinis mąstymas – tai vidinės prasmės atradimo procesas. Nesuvoktas moralinis kontekstas kelia beprasmybės jausmą, žmogus jaučiasi bejėgis elgdamasis pagal jam nesuvokiamas, primestas moralės normas, todėl stengiasi jų išvengti.

Tik giliai viduje suvoktos, kritiškai išanalizuotos ir internalizuotos vertybės skatina žmogų moraliai elgtis ir tobulėti. Todėl vienas iš svarbiausių etikos pamokų ugdymo tikslų – ugdyti kritinį mąstymą. Pamokų metu daug dėmesio turėtų būti skiriama „mokinių įsitikinimams, suteikiama daug progų išreikšti savo požiūrį klasėje, kad ir kokia išankstine nuostata jis būtų pagrįstas, bei sudaromos palankios sąlygos, kad mokiniai sąmoningai atsakytų klaidingų nuomonių“ (Šiaučiukėnienė et al., 2006, p. 68).

R. Paulas (1993) akcentavo kritinio mąstymo svarbą ir neišvengiamumą moralinio ugdymo procese: be kritinio mąstymo etinių teorijų mokymas virsta indoktrinacija. Moralės taisyklės turi prasmę tik tada, kai yra taikomos veikloje. Moralės taisyklės nėra savipakankamos, kritinis mąstymas turi jas pritaikyti konkrečioms faktams ir interpretuoti pagal situaciją. Net žmonės, norintys gero, dažnai nesutaria. Tie patys moraliniai veiksmai vienu yra išaukštinami, kitų – pasmerkiami. Dažnai net nesulaukdami kvestionavimo ir prieštaravimų iš kitų, moralines dilemas nagrinėjame asmeniškai, nesutariame patys su savimi. Žmogus negali laikytis moralės normų, jei jos neatitinka vidinių įsitikinimų. Todėl turime nuolat save morališkai tobulinti, o tai neįmanoma be loginių operacijų. Pavyzdžiui, negali suvokti, ar esi geresnis nei vakar, jei neturi tokių įgūdžių kaip gebėjimas laipsniuoti, palyginti, nesi susikūręs gerumo apibrėžimo.

M. Battersby'is ir S. Bailin kritinį mąstymą apibrėžia kaip tyrinėjimą, kurio tikslas – rasti bei pašalinti klaidas, analizuoti bei vertinti argumentus (Battersby, Bailin, 2016, p. 13). Pagrindinė kritinio mąstymo funkcija – pastebėti ir taisyti savo bei kitų mąstymo ar elgesio klaidas, rasti jų atsiradimo priežastis, dviprasmybes, neaiškius posakius tekste; reikalauti argumentų ir kriterijų, jei jie nebuvo pateikti; viskuo abejoti, jokių teiginių nelaikyti savaime suprantamais; pastebėti, kad diskusija nenuosekli; rasti klaidingas prielaidas; pastebėti netinkamus pavyzdžius; sekti tyrimo eigą, nustatyti, ar

teisingai parinktos ir teisingai vykdomos tyrimo procedūros, etc. „Geriausias mąstytojas mąsto apie savo mąstymą, mąsto tikslingai ir supranta, ką ir kodėl mąsto, turi tam intelektualinių įrankių ir supranta, kad juos reikia nuolat tobulinti, geba atskirti mintis nuo jausmų, mąstymą paverčia ne išskirtiniu reiškiniu, o rutina“ (Paul, Elder, 2012, p. 17).

Kritinis mąstymas yra „jautrus kontekstui“ (Lipman, 1991), t. y. atsižvelgia į ypatingas sąlygas (pavyzdžiui, charakterį); į ypatingus atvejus, kai įprastas mąstymas yra visiškai netinkamas (pavyzdžiui, susidūrus su kita kultūra ar religija); į visumą (iš konteksto ištrauktas poelgis gali atrodyti geras ar blogas, tačiau, apžvelgus visas įvykio aplinkybes ir sąlygas, nuomonė gali pasikeisti); į prasminius skirtumus, kurie kinta keičiantis kalbėtojo tikslui ar siekiams; į besikeičiančią situaciją, kai ją perpasakojant akcentuojami vis kiti aspektai; į besikeičiančią situaciją, kai ją veikia skirtingos aplinkybės; į skirtumus, kai lyginamos dvi beveik identiškos situacijos; į skirtumų, kai aptariamos identiškos situacijos, kurių padariniai skirtingi etc. Moralės sritis – tai kasdienio gyvenimo, „nelaboracinė“, nuolat kintanti ir įvairių veiksmų veikiama sritis. Todėl gebėjimas suvokti konteksto įtaką analizuojant ir vertinant moralinius reiškinius yra ypač svarbus.

Kritinis mąstymas remiasi tik patikimais kriterijais (Gudžinskienė, 2006, p. 110; Kleoster, 2001). Viena iš pagrindinių kriterijų funkcijų – sudaryti tokią bazę, kad būtų galima palyginti. Tai ypač svarbu atliekant moralinių reiškinių analizę. Jei moralės kriterijumi laikysime gerą elgesį, vienu iš pagrindinių moralinių reiškinių analizės veiksmų tampa palyginimas. Jei sąvoka „tiesa“ yra nelaipsniuojama, negali būti labiau ar mažiau tiesa, tai žodis (ar veiksmas) „geras“ reikalauja ypač preciziškos gradacijos. Pagrindą tokiai gradacijai ir suteikia kriterijai, kurie diskusijos metu pateikiami kaip argumentai. Kad nekiltų sumaištis, neužtenka vien pasakyti, koks elgesys geresnis ar blogesnis, – reikia pateikti argumentų.

Kriterijai gali būti neformalūs (subjektyvūs, improvizuoti, nepamatuojami, kokybiniai), pavyzdžiui, „mokykla man buvo tarsi kalėjimas“; ir formalūs (objektyvūs, aiškiai apibrėžti, pamatuojami, dažnai kiekybiniai) (Lipman, 1991, p. 119). Daugybė dalykų gali būti panaudota kaip kriterijai, tačiau dažniausiai žmonės apeliuoja į vertybes, konvencijas (pavyzdžiui, „jei esi katalikas, tai ir elkis, kaip katalikas“), pagrindines lyginimo taisykles (pavyzdžiui, „negalima lyginti žmogaus ir daikto“), skirtingas perspektyvas (pavyzdžiui, vertinant iš etinės perspektyvos situacija mieste gali atrodyti gąsdinanti, tačiau vertinant iš estetinės perspektyvos situacija gali atrodyti visai priešinga) (Lipman, 1991, p. 132).

Rinkdamiesi kriterijus remiamės kriterijais. Kriterijus, padedančius pasirinkti kriterijus, M. Lipmanas vadina metakriterijais. Metakriterijai – tai

labai bendri, esminiai, prasmingi, suponuojantys kriterijai. Pavyzdžiui, epistemologija remiasi tiesos, estetika – grožio, moralė – gero elgesio kriterijumi. Tinkamų kriterijų pasirinkimas lemia tinkamą (apsi)sprendimą. Be to, išsamus argumentų vertinimas retai kada gali būti atliekamas kiekvienam argumentui atskirai (t. y. vertinant tik vienos pusės argumentus). Tai turi būti daroma atsižvelgiant į diskusijos istoriją kaip į besitęsiantį analizės ir kritikos procesą, konkuruojančių nuomonių priėmimą ar atmetimą. Argumentų kokybę reikėtų vertinti iš dialektinės perspektyvos (Bailin, Battersby, 2009, p. 1). Jei mąstymas neturi kurio nors iš šių keturių bruožų – nėra save koreguojantis, nesiremia kriterijais, nesuvokia konteksto ar nesibaigia visuotinai geriausio sprendinio priėmimu – tai nėra kritinis mąstymas (Lipman, 1991, p. 116).

Kritinis mąstymas moralės srityje – tai trilypė kombinacija. „Norint būti moraliam, reikia trijų dalykų: pirma, gebėjimo analizuoti moralines vertybes, antra, charakterio, nusiteikuso nuolat veikti protingai, trečia (ir svarbiausia), meistriškumo derinti įprotį veikti protingai ir mąstymą, t. y. derinti charakterį ir refleksiją“ (Lipman, 1988b, p. 70). Moralė – tai sritis, kurioje reikalinga nuolatinė refleksija, kasdienis savo bei kitų veiksmų ar požiūrių vertinimas. Žmogus kasdien susiduria su moralinėmis dilemomis. Norėdamas priimti teisingus sprendimus jis turi gebėti suvokti, kokiomis vertybėmis ar nuostatomis remiasi, kodėl būtent tokiomis, gebėti paaiškinti (pirmiausia – sau), kodėl priėmė vienokį ar kitokį sprendimą, kodėl laikosi vienos ar kitos nuomonės, ir kas turi įtakos jo apsisprendimui. Tik gebėdamas suvokti savo mąstymo ir veiksmų kelią, žmogus gali būti už jį visiškai atsakingas ir jį koreguoti.

Kūrybinis mąstymas moralinio ugdymo(si) srityje

Tiek racionalumas, tiek kūrybiškumas yra aukštesniojo lygio mąstymo elementai. „Tie, kurie nori išugdyti protingą ir mąstantį (angl. *reasonable*) žmogų, turi vadovautis dviem kriterijais – racionalumu ir kūrybiškumu“ (Lipman, 1991, p. 66).

Niekas negali išmokyti kito žmogaus, kaip tapti kūrybingu. Tačiau galime sudaryti aplinką, palankią kūrybingumui ugdytis. Pripažįstant kūrybinio mąstymo svarbą bendrojo ugdymo procese, kyla klausimas, kam kūrybinis mąstymas reikalingas moralinio ugdymo procese?

Šiuolaikiniai edukologai, tiriantys didaktinius procesus moralinio ugdymo srityje, įvedė sąvoką „moralinė vaizduotė“ (angl. *moral imagination*). Moralinė vaizduotė – tai siekis ir gebėjimas atsakyti į klausimus, „kokiu žmogumi nori tapti ir kokiame pasaulyje nori gyventi“ (Hannam, Echeveria, 2009, p. 72). Tai esminis klausimas, į kurį turėtų atsakyti kiekvienas žmogus.

Šis atsakymas nėra galutinis – kintant situacijai šis klausimas turėtų būti nuolat reflektuojamas, ieškant vis naujų moralinio tobulėjimo galimybių. Atsakymas į klausimą, „koku žmogumi aš norėčiau būti?“, yra pamatinis, nes iš esmės lemia ne tik perspektyvą, bet ir dabartį, t. y. tai, kokiomis nuostatomis ar vertybėmis vadovaudamasis žmogus elgiasi kasdieniame gyvenime.

Bandant atsakyti į šį klausimą kūrybinis mąstymas yra esminis elementas, nes padeda numatyti įvairius galimus pasirinkimo variantus. Vėliau kritinis mąstymas padeda įvertinti kiekvieno iš galimų variantų privalumus ir trūkumus bei išsirinkti moraliniu požiūriu naudingiausią elgesio būdą.

Norint gebėti gerai vertinti argumentus ir idėjas, dažnai reikia būti išradingiems ir kūrybingiems – „pastebėti kitas galimybes, alternatyvius svarstymus, įvairius galimus variantus [...]. Neužtenka įžvelgti trūkumus kitų teiginiuose. Reikia gebėti pasiūlyti geresnį argumentą ar problemos sprendimo variantą, ir tą sprendimą pagrįsti geriausiais argumentais, kuriuos per turimą laiką galima sugalvoti. O tam dažnai reikia sukurti alternatyvius, geresnius argumentus nei tie, kurie jau buvo pasiūlyti, gebėti pažvelgti į reiškinį iš kitos perspektyvos, įsivaizduoti alternatyvius scenarijus ir galbūt rasti kitos svarbios informacijos; trumpai tariant, gali tekti būti gana kūrybingam ir išradingam“ (Fisher, 2011, p. 14).

Samprotavimo vertinimo procesas dažnai reikalauja kūrybiškumo. Gali tekti pasitelkti vaizduotę kuriant alternatyvias problemos sprendimo strategijas, alternatyvias hipotezes, skirtas ką nors paaiškinti, alternatyvias to, ką pastebėjo interpretacijas, įvairius planus, kaip pasiekti tam tikrą tikslą, arba keletą prielaidų, susijusių su klausimu ar problema. Taip pat gali tekti ekstrapoliuoti – projektuoti galimas sprendimų, pozicijų, politikos, teorijų ar įsitikinimų pasekmes, kad būtų lengviau jas įvertinti“ (Blair, 2021, p. 20)

Puiki kūrybiškumo ugdymo moralinio ugdymo procese priemonė gali būti logika. Logiškai netaisyklingos situacijos, pagrįstos taisyklingumo idėja, gali išlaisvinti vaikų išradingumą ir vaizduotę. Iš tokio dirbtinai sukonstruoto nelogiškumo pavyzdžio mokomasi tiek logikos, tiek ir kūrybiškumo. Reikia modeliuoti tokias situacijas, kuriose atsiskleidžia daiktų ir pasaulio galimybės. Situacijos pabrėžia, kad svarbu ne tai, koks yra pasaulis, bet tai, koks jis galėtų būti.

Kūrybinis mąstymas yra ne tik logiškas, bet ir dialogiškas. „Kognityviniu požiūriu būti kūrybingam ir pademonstruoti šį gebėjimą galima tik tiriamojo pokalbio ar diskusijos metu. Teiginiai, kuriuos išsakome mąstydami kritiškai, yra paremti argumentais ar kitais įrodymais ir atsiranda apibendrinant ar darant išvadą iš daugybės nutikusių faktų. O dėl kūrybinio mąstymo atsiradę teiginiai yra atsakymas į mūsų patirtį“ (Lipman, 1991, p.

86). Panašaus požiūrio laikosi ir Lietuvos edukologai, siūlydami moralinio ugdymo procese įtvirtinti tokias principines metodines nuostatas: „remtis grupe kaip bendruomene, šiuolaikiškumą traktuojant kaip temas bei sąvokas“ (Bruzgelevičienė, 2008, p. 153–154).

Kūrybiškumą lavinti yra svarbu, tačiau kaip tai daryti? M. Lipmanas pateikia analogišką situaciją: norėdami išmokyti vaiką meninio kūrybiškumo, galime padaryti tai trimis būdais. Pirmasis būdas, visiškai neveiksmingas, – parodyti mokiniui garsių dailininkų piešinius ir liepti juos kopijuoti. Antrasis būdas, iš dalies veiksmingas, tačiau nuobodus, – išsamiai supažindinti mokinių su paveikslo kūrimo technika, pamažu, etapas po etapo, mokyti kompozicijos, spalvų derinimo taisyklių. Trečiasis būdas, pats veiksmingiausias, – kelti kūrybiškumą, t. y. tiesiog leisti vaikui piešti. Tai visuminis požiūris, skatinantis ne gilintis į atskiras detales ir mokytis atskirų taisyklių, o tik jų išmokus pratintis jungti jas į darnią visumą (kaip antruoju atveju). Šiuo atveju siūloma piešti, o piešimo metu natūraliai įvaldyti techniką. Šitoks darbas yra prasmingas ir įdomus.

Tokios pačios taisyklės galioja ir ugdant kūrybiškumą moralės srityje. Galime mokiniams pateikti garsių filosofų tekstus, juos analizuoti, komponuoti, pasirinktų citatų pagrindu kurti analogiškus tekstus. Antrasis būdas – žingsnis po žingsnio mokyti logikos taisyklių ir, tik jas visiškai įvaldžius, taikyti realių reiškinių analizei. Trečiasis ir pats veiksmingiausias būdas – sudaryti tokią aplinką, kurioje aukštesniojo lygio mąstymas ugdomas „natūraliai“.

Edukologai teigia, kad klasėje būtina sukurti tokią „natūraliai ugdančią ir skatinančią kūrybiškumą“ aplinką. Tokios sistemos pavyzdys – M. Lipmano sukurta programa „Filosofija vaikams“. Skaitydami ir analizuodami filosofinius romanus mokiniai įtraukiami į diskusiją apie jiems aktualius dalykus, o filosofinių idėjų (pirma) ir logikos dėsnių (antra) jie mokosi nepastebimai, tiesiog diskutuodami apie tai, kas jiems aktualu (Splitter, Sharp, 1995).

Įgiję kūrybingumo kompetenciją mokiniai gebės visapusiškai pažvelgti į juos supančius moralinius reiškinius, numatyti įvairesnių variantų jiems kylančioms moralinėms problemoms spręsti. Kūrybiški mokiniai bus tolerantiškesni, nes gebės išvelgti įvairias elgesio galimybes, o kritinis mąstymas padės pasirinkti jiems tinkamiausią ir priimtinausią elgesio variantą.

1.2.2. Kritinio ir loginio mąstymo santykis

Tiek politiniuose švietimo dokumentuose, tiek ir kituose ugdymo kontekstuose nuolat minima kritinio mąstymo ugdymo svarba. Logika ir kritinis mąstymas yra glaudžiai susiję, nes kritinis mąstymas naudojami loginėmis operacijomis – kritiniame mąstyme naudojami indukciniai ir dedukciniai samprotavimai, proceso analizė, formuluojamos ir verifikuojamos išvados (Facione, 2000).

Terminas „kritinis mąstymas“ atsiranda tik XIX a. pabaigoje (pirmi savo darbuose jį paminėjo teologai J. Stuckenbergas (1888), W. M. Thayeris (1892), psichologas E. S. Bryantas (1894), žurnalistas J. Robertsonas (1899) (Lau, 2024). Ugdymo filosofijoje terminą „kritinis mąstymas“ pirmą kartą panaudoja J. Dewey'is 1903 m. knygoje *Studies in Logical Theory* (liet. „Logikos teorijų studijos“) (Dewey, 2009, p. 11). Tai, kokiame kontekste J. Dewey'is įveda kritinio mąstymo sąvoką, akivaizdžiai parodo jo akcentuojamas kritinio mąstymo ir logikos sąsajas.

Remiantis L. Vartiak, G. Jaseckova ir M. Konvitu (2023, p. 3), „kritinio mąstymo ir loginės analizės įgūdžių sąsaja gali būti stebima beveik visoje filosofinio mąstymo istorijoje. Šiuolaikinių termino reikšmių pirmtakai randami Sokrato garsiojo klausimų metodo pavyzdžiuose [...], o tam tikros niuansų atspalviai pasirodo Viduramžių diskusijose. Tačiau dabartinis, tikslesnis kritinio mąstymo suvokimas atsiranda Naujaisiais laikais, kai logika pradeda būti laikoma naujų žinių atradimo metodu. Tai yra praktinės logikos atsiradimo laikotarpis“.

Logika skirstoma į dvi dalis: neformalioji ir formalioji. Formalioji yra sistemingas ir organizuotas dedukcinių logikos principų taikymas. Formalioji logika atsakinga už mąstymo formą. Logikos principai yra universalūs ir taikomi visoms sritims. Neformalioji logika daugiausia dėmesio skiria svarių argumentų pateikimui diskusijose, ir yra atsakinga už mąstymo turinį. „Neformalioji logika yra tvirtas, validus (taigi ir matomas) kritinio mąstymo branduolys“ (Vartiak et al., 2023, p. 6).

Neformalioji logika kartais tapatinama su kritiniu mąstymu (arba kritinis mąstymas tapatinamas su neformaliąja logika), tačiau tai nėra tikslu. A. Bobrova teigia, jog loginiam mąstymui labai svarbu turėti teisingą formą arba struktūrą, kad iš tų pačių išvadų būtų galima daryti tas pačias išvadas. Taigi, šis ryšys yra stabilus ir tvirtas. Kritinis mąstymas lygina galimus atsakymus, kad pasirinktų geresnį iš jų – ne tą, kuris yra vienintelis teisingas, kaip daro logika, o tą, kuris atitinka visus parametrus. (Bobrova, 2018, p. 51). R. H. Johnsonas skirtį tarp neformaliosios logikos ir kritinio mąstymo apibūdina štai kaip: „Neformalioji logika – tai logikos šaka, kurios užduotis – sukurti neformalius

standartus, kriterijus, procedūras argumentacijai kasdieniame diskurse analizuoti, interpretuoti, vertinti ir kritikuoti (Johnson, 2012, p. 17). O kritinis mąstymas „reiškia intelektualinę orientaciją ir praktiką, taip pat ir edukacinį idealą / tikslą. Kritinis mąstymas reikalauja gebėjimo vertinti argumentus [...], tai neformalioji logika gali svariai prisidėti prie šio kritinio mąstymo tikslo“ (Ibid., p.18). Kartu R. H. Johnsonas neneigia ir formaliosios logikos svarbos kritiniame mąstyme. „Iš mūsų požiūrio neišplaukia ir mes niekada neteigėme, kad formali logika neatlieka jokio vaidmens kritiškai mąstant. Taip pat niekada neteigėme, kad neformalios logikos pakanka kritiniam mąstymui lavinti. Reikalingi ir kiti loginiai įgūdžiai“ (Ibid.).

G. C. Goddu teigia, jog nėra prasmės kiekvienu atveju kurti naujų samprotavimo modelių ir iš jų išvedinėti bendrųjų principų, kai daug efektyviau yra pasinaudoti jau sukurtomis logikos taisyklėmis. „Nors galėtume studijuoti ir suprasti kiekvieną samprotavimo elementą atskirai, daug efektyviau yra ieškoti samprotavimo modelių, kurie pasikartoja vėl ir vėl, rasti principus, kuriais grindžiami mūsų samprotavimai ir kurie padeda mums atskirti gerą samprotavimą nuo blogo visose srityse. Šis siekis apibendrinti ir teorizuoti remiantis samprotavimo modeliais sukūrė daugybę formalių loginių sistemų, įskaitant Aristotelio silogistinę ir modalinę logiką“ (Goddu (2021, p. 307).

Anot D. Hitchcocko, kritinis mąstymas apima problemos identifikavimą ir analizę, prasmės aiškinimą, įrodymų rinkimą, įrodymų vertinimą, išvadų darymą, kitos svarbios informacijos svarstymą ir bendro sprendimo priėmimą. Kritinis mąstymas skiriasi nuo loginio argumentų vertinimo tuo, kad apima daugiau nei vieną argumentą, turi kūrybinį komponentą ir apima kritinį įrodymų vertinimą (Hitchcock, 2017). Tačiau „kritinis mąstymas neturi nieko bendra su formaliomis struktūromis ar formalia kalba, nes jis nežino, kaip ją pritaikyti natūraliai kalbai praktiškai. Būtent todėl kritiniam mąstymui reikia loginio mąstymo pagalbos“ (Bobrova, 2018, p. 50). Kritiniame mąstyme galima sėkmingai taikyti tiek neformaliosios, tiek ir formaliosios logikos taisykles (Reva, 2020, p. 50),

Logika yra formali samprotavimo sistema, kuri taisykles ir principus naudoja siekiant įvertinti argumentus, suvokti ryšius tarp teiginių, daryti išvadas bei rasti mąstymo klaidas (Vartiak et al., 2023, p. 1). Kitaip tariant, logika suteikia pagrindą argumentų ir išvadų pagrįstumui įvertinti. Kritinis mąstymas apima ir loginio mąstymo procesus, tačiau yra mažiau struktūruotas, bet išlieka analitinis. Kai kuriuose vadovėliuose, skirtuose kritinio mąstymo ugdymui, pavyzdžiui, N. Brooke'o ir R. Moore'o (2009) vadovėlyje *Critical Thinking* (liet. „Kritinis mąstymas“) kaip kurso dalis pristatomos tiek formaliosios, tiek neformaliosios logikos taisyklės bei

pratimai. „Kritinis mąstymas tampa efektyvesniu, jei naudojamasi logikos formaliosiomis mąstymo struktūromis“ (Bobrova, 2018, p. 50). Kritinio mąstymo procese naudojama tiek formalioji, tiek neformalioji logika, siekiant įvertinti argumentų stipriąsias ir silpnąsias puses, nustatyti šališkumą ir atskirti faktus ir nuomones. Iš esmės kritinis mąstymas yra praktinis logikos taikymas realaus pasaulio problemoms ir situacijoms.

G. C. Goddu teigia, jog klaidinga manyti, kad logika yra viskas, ko reikia geram samprotavimui. „Iš tiesų, logika negali nustatyti, koks argumentas yra teisingas, tačiau padeda nustatyti, kokios išvados seka iš vieno ar kito argumento (prielaidos)“ (Goddu, 2021, p. 325). Mąstymo procese, kai yra dvi prielaidos ir iš jų sekanti išvada, žmogus, besiremiantis logika, pagal dedukcijos taisyklę įvertins, ar silogizmas atitinka formaliąją struktūrą, ir pagal tai spęs, ar išvada yra teisinga. Jei prielaidos bus teisingos ir sujungtos pagal dedukcijos principus, išvada taip pat bus laikoma teisinga tik todėl, kad bus išpildyti visi kategorinio silogizmo reikalavimai. Kritinis mąstymas padeda remiantis kitų sričių žiniomis ir patirtimi, atsižvelgiant į kontekstą įvertinti prielaidų turinį, rasti argumentų prielaidoms ir išvadai arba patvirtinti, arba paneigti.

„Logocentrinis požiūris į kritinį mąstymą perteikia besimokantiejiems žinią, kad mąstymas yra geras tik tada, kai jis atitinka neformalios, o dar griežčiau žiūrint, ir formalios logikos taisyklės bei procedūros ir kad geras mąstytojas būtinai siekia analitinio, abstraktaus, universalaus ir objektyvaus tyrinėjimo ir vertinimo stiliaus. Tačiau kritinis mąstymas reikalauja daugiau nei tik loginių problemų sprendimo ir analizės metodų – vaizduotės, konceptualaus kūrybiškumo, intuicijos, įžvalgų, asmeninių įsitikinimų ir pasaulėjautos, intelektualinės autonomijos“ (Walters, 1994). Nors postmodernizme vyrauja subjektyvioji pasaulėžiūra, racionalumas ir logika sutartinai laikoma kritinio mąstymo ašimi.

Apibendrinant galima teigti, kad logika ir kritinis mąstymas yra relevantiški. Logika analizuoja teiginius ir argumentus, siekiant nustatyti jų teisingumą ir klaidingumą. O kritinis mąstymas tik tada laikomas teisingu, jei padeda rasti skirtumą tarp logiškai teisingų ir logiškai klaidingų teiginių. Logika pateikia samprotavimo principus ir taisykles, o kritinis mąstymas tuos principus taiko praktiškai vertinant ir analizuojant informaciją. Kritinis mąstymas susideda iš keleto esminių elementų: klausimo, abejonės, nepritarimo; nuostatos ir pasirengimo nešališkai ir objektyviai svarstyti iškilusį klausimą ar problemą ir ieškoti tiesos bei alternatyvų (pavyzdžiui, suabejoti savo moraliniais įsitikinimais, arba ieškant sprendimo iškilus moralinei dilemai); formaliosios ir neformaliosios logikos taisyklių išmanymo; gebėjimo tas taisykles pritaikyti reiškinių ar problemos analizei.

Kartu logika ir kritinis mąstymas sudaro pagrindą patikimam samprotavimui ir sprendimų priėmimui.

1.2.3. Loginio mąstymo reikšmė analizuojant ir interpretuojant moralinius reiškinius

Šios dalies tikslas – atsakyti į klausimus: koks yra santykis tarp logikos ir etikos? Ar logika yra svarbi moraliniame ugdyme ir kodėl? Ar logika yra pritaikoma moraliniame ugdyme?

Logika – mokslas, nagrinėjantis žinių struktūrą ir išskiriantis teisingą ir neteisingą samprotavimą. Tai yra teisingo ir tvarkingo mąstymo įrankis, padedantis sudėtingų problemų sprendimo procese. Kitaip tariant, loginis mąstymas yra viena iš problemų sprendimo dalių ar etapų. Todėl galima teigti, kad žmonės, galintys išspręsti sudėtingas problemas, turi pakankamai loginio mąstymo ir samprotavimo gebėjimų (Deb Sett, 2021, p. 2).

Aristotelis teigė, kad visi žmonės iš prigimties trokšta žinoti. J. Corcoranas pratęsia šią idėją teigdamas, kad mūsų sąmonė yra nukreipta į objektyvumą, į siekį priimti sprendimus, atsižvelgiant į faktus, kad ir kokie jie būtų – patiesinantys viltis ar nuviliantys, sustiprinantys baimes ar jas sumažinantys, suderinami arba nesuderinamas su ankstesniais įsitikinimais. Objektyvumas vadinamas meile tiesai, atsidavimu tiesai, ištikimybe tiesai. Objektyvumas laikomas tiesiog žmogiška savybe, vienijančia visą žmoniją. Tuo pat metu objektyvumas yra etinė dorybė, kurią reikia puoselėti. Pagrindinis logikos tikslas yra objektyvumo siekis. Objektyvumas yra ne tik logikos tikslas, bet ir moralinė vertybė. Mes vertiname žmones už jų objektyvumą (ypač profesinėje veikloje, pvz., teisininkus) (Corcoran, 1989, p. 37).

Naujųjų laikų moralės filosofai R. Descartes'as, B. Spinoza, G. W. Leibnizas moralę laikė mokslu, kuriam turi būti taikomi tokie pat metodai ir kriterijai, kaip ir bet kuriam kitam mokslui. Analogiška ir pragmatisto J. Dewey'io pozicija – „įrodymas, kad moraliniai sprendiniai gali būti moksliniai, yra tai, kad jie analizuojami objektyviai ir kaip instrumentu analizei naudojamosi formaliomis (logikos) priemonėmis“ (Dewey, 1966, p. 232). J. Dewey'is vienas iš pirmųjų siekė atsakyti į klausimą, ar moralė gali būti laikoma mokslu ir tyrinėjama pagal tokius pačius dėsnius ir tokiomis pačiomis sąlygomis, kaip kiti (socialiniai ir humanitariniai) mokslai. Jis kritikuoja teiginį, kad moraliniai sprendiniai yra impulsyvūs ir intuityvūs, tokių sprendinių negalima prilyginti moksliniams, nes tokiu atveju moraliniai sprendiniai (veiksmai) negali būti paveikiami ar koreguojami intelektualiai. Moksliniai sprendiniai laikomi kauzaliniais (t. y. susijusiais priežastiniais ryšiais), kur vienas elementas yra priklausomas nuo kito, ir kiekvienas iš etapų

(faktų) yra svarbus. O moraliniuose sprendiniuose svarbiu laikomas tik galutinis elementas (tikslas, idealas, pasekmė). Tačiau tokiu atveju, teigė J. Dewey'is, esame priversti pritarti tokiems teiginiams, kaip „tikslas pateisina priemones“ (jei svarbus tik galutinis, o ne tarpiniai etapai ir sąlygos). „Populiaru sakyti, kad etiniai sprendiniai yra ne moksliniai, nes etiniai sprendiniai kalba apie tokius abstrakčius dalykus, kaip normos, vertybės, idealai, t. y. apie tai, kas turėtų būti kaip dvasinių troškimų ir aspiracijų pasekmė, o moksliniai sprendiniai operuoja faktais ir kalba apie tai, kas yra, ir visi sprendimai priimami po kruopščių tyrinėjimų“ (Dewey, 1966, p. 214).

Pagal J. Dewey'į, visi šie kritiniai priekaištai ir pabrėžiami moralinių ir mokslinių sprendinių skirtumai gali būti apibendrinti į dvi antinomijas: 1) tarp universalumo ir individualumo; 2) tarp intelektualumo ir praktiškumo. Apibendrinant šias dvi antinomijas galima suvesti į vieną – moksliniai sprendiniai kalba apie universalias teorijas (sąlygas ar santykius) ir yra formuluojami kaip objektyvūs teiginiai, o moraliniai sprendiniai – tai individualūs veiksmai, peržengiantys objektyvius teiginius. Moksliniai sprendiniai yra universalūs, tačiau hipotetiniai, tiesiogiai nesusiję su veiksmis, o moraliniai sprendiniai yra kategoriniai, t. y. individualizuoti ir tiesiogiai susiję su veiksmis. Moksliniai sprendiniai atsižvelgia į atsiradimo ir funkcionavimo sąlygas, o moraliniai sprendiniai teigia, kad tam tikri tikslai turi besąlygišką vertę, ir visiškai nesvarbu, kokiomis sąlygomis atsirado. Tačiau tokio aiškaus skirtumo tarp mokslinių ir moralinių (t. y. nemokslinių) sprendinių vis dėlto nėra, nes moksliniai sprendiniai, kad ir kokie universalūs bebūtų, vėliau taikomi individualių reiškinių analizei, ir kiekvienas mokslinis sprendinys savaime yra veiksmas, dėmesio ar intereso veiksmas (angl. *act of attention*). O individualumas ir referencija į veiksmą – moralinio („nemokslinio“) sprendinio bruožai (Dewey, 1966).

„Turime suprasti etiką kaip kritiškai refleksyvos moralės konstrukta. Kritiškai, nes tokiu atveju moralės sritis lieka atvira nuolatiniams svarstymams ir persvarstymams, remiantis įvairiais šaltiniais ir teorijomis. Ir refleksyvos, kadangi sąmoningas moralinis subjektas nuolat bando pasiekti subtilią pusiausvyrą, kai moraliniai samprotavimai paliečia jo ar jos giliausias vertybėms [...]. Nes etika nėra viena žinių apie tai, kas yra teisinga ir neteisinga, visuma. Teiginys jog etika yra kritiškai refleksyvos moralės konstruktas parodo, kad etika yra mąstymo procesas, o ne nusistovėjusių atsakymų, kuriuos reikia tik pasyviai priimti, rinkinys“ (Card, 2002, p. 20).

Logika „yra instrumentas, padedantis atskirti teisingą mąstymą nuo neteisingo, nesvarbu, kokio mokslo turinį analizuotume. Todėl ir mąstymas moralės srityje nėra koks nors specialus, „vertybinis“ mąstymas [...]. Dedukcija visuose moksluose yra dedukcija [...], tai tereiškia, kad tie patys

bendri mąstymo įgūdžiai turėtų būti taikomi moralinių situacijų analizei“ (Lipman, 1988b, p. 61).

Tiek logika, tiek moralė remiasi samprotavimais ir pagrįstumu. Moralė siekia nustatyti elgesio priežastis, t. y. atliekami moraliniai samprotavimai – loginės operacijos. O logika šalia kitų turinių apima ir moralės turinį, nes tai tiesiog bendroji samprotavimų teorija. Taip, kaip logika turėtų būti suprantama ne kaip aprašomasis mokslas, bet kaip normatyvinė teisingų samprotavimų ir taisyklių sistema, taip moralė turėtų būti suvokiama ne kaip apibūdinanti Gėrį, bet kaip normatyvinė teisingo elgesio taisyklių sistema (Mc Ginn, 2020).

„Logikos kaip beprasmio žaidimo ir manipuliavimo simboliais įvaizdis turėtų būti paneigtas, taip pat kaip ir etikos, suprantamos tik kaip pokalbių apie aklas emocijas. Logika ir etika yra neatsiejamos, ir abi iš šių sąsajų tik laimi“ (Corcoran, 1989, p. 37).

Loginiai mąstymo gebėjimai lemia asmens gebėjimą išspręsti problemą naudojant mentalines operacijas arba gebėjimą formuluoti principus ar taisykles, atliekant apibendrinimus ar abstrahavimą. Loginis mąstymas apibrėžiamas kaip „mąstymo tipas, kurio esmė yra naudojant logikos taisyklėmis operuoti sąvokomis, sprendimais ir išvadomis“. Jis labai skiriasi nuo intuityvaus pasaulio pažinimo kontempliuojant ir ieškant tiesos be įrodymų. (Deb Sett, 2021, p. 2).

Moralė turi loginę struktūrą ir loginį vaidmenį. Ji funkcionuoja logiškai („moralinis logizmas“). Moralinis diskursas yra toks pats kaip ir loginis diskursas – objektyvus ir normatyvinis (Mc Ginn, 2020). Etinė praktika remiasi logika, nes vertybės reikalauja objektyvumo, kad būtų veiksmingos ir naudingos, o kai kuriais atvejais išvis galėtų egzistuoti. Be to, etinės teorijos turi būti logiškai nuoseklios, ir yra vertinamos remiantis būtent nuoseklumo kriterijumi (Corcoran, 1989, p. 40).

Logines sistemas galime traktuoti formaliai, kaip matematinius objektus; bet logikos esmė yra preskriptyvinė ir kritiška – vertinamoji. Logika taip pat yra vertybių sritis (t. y. atsako už *gerus* samprotavimus), todėl natūraliai priklauso moralei. Logika yra vertybių teorijos dalis, taip pat kaip ir pagyrimai ir kaltė, sąžinė ir gėda, atlygis ir bausmė, pagarba ir nepagarba. Nelogiškas žmogus nėra moralus asmuo; iracionalumas yra yda. Moralinis gėris ir loginis gėris yra neatsiejami atributai, todėl logika ir moralė net neturėtų būti išskiriamos į atskiras disciplinas. Skirtis tarp logikos ir moralės yra niekuo nepagrįstas dualizmas, visiškai dirbtinis atskyrimas“ (Mc Ginn, 2020).

Logikos tikslas – tai nuolatinis, netobulas, neišbaigtas ir iš esmės nepabaigiamas bandymas objektyvizuoti, atrasti principus ir metodus, kurie padeda siekti vienos iš moralinių vertybių – objektyvumo. T. y. objektyvumas

yra tokia pat vertybė, kaip ir gerumas, teisingumas, sąžiningumas, atjauta (Corcoran, 1989, p. 40).

Logika ir moralė panašios ir savo prigimtimi, nes abi „yra *iki-formalios* (angl. *pre-formal*) – jos yra įtvirtintos mūsų prigimtinėse kompetencijose, padedančioje mums gyventi, ir tikriausiai yra įgimtos. Loginiai samprotavimai egzistavo ir prieš tai, kai Aristotelis bandė juos kodifikuoti, o moralė buvo ankstesnė už bandymus ją formalizuoti. Tai primityvios žmogaus kompetencijų formos, nepanašios į kalbinę kompetenciją iki gramatikos atsiradimo. Skirtumas tarp logikos ir moralės yra palyginti nesenas ir galimai nebuvo toks akivaizdus ankstyviesiems žmonėms“ (Mc Ginn, 2020).

„Formaliųjų logikos taisyklių mokymasis kai kam gali atrodyti nuobodus ir nenaudingas. Tačiau šie įgūdžiai yra labai svarbūs, o jų puoselėjimas mokantis etikos turėtų būti pagrindinis tikslas“ (Borstner, Gartner, 2014, p. 14). Bet loginis mąstymas gali atrodyti šaltas ir bejausmis, net savotiškai nužmoginantis ir prieštaraujantis kitoms vertybėms. Tačiau taip teigti yra klaidinga. „Žinoma, siekiant objektyvumo, reikia suvaldyti emocijas (angl. *to be dispassionate*). Tačiau tai nereiškia, kad žmogus turi tapti bejausmiu“ (Corcoran, 1989, p. 38). Sėkmingiausios istorijos siekiant objektyvumo yra tos, kur žmonės tiesos siekė labai aistringai. Būti nesuinteresuotu nereiškia būti nesidominčiu. Siekį suvaldyti emocijas ir būti bešališku skatina rūpestis, tam reikia koncentracijos ir energijos, o jos būtent ir gauname, kai aistringai siekiame tiesos. Be to, suvaldyti aistras nereiškia tapti neužjaučiančiu. Atvirkščiai. Kad užuojauta būtų veiksminga ir naudinga, ji turi būti objektyvi. Pavyzdžiui, medicina pagrįsta užuojautos svetimam skausmui principu, tačiau jei medicinoje nebūtų objektyvumo, pastangos sumažinti skausmą dažnai žlugtų. Daugeliu atvejų užuojauta ir objektyvumas papildo vienas kitą.

Taip pat yra ir su visomis kitomis vertybėmis. „Be objektyvumo vertybės yra arba neįmanomos arba beveik neveiksmingos, jos virsta pačių savęs parodijomis arba iškraipymu. Gerumas be objektyvumo virsta paternalizmu. Teisingumas be objektyvumo virsta savivale. Drąsa be objektyvumo tampa beatodairiškumu. Integralumas ir „moralinis stuburas“ be objektyvumo tampa užsispyrimu ar net fanatizmu. Jei turi neobjektyvų draugą, nereikia ir priešo [...]. Dar labai svarbu tai, kad objektyvumas yra tiek išdidumo, tiek ir kuklumo katalizatorius ir lakmusas. Objektyvumas yra vertybė, o ją turintys žmonės tuo didžiuojasi. Tuo pat metu objektyvumas daro žmones savirefleksyviais, jie pastebi savo klaidas ar trūkumus, todėl yra kuklūs“ (Corcoran, 1989, p. 38).

Koks yra logikos vaidmuo moraliniuose samprotavimuose?

Loginis mąstymas padeda įvertinti potencialias veiksmų pasekmes bei nustatyti, kuris veiksmas bus etiškiausias ar moraliausias. Moralinis samprotavimas apima moralinių taisyklių, kurios dažnai yra logiškai struktūruotos, taikymą. Šios taisyklės padeda asmenims atskirti teisingus ir neteisingus veiksmus.

Logika yra pagrindinis moralinių samprotavimų elementas, kuomet taikoma kritinė konkrečių įvykių analizė, norint nustatyti, kas yra teisinga ar neteisinga, ir kaip reikėtų elgtis dileminėse situacijose.

Priimant moralinius sprendinius reikia atlikti gausybę loginių operacijų – identifikuoti, apibrėžti ir kritiškai įvertinti socialines bei moralinio ugdymo problemas, generuoti socialines ir moralines idėjas, kurti socialines hipotezes, leidžiančias daryti išvadas ir priimti sprendimus, jas kritiškai įvertinti, kūrybiškai spręsti socialines ir moralinio ugdymo problemas. (Splitter, Sharp, 1995). Norint priimti vertingus moralinius sprendinius, pirmiausia reikia žinoti, kad visuomenėje yra įvairių vertybių, suprasti, ką reiškia viena ar kita vertybė (t. y. suprasti pačią sąvoką), mokėti numatyti veiksmų, atliktų vadovaujantis vienu ar kitomis vertybinėmis nuostatomis, pasekmes. Sėkmingai atlikti minėtąsias logines operacijas mokiniai galės tik žinodami formaliosios logikos dėsnius ir taisykles. Tai leidžia teigti, kad vienas iš pagrindinių etikos mokytojo tikslų – padėti mokiniams išsiugdyti gebėjimą logiškai mąstyti ir gebėjimą remiantis loginiu mąstymu priimti moralinius sprendinius.

Moralinis samprotavimas apima moralinių taisyklių, kurios dažnai yra logiškai struktūrizuotos, taikymą. Moralinis samprotavimas, kaip ir visi kiti samprotavimai, prasideda nuo hipotezės iškėlimo. Ar hipotezė teisinga, ar klaidinga, paaiškėja tik samprotaujant (peržiūrint įrodymus *už* ir *prieš*, kritiškai įvertinant argumentus, nustatant, ar nebuvo padaryta klaidų). Nenoras tikrinti hipotezių yra arba dogmatizmo, uždarumo ir savęs apgaudinėjimo ženklas, arba įrodymas, kad žmogus neturi loginio mąstymo įgūdžių ir nesupranta jų svarbos ir veiksmingumo. Jei teiginys (hipotezė) yra teisingas, tikrinantieji neturi ko prarasti. Kita vertus, jei teiginys yra klaidingas, tuo greičiau jis bus tokiu pripažintas, tuo geriau. Bandytas apsaugoti klaidingas hipotezes nuo kritinio nagrinėjimo neduoda jokios naudos (Corcoran, 1989, p. 38).

Moralinio samprotavimo metu logikos ir moralės sritys tarsi susilieja, sunku nustatyti ribą, kur baigiasi viena ir prasideda kita. Bandant išspręsti sudėtingą moralinę problemą, pvz., aborto ar gyvūnų teisių, remiamasi principais, paimtais iš logikos ir normatyvinės etikos. „Tačiau iš esmės šie skirtumai yra neryškūs ir nesvarbūs: žmonės tiesiog samprotauja šia tema. Jie taiko savo loginę ir moralinę kompetenciją realaus pasaulio problemų

analizei, siekdami daryti tai, kas teisinga. Kai siekiate nuspręsti, kaip turėtumėte elgtis, – ar tai modalinės logikos, ar moralinis sprendimas? Kai sakote, kad visos jaučiančios būtybės turi teises, – ar tai yra moralinis, ar loginis principas? Šis principas veikia kaip abstrakti aksioma, padedanti daryti išvadas. Reikėtų turėti kuo platesnį požiūrį į logiką ir nepamiršti abstraktaus daugelio moralinių samprotavimų pobūdžio. Esu linkęs tiesiog pasakyti, kad moralinis samprotavimas yra tiesiog loginis samprotavimas – loginis samprotavimas apie vertybinius klausimus“ (Mc Ginn, 2020).

Išskiriamasis moralinių sprendinių bruožas yra tas, kad ne tik moralinė situacija turi įtakos sprendiniui, bet ir pats sprendinys – jis gali keisti pačią moralinę situaciją. Kaip moralinių situacijų analizės pasekmė suformuluojami moraliniai terminai ir kategorijos (pvz., atsakomybė, laisvė), kurios yra būdingos kiekvienai moralinei situacijai, todėl jos nelieka sustabarėjusios ir formalios, o yra naudojamos kaip instrumentas kitų moralinių situacijų analizei. Taip susidaro grandinė, panaši į priežasties–pasekmės ar tikslo–priemonės grandinę, kai pasekmė vėl tampa priežastimi, o priežastis vėl tampa pasekme (Dewey, 1966, p. 233).

Etinio mokymo tikslas nėra tik pateikti keletą paruoštų, išpuoselėtų teorijų, išmokant išsirinkti tinkamiausią. M. Lipmanas tęsia pragmatistų patirties tęstinumo, instrumentalizmo idėjas. Moralinio ugdymo tikslas – išmokyti individus, naudojantis mąstymo instrumentais, atlikti moralinį tyrimą ir įgyti nuolatinį savikritikos ir savikorekcijos įprotį.

Kaip vieną iš tinkamiausių būdų informacijai (taip pat ir moralinei) tvarkyti M. Lipmanas siūlo logiką. „Jei mokysime vaikus klasikinių vertybių, geriausiu atveju pasieksime tiek, kad jie bus tokie pat geri ir protingi, kaip mes. Tačiau jei norime, kad vaikai būtų už mus protingesni, turime juos mokyti operuoti loginiais įgūdžiais, kad moralinėje situacijoje jie gebėtų pasirinkti geriausią ir moraliausią išeitį“ (Lipman, 1988b, p. 49). Šiai idėjai pritaria ir kiti mokslininkai: „Intelektas – rasti tiesą, remiantis turimomis žiniomis. Čia pasitarnauja logika, nes būtent ji daro mus intelektualiais, t. y. padeda pasiekti aukščiausią žinomą žmonijai mąstymo lygį [...], tik logika padeda tiksliai atskirti, kas teisinga ir kas neteisinga“ (Susdarwono, 2022, p.28).

Senosios graikų kalbos žodis *logikos* reiškia protingas. R. Plečkaitis akcentuoja universalų logikos pobūdį: „Žmonės skirtingai supranta daiktus, reiškinius, tačiau visi mąsto tomis pačiomis loginėmis struktūromis [...]. Logika yra bendražmogiško pobūdžio“ (Plečkaitis, 2004, p. 17). R. Plečkaitis skiria dvi logikos rūšis: prigimtinę logiką (normalus žmonių mąstymas, t. y. sveikas protas) bei teorinę logiką (ji padeda spręsti tokias problemas, kurių prigimtinei logikai spręsti negali). „Teorinė logika savo objektą išskiria ne

stebėdama ir aprašydama minties raiškos priemonę – kalbą ir jos vartotojus, bet išplėtodama logiškai galimas, logiškai įmanomas situacijas; ji yra konstruojantis mokslas“ (Plečkaitis, 2004, p. 17). Todėl teorinė logika yra būtina sudedamoji moralinio elgesio dalis, padedanti numatyti ir projektuoti įvairias moralines alternatyvas tais atvejais, kai neužtenka prigimtinės logikos. Daugelis moralės normų kaip tradicijos ar įpročiai yra užfiksuota „sveikame prote“, jos yra priimanamos kaip savaime suprantamos ir nekvestionuojamos, nereikalaujančios pagrįsti teorinės logikos.

M. Lipmano mokyme žodis „logika“ turi trejų prasmę: apima formaliąją logiką (kuri padeda nustatyti teisingą sakinio struktūrą ir sąsajas tarp sakinių), argumentavimą (kuris, remiantis patirtimi ir neformaliuoju mąstymu, padeda pagrįsti ir įvertinti tai, kas pasakyta ar padaryta) ir racionalių veiksmus (apmąstyta, argumentuotą elgesį).

„Pagrindinė formaliosios logikos funkcija – padėti mokiniams suprasti, kad jie gali struktūriškai analizuoti savo mąstymą“ (Lipman, 1988b, p. 131). Tik mokydamasis analizuoti savo mąstymą individas gali numatyti ir geba sąmoningai pasirinkti, ar kitą kartą elgsis taip pat kaip šį kartą, ar kai kurias savo elgesio detales dėl tam tikrų, jam aiškiai suvokiamų priežasčių keis, t. y. individas ugdo sąmoningą, pačiam sau priimtą nusiteikimą elgtis vienaip ar kitaip. Išmokę analizuoti savo mąstymą, mokiniai geba geriau analizuoti ir kito mąstymą, geriau suprasti tiek teigiamas, tiek neigiamas kito intencijas, pavyzdžiui, suvokdami prielaidas, motyvus. Bendraujant paviršutiniškai loginio mąstymo įgūdžiai nereikalingi. Išklausti galime kritiškai nemąstydami, tačiau loginės analizės prireiks, jei norėsime suprasti, kas, ką ir kodėl sako, įvertinti kalbančiojo ir situacijos dalyvių elgesį, vertinti situaciją kaip platesnės socialinės visumos dalį, numatyti situacijos priežastis, pasekmes, perspektyvą.

Gali mokėti formaliosios logikos taisykles, tačiau visiškai nežinoti, kaip jas taikyti konkrečiais atvejais. M. Lipmanas pirmasis iškėlė idėją konkrečius formaliosios ir neformaliosios logikos pavyzdžius pristatyti romane ir romaną analizuojančiuose pratimuose, o ne pateikti kaip teorinius principus ir taisykles. Moralės sritis pasirenkama kaip terpė mokytis logikos. Tokiu specialiu būdu dėstant logiką mokiniai pamato jos ryšį su realiu (moraliniu) pasauliu, atskleidžia sau jos pritaikomumą ir patrauklumą.

Pagrindinis formaliąją logiką paremtas mąstymo tikslas – išmokyti priimti sprendimus (daryti išvadas, apibendrinimus).

Yra gausybė atvejų, kai reikalingas mąstymas, tačiau jokios formaliosios logikos taisyklės netinka. Ši specialioji logikos sritis – prigimtinė logika (arba sveikas protas) (Plečkaitis, 2004, p. 17), paremta neformaliąja logika, argumentavimu. Argumentams didelę įtaką daro kontekstas.

Argumentavimas remiasi intuityvia intelektualine nuojauta, kuris argumentas teisingas, kuris ne (Lipman, 1988b, p. 139). Argumentavimo įgūdis gali būti išugdomas aptariant ir analizuojant daugybę įvairių tipų argumentų reikalaujančių situacijų.

Pagrindinis argumentavimu paremto mąstymo tikslas – įvertinti savo ir kitų mintis bei veiksmus. Jei formaliąją logiką paremtas mąstymas labiau gilinasi į paties mąstymo analizę, tai neformalusis mąstymas ieško būdų pritaikyti formalųjį mąstymą sąsajoje su konkrečia situacija.

Geras argumentas yra paremtas faktu, relevantiškas (esantis santykyje) su tyrimo objektu, pagrindžiantis, paaiškinantis tiriamąjį atvejį ar objektą bei ieškantis panašumų su gretutiniais atvejais ar objektais. Argumentas negali būti geras, jei neatitinka bent vieno iš šių kriterijų.

Tiek formalioji, tiek neformalioji logika galėtų išmokyti elgtis racionaliai, tačiau tai nėra jų galutinis tikslas. Todėl į programą „Filosofija vaikams“ įtrauktas dar vienas logikos tipas – racionalaus elgesio logika. Pagrindinis jos tikslas – skatinti vaikus veikloje aktyviai remtis racionalių mąstymu.

M. Lipmanas išskiria keturis pagrindinius kognityvinių įgūdžių tipus. Ugdymo tikslas – lavinti mokinių gebėjimus tam tikrose srityse: tyrinėjimo, samprotavimo, informacijos organizavimo ir informacijos „vertimo“. Mokiniai natūraliai įgyja šių įgūdžių pradmenis, kaip ir išmoksta kalbėti, o ugdymo tikslas – juos lavinti ir stiprinti visose srityse (Lipman, 1991, p. 40). Šių įgūdžių lavinimui skirtas romanas „Liza“ ir mokytojų knyga „Etinis tyrimas“.

Tyrinėjimo įgūdžiai. Bet kokią veiklą tyrinėjimu galima pavadinti tik tuo atveju, jei veikiantysis suvokia, ką ir kodėl daro, geba nuosekliai sekti, analizuoti ir paaiškinti savo veiksmus sau ir kitiems. Toks tyrimas yra ne atsitiktinis, o valdomas ir (dažniausiai) numatomas procesas. Tačiau tiriančių veiksmų, kuriuos kaip būtinas elementas lydi refleksija ir savo elgesio korekcija rezultatas yra tyrinėjimas tikrąja šio žodžio prasme. Tyrinėjimo įgūdžiai, kaip ir kiti kognityviniai įgūdžiai, bėgant metams keičiasi ir tobulėja, tačiau labiau kiekybiškai, nei kokybiškai.

Logiškai tvarkingo mąstymo įgūdžiai. Logiškai tvarkingas mąstymas – tai mąstymas, pagrįstas logikos taisyklėmis – argumentavimo, prielaidų numatymo etc. Žinios atsiranda iš patirties. Vienas iš būdų praplėsti žinias (greta patirties) – yra mąstymas. Mąstymas padeda atrasti papildomus dalykus, kurių negalima patirti empiriškai. Žinios apie pasaulį paremtos empirija, o mąstymas padeda šias žinias praplėsti ir pagrįsti. „Vienas iš logikos aspektų yra neabejotinai ugdantis [...]. Reliatyvistams logika nuolat primena, kad kas atrodo teisinga vienam, nebūtinai yra teisinga visiems, kad

iš teiginio seka „ne bet kas“ ir kad reliatyvizmas nebūtinai eliminuoja objektyvizmą. Logika nepatikliams studentams įrodo, kad yra racionalizmas, kad yra logiškai teisingų ir pagrįstų teiginių, ir kad vieni argumentai yra geresni, nei kiti“ (Lipman, 1991, p. 41).

Informacijos organizavimo įgūdžiai. Norėdami pasiekti kognityvinio efektyvumo, turime mokėti gautą informaciją organizuoti į prasminius vienetus ar vienetų junginius (grupes, blokus). Trys pagrindiniai informacijos grupavimo tipai – tai sakiniai, sąvokos ir schemas. Tradicinės logikos požiūriu, vertingiausiais sakiniiais laikomi teiginiai, nes kiekvienas teiginys yra sprendinys, užrašomas pagal formulę „visi / kai kurie / nė vienas [...] yra / nėra“. Pagrindinis tikslas siaurinant informaciją, grupuojant ją į sąvokas yra surasti ir atmesti dviprasmiškumus ir neaiškumus, išskiriant bendrą bruožą ar idėją. Informaciją grupuojant į stambius prasminius vienetus – schemas – stengiamasi atskleisti tyrinėjimo eigą, nurodomi santykiai tarp atskirų prasminių dalių.

Informacijos „vertimo“ įgūdžiai. Tradiciškai vertimu laikomas procesas, kai žodžiai verčiami iš vienos kalbos į kitą, stengiantis kuo mažiau iškraipyti jų prasmę. „Logiškai tvarkingas mąstymas yra mąstymo forma, siekianti mintinių pokyčių metu išsaugoti tiesą, o vertimas yra mąstymo forma, siekianti mintinių pokyčių metu išsaugoti prasmę“ (Lipman, 1991, p. 45). Tačiau versti galima ir iš vienos raiškos formos į kitą, pavyzdžiui, iš tapybos į žodinę kalbą. Kiekvienas vertimas neišvengiamai susijęs su interpretacija. Todėl pagrindinis vertimo tikslas – kuo tiksliau išsaugoti prasmę. Vertimo procesas sudaro mums galimybę šokinėti nuo vienos „kalbos“ prie kitos, o tai prasmės paieškos požiūriu ne mažiau svarbu ir vertinga, nei ieškoti prasmės vienos „kalbos“ viduje. Mokantis logikos, pirmiausia reikia išmokyti praktinę kalbą išversti į logikos kalbą. Taip verčiant dažnai iškraipoma prasmė, tačiau tai naudinga norint suvokti loginę žinių apie pasaulį struktūrą.

Visavertis moralinis ugdymas turėtų padėti mokiniams suprasti, kas tai yra kriterijai ir kaip jie funkcionuoja, prielaidų svarbą, suvokti argumentavimo procesą, ar (ir kiek) situacija yra moralinė, teisingai suprasti dalies ir visumos bei visumos ir dalies santykius, suprasti kito nuomonę, atsižvelgti į visuomenės, kurioje gyveni, interesus, išmokyti atsižvelgti į visas aplinkybes, numatyti pasekmes ir suvokti galimą veiksmų žalą tiek sau, tiek kitiems, suprasti ir adekvačiai vertinti savo vietą moralinėje situacijoje, išsiaiškinti kitų žmonių intencijas ir, svarbiausia, mokytis išvengti moralinių krizių ir neleisti joms atsirasti.

Pagal tokią sampratą, į etiką žiūrima kaip į atradimo metodą, o ne kaip į žinių visumą. Etika susideda ne iš atsakymų žinojimo, bet iš žinojimo, kaip

tyrinėti – visų pirma suvokiant, kas laikoma teisingu atsakymu, kokie klausimai yra tinkami ir konstruktyvūs, kokius savo mąstymo šablonus reikia peržiūrėti ir pan. Kritinio mąstymo įgūdžių ugdymo skatinimas padeda studentams tapti geresniais moraliniais samprotautojais (vertinant pagal kritiškai refleksyvios moralės konstrukto, kurio tikslas identifikuoti ir ištirti kasdienines moralines problemas, principus) (Card, 2002, p. 20).

Apibendrinant, logika suteikia struktūrizuotą būdą analizuoti moralines dilemas ir priimti etinius sprendimus. Loginis raštingumas svarbus rengiant atsakingus piliečius, kurie žinos, kaip suabejoti deklaruojamomis tiesomis ir užduoti teisingus klausimus, pastebės argumentacijos klaidas ir, svarbiausia, gebės priimti sprendimus, kurie tikrai atitinka jų vertybes.

Loginis mąstymas padeda spręsti įvairias problemas, taip pat ir moralines. Todėl vienas iš etikos pamokų tikslų turėtų būti ne tik pateikti galimus moralinius principus, o mokyti mąstymo taisyklių. Tai padėtų mokiniams užsiimti refleksyviąja ir prasminga moraline praktika. Moraliai išsilavinęs žmogus geba ne tik priimti geriausius moralinius sprendimus, bet ir – svarbiausia – aiškiai suvokia, dėl kokių priežasčių atmetė kitus galimus problemos sprendimo variantus.

1.2.4. Moralinio ugdymo(si) vientisumo paradigma

D. Finkas (2003) savo klasifikacinėje sistemoje *Taxonomy of significant learning* (liet. „Reikšmingo mokymosi taksonomija“) išplėtojo D. Bloomo taksonomiją (*Taxonomy of Educational Objectives*) ir pritaikė ją XXI a. ugdymo poreikiams. D. Finko taksonomija integruoja kognityvines ir emocines sritis ir prideda metakognityvinį komponentą. 6 reikšmingos mokymosi rūšys yra interaktyvios, ne hierarchinės, ir gali būti naudojami pasirinktinai, atsižvelgiant į norimą mokymosi rezultatą. Tai yra:

- Paminės žinios: informacijos ir idėjų supratimas ir įsiminimas. Vertė – suteikia pagrindinį supratimą, kuris yra būtinas kitiems mokymosi būdams.
- Taikymas: įgūdžiai, kritinis mąstymas, kūrybinis mąstymas, praktinis mąstymas ir projektų valdymas. Tikslas – kad mokymasis ir žinios taptų naudingomis.
- Integracija: informacijos, idėjų, perspektyvų, realių gyvenimiškų situacijų sujungimas. Vertė – gebėjimas išvelgti naujas sąsajas suteikia besimokantiejiems naujų intelektualinių galių.
- Žmogiškasis matmuo: mokymasis apie save ir kitus. Vertė – įgalina suvokti to, ką mokosi, žmogiškąją svarbą.

- Rūpinimasis: naujų jausmų, interesų ir vertybių ugdymas. Vertė – kai besimokantieji kažkas rūpi, jie turi energijos apie tai mokytis ir paversti tai gyvenimo dalimi.
- Mokymasis mokytis: tapti veiksmingiau besimokančiu, tyrinėti dalyką, tapti savarankišku besimokančiuoju. Vertė – įgalina besimokančiuosius veiksmingai mokytis ir ateityje.

Ši taksonomija skirta „parodyti: a) kad kiekviena mokymosi rūšis yra susijusi su kitomis mokymosi rūšimis; ir b) pagerinus rezultatus vienoje iš rūšių, savaime didėja galimybė pasiekti geresnių rezultatų ir kitose. Kuo daugiau mokymosi rūšių besimokantieji mokosi, tuo ugdymas yra reikšmingesnis. Tiesą sakant, reikšmingiausia mokymosi patirtis yra ta, kurioje mokiniai turi aukštų pasiekimų visose šešiose reikšmingo mokymosi rūšyse“ (Fink, 2003, p. 6). Vadovautis D. Finko taksonomija rekomenduojama visuose mokomuosiuose dalykuose, t. y. ir etikos pamokose.

Pirmi trys taksonomijos punktai yra apie mąstymo (t. y. ir logikos) operacijų ugdymo svarbą. Logikos metodai etikos pamokose neišvengiami, nes „diskusijos etikos klausimais, kaip ir bet kurios kitos diskusijos, turi būti griežtos ir disciplinuotos. Norint išsakyti savo požiūrį, reikia logiškai išdėstyti savo argumentus, norint suprasti kitą, reikia mokėti išsiaiškinti jo prielaidas. Logika negali atsakyti į etinius klausimus, tačiau ji yra vienas iš veiksmingiausių įrankių bendraujant ir kuriant racionalią visuomenę“ (Lipman, 1995).

Nors logikos vaidmuo moraliniuose samprotavimuose nepaneigiamas, tačiau, D. Finko, M. Lipmano ir kitų šiuolaikinių ugdymo teoretikų nuomone, vien racionalaus mąstymo nepakanka (žinoma, ši idėja kilo jau Antikoje. Šios idėjos plėtotei skirtas 1.1.2. skyrius, todėl šiame skyriuje aptariami tik šiuolaikinių ugdymo filosofų idėjos).

M. Lipmanas išskiria keletą svarbių moralinio ugdymo principų. Pirmasis – balanso tarp racionalaus ir emocionalaus aspektų paieška. Neteisinga yra ne tik vieną ar kitą aspektą – racionalių ir emocinių – sureikšminti, bet ir iš esmės juos atskirti. Didžiausias pavojus, slėpintis moralinio ugdymo procese, – suskaldyti jį, išskiriant pažintinį ir emocinį lygmenis. Patekus į probleminę situaciją neužtenka vien žinoti ir akiai taikyti išmoktas elgesio taisykles. Išugdytas mąstymas suteikia galimybių racionaliai spręsti situaciją. Tačiau jei vaikui nerūpės kitų žmonių jausmai ir poreikiai, vargu ar jis laikysis kad ir puikiai išmoktų elgesio taisyklių. M. Lipmano nuomone, tai, ką mes dažnai smerkiame kaip amoralių elgesį, yra egoizmo, nejautrumo ir abejingumo kitiems pasekmė. Ugdant vien protą, vaikas lieka emociškai abejingas. Kita vertus, ugdant tik jausmus, vaikas nesugeba

racionaliai spręsti problemų. Nemokantis mąstyti arba emociškai abejingas žmogus negali būti moraliai atsakingas už savo poelgius. V. Aramavičiūtė, E. Martišauskienė siekė ištirti, kokias vertybes linkę pripažinti, dėl jų išgyventi, siekti jas perteikti konkrečiais veiksmais dabartiniai mokiniai ir mokytojai. Edukologės daro išvadą, kad, ugdam mokinių vertybines nuostatas, svarbu padėti mokiniams ne tik racionaliai suvokti vertybių esmę bei prasmę, bet ir jas emociškai išgyventi (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2014).

Antrasis moralinio ugdymo principas – moralinio ir filosofinio ugdymo neatskiriamumas. Filosofijai būdinga nuolat ieškoti teorinių ir praktinių alternatyvų, todėl mokiniai išsiugdo kur kas lankstesnę požiūrį į esamos situacijos teikiamas galimybes. Filosofija skatina įsisąmoninti, kad žmogaus būtis yra sudėtinga ir daugiamačė, ir pabrėžia, kad probleminė situacija retai būna grynai moralinė. „Kintant visuomenės gyvenimui, kinta ir dorovės koncepcijos. Dorovės koncepcijos įsiterpia ir yra sudėtinės socialinio gyvenimo formų dalys [...]. Pamokų metu neįmanoma išskirti grynojo moralės mokslo, o moralinių reiškinių negalima analizuoti atskirai nuo visų kitų reiškinių – socialinių, ekonominių etc. [...]. Išsamios moralinio ugdymo programos tikslas – ugdyti vaikų supratimą apie kitų žmonių jausmus. Kadangi filosofijai visada būdingas dialogas, filosofinė diskusija leidžia patirti įvairiausius požiūrius, plačią nuomonių ir įsitikinimų įvairovę“ (Lipman, Sharp, 1994, p. 48–49). „Yra keletas būdų, kaip skatinti, stimuliuoti ir stiprinti etinius tyrinėjimus arba kritinį mąstymą etikos ar etikos mokymo srityse. Vienas iš metodų – kritinio mąstymo metodų (t. y. logikos taisyklių), mokymasis. Tačiau to etiniam tyrinėjimui nepakanka. Antrasis metodas yra klausimų kėlimas, nes klausimai priverčia abejoti, stimuliuoja idėjų kūrimą ir naujų klausimų kėlimą“ (Borstner, Gartner, 2014, p. 14).

Didaktiškai nepasiteisina ir fakto bei vertybių atskyrimas ir supriešinimas. Nagrinėjant vertybes izoliuotai, remiantis jomis pačiomis, jos pavirsta su realybe nesusijusiomis abstrakcijomis arba imperatyvais pamokymais. Principas „kas yra vertybė tau, nebūtinai yra vertybė man“ implikuoja visišką vertybių subjektyvumą, o kartu ir bendrų vertybių nebuvimas. Tiek vienu, tiek kitu atveju, priešinant faktus ir vertybes, vaikas nebesugeba atskirti savo norų nuo objektyvios vieno ar kito noro vertės. Todėl M. Lipmanas per etikos pamokas siūlo naudoti polilogą, t. y. keleto subjektyvių vertybių susidūrimą, – taip nustatomos objektyvios vertybės. Diskutuoiant ir bandant atrasti objektyvias vertybes remiamasi faktiniais įrodymais. Bet kokią situaciją visada sudaro ne faktai ir vertybės kaip atskiri dalykai, o faktų ir vertybių santykis. Fakto ir vertybių neatskiriamumo idėją

pagrindžia ir tai, kad neįmanoma pakeisti žmogaus vertybių, nekeičiant faktinių santykių ir situacijos.

Dar vienas moralinio ugdymo suskaidymo pavojus – moralinių idealų ir moralinio elgesio supriešinimas. Mokykloje dažnai teorinis lygmuo iškeliamas virš praktinio. Tuomet siekiama išmokyti tam tikrų taisyklių, mažai kreipiant dėmesio į realų jų pritaikymą. Tačiau vargu ar galima kiekvienai gyvenimiškai situacijai sukurti taisyklę, o dar sunkiau tikėtis, kad nemokantis praktiškai mąstyti žmogus gebės tą taisyklę pritaikyti. Praktinio problemų sprendimo galima išmokyti tik analizuojant konkrečias praktines situacijas. Moralinio ugdymo praktika turėtų plėtotis nuosekliai, būti vientisa ir maksimaliai atitikti vientiso gyvenimo idealui, kuriame mąstymas visiškai atitiktų poelgius (Lipman, Sharp, 1994).

Klaidingas ir per didelis dėmesys tradicijos perteikimui nesudarant galimybės to reflektuoti. H. Arendt teigia, kad moralinė indoktrinacija atsiranda „ne iš piktos valios“, o siekiant kurti naują pasaulį perduodant tradicijas. „Vaidmuo, kurį auklėjimas atliko visose politinėse situacijose nuo senovės laikų iki dabar, atskleidžia, kaip atrodo natūralu naują pasaulį pradėti nuo tų, kurie yra nauji gimimu ir prigimtimi [...]. Norint sukurti naujas sąlygas reikia pradėti nuo vaikų [...], todėl vaikus paprasčiausiai indoktrinuodavo“ (Arendt, 1995, 196). Kitas kraštutinis – pereiti prie absoliutaus subjektyvizmo teigiant, jog dėl moralės normų nei reikia, nei galima susitarti. Tačiau „relatyvizmas, palyginus su indoktrinacija, yra mažesnis blogis, nes dėl indoktrinacijos tiek mokymosi, tiek moralinio dalyvavimo procesas tampa neprasmingas [...], todėl imami ignoruoti visuomenės, kurioje gyvename, vertybiniai pamatai, skeptiškai žiūrima į tradicijas, ciniškai vertinami idealai“ (Lipman, 1988b, p. 47).

K. Popperis gina tradicijas, tačiau ne tradicionalistinį požiūrį: „Ir kiekybiškai, ir kokybiškai svarbiausias mūsų žinojimo šaltinis – be įgimto žinojimo – yra tradicija [...]. Bet šis faktas neturi būti traktuojamas kaip tradicionalistinio požiūrio pagrindimas: kiekvienas mūsų tradicinio žinojimo (ir net įgimto žinojimo) žiupsnelis gali būti kritiškai tyrinėjamas ir paneigtas. Ir vis dėlto be tradicijos pažinimas būtų neįmanomas“ (Popper, 2001, p. 68). Kad ir kaip svarbu perduoti tradiciją, nereikia pamiršti, kad jokie principai nėra neklystamai patikimi, kad „pliuralistinėje demokratiškoje santvarkoje neįmanoma išmokyti vienu vertybių kitų vertybių sąskaita nepažeidžiant individo konstitucinių teisių“ (Lipman, 1988b, p. 48), o loginis mąstymas padeda analizuoti tradiciją bei jos galimus subjektyvius aspektus.

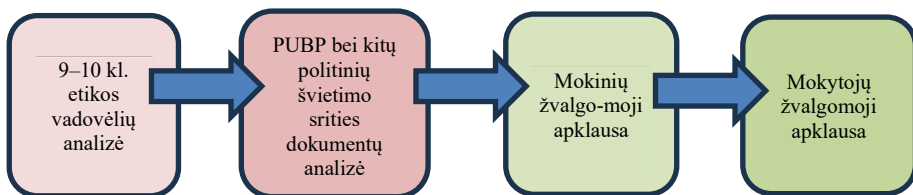
1.3. Loginio mąstymo pagrįsto moralinio ugdymo(si) praktinės prielaidos

Pagrindinis logika paremto mokyklinio etikos kurso tikslas – socialinių ir moralinių reiškinių analizė. Tai ne „grynosios“ logikos, o logikos kaip loginio mąstymo priemonės, kaip kalbos socialiniams ir moraliniams reiškiniams aprašyti ir tirti modelis. Todėl iš logikos teorijos parinkta būtent tokia medžiaga ir ji sudėliota būtent tokia eilės tvarka, kuri gali aktualiausia tiriant minėtuosius reiškinius, išvelgti jų specifiką.

Šio modelio tikslai – padėti mokiniams suvokti, kad:

1. Logika yra priemonė, padedanti teoriškai analizuoti socialinius ir moralinius reiškinius.
2. Logika išmoko taisyklingai samprotauti. Logika – tai mokslas apie samprotavimo būdą. Logika tiria minčių struktūrą, minčių ryšių dėsningumus, kurie priklauso ne nuo mąstymo turinio, o nuo mąstymo formos. Logika nustato mąstymo formą. Ar teisingas mąstymo turinys, galime nustatyti remdamiesi kitais mokslais ar savo žiniomis, patirtimi.
3. Logika yra puiki priemonė, padedanti struktūruoti, formalizuoti mūsų mintis ir kalbą, išvengti „tuščio“ plepėjimo, kai vieni diskusijos dalyviai kalba apie viena, kiti – apie kita. Logika negali išmokyti ar patarti, kokias vertybes ar pažiūras pasirinkti, tačiau ji gali išmokyti numatyti pasekmes, ir tai mums suteikia galimybę rinktis vieną ar kitą elgesio ar pažiūrų variantą.
4. Logika formuoja kritinį žmogaus požiūrį į savo ir kitų teiginius, pažiūras ir įsitikinimus. Ji padeda pastebėti mąstymo formos klaidas ir moko jų nedaryti.

Siekiant išsiaiškinti loginio mąstymo pagrįsto moralinio ugdymo(si) praktines prielaidas, svarbą moraliniame ugdymo(si) procese bei loginio mąstymo ugdymo poreikį moralės srityje, atlikta 9–10 kl. etikos vadovėlių, Pagrindinio ugdymo bendrųjų programų bei kitų politinių švietimo srities dokumentų analizė bei mokinių ir mokytojų žvalgomosios apklausos. Atliktų tyrimų eiga pavaizduota 1 paveiksle.



1 paveikslas. Atliktų tyrimų, siekiant išsiaiškinti loginio mąstymo pagrįsto moralinio ugdymo(si) praktines prielaidas, eiga

1.3.1. 9–10 kl. etikos vadovėlių analizė ir jų koreliacija su Pagrindinio ugdymo bendrosiomis programomis bei kitais politiniais švietimo srities dokumentais

2017 m. Europos Tarybos „Pestalozzi“ programoje, formuojančioje švietimo politiką ir praktiką 46 Europos valstybėse, pateiktas pagrindinių kompetencijų sąrašas – TASKs (*Transversal attitudes, skills and knowledge for democracy*) – sudarytas iš vertybių, įgūdžių ir žinių, suteikiančių galimybę kiekvienam piliečiui palaikyti tvarią demokratiją ir kurti visiems palankų bendrabuvį. Šis kompetencijų sąrašas ypatingas tuo, kad vertybės iškeliamos į pirmą vietą, be to, numatomi kriterijai (angl. *observable behaviors*), kuriais galima įvertinti, ar žmogus vadovaujasi numatytais vertybėmis.

Šiame dokumente išskiriamos tokios pagrindinės vertybinės nuostatos: nuostata pripažinti skirtumus ir įvairovę ne kaip kliūtį, o kaip pozityvų dalyką bei galimybę mokytis; nuostata tikrinti galimą savo pažiūrų bei įsitikinimų ribotumą nuolat juos kvestionuojant; domėtis ir siekti suprasti kitų asmenų nuostatas bei elgesio motyvus; vertinti reiškinius iš skirtingų perspektyvų.

Siekiant praktiškai remtis šiomis nuostatomis būtina turėti tam tikrų įgūdžių ir gebėjimų: nuolat stengtis suvokti savo įsitikinimų ir nuostatų kilmę; aiškiai formuluoti ir argumentuoti reikšti savo idėjas, elgesio priežastis ir motyvus; gebėti suvokti, kad kiti asmenys galbūt remiasi kitokiomis prielaidomis ar teorijomis, bei gebėti tas prielaidas ar argumentus analizuoti ir vertinti.

Nagrinėjant kognityvinių lygmeniu, kalbama apie būtinybę pripažinti ir suprasti, kad požiūriai ir įsitikinimai yra kintantys, o ne statiški, kad kiekvieno individo ar kultūros požiūris į pasaulį ir jį supančius reiškinius gali būti kitoks bei suvokiamas iš skirtingų moralinių perspektyvų. Čia ypač svarbus loginis mąstymas, skatinantis suprasti, įvertinti ir pagrįsti turimas žinias bei įsitikinimus, patirtį, nuomones, įvairių reiškinių vertinimo skalę, diskusijose padedantis formalizuoti mąstymą ir išvengti loginių, formalių mąstymo klaidų, formuojantis gebėjimą savarankiškai analizuoti ir interpretuoti moralinius reiškinius, kūrybiškai ir atsakingai modeliuojant savo elgesio principus.

Į Europos Tarybos rekomendaciją (2018 m. gegužės 22 d.) „Dėl bendrų vertybių, įtraukaus švietimo ir europinio mokymo aspekto propagavimo“ įtraukta 2015 m. kovo 17 d. Europos švietimo ministrų priimta Paryžiaus deklaracija, kurioje pažymimas „valstybių narių įsipareigojimas puoselėti bendras vertybes, ugdyti kritinį mąstymą ir gebėjimą naudotis žiniasklaidos priemonėmis, plėtoti įtraukų švietimą ir kultūrų dialogą“ (9 pastraipa). 15 pastraipoje teigiama, jog „labai svarbu toliau propaguoti bendras vertybes

kaip sanglaudos ir įtraukties veiksnius, taip pat siekti visuose švietimo lygmenyse puoselėti dalyvaujamąją mokymosi aplinką, gerinti mokytojų rengimą pilietiškumo ir įvairovės temomis, ugdyti visų besimokančių asmenų gebėjimus naudotis žiniasklaidos priemonėmis ir kritinį mąstymą“.

Dokumente pabrėžiama, kad „sąjungai ir jos valstybėms narėms tenka spręsti pačias įvairiausias problemas, be kita ko, populizmo, ksenofobijos, nesantaiką kurstančio nacionalizmo, diskriminacijos, melagingų naujienų ir dezinformacijos sklaidos ir radikalizacijos, lemiančios smurtinį ekstremizmą, problemas. Šie reiškiniai gali kelti rimtą pavojų mūsų demokratijos pamatams, mažinti pasitikėjimą teisine valstybe ir demokratinėmis institucijomis, taip pat menkinti bendrą priklausymo Europos visuomenei jausmą (3 pastraipa), o visų rūšių ir lygmenų švietimas, įskaitant pačių jauniausių ugdymą, atlieka svarbų vaidmenį propaguojant bendras vertybes. Jis padeda užtikrinti socialinę įtrauktį, nes palankios ir lygiateisės galimybės siekti tikslų suteikiamos kiekvienam vaikui. Jis taip pat suteikia galimybes išaugti aktyviais ir kritiškai mąstančiais piliečiais“ (5 pastraipa).

Valstybės pažangos strategijoje „Lietuva 2050“ (2023) pažymima, kad „šiandien mūsų visuomenė sensta, mažėja valstybės gyventojų skaičius, visuomenėje vis dar daug nepasitikėjimo, abejingumo viešiesiems reikalams, didelė socialinė atskirtis. Kartu didėja žinojimo – mokslo žinių, joms suvokti, valdyti ir pritaikyti reikalingų kompetencijų, įgūdžių ir gebėjimų visumos – reikšmė. Tad ypač svarbus tampa visapusiškas išsilavinimas, kurį suprantame ne tik kaip akademinį žinių, bet ir ateičiai reikalingo kritinio mąstymo, kūrybiškumo, bendradarbiavimo ir kitų socialinių emocinių kompetencijų įgijimą bei nuolatinį atnaujinimą (p. 27) [...]. Nuosekliai visuose švietimo lygmenyse ugdant kritinį mąstymą, visuomenė tampa vis atsparesnė dezinformacijai ir kitoms informacinėms manipuliacijoms [...]. Formaliojo ir neformaliojo švietimo programos ne tik suteikia reikalingų žinių apie pasaulį, bet ir remiasi daugialypio intelekto ugdymo principais, ugdo asmenį holistiškai, plėtodamos kultūrinę, kūrybiškumo, pažinimo, kritinio mąstymo, pilietiškumo, skaitmenines, socialines, emocines ir sveikos gyvensenos kompetencijas. Daugiau dėmesio atkreipiama į kritinį mąstymą, psichologinį atsparumą, medijų, ekologinį ir finansinį raštingumą (p. 28) [...]. Horizontaliai į įgūdžių ir talentų ugdymo programas integruoti kūrybiškumo, dizaino, socialiai atsakingo ir tvaraus verslo kūrimo ir kritinio mąstymo principai bei metodai užtikrina didelę profesionalų, gebančių suderinti skirtingas dalykines kompetencijas ir taip įžvelgti inovacijų galimybes, pasiūlą (p. 33)“.

Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“, skyriuje „Sumani visuomenė“ akcentuojama, jog „vaizduotė, kūrybiškumas ir kritinis mąstymas vertinami kaip svarbūs šalies išteklių ir yra ugdomi nuo mažens visą

gyvenimą (p. 8) [...]. Kurti gyvybingą informacinę viešąją erdvę, skatinant pilietiškai atsakingą žiniasklaidą ir ugdant visuomenės gebėjimus kritiškai vertinti viešojoje erdvėje pateikiamą informaciją, ją analizuoti ir vertinti (p. 10)“. Tačiau skyriuje „Esamos situacijos apžvalga“ pabrėžiama, kad „dabartinė švietimo sistema – nelanksti, per mažai dėmesio skiriama kritinio mąstymo gebėjimams stiprinti, nepakankamai skatinama kurti ir įgyvendinti idėjas. Dažnai mokymo programos grindžiamos kartojimu, jos nestimuliuoja mąstymo, analizės ir kūrybos procesų (p. 19)“.

Kritinis mąstymas, kaip vienas iš tikslų, keliamas ir Lietuvos švietimo dokumentuose. Geros mokyklos koncepcijoje (2013) teigiama, kad „informacijos pertekusiame pasaulyje gebėjimai – kritinis, analitinis, kūrybinis mąstymas, gebėjimas spręsti problemas, iniciatyvumas ir socialumas – tampa vertingesni už atminties saugyklose sukauptą informaciją“ (p. 2).

Esminiu proveržiu mąstymo ugdymo srityje laikytina Švietimo ir mokslo ministerijos aprobuota „Mąstymo gebėjimų vertinimo programa“ (2020), (Projektas „Bendrojo ugdymo tyrimų, vertinimo ir stebėsenos sistemos plėtra: mokinių pasiekimų vertinimas“). Programoje konstatuojama, kad „deja, apie Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų mokinių mąstymo gebėjimus turime palyginti nedaug duomenų“ (p. 4) bei teigiama, jog „vienas iš mokyklos uždavinių – suteikti žinių apie įvairias pasaulio sritis bei ugdyti bazinius (skaitymo ir rašymo, skaitinio raštingumo bei kitus) gebėjimus, kurie padeda tokių žinių gauti. Kitas ne mažiau svarbus uždavinys – sudaryti mokiniams sąlygas panaudoti turimas žinias. Turimų žinių bei informacijos įvertinimas ir supratimas, kaip jas galima panaudoti įvairiose situacijose, gali būti įvardijami kaip aukštesnieji mąstymo gebėjimai – kritinis mąstymas...ir problemų sprendimas“ (Ibid.).

Pirmą kartą ministerijos strateginiame dokumente vartojama sąvoka „aukštesniojo lygio mąstymas“ bei akcentuojama, jog „ypač svarbi kritinio mąstymo dalis yra aukštesniojo lygmens kognityviniai gebėjimai, susiję su loginiu mąstymu, deduciniu ir indukciniu samprotavimu“ (p. 6).

Programoje pabrėžiama, kad „kritinio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimus galima ir reikia ugdyti kiekvienoje disciplinoje“ (Ibid.), taip pat pateikiamos konkrečios veiklos aukštesniojo lygio mąstymui ugdyti. 2020 m. buvo surengtas nacionalinis mąstymo ir problemų sprendimo konkursas, skirtas 3–4, 5–7 ir 8–10 kl. mokiniams, ir jame dalyvavo pusė Lietuvos mokyklų. Tačiau tiek pati programos idėja, tiek konkursas atsirado iš nacionalinio ir gamtamokslinio konkurso, todėl absoliuti dauguma užduočių skirtos patikrinti kritinio mąstymo ir problemų sprendimo įgūdžiams matematikoje ir gamtos, o ne socialiniuose ar humanitariniuose moksluose.

Siekiant ištirti, ar PUBP rekomenduojama ugdyti mokinių loginio mąstymo kompetenciją, buvo atlikta išsami teorinė 2008 ir 2023 m. PUBP analizė. Analizės duomenys pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė. 2008 ir 2023 m. PUBP etikos dalyko programų palyginimas kritinio / loginio mąstymo ugdymo aspektu

2008 m. etikos dalyko 9–10 kl. PUBP	2023 m. etikos dalyko 9–10 kl. PUBP
Įvardijami šie pasiekimų ir gebėjimų požymiai: • mąsto <i>logiškai</i>, argumentuoja, analizuoja skirtingas nuomones ir informacijos šaltinius; • moka paaiškinti ir <i>logiškai</i>, argumentuotai žodžiu ar raštu išdėstyti savo požiūrį, nuostatas, įsitikinimus (p. 386); • geba palyginti įvairių šaltinių informaciją apie faktus, įvykius, reiškinius ir padaryti išvadas; • geba spręsti problemas ir kūrybiškai mąstyti (p. 387); • geba analizuoti savo vertybines nuostatas ir jų kaitą (p. 376); • geba svarstyti moralumo sampratą; • geba analizuoti savo galimybes čia ir dabar; • geba analizuoti skirtingus gyvenimo sampratų pasaulėžiūros pagrindus, paaiškinti skirtingas gyvenimo prasmės sampratas [...] ir jomis pagrįstas vertybes; • gali analizuoti įvairius globalių problemų aspektus ir požiūrius [...], ieškoti moralinių būdų, kaip spręsti šiuolaikines vartojimo kultūros problemas (p. 383); • geba kurti apibrėžimus: geba paaiškinti, kaip supranta sąvoką <i>autoritetas</i> (p. 376); svarsto vienatvės ir vienišumo sampratas (p. 377); supranta ir paaiškina, kas yra meilė, kuo ji skiriasi nuo lytinio potraukio, trumpalaikio susižavėjimo ar	Numatytas etikos tikslas – „sudaryti sąlygas, kad etikos pamokose mokiniai ugdytųsi atsakomybę už savo žodžius, veiksmus, santykius su kitais žmonėmis, visuomene, gamta ir pasauliu bei virtualia realybe, gebėjimą suprasti ir užjausti ne tik artimus, bet ir geografiškai bei patirtimi nutolusius asmenis“. Vienas iš etikos pamokoms pagrindiniame ugdyme keliamų uždavinių – „mokiniai mokosi kritiškai mąstyti, nebūtinai sutapti su dauguma, ugdomi individualumą“. Numatyta, jog etikos pamokų metu mokiniai turėtų siekti šių kritinio mąstymo įgūdžių: pažinimo kompetencija – „ugdomas kritinis mąstymas, kuris įgalintų savarankiškai tirti iškylančias problemas“; komunikavimo kompetencija – „mokiniai palaipsniui ugdomi gebėjimą ne tik būti komunikacijos recipientai, bet ir aktyvūs jos kūrėjai“ (autorės pastaba – o nelogiška komunikacija nėra prasminga); socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija – „mokiniai mokosi apmąstyti jausmų ir emocijų įvairovę bei jų prasmę, ugdomi empatiją bei gebėjimą suprasti emocijas; kūrybiškumo kompetencija – „etikos dalyko veiklose ugdomas kūrybinis mąstymas, t. y. gebėjimas patiems kelti klausimus, gebėjimas inovatyviai,

2008 m. etikos dalyko 9–10 kl. PUBP	2023 m. etikos dalyko 9–10 kl. PUBP
seksualinio priekabiavimo (p. 379); analizuoja, kaip supranta vyriškumą ir moteriškumą (p. 379); paaiškina, kaip supranta sąvokas <i>hygios galimybės</i>, <i>diskriminacija</i> (p. 380); svarsto sąvoką <i>demokratinė visuomenė, demokratijos principai ir vertybės</i> (p. 381); apibūdina globalizacijos ir vartotojiškumo sampratas (383 p.); paaiškina, kaip supranta asmens laisvę ir jos ribas; (p. 384); apibūdina, kaip supranta sąžinę (p. 384); • geba suvokti ir analizuoti galimybes ir tikrovės sąryšį, numatyti galimybes ir įmanomas kiekvieno pasirinkimo pasekmes, mokosi spręsti pasirinkimo dilemas (p. 376); • geba suvokti ir analizuoti priežasties ir padarinio sąryšį: 9–10 kl. mokiniai mokosi analizuoti tautinius, rasinius skirtumus, nesutarimų priežastis [...], apmąstyti nesantaikos, neapykantos priežastis, numatyti padarinius (p. 381); analizuoti, kokios galimos jaunuolių vienišumo ir savižudybių priežastys (p. 377); geba paaiškinti galimas psichologines savižudybės grėsmės priežastis (p. 383); • remiasi indukcinio mąstymo taisyklėmis (kada iš faktų išplaukianti išvada yra griežta, o kada – tik tikėtina): 9–10 kl. stengiamasi vengti mąstymo stereotipų. Pateikiama stereotipo samprata ir parodoma, kaip stereotipinis mąstymas kenkia individualybės formavimuisi (p. 368); atpažįstami su lytiškumu susiję mąstymo stereotipai (p. 379); • analizuoja įvairius santykius: 9–10 kl. analizuojamas mylinčiųjų santykis (p. 379); nagrinėjami grupiniai santykiai, kylančios problemos ir konstruktyvūs būdai joms spręsti (p.	netradiciškai spręsti kylančius klausimus, drąsa kelti probleminius klausimus ir gebėjimas suvokti alternatyvių atsakymų galimybę“; skaitmeninė kompetencija – „etikos dalyko kontekste temų ir užduočių pagrindu mokiniai ugdomi gebėjimą kritiškai vertinti informaciją virtualioje erdvėje“.

2008 m. etikos dalyko 9–10 kl. PUBP	2023 m. etikos dalyko 9–10 kl. PUBP
381); svarstoma, koks mano santykis su kitos lyties žmogumi (p. 384).	

Išanalizavus 2008 m. Pagrindinio ugdymo bendrąsias 9–10 kl. etikos programas galima daryti išvadą, kad loginio mąstymo gebėjimams ugdyti skiriamas didelis dėmesys. Pateikiant kiekvieną temą akcentuojamas ne vertybių perteikimas, o jų analizė. 2023 m. patvirtintose etikos PUBP žodžio „logiškai“ nebelieka, ir nors nuolat pabrėžiama kritinio mąstymo bei laisvo, apmąstyto, reflektuoto elgesio siekis, tai nėra tapatu loginiam mąstymui. Siekiant nustatyti, ar etikos vadovėliai skatina ugdyti loginio mąstymo kompetenciją, išanalizuoti etikos 9–10 kl. vadovėliai:

Iki autorės atlikto ugdomojo eksperimento (2008–2009 m.) išleisti vadovėliai:

- Jekentaitė, L., & Sabaliauskaitė, R. (2004). *Etika 9–10 kl. Žmogus tarp žmonių*. Vilnius: Kronta.
 - Baranova, J. (2004). *Filosofinė etika: aš ir tu*. Vadovėlis X–XI klasei. Alma littera.
 - Baranova, J., & Sodeika, T. (2007). *Filosofinė etika: aš ir tai*. Vadovėlis X–XI klasei. Tyto alba.
- Po autorės atlikto ugdomojo eksperimento (2008–2009 m.) išleistas vienas vadovėlis:
- Melnikova, R., & Lastauskienė, A. (2010). *Prasmės ieškojimai ir atradimai. 9–10 kl.* Vilnius: Tyto alba.

Nuo 2010 m. iki 2025 m. naujų 9–10 kl. etikos vadovėlių neišleista.

Atlikus analizę galima daryti išvadą, kad etikos vadovėliai visiškai koreliuoja su 2008 m. PUBP. Vadovėliuose mokiniai skatinami naudotis loginio mąstymo kompetencija, tačiau nėra specialių užduočių, padedančių tą kompetenciją ugdyti. Lietuvos mokyklose naudojamuose etikos vadovėliuose loginio mąstymo kompetencijai lavinti neskiriama ypatingo dėmesio. Atliekant vadovėlių užduotis pageidaujama naudotis loginio mąstymo įgūdžiais (argumentuoti, kritikuoti etc.), tačiau vadovėliuose beveik nėra užduočių, kurios padėtų lavinti mokinių loginio mąstymo įgūdžius moralinių reiškinių analizės kontekste. Vadovėliai sudaryti tokiu principu, lyg mokiniai jau turėtų pakankamai išugdytą loginio mąstymo kompetenciją ir būtų pajėgūs sėkmingai ja naudotis. Tačiau šio darbo autorės atliktas ugdomasis eksperimentas atskleidė visiškai priešingus rezultatus (Eksperimento rezultatai plačiau aptariamai trečioje disertacijos dalyje).

1.3.2. Mokinių ir mokytojų žvalgomosios apklausos, siekiant išsiaiškinti loginio mąstymo svarbą moraliniame ugdymo(si) procese, duomenų tiriamoji analizė

Ankstesnėse disertacijos dalyse buvo aptartos teorinės ir metodologinės loginio mąstymo kompetencija paremto moralinio ugdymo proceso modeliavimo prielaidos. Siekiant išsiaiškinti praktines prielaidas ir ištirti, kokiomis moralinėmis normomis dažniausiai vadovaujasi mokiniai – ar tomis, kurių laikytis reikalauja juos auklėjantys žmonės – tėvai, mokytojai, visuomenė; ar tomis, kurių laikosi autoritetai – jų draugai, mėgstami mokslininkai, menininkai, religiniai veikėjai; ar tomis, kurių svarbą ir naudą sau bei kitiems suvokia jie patys, – buvo atlikta žvalgomoji mokinių apklausa.

Žvalgomojoje mokinių apklausoje dalyvavo 309 Vilniaus x mokyklos mokiniai (109 – VI kl., 100 – IX kl. ir 100 – XI kl. mokinių). Skirtingų amžiaus grupių mokiniai pasirinkti siekiant suvokti platesnį reiškinių kontekstą. Anketinėje apklausoje raštu mokiniams buvo pateiktas klausimas „Kokiomis moralinėmis normomis dažniausiai vadovaujatės kasdienybėje?“ ir galimi atsakymo variantai:

- a) tomis, kurių laikytis reikalauja jus auklėjantys žmonės – tėvai, mokytojai, visuomenė;
- b) tomis, kurių laikosi autoritetai – jūsų draugai, mėgstami mokslininkai, menininkai, religiniai veikėjai etc.;
- c) tomis, kurių svarbą ir naudą sau ir kitiems suvokiate patys.

Apklausa parodė, kad dauguma 6-ų kl. mokinių – 63 proc. – laikosi tų moralės normų, kurias jiems diegia tėvai ir mokytojai, aklaui paklusdami tradicinėms vertybėms, dažniausiai nesusimąstydami apie vertybių esmę, prasmę ir naudą. Gana didelė šeštokų dalis – 29 proc. – seka autoritetais – klasės lyderiais, žinomais dainininkais ar kitais visuomenės veikėjais. Tik visiškai nedidelė dalis – 8 proc. – reflektuoja, kokiomis vertybėmis vadovaujasi. Nedidelė dalis 9-ų kl. mokinių – 12 proc. – vadovaujasi moralės normomis, kurias diegia tėvai ir mokytojai (tai iš dalies galima paaiškinti paauglišku „pasipriešinimu“). Tačiau santykinai didelė devintokų dalis – 42 proc. – pasiduoda autoritetų įtakai ir laikosi tų moralinių vertybių, kurias propaguoja visuomenėje žinomi žmonės ar kiti įtakingi asmenys. Dauguma devintokų – 46 proc. – vadovaujasi tomis vertybėmis, kurių prasmę yra apmąstę ir aiškiai suvokia.

Didžioji dalis 11-ų kl. mokinių – 78 proc. – linkę mąstyti ir analizuoti moralinius santykius bei vertybes ir laikosi tik tų moralės normų, kurių esmę suvokia patys. Tėvai, mokytojai ir autoritetai lemiamą įtaką daro nedaugeliui (atitinkamai 18 proc. ir 4 proc.). Apklausos tiriamųjų imtis buvo nedidelė (tik

po šimtą kiekvieno amžiaus tarpsnio mokinių), tačiau ši apklausa atskleidžia bendrąsias tendencijas, kurios galimai išryškėtų ir kitose mokyklose.

Apibendrinanti išvada: apklausa parodė, kad dauguma šeštokų laikosi vertybių, kurias perduoda mokytojai ir tėvai; devintokai joms iš dalies „priešinasi“, priimdami autoritetų vertybes; vienuoliktokai dažniausiai vadovaujasi vertybėmis, kurių naudą ir prasmę supranta patys. Tai nereiškia, kad jų vertybės yra visiškai priešingos vertybėms, kurias stengiasi įdiegti tėvai, mokytojai ar kiti autoritetingi asmenys, tiesiog vienuoliktokai akiai neseka tradicinėmis vertybėmis, o jas apmąsto, analizuoja, vertina ir tik tada priima ar atmeta.

Remiantis šia apklausa galima daryti prielaidą, kad neužtenka per etikos pamokas vien perteikti moralines vertybes, – būtina mokiniams sudaryti sąlygas vertybes analizuoti, suvokti jų prasmę ir vertę įvairiuose kontekstuose bei gebėti teisingai pasirinkti. Todėl labai svarbu, be kitų kompetencijų, etikos pamokų metu, ypač vyresnėse klasėse, ugdyti ir mokinių loginio mąstymo kompetenciją.

Siekiant nustatyti, ar mokytojai yra pasirengę padėti mokiniams ugdyti loginio mąstymo kompetenciją analizuojant moralinius reiškinius buvo atlikta **žvalgomoji mokytojų apklausa** (klausimynas pateikiamas 1 priede). Anketinėje etikos mokytojų, dėstančių 9–10 kl., apklausoje raštu dalyvavo 98 respondentai iš 98 Lietuvos mokyklų. Buvo vadovautasi patogiosios imties kriterijais pasirenkant tyrimo dalyvių skaičių ir vietas. Buvo išdalyta 150 anketų, grįžo 98. Apklausoje dalyvavo 2 gimnazijų ir 96 vidurinių mokyklų mokytojai. Apklaustas nedidelis etikos mokytojų skaičius, todėl tyrimo imtis nelaikytina reprezentatyvia, o tik atskleidžiančia bendrąsias tendencijas.

Analizuojant rezultatus paaiškėjo, kad 82 iš 98 apklaustųjų (t. y. 83 proc.) mano, kad logika yra puiki priemonė formaliajam mąstymui lavinti, be to, padeda išsamiau analizuoti moralinius reiškinius. Tačiau į klausimą „Ar pamokų metu kaip priemonę moraliniams reiškiniams analizuoti ir aptarti naudojate logikos pagrindais (dėsniais, taisyklėmis ir t. t.)?“ teigiamai atsakė tik 6 iš 98 mokytojų, t. y. 6,1 proc. Apklausoje dalyvavo 2 mokytojai, dėstantys etiką gimnazijose, tačiau ir jie į šį klausimą atsakė neigiamai. Kaip pagrindinę priežastį, kodėl jie nesinaudoja logikos taisyklėmis (o tuo pat metu ir mokinių neišmoko jomis naudotis), 76 iš 98 (t. y. 82 proc.) mokytojų nurodė šią: „Nežinau ir nemoku, kaip reikėtų dėstyti logiką ar jos pagalba analizuoti moralinius reiškinius.“ Mokytojai akcentavo, jog pamokų metu jie skatina mokinius diskutuoti, analizuoti moralinius reiškinius, tačiau tai vyksta nestruktūruotai, „laisva forma“, dažniausiai tik teikiant argumentus ar kontrargumentus ir iliustruojant savo teiginius pavyzdžiais.

Dauguma iš apklaustų mokytojų yra išklaukę logikos kursą universitete, tačiau nemoka ir nežino, kaip įgytas žinias pritaikyti praktiškai, dėstant etiką vidurinėse mokyklose.

Šis buvusios situacijos tyrimas nėra išsamus (palyginus mažas apklaustųjų skaičius), tačiau atspindi bendrąsias tendencijas. Atlikta įvairių Lietuvos mokyklų etikos mokytojų apklausa, siekiant išsiaiškinti, ar mokytojai geba ugdyti mokinių loginio mąstymo, padedančio analizuoti moralinius reiškinius, kompetenciją, leido padaryti išvadą, kad mokytojai nėra pasirengę (arba pasirengę labai prastai) ugdyti šią kompetenciją.

2. EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. Tyrimų sekos ir dizaino konstravimas

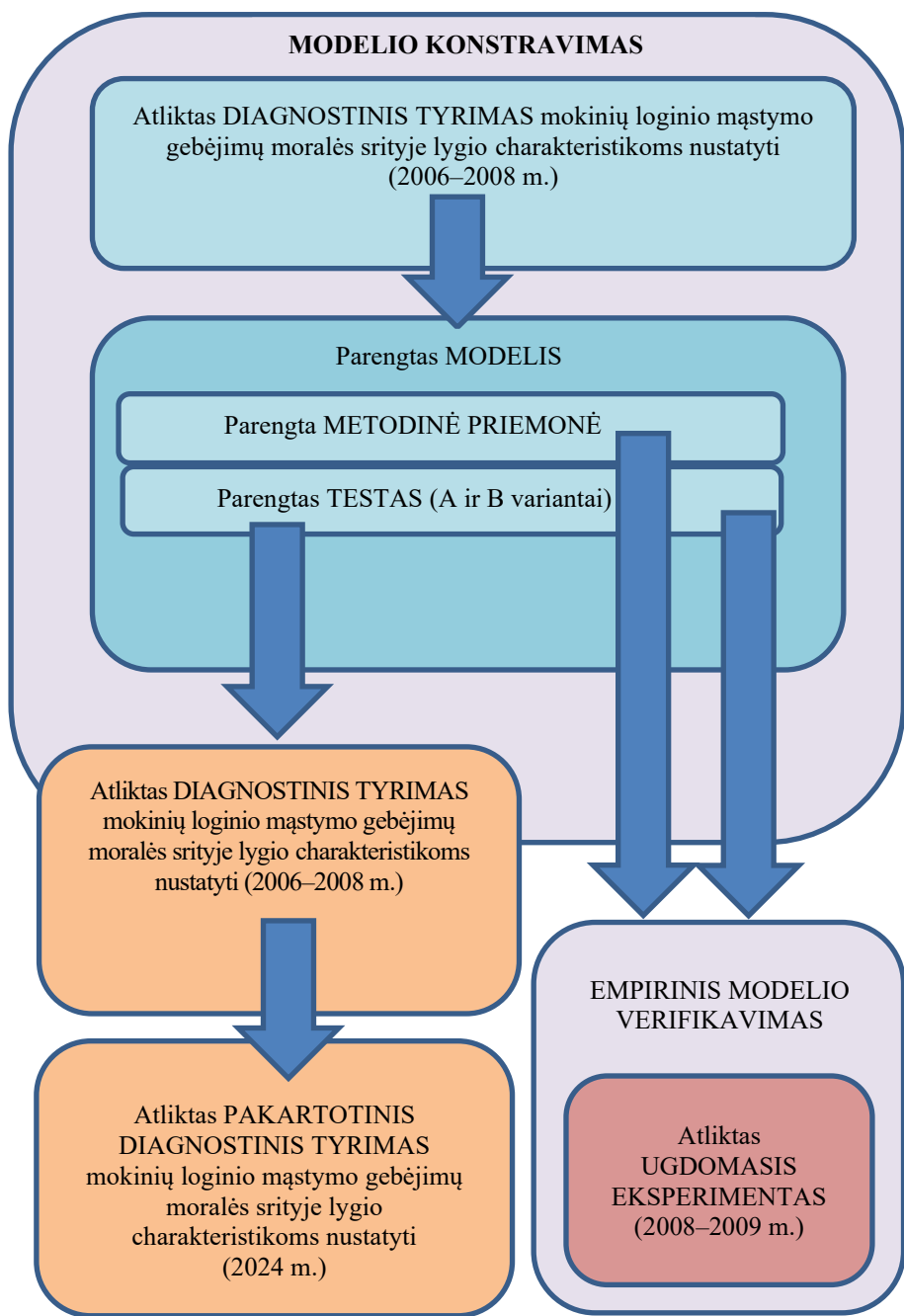
Loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) 9–10 kl. etikos pamokose modelis buvo konstruojamas remiantis M. Lipmano metodologija. Išanalizavus M. Lipmano sukurtą mokomąją medžiagą parengtos modelio dalys – metodinė priemonė bei du analogiški testų variantai: A (skirtas loginio mąstymo įgūdžiams prieš ugdomąjį eksperimentą patikrinti) ir B (skirtas loginio mąstymo įgūdžiams po ugdomojo eksperimento patikrinti). Testai parengti adaptavus testą *The New Jersey Test of Reasoning Skills* (Shipman, 1983a), kuris programoje „Filosofija vaikams“ naudojamas loginio mąstymo įgūdžiams patikrinti, ir pritaikius jį moralės sričiai.

Siekiami išsiaiškinti mokinių loginių gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikas atliktas **pirmas diagnostinis tyrimas** (2006–2008 m.). Apklausą raštu atlikta naudojant parengto testo A variantą.

Siekiant empiriškai pagrįsti modelio veiksmingumą 2008–2009 m. atliktas empirinis tyrimas – **ugdomasis eksperimentas**. Pasiekimų rezultatai kontrolinėje ir eksperimentinėje grupėse, remiantis parengtais testais, vertinti du kartus – *prieš* (A testo variantas) ir *po* (B testo variantas) eksperimento.

Siekiant nustatyti, kaip pakito mokinių loginio mąstymo gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikos praėjus 15-ai metų po atlikto eksperimento atliktas **antrasis diagnostinis tyrimas** (2024 m.). Apklausą raštu atlikta naudojant parengto testo A variantą. Palyginus diagnostinių tyrimų duomenis įvertintas modelio poveikumas iš laiko perspektyvos.

Loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) 9–10 kl. etikos pamokose modelio projektavimas ir konstravimas ir empirinis verifikavimas pavaizduotas 2 paveiksle.



2 paveikslas. Modelio konstravimas ir empirinis verifikavimas

2.2. Loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) 9–10 klasių etikos pamokose modelis

2.2.1. Modelio konceptualusis bei metodologinis pagrindas

Disertacijos idėja paremta teiginiu, kad moraliniai reiškiniai gali būti analizuojami, interpretuojami bei koreguojami naudojant logikos priemones. **Disertacijos teorinės dalies metodologinis pagrindas** konstruojamas remiantis dichotomija tarp moralinio objektyvizmo ir subjektyvizmo teorijų (Karimi, 2011; Machan, 2012; Park, 2022; Rønnow-Rasmussen, 2023). Jei moralės normos yra objektyvios, tuomet etiniai principai nustatomi ir jais vadovautis galima tik remiantis protu ir formaliąja logika (Chester, 2024). Todėl vienas iš esminių moralinio ugdymo(si) tikslų turėtų būti formalių logikos taisyklių ir jų taikymo mokymasis. Jei, priešingai, moralės normos yra subjektyvios, arba reliatyvios ir kyla iš skirtingų kultūrinių patirčių, mąstymas, t. y. ir logika, išlieka ne mažiau svarbūs, nes atlieka pagrindinę funkciją tiek apdorojant empirinius duomenis bei jais remiantis išvedant bendruosius principus, tiek kuriant ir suvokiant savo subjektyvią moralinę perspektyvą (Boghossian, 2017). Tam pirmiausia reikalingi neformaliosios logikos įgūdžiai, tik vėliau pereinant prie formaliosios logikos (Johnson, 2012).

Teoriškai pagrindus teiginį, kad logika gali tapti puikia moralinių reiškinų analizės priemone, lieka klausimas, kaip šias teorines idėjas įgyvendinti praktiškai, kokias didaktines priemones taikyti, kaip rasti geriausius būdus, kokias kompetencijas ugdyti ir kokie yra tinkamiausi būdai išsikeltiems ugdymo uždaviniams pasiekti. Neužtenka mokėti formaliosios logikos taisyklės – reikia žinoti, kaip jas taikyti konkrečiais atvejais (Lipman et al., 1984, p. 455).

Empirinės tyrimo dalies metodologinis pagrindas. Pamatinis šaltinis bei metodologija, kuria remiamasi kuriant loginiu mąstymu paremtą modelį etikai dėstyti, yra amerikiečių ugdymo filosofo M. Lipmano (ir, vėliau, bendraautorių – Mathews, 1986, 1995, 1997; Splitter, 1995; Sharp, 1991, 1995, 1999, 2007) sukurta dėstymo „Filosofija vaikams“ sistema.

Būtent šis autorius pasirenkamas dėl keleto esminių priežasčių:

1. M. Lipmanas ugdymo principus pagrindžia tiek teoriškai, tiek metodologiškai. Programą sudaro teorinis-filosofinis metodologijos pagrindimas bei 8-ių filosofinių romanų ir mokytojo knygų ciklas (skirtas 5–18 m. mokiniams), padedantis įgyvendinti šią metodologiją konkrečiose pamokose.

2. M. Lipmanas neatmeta emocinio intelekto ugdymo svarbos, tačiau daugiausia svarsto, kaip formuoti „aukštesniojo lygio“ (t. y. kritinio / loginio ir kūrybinio mąstymo derinio) mąstymo įgūdžius.

3. M. Lipmanas pirmas iškėlė idėją formaliąją logiką pristatyti ne moksliniu pavidalu, o romano ir romaną analizuojančių pratimų forma: čia formaliosios logikos taisyklės pristatomos po pavyzdžių analizės, mokiniai skatinami sugalvoti savo pavyzdžius formaliosios logikos taisyklėms iliustruoti.

4. Dalis programos medžiagos yra skirta moralės sričiai ir moralinių samprotavimų ugdymui pasitelkiant logiką. Šią idėją programos autoriai pagrindžia teoriškai (Lipman, Sharp, 1989; Sharp, 1984, 1995) bei praktiškai. Filosofinis romanas „Nous“ (Lipman, 1996a) ir jį analizuojanti mokytojų knyga „Apsisprendžiant, kaip elgtis“ (Lipman, 1996b) bei romanas „Lisa“ (Lipman, 1995) ir mokytojo knyga „Etinis tyrimas“ (Lipman, Sharp, 1995; 2001 m. išverstos į lietuvių kalbą) – skirti būtent moraliniam ugdymui. Pagrindinis programos tikslas – ne pateikti moralinius principus, o mokyti formaliąją ir neformaliąją logiką pagrįstų mąstymo taisyklių, kurios leistų mokinius užsiimti refleksyviąja ir prasminga moraline praktika. Idealiu atveju moralinis elgesys turėtų tapti logiškai pagrįsto mąstymo praktika. Tik moraliai išsilavinęs žmogus geba ne tik priimti geriausius moralinius sprendimus, bet ir, svarbiausia, aiškiai suvokia, dėl kokių priežasčių atmetė kitus galimus problemos sprendimo variantus. Tik galintis paaiškinti, logiškai pagrįsti savo veiksmus (taip pat ir moralinius) gali būti visiškai už juos atsakingas. Teigti, kad moralė – tai impulsų, o ne proto sritis, vadinasi, pripažinti, kad žmogus nėra pajėgus visiškai jos kontroliuoti ir valdyti. Taigi moralės sritis pasirinkta kaip terpė logikai dėstyti.

5. Daugelyje pasaulio šalių (ir Lietuvoje) veikia edukaciniai centrai, kurių veiklos tikslas – skleisti M. Lipmano sukurtą metodiką. Jo veikalai išversti į daugelį kalbų, programos metodai ir poveikis plačiai analizuojamas moksliniuose darbuose (Martin, Weinstein, 1985; Allen, 1988a; Slade, 1992; Cam, 1995a, b; Schleifer, Lebuis, 1995; English, 1996; Gazzard, 1996; Schleifer, Caurtemanche, 1997; Sprod, 1997; Gardner, 1998; Julina, 1998; Hamrick, 1999; Kennedy, 1999; Jo, 2001; Giménez-Dasí et al., 2013; Gruioniu, 2013; Preece, Juperi, 2014; Gaedi, 2015; Kuhn, 2015; Tok, Mazi, 2015; Cassidy et al., 2017; Gasparatou, 2017; Kiyarsi, 2017; Rahdar et al., 2018).

6. Nuo programos sukūrimo pradžios jos veiksmingumas buvo nuolat testuojamas tiek pačių programos autorių, tiek daugybės kitų mokslininkų ir praktikų. Ugdomasis programos veiksmingumas įrodytas daugkartiniais eksperimentais:

a. Tyrimais įrodyta socialinė / emocinė programos „Filosofija vaikams“ nauda ir įtaka: savęs vertinimui (Gazzard, 1996), rigidiškumo ir konformizmo

mažinimui, kritiškumo bei gebėjimo matyti skirtingas perspektyvas ugdymui (Gardner, 1998), socialinių įgūdžių ugdymui (Trickey, Topping, 2006; Jones, 2012; Giménez-Dasí et al., 2013; Kiyarsi, 2017; Siddiqui et al., 2017), mokinių pasitikėjimui savimi, savivertei, santykiams su mokytojais ir kitais mokiniiais, gebėjimui išklausti skirtingas nuomones (Siddiqui et al., 2017), atstumtų mokinių įtraukai (Cassidy et al., 2017). Tačiau pokyčiai nėra tokie akivaizdūs, kaip ugdant kognityvinius įgūdžius. „Nekognityviniams įgūdžiams lavinti reikia daugiau laiko. Todėl trumpalaikė intervencija nekognityviniams įgūdžiams negali turėti pastebimų teigiamų rezultatų. Be to, gali būti, kad nekognityvinių įgūdžių matavimo priemonės nėra tokios jautrios kaip kognityvinių, kad būtų galima tiksliai nustatyti pokyčius“ (Ventista, 2018, p. 455).

b. Moksliniuose žurnaluose gausiai publikuota darbų, kuriuose eksperimentais įrodyta programos „Filosofija vaikams“ propaguojamo mokymo stiliaus įtaka kitų mokomųjų disciplinų rezultatams. L. Englishas (1996) atskleidžia neabejotinai teigiamą jos poveikį ir gerėjančius matematikos mokymosi rezultatus, W. S. Hamrickas (1999) – estetikos, T. Allenas (1988) – skaitymo, M. Schleiferis, L. Caurtemanche'as (1997) – kalbinių gebėjimų, S. H. Jo (2001) – raštingumo, Š. Tokas, A. Mazı (2015) – skaitymo ir klausymo bei suvokimo.

c. Daugumoje intervencijų buvo tiriamas programos poveikis „aukštesniojo lygio mąstymo“ įgūdžiams, tiek kritinio / loginio (Reed, Allen, 1982; Lorio et al., 1984; Martin, Weinstein, 1985; Allen, 1988; Slade, 1989, 1992; Santi, 1993; Sasseville, 1994; Sprod, 1997; Matsuoka, 2007; Topping, Trickey, 2007a, b; Marashi, 2008; Lam, 2013; Hashim et al., 2014; Fair et al., 2015 a, b; Othman et al., 2015; Naseri et al., 2017; Rahdar et al., 2018; Sormaz Ögüt, 2019; Zulkifli, Hashim, 2020; Işıklar, Abali Oztürk, 2021; Pala, 2022), tiek kūrybinio mąstymo (Wegerif, 2005; Jahani, Akbari, 2016; Pourtaghi et al., 2014; Jones-Teuben, 2013). Didesnės apimties eksperimentuose tiriama tiek kognityvinių, tiek nekognityvinių įgūdžių ugdymas (Camhy & Iberer, 1988; Williams, 1993; Malmhester, 1996; Pálsson, 1996; Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003; Colom et al., 2014).

d. Tiriamas ir programos ilgalaikis poveikis, t. y. atliekami pakartotiniai tyrimai praėjus keletui metų po intervencijos. Nustatyta, kad intervencijai pasibaigus jos poveikis po keleto metų išlieka beveik toks pats kaip iškart po intervencijos (Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003; Matsuoka, 2007; Topping, Trickey, 2007 b; Fair et al., 2015b).

e. Atlikta tyrimų, ir kaip programa padeda ugdyti kritinio / loginio mąstymo įgūdžius moralės srityje (Sharp, 1995; Russell, 2002; Schleifer et al.,

2003; García-Moriyón et al., 2020; Zulkifli, Hashim, 2020). Programos poveikio moralės srityje tyrimai yra tiek kokybiniai, tiek ir kiekybiniai.

7. Programa pati turi testavimo įrankį. Programos „Filosofija vaikams“ tyrimų tradicija neatsiejama nuo *The New Jersey Test of Reasoning Skills*. Šį testą sukūrė V. Shipman (1983a), dirbusi Montclairio universitete kartu su M. Lipmanu. Testas buvo sukurtas norint patikrinti mokinių loginio mąstymo progresą dirbant su pirmu M. Lipmano romanu bei metodine priemone *Harry Stottlemeier's Discovery* (1974, liet. „Hario Stotlemejerio atradimai“), pagrįstu Aristotelio logika bei neformaliaisiais samprotavimais. Testą sudaro 50 klausimų, vertinančių bendruosius, hipotetinius ir priežastinius samprotavimus, deducinius, indukcinius gebėjimus (silogizmus), argumentavimą, loginius prieštaravimus, standartizavimą ir konversiją.

Programos tyrėjai nuolat kvestionuoja tyrimo metodus (Niklasson et al., 1997; Lim, 1998; Reznickaya, 2005; Ventista, 2018), ieškodami tiksliausio būdo programos poveikiui įvertinti. Vis labiau populiarėja kokybiniai tyrimai, kurių šalininkai teigia, kad pamokos transkripcijos analizė padeda geriau pastebėti kokybinį kognityvinį progresą (Santi, 1993). Tačiau V. Shipman testas, ilgą laiką buvęs pagrindine programos kritinių / loginių gebėjimų matavimo priemone, plačiai naudojamas ir šiuolaikiniuose tyrimuose (Reed, Allen, 1982; Lorio et al., 1984; Martin, Weinstein, 1985; Allen, 1988; Camhy, Iberer, 1988; Slade, 1989, 1992; Sasseville, 1994; Pálsson, 1996; Marashi, 2008; Lam, 2013; Hashim et al., 2014; Othman et al, 2015; Zulkifli, Hashim, 2020).

Siekiant patikrinti programos poveikį naudojami ir kiti kognityvinių gebėjimų testai: CAT (*Cognitive Ability Test*) (Topping, Trickey, 2007a, b), CogAT (*Cognitive Abilities Test*) (Fair, Haas, Gardosik, Johnson, Price, Leipnik, 2015 a, b), IGF (*Inteligencia General y Factoria*) ir EFAI (*Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales*) (Colom, García Moriyón, Magro, Morilla, 2014), CAE (*Conceptual Achievement Exam*), CTSS (*Critical Thinking Skills Scale*, Pala, 2022), kūrybiniams mąstymo įgūdžiams patikrinti – *Torrance Test* (Pourtaghi et al., 2014).

8. M. Lipmano sukurta programa remiasi ne individualiu mokymusi, o bendra veikla grupėse („tyrėjų bendruomenėse“), t. y. mokiniai ne tik mokosi mąstyti, bet ir jau besimokydami įgyja tiek kognityvinių, tiek nekognityvinių bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžių. „Filosofija vaikams“ yra požiūris į mokymąsi, pagrįstas skatinimu abejoti ir kelti filosofinius klausimus bei mąstymo ir samprotavimo gebėjimų ugdymu, įsitraukiant į struktūrizuotas tyrimo bendruomenes. Emocinis ir moralinis vystymasis taip pat yra vienas iš esminių programos elementų“ (Peterson, Bentley, 2015, p. 65). „Lipmano metodologijos ašis yra du tarpusavyje susiję elementai – kritinis mąstymas ir tyrėjų bendruomenė [...], t. y. individualus samprotavimas kolektyvinėje aplinkoje [...]. Lipmano

pasiūlyta sąvoka „rūpestingas mąstymas“ reiškia, kad kritinis mąstymas ugdomas per diskursyvos sąveikos su kitais procesą (Ibid., p. 51).

„Dalyvavimas filosofinio tyrimo bendruomenėje padeda ugdyti mokinių charakterį, nes augant savimonei ir savigarbai didėja ir empatija bei moralinis jautrumas. Tai įgalina kurti racionaliai apgalvotas ir teisingas bendrabūvio formas. Dialogas padeda susitarti dėl vertybių, kurios yra universalizuojamos, ir tampa koegzistencijos pagrindu“ (García-Moriyón et al., 2020, p. 6). Mokantis pagal šią programą ne tik plėtojama individualistinė autonomijos samprata, bet ir ugdomi komunikaciniai gebėjimai (Sharp, 1991; Lipman, 1998d). Programa moko giliau mąstyti, taip padėdama formuoti būtinas vaikų ir jaunimo socialines nuostatas bei gebėjimus priimti teisingus sprendimus, t. y. tokius sprendimus, kurie įgalina darnų sugyvenimą demokratinėje visuomenėje (Echeverria, Hannam, 2016; Chetty, Suissa, 2017; Makaiau, 2017; Michaud, Valitalo, 2017; Stec, Lind, 2017).

Siekiant nustatyti, kokie loginio mąstymo įgūdžiai reikalingi moraliniuose samprotavimuose, atlikta išsami „Filosofijos vaikams“ programos mokymo komplektų analizė.

Programą sudaro 8 mokymo komplektai. Kiekvieną iš tokių komplektų sudaro 2 komponentai – filosofinis romanas ir jį analizuojanti knyga. Kiekvienas komplektas yra skirtas tam tikrai kertinei problemai analizuoti tam tikros amžiaus grupės mokiniams.

2 lentelė. *M. Lipmano (ir, kai kuriais atvejais, bendraautorių – A. M. Sharp, F. S. Oscanyano) vadovėlių-romanų ir mokytojų knygų sąrašas*

Klasė	Filosofinio romano pavadinimas	Mokytojų knygos pavadinimas	Siekiami ugdyti pagrindinius mąstymo įgūdžius, padedančius analizuoti:
1	ELFIE	„Mąstome drauge“	Mąstymą, gamtą ir kalbą
2–3	KIO and GUS	„Stebimės pasauliu“	Gamtą ir pasaulio sandarą
3–4	PIXIE	„Ieškome prasmės“	Kalbą
4–6	NOUS	„Sprendžiame, ką daryti“	Moralę
5–7	HARRY („Hario Stotlemejerio atradimai“)	„Filosofinis tyrimas“	Loginį mąstymą
7–9	LISA	„Etinis tyrimas“	Moralinius santykius
9–10	SUKI	„Rašyti: kaip ir kodėl?“	Kalbą ir meną
11–12	MARK	„Socialinis tyrimas“	Socialinę visuomenės struktūrą ir socialinius santykius

Filosofiniuose romanuose (taip pat ir juos analizuojančiose knygose) neminima nei vieno filosofo pavardė, nevardijamos filosofinės mokyklos ar kryptys. Pagrindinės klasikinės filosofijos idėjos perpasakojamos įtraukiant jas į mokiniams aktualių problemų sudėtį. Romano herojai, iškeldami ir analizuodami jų amžiui aktualias socialines, moralines, egzistencines problemas, *patys* atranda, diskutuoja ir supranta pagrindines filosofines tiesas.

Romanų ciklas turi griežtą struktūrą – tie patys veikėjai aprašyti visuose romanuose, jie mentaliai *auga* kartu su analizuojančiuoju, tuo pat metu tiek mąstydami, tiek veikdami išlaiko jiems priskirtą tipą (tuo siekiama parodyti loginio mąstymo ir juo paremtų veiksmų vienvėgį).

Kiekvienam romano veikėjui yra suteiktas tam tikras charakteris ir mąstymo tipas, kuris nesikeičia per visus romanus. Veikėjas pagal jam parinktą tipą ne tik galvoja, bet ir nuosekliai veikia. Taip siekiama parodyti, kad racionalus elgesys yra tam tikro tipo racionalaus mąstymo pasekmė ir kad elgesio kaita priklauso nuo to, kokio tipo logika vadovaujama.

Idėja panaudoti grožinės literatūros tekstą per pamoką nėra nauja. M. Lipmano mokiniai ir pasekėjai (Cam, 1993; Aškinytė, 2003) naudoja tuos pačius rašymo principus, išlaiko „filosofinio pasakojimo“ idėją, tačiau jų kuriamų istorijų apimtis dažniausiai nėra didelė, o programos „Filosofija vaikams“ kūrėjai istorijas, t. y. specialiu, „filosofiniu“, stiliumi parašytus pasakojimus, kuria patys ir tos istorijos yra didelės apimties (todėl kūriniai vadinami „romanais“).

Filosofinių romanų paskirtis griežtai reglamentuota – pagrindinis dėmesys skiriamas ne literatūrinei estetikai, o ugdomajam ir lavinamajam aspektui, t. y. filosofiniai romanai yra tik priemonė (Egan, 1998; Kilpatric, 1992), juose siekiama iškelti ir akcentuoti tas problemas, kurios vėliau bus analizuojamos naudojant mokytojų knygas.

Pagrindinis visų programos knygų tikslas – išmokyti mokinius būdų sekti ir tvarkyti savo mintis ir parodyti, kaip šios mintys kaip veiksmas funkcionuoja realybėje. Romanus analizuojančios knygos sudarytos iš trumpų metodinių-metodologinių įvadų, kuriuose aptariama kiekviena problema, ir pratimų. Kiekviename pratime, remiantis formaliąja arba neformaliąja logika, siekiama pristatyti ir analizuoti filosofiniame romane iškeltus klausimus. Pagrindinis metodinių knygų tikslas – skatinti mokytojus pasiūlyti mokiniams kuo daugiau ir kuo įvairesnių pratimų, padedančių mokiniams įgyti tam tikrą loginio mąstymo gebėjimų, kurie vėliau kaip priemonė gali būti panaudojami moralinių ir socialinių reiškinių analizei atlikti.

Moraliniams samprotavimams lavinti skirti du rinkiniai – „Nous“, skirtas 4–6 kl. mokiniams (Lipman, 1996a, b) ir „Lisa“, skirtas 7–8 kl. mokiniams. Šios disertacijos kontekste dėl artimos amžiaus grupės ypatingas

dėmesys skiriamas M. Lipmano mokomajam komplektui „Lisa“ (Lipman, 1995). Mokytojo knyga pavadinta „Liza. Moralinis tyrimas“ (Lipman, Sharp, 1995), nes jos tikslas – skatinti vaikus apmąstyti ir reflektuoti moralines vertybes.

„Moralinis ugdymas – ilgas mokymosi kursas, besitęsiantis metų metus. „Lisa“ tėra tik ypač koncentruota vienu metų moralinio ugdymo programa, o ne visas kursas. Moralės normų persvarstymas yra begalinis procesas. Mes gyvename nuolatos besikeičiančiame pasaulyje, todėl turime išsiugdyti gebėjimą prisitaikyti, tuo pat metu stengtis prarasti kuo mažiau tradicinių vertybių. Moralinis ugdymas nesiekia išmokyti vaikus kuo daugiau vertybių; tai nesibaigianti, ilgalaikė vertybių, standartų ir taisyklių, pagal kurias mes gyvename, analizė; tai atvira diskusija, padedanti pamatyti, suprasti ir atsižvelgti į visus faktus ir nuomones“ (Lipman, 1995).

Moralinės problemos dažniausiai yra labai sudėtingos, todėl nepakanka kurio nors vieno įgūdžio joms išanalizuoti. Pratimams atlikti dažniausiai reikia kelių įgūdžių ar gebėjimų (t. y. vienas pratimas dažniausiai tobulina keletą įgūdžių ir gebėjimų). Tačiau vienas įgūdis ir jo ugdymas kiekviename pratime dominuoja.

M. Lipmanas neatmeta emocinio ir kognityvinio intelekto ugdymo svarbos, tačiau didžiąją dėmesio dalį skiria loginio mąstymo įgūdžiams formuoti. Turėdami formaliojo ir neformaliojo loginio mąstymo gebėjimų mokiniai gebės savarankiškai priimti logiškai argumentuotus moralinius sprendimus ir vadovautis įsisąmonintomis vertybėmis. Išmokę analizuoti savo sprendimų priėmimo procesą, mokiniai gebės geriau analizuoti ir kito sprendimų priėmimo procesą, geriau suprasti tiek teigiamas, tiek neigiamas kito intencijas, suvokti prielaidas, motyvus ir ect. Tik mokydami analizuoti savo sprendimų priėmimo procesą mokiniai gebės numatyti, sąmoningai pasirinkti, ar kitą kartą elgsis taip pat kaip šį kartą, ar kai kuriuos savo elgesio niuansus dėl tam tikrų, jam aiškiai suvokiamų, priežasčių keis.

Pagrindinis M. Lipmano mokymo priemonių tikslas – pirmiausia pateikti ne moralinius principus, bet konkrečias moralines situacijas, kurioms išanalizuoti reikia loginio mąstymo gebėjimų. „Tikslas yra suteikti galimybę giliai išanalizuoti loginę idėją prieš pateikiant ją reglamentuojančias formaliosios logikos taisykles“ (Lipman, 1984, p. 376). „Atkreipkite dėmesį, jog programos pradžioje mes nepateikiame argumentavimo taisyklių. Suvokimas, koks turėtų būti argumentavimas turėtų kilti praktiškai diskutuojant klasėje, nes tik taip atsiskleidžia galimų argumentų įvairovė. Juk tą patį darome ir mokydami vaikus apie augalus ar gyvūnus – pirmiausia supažindiname vaikus su gausybe konkrečių pavyzdžių, tik tuomet skatiname

ieškoti panašumų, o ne pirmiausia kalbame apie augalų ir gyvūnų rūšis ir tik po to rodoem pavyzdžius“ (Lipman, 1986, p. 48).

M. Lipmano programa „Filosofija vaikams“ yra puikus įrankis mokytis kritinio / loginio mąstymo, tačiau:

1. Tik 2 iš 8 rinkinių skirti moralinių reiškinių analizei. Lietuviškai išverstas ir mokyklose pasirinktinai naudojamas M. Lipmano mokomasis komplektas – romanas „Liza“ (1999) ir mokytojo knyga „Etinis tyrimas“ (2000) – vienintelė priemonė lietuvių kalba, padedanti mokyti vaikus analizuoti moralinius reiškinius remiantis logika. Be to, vadovėlis skirtas jaunesniems – 7–8 kl. – mokiniams.

2. Disertacijos 2 priede akivaizdu, jog mokymo priemonėje „Liza. Etinis tyrimas“ ugdoma tik dalis pagrindinių loginio mąstymo įgūdžių, o norint platesnio įgūdžių spektro reikia ieškoti papildomų priemonių. Būtų galima studijuoti kitas 6 programos priemones, tačiau jos nėra skirtos moralės reiškinių analizei.

3. Metodinių priemonių ciklas „Filosofija vaikams“ – nėra išsamūs ir nuoseklūs (mums įprasta prasme) logikos vadovėliai. Šiomis priemonėmis loginiai įgūdžiai ugdomi kartu su kitais – filosofinio mąstymo, klausimų kėlimo ir kt. įgūdžiais. Todėl siekiant pilnai įsisavinti pagrindines loginio mąstymo taisykles ir su(si)formuoti įgūdžius reikėtų studijuoti visus 8 rinkinius, nes juose logikos taisyklės pateikiamos nenuosekliai (tai akivaizdu 2 priede).

4. Kad ugdymas vyktų sėkmingai, mokytojai turėtų turėti bazinių logikos žinių arba būti apmokyti dirbti su programos „Filosofija vaikams“ priemonėmis. Tačiau Lietuvoje ne į visas etikos mokytojus ruošiančias mokymo programas yra įtrauktas logikos kursas. O ir išklause šį kursą mokytojai ne visada žino, kaip logikos taisykles perteikti mokiniams. Tai, kad mokytojai nesijaučia pasiruošę dėstyti logiką, rodo ir disertacijos autorės atlikta mokytojų apklausa (analizuojama 1.3.2. poskyryje). Lietuvoje nėra jokių mokiniams skirtų logikos vadovėlių bei mokytojams skirtų metodinių priemonių. Nėra ir jokių testų, skirtų loginio mąstymo įgūdžiams (tik apskritai, tiek moralės srityje) patikrinti.

M. Lipmano mokymo priemonėse siūloma, remiantis loginiu mąstymu, analizuoti konkrečias moralines situacijas, tačiau mąstymo procesas nesisteminamas ir neapibendrinamas, t. y. nėra sistemiško konkrečių loginio mąstymo taisyklių, kuriomis pagrįsti analizuojami konkretūs moraliniai atvejai, pateikimo. Todėl mokiniams ir mokytojams sunku visiškai suvokti samprotavimų procesą, t. y. analizuojant moralinius reiškinius remtis metakognicija.

2. 2. 2. Modelio konstravimas

Rengiant loginiu mąstymu pagrįstą 9–10 kl. moralinio ugdymo(si) etikos pamokose modelį bei siekiant nustatyti, kokie loginio mąstymo įgūdžiai turėtų būti ugdomi, taip pat išanalizavus logikos vadovėlius (Gregory, 1999; Plečkaitis, 2004; Bubelis, Jakimenko, 2012; Bubelis, Jakimenko, Valatka, 2012) išskirta, jog formalioji logika apima: teiginių logiką (paprasti ir sudėtiniai teiginiai, natūralios kalbos formalizavimas teiginių logikos priemonėmis, propoziciniai operatoriai: loginis neigimas, konjunkcija, disjunkcija, implikacija ir ekvivalencija, sudėtinių išraiškų tipai: tautologija, atsitiktinė, prieštaringa, deduktyvių samprotavimų skirstymas, pagrįstumas, tinkamumas ir patikimumas, teiginių logikos taikymas deduktyvaus samprotavimo analizei, samprotavimo pagrįstumo įrodymas tiesioginio išvedimo metodu, taikant išvedimo ir ekvivalencijos taisykles), silogistinę logiką (kategoriniai silogizmai, silogistiniai samprotavimai, kategorinio silogizmo taisyklės), predikatų logiką (samprotavimo formos priklausomumas nuo vidinių teiginių ryšių, propozicinė funkcija, singuliariniai ir kvantifikuoti teiginiai, bendrumo ir egzistavimo kvantoriai, teiginių formalizavimas predikatų logikoje, individinė konstanta, individualis kintamasis, kvantorių pašalinimo ir įvedimo taisyklės, kvantorių neigimas, samprotavimo nepagrįstumo analizė dirbtinio universumo metodu ir samprotavimo pagrįstumo analizė), modalinę logiką (modalumai ir modaliniai teiginiai, teisingumas modalinėje logikoje, loginiai ir fiziniai modalumai, modalumų pakeitimas, modalinės logikos dėsniai) bei normatyvinę logiką. Neformaliosios logikos įgūdžiai yra šie: argumentacija (korektiškos argumentacijos kriterijai, nerelevantiški argumentai, kitos galimos neformalių samprotavimo ir įrodymo klaidų rūšys), apibrėžimų kūrimas (loginės klasės ir jų elementai, apibrėžimo taisyklės), analoginis mąstymas.

Kitame etape, atsižvelgiant į mokinių amžių, į tai, jog jie niekada nėra mokęsi logikos, ir į tai, jog kuriama metodinė priemonė pusės metų kursui (tokia buvo numatyta ugdomojo eksperimento trukmė), reikėjo atrinkti tik tuos loginio mąstymo įgūdžius, kurie yra būtini moraliniuose samprotavimuose. Todėl buvo atlikta išsami visų 8-ųjų programos „Filosofija vaikams“ (kurios veiksmingumas, kaip jau minėta tyrime, įrodytas daugkartiniais eksperimentais) mokymo komplektų – vadovėlių / romanų (viso apie 600 psl.) ir mokytojų knygų (viso apie 3500 psl.) – analizė (2 priedas) bei atrinkti formalaus ir neformalaus loginio mąstymo gebėjimai, kurie vėliau (rengiant testus) panaudoti kaip vertinimo kriterijai. Taigi, analizuojant moralinius reiškinius, ugdomi šie gebėjimai:

- taikyti apibrėžimų kūrimo taisykles, skirti teisingą apibrėžimą nuo klaidingo;
- formuluoti sprendinius, nustatyti jų teisingumą ar klaidingumą;
- formuluoti ir analizuoti analogijas;
- suvokti galimybės ir tikrovės santykį;
- suvokti dalies ir visumos santykį;
- suvokti tikslo ir priemonės santykį;
- suvokti priežasties ir padarinio santykį;
- formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis dedukcijos taisyklėmis;
- formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis indukcijos taisyklėmis;
- formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis hipotetinio silogizmo taisyklėmis;
- vadovautis modalinės logikos taisyklėmis;
- vadovautis normatyvinės logikos taisyklėmis;
- taikyti dvigubo neigimo dėsnį;
- vadovautis santykių logikos taisyklėmis;
- suvokti laipsniavimo santykį;
- argumentuoti, teikti teisingus ir pagrįstus argumentus.

Siekiant ugdyti atrinktus loginio mąstymo gebėjimus parengtas loginiu mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) 9–10 kl. etikos pamokose modelis, kurį sudaro:

1. Metodinė priemonė, padedanti ugdyti loginio mąstymo gebėjimus moralės srityje, t. y. teoriškai ir praktiškai eksplikuojanti, kaip taikyti logikos taisykles atliekant etikos normų ir problemų analizę, pagrįstą loginio mąstymo teorija ir praktika. Metodinės priemonės turinys pateiktas prieduose (3 priedas). Metodinės priemonės pagrindu išleistas vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams „Etika kaip loginio mąstymo teorija ir praktika. Vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams“ (Aškinytė, Degėsys, 2006).

Metodinėje priemonėje išplėtotą M. Lipmano teoriją, papildant ją išgrynintomis ir conceptualizuotomis logikos taisyklėmis, padedančiomis analizuoti ir suprasti etikos normas ir problemas, remiantis loginio mąstymo teorija ir praktika.

Ruošiant metodinę priemonę buvo atsižvelgta į tai, kad nors dirbama su 9–10 kl. mokiniais, tai pirmas kartas, kai jiems siūloma mokytis logikos. Todėl metodinę priemonę sudaro logikos pradmenys ir bazinės, daugumoje neformaliosios logikos taisyklės, ir tik nedidelė dalis formaliosios. Tai nulėmė ir faktas, jog gyvename postmodernizmo epochoje, kurioje, kaip minėta 1.1.2.

poskyryje, vyrauja subjektyvizmas ir kultūrinis realiatyvizmas. Vadovaujantis etinio subjektyvizmo principais esminiu tikslu siekiant moralinio ugdymo(s) tampa etinės pozicijos ir normų išgryninimas, o tam pirmiausia reikalingi neformaliosios logikos įgūdžiai, tik vėliau pereinant prie formaliosios logikos.

2. Testas, skirtas patikrinti loginių gebėjimų moralės srityje pokyčiams. Testas parengtas adaptavus *The New Jersey Test of Reasoning Skills* (Shipman, 1983a), skirtą loginio mąstymo įgūdžiams vertinti, – jis pritaikytas loginio mąstymo įgūdžiams moralės srityje tirti. Testo validumas ir vidinis bei išorinis patikimumas analizuojamas 3.4.4. poskyryje.

Parengti 2 analogiški testo variantai A ir B (4 ir 5 priedai), skirti loginio mąstymo įgūdžiams prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo matuoti.

Testą sudaro 35 klausimai. Kiekvienam klausimui pateikti 3 galimi atsakymo variantai. Klausimai yra sugrupuoti pagal tai, kokių gebėjimų pokyčiams patikrinti jie yra skirti.

3 lentelė. *Formaliojo ir neformaliojo loginio mąstymo gebėjimai / vertinimo kriterijai*

Gebėjimai, ugdomi analizuojant moralinius reiškinius:	Klausimo, skirto gebėjimui patikrinti, numeris
1. Taikyti apibrėžimų kūrimo taisykles, skirti teisingą apibrėžimą nuo klaidingo	8, 15, 29
2. Formuluoti sprendinius, nustatyti jų teisingumą ar klaidingumą	1, 2, 14, 19, 34
3. Formuluoti ir analizuoti analogijas	11
4. Galimybės ir tikrovės santykį	7, 25
5. Suvokti dalies ir visumos santykį	5, 13, 32
6. Suvokti tikslo ir priemonės santykį	27
7. Suvokti priežasties ir padarinio santykį	3, 10
8. Formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis dedukcijos taisyklėmis	6, 16, 35
9. Formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis indukcijos taisyklėmis	21
10. Formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis hipotetinio silogizmo taisyklėmis	17, 28
11. Vadovautis modalinės logikos taisyklėmis	23
12. Vadovautis normatyvinės logikos taisyklėmis	12
13. Taikyti dvigubo neigimo dėsnį	4
14. Vadovautis santykių logikos taisyklėmis	22, 26
15. Suvokti laipsniavimo santykį	24, 30, 31
16. Argumentuoti, teikti teisingus ir pagrįstus argumentus	9, 18, 20, 33

2.3. Diagnostinis tyrimas mokinių loginio mąstymo gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikoms nustatyti (2006–2008 m.)

Siekiant nustatyti sukurto modelio poreikį, t. y. įvertinti, kokio lygio yra mokinių loginio mąstymo gebėjimai moralės srityje, 2006–2008 m. 6-e Lietuvos mokyklose buvo atliktas diagnostinis tyrimas. Remiantis testo variantu A (4 priedas) atlikta apklausa raštu. Pirmoje mokykloje apklausti 26 mokiniai, antroje – 80, trečiojoje – 19, ketvirtojoje – 55, penktojoje – 40, šeštojoje – 27). Iš viso apklausoje dalyvavo 247 mokiniai iš 9–10 kl. Pasirenkant tyrimo dalyvių skaičių ir vietas buvo vadovautasi patogiosios imties kriterijais.

Organizuojant tyrimą, buvo laikomasi tokių pačių etinių principų, kaip ir vėliau vykdant ugdomąjį eksperimentą (aprašytas 2.4.3. poskyryje).

Statistinė tyrimo duomenų analizė atlikta taikant SPSS 16.0 programą. Siekiant palyginti 6-ųjų mokyklų rezultatus (5 lentelė), skaičiuota: 1. kiekvienos mokyklos mokinių teisingų atsakymų procentiniai dažniai kiekvienam klausimui atskirai; 2. bendras teisingų atsakymų procentinių dažnių vidurkis; 3. visų mokyklų kartu teisingų atsakymų į kiekvieną klausimą; 4. bendras visų teisingų atsakymų procentinių dažnių vidurkis.

Tyrimas parodė, kad 9–10 kl. mokinių loginio mąstymo įgūdžių lygis moralės srityje svyruoja tarp žemo ir vidutinio. Plačiau šio tyrimo duomenys analizuojami 3.1. skyriuje.

2.4. Ugdomojo eksperimento (2008–2009 m.) dizaino konstravimas

2.4.1. Ugdomojo eksperimento organizavimas

Ugdomojo eksperimento tikslas – empiriškai patikrinti, kaip keičiasi 9–10 kl. mokinių loginio mąstymo moralės srityje kompetencija pritaikius parengtą ugdymo modelį. **Uždavinys** – atliekant ugdomąjį eksperimentą pagrįsti prielaidą, kad pasitelkus specialias etikos mokymo priemones galima labai pagerinti mokinių loginį mąstymą ir gebėjimą racionaliai analizuoti moralinius reiškinius.

Ugdomasis eksperimentas buvo vykdomas grupę skeliant per pusę į kontrolinę (n=98) ir eksperimentinę (n=102) grupes. Kontrolinės grupės mokiniai tęsė mokymąsi įprastu būdu, eksperimentinės grupės mokiniai 6 mėnesius 1 pamoką per savaitę mokėsi pagal parengtą metodinę priemonę.

Eksperimentas buvo atliktas taikant kiekybinius metodus (remiantis B. Bitino metodologija (Bitinas, 2006). Rezultatai buvo vertinami 2 kartus –

prieš eksperimentą ir po jo, remiantis analogiškais A ir B testais (4, 5 priedai) atliekant apklausą raštu.

Analizuojant eksperimento duomenis buvo atlikta statistinė atsakymų į klausimus rezultatų analizė ir detali loginio mąstymo įvaldymo lygio interpretuojant moralines situacijas analizė.

Statistinė tyrimo duomenų analizė atlikta taikant SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) statistinių duomenų apdorojimo programą (remiantis B. Bitino (2006) ir V. Čekanavičiaus bei G. Murausko (2004, 2006) metodologija).

Siekiant palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių rezultatus (6 lentelė), skaičiuota: 1. eksperimentinės ir kontrolinės grupių mokinių teisingų atsakymų procentiniai dažniai kiekvienam klausimui atskirai; 2. bendras teisingų atsakymų procentinis vidurkis prieš eksperimentą ir po jo; 3. kiekvienam klausimui skaičiuota eksperimentinės ir kontrolinės grupių teisingų atsakymų procentų skirtumų statistiniai reikšmingumai (p) prieš eksperimentą ir po jo, gauti naudojant chi kvadrato kriterijų (*chi* kvadrato homogeniškumo kriterijus pasirinktas siekiant nustatyti, ar kontrolinės ir eksperimentinės grupių mokiniai surinko skirtingą procentą teisingų atsakymų, kitaip sakant, tikrinant, ar abi grupės turi vienodą (homogenišką) pasiskirstymą kategoriniame teisingų atsakymų požymyje); 4. po mokymo šie statistiniai reikšmingumai skaičiuoti dar kartą naudojant Bonferroni pataisos metodą (siekiant patikrinti, ar neatsirado pirmos rūšies klaida, ir ar didėjant palyginimų skaičiui nebuvo klaidingai nuspręsta, kad yra skirtumas lyginamose populiacijose, nors iš tikrųjų jo nėra. Statistiškai reikšmingais laikomi tik tie skirtumai, kuriems apskaičiuotas $p < \alpha'$); 5. siekiant nustatyti, kiek kartų eksperimentinėje grupėje padidėja galimybė atsakyti teisingai, apskaičiuotas galimybės santykis ir galimybių santykio rangas.

Siekiant ištirti, ar geresnis eksperimentinės grupės rezultatas priklauso nuo pradinio klausimo sudėtingumo (7 lentelė), skaičiuotas statistinis reikšmingumas p , gautas lyginant pagerėjusius eksperimentinės grupės rezultatus su kontrolinės grupės rezultatais tiksliau Fišerio kriterijumi.

Kadangi siekiant padidinti tiriamųjų imtį tyrimas buvo vykdomas 2-ėjus metus su 2 skirtingomis grupėmis (tiek kontrolinėmis, tiek eksperimentinėmis), siekta patikrinti, ar skiriasi pirmųjų ir antrųjų tyrimo metų rezultatai skaičiuojant teisingų atsakymų procentinę išraišką. Skirtumų statistinis reikšmingumas (p) nustatytas chi kvadrato kriterijumi (8 lentelė).

Siekiant apibendrinti gautus duomenis (9 lentelė), apskaičiuotas eksperimentinės ir kontrolinės grupių teisingų atsakymų vidurkis (M), antroji kvartilė arba mediana (Q_2), minimalus ir maksimalus teisingai atsakytų klausimų skaičius, standartinis nuokrypis (SD) prieš eksperimentą ir po jo.

Tiriant eksperimentinės ir kontrolinės grupės teisingų atsakymų skaičiaus pokyčius, atlikta kartotinių matavimų dispersinė analizė. S. Shapiro-M. Wilko testas taikytas pateikiant kintamųjų aprašomąją statistiką (buvo tikrinamas kintamųjų skirstinių normalumas, apskaičiuota asimetrijos bei statumo koeficientai).

Ugdomojo eksperimento duomenys analizuojami 3.2. skyriuje.

2.4.2. Ugdomojo eksperimento dalyviai ir jų atranka

Ugdomasis eksperimentas atliktas 2008–2009 m. Vilniaus x vidurinėje mokykloje. Mokinių skaičius etikos pamokose buvo nedidelis, todėl, siekiant didesnės tiriamųjų imties, eksperimentas buvo atliekamas 2-ejus metus (t. y. vienais metais buvo kontrolinė ir eksperimentinė grupės, kitais metais – vėl nauja kontrolinė ir eksperimentinė grupės). Skirtingais metais buvo gauti labai panašūs rezultatai, todėl apdorojant statistinius duomenis abiejų metų grupės analizuojamos kaip viena kontrolinė ir viena eksperimentinė grupės. Per 2-ejus ugdomajame eksperimente dalyvavo 200 (98 – kontrolinėje grupėje, 102 – eksperimentinėje, skirstymas atsitiktinis) Vilniaus x vidurinės mokyklos 9–10 kl. mokinių. Santykinai nedidelį mokinių skaičių lėmė keletas priežasčių: nedidelis mokinių skaičius etikos pamokose ir nepakankamas etikos mokytojų pasirengimas dirbti pagal loginio mąstymo principu pagrįstą metodiką ir atlikti ja paremtus eksperimentus.

4 lentelė. *Respondentų atrankos struktūra*

Tyrimo pavadinimas	Tyrimo dalyviai	Mokymosi klasė	Dalyvių skaičius
Ugdomasis eksperimentas	Vilniaus x mokyklos mokiniai	9–10 klasės	n=200 (98 kontrolinėje grupėje, 102 eksperimentinėje)

2.4.3. Tyrimo etika

Organizuojant tyrimą, buvo laikomasi šių etinių principų:

1. Informuotumo – tyrimo dalyviams buvo pateikta aiški informacija apie mokslinį tyrimą: paaiškintas tyrimo tikslas, tyrimo sąlygos, eiga, bei kaip bus panaudoti surinkti duomenys. Mokyklos vadovybė ir tėvai buvo informuoti / supažindinti ir pritarė atliekamam tyrimui.
2. Autonomiškumo – tyrimo dalyviai turėjo teisę apsispręsti dėl dalyvavimo tyrime. Visi mokiniai davė žodinį sutikimą dalyvauti tyrime.

3. Konfidencialumo – darbe naudojama tik apibendrinta informacija. Neminiami tyrime dalyvavusių mokyklų pavadinimai. Gauta ir neapdorota informacija neprieinama kitiems žmonėms. Tyrimo metu surinkta medžiaga yra naudojama tik disertacijai, moksliniams straipsniams.

Tyrimo etiniais principais vadovautasi atliekant tyrimą bei tyrimo rezultatų paskelbimą.

2.4.4. Tyrimo patikimumas, validumas ir ribotumas

Tai, jog diagnostiniai tyrimai ir ugdomasis eksperimentas skiria didelis laiko tarpas, turi privalumų, tačiau neišvengiama ir ribotumų. Pirmas diagnostinis tyrimas (2006–2008 m.) buvo atliktas 6 mokyklose, pasiskirsčiusiose po skirtingus Lietuvos regionus. Po 15 metų (2024 m.) diagnostinį tyrimą siekta pakartoti tose pačiose mokyklose. Tačiau per 15 metų įvyko esminių pokyčių Lietuvos švietimo sistemoje, restruktūrizuotas mokyklų tinklas, kai kurios mokyklos panaikintos, kitose paverstos progimnazijomis, todėl neliko tyrimui reikalingų 9–10 klasių. Ir nors pakartotiniam diagnostiniam eksperimentui siekta atrinkti kiek įmanoma panašesnio tipo mokyklas, akivaizdu, kad jų charakteristikos nebuvo identiškios.

Ugdomasis eksperimentas taip pat turi savo ribotumų. Eksperimentui buvo pasirinkta viena mokykla, ir nors tiriamųjų imtis didelė, $n=200$, (98 kontrolinėje grupėje, 102 eksperimentinėje), tačiau gauti rezultatai nebūtinai atspindėjo visų mokinių charakteristikas.

Apdorojant ugdomojo eksperimento duomenis buvo fiksuoti tik teisingi atsakymai (1 iš 3 galimų). Tačiau tai, kurį iš 2 likusių neteisingų atsakymų pasirinko neteisingai atsakę mokiniai taip pat galėjo duoti daug vertingos informacijos bei parodyti tam tikro pobūdžio mąstymo specifiką. Tai būtų suteikę papildomos informacijos duomenų analizei, tyrimo išvadoms bei galimam tolimesniam metodinės priemonės koregavimui. Deja, ši informacija nebuvo surinkta dėl šios disertacijos ir taip didelės empirinės dalies apimtys.

Ribotumai, susiję su testu. Tyrimo testas, siekiant įvertinti loginių gebėjimų pokyčius, parengtas adaptavus ir moralės sričiai pritaikius testą *The New Jersey Test of Reasoning Skills* (Shipman, 1983a). Šis testas dažnai naudojamas tiriant loginio mąstymo įgūdžius (Reed, Allen, 1982; Lorio et al., 1984; Martin, Weinstein, 1985; Allen, 1988; Camhy, Iberer, 1988; Slade, 1989, 1992; Sasseville, 1994; Pålsson, 1996; Marashi, 2008; Lam, 2013; Hashim et al., 2014; Othman et al., 2015), taip pat ir moralės srityje (Zulkifli, Hashim, 2020). Tyrimuose naudojami tiek originalus testas, tiek adaptuoti jo variantai.

Reikėtų atkreipti dėmesį, jog šiuo testu naudojasi mokslininkai, tyrę loginio mąstymo gebėjimus tiek prieš, tiek po autorės atlikto ugdomojo eksperimento.

The New Jersey Test of Reasoning Skills testo validumas ir patikimumas buvo patikrintas iškart po testo sukūrimo. Tyrimas, atliktas su 2 346 įvairių Amerikos mokyklų mokiniais (74 eksperimentinės ir 42 kontrolinės klasės) parodė „labai aukštą patikimumą (angl. *highly reliable*) ir validumą (angl. *high face and construct validity*) bei aukštą vidinį nuoseklumą (angl. *high internal consistency*) (Shipman, 1983c, p. 45).

Šis testas sukurtas programos „Filosofija vaikams“ kontekste, todėl „yra labai veiksmingas programos poveikiui patikrinti“ (Shipman, 1983c, p.45). Bet „jei programa turi realų poveikį mąstymo gebėjimams, jie turi būti aptikti priemonėmis, kurios nėra tiesiogiai susijusios su pačia programa, bet taip pat matuoja mąstymo įgūdžius (t. y. kitais mąstymo įgūdžių testais – aut.past.) [...], todėl šis kintamasis buvo analizuojamas siekiant patikrinti hipotezę, kad išorinės programos priemonės (kiti testai) lemtų mažesnius programos poveikio rodiklius (García et al., 2005, p. 9) [...]“. Išanalizavus iki 2005 m. atliktų tyrimų rezultatus nustatyta, kad tiriant testu *The New Jersey Test of Reasoning Skills* nustatomi aukštesni pokyčio rezultatai [...]. Nepaisant to, net naudojant kitus testus [...] – nors rezultatai mažesni – vis tiek nustatomas neabejotinai reikšmingas programos poveikis“ (Ibid., p. 18). Tai patvirtina ir vėliau atlikti tyrimai remiantis kitais kognityvinių gebėjimų testais (CAT – Topping, Trickey, 2007a, b, CogAT – Fair et al., 2015a, b, IGF, EFAI – Colom et al., 2014, CAE (*Conceptual Achievement Exam*), CTSS (*Critical Thinking Skills Scale*) (Pala, 2022). Galima pagrįstai teigti, jog pasirinktas testas yra patikimas instrumentas loginio mąstymo įgūdžiams tikrinti.

Mokslininkės Zulkifli, Hashim (2020), remiantis adaptuotu testu *New Jersey Test for Reasoning skills* tyrusios loginio mąstymo gebėjimų pokyčius moralės srityje, teigia pasirinkusios šį testą todėl, kad „šis testas gali būti prilyginamas kitiems mąstymo testams, tokiems, kaip Kornelio kritinio mąstymo testas ir Whimbey analitinių įgūdžių programa“ (Zulkifli, Hashim, 2020, p. 34).

2.5. Pakartotinis diagnostinis tyrimas mokinių loginio mąstymo gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikoms nustatyti (2024 m.)

Siekiant nustatyti, ar pakito, ir, jei pakito, tai kaip, mokinių loginio mąstymo gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikos praėjus 15 metų po atlikto ugdomojo eksperimento, atliktas pakartotinis diagnostinis tyrimas – apklausa raštu, remiantis A testo variantu (4 priedas).

Pakartotinis diagnostinis tyrimas atliktas 2024 m. 4-iose Lietuvos mokyklose ($n = 132$. Pirmoje mokykloje apklausta 12 mokinių, antrojoje – 54, trečiojoje – 31, ketvirtojoje – 35). Pasirenkant tyrimo dalyvių skaičių ir vietas buvo vadovautasi patogiosios imties kriterijais.

Organizuojant tyrimą, buvo laikomasi tokių pačių etinių principų, kaip ir vykdant ugdomąjį eksperimentą (aprašyta 2.4.3. poskyryje).

Statistinė tyrimo duomenų analizė atlikta taikant SPSS. Siekiant palyginti 2006–2008 m. ir 2024 m. atliktų diagnostinių tyrimų teisingų atsakymų rezultatus (11 lentelė) bei palyginti 2009 m. ugdomojo eksperimento rezultatus eksperimentinėje grupėje prieš ir po eksperimento su 2024 m. diagnostinio tyrimo rezultatais (12 lentelė) skaičiuoti: 1. abiejų tyrimų mokinių teisingų atsakymų procentiniai dažniai kiekvienam klausimui atskirai; 2. bendra kiekvienos grupės teisingų atsakymų vidurkio procentinė išraiška.

Siekiant apibendrinti 2009 m. ugdomojo eksperimento 2024 m. diagnostiniame tyrime gautus duomenis (13 lentelė), apskaičiuota ugdomojo eksperimento (eksperimentinės ir kontrolinės grupių, prieš eksperimentą ir po jo) bei pakartotinio diagnostinio tyrimo teisingų atsakymų vidurkis (M), antroji kvartilė, arba mediana (Q_2), minimalus ir maksimalus teisingai atsakytų klausimų skaičius, standartinis nuokrypis (SD).

Šio tyrimo duomenys analizuojami 3.3. skyriuje.

3. EMPIRINIO LOGINIO MĄSTYMO UGDYMO MODELIO MOKANT ETIKOS 9–10 KLASĖSE REZULTATAI IR PAGRINDIMAS

Siekiant įvertinti mokinių loginio mąstymo gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikas 2006–2008 m. buvo atliktas diagnostinis tyrimas. Siekiant įverti loginio mąstymo gebėjimų moralės srityje situaciją 2024 m., atliktas pakartotinis diagnostinis tyrimas.

Siekiant empiriškai pagrįsti modelio veiksmingumą ir įrodyti, kad, pasitelkus specialias etikos mokymo priemones, galima labai pagerinti mokinių loginį mąstymą ir gebėjimą racionaliai analizuoti moralinius reiškinius, atliktas ugdomasis eksperimentas.

3.1. Diagnostinio tyrimo mokinių loginio mąstymo gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikoms nustatyti (2006–2008 m.) duomenų analizė

Diagnostinis tyrimas buvo atliktas 2006–2008 m. 6-e Lietuvos mokyklose. Apklausos testas pateiktas 4 priede.

Tyrimo duomenys ir išvados. Tyrimas parodė, kad visose mokyklose 9–10 kl. mokinių loginio mąstymo gebėjimai yra maždaug vienodo lygio (svyruoja nuo 53 iki 57 proc.). Bendras teisingų atsakymų procentas susumavus visų mokyklų rezultatus yra 56 proc. Visose mokyklose mokiniams lengviausiai sekėsi atlikti laipsniavimo užduotis (31 klausimas). Tikėtina, kad rezultatus lėmė tai, jog mokiniai laipsniavimo mokosi per matematikos pamoką. Sunkiausiai sekėsi teisingai nustatyti priežasties ir padarinio santykį (3, 10 klausimai), performuluoti sprendinius, nustatyti jų teisingumą ar klaidingumą (1, 2, 14 klausimai).

5 lentelė. Teisingi visų mokinių atsakymai (proc.)

Klausimų grupė	Klausimo Nr.	Loginio mąstymo gebėjimai	1 mokykla	2 mokykla	3 mokykla	4 mokykla	5 mokykla	6 mokykla	Visų mokyklų bendrai
1.	8	Apibrėžimai 1	71 %	67 %	64 %	68 %	69 %	69 %	68 %
	15	Apibrėžimai 2	51 %	55 %	54 %	53 %	54 %	57 %	54 %
	29	Apibrėžimai 3	45 %	47 %	43 %	45 %	49 %	46 %	46 %
2.	1	Sprendiniai 1	50 %	54 %	53 %	49 %	53 %	52 %	52 %
	2	Sprendiniai 2	57 %	53 %	55 %	59 %	53 %	56 %	56 %
	14	Sprendiniai 3	39 %	42 %	44 %	38 %	44 %	45 %	42 %
	19	Sprendiniai 4	64 %	60 %	64 %	63 %	60 %	63 %	62 %
	34	Sprendiniai 5	64 %	61 %	63 %	65 %	60 %	64 %	63 %
3.	11	Analoginis mąstymas 1	77 %	83 %	83 %	78 %	77 %	81 %	80 %
4.	7	Galimybė ir tikrovė 1	57 %	58 %	57 %	56 %	59 %	53 %	57 %
	25	Galimybės ir tikrovė 2	49 %	51 %	55 %	54 %	49 %	54 %	52 %
5.	5	Dalis ir visuma 1	67 %	71 %	73 %	68 %	74 %	69 %	70 %
	13	Dalis ir visuma 2	62 %	53 %	52 %	56 %	54 %	50 %	55 %
	32	Dalis ir visuma 3	55 %	51 %	54 %	51 %	55 %	53 %	53 %
6.	27	Tikslai ir priemonės 1	41 %	46 %	44 %	42 %	42 %	41 %	36 %
7.	3	Priežastys ir padariniai 1	35 %	36 %	38 %	31 %	37 %	40 %	36 %
	10	Priežastys ir padariniai 2	35 %	42 %	44 %	38 %	44 %	41 %	41 %
8.	6	Išvados ir dedukcija 1	60 %	63 %	62 %	60 %	63 %	60 %	61 %
	16	Išvados ir dedukcija 2	45 %	47 %	43 %	44 %	47 %	43 %	45 %

Klausimų grupė	Klausimo Nr.	Loginio mąstymo gebėjimai	1 mokykla	2 mokykla	3 mokykla	4 mokykla	5 mokykla	6 mokykla	Visų mokyklų bendrai
	35	Išvados ir dedukcija 3	36 %	38 %	34 %	33 %	38 %	35 %	36 %
9.	21	Išvados ir indukcija 1	66 %	59 %	58 %	60 %	59 %	64 %	61 %
10.	17	Išvados ir hipotetiniai silogizmai 1	69 %	60 %	64 %	60 %	67 %	65 %	64 %
	28	Išvados ir hipotetiniai silogizmai 2	49 %	53 %	54 %	50 %	54 %	53 %	52 %
11.	23	Modalinė logika 1	51 %	57 %	53 %	50 %	56 %	54 %	54 %
12.	12	Normatyvinė logika 1	58 %	50 %	54 %	51 %	56 %	54 %	54 %
13.	4	Dvigubo neigimo dėsnis 1	35 %	40 %	42 %	40 %	39 %	41 %	40 %
14.	22	Santykių logika 1	63 %	60 %	64 %	60 %	64 %	65 %	63 %
	26	Santykių logika 2	62 %	60 %	63 %	60 %	64 %	65 %	62 %
15.	24	Laipsniavimas 1	64 %	65 %	64 %	63 %	65 %	62 %	64 %
	30	Laipsniavimas 2	50 %	49 %	47 %	46 %	50 %	43 %	47 %
	31	Laipsniavimas 3	82 %	80 %	83 %	79 %	82 %	84 %	82 %
16.	9	Argumentavimas 1	86 %	90 %	87 %	84 %	91 %	85 %	87 %
	18	Argumentavimas 2	42 %	46 %	46 %	45 %	40 %	44 %	44 %
	20	Argumentavimas 3	58 %	60 %	62 %	58 %	63 %	64 %	61 %
	33	Argumentavimas 4	64 %	68 %	67 %	65 %	67 %	65 %	66 %
		BENDRAS TEISINGŲ ATSAKYMŲ VIDURKIS	56%	56%	57%	53%	57%	55%	56 %

Tyrimas parodė, kad mokinių loginio mąstymo kompetencija yra išugdyta nepakankamai, dažniausiai teisingai į klausimus atsakė šiek tiek daugiau nei pusė mokinių. Šie apklausos duomenys paskatino atlikti ugdomąjį eksperimentą ir patikrinti, ar dirbant specialiais metodais galima pagerinti mokinių loginio mąstymo lygį.

3.2. Ugdomojo eksperimento duomenų analizė

Ugdomojo eksperimento rezultatai buvo vertinami 2 kartus – prieš eksperimentą ir po jo, remiantis analogiškais A ir B testais (4, 5 priedai). Analizuojant eksperimento duomenis buvo atlikta statistinė atsakymų į klausimus rezultatų analizė ir detali loginio mąstymo įvaldymo lygio interpretuojant moralines situacijas analizė.

3.2.1. Statistinė rezultatų analizė

Šioje dalyje siekiama išsiaiškinti, ar skiriasi atsakinėjimas į klausimus eksperimentinėje ir kontrolinėje grupėse prieš eksperimentą ir po jo.

6 lentelė. Eksperimentinės ir kontrolinės grupių teisingų atsakymų į klausimus procentų palyginimai prieš mokymą ir po jo

			Prieš eksperimentą				Po eksperimento					
	Klausimo Nr.	Loginio mąstymo gebėjimai	Eksperimentinės	Kontrolinės	Kartu	p prieš eksperimentą.	Eksperimentinės	Kontrolinės	p po eksperimento	p po eksperimento su Bonferroni pataisa	Galimybės santykis	Galimybių santykio rangas
1.	8	Apibrėžimai 1	67 %	69 %	68 %	0,680	85 %	65 %	0,001	< 0,05	3,08	26
	15	Apibrėžimai 2	47 %	50 %	49 %	0,677	81 %	46 %	< 0,001	< 0,001	5,16	10
	29	Apibrėžimai 3	49 %	41 %	45 %	0,244	87 %	46 %	< 0,001	< 0,001	8,10	3
2.	1	Sprendiniai 1	52 %	54 %	53 %	0,764	72 %	56 %	0,023	n. s.	1,97	34
	2	Sprendiniai 2	61 %	58 %	60 %	0,706	80 %	58 %	0,001	< 0,05	2,95	29
	14	Sprendiniai 3	42 %	43 %	43 %	0,920	76 %	44 %	< 0,001	< 0,001	3,94	15
	19	Sprendiniai 4	69 %	60 %	65 %	0,213	93 %	56 %	< 0,001	< 0,001	10,56	1
	34	Sprendiniai 5	58 %	60 %	59 %	0,734	86 %	63 %	< 0,001	< 0,01	3,65	18
3.	11	Analoginis mąstymas 1	74 %	75 %	74 %	0,877	89 %	74 %	0,004	n. s.	2,98	28
4.	7	Galimybė ir tikrovė 1	53 %	58 %	56 %	0,458	76 %	57 %	0,006	n. s.	2,32	33
	25	Galimybės ir tikrovė 2	56 %	52 %	54 %	0,586	84 %	50 %	< 0,001	< 0,001	5,37	8
5.	5	Dalis ir visuma 1	75 %	70 %	73 %	0,516	90 %	72 %	0,001	< 0,05	3,51	20
	13	Dalis ir visuma 2	68 %	61 %	65 %	0,343	84 %	55 %	< 0,001	< 0,001	4,38	12
	32	Dalis ir visuma 3	50 %	57 %	54 %	0,311	80 %	53 %	< 0,001	< 0,001	3,62	19
6.	27	Tikslai ir priemonės 1	43 %	43 %	43 %	0,968	78 %	46 %	< 0,001	< 0,001	4,28	13
7.	3	Priežastys ir padariniai 1	40 %	36 %	38 %	0,514	72 %	40 %	< 0,001	< 0,001	3,81	16
	10	Priežastys ir padariniai 2	29 %	30 %	30 %	0,978	66 %	36 %	< 0,001	< 0,001	3,45	22
8.	6	Išvados ir dedukcija 1	61 %	57 %	59 %	0,601	83 %	61 %	< 0,001	< 0,05	3,16	25

			Prieš eksperimentą				Po eksperimento					
	Klausimo Nr.	Loginio mąstymo gebėjimai	Eksperimentinės	Kontrolinės	Kartu	p prieš eksperimentą.	Eksperimentinės	Kontrolinės	p po eksperimento	p po eksperimento su Bonferroni pataisa	Galimybės santykis	Galimybių santykio rangas
9.	16	Išvados ir dedukcija 2	46 %	40 %	43 %	0,370	82 %	43 %	< 0,001	< 0,001	6,23	6
	35	Išvados ir dedukcija 3	41 %	37 %	39 %	0,520	79 %	42 %	< 0,001	< 0,001	5,37	9
	21	Išvados ir indukcija 1	62 %	64 %	63 %	0,712	86 %	67 %	0,001	n. s.	3,06	27
10.	17	Išvados ir hipotetiniai silogizmai 1	72 %	75 %	73 %	0,642	87 %	68 %	0,001	< 0,05	3,18	24
	28	Išvados ir hipotetiniai silogizmai 2	50 %	54 %	52 %	0,564	82 %	54 %	< 0,001	< 0,001	3,97	14
11.	23	Modalinė logika 1	60 %	53 %	57 %	0,336	86 %	49 %	< 0,001	< 0,001	6,56	4
12.	12	Normatyvinė logika 1	60 %	51 %	56 %	0,211	83 %	50 %	< 0,001	< 0,001	4,99	11
13.	4	Dvigubo neig. dėsnis 1	34 %	35 %	35 %	0,955	71 %	41 %	< 0,001	< 0,001	3,48	21
14.	22	Santykių logika 1	74 %	64 %	69 %	0,158	91 %	64 %	< 0,001	< 0,001	5,75	7
	26	Santykių logika 2	66 %	60 %	63 %	0,422	92 %	56 %	< 0,001	< 0,001	9,25	2
15.	24	Laipsniavimas 1	53 %	62 %	58 %	0,183	85 %	63 %	< 0,001	< 0,05	3,36	23
	30	Laipsniavimas 2	49 %	53 %	51 %	0,568	67 %	52 %	0,035	n. s.	1,85	35
	31	Laipsniavimas 3	86 %	80 %	83 %	0,208	97 %	84 %	0,001	< 0,05	6,52	5
16.	9	Argumentavimas 1	87 %	84 %	86 %	0,472	91 %	79 %	0,013	n. s.	2,82	30
	18	Argumentavimas 2	42 %	42 %	42 %	0,963	74 %	50 %	0,001	< 0,05	2,77	31
	20	Argumentavimas 3	63 %	57 %	60 %	0,419	81 %	54 %	< 0,001	< 0,01	3,71	17
	33	Argumentavimas 4	72 %	68 %	70 %	0,621	87 %	71 %	0,006	n. s.	2,75	32
		VIDURKIS	57 %	56	57%		83 %	56 %				

Pastaba: n. s. reiškia statistiškai nereikšmingą skirtumą.

Lentelėje pateikiami eksperimentinės ir kontrolinės grupių teisingų atsakymų procentai kiekvienam klausimui prieš mokymą ir po jo. „Kartu“ – tai teisingų atsakymų procentai prieš mokymą abiejose grupėse kartu. Kiekvienam klausimui pateikiami eksperimentinės ir kontrolinės grupių teisingų atsakymų procentų skirtumų statistiniai reikšmingumai, gauti naudojant chi kvadrato kriterijų. Po mokymo šie statistiniai reikšmingumai pateikiami dar kartą su Bonferroni pataisa⁸³.

Galimybių santykis tokiuose palyginimuose yra dažnas efekto didumo matas. Jis parodo, kiek kartų didesnės teisingo atsakymo galimybės po mokymo eksperimentinėje grupėje palyginus su kontroline grupe. Paskutinėje lentelės skiltyje pateiktas klausimo galimybių rangas (užimama vieta) visų klausimų galimybių santykiuose, kai jie išrikiuoti mažėjančia tvarka.

Statistinės analizės išvados:

1. Kaip ir reikėjo tikėtis, teisingų atsakymų procentai eksperimentinėje ir kontrolinėje grupėse eksperimento pradžioje (prieš mokymą) statistiškai visuose teiginiuose reikšmingai nesiskyrė.

2. Vidutinis eksperimentinės grupės respondentų teisingų atsakymų procentas eksperimento pradžioje buvo 57 proc., kontrolinės grupės – 56 proc., o po mokymo eksperimentinės grupės respondentai teisingai atsakė į 83 proc. klausimų, o kontrolinės grupės rezultatas liko nepakitęs – 56 proc.

3. Po mokymo eksperimentinės grupės teisingų atsakymų į visus klausimus procentas buvo statistiškai reikšmingai geresnis nei kontrolinė ($p < 0,05$). Net įvedus Bonferroni pataisą, skirtumai daugumai klausimų (28) išlieka statistiškai reikšmingi 0,05 lygmenyje.

4. Kadangi iš pradžių eksperimentinės ir kontrolinės grupių klausimų sprendimo rezultatai statistiškai reikšmingai nesiskyrė, tai bendras šių abiejų grupių teisingų atsakymų procentas galėtų būti klausimų sudėtingumo matas. Kuo šis procentas didesnis, tuo klausimas mokiniams lengvesnis. Remiantis šiuo matu, lengviausi klausimai yra 9 (Argumentavimas 1) ir 31 (Laipsniavimas 3) – juos teisingai išsprendė daugiau kaip 80 proc. mokinių net ir be jokio mokymo. Sudėtingiausi klausimai yra 3 (Priežastys ir padariniai

⁸³ Bonferroni pataisa dažnai naudojama tuo atveju, kai reikia daug kartų naudoti tam tikrą statistinį kriterijų, nes, didėjant palyginimų skaičiui, auga pirmos rūšies klaidos tikimybė, t. y. tikimybė, kad bus klaidingai nuspręsta, kad yra skirtumas (lyginamose populiacijose), nors iš tikrųjų jo nėra. Siekiant išlaikyti pirmos rūšies klaidos tikimybę, mažesnę už pasirinktą statistinio reikšmingumo lygmenį ($\alpha = 0,05$), šis lygmuo padalijamas iš palyginimų skaičiaus ($\alpha' = 0,05/k$, kur k – palyginimų skaičius) ir statistiškai reikšmingais laikomi tik tie skirtumai, kuriems apskaičiuotas $p < \alpha'$.

1), 10 (Priežastys ir padariniai 2), 4 (Dvigubo neigimo dėsnis 1). Teisingų atsakymų į šiuos klausimus procentas panašus į teisingą atsitiktinio spėjimo procentą (33,3 proc.).

Eksperimento pradžioje vidutinis eksperimentinės grupės teisingų atsakymų procentas buvo 57 proc., kontrolinės grupės – 56 proc., o pabaigoje, po mokymo, eksperimentinė grupė teisingai atsakė į 83 proc. klausimų, o kontrolinė – į 56 proc.

Kurių klausimų rezultatai prieš eksperimentą yra ne geresni nei atsitiktinis spėjimas?

Yra galimi trys atsakymo į kiekvieną teiginį variantai, iš jų tik vienas teisingas. Vadinas, tikimybė atsitiktinai atspėti teisingą atsakymą yra 1 / 3. Jei visa grupė respondentų spėliotų atsitiktinai, tai teisingai atsakyti (atspėti) turėtų 33,3 proc. Toks yra tik vienas klausimas – 10 (Priežastys ir padariniai 2). Teisingų atsakymų į visus kitus klausimus procentai jau iš pat pradžių viršija atsitiktinio spėjimo lygį. Tai rodo, kad eksperimento pradžioje tam tikrus pradinius, netgi ne visai menkus, tiriamojo mąstymo įgūdžius turėjo abi grupės, nes net ir prieš eksperimentą bendras kiekvienos grupės teisingų atsakymų procentas buvo ne mažiau kaip 56 proc., o be jokių įgūdžių, atsitiktinai spėjant, teisingų atsakymų procentas būtų tik 33 proc.

Ar geresnis eksperimentinės grupės rezultatas priklauso nuo pradinio klausimo sudėtingumo?

7 lentelė. Atsakymų į klausimus rezultatų pagerėjimas (proc.)

Teigi- nių grupė	Klau- simo Nr.	Loginio mąstymo gebėjimai	Eksp.	Kontr.	p
1.	8	Apibrėžimai 1	68 %	20 %	< 0,000
	15	Apibrėžimai 2	70 %	14 %	< 0,000
	29	Apibrėžimai 3	79 %	14 %	< 0,000
2.	1	Sprendiniai 1	47 %	16 %	0,002
	2	Sprendiniai 2	50 %	20 %	0,005
	14	Sprendiniai 3	64 %	21 %	< 0,000
	19	Sprendiniai 4	88 %	10 %	< 0,000
	34	Sprendiniai 5	72 %	15 %	< 0,000
3.	11	Analoginis mąstymas1	70 %	32 %	0,012
4.	7	Galimybė ir tikrovė 1	56 %	10 %	< 0,000
	25	Galimybės ir tikrovė 2	73 %	15 %	< 0,000

Teiginių grupė	Klausimo Nr.	Loginio mąstymo gebėjimai	Eksp.	Kontr.	p
5.	5	Dalis ir visuma 1	69 %	21 %	< 0,000
	13	Dalis ir visuma 2	64 %	16 %	< 0,000
	32	Dalis ir visuma 3	71 %	10 %	< 0,000
6.	27	Tikslai ir priemonės 1	72 %	13 %	< 0,000
7.	3	Priežastys ir padariniai 1	56 %	18 %	< 0,000
	10	Priežastys ir padariniai 2	57 %	15 %	< 0,000
8.	6	Išvados ir dedukcija 1	65 %	17 %	< 0,000
	16	Išvados ir dedukcija 2	80 %	20 %	< 0,000
	35	Išvados ir dedukcija 3	68 %	15 %	< 0,000
9.	21	Išvados ir indukcija 1	72 %	17 %	< 0,000
10.	17	Išvados ir hipotetiniai silogizmai 1	69 %	12 %	< 0,000
	28	Išvados ir hipotetiniai silogizmai 2	73 %	16 %	< 0,000
11.	23	Modalinė logika 1	76 %	17 %	< 0,000
12.	12	Normatyvinė logika 1	66 %	17 %	< 0,000
13.	4	Dvigubo neig. dėsnis 1	60 %	14 %	< 0,000
14.	22	Santykių logika 1	85 %	0 %	< 0,000
	26	Santykių logika 2	86 %	13 %	< 0,000
15.	24	Laipsniavimas 1	71 %	19 %	< 0,000
	30	Laipsniavimas 2	39 %	15 %	0,013
	31	Laipsniavimas 3	79 %	35 %	0,017
16.	9	Argumentavimas 1	62 %	19 %	0,027
	18	Argumentavimas 2	59 %	21 %	< 0,000
	20	Argumentavimas 3	66 %	14 %	< 0,000
	33	Argumentavimas 4	62 %	19 %	0,001

Pastabos: 1) į lentelę įtraukti tik tų mokinių rezultatai, kurių atsakymas į klausimą pirmą kartą buvo neteisingas; 2) statistinis reikšmingumas p yra gaunamas lyginant pagerėjusius rezultatus su kontrolinės grupės rezultatais tiksliuoju Fišerio kriterijumi.

Visiems teiginiams pagerėjimas yra žymiai didesnis eksperimentinėje grupėje nei kontrolinėje, grupių skirtumo $p < 0,03$ visiems teiginiams, o daugumai klausimų šis $p < 0,001$. Vidutinis pagerėjimas yra 67,5 proc. eksperimentinėje grupėje ir tik 16,5 proc. kontrolinėje grupėje.

Ar lyginant klausimus skiriasi pirmųjų ir antrųjų tyrimo metų rezultatai?

Kadangi tyrimas, siekiant padidinti tiriamųjų imtį, buvo vykdomas 2-ejus metus su 2 skirtingomis grupėmis (tiek kontrolinėmis, tiek eksperimentinėmis), siekta patikrinti, ar skiriasi pirmųjų ir antrųjų tyrimo metų rezultatai. Lyginamieji duomenys pateikti 8 lentelėje.

8 lentelė. *Pirmojo tyrimo teisingų atsakymų procentų palyginimas pirmaisiais ir antraisiais tyrimo metais*

Teiginių grupė	Klausimo Nr.	Loginio mąstymo gebėjimai	1 metais	2 metais	chi kv p
1.	8	Apibrėžimai 1	64 %	72 %	0,230
	15	Apibrėžimai 2	49 %	49 %	0,990
	29	Apibrėžimai 3	44 %	46 %	0,853
2.	1	Sprendiniai 1	53 %	53 %	0,907
	2	Sprendiniai 2	64 %	55 %	0,217
	14	Sprendiniai 3	44 %	41 %	0,611
	19	Sprendiniai 4	60 %	69 %	0,177
	34	Sprendiniai 5	67 %	52 %	0,025
3.	11	Analoginis mąstymas 1	77 %	71 %	0,299
4.	7	Galimybės ir tikrovė 1	61 %	51 %	0,141
	25	Galimybės ir tikrovė 2	61 %	48 %	0,060
5.	5	Dalis ir visuma 1	70 %	75 %	0,461
	13	Dalis ir visuma 2	64 %	65 %	0,867
	32	Dalis ir visuma 3	55 %	52 %	0,754
6.	27	Tikslai ir priemonės 1	40 %	46 %	0,439
7.	3	Priežastys ir padariniai 1	35 %	41 %	0,404
	10	Priežastys ir padariniai 2	29 %	30 %	0,849
8.	6	Išvados ir dedukcija 1	62 %	56 %	0,426
	16	Išvados ir dedukcija 2	39 %	47 %	0,289
	35	Išvados ir dedukcija 3	38 %	40 %	0,810
9.	21	Išvados ir indukcija 1	65 %	61 %	0,580
10.	17	Išvados ir hipotetiniai silogizmai 1	78 %	68 %	0,098
	28	Išvados ir hipotetiniai silogizmai 2	47 %	56 %	0,209

Teigi- nių grupė	Klau- simo Nr.	Loginio mąstymo gebėjimai	1 metais	2 metais	chi kv p
11.	23	Modalinė logika 1	61 %	52 %	0,231
12.	12	Normatyvinė logika 1	61 %	51 %	0,141
13.	4	Dvigubo neigimo dėsnis 1	39 %	30 %	0,177
14.	22	Santykių logika 1	71 %	67 %	0,527
	26	Santykių logika 2	59 %	67 %	0,228
15.	24	Laipsniavimas 1	57 %	58 %	0,824
	30	Laipsniavimas 2	55 %	48 %	0,318
	31	Laipsniavimas 3	86 %	81 %	0,348
16.	9	Argumentavimas 1	83 %	88 %	0,238
	18	Argumentavimas 2	47 %	37 %	0,132
	20	Argumentavimas 3	58 %	62 %	0,525
	33	Argumentavimas 4	66 %	74 %	0,229

Pastabos: 1) kadangi pirmo tyrimo eksperimentinės ir kontrolinės grupių teisingų atsakymų procentai statistiškai reikšmingai nesiskiria, atliekant šį palyginimą eksperimentinė ir kontrolinė grupės buvo sujungtos; 2) skirtumų statistinis reikšmingumas nustatytas chi kvadrato kriterijumi.

Atlikus palyginamąją analizę galima daryti išvadą, kad teisingų atsakymų procentai pirmaisiais ir antraisiais metais statistiškai reikšmingai nesiskiria, išskyrus 34 klausimą (Sprendiniai 5). Vien statistiškai sunku nuspręsti, ar tai ką nors reiškia. Netikslumų galėjo atsirasti dėl imties atsitiktinumo.

Testo teisingų atsakymų skaičius ir jo skirtumai grupėse

Eksperimentinės ir kontrolinės grupių teisingų atsakymų skaičius prieš eksperimentą statistiškai reikšmingai nesiskiria: vidurkiai 20,1 ir 19,5 (t kriterijaus $p = 0,33$), standartiniai nuokrypiai 3,7 ir 4,2 ($Levene$ dispersijų skirtumo kriterijaus $p = 0,14$), todėl tikslinga, tiriant statistines šio kintamojo savybes, abi grupes sujungti kartu. Analizuojant teisingų atsakymų skaičių po eksperimento, eksperimentinės ir kontrolinės grupių rezultatai pateikiami atskirai.

9 lentelėje pateikiama eksperimentinės ir kontrolinės grupių aprašomoji statistika prieš eksperimentą ir po jo – vidurkis, antroji kvartilė (mediana), minimalus ir maksimalus teisingai atsakytų klausimų skaičius, standartinis nuokrypis.

9 lentelė. Grupių atsakymų skaičiaus aprašomoji statistika

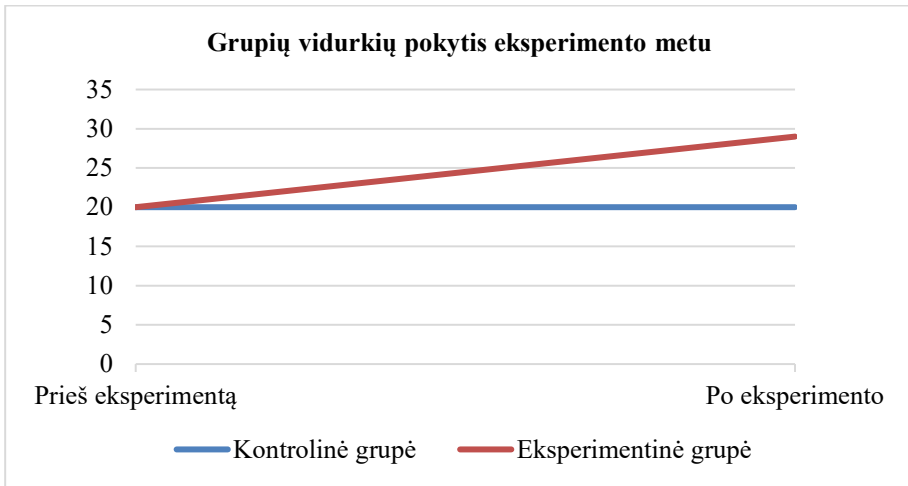
		M		Q2		Min.		Max.		SD	
		prieš eks.	po eksp.	prieš eks.	po eksp.	prieš eksp.	po eksp.	prieš eksp.	po eksp.	prieš eks.	po eksp.
Ugdomasis eksperimentas	Eksperimentinė /kontrolinė grupės	19,81		20,00		8		28		3,954	
	Kontrolinė grupė		19,7		19,00		10		28		4,008
	Eksperimentinė grupė		28,69		29,00		23		34		2,449

Palyginus rezultatus prieš eksperimentą ir po jo galima daryti išvadą, jog teisingų atsakymų vidurkis (Mean) iš 35 galimų prieš eksperimentą tiek kontrolinėje, tiek eksperimentinėje grupėje buvo labai panašus – 19,81. Po eksperimento kontrolinėje grupėje šiek tiek sumažėjo iki 19,70, o eksperimentinėje padidėjo iki 28,69. Mediana prieš eksperimentą abiejose grupėse buvo 20 teisingų atsakymų, po eksperimento kontrolinėje grupėje nukrito iki 19, eksperimentinėje pakilo iki 29. Standartinis nuokrypis (SD) prieš eksperimentą abiejose grupėse buvo 3,954, po eksperimento kontrolinėje grupėje – 4,008, eksperimentinėje – 2,449.

Ypač ryškus skirtumas matomas teisingai atsakytų klausimų skaičiuje. Prieš eksperimentą minimalus teste teisingai atsakytų klausimų skaičius – 8 (iš galimų 35), po eksperimento – 23, kontrolinėje grupėje – 10. Pakyla ir maksimalus teisingai atsakytų klausimų skaičius – nuo 28 prieš eksperimentą iki 34 po, kontrolinėje grupėje išlieka 28.

Prieš eksperimentą S.Shapiro-M. Wilko kriterijus rodo statistiškai reikšmingą skirtumą nuo normaliojo skirstinio ($p = 0,017$), tačiau jis nėra didelis, nes S. Shapiro-M. Wilk statistika yra 0,983, vadinasi, beveik vienetą. Po eksperimento S. Shapiro-M. Wilk kriterijus rodo skirtumą nuo normaliojo skirstinio (eksperimentinės grupės $p = 0,044$ ir statistika = 0,974; kontrolinės grupės $p = 0,213$, statistika = 0,982). Skirtumai nėra dideli, įvertinant tai, kad asimetrijos ir statumo koeficientai nuo nulio statistiškai reikšmingai nesiskiria. Eksperimentinės grupės vidurkis gerokai didesnis nei kontrolinės, bet taip pat pastebimai skiriasi ir reikšmių sklaida: eksperimentinės grupės ji daug mažesnė nei kontrolinės. t kriterijaus nelygių dispersijų variantas statistiškai reikšmingai patvirtina vidurkių skirtumą ($p < 0,001$), o Levene kriterijus statistiškai reikšmingai patvirtina dispersijų skirtumą ($p < 0,001$).

Tiriant eksperimentinės ir kontrolinės grupės teisingų atsakymų skaičiaus pokyčius tikslinga eksperimento metu atlikti kartotinių matavimų dispersinę analizę (dažnai dar vadinamą blokuotų duomenų kartotine analize). Tarpgrupinis faktorius yra grupė – eksperimentinė ir kontrolinė, o grupių viduje yra faktorius matavimas – pirmasis ir antrasis. Grupių vidurkių pokytis eksperimento metu parodytas 3 paveiksle.



3 paveikslas. Grupių teisingų atsakymų vidurkių pokytis eksperimento metu

Yra statistiškai reikšmingas pirmojo ir antrojo testų teisingų atsakymų skaičiaus skirtumas ($p < 0,001$), tačiau taip pat yra statistiškai reikšmingas ($p < 0,001$) eksperimentinės ir kontrolinės grupių teisingų atsakymų skaičiaus pokyčių (tarp pirmojo ir antrojo testų) skirtumas (grupės faktoriaus ir matavimo faktorių sąveika): eksperimentinėje grupėje testo sumos vidurkis labai pagerėjo (nuo 20,1 iki 28,7), o kontrolinėje grupėje šie du vidurkiai mažai skyrėsi (19,5 ir 19,7).

Norint išsamiai išanalizuoti eksperimento rezultatus, toliau pateikiama detali kiekvieno klausimo analizė.

3.2.2. Detali loginio mąstymo įvaldymo lygio moralės srityje analizė

1. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti apibrėžimų kūrimo taisykles, skirti teisingą apibrėžimą nuo klaidingo.

Pradedant diskusiją, pirmiausia reikia išsiaiškinti, apie kokį konkretų objektą ar reiškinį bus kalbama, bei suprasti, kaip kiekvienas kalbantysis tą objektą ar reiškinį supranta, t. y. objektą ar reiškinį apibrėžti. Logikos siūloma apibrėžimo struktūra padeda formaliai ir aiškiai apibūdinti reiškinius ir objektus, todėl kitiems lengva suprasti kalbančiojo požiūrį ir poziciją bei palyginti su savąja.

Apibrėžimai, sukurti remiantis logikos taisyklėmis, padeda suprasti ir toleruoti kitus ir kitas nuomones, susikalbėti, bendrauti ir bendradarbiauti. Apibrėžimų kūrimas padeda išsiaiškinti ir išplėsti bei pagrįsti apibrėžimą, kuriančiojo žinias, patirtį, nuomonę, požiūrį, įvairių reiškinių vertinimo skalę. Apibrėžimų kūrimo tikslas – išsiaiškinti, kaip kuriantysis supranta ir vertina

vienus ar kitus reiškinius. Nurodydamas giminę, vardydamas rūšinius objekto bruožus, apibrėžimo autorius išsirenka tik tuos, kurie jam atrodo iš tikrųjų svarbūs. Todėl apibrėžimai kuriami remiantis žiniomis bei savo vertybinėmis preferencijomis.

Apibrėžimų kūrimo taisyklės sudaro sąlygas vienodai, formaliai ir pagal tą pačią struktūrą išsakyti savo nuomonę. Todėl ir diskusijos įgyja formalų pagrindą, skatina visus diskutuojančiuosius remtis ta pačia kalbine struktūra, apibūdinant tą patį objektą, jo bruožus ir savybes. Taip galima išvengti padiriko, nelogiško, nerišlaus ir neargumentuoto, neformalizuoto, nesustruktūrinto kalbėjimo.

Apibrėžimų kūrimas suteikia formalų pagrindą subjektyviems ginčams ir diskusijoms. Tai pačiai moralinei sąvokai galima sukurti daug subjektyvių ir tuo pat metu teisingų apibrėžimų. Tokias moralines kategorijas kaip meilė ar draugystė skirtingi žmonės gali apibrėžti labai skirtingai, ir, jei abu apibrėžimai atitiks apibrėžimų kūrimo taisykles, turinio subjektyvumas suteiks pagrindo diskusijoms. Pavyzdžiui, apibrėžimai „meilė – tai veiksmas, kuriuo rodomas dėmesys, rūpestis ir ištikimybė“ arba „meilė – tai jausmas, pakylėjantis ir „suteikiantis sparnus“, bet neribojantis ir nevaržantis asmens laisvės“ savo turiniu yra kardinaliai skirtingi, tačiau logikos požiūriu abu teisingi, nes visiškai atitinka apibrėžimo struktūrą.

Siekiant nustatyti, ar analizuodami moralinius reiškinius mokiniai geba kurti apibrėžimus bei nustatyti, kuris apibrėžimas yra teisingas, t. y. atitinka apibrėžimo taisykles, teste buvo pateikti trys klausimai: 8, 15, 29.

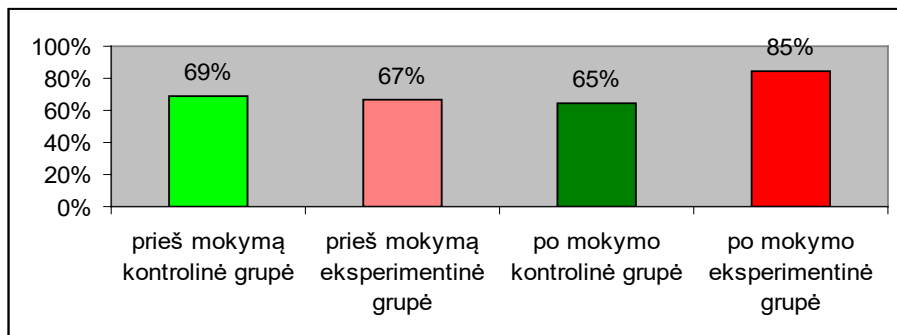
Klausimai visose šios dalies poskyriuose analizuojami ne pagal numeraciją, o tokia eilės tvarka, kuri nuosekliai parodo konkretaus gebėjimo lygį. Pavyzdžiui, siekiant patikrinti, ar mokiniai įgijo gebėjimą formuluoti apibrėžimus, pirmiausia patikrinama, ar mokiniai geba priskirti reiškinį teisingai loginei klasei, antruoju klausimu – ar žino, kokia turėtų būti pilna apibrėžimo struktūra, trečiuoju klausimu – ar žino moralinių reiškinių apibrėžimų kūrimo specifiką.

8 klausimo tikslas – patikrinti, ar mokiniai geba priskirti reiškinį tinkamai loginei klasei.

Klausimas: Kuo tiksliau apibūdink, kas tai yra vagystė. Vagystė – tai: a) Poelgis; b) Nusikaltimas; c) Veiksmas.

Teisingas atsakymas yra „b) Nusikaltimas“, nes „poelgis“ ir „veiksmas“ yra platesnės loginės klasės. Tai yra loginė klaida, nes loginės klasės skirstymas į poklasius „turi būti nenutrūkstamas. Reikia palaiapsniui klasę skirstyti į artimiausius ją sudarančius poklasius“ (Plečkaitis, 2004, p. 153).

Kuriant apibrėžimą, reikia kuo tiksliau apibūdinti objektą ir nurodyti kiek įmanoma siauresnę loginę klasę.



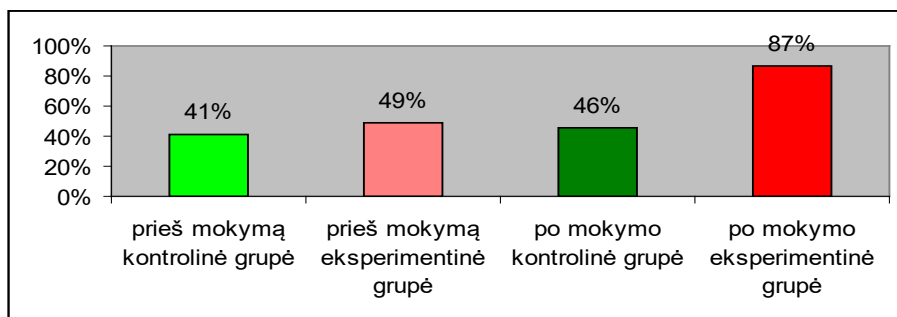
4 paveikslas. *Teisingų atsakymų į 8 klausimą skaičius (procentais)*

Atliktas tyrimas rodo (žr. 4 paveikslą), kad gana didelis tiek eksperimentinės, tiek ir kontrolinės grupių mokinių skaičius – 67 proc. ir 69 proc. – priskyrė reiškinį tinkamai loginei klasei. Po mokymo pagal specialią programą eksperimentinės grupės rezultatai dar pagerėjo, ir teisingų atsakymų skaičius išaugo iki 85 proc. Kontrolinėje grupėje rezultatai pablogėjo – teisingų atsakymų skaičius sumažėjo iki 65 proc.

29 klausimo tikslas – patikrinti, ar mokiniai žino, kokia turi būti apibrėžimo struktūra (jo dalys).

Klausimas: Kuris kančios apibrėžimas tiksliausias? Kančia – tai: a) Nemaloni būseną; b) Ilgalaikė, psichinė ar fizinė nemaloni būseną, kurią sukelia žala ar žalos grėsmė; c) Sunkiai suvokiama būseną.

Teisingas atsakymas yra „b) Ilgalaikė, psichinė ar fizinė nemaloni būseną, kurią sukelia žala ar žalos grėsmė“. Šis apibrėžimas vienintelis iš pateiktų trijų atitinka apibrėžimams keliamus reikalavimus – apibrėžimuose nurodoma „giminė (loginė klasė) ir rūšiniai skirtumai“ (Plečkaitis, 2004, p. 164). Variantuose a) ir c) nurodoma tik loginė klasė, bet ne rūšiniai objekto bruožai.



5 paveikslas. Teisingų atsakymų į 29 klausimą skaičius (procentais)

Eksperimentas parodė (žr. 5 paveikslą), kad parinkus tinkamą mokymo programą mokinių gebėjimas atskirti tinkamai suformuluotą apibrėžimą nuo pernelyg abstraktaus padidėjo nuo 41 proc. (prieš mokymą) iki 87 proc. (po mokymo). Kontrolinėje grupėje padidėjimas labai nedidelis – tik 5 proc.

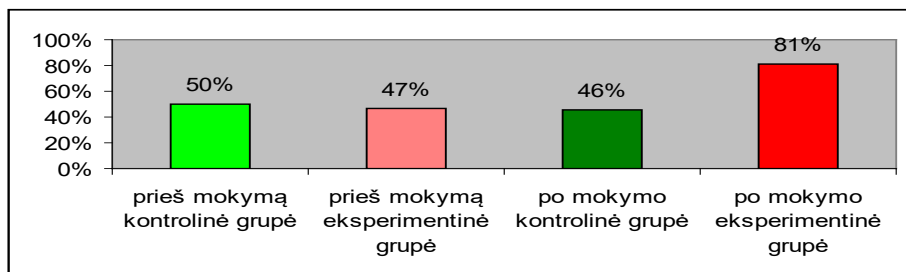
15 klausimo tikslas – patikrinti, ar mokiniai žino moralinių reiškinių apibrėžimų kūrimo specifiką.

Klausimas: Kuris laimės apibrėžimas teisingas? Laimė – tai: a) Ilgalaikis malonus jausmas, tarsi atlygis, ateinantis po pavykusio darbo, gero poelgio; b) Trumpalaikis malonus jausmas, apimantis netikėtai nutikus geram ar maloniam įvykiui; c) Teisingi abu apibrėžimai.

Teisingas atsakymas yra „c) Teisingi abu apibrėžimai“. Abu apibrėžimai – a) ir b) – atitinka apibrėžimams keliamus reikalavimus – apibrėžimuose nurodoma „giminė (loginė klasė) ir rūšiniai skirtumai“ (Plečkaitis, 2004, p. 164).

„Apibrėžimo samprata kelia du tikslus – atskleisti esminius apibrėžiamojo objekto požymius ir apibrėžiamąjį objektą atskirti nuo visų gretimų objektų“ (Plečkaitis, p. 2004, 163). Abu apibrėžimai – a) ir b) – įgyvendina šiuos tikslus.

Apibrėžimai a) ir b) yra prieštaringi, skirtingi, tačiau abu gali būti teisingi, nes moralinių reiškinių „apibrėžimai yra subjektyvūs, mat apibrėžiantysis pasirenka tik tuos reiškinių bruožus, kurie jam atrodo svarbūs. Todėl apibrėžimuose atsispindi ta prasmė, kurią konkrečiam socialiniam reiškiniui remdamasis savo patirtimi priskiria apibrėžiantysis“ (Aškinytė, Degėsys, 2004, p. 40).



6 paveikslas. *Teisingų atsakymų į 15 klausimų skaičius (procentais)*

Eksperimentinės grupės mokinių gebėjimas suvokti moralinių reiškinių apibrėžimų kūrimo specifiką padidėjo 31 proc., kontrolinės grupės sumažėjo 1 proc. (žr. 6 paveikslą).

2. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti sprendinius, nustatyti jų teisingumą ar klaidingumą.

Sprendiniais vadinamos mintys, kuriomis kas nors teigiama arba neigiama apie tam tikrus objektus. Sprendiniai visuomet yra arba objektyviai teisingi, arba klaidingi. Sprendinio objektyvus teisingumas arba klaidingumas nustatomas arba praktiškai, arba logiškai įrodant (remiantis kitais, jau įrodytais ar paneigtais, sprendiniais).

Realaus socialinio gyvenimo kasdienybėje mąstome ir kalbame, komunikuojame ne visada formalizuotais, sprendinių pavidalą įgijusiais teiginiais. Pritaikant teiginių performulavimo į sprendinius teoriją ir technologiją, atsiranda daugiau galimybių vertinti teiginių loginį pagrįstumą, argumentavimo nuoseklumą ir sprendinių patikimumą. Pagal logikos taisykles standartizuojant ir formalizuojant teiginius į sprendinius, išryškėja kartais nepastebima, tikroji teiginių prasmė arba ta prasmė, kurią sprendiniai gali įgyti kitų asmenų interpretacijoje, jei netinkama ar nepakankamai tiksli formuluotė suteikia galimybę tokiai interpretacijai.

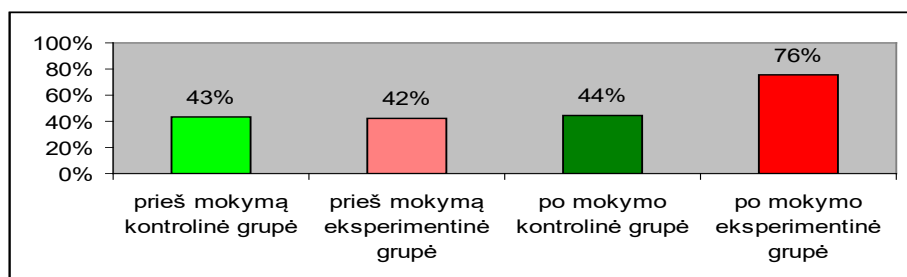
Siekiant nustatyti, ar analizuodami moralinius reiškinius mokiniai geba išsiaiškinti sprendinių rūšis ir struktūrą, perprasti teiginių performulavimo į sprendinius teoriją ir technologiją, vertinti teiginių loginį pagrįstumą, argumentavimo nuoseklumą ir sprendinių patikimumą, teste buvo pateikti penki klausimai: 1, 2, 14, 19, 34.

14 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba performuluoti teiginį pagal bendrojo sprendinio struktūrą.

Klausimas: Ignas sako: „Sąžiningiems žmonėms visada užtenka drąsos sakyti tiesą.“ Julius sako: „Tai tas pats, kas sakyti, jog visi sąžiningi žmonės

sako tiesą.“ a) Julius klysta: Ignas pasakė, kad tik kai kurie sąžiningi žmonės drąsiai sako tiesą; b) Julius teisus; c) Julius klysta: Ignas pasakė, kad tik kai kurie drąsiai sakantys tiesą žmonės yra sąžiningi.

Teisingas atsakymas yra „b) Julius teisus“. Sprendiniai skirstomi pagal kiekybę (į bendruosius, dalinius ir vieninius) ir pagal kokybę (į teigiamuosius ir neigiamuosius). Norint patikrinti, patvirtinti ar paneigti sprendinį, pirmiausia reikia nustatyti jo rūšį. Kiekybinis terminas *visi* vartojamas tik tuo atveju, jei turimi omenyje visi šią savybę turintys objektai, o terminas *nė vienas* – kai nei vieno objekto. Šiuo atveju sprendinys yra bendrasis teigiamas, jo struktūra – „Visi [...] yra [...]“. (Plečkaitis, 2004, p. 368; Aškinytė, Degėsys, 2004, p. 22).



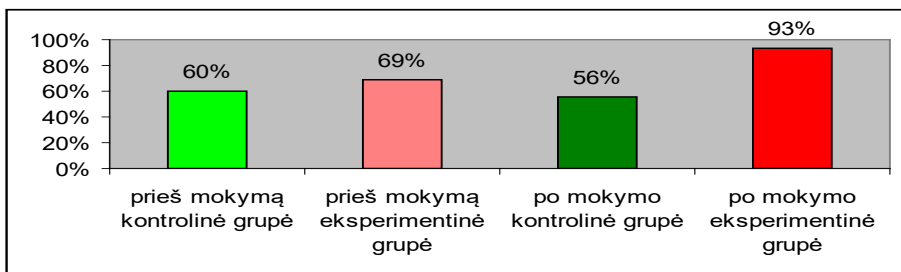
7 paveikslas. Teisingų atsakymų į 14 klausimų skaičius (procentais)

Tyrimas parodė, kad eksperimentinės grupės mokinių gebėjimas atskirti bendrąjį sprendinį nuo dalinio padidėjo 34 proc., o kontrolinės grupės – tik 1 proc. (žr. 7 paveikslą).

19 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba performuluoti teiginį pagal dalinio sprendinio struktūrą.

Klausimas: Juventa sako: „Vos vienas kitas pagyrūnas yra pasiekęs nors pusę to, kuo giriasi.“ Šį teiginį galima suformuluoti ir kitaip: a) Kai kurie pagyrūnai yra pasiekę pusę to, kuo giriasi; b) Nė vienas pagyrūnas nėra pasiekęs nė pusės to, kuo giriasi; c) Visi pagyrūnai yra pasiekę pusę to, kuo giriasi.

Teisingas atsakymas yra „a) Kai kurie pagyrūnai yra pasiekę pusę to, kuo giriasi“. Kiekybinis terminas *visi* vartojamas tik tuo atveju, jei turimi omenyje visi šią savybę turintys objektai. Visi tarpiniai terminai, pavyzdžiui, vos keletas, vienas kitas, beveik visi etc., turi būti nusakomi kiekybiniu terminu kai kurie (Plečkaitis, 2004, p. 368–369; Aškinytė, Degėsys, 2004, p. 22).



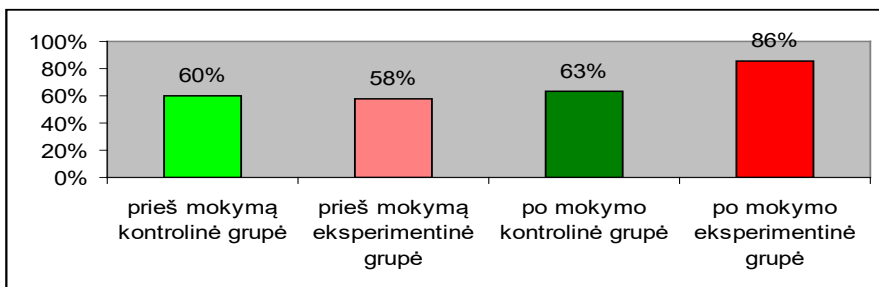
8 paveikslas. Teisingų atsakymų į 19 klausimą skaičius (procentais)

Tyrimo metu eksperimentinės grupės rezultatai pagerėjo 24 proc., o kontrolinės pablogėjo 4 proc. (žr. 8 paveikslą). Vadinasi, 46 proc. kontrolinės grupės mokinių ir tik 7 proc. eksperimentinės grupės mokinių negeba įsiklausyti į tai, kas teiginiu norima pasakyti. Dažnai taip atsitinka tada, kai nežinomos teiginių performulavimo į sprendinius taisyklės, arba kai sprendinys prieštarauja suvokiančiojo asmeninei nuomonei.

34 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba suvokti, ar sprendiniai turi skirtingas, ar tokias pačias prasmes.

Klausimas: Ugnė sako: „Kai kurie nusikaltėliai nėra blogi žmonės.“ Jei Ugnė teisi, tai vienas iš šių teiginių taip pat yra teisingas. Kuris? a) Nei vienas nusikaltėlis nėra blogas žmogus; b) Visi nusikaltėliai yra blogi žmonės; c) Kai kurie nusikaltėliai yra blogi žmonės.

Teisingas atsakymas yra „c) Kai kurie nusikaltėliai yra blogi žmonės“. Diskusijos metu svarbu suvokti, ar diskutuojantieji laikosi priešingų, ar tokios pačios nuomonės. Daliniai sprendiniai yra gana apgaulingi, nes tokie sprendiniai yra priešaringi, abu gali būti teisingi, todėl vienas kito neneigia. Daliniai teigiamieji arba neigiamieji sprendiniai nepretenduoja į teorinių konstrukcijų statusą, kadangi kalba apie fakto (konkrečios situacijos) nulemtą sprendinių teisingumą (Plečkaitis, 2004, p. 369; Aškinytė, Degėsys, 2004, p. 33). Tokie sprendiniai gali būti pagrįsti ar argumentuoti tik remiantis patirtimi.



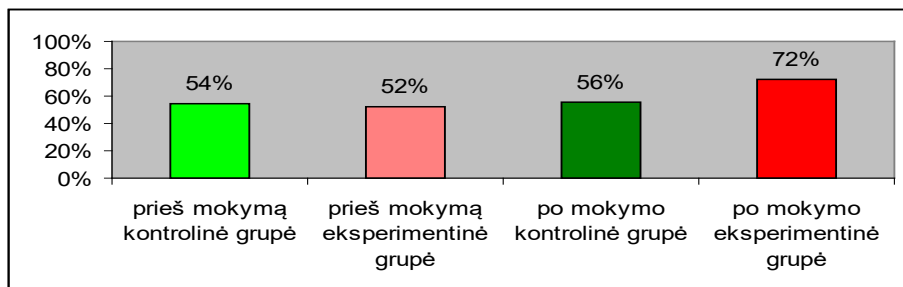
9 paveikslas. Teisingų atsakymų į 34 klausimą skaičius (procentais)

Po mokymo eksperimentinės grupės rezultatai pagerėjo 28 proc., o kontrolinės – tik 3 proc. (žr. 9 paveikslą). Tai reiškia, kad 14 proc. eksperimentinės grupės mokinių ir net 37 proc. kontrolinės grupės mokinių diskutuodami nesuvoktų, jog abu sako tą patį teiginį (kad dalis yra nusikaltėliai, o kita dalis nėra blogi žmonės).

1 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba suvokti, kad, sukeitus vietomis subjektą ir predikatą, gaunamas priešingos reikšmės teiginys.

Klausimas: Timas sako: „Visi žmonės yra prierašios būtybės.“ „Tai visai nereiškia, kad visos prierašios būtybės būtinai yra žmonės“, – atsakė jam Dalia. a) Dalia neteisi. Iš Timo teiginio galima daryti išvadą, kad visos prierašios būtybės yra žmonės; b) Dalia teisi. Iš Timo teiginio negalima daryti išvados, kad visos prierašios būtybės yra žmonės; c) Tu negali nustatyti, ar Dalia teisi, ar ne.

Teisingas atsakymas yra „b) Dalia teisi. Iš Timo teiginio negalima daryti išvados, kad visos prierašios būtybės yra žmonės“. Sprendinių teisingumą ir klaidingumą galima nustatyti remiantis patirtimi, tačiau kai kuriais atvejais, interpretuojant kitų asmenų kalbą, tenka standartizuoti ir performuluoti teiginius į sprendinius, bandant aptikti ir nustatyti žmonių vertinimų prasmę, kurią jie suteikia reiškiniams. Tokiu atveju būtina remtis logikos taisyklėmis. Jeigu pirminis bendras teigiamasis sprendinys buvo teisingas, apvertus šį sprendinį (t. y. subjektą su predikatu sukeitus vietomis), jis taps klaidingas (Aškinytė ir Degėsys, 2004, p. 31).



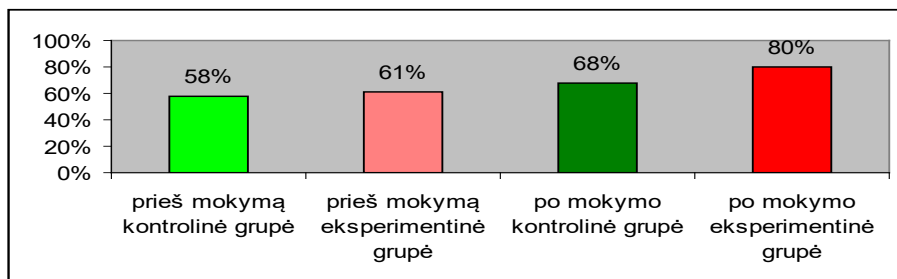
10 paveikslas. Teisingų atsakymų 1 klausimą skaičius (procentais)

Po mokymo eksperimentinės grupės teisingų atsakymų skaičius padidėjo 20 proc., kontrolinės grupės – 2 proc. (žr. 10 paveikslą).

2 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba surasti tokios pačios reikšmės sprendinius.

Klausimas: Julė sako: „Mūsų klasėje nėra liūdny vaikų.“ Beta klausia: „Ar galėtum savo teiginį suformuluoti kitaip, tačiau kad jo prasmė liktų ta pati?“ Kurį iš šių atsakymų turėtų pasirinkti Julė? a) Mūsų klasėje yra tik linksmų vaikų; b) Nė vieno liūdno vaiko mūsų klasėje nėra; c) Kai kurie linksmi vaikai yra ne mūsų klasėje.

Teisingas atsakymas yra „b) Nė vieno liūdno vaiko mūsų klasėje nėra“. Kiti atsakymai netinka, nes apie linksmus vaikus pradiniame teiginyje išvis nekalbama.



11 paveikslas. Teisingų atsakymų į 2 klausimą skaičius (procentais)

Po mokymo eksperimentinės grupės teisingų atsakymų skaičius padidėjo 19 proc. (žr. 11 paveikslą), o kontrolinės grupės – 10 proc., tai galima būtų paaiškinti tuo, kad pateikiant šį klausimą nėra taikoma jokia speciali logikos taisyklė, tereikia įsigilinti ir teisingai suvokti sprendinio prasmę.

3. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti ir analizuoti analogijas.

Analogijos kūrimo tikslas – tokia objekto interpretacija, kuri leidžia padaryti išvadą apie naują, taikant analogiją, išryškėjusią objekto ar reiškinių savybę.

Išprotavimuose pagal analogiją išvada iš prielaidų nekeyla kaip būtinybė, nes lyginami objektai, kad ir kaip būtų panašūs, vis tiek yra skirtingi – visada yra galimybė, kad ir labiausiai panašūs objektai ir reiškiniai tam tikroje situacijoje arba tam tikru aspektu skirsis esminėmis savybėmis. Analogija remiasi reiškinių interpretacija ir daugiau ar mažiau sąlygiška objektų ir reiškinių savybių ir jų santykių analize. Reikia turėti omenyje, kad analizuodami socialinius ir moralinius reiškinius pagal analogiją nustatome ne absoliutų objektų panašumą (absolūtus panašumas reikštų tapatumą), o panašumą tam tikru aspektu, pagal tam tikrą savybę, tiksliau, pagal tam tikrą

nustatytą (mums rūpimą) objekto savybių santykį, kuris perkeliamas kitam objektui. Tokio analogiško mąstymo patikimumą nusako analogijų kūrimo sąlygos ir taisyklės.

Analogijų kūrimo metodas yra vienas iš išvadų formulavimo būdų, tačiau jis padeda kurti ir apibrėžimus. Kuriant analogiją, viena savybė pasirenkama kaip esminė, kaip išvada. Norint teisingai išsiaiškinti analogiją, reikia mokėti išskirti būtent esminį, būdingiausią bruožą. Viena iš svarbiausių sudėtinių apibrėžimo dalių yra rūšiniai objekto bruožai. Analogijomis išryškėjusius aspektus, kuriant apibrėžimą, galima panaudoti kaip rūšinius bruožus. Tai padeda sudaryti visapusišką ir išsamų apibrėžimą. Naudojant analogijas dažnai išryškėja netipiški, prieštaringi bruožai, kurie dažniausiai neminimi tradiciniuose apibrėžimuose.

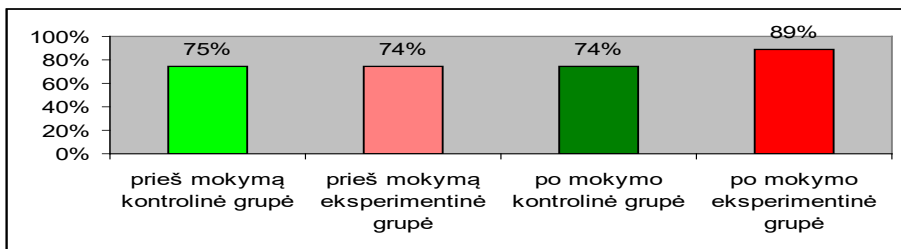
Taikant analogijų kūrimo metodą padedama išsiaiškinti, išplėsti bei pagrįsti apibrėžimą kuriančiojo žinias, patirtį, nuomonę, požiūrį, įvairių reiškinių vertinimo skalę etc. Analogijų kūrimo tikslas – išsiaiškinti, kaip kuriantysis supranta ir vertina vienus ar kitus reiškinius, kokie objektai ar reiškiniai jam atrodo panašūs ir kodėl. Šiuos naujai išsiaiškintus aspektus (kaip objekto rūšinius bruožus) galima panaudoti, pateikiant sudėtingesnę ir asmenišką reiškinio interpretaciją įvairesniame socialiniame, moraliniame kontekste.

Siekiant nustatyti, ar analizuodami moralinius reiškinius mokiniai geba mąstyti analogiškai ir analizuoti analogijas, teste buvo pateiktas vienas klausimas: 11.

11 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba suvokti analogijos prasmę ir kūrimo taisykles, ar geba mąstyti analogiškai (t. y. suvokti, kokie bruožai yra esminiai objektui x ir y, ir ar tie bruožai yra panašūs, nustatyti, kokios tapačios reiškinių savybės išryškėja palyginus tuos reiškinius).

Klausimas: Simas sako: „Žmogui viltis...“ Kaip tiksliausia pratęsti Simo teiginį? a) „...kaip laivui burė“; b) „...kaip laivui inkaras“, c) „...kaip laivui kitas laivas“.

Teisingas atsakymas yra „a) „...kaip laivui burė“, nes „kuo daugiau objektai x ir y turės esminių bendrų požymių, tuo analogijos išvada bus labiau tikėtina“ (Plečkaitis, 2004, p. 324).



12 paveikslas. Teisingų atsakymų į 11 klausimą skaičius (procentais)

Eksperimentas parodė, kad jau tyrimo pradžioje didelis skaičius mokinių (75 proc. kontrolinės ir 74 proc. eksperimentinės grupės) pasirinko teisingą atsakymą. Tikėtina, kad tokius duomenis lėmė faktas, jog analoginis mąstymas ugdomas per kitų pamokų (kalbų, literatūros etc.) pamokas. Po mokymo eksperimentinės grupės rezultatai dar pagerėjo (15 proc.), o kontrolinės išliko beveik nepakitę (sumažėjo 1 proc.) (žr. 12 paveikslą).

4. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti galimybės ir tikrovės santykį.

Gebėjimas suvokti daugelį galimybių padeda visapusiškiau pažvelgti į reiškinius, numatyti ir apsvarstyti įvairius variantus, apžvelgti visus įmanomus elgesio ir tarpusavio santykių variantus ir jų pasekmes. Loginis visų įmanomų galimybių numatymas yra puikus loginis bet kokios diskusijos (kartu ir diskusijos apie moralinius ir socialinius reiškinius) pagrindas. Tai tarsi diskusijos karkasas. Remiantis šiuo pagrindu galima sudarinėti diskusijos klausimus. Kiekvienas klausimas nebūtinai turi apimti visas savybes. Kita vertus, norint, kad diskusija būtų išsami, klausimai turėtų aptarti kiekvieną iš galimybių porų.

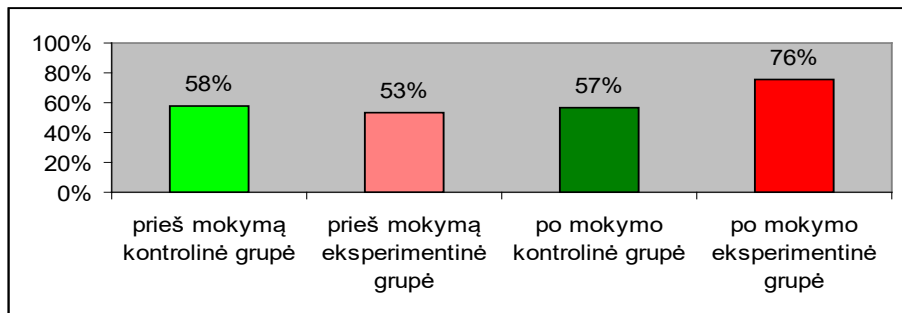
Siekiant nustatyti, ar analizuodami moralinius reiškinius mokiniai teisingai suvokia galimybės ir tikrovės santykį, teste buvo pateikti du klausimai: 7, 25.

7 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba suvokti visas įmanomas reiškinių galimybes ar variantus.

Klausimas: Straipsnio antraštė: „Jei būsi sveikas, tai būsi ir laimingas.“ Tomas sako: „Nebūtinai. Kai kurie sveiki nėra laimingi, o kai kurie nesveiki yra laimingi.“ a) Tomas teisus; b) Tomas klusta. Visi sveiki yra laimingi; c) Neteisinga ir antraštė, ir Tomo teiginys – laimė niekaip nesusijusi su sveikata.

Teisingas atsakymas yra „a) Tomas teisus“, nes straipsnio antraštė numato tik du galimus santykio tarp dviejų savybių – sveikas ir laimingas –

variantus (sveikas–laimingas ir nesveikas–nelaimingas). Tomas numato visus keturis galimus variantus.



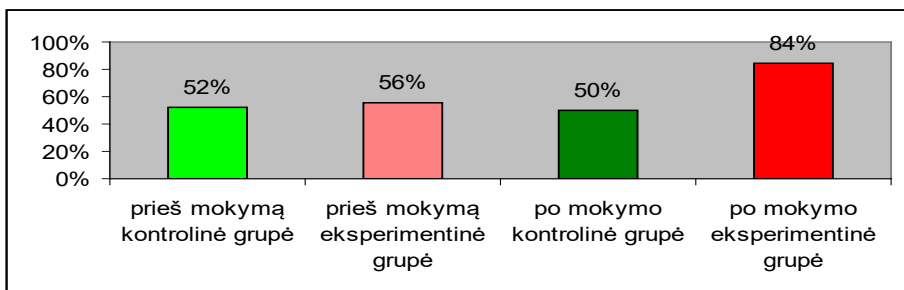
13 paveikslas. *Teisingų atsakymų į 7 klausimų skaičius (procentais)*

Eksperimentas parodė, kad po mokymo eksperimentinės grupės mokinių gebėjimas atsisakyti kategoriškumo ir numatyti visus įmanomus variantus padidėjo 23 proc. (nuo 53 proc. iki 76 proc.), o kontrolinės sumažėjo 1 proc. (žr. 13 paveikslą).

25 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba suvokti visas įmanomas reiškinių galimybes ar variantus.

Klausimas: Jonas sako: „Jei žmogus gabus, tai jis ir darbštus“. Simas sako: „Nebūtinai, nes jis gali būti ir negabus, bet darbštus, arba gabus, bet nedarbštus, arba nei gabus, nei darbštus“. a) Abu teisūs; b) Teisus tik Jonas; c) Teisus tik Simas.

Teisingas atsakymas yra „a) Abu teisūs“, nes teoriškai ir praktiškai galimi visi keturi dviejų savybių – gabus ir darbštus – variantai. Jei analizuojamas 2 sąvokų ir reiškinių sąryšis, galima sudaryti 4 galimybių poras. Tiek analizuojamasis reiškinys, tiek ir jo loginis partneris gali įgyti teigiamą ir neigiamą reikšmę. Tokiu būdu 2 reiškinių santykio galimi 4 sąryšio variantai. Jei numatoma mažiau galimų variantų, vadinasi, sąryšis nėra visiškai suvokiamas ir išanalizuojamas (Aškinytė, Degėsys, 2004, p. 60).



14 paveikslas. *Teisingų atsakymų į 25 klausimą skaičius (procentais)*

Po mokymo eksperimentinės grupės mokinių gebėjimas suvokti, kad turint 2 savybes galimi 4 variantai, padidėjo 28 proc., kontrolinės grupės sumažėjo 2 proc. (žr. 14 paveikslą).

5. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti dalies ir visumos santykį

Sprendžiant apie objektus ar reiškinius, juos vertinant (moraliskai, estetiškai), labai svarbu teisingai suvokti ir nustatyti dalies ir visumos sąryšį. Nustatant reiškinių dalies ir visumos bei visumos ir dalies santykius, labai svarbu pabrėžti ne tik jo veiksmingumą ir privalumus, bet ir analogiją pagrįsto mąstymo stereotipus bei įvertinti dažniausiai daromas klaidas, be pagrindo perkeltiant vieno santykio savybes kito santykio savybėms.

Sąryšis tarp dalies ir visumos gali būti kelių tipų: kai visumos atskiros dalys turi kokią nors savybę, tai ir visuma ją turi; kai visumos atskiros dalys turi kokią nors savybę, o visuma jos neturi; kai visumos atskiros dalys neturi kokios nors savybės, o visuma ją turi; kai visumos atskiros dalys neturi kokios nors savybės, tai ir visuma jos neturi; ai visuma turi kokią nors savybę, tai ir atskiros dalys ją turi, kai visuma turi kokią nors savybę, o atskiros dalys jos neturi; kai visuma neturi kokios nors savybės, o atskiros dalys ją turi; ai visuma neturi kokios nors savybės, tai ir atskiros dalys jos neturi.

Bandant suvokti dalies ir visumos sąryšį, dažniausiai daromos 2 klaidos. Nustačius, kad atskira objekto ar reiškinio dalis (ar dalys) turi tam tikrą savybę, ta pati savybė priskiriama ir visai objekto ar reiškinio visumai. Tačiau tai gali būti ir teisinga, ir klaidinga. Ir atvirkščiai, nustačius, kad objekto ar reiškinio visuma turi tam tikrą savybę, ta pati savybė priskiriama ir atskirai objekto ar reiškinio daliai (ar dalims). Tai gali būti teisinga, tačiau tai gali būti ir klaidinga.

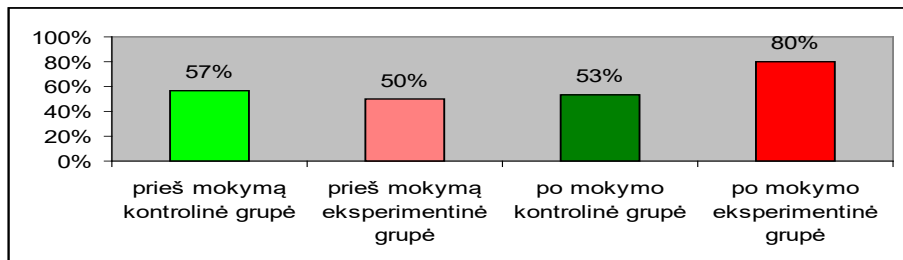
Siekiant nustatyti, ar analizuodami moralinius reiškinius mokiniai geba suvokti dalies ir visumos bei visumos ir dalies santykius, teste buvo pateikti trys klausimai: 5, 13, 32.

32 klausimo tikslas – patikrinti, ar mokiniai teisingai suvokia visumos ir dalies santykį.

Klausimas: Dalius sako: „Ponas Petrusevičius – dosnus žmogus.“ Valius sako: „Jis tikrai paaukos pinigų ir šį kartą.“ a) Iš pateiktos informacijos neįmanoma nustatyti, ar Valius teisus, ar klysta; b) Valius teisus; c) Valius klysta.

Teisingas atsakymas yra „a) Iš pateiktos informacijos neįmanoma nustatyti, ar Valius teisus, ar klysta“. Nustačius, kad objekto ar reiškinio visuma turi tam tikrą savybę, ta pati savybė priskiriama ir atskirai objekto ar reiškinio daliai (ar dalims). Tai gali būti teisinga, tačiau tai gali būti ir klaidinga.

Visumos ir dalies santykio nevienareikšmiškumas perspėja, kad pagal visumą ne visada galima apibūdinti ir įvertinti atskiras dalis (Aškinytė ir Degėsys, 2004, p. 70).



15 paveikslas. Teisingų atsakymų į 32 klausimą skaičius (procentais)

Eksperimentas parodė, kad eksperimentinės grupės mokinių gebėjimas teisingai suvokti visumos ir dalies santykį po mokymo iš esmės pagerėjo 30 proc., o kontrolinės grupės sumažėjo 4 proc. (žr. 15 paveikslą).

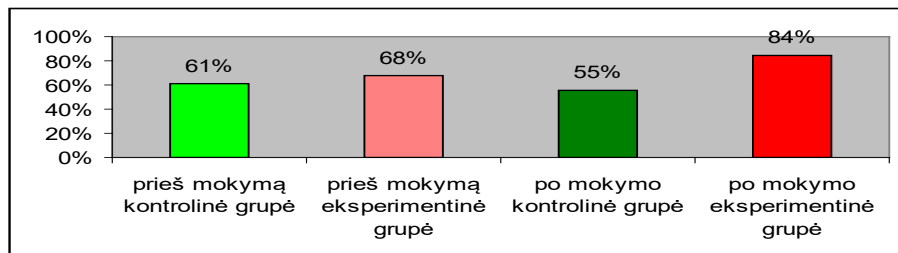
13 klausimo tikslas – patikrinti, ar mokiniai teisingai suvokia dalies ir visumos santykį.

Klausimas: Ieva susipažino su trimis merginomis iš kitos mokyklos. Visos trys merginos yra labai mielos ir draugiškos. Remdamasi tuo, ką jau žino, kokias išvadas Ieva gali padaryti apie kitus tos mokyklos mokinius? a) Visi tos mokyklos mokiniai yra mieli ir draugiški; b) Nebūtinai visi tos mokyklos mokiniai yra mieli ir draugiški, c) Tos mokyklos mokiniai nėra draugiški.

Teisingas atsakymas yra „b) Nebūtinai visi tos mokyklos mokiniai yra mieli ir draugiški“. Nustačius, kad atskira objekto ar reiškinio dalis (ar dalys) turi tam tikrą savybę, ta pati savybė priskiriama ir visai objekto ar reiškinio visumai. Tačiau tai gali būti ir teisinga, ir klaidinga. Remiantis analogija,

galima nustatyti klaidingą dalies ir visumos santykį ir padaryti klaidingas išvadas apie mus dominantį reiškinių.

Atsižvelgiant į dalies ir visumos santykio nevienareikšmiškumą galima padaryti išvadą, kad pagal atskiras dalis ne visada galima apibūdinti ir įvertinti visumą (Aškinytė, Degėsys, 2004, p. 70).



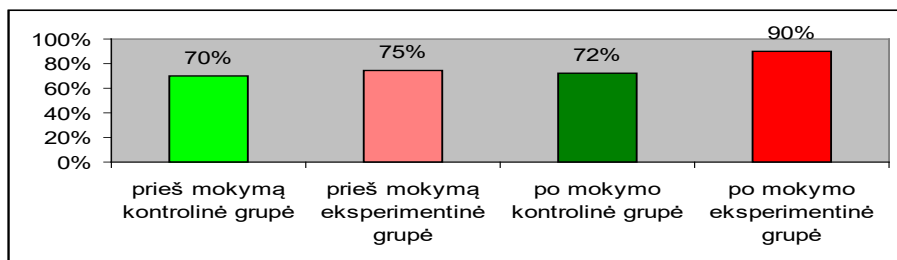
16 paveikslas. Teisingų atsakymų į 13 klausimų skaičius (procentais)

Ugdomasis eksperimentas parodė, kad daugelis mokinių (39 proc. kontrolinės grupės, 32 proc. eksperimentinės) buvo linkę pagal dalį spręsti apie visumą, t. y. vadovautis stereotipais, nematyti konkrečių atvejų. Po mokymo eksperimentinės grupės mokinių rezultatai pagerėjo – tokių mokinių liko tik 16 proc., o kontrolinėje grupėje dar padaugėjo – iki 45 proc. (žr. 16 paveikslą).

5 klausimo tikslas – patikrinti, ar mokiniai teisingai suvokia dalies ir visumos santykį.

Klausimas: Pijus sako: „Aš pažįstu vieną merginą iš Prancūzijos. Ji yra tikra melagė.“ Vilė atsako: „Matyt, visos prancūzės yra melagės.“ Vilės atsakymas yra: a) Teisingas, nes žmonės, gyvenantys toje pačioje šalyje, yra panašūs; b) Neteisingas, nes žmonės, gyvenantys toje pačioje šalyje, yra skirtingi; c) Neteisingas, nes tik tas, kuris buvo Prancūzijoje, gali pasakyti, ar visos prancūzės melagės.

Teisingas atsakymas yra „b) Neteisingas, nes žmonės, gyvenantys toje pačioje šalyje, yra skirtingi“.



17 paveikslas. Teisingų atsakymų į 5 klausimą skaičius (procentais)

Eksperimentas parodė, kad atsakymų į šitą klausimą rezultatai beveik identiški atsakymams į 13 klausimą. Daugelis mokinių (30 proc. kontrolinės grupės, 25 proc. eksperimentinės) buvo linkę pagal dalį spręsti apie visumą. Po mokymo eksperimentinės grupės mokinių rezultatai pagerėjo – tokių mokinių liko tik 10 proc., o kontrolinės grupės liko 28 proc. (žr. 17 paveikslą). Neaišku, kodėl šiuo atveju kontrolinės grupės rezultatai geresni nei atsakymų į 13 klausimą rezultatai. Galbūt tai nulėmė teiginių pobūdis.

6. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti tikslo ir priemonės santykį

Analizuojant reiškinius tikslo ir priemonės sąryšio aspektu, sudaromos savotiškos įvykių grandinės, t. y. tam tikras reiškinys interpretuojamas kaip priemonė, kurią naudojant siekiama tam tikro tikslo. Kita vertus, reiškinį, kurį tik ką interpretavome kaip tikslą, galime įvardyti kaip priemonę kitiems tikslams siekti.

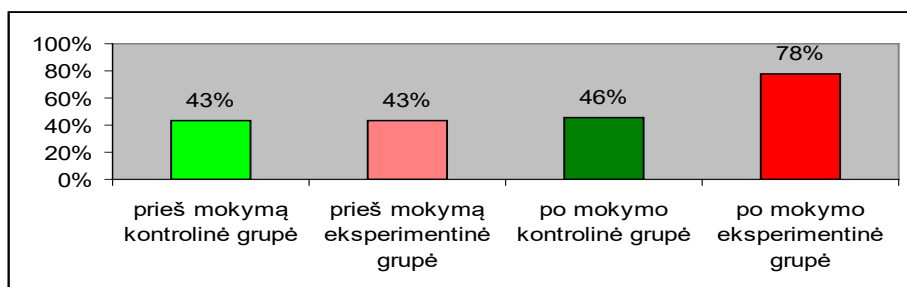
Vadovaujantis loginio galimybių kvadrato principu, galima nustatyti 4-is galimus tikslo ir priemonės sąryšio variantus: 1. subjektai tomis pačiomis priemonėmis gali siekti tų pačių tikslų; 2. subjektai tomis pačiomis priemonėmis gali siekti skirtingų tikslų; 3. subjektai skirtingomis priemonėmis gali siekti tų pačių tikslų; 4. subjektai skirtingomis priemonėmis gali siekti skirtingų tikslų. Neklystama paprastai neprobleminėse situacijose, t. y. pirmo ir ketvirto variantų apibrėžiamuose santykiuose. Tačiau tokie analogija pagrįsti vertinimai fiksuoja mąstymo stereotipą, kad tikslai atitinka priemones. Daug sunkiau analizuojamos yra tos situacijos, kurias apibrėžia antras ir trečias loginiai galimybių variantai, t. y. kai subjektai tomis pačiomis priemonėmis gali siekti skirtingų tikslų arba kai subjektai skirtingomis priemonėmis gali siekti tų pačių tikslų.

Siekiant nustatyti, ar analizuodami moralinius reiškinius mokiniai teisingai suvokia tikslo ir priemonės santykį, teste buvo pateiktas vienas klausimas: 27.

27 klausimo tikslas – patikrinti, ar mokiniai teisingai suvokia tikslo ir priemonės santykį.

Klausimas: Alius sako: „Žmonės, naudodamiesi tokiomis pačiomis priemonėmis, gali siekti skirtingų tikslų.“ Živilė sako: „Ne, naudodamiesi tokiomis pačiomis priemonėmis, galime pasiekti ir tokių pačių tikslų.“ a) Živilė teisi, o Alius neteisis; b) Jie abu yra teisūs; c) Alius teisis, o Živilė neteisi.

Teisingas atsakymas yra „b) Jie abu yra teisūs“, nes galima nustatyti keturis galimus tikslo ir priemonės sąryšio variantus (Aškinytė, Degėsys, 2004, p. 75). Abu – Alius ir Živilė – mini po vieną iš galimų keturių variantų, todėl jie abu yra teisūs.



18 paveikslas. Teisingų atsakymų į 27 klausimą skaičius (procentais)

Ugdomasis eksperimentas parodė, kad tai vienas iš sunkiausiai suprantamų santykių. Iki mokymo teisingą atsakymą pasirinko tik 43 proc. kontrolinės ir eksperimentinės grupės mokinių. Po mokymo eksperimentinės grupės rezultatai pakilo 35 proc., kontrolinės – 3 proc. (žr. 18 paveikslą).

7. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti priežasties ir padarinio santykį.

Kiekvieną reiškinį galima interpretuoti kaip prieš tai buvusių ir jį nulėmusių priežasčių padarinį. Suvokdami ir gebėdami išsiaiškinti reiškinį priežastis, galime tiksliau numatyti būsimuosius padarinius (Plečkaitis, 2004, 40–41; Aškinytė, Degėsys, 2004, 84–85). Aiškindami reiškinį kaip padarinį, atliekame buvusių ir jau išnykusių priežasčių tyrimą, atkurdami buvusias sąlygas, santykius ir sąryšius tarp kitų, priežastiniais ryšiais susijusių reiškinų.

Mąstymui, analizuojančiam priežasties ir padarinio sąryšio principus, gali būti suformuluotos tam tikros taisyklės: jei reiškinys A yra reiškinio B priežastis, tai kiekvieną kartą, kai yra reiškinys A, yra ir reiškinys B; kai reiškinio A nėra, tai ir reiškinio B nėra; tam, kad įvyktų reiškinys B, reiškinys

A turi įvykti laiko atžvilgiu anksčiau. Tokiu atveju reiškiny B vadinamas reiškiniu A padariniu.

Priežasties ir padarinio sąryšis nevienareikšmis, tai yra įmanomos keturios priežasties ir padarinio santykio loginės galimybės: ta pati priežastis gali sukelti skirtingus padarinius; ta pati priežastis gali sukelti tokius pačius padarinius; skirtingos priežastys gali sukelti tokius pačius padarinius, skirtingos priežastys gali sukelti skirtingus padarinius.

Analizuojant ir interpretuojant socialinius ir moralinius reiškinius, galime konstruoti priežasties ir padarinio sąryšiais susijusių įvykių grandines. Tam tikrus reiškinius interpretuojame, kaip priežastis, sukėlusias padarinius. Savo ruožtu, šie padariniai gali būti interpretuoti, kaip priežastys kitiems padariniams, ir taip toliau.

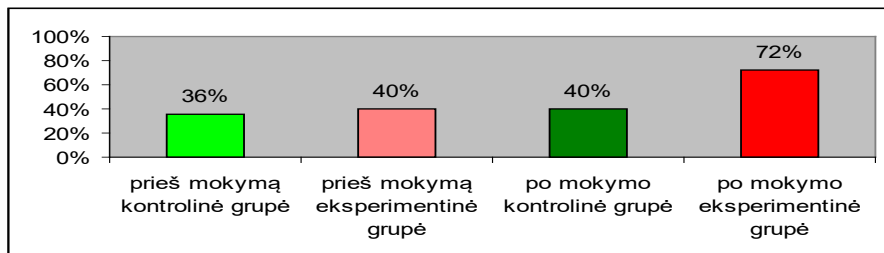
Siekiant nustatyti, ar analizuodami moralinius reiškinius mokiniai teisingai suvokia priežasties ir padarinio santykį, teste buvo pateikti du klausimai: 3, 10.

3 klausimo tikslas – patikrinti, ar mokiniai geba atskirti priežastinį ryšį nuo nepriežastinio (šiuo atveju – sąlygos teiginio).

Klausimas: Paulina sako: „Jei galėsiu, tai padėsiu.“ a) Šiuo teiginiu Paulina nepasako, kokia yra jos būsimų veiksmų priežastis; b) Šiuo teiginiu Paulina pasako, kokia yra jos būsimų veiksmų priežastis; c) Neįmanoma nustatyti, ar Paulina pasako, kokia yra jos būsimų veiksmų priežastis, ar ne.

Teisingas atsakymas yra „a) Šiuo teiginiu Paulina nepasako, kokia yra jos būsimų veiksmų priežastis“.

Kauzalinė implikacija dažnai painiojama su vadinamaisiais sąlygos teiginiais, kuriuose vienas faktas iškeliamas kaip kito fakto egzistavimo sąlyga. Pvz.: „Jei rytoj bus gražus oras, eisime pasivaikščioti.“ Čia pasivaikščiojimas nėra gražaus oro padarinys. Jis tik priklauso nuo jo. Tai nėra sprendimas apie priežastinius ryšius. Sakinys „Jei galėsiu, tai padėsiu“ taip pat yra sąlygos sakiny (su ta sąlyga, kad galėsiu, padėsiu). Jis nerodo priežastinių ryšių (Aškinytė, Degėsys, 2004, p. 84).



19 paveikslas. Teisingų atsakymų į 3 klausimą skaičius (procentais)

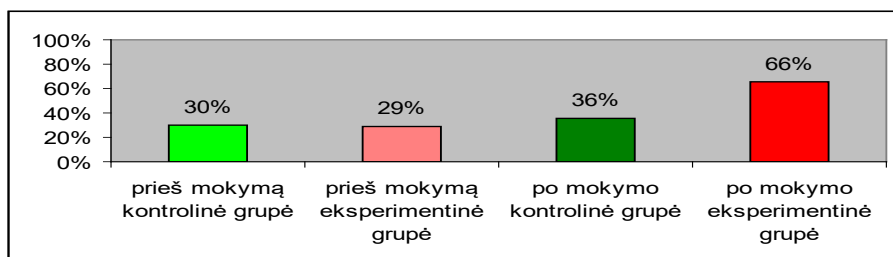
Eksperimentas parodė, kad mokiniams sunkiai sekėsi skirti priežastinius teiginius nuo sąlygos teiginių. Iki mokymo kontrolinės grupės teisingų atsakymų procentas buvo mažas – 36 proc. ir eksperimentinės grupės – 40 proc. Po mokymo eksperimentinės grupės rezultatai labai pagerėjo – teisingų atsakymų skaičius pakilo iki 72 proc., kontrolinės grupės – tik iki 40 proc. (žr. 19 paveikslą).

10 klausimo tikslas – patikrinti, ar mokiniai teisingai suvokia priežasties ir padarinio santykį, ar geba suprasti, kaip priežastinį santykį suvokia kiti asmenys.

Klausimas: Nina sako: „Mačiau, Tomą paliko po pamokų. Tikriausiai, jį pagavo besimušanti.“ Nina mano, kad: a) Tomą po pamokų galėjo palikti dėl daugybės įvairių priežasčių; b) Yra tik keletas priežasčių, dėl kurių galima mokinį palikti po pamokų; c) Yra tik viena priežastis, dėl kurios galima mokinį palikti po pamokų.

Teisingas atsakymas yra „c) Yra tik viena priežastis, dėl kurios galima mokinį palikti po pamokų“, nes Nina sako, kad Tomą paliko po pamokų todėl, kad „jį pagavo besimušanti“. Ji nenumato jokių kitų galimų palikimo po pamokų priežasčių.

Priežasties ir padarinio sąryšis yra abipusis. Tie, kurie moka atsekti reiškinį priežastis, moka numatyti ir padarinius, atsirandančius dėl tam tikrų priežasčių. Ir atvirkščiai – tie, kurie moka numatyti padarinius, geriau suvokia ir reiškinį priežastis.



20 paveikslas. Teisingų atsakymų į 10 klausimą skaičius (procentais)

Eksperimentas parodė, jog tai buvo vienas iš sunkiausių klausimų. Prieš mokymą teisingą atsakymą pasirinko tik 30 proc. kontrolinės ir 29 proc. eksperimentinės grupės moksleivių. Klausimas buvo komplikotas, nes prašyta ne išsakyti savo nuomonę, o suprasti, ką sako kitas asmuo. Po mokymo eksperimentinės grupės rezultatai labai pagerėjo – 30 proc., kontrolinės grupės nedaug – 6 proc. (žr. 20 paveikslą).

8. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis dedukcijos taisyklėmis.

Dedukcija – tai samprotavimo procesas, kai iš vienos ar daugiau bendrųjų prielaidų išvedami logiškai pagrįsti teiginiai (išvados). Norint pasiekti, kad dedukcijos metodu gauta išvada būtų teisinga, reikia kad būtų teisingos prielaidos (arba mes manytume, kad jos yra teisingos), ir kad prielaidos būtų susietos griežtai laikantis logikos taisyklių.

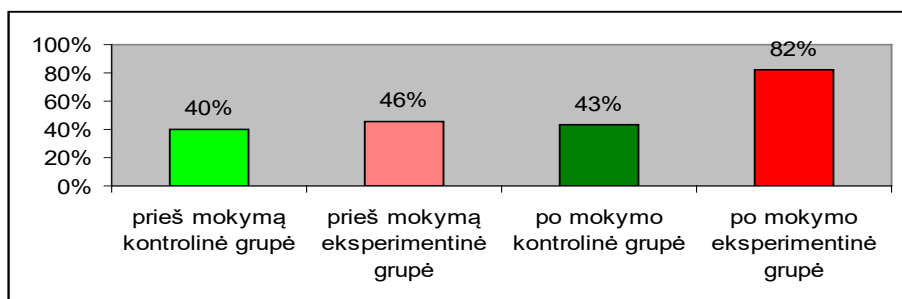
Neįmanoma suprasti išvados, jei nesuprantamos prielaidos. Taip pat negalima teigti, kad išvada teisinga, jei nepritariama prielaidoms, kuriomis remiantis ta išvada padaryta. Norint racionalizuoti mąstymą, dažnai tenka jį formalizuoti, įvertinant teiginių sujungimo teisingumą ir išvadų pagrįstumą pagal logikos taisykles. Ir atvirkščiai, norint suprasti išvadas, dažnai tenka rekonstruoti prielaidas, kuriomis šios išvados yra pagrįstos.

Siekiant išsiaiškinti, ar analizuodami moralinius reiškinius mokiniai geba formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remdamiesi dedukcijos taisyklėmis, buvo pateikti trys klausimai: 6, 16, 35.

16 klausimo tikslas – patikrinti, ar mokiniai geba suvokti, kokias išvadas remiantis dedukcijos metodu galima daryti iš pateiktų prielaidų.

Klausimas: Arnas sako: „Visi užpultieji ginasi. O visi besiginantys patys puola.“ Arnas sako, kad: a) Užpultieji nori apsiginti; b) Užpultieji patys nepuola; c) Užpultieji puola patys.

Teisingas atsakymas yra „c) Užpultieji puola patys“. Ši išvada yra teisinga logikos požiūriu, nes prie jos prieita teisingai taikant dedukcinio silogizmo taisykles, kai iškritus viduriniam terminui *besiginantys* lieka išvada.



21 paveikslas. Teisingų atsakymų į 16 klausimą skaičius (procentais)

Ypač sunku suvokti kito žmogaus prielaidas, jei jos nesutampa su suvokėjo nuomone ar prielaidomis. Pateikiant klausimą parinktos prieštaringos prielaidos suklaidino daugumą moksleivių – į pirmajame teste pateiktą klausimą neteisingą atsakymą pasirinko 60 proc. kontrolinės grupės ir

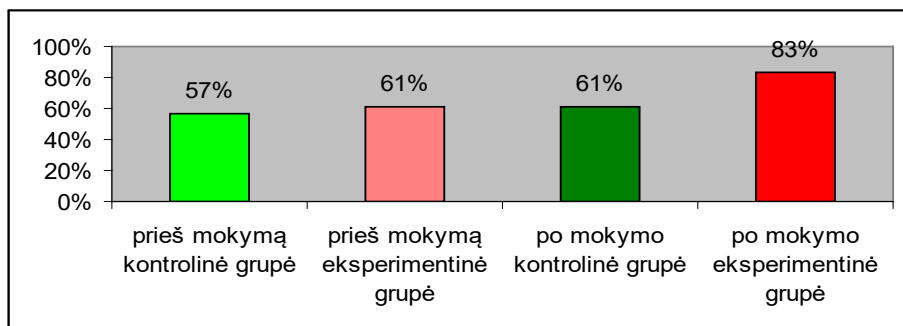
54 proc. eksperimentinės grupės moksleivių. Po mokymo eksperimentinės grupės rezultatai pagerėjo – iki 18 proc. neteisingų atsakymų. Kontrolinės grupės rezultatai išliko beveik nepakitę – 57 proc. neteisingų atsakymų (žr. 21 paveikslą).

6 klausimo tikslas – patikrinti, ar mokiniai geba daryti teisingas išvadas remdamiesi dedukcijos metodo taisyklėmis.

Klausimas: Lina sako: „Mokiniai eina į mokyklą, ir Jonas eina į mokyklą. Tikriausiai, Jonas yra mokinyš.“ a) Lina teisi; b) Lina neteisi, nes mokiniai eina ne tik į mokyklą; c) Lina neteisi, nes į mokyklą eina ne tik mokiniai.

Norint pasiekti, kad taikant dedukcijos metodą būtų gauta teisinga išvada, reikia kad prielaidos būtų susietos griežtai laikantis logikos taisyklių, ir kad prielaidos būtų teisingos (arba mes manytume, kad jos yra teisingos). „Dedukciniuose samprotavimuose iš teisingų prielaidų visuomet turime gauti teisingą išvadą“ (Plečkaitis, 2004, p. 304). Ar prielaidos yra teisingos, galima patvirtinti tik remiantis savo patirtimi ir turima informacija. Logika čia padėti negali, nes ji tiria ne mąstymo turinį (šiuo atveju ar teisingos prielaidos), o jo formą (šiuo atveju ar prielaidos teisingai sujungtos ir ar iš jų teisingai padaryta išvada).

Teisingas atsakymas yra „c) Lina neteisi, nes į mokyklą eina ne tik mokiniai“. Bendroji prielaida, kuria remiasi Lina, – mokiniai eina į mokyklą – yra neteisinga, tiksliau, neišsami, todėl neteisinga ir išvada.



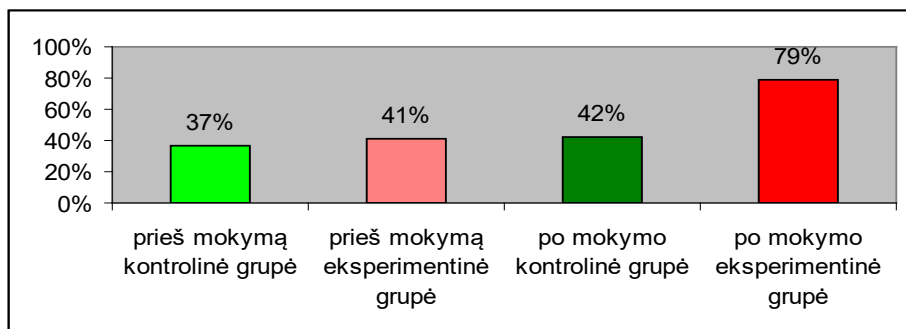
22 paveikslas. Teisingų atsakymų į 6 klausimą skaičius (procentais)

Jau pirmo testo metu mokinių teisingų atsakymų rezultatai buvo gana aukšti: kontrolinės grupės – 57 proc. teisingų atsakymų ir eksperimentinės – 61 proc. Po mokymo rezultatai abiejose grupėse pagerėjo, tačiau eksperimentinės grupės reikšmingai daugiau padidėjo – 22 proc., kontrolinės – tik 4 proc. (žr. 22 paveikslą).

35 klausimo tikslas – patikrinti, ar mokiniai geba daryti išvadas remdamiesi dedukcijos metodo taisyklėmis.

Klausimas: Barbora sako: „Žmonės – tai būtybės, kurios turi dvi rankas ir dvi kojas.“ Juozas sako: „Lėlės turi dvi rankas ir dvi kojas. Todėl galima daryti išvadą, kad lėlės taip pat yra žmonės.“ a) Juozas neteisus, nes lėlės gali neturėti dviejų rankų ir dviejų kojų; b) Juozas teisus. Iš pateiktų teiginių galima daryti išvadą, kad visos lėlės yra žmonės; c) Juozas teisus, nes lėlės turi dvi rankas ir dvi kojas.

Teisingas atsakymas yra „b) Iš pateiktų teiginių galima daryti išvadą, kad lėlės taip pat yra žmonės“. Klaidina tai, kad išvada, nors ir daroma iš pateiktos prielaidos, nėra teisinga, nes neteisinga pirmoji prielaida (pateiktas neišsamus sąvokos „žmonės“ apibrėžimas).



23 paveikslas. Teisingų atsakymų į 35 klausimą skaičius (procentais)

Teisingų atsakymų skaičius yra nedidelis: 37 proc. kontrolinės grupės ir 41 proc. eksperimentinės. Po mokymo eksperimentinės grupės teisingų atsakymų skaičius gerokai padidėjo – net 79 proc. (žr. 23 paveikslą).

9. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis indukcijos taisyklėmis.

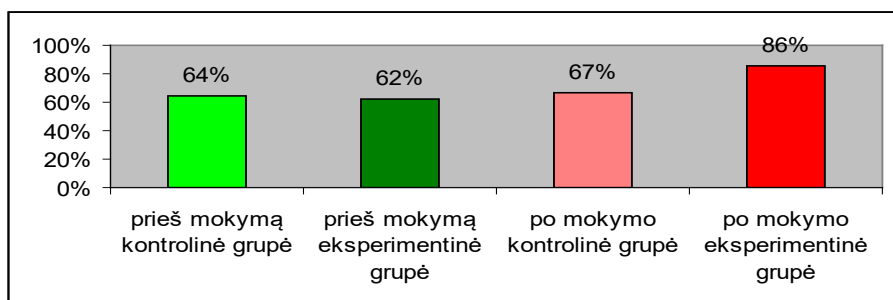
Indukcija – samprotavimo būdas, kai, ištyrus atskirus klasės objektus ir nustatius, kad jie turi kokią nors savybę, daroma išvada, kad visi tos klasės objektai turi tą pačią savybę. Indukcijai negalima nustatyti tokių bendrų taisyklių kaip dedukcijai. Jei dedukcijoje išvada visada yra griežta, tai indukcijoje, net ir žinodami, kad prielaidos teisingos, tačiau nepajėgdami ištirti visų indukcijoje apibendrinamos klasės objektų, tegalime tikėtis, kad ir išvada bus teisinga (t. y. net ir iš teisingų prielaidų išvada tik tikėtina).

Siekiant nustatyti, ar analizuodami moralinius reiškinius mokiniai geba suvokti indukcijos esmę, teste buvo pateiktas vienas klausimas: 21.

21 klausimo tikslas – patikrinti, ar mokiniai geba daryti išvadas remdamiesi indukcijos metodo taisyklėmis.

Klausimas: Henrikas yra mandagus ir draugiškas. Simas yra mandagus ir draugiškas. Vilė yra mandagi ir draugiška. Tūkstančiai žmonių yra mandagūs ir draugiški. Jurgis yra mandagus. Todėl: a) Jurgis yra draugiškas; b) Tikėtina, kad Jurgis yra draugiškas; c) Jurgis yra nedraugiškas.

Teisingas atsakymas yra „b) Tikėtina, kad Jurgis yra draugiškas“, nes, remiantis indukcijos principu, iš pateiktų prielaidų galima padaryti tik tikėtiną išvadą. Pateikiant klausimą dažniausiai daroma klaida – griežtos išvados pasirinkimas, tačiau pagal indukcijos taisykles iš prielaidų galima daryti tik tikėtiną išvadą. Neteisingai padarius išvadą, priimamas pernelyg kategoriškas sprendimas, jis yra klaidinantis ir gali nepalankia linkme pakreipti įvykių eigą bei moralinius santykius.



24 paveikslas. Teisingų atsakymų į 21 klausimą skaičius (procentais)

Po mokymo eksperimentinės grupės teisingų atsakymų skaičius pakilo 24 proc. Kontrolinės grupės rezultatas liko praktiškai tas pats – pakilo tik 3 proc. (žr. 24 paveikslą).

10. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis hipotetinio silogizmo (tikimybinio samprotavimo) taisyklėmis.

Tikimybiniai samprotavimai – vienas iš nededukcinių išvadų darymo metodų. Panašiai kaip ir indukcijoje, taikant tikimybinių samprotavimų metodą kai kuriais atvejais galima daryti griežtą, kai kuriais – tik tikėtiną išvadą. Norint teisingai pasirinkti išvadą, svarbu nesupainioti, ar silogizmas dedukcinis (t. y. kategoriškas, turintis griežtą išvadą), ar nededukcinis (t. y. sąlyginis, turintis tikėtiną išvadą). Būtina atkreipti dėmesį į tai, ar antroji prielaida yra teigiama ar neigiama. Dedukciniuose silogizmuose, jei prielaidos teisingos (t. y., jei jūs jas laikote teisingomis), tai ir išvada teisinga. Nededukciniuose silogizmuose, net jei prielaidos teisingos (t. y., jeigu laikote

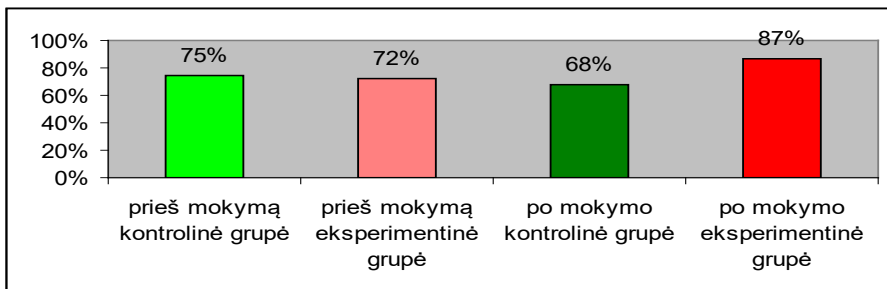
jas teisingomis), išvada tam tikrais atvejais gali būti tik tikėtina (Plečkaitis, 2004).

Siekiant patikrinti, ar analizuodami moralinius reiškinius mokiniai teisingai suvokia hipotetinio silogizmo santykį, teste buvo pateikti 2 klausimai: 17, 28.

17 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba daryti išvadas remdamiesi hipotetinio silogizmo (tikėtino samprotavimo) taisyklėmis.

Klausimas: Vida sako: „Jei Juozas darys namų darbus, tai mokyklą baigs gerais pažymiais. Jei Juozas mokyklą baigs gerais pažymiais, įstos į universitetą“. Juozas sako: „Reiškia, jei darysiu namų darbus, įstosiu į universitetą.“ a) Juozas teišus; b) Juozas neteišus; c) Juozas neteišus. Jis neįstos į universitetą net jei darys namų darbus.

Teisingas atsakymas yra „a) Juozas teišus“. Tai dedukcinis silogizmas (kategoriškas, turintis griežtą išvadą).



25 paveikslas. Teisingų atsakymų į 17 klausimą skaičius (procentais)

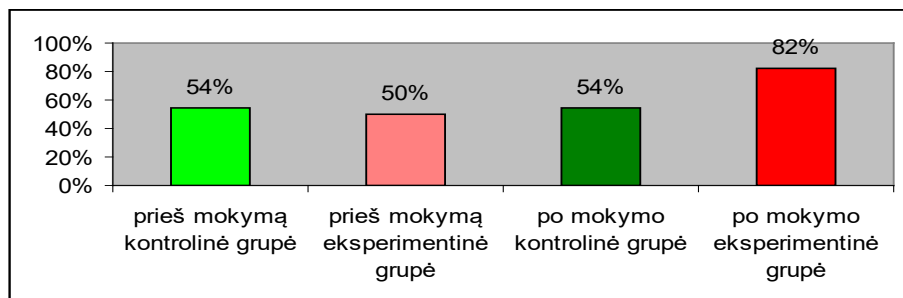
Jau pradinės apklausos metu mokinių teisingų atsakymų skaičius buvo aukštas – 75 proc. ir 72 proc. Po mokymo eksperimentinės grupės rezultatas pakilo dar 15 proc., o kontrolinės grupės smuko (žr. 25 paveikslą).

28 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba daryti išvadas remdamiesi hipotetinio silogizmo (tikėtino sprendinio) taisyklėmis.

Klausimas: Senelis Mykolas sako: „Jei gražiai šauksi, gražiai ir atsilies.“ Viktoras sako: „Kai aš „šaukiau“, atsiliepė negražiai.“ Tai reiškia, kad: a) Tikriausiai Viktoras negražiai „šaukė“; b) Viktoras negražiai „šaukė“; c) Viktoras gražiai „šaukė“.

Teisingas atsakymas yra „a) Tikriausiai Viktoras negražiai „šaukė“. Nededukcinio silogizmo atveju išvada yra tik tikėtina. Tai, kad „atsiliepė negražiai“, galėjo atsitikti todėl, kad „negražiai šaukė“. Tačiau tai tik viena iš galimų priežasčių. Tikėtinų sprendinių analizė padeda teisingai suvokti

priežasties ir padarinio santykį moralinėse situacijose, teisingai vertinti įvykius.



26 paveikslas. *Teisingų atsakymų į 28 klausimą skaičius (procentais)*

Tikėtinų sprendinių taisyklė yra gana sudėtinga. Todėl prieš eksperimentą abiejų grupių teisingų atsakymų skaičius buvo nedidelis – teisingą atsakymą pasirinko tik apie pusė mokinių. Tačiau po mokymo eksperimentinės grupės rezultatai labai pagerėjo – net 32 proc. Kontrolinės grupės teisingai atsakiusių procentas liko toks pats (žr. 26 paveikslą).

11. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis modalinės logikos taisyklėmis.

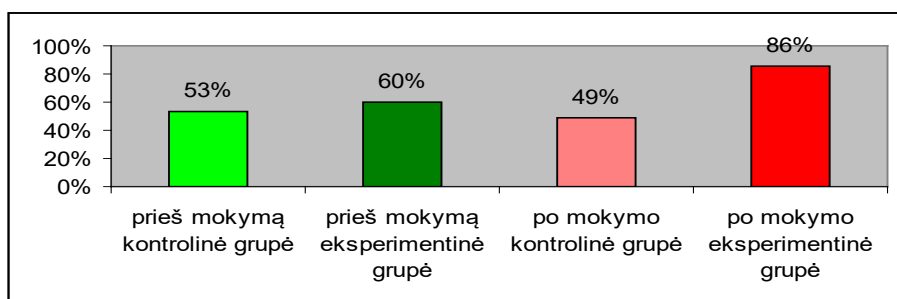
Interpretuodami ir įvertindami socialinius ar moralinius veiksmus, pasitelkdami loginį mąstymą įgyjame galimybę apžvelgti visus įmanomus elgesio ir tarpusavio santykių variantus ir pasekmes, numatome galimybes, apsvairstome, kaip elgtis galima, o kaip – būtina, t. y. moraliniai ir socialiniai veiksniai yra susiję su sąvokomis būtina / nebūtina, galima / negalima, atsitiktina / neatsitiktina. Visas šias sąvokas nagrinėja modalinė logika. Pagal modalinės logikos taisykles performuluojant teiginius, vienas modalines sąvokas galima pakeisti kitomis modalinėmis sąvokomis, joms lygiavertėmis ir vienodai teisingomis (Aškinytė, Degėsys, 2004, p. 60). Kiekvienas pakeitimas padeda geriau suvokti ir interpretuoti kartu su modaline sąvoka einantį veiksmažodį. Modalinėje logikoje esanti galimybė pagal tam tikras taisykles keisti modalines sąvokas įgalina apibūdinti tą patį reiškinį (nekeičiant jo reikšmės) skirtingais aspektais, skirtingame moralinės privalomybės kontekste. Ši galimybė padeda visapusiškiau ir išsamiau išanalizuoti ir įvertinti aptariamą reiškinį.

Siekiant patikrinti, ar analizuodami moralinius reiškinius mokiniai geba operuoti modalinėmis sąvokomis, teste buvo pateiktas vienas klausimas: 23.

23 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba pakeisti vienas modalines sąvokas kitomis, nepakeisdami teiginio prasmės.

Klausimas: Kipras sako: „Būtina abejojti.“ Dana sako: „Tai tas pats, kas sakyti, jog negalima neabejoti.“ a) Dana klysta. Kipras norėjo pasakyti, kad neabejoti galima; b) Dana teisi; c) Dana klysta. Kipras norėjo pasakyti, kad galima ir abejojti, ir neabejoti.

Teisingas atsakymas „b) Dana teisi“. Sąvokos būtina abejojti ir neabejoti negalima yra tapačios. Negebant teisingai interpretuoti modalinių sąvokų sunku teisingai suvokti, ką sako kiti žmonės, sunku kalbėti nuosekliai. Nesusikalbėjimas gali atsirasti ne tik dėl nenoro susikalbėti, bet ir dėl negebėjimo to padaryti.



27 paveikslas. Teisingų atsakymų į 23 klausimą skaičius (procentais)

Dirbant pagal loginių gebėjimų ugdymo modelį, eksperimentinės grupės rezultatai labai pagerėjo. Prieš eksperimentą teisingą atsakymo variantą pasirinko 60 proc. respondentų, po eksperimento – 86 proc. (žr. 27 paveikslą). Kontrolinės grupės respondentų teisingų atsakymų skaičius sumažėjo. Tai rodo, kad šios grupės mokiniai nesupranta sąvokos *būtina* griežtumo, arba nesugeba jos pakeisti į kitas analogiškas sąvokas.

12. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis normatyvinės logikos taisyklėmis.

Teiginiai, išreiškiantys elgesio, veiklos normas, vadinami normatyviniais. Normatyvinė logika operuoja sąvokomis privalo bei turi teisę (Aškinytė, Degėsys, 2004, p. 65; Plečkaitis, 2004, p. 220). Normatyvinės logikos tikslas – nurodyti, ką tam tikrame kontekste privaloma daryti ar nedaryti, ką galima daryti ir galima nedaryti, bei kuriuos dalykus turime ar neturime teisės daryti. Norminiai sakiniai, priklausomai nuo socialinio konteksto, gali būti galiojantys arba negaliojantys, t. y. skirtingose visuomenėse ar visuomenės grupėse galioja skirtingas normatyvumas. Tikrinant jų patikimumą pagal norminių teiginių teisingumo matricą, išaiškėja

įvairūs konkrečių veiksmų privalomumo (normatyvumo) lygiai. Todėl labai svarbia norminių teiginių efektyvumo sąlyga tampa sugebėjimas argumentuoti ir interpretuoti socialinius-moralinius žmonių veiksmus.

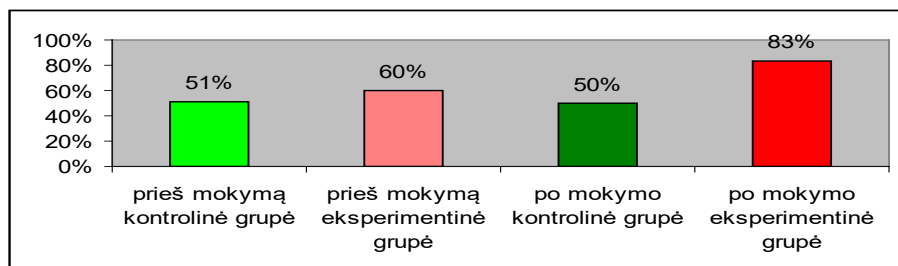
Siekiant nustatyti, ar analizuodami moralinius reiškinius mokiniai geba vadovautis normatyvinės logikos taisyklėmis, teste buvo užduotas vienas klausimas: 12.

12 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba pakeisti vienas normatyvines sąvokas kitomis, nepakeisdami teiginio prasmės.

Klausimas: Daiva sako: „Jei tave nuskriaudė, privalai atkeršyti.“ Kuris iš šių teiginių prieštarauja Daivos teiginiui? a) Jei tave nuskriaudė, turi teisę atkeršyti; b) Jei tave nuskriaudė, gali keršyti, bet gali ir nekeršyti; c) Jei tave nuskriaudė, gali atkeršyti.

Teisingas atsakymas „b) Jei tave nuskriaudė, gali keršyti, bet gali ir nekeršyti“.

Moraliniuose santykiuose būtina teisingai suvokti santykį tarp sąvokų *privalai* ir *turi teisę* ar *neturi teisės*. Riba tarp šių sąvokų nedidelė, tačiau esminė. Ne viską, ką mes turime teisę daryti, privalome daryti. Pavyzdžiui, jei žmogus turi teisę gyventi partnerystėje, o ne santuokoje, dar nereiškia, kad jis taip ir privalo daryti. Jis gali rinktis jam patogiausią sprendimą. Įstatymai, priešingai nei moralės normos, formuluojamos *privalo daryti* principu, ir teisės rinktis norimą elgesio variantą nepalieka. Nesusipratimas moraliniuose santykiuose gali atsirasti neteisingai interpretuojant sąvokas.



28 paveikslas. Teisingų atsakymų į 12 klausimą skaičius (procentais)

Eksperimentas parodė, kad, atkreipus mokinių dėmesį į skirtumą tarp šių sąvokų, eksperimentinės grupės teisingų atsakymų skaičius reikšmingai pagerėjo – pakilo net 23 proc. (žr. 28 paveikslą).

13. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti dvigubo neigimo dėsnį.

Logika tiria mąstymo formą, o ne turinį. Turinio teisingumą galima pasitikrinti remiantis kitais mokslais ar patirtimi. Todėl logikos požiūriu

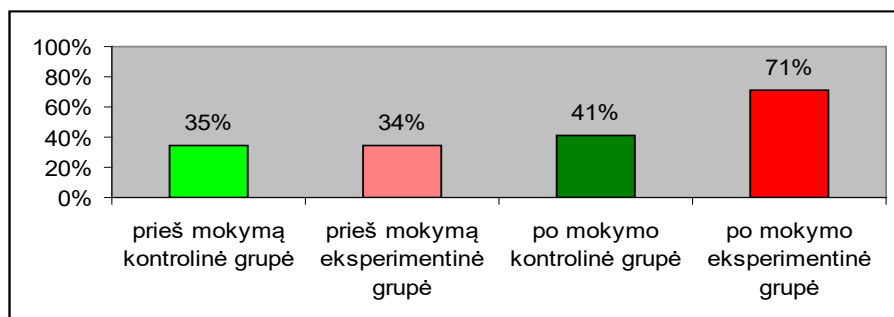
svarbu laikytis tam tikrų mąstymo taisyklių. Viena iš jų – dvigubo neigimo dėsnis, pagal kurį dvigubas neigimas lygiavertis teigimui. Šios taisyklės svarbu laikytis norint užtikrinti kalbėjimo nuoseklumą, siekiant, kad kiti mus teisingai suprastų.

Siekiant patikrinti, ar analizuodami moralinius reiškinius mokiniai geba vadovautis dvigubo neigimo dėsniu, teste pateiktas vienas klausimas: 4.

4 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba taikyti dvigubo neigimo dėsnį.

Klausimas: Linas sako: „Netiesa, kad žmonės nėra pikti.“ Kaip teisingiausia performuluoti šį teiginį, paliekant tokią pat prasmę? a) Žmonės nėra pikti; b) Yra ir gerų, ir piktų žmonių; c) Žmonės yra pikti.

Teisingas atsakymas yra „c) Žmonės yra pikti“, nes pagal logikos taisyklės dvigubas neigimas lygiavertis teigimui. Atsakydami į šį klausimą mokiniai daro tipiską klaidą – renka tą atsakymo variantą, kuris jiems atrodo priimtinausias: „Yra ir gerų, ir piktų žmonių.“ Tačiau klausama ne jų nuomonės, o prašoma perfrazuoti kito asmens pasakytą teiginį. Neteisingo atsakymo pasirinkimas rodo, kad mokiniai *girdi* tik savo nuomonę, neįsiklauso, ką sako kitas.



29 paveikslas. Teisingų atsakymų į 4 klausimą skaičius (procentais)

Atkreipus dėmesį į šį aspektą, po mokymų eksperimentinės grupės teisingų atsakymų ypač padaugėjo – net 37 proc., o kontrolinės grupės – tik 6 proc., tačiau tokį nedidelį pokytį galima laikyti atsitiktiniu (žr. 29 paveikslą).

14. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis santykių logikos taisyklėmis.

Analizuodami ir interpretuodami reiškinius, susiejame juos pagal tam tikrus principus ir savybes. Kai vieni reiškinių aspektai ir bruožai susiejami su kitais, sakome, kad vienų reiškinių kaita priklauso nuo kitų. Pavyzdžiui,

logikoje vienų dydžių kaita priklauso nuo kitų dydžių kaitos, vadinasi, tarp objektų (reiškinų) yra funkcinė priklausomybė arba funkcinis ryšys. Tarkim, teiginių logikoje sudėtinio teiginio teisingumas priklauso nuo jį sudarančių paprastųjų teiginių teisingumo reikšmių. Kitaip sakant, sudėtinio teiginio teisingumo reikšmė yra funkcija, kurios kaita priklauso nuo sudėtinį teiginį sudarančių paprastųjų teiginių teisingumo kaitos.

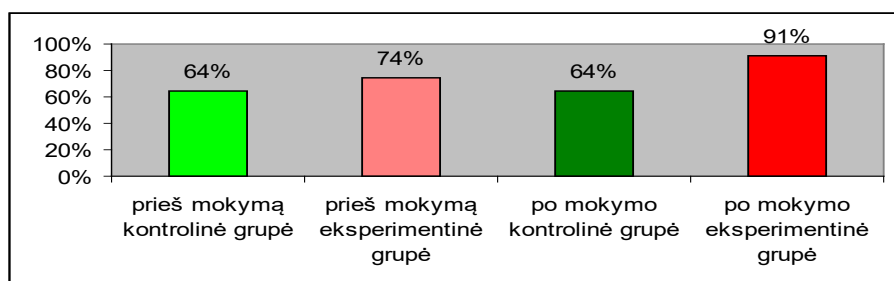
Predikatų logikoje teiginio teisingumas priklauso nuo to, kokiems objektams šis požymis priskiriamas. Tuomet teiginio teisingumas yra funkcija, kurios kaita priklauso nuo to, kokiems objektams šį požymį priskiriame.

Siekiant nustatyti, ar analizuodami moralinius reiškinius mokiniai geba vadovautis santykių logikos taisyklėmis teste buvo pateikti du klausimai: 22, 26.

22 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba vadovautis santykių logikos taisyklėmis.

Klausimas: Joris myli abu savo tėvus – ir tėtį, ir mamą. Tai reiškia, kad:
a) Mama ir tėtė taip pat myli vienas kitą; b) Mama ir tėtė vienas kito nemyli;
c) Abu teiginiai gali būti teisingi.

Teisingas atsakymas yra „c) Abu teiginiai gali būti teisingi“. Iš to, kad Joris myli abu tėvus, gali būti bet koks tėvų tarpusavio santykio variantas. Iš neteisingų variantų dažniausiai buvo pasirinktas: „Mama ir tėtė taip pat myli vienas kitą.“ Tai rodo, kad mokiniai ne visada teisingai suvokia abipusį santykį, ypač jei jis yra daugiavietis (jei jame dalyvauja daug objektų). Neteisingai suvokiant objektų (asmenų) santykius, gali būti priimtas neteisingas moralinis sprendimas.



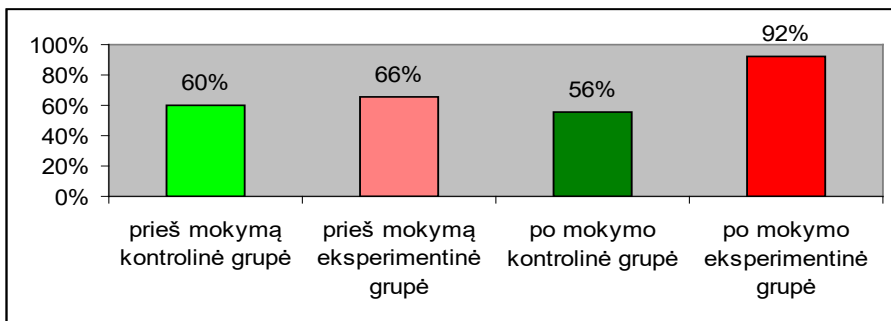
30 paveikslas. Teisingų atsakymų į 22 klausimą skaičius (procentais)

Tyrimas parodė, jog išsamiau analizuojant santykių logikos taisykles mokinių mąstymo kokybė pagerėja (eksperimentinės grupės ji pakilo 17 proc., o kontrolinės išliko tokia pati) (žr. 30 paveikslą).

26 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba vadovautis santykių logikos taisyklėmis.

Klausimas: Mikas pyksta ant Alekso. Iš to išeina, kad: a) Aleksas taip pat pyksta ant Miko; b) Aleksas ant Miko nepyksta; c) Iš pateiktos informacijos neįmanoma nustatyti, ar Aleksas pyksta ant Miko.

Teisingas atsakymas yra „c) Iš pateiktos informacijos neįmanoma nustatyti, ar Aleksas pyksta ant Miko“. Pykti (pyksta) – vienvietis santykis, o pyktis (pykstasi) – keliavietis santykis. Pyksta vienas subjektas, pykstasi – keletas. Iš šio vienviečio santykio neįmanoma nustatyti, koks yra kito subjekto požiūris.



31 paveikslas. Teisingų atsakymų į 26 klausimą skaičius (procentais)

Gana nedidelis teisingų atsakymų skaičius (60 proc. kontrolinės ir 66 proc. eksperimentinės grupių respondentų) prieš eksperimentą rodo, kad net aukštesniųjų klasių mokiniai linkę vienpusiškai suvokti moralinius santykius. Po eksperimento eksperimentinės grupės rezultatai labai pagerėjo – nuo 66 iki 92 proc., o kontrolinės nedaug sumažėjo (žr. 31 paveikslą).

15. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti laipsniavimo santykį.

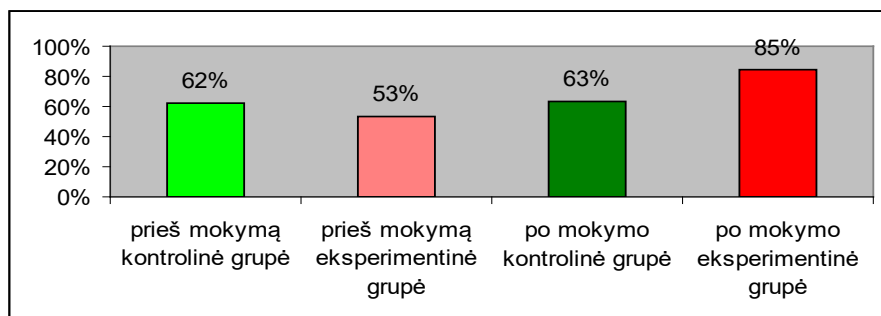
Laipsniavimo gebėjimas moralės srityje yra vienas esminių. Moralinė analizė neatsiejama nuo vertinimo, o vertinimas – nuo laipsniavimo. Norint pasirinkti teisingą elgesio variantą nuolat reikia vertinti situacijos kokybę ar atskirų subjektų elgesį.

Siekiant patikrinti, kaip analizuodami moralinius reiškinius mokiniai geba laipsniuoti, teste buvo pateikti du klausimai: 24, 30, 31.

24 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai teisingai suvokia laipsniavimo santykį.

Klausimas: Sigis yra atkaklesnis nei Benas. Jelena yra taip pat atkaklesnė nei Benas. Taigi: a) Iš pateiktos informacijos neįmanoma nustatyti, kas yra atkakliausias; b) Sigis ir Jelena yra vienodai atkaklūs; c) Iš pateiktos informacijos neįmanoma nustatyti, kas yra mažiausiai atkaklus.

Teisingas atsakymas yra „a) Iš pateiktos informacijos neįmanoma nustatyti, kas yra atkakliausias“.



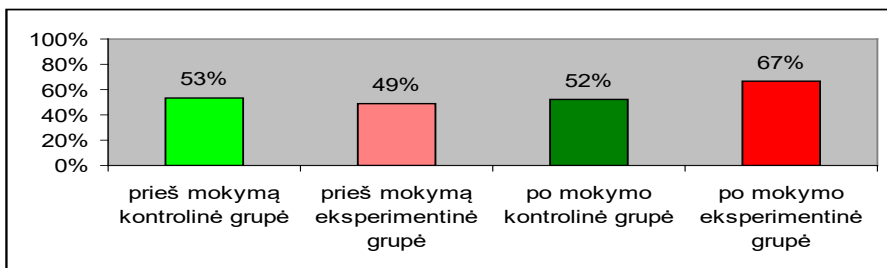
32 paveikslas. Teisingų atsakymų į 24 klausimą skaičius (procentais)

Atsakymų į šitą klausimą rezultatai buvo gana netikėti. Laipsniuoti mokiniai mokosi per įvairias pamokas, tačiau analizuojant moralinius santykius prieš eksperimentą teisingų atsakymų procentas buvo netikėtai mažas – kontrolinės grupės tik 62 proc. ir eksperimentinės grupės 53 proc. Galbūt šiuo atveju mokinius suklaidino tai, kad atsakymo gauti lyg ir neįmanoma – iš pateiktų teiginių neįmanoma nustatyti, kas atkakliausias. Laipsniavimo sąryšis nėra sudėtingas, todėl įgijus tam tikrų įgūdžių eksperimentinės grupės respondentų teisingų atsakymų skaičius pakilo 32 proc., kontrolinė – tik vienu (žr. 32 paveikslą).

30 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai teisingai suvokia laipsniavimo santykį, ar geba atskirti kiekybines ir kokybines reiškinių savybes.

Klausimas: Rimas sako: „Aš mažiau, koks yra skirtumas tarp gerų ir labai gerų poelgių.“ Kasparas sako: „O aš mažiau, koks yra skirtumas tarp gerų ir blogų poelgių.“ a) Abu vaikinai mažiau apie skirtingo laipsnio dalykus; b) Abu vaikinai mažiau apie skirtingos rūšies dalykus; c) Vienas vaikinai mažiau apie skirtingo laipsnio, kitas – apie skirtingos rūšies dalykus.

Teisingas atsakymas yra „c) Vienas vaikinai mažiau apie skirtingo laipsnio, kitas – apie skirtingos rūšies dalykus“.



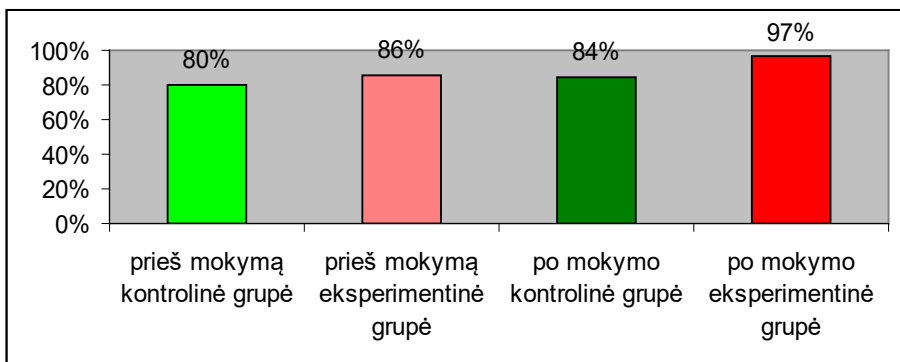
33 paveikslas. Teisingų atsakymų į 30 klausimą skaičius (procentais)

Šis klausimas sudėtingas, reikalaujantis išsamių aksiologinių žinių ir suvokimo. Todėl rezultatai prieš eksperimentą neaukšti – kontrolinės grupės 53 proc. ir eksperimentinės 49 proc. Po tyrimo eksperimentinės grupės teisingų atsakymų procentas pakilo iki 67 proc. (žr. 33 paveikslą).

31 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai teisingai suvokia laipsniavimo santykį.

Klausimas: Pijus sako: „Roma meluoja dažniau nei Simas. O Tadas meluoja dažniau nei Roma.“ Iš to galima daryti išvadą, kad: a) Tadas meluoja dažniausiai; b) Simas meluoja dažniau nei Tadas; c) Roma meluoja dažniausiai.

Teisingas atsakymas yra „a) Tadas meluoja dažniausiai“.



34 paveikslas. Teisingų atsakymų į 31 klausimą skaičius (procentais)

Teisingų atsakymų į šį klausimą rezultatai jau buvo gana aukšti ir prieš tyrimą, o po tyrimo eksperimentinės grupės jie dar padidėjo (11 proc.), šiek tiek pakilo ir kontrolinės grupės (4 proc.) (žr. 34 paveikslą).

16. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius argumentuoti, teikti teisingus ir pagrįstus argumentus.

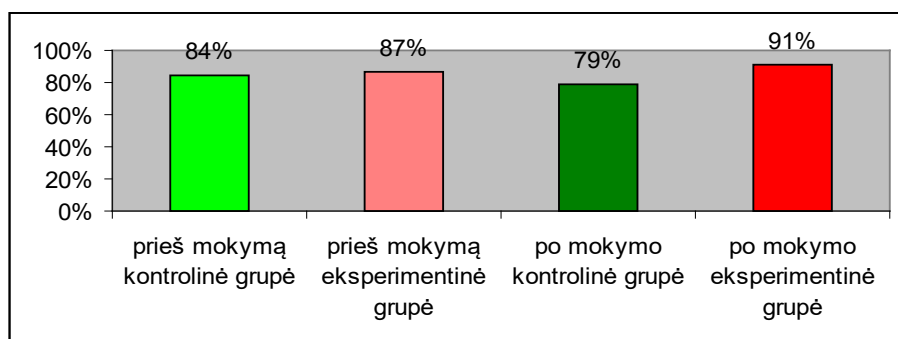
Neformalioji logika taip pat remiasi tam tikromis taisyklėmis, teisingu argumentavimu ir kriterijų pasirinkimu. Neformaliosios logikos taisyklės nėra aiškiai fiksuojamos, neformalusis racionalus mąstymas kyla iš formaliųjų logikos taisyklių žinojimo, dažnai jungiant keletą taisyklių vienoje situacijoje.

Siekiant patikrinti, ar analizuodami moralinius santykius mokiniai geba teisingai suvokti pateiktus argumentus, suprasti, kurie iš pateiktų kriterijų yra patikimi, o kurie – ne, buvo užduoti penki klausimai: 9, 18, 20, 33.

9 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba vadovautis argumentavimo taisyklėmis.

Klausimas: Jonas stebisi: „Kiek pastangų teko įdėti Petraičiams, kol jų sūnus tapo tokiu puikiu žmogumi?“ Jonas teigia, kad: a) Reikėjo pastangų, kol Petraičių sūnus tapo puikiu žmogumi; b) Petraičių sūnus be tėvų pastangų tapo puikiu žmogumi; c) Petraičiai neturi sūnaus.

Teisingas atsakymas yra „a) Reikėjo pastangų, kol Petraičių sūnus tapo puikiu žmogumi“.



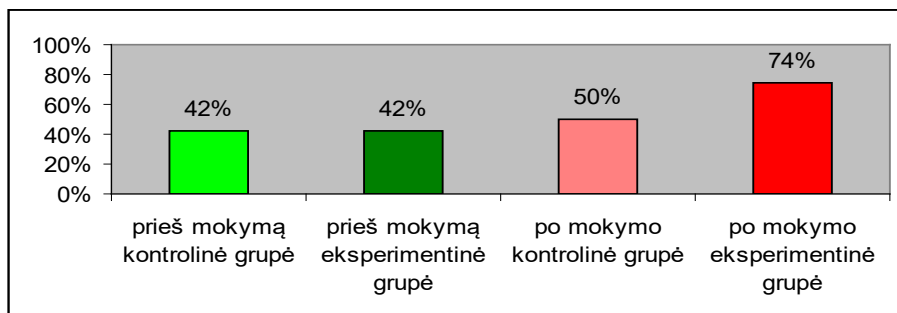
35 paveikslas. Teisingų atsakymų į 9 klausimą skaičius (procentais)

Prieš eksperimentą teisingų atsakymų procentas buvo santykinai aukštas, todėl po mokymo eksperimentinės grupės teisingų atsakymų procentas labai nedaug ir statistškai nereikšmingai padidėjo, o kontrolinės grupės – sumažėjo (žr. 35 paveikslą).

18 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba vadovautis argumentavimo taisyklėmis.

Klausimas: Morta sako: „Šitą laišką tikriausiai rašė vaikinai, nes jame tiek keiksmazodžių!“ Morta mano, kad: a) Kai kurie vaikinai keikiasi; b) Keikiasi tik vaikinai; c) Visi vaikinai keikiasi.

Teisingas atsakymas yra „b) Keikiasi tik vaikinai“.



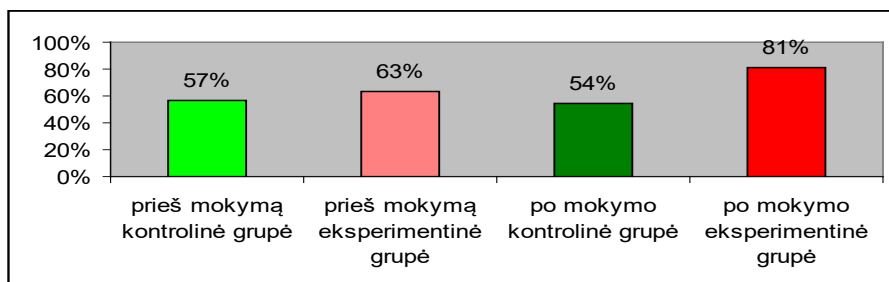
36 paveikslas. Teisingų atsakymų į 18 klausimą skaičius (procentais)

Teisingų atsakymų procentas prieš eksperimentą abiejose grupėse buvo mažas – tik 42 proc. Neteisingai atsakę mokiniai dažniausiai rinkosi atsakymą „Kai kurie vaikinai keikiasi“, nes tai sutampa su jų asmenine nuomone. Neformaliosios logikos užduotys parankios siekiant padėti mokiniams įsiklausyti į kito argumentus ir nuomonę, o tik po to ją vertinti ir teikti savo argumentus. Eksperimento metu atkreipus dėmesį į šiuos problemos aspektus teigiami eksperimentinės grupės rezultatai labai padidėjo – net 32 proc. (žr. 36 paveikslą).

20 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba argumentuoti, teikti teisingus ir pakankamus argumentus.

Klausimas: Komisija nustatė, kad mūsų parapijos kunigas yra sąžiningas, doras ir puikiai savo religines pareigas atliekantis žmogus. Juo ir žmonės pasitiki. Ar tai rimti argumentai, įrodantys, kad mūsų parapijos kunigas yra tikrai geras kunigas? a) Taip; b) Ne; c) Remiantis tik pateikta informacija, sunku spręsti.

Teisingas atsakymas yra „a) Taip“, nes pateikti argumentai yra patikimi.



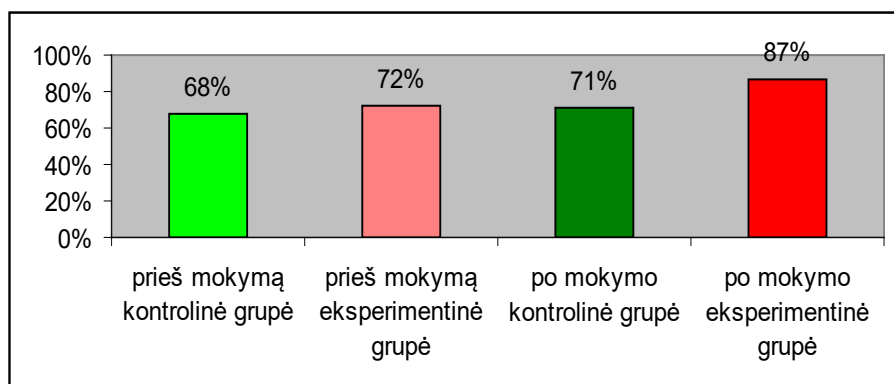
37 paveikslas. Teisingų atsakymų į 20 klausimą skaičius (procentais)

Tai, kad į klausimą prieš eksperimentą teisingai atsakė tik apie pusė abiejų grupių mokinių (žr. 37 paveikslą), rodo, kad mokiniai negeba atskirti, kuriais argumentais verta remtis ir pasitikėti, o kuriais – ne. Analizuojant moralinius reiškinius ypač svarbu pasirinkti teisingus ir patikimus argumentus, nes tai padeda adekvačiai vertinti esamą situaciją ir priimti teisingus sprendimus.

33 klausimo tikslas – nustatyti, ar mokiniai geba argumentuoti, teikti teisingus ir pakankamus argumentus.

Klausimas: Monika sako: „Vakar per televizorių kalbėjo žmogus, dvidešimt metų sėdėjęs kalėjime už banko apiplėšimą. Jis sakė, kad vaikai neturėtų rūkyti.“ Edvardas sako: „Netikiu niekuo, ką sako toks žmogus.“ a) Edvardas teisus. Negalima tikėti nusikaltėlio žodžiais; b) Jei žmogus kalba per televizorių, juo reikia tikėti; c) Žmogus, kalbantis per televizorių, nebūtinai sako teisybę, o žmogus, apiplėšęs banką, nebūtinai meluoja.

Teisingas atsakymas yra „c) Žmogus, kalbantis per televizorių, nebūtinai sako teisybę, o žmogus, apiplėšęs banką, nebūtinai meluoja“.



38 paveikslas. *Teisingų atsakymų į 33 klausimą skaičius (procentais)*

Neteisingą atsakymą pasirinkę mokiniai daro loginio mąstymo klaidą, kai neįsiklausoma į pateikiamus argumentus, o argumentų kokybė vertinama remiantis tuo, kas juos pasakė. Tai viena iš loginių manipuliacijų rūšių, kai siekiant sumenkinti rimtą argumentą imami vardyti ne argumento, o jį išsakyusio asmens trūkumai. Moralės srityje ypač svarbu pastebėti tokias manipuliacijas, tačiau tai padaryti gana sunku, nes nugalė emocijos ir neracionalumas. Todėl ir po tyrimo eksperimentinės grupės teisingų atsakymų skaičius padidėjo nedaug – 15 proc. (žr. 38 paveikslą).

Išsami loginio mąstymo įvaldymo lygio interpretuojant moralines situacijas analizė įrodė hipotezę, kad turėdami formaliojo ir neformaliojo loginio mąstymo įgūdžių mokiniai geba geriau analizuoti moralines problemas ir kad naudodamiesi specialiai parengta metodika įgyja daugiau loginio mąstymo įgūdžių, kurie gali kaip priemonė padėti analizuoti moralinius reiškinius.

3.3. Pakartotinio diagnostinio tyrimo mokinių loginio mąstymo gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikoms nustatyti (2024 m.) duomenų analizė

Šios skyriaus tikslas – įvertinti, ar praėjus 15 metų po atlikto eksperimento loginio mąstymo ugdymo moralės srityje situacija pasikeitė, ir jei pasikeitė, tai kaip.

Tiek politiniuose dokumentuose (Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“, Valstybės pažangos strategijoje „Lietuva 2050“ (2023)), tiek strateginiuose švietimo dokumentuose („Geros mokyklos koncepcijoje“ (2013), Europos Tarybos „Pestalozzi“ programos kompetencijų sąvade (2017), Europos Tarybos rekomendacijose „Dėl bendrų vertybių, įtraukaus švietimo ir europinio mokymo aspekto propagavimo“ (2018) kritinio mąstymo įgūdžiai akcentuojami kaip vieni svarbiausių.

Loginis (tiek formalusis, tiek neformalusis) mąstymas yra neatsiejama kritinio mąstymo dalis, suteikianti pagrindą argumentų ir išvadų pagrįstumui įvertinti bei rasti mąstymo klaidoms ar jų išvengti. Kritinis mąstymas tik tada laikomas teisingu, kai padeda rasti skirtumą tarp logiškai teisingų ir logiškai klaidingų argumentų. Kritinio mąstymo ugdymo vadovėliuose (Brooke & Moore, 2009) formaliosios ir neformaliosios logikos taisyklės bei pratimai pristatomi kaip kurso dalis. Plačiau apie kritinio ir loginio mąstymo sąsajas buvo kalbėta 1.2.2. poskyryje.

Kritinis, t. y. ir loginis mąstymas ne tik nepraranda aktualumo, bet priešingai, tampa vis reikšmingesnis. Tai rodo ir vis didesnis edukologų dėmesys kritiniam mąstymui tiek teoriniame lygmenyje (Bailin, Battersby, 2009; Brooke, Moore, 2009; Fisher, 2011; Black, 2012; Paul, Elder 2012; Siegel, 2013; Saulius, 2015; Indrašienė et al., 2018, 2021; Blair, 2021), kritinio mąstymo moralės srityje – Hannam, Echeveria, 2009; Park, Park, 2009; Borstner, Gartner, 2014, et al.), tiek pagrindžiant tyrimais (Topping, Trickey, 2007a, b; Marashi, 2008; Lam, 2013, Hashim, et al., 2014, Fair et al., 2015 a, b; Othman et al., 2015; Naseri et al., 2017; Rahdar et al., 2018; Sormaz Ögüt, 2019; Zulkifli, Hashim, 2020; Işıklar, Abali Oztürk, 2021; Pala, 2022, moralės srityje – García-Moriyón et al., 2020; Zulkifli, Hashim, 2020). Akcentuotina ir tai, kad tyrimų ne tik daugėja, bet ir didėja jų apimtis (respondentų skaičius).

2008 m. Pagrindinio ugdymo etikos bendrosiose programose tiek kritinis mąstymas, tiek loginis kaip atskira jo dalis, nurodomi kaip vienos iš esminių kompetencijų, o atlikdami etikos vadovėlių užduotis mokiniai skatinami naudotis kritinio / loginio mąstymo kompetencija. Siekiant įvertinti, ar po pirmo diagnostinio tyrimo 2006–2008 m. ir ugdomojo eksperimento 2009 m. pakito (ir jei pakito, tai kaip) 10 kl. mokinių loginio mąstymo įgūdžiai moralės srityje, 2024 m. atliktas pakartotinis diagnostinis tyrimas.

Pirmojo (200–2008 m.) ir antrojo (2024 m.) diagnostinių tyrimų rezultatų palyginimas

Atliekant 2024 m. tyrimą apklausoje raštu dalyvavo 132 mokiniai iš 4-ių skirtingų mokyklų (2 miestų ir 2 nedidelių miestelių mokyklos). Tyrimui panaudotas tas pats testas (4 priedas) kaip ir 2006–2008 m. diagnostiniame tyrime. Pateikiami apibendrinti visų 4 mokyklų rezultatai, nes esminio skirtumo tarp mokyklų (kaip ir 2006–2008 m. 6 Lietuvos mokyklose atliktame diagnostiniame tyrime) nefiksuota. Respondentų skaičius nėra didelis, tačiau jei apklausos rezultatai esmingai nesiskiria 4 mokyklose, galima daryti prielaidą, kad atlikus didesnės apimties tyrimą, rezultatai bus panašūs.

Tyrimo rezultatai pateikti lentelėje – lyginami 2006–2008 m. ir 2024 m. atliktų diagnostinių tyrimų teisingų atsakymų į klausimus rezultatai. Paryškinti langeliai rodo, kuriais metais rezultatai buvo aukštesni (arba vienodi).

10 lentelė. 2006–2008 m. ir 2024 m. atliktų diagnostinių tyrimų rezultatai

Klausimų grupės nr.	Klausimo nr.	Loginio mąstymo gebėjimai	2006–2008 m. diagnostinio tyrimo teisingų atsakymų rezultatai procentais	2024 m. diagnostinio tyrimo teisingų atsakymų rezultatai procentais
1.	8	Apibrėžimai 1	68 %	68 %
	15	Apibrėžimai 2	54 %	69 %
	29	Apibrėžimai 3	46 %	61 %
2.	1	Sprendiniai 1	52 %	85 %
	2	Sprendiniai 2	56 %	29 %
	14	Sprendiniai 3	42 %	61 %
	19	Sprendiniai 4	62 %	73 %
	34	Sprendiniai 5	63 %	74 %
3.	11	Analoginis mąstymas 1	80 %	61 %
4.	7	Galimybė ir tikrovė 1	57 %	51 %

Klausimų grupės nr.	Klausimo nr.	Loginio mąstymo gebėjimai	2006–2008 m. diagnostinio tyrimo teisingų atsakymų rezultatai procentais	2024 m. diagnostinio tyrimo teisingų atsakymų rezultatai procentais
	25	Galimybės ir tikrovė 2	52 %	65 %
5.	5	Dalis ir visuma 1	70 %	73 %
	13	Dalis ir visuma 2	55 %	65 %
	32	Dalis ir visuma 3	53 %	68 %
6.	27	Tikslai ir priemonės 1	36 %	31 %
7.	3	Priežastys ir padariniai 1	36 %	31 %
	10	Priežastys ir padariniai 2	41 %	45 %
8.	6	Išvados ir dedukcija 1	61 %	65 %
	16	Išvados ir dedukcija 2	45 %	69 %
	35	Išvados ir dedukcija 3	36 %	39 %
9.	21	Išvados ir indukcija 1	61 %	78 %
10.	17	Išvados ir hipotetiniai silogizmai 1	64 %	54 %
	28	Išvados ir hipotetiniai silogizmai 2	52 %	61 %
11.	23	Modalinė logika 1	54 %	59 %
12.	12	Normatyvinė logika 1	54 %	57 %
13.	4	Dvigubo neig. dėsnis 1	40 %	65 %
14.	22	Santykių logika 1	63 %	69 %
	26	Santykių logika 2	62 %	78 %
15.	24	Laipsniavimas 1	64 %	50 %
	30	Laipsniavimas 2	47 %	59 %
	31	Laipsniavimas 3	82 %	77 %
16.	9	Argumentavimas 1	87 %	74 %
	18	Argumentavimas 2	44 %	48 %
	20	Argumentavimas 3	61 %	61 %
	33	Argumentavimas 4	66 %	70 %
		VIDURKIS	56 %	63 %

2024 m. atliktas diagnostinis tyrimas rodo, kad teisingų atsakymų padaugėjo 5 procentiniais punktais – nuo 56 % iki 63%. 16-os klausimų

rezultatai pagerėjo, tokie patys arba labai panašūs išliko 9-ių klausimų, pablogėjo taip pat 9-ių.

Rezultatų pokyčius, t. y. kodėl teisingų atsakymų į kai kuriuos klausimus rezultatas pagerėjo, į kai kuriuos pablogėjo, sunku tiksliai interpretuoti ar rasti pokyčių priežastis. Kai kuriose klausimų grupėse (pvz., „Išvados ir hipotetiniai silogizmai“, „Argumentavimas“) atsakymų į vieną klausimą rezultatai pagerėjo, į kitą – pablogėjo.

Teisingų atsakymų į kai kuriuos klausimus rezultatai kaip buvo, taip ir išliko žemi – tiek 2009 m., tiek ir 2024 m. mokiniams sunku suvokti priežasties ir padarinio (3, 10 klausimai) bei tikslo ir priemonės santykį (27 klausimas).

Smarkiai pablogėjo atsakymų į šiuos klausimus rezultatai: atsakymų į 2 klausimą (gebėjimas surasti tokios pačios reikšmės sprendinius), į 17 klausimą (gebėjimas daryti išvadas remdamiesi hipotetinio silogizmo taisyklėmis) ir į 11 klausimą (gebėjimas mąstyti remiantis analogijomis). Ne toks ryškus rezultatų pablogėjimas atsakant į 7 (gebėjimas suvokti visas įmanomas reiškinių galimybes ar variantus), 9 (gebėjimas atskirti teisingus argumentus nuo klaidingų), 24, 31 (gebėjimas suvokti santykį).

Daugiau nei 10 procentinių punktų pagerėjo atsakymų į vienuoliką klausimų rezultatai. Tačiau net pagerėjęs rezultatas nėra aukštas – vieno klausimo, kurio atsakymų rezultatai pagerėjo teisingų atsakymų procentas yra 45 %, septynių klausimų – 60–70 %, trijų klausimų – 71–78 %.

Ugdomojo eksperimento (2009 m.) ir antrojo diagnostinio tyrimo (2024 m.) rezultatų palyginimas

Pakartotinio diagnostinio tyrimo rezultatai taip pat buvo palyginti su ugdomojo eksperimento apklausų prieš eksperimentą ir po jo rezultatais. Duomenys pateikti 11 lentelėje. Paryškinti langeliai rodo, kuriais metais rezultatai buvo aukštesni (arba vienodi).

11 lentelė. Pakartotinio diagnostinio tyrimo ir ugdomojo eksperimento rezultatų palyginimas

Klausimų grupės nr.	Klausimo nr.	Loginio mąstymo gebėjimai	2009 m. Teisingų atsakymų rezultatai prieš ugdomąjį eksperimentą	2024 m. Pakartotinio diagnostinio tyrimo teisingų atsakymų rezultatai	2009 m. Teisingų atsakymų rezultatai po ugdomojo eksperimento (eksperimentinėje grupėje)
1.	8	Apibrėžimai 1	68 %	68 %	85 %
	15	Apibrėžimai 2	49 %	69 %	81 %
	29	Apibrėžimai 3	45 %	61 %	87 %
2.	1	Sprendiniai 1	53 %	85 %	72 %
	2	Sprendiniai 2	60 %	29 %	80 %
	14	Sprendiniai 3	43 %	61 %	76 %
	19	Sprendiniai 4	65 %	73 %	93 %
	34	Sprendiniai 5	59 %	74 %	86 %
3.	11	Analoginis mąstymas 1	74 %	61 %	89 %
4.	7	Galimybė ir tikrovė 1	56 %	51 %	76 %
	25	Galimybės ir tikrovė 2	54 %	65 %	84 %
5.	5	Dalis ir visuma 1	73 %	73 %	90 %
	13	Dalis ir visuma 2	65 %	65 %	84 %
	32	Dalis ir visuma 3	54 %	68 %	80 %
6.	27	Tikslai ir priemonės 1	43 %	31 %	78 %
7.	3	Priežastys ir padariniai 1	38 %	31 %	72 %
	10	Priežastys ir padariniai 2	30 %	45 %	66 %
8.	6	Išvados ir dedukcija 1	59 %	65 %	83 %

Klausimų grupės nr.	Klausimo nr.	Loginio mąstymo gebėjimai	2009 m. Teisingų atsakymų rezultatai prieš ugdomąjį eksperimentą	2024 m. Pakartotinio diagnostinio tyrimo teisingų atsakymų rezultatai	2009 m. Teisingų atsakymų rezultatai po ugdomojo eksperimento (eksperimentinėje grupėje)
	16	Išvados ir dedukcija 2	43 %	69 %	82 %
	35	Išvados ir dedukcija 3	39 %	39 %	79 %
9.	21	Išvados ir indukcija 1	63 %	78 %	86 %
10.	17	Išvados ir hipotetiniai silogizmai 1	73 %	54 %	87 %
	28	Išvados ir hipotetiniai silogizmai 2	52 %	61 %	82 %
11.	23	Modalinė logika 1	57 %	59 %	86 %
12.	12	Normatyvinė logika 1	56 %	57 %	83 %
13.	4	Dvigubo neig. dėsnis 1	35 %	65 %	71 %
14.	22	Santykių logika 1	69 %	69 %	91 %
	26	Santykių logika 2	63 %	78 %	92 %
15.	24	Laipsniavimas 1	58 %	50 %	85 %
	30	Laipsniavimas 2	51 %	59 %	67 %
	31	Laipsniavimas 3	83 %	77 %	97 %
16.	9	Argumentavimas 1	86 %	74 %	91 %
	18	Argumentavimas 2	42 %	48 %	74 %
	20	Argumentavimas 3	60 %	61 %	81 %
	33	Argumentavimas 4	70 %	70 %	87 %
		VIDURKIS	57 %	63 %	83 %

Palyginus duomenis gauti identiški rezultatai, kaip ir lyginant pirmojo ir antrojo diagnostinio tyrimo rezultatus. Atlikus palyginamąją apklausų analizę galima daryti išvadą, jog loginio mąstymo įgūdžiai moralės srityje esmingai nepagerėjo – tiek pirmojo, tiek antrojo diagnostinių tyrimų bei apklausos prieš eksperimentą rezultatai yra beveik identiški (svyruoja nuo 56 iki 63 proc.). Net ir tais atvejais, kai teisingai atsakiusių mokinių procentas padidėjo, jis vis tiek nesiekia rezultatų, pasiektų po ugdomojo eksperimento (t. y. duomenų, pateiktų paskutinėje lentelės grafoje), kai eksperimentinėje grupėje teisingų atsakymų procentas išaugo iki 83 proc. Įdomu tai, kad atsakymo rezultatai į pirmąjį klausimą 2024 m. tyrime pagerėjo net labiau, nei 2009 m. jie pagerėjo po ugdomojo eksperimento.

12 lentelėje pateikiama ugdomojo eksperimento (2009 m.) ir antrojo diagnostinio tyrimo (2024 m.) aprašomoji statistika – vidurkis, antroji kvartilė (mediana), minimalus ir maksimalus teisingai atsakytų klausimų skaičius, standartinis nuokrypis.

12 lentelė. Ugdomojo eksperimento (2009 m.) ir antrojo diagnostinio tyrimo (2024 m.) grupių atsakymų skaičiaus aprašomoji statistika

		M		Q2		Min.		Max.		SD	
		prieš eks.	po eksp.	prieš eks.	po eksp.	prieš eksp.	po eksp.	prieš eksp.	po eksp.	prieš eks.	po eksp.
Ugdomasis eksperimentas	Eksperimentinė /kontrolinė grupės	19,81		20,00		8		28		3,954	
	Kontrolinė grupė		19,7		19,00		10		28		4,008
	Eksperimentinė grupė		28,69		29,00		23		34		2,449
		M		Q2		Min.		Max.		SD	
2024 diagnostinis tyrimas		22,8		22,5		9		29		3,271	

Nors 2024 m. duomenimis teisingų atsakymų vidurkis (22,8 iš 35 galimų) šiek tiek geresnis nei 2009 m. prieš eksperimentą (19,81) bei kontrolinėje grupėje po eksperimento (19,7), tačiau rezultatai esmingai atsilieka nuo teisingų atsakymų skaičiaus, pasiekto po ugdomojo eksperimento (28,69). Panašūs rezultatai ir analizuojant medianos pokyčius – 2024 m. diagnostinio tyrimo teisingų atsakymų mediana 22,5, 2009 m. prieš eksperimentą ji buvo 20,00, po eksperimento kontrolinėje grupėje nukrito iki 19,00, eksperimentinėje pakilo iki 29,00.

Minimalus teisingai atsakytų klausimų skaičius – 9 - taip pat panašus į rezultatą prieš eksperimentą (8) bei kontrolinės grupės rezultatą po eksperimento (10). Žemiausias teisingai atsakytų klausimų rodiklis yra 9, tik į 20–30 proc. klausimų teisingai atsakė 4 mokiniai, (t. y. 3 proc. mokinių). Į 31–40 proc. teisingai atsakė 6 mokiniai (4,6 proc.). Į 41–50 proc. teisingai atsakė 16 mokinių (12,1 proc.). Tai reiškia, kad 19,7 proc. mokinių teisingai atsakė į mažiau nei pusę klausimų.

Į 51–60 proc. klausimų teisingai atsakė 32 mokiniai (24,2 proc.), į 61–70 proc. – 34 mokiniai (25,8 proc.). Į 71–80 proc. klausimų teisingai atsakė 38 mokiniai (28,8 proc.), į šiek tiek virš 80 proc. atsakė tik du mokiniai (1,5 proc.). Nei vienas mokinytis teisingai neatsakė daugiau kaip į 29 (t. y. 83 proc.) klausimų.

Moralės srityje net ir 70 ar 80 proc. yra žemas rodiklis „turint omenyje tai, kad, kad kai kurie etiniai sprendimai yra negrįžtami, kad kartais priimami sprendimai dėl gyvybės ar mirties“ (Borstner, Gartner, 2014, p. 15).

Svarbu paminėti ir tai, kad apklausos testas yra nesudėtingas ir skirtas baziniams loginio mąstymo įgūdžiams patikrinti, todėl rezultatai tikrai nėra džiuginantys. Analogiškus tyrimų rezultatus nurodo ir kitų šalių mokslininkai (Schleifer et al., 2003; García-Moriyón et al., 2020; Zulkifli, Hashim, 2020). Tokie rezultatai nestebina – jei mokiniai nėra mokomi loginio mąstymo įgūdžių, jie jų ir neturi.

Etikos ir logikos metodai yra identiški, nes siekia atsakyti į tą patį esminį klausimą – kaip turėtume elgtis (logika – kognityviai, etika – praktiškai). Logika pateikia mąstymo taisykles, moralė suteikia elgesio taisykles. Šios taisyklės yra teisingos ir garantuoja validų samprotavimą bei gerą elgesį. Taigi, ir logika, ir moralė yra normatyvinės: jos mums nurodo, ką turėtume daryti. Tai nėra aprašymai to, ką mes darome, bet nurodymai, ką reiktų ar turėtume daryti. Šie nurodymai gali būti įvairių formų: kognityvinėje srityje – laikytis logikos taisyklių bei samprotavimo metodų ir vengti mąstymo klaidų, o etikos srityje – vadovautis moralės normomis ir elgesio taisyklėmis bei vengti amoralių veiksmų (Mc Ginn, 2020). „Etika turėtų būti kritiškai refleksiavi [...]. Etika yra mąstymo procesas, o ne nustatytų

atsakymų rinkinys, kurį reikia tik pasyviai priimti. Galima daryti išvadą, kad argumentų ir įrodymų vertinimo (moralinių sprendimų priėmimo) tyrimas ir praktika per kritinį mąstymą, taip pat naudojant kitus svarbius įgūdžius (klausimų kėlimą, atvejų analizes) yra geriausias būdas pasiekti svarbiausią tikslą dėstant etinį kursą – tapti geresniu žmogumi. Todėl tai turėtų būti kiekvienos mokyklos mokymo programos dalis“ (Borstner, Gartner, 2014, p. 9).

DISKUSIJA

Teorinis tyrimas atskleidė, kaip svarbu yra ugdyti loginį mąstymą ir kokią reikšmę jis turi moraliniuose samprotavimuose. Deja, nėra (arba nepavyko rasti) mokomųjų logikos moralės srities programų, skirtų vyresniųjų klasių mokiniams, ar atliktų šios srities tyrimų.

Programa „Filosofija vaikams“, sukurta siekiant sustiprinti kognityvines ir nekognityvines (emocines) kompetencijas, yra vienintelė ugdomoji sistema, pritaikyta visų klasių mokiniams ir skirta remiantis loginio mąstymo taisyklėmis mokytis analizuoti socialinius ir moralinius reiškinius. Šios programos pagrindu tyrimų atlikta daug, tačiau konkrečiai moralės srityje tyrimų yra vos keletas (Sharp, 1995; Russell, 2002; Schleifer et al., 2003; García-Moriyón et al., 2020; Zulkifli, Hashim, 2020). Tai nėra plačiai ištirta sritis, todėl disertacijos autorės tyrimas reikšmingai papildė loginio mąstymo gebėjimų moralės srityje tyrimų lauką.

Disertacijos tyrime, siekiant nustatyti, kokius loginio mąstymo gebėjimus reikėtų ugdyti, atlikta išsami visų „Filosofijos vaikams“ mokomųjų priemonių analizė bei atrinkti formaliojo ir neformaliojo loginio mąstymo gebėjimai, kurie vėliau (rengiant testą) panaudoti kaip vertinimo kriterijai. Tokia pačia metodika vadovaujasi ir kiti tyrėjai (García-Moriyón et al., 2020).

Buvo sukurtas ir empiriškai patikrintas ugdymo modelis, padedantis šiuos gebėjimus ugdyti. Palyginus rezultatus prieš eksperimentą ir po jo, galima daryti išvadą, jog vidutinis eksperimentinės grupės respondentų teisingų atsakymų procentas pakilo nuo 57 iki 83 proc. (kontrolinės grupės rezultatas liko nepakitęs – 56 proc.), teisingų atsakymų vidurkis (Mean) – nuo 19,81 iki 28,69 (kontrolinėje grupėje šiek tiek sumažėjo), mediana pakilo nuo 20 iki 29 teisingų atsakymų (kontrolinėje grupėje nukrito iki 19).

Visi atlikti tyrimai, kurių metodinis bei metodologinis pagrindas yra programa „Filosofija vaikams“, įrodo, jog kognityvinio mąstymo įgūdžiai statistiškai reikšmingai pagerėja. Pavyzdžiui, viename iš didžiausios apimties eksperimentų tyrėjai F. Fair, L. E. Haas ir kiti (2015) nustatė, jog dirbant remiantis programa „Filosofija vaikams“ 4–10 pamokų statistinis teisingų atsakymų vidurkis (Mean) eksperimentinėje grupėje pakilo nuo 108,14 iki 122,79 (skirtumas – 14,65), kontrolinėje – nuo 104,91 iki 117,28 (skirtumas – 12,38). Dirbant 22–26 pamokas statistiniai įverčiai eksperimentinėje grupėje dar ryškesni: pakilo nuo 96,53 iki 116,13 (skirtumas – 19,6), kontrolinėje – nuo 80,15 iki 88,05 (skirtumas – 7,9). Duomenys buvo renkami atlikus CogAT testą prieš eksperimentą ir po jo, duomenys skaičiuoti kovariacijų analizės programa ANCOVA. Iš šių rezultatų daroma išvada, jog loginio

mąstymo gebėjimai taikant programos instrumentus gerėja ir dirbant trumpą laiką, tačiau jie tampa reikšmingai aukštesni jei eksperimento laikas ilgėja (Fair, Haas et al., 2015, p. 32).

Identiško tyrimo straipsnio autorės atliktam tyrimui nėra (skiriasi trukmė bei tyrimo instrumentai, tiek testai, tiek duomenų apdorojimo sistemos), todėl gautus rezultatus sunku palyginti. Panašiausią eksperimentą 2020 m. atliko H. Zulkifli ir R. Hashim, tyrusios kritinio / loginio mąstymo pokytį etikos pamokose dirbant pagal programą „Filosofija vaikams“. Pokytis, taip pat, kaip ir šios disertacijos tyrime, vertintas naudojant adaptuotą testą *The New Jersey Test of Reasoning Skills* (Shipman, 1983a). Eksperimentinėje grupėje po testo atsakymų sumos vidurkis (Mean) pakilo ryškiau (nuo 21,0 iki 24,2), nei kontrolinėje (nuo 19,1 iki 22,05). Autorės daro išvadą, jog „eksperimentinės ir kontrolinės grupės kritinio mąstymo lygio balų vidurkis po testo reikšmingai skiriasi. Tai reiškia, kad P4C metodas yra veiksmingas padedant mokiniams tobulinti kritinį mąstymą“ (Zulkifli, Hashim, 2020, p. 39).

Didesnis rezultatų pagerėjimas disertacijos autorės tyrimo eksperimentinėje grupėje nei H. Zulkifli ir R. Hashim eksperimente paaiškinamas dviem aspektais: pirma, didesniu intervencijų skaičiumi – H. Zulkifli ir R. Hashim eksperimente praveista 11 pamokų, straipsnio autorės – 20–24 pamokos. Disertacijos autorės eksperimentas gali būti laikomas vidutinės trukmės tyrimu (6 mėnesiai, kartą per savaitę, t. y. 24 pamokos). Panašios trukmės tyrimai sudaro didžiąją dalį visų atliktų loginio mąstymo įdūžių formavimo tyrimų (Fair et al., Haas, Gardosik, Johnson, Price, Leipnik, (2015) – 22–26 intervencijos; Othman, Sahamid, Zulkefli, Hashim, Mohamad (2015) – 18 intervencijų; García-Moriyón, González-Lamas, Botella, González Vela, Miranda-Alonso, Palacios, Robles-Loro (2020) – 6 mėnesiai, kartą per savaitę). Yra ir kitos trukmės tyrimų – nuo 11 intervencijų (Zulkifli, Hashim, 2020) iki 2-ejų mokslo metų (Topping, Trickey, 2007a, b). (Į palyginimą neįtrauktas Colom, García Moriyón, Magro Morilla (2014) itin ilgos trukmės – 20 metų – tyrimas).

Didesnis rezultatų pagerėjimas disertacijos autorės tyrimo eksperimentinėje grupėje nei H. Zulkifli ir R. Hashim paaiškinamas ir kitu aspektu – H. Zulkifli ir R. Hashim eksperimente mokymui(si) buvo naudojamos M. Lipmano sukurtos metodinės priemonės, o straipsnio autorės eksperimente – naujai parengtas ugdymo modelis bei metodinė priemonė. Įprastai tyrimuose naudojama M. Lipmano sukurta mokomoji medžiaga arba kitų autorių sukurtos to paties stiliaus (kai nepateikiamos logikos taisyklės, o loginio mąstymo įgūdžiai lavinami specialiai sukurtais pratimais) priemonės. Visi šioje dalyje išvardinti tyrimai įrodo neabejotiną šių priemonių veiksmingumą. Tačiau dirbti tokia metodika, neturint logikos žinių, yra

sudėtinga. Todėl disertacijos autorė parengė pirmą Lietuvoje (tikėtina, ir pasaulyje) metodinę priemonę, skirtą 9–10 kl. mokinių loginio mąstymo moralės srityje ugdymui.

Vienas iš esminių klausimų atliekant ugdomąjį eksperimentą yra tyrimo instrumento pasirinkimas. Nors yra keletas kokybinių loginio mąstymo įgūdžių ugdymo tyrimų, o kokybinių tyrimų šalininkai teigia, kad būtent tokie tyrimai padeda geriau pastebėti kognityvinį progresą (Santi, 1993) bei įvertinti ne tik kritinio, bet ypač kūrybinio mąstymo gebėjimus (Slade, 1992), visgi didžioji tyrimų dalis yra kiekybiniai. Programos poveikiui patikrinti naudojami įvairūs kognityvinių gebėjimų testai: CAT (*Cognitive Ability Test*, Topping & Trickey, 2007 a, b), CogAT (Fair et al., 2015a, b), IGF ir EFAI (Colom et al., 2014), CAE (*Conceptual Achievement Exam*), CTSS (*Critical Thinking Skills Scale*, Pala, 2022).

Nemaža tyrimų dalis atlikta rezultatus matuojant specialiai „Filosofijai vaikams“ Shipman (1983a) sukurtu ir tyrimais patvirtintu testu *The New Jersey Test of Reasoning Skills* (Reed, Allen, 1982; Lorio et al., 1984; Martin, Weinstein, 1985; Allen, 1988; Camhy, Iberer, 1988; Slade, 1989, 1992; Sasseville, 1994; Pálsson, 1996; Marashi, 2008, Lam, 2013; Hashim. et al., 2014; Othman et al., 2015; Zulkifli. R. Hashim, 2020). Tyrimuose naudojamas tiek originalus testas, tiek adaptuoti jo variantai (pvz., Zulkifli, Hashim, 2020).

Kitas svarbus aspektas vertinant atliktą ugdomąjį eksperimentą yra tiriamųjų imtis. Iki 2007 m. atliktuose tyrimuose respondentų imtis yra nedidelė. Pirmas didesnis tyrimas, atliktas panašiu metu kaip ir autorės tyrimas, – buvo K. Toppingo ir S. Trickey'io (2007a) tyrimas, kuriame dalyvavo 105 mokiniai (intervencinėje grupėje. Kiek mokinių buvo kontrolinėje grupėje nenurodoma). Disertacijos autorės tyrime dalyvavo 200 mokinių (98 kontrolinėje grupėje, 102 eksperimentinėje). Atlikta tik keletas didesnės apimties tyrimų: Teksaso universiteto eksperimente dalyvavo 363 mokiniai eksperimentinėje grupėje ir 177 kontrolinėje grupėje (Fair et al., 2015 a). R. Hashim, S. Hussein, A. M. Imran, (2014) tyrime – 188 mokiniai. Kiti tyrimai yra mažesnės apimties: pvz., S. M. Marashio (2008) – 30 mokinių eksperimentinėje ir 30 kontrolinėje grupėje, K. M. Lamo (2013) – 14 eksperimentinėje ir 14 kontrolinėje grupėje. Tačiau visais šiais eksperimentais buvo tiriami tiesiog loginio mąstymo įgūdžių pokyčiai (ne konkrečiai moralės srityje). Moralės srityje atliktas tik vienas didesnės apimties tyrimas – F. García-Moriyóno ir kitų (2020), kuriame dalyvavo 85 mokiniai eksperimentinėje ir 109 kontrolinėje grupėje. H. Zulkifli ir R. Hashim (2020) tyrime dalyvavo 27 mokiniai eksperimentinėje ir 34 kontrolinėje grupėje. Remiantis šiais duomenimis galima daryti išvadą, kad pagal tiriamųjų imtį šiame darbe atliktas ugdomasis eksperimentas gali būti priskirtas prie didelės

apimties tyrimų. Be to, vertinant retrospektyviai, tai buvo vienas iš pirmų didelės apimties tyrimų.

Kitų mokslininkų didesnės apimties tyrimuose respondentai dažniausiai yra jaunesnio amžiaus, pvz., K. Toppingo ir S. Trickey'io (2007a) – 10 metų, F. Fair et al., (2015 a) – 7 ir 8 kl. mokiniai. Tik keletą kartų tirti vyresnio amžiaus mokinių loginio mąstymo įgūdžiai: R. Hashim ir kiti (2014) tyrė 7–10 kl. mokinius, M. Othman ir kiti (2015) – 16 m. mokinius.

Moralės srityje atlikti tyrimai su pradinių klasių (Sharp, 1995; Russell, 2002; Schleifer, Daniel, Peyronnet, 2003) bei vidurinės mokyklos (García-Moriyón et al., (2020) respondentai buvo 11–13 m., Zulkifli, Hashim, (2020) – amžius nepatikslintas, nurodyta „vidurinės mokyklos mokiniai“). Disertacijos autorės atliktas empirinis eksperimentas yra vienintelis tyrimas apie galimybes taikyti loginio mąstymo taisyklės moralės srityje, skirtas 9–10 kl. mokiniams.

Vertinant tyrimų rezultatus svarbu paminėti, jog mokslininkai, pakartoję tyrimą po keleto metų nustatė, kad pasiekti mąstymo įgūdžiai ir vėliau išlieka tokia pačia lygyje net ir toliau nebesimokant pagal šią programą (Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003; Matsuoka, 2007; Topping, Trickey, 2007 b; Fair et al., 2015 b). Be to, pagerėja ir kitų dalykų mokymosi rezultatai (Colom et al., 2014; Fair et al., 2015 a). Disertacijos autorė šių aspektų netyrė. Tačiau šioje disertacijoje atlikta pakartotinis diagnostinis tyrimas siekiant nustatyti, kaip praėjus 15 metų po atlikto ugdomojo eksperimento pasikeitė 10 kl. mokinių loginio mąstymo moralės srityje gebėjimai. Tokių pakartotinių tyrimų kiti mokslininkai nėra atlikę.

IŠVADOS

Tiek politiniuose švietimo dokumentuose, moksliniuose straipsniuose, tiek ir kituose ugdymo kontekstuose nuolat minima kritinio mąstymo ugdymo svarba. Logika ir kritinis mąstymas yra glaudžiai susiję, nes kritinis mąstymas naudojami loginėmis operacijomis. Šiuo tyrimu įrodyta, kad, dėstant etiką kaip kritinio mąstymo teoriją ir praktiką, mokiniams sudaromos sąlygos kritiškai mąstyti, moralinių problemų sprendimo procese pasinaudojant logikos taisyklėmis.

Atsakant į pirmąjį tyrimo klausimą – kokios yra teorinės ir metodologinės loginių mąstymu pagrįsto moralinio ugdymo(si) prielaidos? – ir įgyvendinus pirmąjį tyrimo uždavinį, galima suformuluoti šias išvadas:

1. Diskusija dėl moralės normų objektyvumo ar subjektyvumo, prasidėjusi Antikoje, tokia pat aktuali ir šiuolaikiniame filosofiniame bei edukologiniame diskurse. Metaetikos teorijų dichotomijos analizė suponuoja išvadą, jog loginių mąstymu pagrįstą etikos mokymo metodologiją bei didaktiką apsprendžia moralės metafizika (t. y. kokia – objektyvi ar subjektyvi – moralės normų prigimtis) bei epistemologija (t. y. kaip mes sužinome moralines tiesas – racionaliai ar empiriškai).
2. Darant prielaidą, kad moralės normos yra objektyvios, t. y. kad jos yra „moraliniai faktai“, etiniai principai nustatomi ir jais vadovautis galima remiantis tik protu ir logika, o gėrio ir blogio sąvokas laikant mąstymo konceptais suponuojama išvada, kad tiek etikos teorijoje, tiek ir didaktikoje galima tiesiogiai taikyti dedukcinės logikos taisykles. Jei moralės normos išvedamos taikant logikos taisykles, reiškia, kad vienas iš esminių moralinio ugdymo(si) tikslų turėtų būti logikos taisyklių ir jų taikymo mokymasis. Be to, net jei vertybės ir objektyvios, neužtenka jas tik perduoti. Moralinis ugdymas grindžiamas įsisąmonintomis vertybėmis, o įsisąmoninti – tai suabejoti, patikrinti remiantis kriterijais ir argumentais, analize ir sinteze, t. y. taikant logikos taisykles.
3. Vadovaujantis priešinga – etinio subjektyvizmo ir kitų neobjektyvistinių teorijų – prielaida, kad nėra jokių universalių moralės standartų, kad moralinės kategorijos nėra baigtinės, kad jų prasmės yra nuolat kuriamos, o moraliniai faktai, vertybės ir įsitikinimai yra susiję su konkrečiais asmenimis ar visuomenėmis, kurie disponuoja šiomis vertybėmis, esminiais klausimais moraliniame ugdyme(si) tampa etinės pozicijos ir normų išgryninimas. Tam pirmiausia reikalingi neformaliosios logikos įgūdžiai (argumentacija bei kiti neformalūs samprotavimai, apibrėžimų kūrimas, analoginis mąstymas), tik vėliau pereinant prie formaliosios logikos. Pagal neobjektyvistines teorijas

moralės normos kildinamos iš skirtingų šaltinių – empirikos, intuicijos, kultūros normų, – tačiau tuo pat metu neatmetamas ir racionalizmas, nes mąstymas (t. y. ir logika) atlieka pagrindinę funkciją tiek apdorojant empirinius duomenis, tiek kuriant ir suvokiant savo, subjektyvią, moralinę perspektyvą.

4. Išanalizavus teorines bei metodologines prielaidas bei kuriant loginio mąstymo moralės srityje ugdymo modelį suderinta tiek subjektyvistinė, tiek objektyvistinė pasaulėžiūros, į mokomąją priemonę įtraukiant tiek neformaliosios, tiek ir formaliosios logikos teoriją bei praktines užduotis.

Atsakant į antrąjį tyrimo klausimą – kokia yra loginio mąstymo reikšmė analizuojant ir interpretuojant moralinius reiškinius? – ir įgyvendinus antrąjį tyrimo uždavinį, galima suformuluoti šias išvadas:

1. Logika atskleidžia ir paryškina socialinių ir moralinių reiškinių interpretacijos galimybes, nuskaidrina moralinio subjekto argumentaciją ir išryškina jo poziciją interpretuojamo reiškinio atžvilgiu. Realaus socialinio gyvenimo kasdienybėje dažniausiai mąstome ir kalbame neformalizuotais teiginiais. Pagal logikos taisykles standartizuojant ir formalizuojant moralinius teiginius, išryškėja kartais nepastebima, patiems moraliniams subjektams nesuvokiama teiginių prasmė, kurią mūsų sprendiniai ar veiksmai gali įgyti kitų asmenų interpretacijoje.

2. Moraliniuose santykiuose, teiginiuose ir sprendimuose glūdinčių prielaidų loginė rekonstrukcija įgalina suprasti moralinio elgesio principus bei standartus ir jais remiantis modeliuoti savo elgesį. Logika formuoja kritinį žmogaus požiūrį į savo ir kitų žmonių teiginius, pažiūras ir įsitikinimus. Ji padeda pastebėti mąstymo formos klaidas ir moko jų nedaryti. Logiškai sustruktūrinti teiginiai yra pagrindas, rėmai, karkasas diskusijoms apie socialinius ir moralinius reiškinius. Etika, kaip loginio mąstymo teorija ir praktika, formuoja asmens racionalų, sąmoningą savo moralinių pareigų ir teisių supratimą, padeda konstruktyviai dalyvauti socialiniame ir asmeniniame gyvenime, ugdo gebėjimą kartu su kitais spręsti savo ir visuomenės gyvenimo problemas, kūrybiškai ir atsakingai modeliuojant savo moralinio elgesio principus.

Atsakant į trečiąją tyrimo klausimą – koks galimas teorinis, empiriškai pagrįstas, loginio mąstymo paremtas moralinio ugdymo(si) modelis bei ką liudija rezultatai mokykloje įdiegus šį modelį? – ir įgyvendinus trečiąją, ketvirtąją bei penktąją tyrimo uždavinius, galima suformuluoti šias išvadas:

1. Remiantis komparatyvistine filosofinės, sociologinės, edukologinės ir didaktinės literatūros bei programos „Filosofija vaikams“ metodinių priemonių analize galima daryti išvadą, kad, turėdami loginio mąstymo įgūdžių, mokiniai geba geriau analizuoti moralines problemas, kad naudodamiesi specialiai parengta metodika (ugdymuoju modeliu) jie įgyja daugiau loginio mąstymo įgūdžių, padedančių analizuoti moralinius reiškinius. 2. Siekiant nustatyti sukurto modelio poreikį, t. y. įvertinti, kokio lygio yra mokinių loginio mąstymo gebėjimai moralės srityje, 2006–2008 m. 6-e Lietuvos mokyklose atliktas diagnostinis tyrimas (n=247) atkleidė, jog mokinių loginio mąstymo gebėjimai moralės srityje yra žemo lygio (56 proc. teisingų atsakymų). 3. 2009 m. atliktas ugdomasis eksperimentas parodė, kad, pasitelkiant ugdomojo modelio metodinę priemonę, galima gerokai sustiprinti loginio mąstymo lygį ir moralinių reiškinių analizės kokybę 9–10 klasėse. Įdiegus loginio mąstymo moralės srityje ugdymo modelį eksperimentinės grupės mokinių (n=102) loginio mąstymo gebėjimai analizuojant moralinius reiškinius labai pagerėjo ($p < 0,05$), o kontrolinės grupės mokinių (n=98) – liko nepakitę arba pablogėjo. Vidutinis eksperimentinės grupės respondentų teisingų atsakymų procentas eksperimento pradžioje buvo 57 proc., kontrolinės grupės – 56 proc., o po mokymo eksperimentinės grupės respondentai teisingai atsakė į 83 proc. klausimų, o kontrolinės grupės rezultatas liko nepakitęs – 56 proc. Visų teiginių pagerėjimas žymiai didesnis eksperimentinėje grupėje nei kontrolinėje, grupių skirtumo $p < 0,03$ visų teiginių, o daugumos klausimų šis $p < 0,001$. Vidutinis pagerėjimas yra 67,5 proc. eksperimentinėje grupėje ir tik 16,5 proc. kontrolinėje grupėje. Palyginus rezultatus prieš eksperimentą ir po jo, galima daryti išvadą, jog teisingų atsakymų vidurkis (Mean) iš 35 galimų prieš eksperimentą tiek kontrolinėje, tiek eksperimentinėje grupėje buvo labai panašus – 19,81. Po eksperimento kontrolinėje grupėje šiek tiek sumažėjo iki 19,70, o eksperimentinėje padidėjo iki 28,69. Mediana prieš eksperimentą abiejose grupėse buvo 20 teisingų atsakymų, po eksperimento kontrolinėje grupėje nukrito iki 19, eksperimentinėje pakilo iki 29. Standartinis nuokrypis (SD) prieš eksperimentą abiejose grupėse buvo 3,954, po eksperimento kontrolinėje grupėje – 4,008, eksperimentinėje – 2,449. Ypač ryškus skirtumas matomas teisingai atsakytų klausimų skaičiuje. Prieš eksperimentą minimalus teste

teisingai atsakytų klausimų skaičius – 8 (iš galimų 35), po eksperimento – 23, kontrolinėje grupėje – 10. Eksperimentinėje grupėje pakilo ir maksimalus teisingai atsakytų klausimų skaičius – nuo 28 prieš eksperimentą iki 34 po, kontrolinėje grupėje išliko 28.

Atsakant į ketvirtąjį tyrimo klausimą – kaip pakito mokinių loginių gebėjimų moralės srityje lygio charakteristikos praėjus 15-ai metų po ugdomojo eksperimento? – ir įgyvendinus šeštąjį tyrimo uždavinį galima suformuluoti šias išvadas:

1. Siekiant įvertinti, ar per 15 metų pakito (ir jei pakito, tai kaip) 10-os klasės mokinių loginio mąstymo įgūdžiai moralės srityje keturiose Lietuvos mokyklose ($n = 132$) atliktas pakartotinis diagnostinis tyrimas. 2006–2008 m. bei 2024 m. rezultatų palyginimas leidžia daryti išvadą, jog loginio mąstymo įgūdžiai moralės srityje esmingai nepagerėjo – tiek pirmojo, tiek antrojo diagnostinių tyrimų bei apklausos prieš eksperimentą rezultatai yra beveik identiški (svyruoja nuo 56 iki 63 proc.). Net ir tais atvejais, kai teisingai atsakiusių mokinių procentas padidėjo, jis vis tiek nesiekia rezultatų, pasiektų po ugdomojo eksperimento, kai eksperimentinėje grupėje teisingų atsakymų procentas išaugo iki 83 proc.
2. Nors pagal 2024 m. duomenis, teisingų atsakymų vidurkis (22,8 iš 35 galimų) šiek tiek geresnis nei 2009 m. prieš eksperimentą (19,81) bei kontrolinėje grupėje po eksperimento (19,7), tačiau rezultatai esmingai atsilieka nuo teisingų atsakymų skaičiaus, pasiekto po ugdomojo eksperimento (28,69). Panašūs rezultatai ir analizuojant medianos pokyčius – 2024 m. diagnostinio tyrimo teisingų atsakymų mediana 22,5, 2009 m. prieš eksperimentą ji buvo 20, po eksperimento kontrolinėje grupėje nukrito iki 19, eksperimentinėje pakilo iki 29. Minimalus teisingai atsakytų klausimų skaičius – 9 – taip pat panašus į rezultatą prieš eksperimentą (8) bei kontrolinės grupės rezultatą po eksperimento (10).
3. Vadinas, jei tikslingos priemonės netaikomos, loginio mąstymo pagerinti negalime, o jo svarba tik didėja neaiškumo ir neskaidrumo amžiuje. Bendrosiose ugdymo programose bei kituose politiniuose švietimo dokumentuose akcentuojama kritinio (t. y. ir loginio) mąstymo svarba, tačiau 9–10 kl. etikos vadovėlių analizė parodė, jog juose skatinama kritiškai (ir logiškai) mąstyti, tačiau to nėra mokoma, t. y. nepateikiama mąstymo teorija ar metodologija. Todėl yra labai svarbu taikyti minėtą ugdymo priemonę ar panašias loginio mąstymo ugdymo priemones siekiant geresnių mokinių pasiekimų sprendžiant etines problemas.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Ayer, A. J. (1971). *Language, Truth and Logic*. London: Penguin Books.
2. Allen, T. (1988a). I Think, Therefore I Can: Attribution and Philosophy for Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 8, 14–18.
3. Alsaleh, N. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *Journal of Educational Technology*, 19(1), 21–39.
4. Alvaro, C. (2020). The Incoherence of Moral Relativism. *Cultura: International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 17(1), 19–38.
5. Anthone, R. (1997). Philosophical Inquiry and the Internet. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 13(3), 37–45.
6. Aramavičiūtė, V., & Martišauskienė, E. (2014). Paauglių vertybių konfigūracija kaip dvasingumo paradigmos išraiška: teorinis ir empirinis aspektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 32, 21–34.
7. Arendt, H. (1995). *Tarp praeities ir ateities*. Vilnius: Aidai.
8. Aristotelis (1990). *Nikomacho etika. Rinktiniai raštai*. Vilnius: Mintis.
9. Aškinytė, R. (2002). *Filosofija vaikams. Mokytojo knyga*. Vilnius: Tyto alba.
10. Aškinytė, R. (2003). *Filosofija vaikams. Užduočių knyga pradinukams*. Vilnius: Tyto alba.
11. Aškinytė, R. (2009). *Teoriniai ir praktiniai etikos dėstymo mokykloje pagrindai. Metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
12. Aškinytė, R., & Degėsys, L. (2003). *Etika 7–9 klasėms*. 2-asis pataisytas ir papildytas leidimas. Vilnius: Kronta.
13. Aškinytė, R., & Degėsys, L. (2006). *Etika kaip loginio mąstymo teorija ir praktika*. Vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams. 2-asis pataisytas ir papildytas leidimas. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
14. Bailin, S., & Battersby, M., (2009). *Inquiry: A Dialectical Approach to Teaching Critical Thinking*. Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA) Conference Archive, 60.
15. Bagnoli, C. (2015). Moral Objectivity: A Kantian Illusion? *The Journal of Value Inquiry*, 49, 31–45.
16. Barakoska, A., & Jovkovska, A. (2013). Pedagogical and Psychological Basis of Moral Education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 1(2). Priega

internetu: <https://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/23/23>
[žiūrėta 2025 10 30].

17. Baranova, J. (2004). *Filosofinė etika: aš ir tu*. Vadovėlis X–XI klasėms. Vilnius: Alma littera.
18. Baranova, J., & Degėsys, L. 2015. Philosophical Didactics: How Creativity Can be Compatible with Critical Thinking. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 319–327.
19. Baranova, J., & Sodeika, T. (2007). *Filosofinė etika: aš ir tai*. Vadovėlis X–XI klasėms. Vilnius: Tyto alba.
20. Baranova, J., & Duoblienė, L. (2020). *Filosofija vaikams ir multimodulus ugdymas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
21. Battersby, M., & Bailin, S. (2016). Inquiry: A New Paradigm to Critical Thinking. *Windsor Studies in Argumentation*, 7. Ontario: University of Windsor.
22. Beckwith, F. J. (1996). *Do the Right Thing. A Philosophical Dialogue on the Moral and Social Issues of Our Time*. Boston: Jones and Barlett Publishers.
23. Beebe, J., Runya, Q., Wysocki, & T., Endara, M. A. (2015). Moral Objectivism in Cross-Cultural Perspective. *Journal of Cognition and Culture*, 15(3–4), 386–401.
24. Beebe, J., & Sackris, D. (2016). Moral Objectivism Across the Lifespan. *Philosophical Psychology*, 29(6), 12–29.
25. Bendrosios ugdymo programos (2023). Prieiga internetu: <https://emokykla.lt/bendrosios-programos/programu-ivadas> [žiūrėta 2025 10 30].
26. Benjamin, M., (2005). Moral Reasoning, Moral Pluralism, and the Classroom. *Philosophy of Education Yearbook*, 23–37. Miami: Philosophy of Education Society (PES).
27. Bennet, B., Rolheiser-Bennet, & C., Stevahn, L. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant: kur jausmai ir protas susitinka*. Vilnius: Garnelis.
28. Bennet, D. (2005). *Logic Made Easy. How to Know When Language Deceives You*. New York: W. W. Norton and Company.
29. Bentham, J. (1789). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Oxford: Clarendon Press. Prieiga internetu: <https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/bentham1780.pdf>. [žiūrėta 2025 10 30].
30. Benson, H. H. (2005). Plato's Rationalistic Method. *A Companion to Rationalism*, 85–99. Oxford: Wiley-Blackwell.
31. Berger, L. P., & Luckmann, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.

32. Berkeley, G. (1712). *Passive Obedience, or, the Christian Doctrine of not Resisting the Supreme Power, Proved and Vindicated ... In a Discourse Deliver'd at the College-chapel*. Dublin: Fellow of Trinity-College. Prieiga internetu: https://archive.org/details/bim_eighteenth-century_passive-obedience-or-t_berkeley-george_1712/page/n41/mode/2up?view=theater [žiūrėta 2025 10 30].
33. Berkliis, Dž. (1988). *Traktatas apie žmogiškojo pažinimo principus*. Vilnius: Mintis.
34. Besch, T. M. (2008). Constructing Practical Reason. *The Journal of Value Inquiry*, 42, 55–76.
35. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
36. Björnsson, G. (2012). Do 'Objectivist' Features of Moral Discourse and Thinking Support Moral Objectivism? *Journal of Ethics*, 16(4), 67–93.
37. Black, B., (2012). *An A to Z of Critical Thinking*. London: Continuum International Publishing Group.
38. Blacksmith, N., (2020). Rational thinking. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 4286–4288. Hoboken: Wiley
39. Blair, J. A., (2021). *Studies in Critical Thinking. Windsor Studies in Argumentation*. 2nd edition. Ontario: Windsor. Prieiga internetu: <https://windsor.scholarsportal.info/omp/index.php/wsia/catalog/view/106/106/763> [žiūrėta 2025 10 30].
40. Blair, J. A. (2011). Informal Logic and its Early Historical Development. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 4(1), 1–16.
41. Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification for Educational Goals*. New York: David McKay Company, Inc.
42. Bobrova, A. (2018). Critical Thinking or Logic? *Logical and Philosophical Studies*, 16(3), 200–216.
43. Boghossian, P. (2011). Three Kinds of Relativism. In *A Companion to Relativism*, Steven D. Hales (Ed.), 53–69. Hoboken: Wiley-Blackwell. Prieiga internetu: https://as.nyu.edu/content/dam/nyu-as/philosophy/documents/faculty-documents/boghossian/Boghossian_Three-Kinds-of-Relativism.pdf
44. Boghossian, P. (2017). *Relativism. About Morality. Dialogues in Art and Science*. New York: New York University. Prieiga internetu: https://as.nyu.edu/content/dam/nyu-as/as/documents/silverdialogues/SilverDialogues_Boghossian.pdf [žiūrėta 2025 10 30]

45. Bogičević, M. (2012). Cultural Relativism and Human Rights. *International Journal on Rule of Law, Transitional Justice and Human Rights*, 3, 51–56. Prieiga internetu: <https://www.cceol.com/search/journal-detail?id=2126> [žiūrėta 2025 10 30]
46. Boyd, R. (1988). How to be a Moral Realist. In *Essays on moral realism*. (Ed.) G. Sayre-McCor. Ithava: Cornell University Press.
47. Boydston, J. A. (1970). *Guide to the Works of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
48. Borstner, B., Gartner, S. (2014). Teaching Ethics and Critical Thinking in Contemporary Schools. *Problems of Education in 21st century*, 61, 9–17.
49. Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (2003). *Įvadas į refleksyviąją sociologiją*. Vilnius: Baltos lankos.
50. Brink, D. O. (1989). *Moral Realism and the Foundations of Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
51. Brink, D. O. (1997). Moral motivation. *Ethics*, 108, 4–32.
52. Bronstein, D. (2012). The Origin and Aim of Posterior Analytics II. *Phronesis*, 57, 29–62.
53. Brooke, N., & Moore, R. (2009). *Critical Thinking*. Chico: California State University.
54. Brown, D. E. (2004). Human Universals, Human Nature & Human Culture. *Daedalus*, 133(4), 47–54.
55. Bubelis, R., & Jakimenko, V. (2012). *Logika*. I dalis. Vadovėlis. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
56. Bubelis, R., Jakimenko, V., & Valatka, V. (2012). *Logika*. II dalis. Vadovėlis. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
57. Budreikaitė, A. (2011). *Paauglių dorovinių vertybių raiška ir plėtotė olimpinio ugdymo pagrindu*. Daktaro disertacija. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
58. Cam, P. (1993a). *Thinking Stories I: Philosophical Inquiry for Children*. Sydney: Hale and Iremonger.
59. Cam, P. (1993b). Thinking Stories 1: Teacher Resource. d*Activity Book: Philosophical Inquiry for Children*. Sydney: Hale and Iremonger.
60. Cam, P. (1994a). *Thinking Stories 2: Philosophical Inquiry for Children*. Sydney: Hale and Iremonger.
61. Cam, P. (1994b). *Thinking Stories II: Teacher Resource*. In Activity Book: Philosophical Inquiry for Children. Sydney: Hale and Iremonger.
62. Cam, P. (1995a). Against Indoctrination. *Critical and Creative Thinking*, 3(1), 35–42.

63. Cam, P. (1995b). *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom*. Sydney: Hale and Iremonger.
64. Camhy, D. G. & Iberer, G. (1988). Philosophy for Children: a Research Project for Further Mental and Personality Development of Primary and Secondary School Pupils. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 7, 18–25.
65. Canto-Sperber, & M., Dupuy, J. P. (2001). Competencies for the Good Life and the Good Society. D. S. Rychen, L. H. Salganik (Eds.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe-Huber Publishers.
66. Card, R. F. (2002). Using Case Studies to Develop Critical Thinking Skills in Ethics Course. *Teaching Ethics*, 3(1), 19–27.
67. Cassidy, C., Christie, D., Marwick, H., Deeney, L., & McLean, G. (2017). Fostering Citizenship in Marginalized Children through Participation in Community of Philosophical Inquiry. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(2), 1–13.
68. Chester, C. D. (2024). *Defining Truth & the Objectivity of Morality*. Durham: C. D. Publications.
69. Chetty, D., & Suissa, J. (2017). No Go Areas. Racism and Discomfort in the Community of Inquiry. M. Gregory, J. Haynes, K. Murris (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, 11–18. Oxford: Routledge.
70. Childers, T., Hvorecky, J., & Majer, O. (2023). Empiricism in Foundations of Cognition. *AI & Society*. Heidelberg: Springer.
71. Colom, R., García Moriyón, F., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50–56.
72. Cooke, P. A. (2015). *The Impact of Engaging in Philosophy with Middle School Children on the Development of Critical Thinking*. PhD thesis. Rochester: University of Rochester.
73. Corcoran, J. (1989). The Inseparability of Logic and Ethics. *Free Inquiry*, 2, 37–40.
74. Crow, D. (2014). The Mystery of Moral Perception. *Journal of Moral Philosophy*, 1–24
75. Curry, O. S., Mullins, D. A., & Whitehouse, H. (2019). Is It Good to Cooperate? Testing the Theory of Morality-as-Cooperation in 60 Societies. *Current Anthropology*, 60(1), 47–69.
76. Čekanavičius, V., & Murauskas, G. (2004). *Statistika ir jos taikymai I*. Vilnius: Leidykla TEV.

77. Čekanavičius, V., & Murauskas, G. (2006). *Statistika ir jos taikymai II*. Vilnius: Leidykla TEV.
78. Daniel, F. M. (1998). P4C in Preserve Teaching Education: Difficulties and Successes Encountered in Two Research Projects. *Analytic Teaching*, 19(1), 13–20.
79. Deb Sett, P. (2021). The Importance of Logical Thinking Ability of Secondary Level School Students in South Delhi. *IOSR Journal of Dental and Medical Sciences*, 20(8.11), 1–12.
80. Deng, G. (2018). The Origins of Postmodern Moral Relativism. *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*, 7(2), 77–94.
81. Dekartas, R. (2021). *Rinktinė*. Vilnius: Margi raštai.
82. Descartes, R. (1989). *The Passions of the Soul*. Indianapolis: Hackett Publishing Company. Prieiga internetu: <https://archive.org/details/passionsofsoul0000desc> [žiūrėta 2025 10 30].
83. Descartes, R. (2017). *Correspondence Between Descartes and Princess Elisabeth*. Chicago: University of Chicago Press. Prieiga internetu: https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/descartes1643_1.pdf [žiūrėta 2025 10 30].
84. Descartes, R. (1983). *Principles of Philosophy with Additional Material from the French Translation of 1647*. Dordrecht: D. Reidel. Prieiga internetu: <https://archive.org/details/principlesofphil0000desc/page/n7/mode/2up>. [žiūrėta 2025 10 30]
85. Dewey, J. (2009). *Studies in logical theory*. Chicago: The University of Chicago Press. Prieiga internetu: <https://archive.org/details/studiesinlogical00dewerich/page/6/mode/2up?q=critical+> [žiūrėta 2025 10 30].
86. Dewey, J. (2006). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co. Prieiga internetu: <https://archive.org/details/howwethink000838mbp> [žiūrėta 2025 10 30].
87. Dewey, J. (2019). *Philosophy of Education. Problems of Men*. New Jersey: Littlefield, Adams and Co. Prieiga internetu: <https://archive.org/details/philosophyofeducation> [žiūrėta 2025 10 30]
88. Diggins, J. P. (1994). *The Promises of Pragmatism*. Chicago: The University of Chicago Press.
89. Duoblienė, L. (2000). *Mąstymo ugdymas mokant filosofijos gimnazijoje*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
90. Duoblienė, L. (2004). Etikos didaktika: fenomenologinis aspektas. *Pedagogika*, 71, 32–36.

91. Duoblienė, L. (2004). Trys filosofijos mokymo kryptys Lietuvos vidurinėje mokykloje. *Acta paedagogica Vilnensia*, 12, 56–163.
92. Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
93. Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
94. Duoblienė, L. (2018). *Pohumanistinis ugdymas. Dekoduoti*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
95. Duoblienė, L. (2022). Jūratė Baranova ir filosofijos kelias į Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklą. *Problemos*. Priedas, 11–21.
96. Džeimsas, V. (1995). *Pragmatizmas*. Vilnius: Pradai.
97. Echeverria, E., & Hannam, P. (2016). The Community of Philosophical Inquiry (P4C): a Pedagogical Proposal for Advancing Democracy. Gregory, M., Haynes, J., Murris, K. (Eds.), *Routledge international handbook of philosophy for children*, 35–42. London: Routledge
98. Egan, K. (1998). *Teaching as Story-telling: an Alternative Approach to Teaching and the Curriculum*. London: Routledge.
99. English, L. (1996). Philosophy for Children and Mathematics Education. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 10(1), 15–18.
100. Ennis, R. H. (2013). Critical Thinking Across the Curriculum. *Virtues of Argumentation: Proceedings of the 10th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation*, 1–16. Ontario: Ontario Society for the Study of Argumentation.
101. Ennis, R. H. (2015). *Critical Thinking*. In *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan.
102. Eshetu, Y. (2017). Understanding Cultural Relativism: A critical Appraisal of the Theory. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 4(6), 24–30.
103. Europos Tarybos rekomendacijos (2018 m. gegužės 22 d) „Dėl bendrų vertybių, įtraukaus švietimo ir europinio mokymo aspekto propagavimo“. Prieiga internetu: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)) [žiūrėta 2025 10 30].
104. Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae: California AcPress.
105. Facione, P. A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relation to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61–84.

106. Facione, P. A., & Facione, N.C. (1993). Profiling Critical Thinking Dispositions. *Assessment Update*, 5(2), 1–18.
107. Fair, F., Haas, L. E., Gardosik, C., Johnson, D. D., Price, D. P., & Leipnik, O. (2015a). Socrates in the Schools from Scotland to Texas: Replicating a Study on the Effects of a Philosophy for Children Program. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(1), 18–37.
108. Fair, F., Haas, L. E., Gardosik, C., Johnson, D., Price, D., & Leipnik, O. (2015b). Socrates in the Schools: Gains at Three-year Follow-up. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(2), 5–16.
109. Fink, D. (2003). What is „Significant Learning“? *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. Ontario: Ontario Society for the Study of Argumentation. Prieiga internetu: [žiūrėta 2022 10 24].
110. Fisher, A. (2011). *Critical Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
111. Fisher, R. (1990). *Teaching Children to Think*. Oxford: Blackwell.
112. Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
113. Frijters, S., ten Dam, G., & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of Dialogic Learning on Value-loaded Critical Thinking. *Learning and Instruction*, 18(1), 66–82.
114. Gabriel, M. (2023). *Moral Progress in Dark Times: Universal Values for the Twenty-First Century*. Cambridge: Polity Press.
115. Gaedi, Y. (2015). The Nature of Philosophy for Children and Its Role in Teaching and Learning. *Philosophy Study*, 5(6), 292–296.
116. Garcia-Moriyon, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2005). Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), 14–22.
117. García-Moriyón, F., González-Lamas, J., Botella, J., González Vela J., Miranda-Alonso, T., Palacios, A., & Robles-Loro, R. (2020). *Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students*. *Education Sciences*, 10, 119.
118. Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
119. Gardner, S. (1998). Philosophy for Children Really Works! A Report on a Two Year Empirical Study. *Critical and Creative Thinking*, 6(1), 1–13.
120. Gardner, S. (1998). Truth: in Ethics and Elsewhere. *Analytic Teaching*, 19(1), 55–62.
121. Gasparatou R. (2017). Philosophy for / with Children (P4C) & the Development of Epistemically Virtuous Agents. In M. Gregory, J.

- Haynes and K. Murris (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, 103–111. Oxford: Routledge.
122. Gasser-Wingate, M. (2021). *Aristotle's Empiricism*. Oxford, New York: Oxford University Press.
 123. Gazzard, A. (1996). Some More Ideas about the Relation between Philosophy for Children and Self-esteem. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 9(1), 17–20.
 124. Geertz, C. (2000). *Available Light*. New Jersey: Princeton University Press.
 125. Genesereth, M., & Chaudhri V. (2018). *Logic in Secondary School Education*. Stanford: Computer Science Department Stanford University. Prieiga internetu: <http://logic.stanford.edu/publications/genesereth/logic.pdf> [žiūrėta 2025 10 25].
 126. *Geros mokyklos koncepcija* (2013). Sud.: Bacys, V., Jonynienė, V., Murauskas, A., Ruškus, J., Simonaitienė, B., Targamadžė, V., Vaicekauskienė, V., & Želvys, R. Vilnius. Prieiga internetu: https://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2015/08/GM_koncepcija_11-121-V.V..pdf [žiūrėta 2025 10 30].
 127. Gewirth, A. (1978). *Reason and Morality*. Chicago: The University of Chicago Press.
 128. Gewirth, A. (1998). *Self-Fulfillment*. Princeton: Princeton University Press.
 129. Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Daniel, M. F. (2013). Improving Emotion Comprehension and Social Skills in Early Childhood Through Philosophy for Children. *Childhood & philosophy*, 9(17), 63–89.
 130. Girdzijauskas, A. (2008). *Aukštesniųjų klasių mokinių dorovinės kultūros ugdymas muzikine veikla*. Daktaro disertacija. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
 131. Goddu, G. C. (2021). Logic and Critical Thinking. *Studies in Critical Thinking*, 307–328. Windsor Studies in Argumentation.
 132. Grakauskaitė-Karkockienė, D. (2002). *Kūrybos psichologija*. Vilnius: Logotipas.
 133. Gregory, M. (1999). *A Crash Course in Logic*. Lanham: University Press of America.
 134. Gruioniu, O. (2013). The Philosophy for Children, an Ideal Tool to Stimulate the Thinking Skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76, 378 – 382.

135. Gudžinskienė, V. (2006). Kritinio mąstymo įvairios interpretacijos ir jų analizė. *Pedagogika*, 81, 107–114.
136. Gula, R. J. (2007). *Nonsense: Red Herrings, Straw Men and Sacred Cows: How We Abuse Logic in Our Everyday Language*. Edinburg: Axios Press.
137. Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
138. Haan, N, Weiss, R., & Johnson, V. (1982). The Role of Logic in Moral Reasoning and Development. *Developmental Psychology*, 18 (2), 245–256.
139. Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind: Why Good People are Divided by Politics and Religion*. New York: Pantheon Books.
140. Hashim, R., Hussein, S., & Imran, A. M. (2014). Hikmah (Wisdom) Pedagogy and Students' Thinking and Reasoning Abilities. *Intellectual Discourse* 22(2), 119–138.
141. Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge: an Introduction to Critical Thinking*. New Yersey: Mahwah.
142. Hamrick, W. S. (1999). Philosophy for Children and Aesthetic Education. *Journal of Aesthetic Education*, 23(2), 55–67.
143. Hannam, P., & Echeveria, E. (2009). *Philosophy with Teenagers. Nurturing a Moral Imagination for 21stcentury*. London: Continuum.
144. Heynegg, J. (1998). The Role of Discussion in the Moral Education of Children. *Analytic Teaching*, 9(2), 22–31.
145. Hobbes, T. (1999). *Leviatanas*. Vilnius: Pradai.
146. Hume, D. (2007). *Traktatas apie žmogaus prigimtį*. Vilnius: Charibdė
147. Hume, D. (1995). *Žmogaus proto tyrinėjimas*. Vilnius: Pradai
148. Hume, D. (1912). *An Enquiry Concerning the Principles of Morals*. Chicago: Open Court Publishing Co. Prieiga internetu: <https://archive.org/details/enquiryconcernin0000hume/page/4/mode/2up?q=nature> [žiūrėta 2025 10 24].
149. Inch, E. S., & Warnick, B. (1998). *Critical Thinking and Communication*. Boston: Allyn and Baccon.
150. Indrašienė, V. Jегelevičienė, O. Merfeldaitė, D. Penkauskienė, J. Pivorienė & A. Railienė. (2018). Kritinio mąstymo sampratos interpretacijos. *Socialinis Darbas*, 16(2), 266–278. Prieiga internetu: <https://www.lituanistika.lt/>
151. Indrašienė, V., Jегelevičienė, V., Merfeldaitė, O., Penkauskienė, D., Pivorienė, J., Railienė, A., Sadauskas, J., & Valavičienė, N. (2021). *Duomenimis grįstos rekomendacijos kritinio mąstymo kompetencijos*

aukštajame moksle ugdymui. Mykolo Romerio universitetas [žiūrėta 2025 10 24].

152. *Introductory Logic: The Fundamentals of Thinking Well*. Student Edition. (2014). Idaho: Canon Press.
153. *Introductory Logic: The Fundamentals of Thinking Well*. Teachers Edition. (2014). Idaho: Canon Press.
154. *Intermediate Logic: The Fundamentals of Thinking Well*. Student Edition. (2014). Idaho: Canon Press.
155. *Intermediate Logic: The Fundamentals of Thinking Well*. Teachers Edition. (2014). Idaho: Canon Press.
156. Işıklar S., & Abali Oztürk Y., (2021). The Effect of Philosophy for Children (P4C) Curriculum on Critical Thinking through Philosophical Inquiry and Problem Solving Skills. *International Journal of Contemporary Educational Research (IJCER)*, 9(1), 130–142.
157. Yilmaz, O., & Bahçekapili, H. G. (2015). Without God, Everything is Permitted? The Reciprocal Influence of Religious and Meta-ethical Beliefs. *Journal of Experimental Social Psychology*, 58, 95–100.
158. Yu-jen, T. (1991). Logic and the Yong Child. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 9(3), 40–42.
159. Jahani, R., & Akbari, A. (2016). The Effect of P4C (Process & Content Approach) on Creativity of the Six Grade Students (Case Study: Sixth Grade Male Students of Jolge Rokh Area). *Scinzer Journal of Accounting and Managament*, 2(3), 10–15.
160. James, W., (2013). The Moral Philosopher and the Moral Life. *International Journal of Ethics*, 1(3), 330–354. Prieiga internetu: <https://archive.org/details/jstor-2375309>
161. James, W., (2021). *The Meaning of Truth*. New York: Longmans, Green, and Co. Prieiga internetu: <https://archive.org/details/meaningoftruth0000jame> [žiūrėta 2025 10 24].
162. James, W., (2008). *A Pluralistic Universe*. New York: Longmans, Green, and Co. Prieiga internetu: <https://archive.org/details/pluralisticunive00jamerich/page/n5/mode/2up> [žiūrėta 2025 10 24].
163. James, W., (2020). *On a Certain Blindness in Human Beings. On some of life's ideals*. New York: H. Holt and Co. Prieiga internetu: <https://archive.org/details/onsomeoflifeside0000unse>
164. Jekentaitė, L., & Vaicekauskienė, V. (1994). Filosofija vaikams. *Mokykla*, 8, 17–21.
165. Jo, S. H. (2001). Literacy: Constructing Meaning Through Philosophical Inquiry. *Analytic Teaching*, 21(1), 44–52.

166. Johnson, D. M., & Stratton, R. P. (1969). *Evaluation of Five Methods of Teaching Concepts*. In *Current Research on Instructions*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
167. Johnson, R. H. (2012). When Informal Logic Met Critical Thinking. *Inquiry Critical Thinking Across the Disciplines*, 27(3), 5–14.
168. Jones, C. (2009). Moral Relativism, Cultural Awareness and Cooperative Learning in Teaching Professional Ethics. *Teaching Ethics*, 10(1), p.43–50.
169. Jones, G., Cardinal, D., & Hayward, J. (2011). *Moral Philosophy. A Guide to Ethical Theory*. London: Continuum International Publishing Group.
170. Jones, T. (2012). Community in the Classroom: An Approach to Curriculum and Instruction as a Means for the Development of Student Personal Engagement in a High School Classroom. *Educational Perspectives*, 44, 58– 64.
171. Jones-Teuben, H. M. (2013). *I Disagree with Myself! Creative Thinking in a Key Stage 1 Community of Enquiry*. Doctoral Thesis. Newcastle: Newcastle University.
172. Jonilienė, M. (2007). Ketverių-šešerių metų vaikų dorinis ugdymas etnomuzika. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
173. Kaffemanas, R. (2001). *Mąstymo psichologija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
174. Kaye, S. M., Thomson, P. (2007). *Philosophy for Teens*. Waco: Prufrock Press Inc.
175. Kantas, I. (1980). *Dorovės metafizikos pagrindai*. Vilnius: Mintis.
176. Kant, I. (1906). *On Education*. Lexington: D. C. Heath & Co Publishers.
177. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
178. Karimi, K. (2011). *Moral Objectivism versus Moral Relativism: a Critical Examination*. Dissertation for Masters of Art Degree. Nairobi: Nairobi University.
179. Kennedy, D. (1999). Thinking for Oneself and with Others. *Analytic Teaching*, 20(1), 29–32.
180. Kiyarsi, S. (2017). A study of the effect of implementing philosophy for children program (P4C) on awareness of media violence and stereotypes in popular media of children. *Journal of Educational Sciences*, 23(2), 153–176.
181. Klocksien, J. (2021). Moral Rationalism and Moral Motivation. *Acta Analytica*, 36, 123–136.

182. Knachel, M. (2017). *Fundamental Methods of Logic*. Milwaukee: University of Wisconsin Milwaukee.
183. *Kritinio mąstymo ugdymas. Teorija ir praktika*. (2001). Sud. D. Penkauskienė. Vilnius: Garnelis.
184. Kuhn, D. (2015). Thinking Together and Alone. *Educational Researcher*, 44(1), 46–53.
185. Lam, K. M. (2013). An Empirical Study of the Effectiveness of Lipman's Philosophy for Children Programme on Promoting Children's Critical Thinking in Hong Kong, China. In *Childhood, Philosophy and Open Society*, 22, 67–120.
186. Lännström, A. (2012). Trusting the Divine Voice: Socrates and His Daimonion. *Apeiron*, 45, 32–49.
187. Lau, J. Y. F. (2024). Revisiting the Origin of Critical Thinking. In *Educational Philosophy and Theory*, 56(7), 724–733.
188. Leibniz, G. W. (1989). *The Art of Discovery and Judgment*. Dordrecht: Reidel Publishing Co. Prieiga internetu: https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-5228-6_30 [žiūrėta 2025 11 01].
189. Leibniz, G. W. (2017). *New Essays on Human Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press. Prieiga internetu: <https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/leibniz1705book4.pdf> [žiūrėta 2025 11 01].
190. Lewis, B. A. (2005). *What do You Stand For? A Guide to Building Character*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
191. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. Prieiga internetu: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.412512> [žiūrėta 2025 10 23].
192. Lim, T. K. (1998). How to Evaluate Philosophy for Children Program. *Critical and Creative Thinking*, 6(1), 21–27.
193. Lipman, M. (1980). *Writing: How and Why. Instructional Manual to Accompany Suki*. New Jersey: Montclair University, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).
194. Lipman, M. (1984). *Thinking Children and Education*. Dubuque: Kendall / Hunt.
195. Lipman M. (1987). Critical Thinking—What Can It Be?, *Analytic Teaching*, 8(1), 5–12.
196. Lipman, M. (1988a). *Getting Our Thoughts Together. Instructional Manual to Accompany Elfie*. New Jersey: Montclair University, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).

197. Lipman, M. (1988b). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
198. Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
199. Lipman, M. (1995). *Lisa*. New Jersey: Montclair University, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).
200. Lipman, M. (1996a). *Nous*. New Jersey: Montclair University, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).
201. Lipman, M. (1996b). *Deciding What to Do. Instructional Manual to Accompany Nous*. New Jersey: Montclair University, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).
202. Lipman, M. (1997). Philosophical Discussion: Plans and Exercises. *Critical and Creative Thinking*, 5(1), 1–17.
203. Lipman, M. (1998a). *Markas. Pilietinės visuomenės pagrindai*. Mokytojo knyga. Vilnius: Kronta.
204. Lipman, M. (1998b). *Markas. Piliutinės visuomenės pagrindai*. Vadovėlis-romanas. Vilnius: Kronta.
205. Lipman, M. (1998c). On Children's Philosophical Style. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(2), 2–7.
206. Lipman, M. (1998d). The Contributions of Philosophy to Deliberative Democracy. In D. Owens, & I. Kucuradi (Eds.), *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century*. International Federation of Philosophical Societies.
207. Lipman, M. (1999). *Liza*. Vadovėlis-romanas. Vilnius: Kronta.
208. Lipman, M. (2000). *Liza. Etinis tyrimas*. Mokytojo knyga. Vilnius: Kronta.
209. Lipman, M., & Sharp, A.M. (1980). *Social Inquiry. Instructional Manual to Accompany Mark*. New Jersey: Montclair University, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).
210. Lipman, M., & Sharp, A. M. (1982). *Looking for Meaning. Instructional Manual to Accompany Pixie*. New Jersey: Montclair University, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).
211. Lipman, M., & Sharp A. M (1995). *Ethical Inquiry. Instructional Manual to Accompany Lisa*. New Jersey: Montclair University, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).
212. Lipman, M., & Sharp, A. M. (1986). *Growing up With Philosophy*. Dubuque: Kendall / Hunt.
213. Lipman, M., & Sharp A.M. (1986b). *Wondering at the World. Instructional Manual to Accompany Kio and Gus*. New Jersey:

- Montclair University, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).
214. Lipman, M., & Sharp, A. M. (1989). How are Values to be Taught? *Ethics in Education*, 9(2), 23–28.
 215. Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1984). *Philosophical Inquiry. Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery*. New Jersey: Montclair University, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).
 216. Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanjan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
 217. Locke, J. (1997). *Essays on the Law of Nature*. In Goldie M. (Ed.), *Political Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
 218. Locke, J. (2000). *Esė apie žmogaus intelektą*. Vilnius: Pradai.
 219. Lorio, J., Weinstein, M., & Martin, J. (1984). A Review of District 24's Philosophy for Children Program. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 5, 28–35.
 220. Machan, T. R. (2012). *Revisiting the Objectivist / Subjectivist Debate*. New York: Addleton Academic Publishers
 221. MacIntyre, A. (2000). *Trumpa etikos istorija*. Vilnius: Charibdė.
 222. Mackie, J. L. (1977). *Ethics: Inventing Right and Wrong*. London: Penguin Books
 223. Malmhester, B. (1996). The 6 Years Long Swedish Project: Best in the World in Thinking. Paper presented at the ICPIE Congress, 1999.
 224. Makaiau, A. S. (2017). A Citizen's Education: the Philosophy for Children Hawai Approach to Deliberative Pedagogy. M. Gregory, J. Haynes & K. Murris (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, 19–26, Oxford: Routledge.
 225. Marashi, S. M. (2008). Teaching Philosophy to Children: A New Experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27, 1.
 226. Marshall, J. (2018). *Descartes's Moral Theory*. Ithaca: Cornell University Press.
 227. Martin, J. F. & Weinstein, M. I. (1985). Thinking Skills and Philosophy for Children: the Bethlehem Program, 1982–1983. *Analytic Teaching*, 5, 28–31.
 228. Martišauskienė, E., (2004). *Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškiny*s. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
 229. Markuckienė, S. (2000). Kritinis mąstymas kaip filosofinė atspirtis. *Permainos*, 1, 10.
 230. Martin-Lof, P. (2015). *Is Logic Part of Normative Ethics?* Prieiga internetu: <https://pml.flu.cas.cz/uploads/PML-Paris15May15.pdf>

231. Mąstymo gebėjimų vertinimo programa (2020). Švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga internetu: <https://emokykla.lt/metodine-medziaga/medziaga/perziura/262> [žiūrėta 2025 11 01].
232. Matei, C. (2012). Cultural Relativism and the Conflict of Principles. *Redefining Community in Intercultural Context*, 1, 199–201.
233. Matthews, G. B. (1986). *Philosophy and the Young Child*. Cambridge: Harvard University Press.
234. Matthews, G. B. (1995). *Philosophy of Childhood*. Cambridge: Harvard University Press.
235. Matthews, G. B. (1997). *Dialogues With Children*. Cambridge: Harvard University Press.
236. Matsuoka, C. J. (2007). Thinking Processes in Middle School Students: Looking at Habits of the Mind and Philosophy for Children Hawai'i. Doctoral Thesis. Honolulu: University of Hawai'i.
237. Mc Cabe, S. P. (1992). Moral Reasoning. In Richard T. Knowles, George F. McLean (Eds.), *Psychological Foundations of Moral Education and Character Development. An Integrated Theory of Moral Development*. Lanham: University Press of America.
238. Mc Ginn, C. (2020). *Logic and Morality*. Oxford: Oxford University Press. Prieiga internetu: <https://www.colinmcginn.net/logic-and-morality/> [žiūrėta 2025 11 01].
239. McLaren, R. (1989). *Solving Moral Problems: A Strategy for Practical Inquiry*. Palo Alto: Mayfield.
240. Meadows, S. (1993). *The Child as Thinker*. London, New York: Routledge.
241. Meyer, K. (2024). Moral Education Through the Fostering of Reasoning Skills. *Ethical Theory and Moral Practice*, 27, 41–55.
242. Michaud, O., & Valitalo, R. (2017). Authority, Democracy and Philosophy: the Nature and Role of Authority in a Community of Philosophical Inquiry. In M. Gregory, J. Haynes and K. Murris (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, 27–34. Oxford: Routledge.
243. Mill, J. S. (1863). *Utilitarianism*. London: Parker, Son, and Bourn. Prieiga internetu: <https://archive.org/details/a592840000milluoft/page/n3/mode/2up> [žiūrėta 2025 11 01].
244. Monkevičienė, O., Stankevičienė, K., Jonilienė, M., & Glebuviene, V. S. (2010). Šiuolaikinėje žinių visuomenėje gyvenančio vaiko mokymosi sociokultūriniai aspektai. *Pedagogika*, 100, 101–106.

245. Moore, G. E. (1999). *Principia Ethica*. Cambridge: Cambridge University Press. Prieiga internetu: <https://archive.org/details/principia-ethica-by-g.-e.-moore> [žiūrėta 2025 10 23].
246. Morgan, V. G. (1994). *Foundations of Cartesian Ethics*. Atlantic Highlands: Humanities Press.
247. Myers, A. (2016). *A Stanford computer scientist designs a logic curriculum for high school*. Stanford University School of Engineering. Prieiga internetu: <https://engineering.stanford.edu/news/stanford-computer-scientist-designs-logic-curriculum-high-school> [žiūrėta 2025 10 21].
248. Naji, S. (2005). An Interview with Matthew Lipman. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), 23–29.
249. Naseri, S., Gorjian, Z., Ebrahimi M. R., & Niakan, M. (2017). Critical thinking in P4C (Philosophy for Children) Educators: An intervention study. *International Journal of Scientific Study*, 5(7), 108–113.
250. Navarro, A. M. V. (1998). Ethical Education Through Philosophical Discussion. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(2), 23–26.
251. Nekrašas, E. (2014). Analizės samprata loginio empirizmo filosofijoje. *Problemos*, 25, 68–74.
252. Nietzsche, F. (2020). *Anapus gėrio ir blogio: Ateities filosofijos preliudija*. Vilnius: Apostrofa
253. Nietzsche, F. (2009). *Antikristas: praeiksmas krikščionybei*. Vilnius: Apostrofa.
254. Nietzsche, F. (1914). *The Will to Power*. London: T. N. Foulis. Prieiga internetu: <https://www.gutenberg.org/files/52914/52914-h/52914-h.htm> [žiūrėta 2025 10 12].
255. Nietzsche, F. (1996). *Apie moralės genealogiją: poleminis veikalas*. Vilnius: Pradai.
256. Niklasson, J., Ohlson, R., & Ringbord, M. (1997). Evaluating Philosophy for Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12(4), 17–23.
257. Nisbet, R. A. (2000). *Sociologijos tradicija*. Vilnius: Pradai.
258. Nosich, G. (2011). *Learning to Think Things Through: A Guide to Critical Thinking Across the Curriculum*. London: Pearson Education
259. O'Neill, O. (1989). *Construction of Reason: Explorations of Kant's Practica Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
260. Othman, M., Sahamid, H., Zulkefli, M.H., Hashim, R., & Mohamad, F. (2015). The Effects of Debate Competition on Critical Thinking among

- Malaysian Second Language Learners. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 23(4), 656–664.
261. Ozmon, H. A., Craver, S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
 262. Pala, F. (2022). The Effect of Philosophy Education for Children (P4C) on Students' Conceptual Achievement and Critical Thinking Skills: A Mixed Method Research. *Education Quarterly Reviews*, 5(3), 27–41.
 263. Pálsson, H. (1996). We think more than before about others and their opinions. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12, 24–28.
 264. Park, J., Park, H. (2009). Reason vs. Will for Altruism: Some Implications for Moral Education. *Analytic Teaching*, 24(2), 45–54.
 265. Park, S. (2022). Moral Subjectivism vs Moral Objectivism. *Filosofija. Sociologija*, 3, 269–276.
 266. Paul, R. (1993) *Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking.
 267. Paul, R.W. (1993). The logic of Creative and Critical Thinking. *ABI/INFORM Global*, 37(1), 1–12.
 268. Paul, R., Elder, L. (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking.
 269. Paul, R, Elder L. (2012). *Critical thinking. Tools for Taking Charge of your Learning and your Life*. Lanham: Rowman and Littlefield.
 270. Penkauskienė, D. (2001). Kritinio mąstymo ugdymas: teorija ir praktika. *Permainos*, (4), 47–48.
 271. Penkauskienė, V., & Indrašienė, V. (2004). *Kritinio mąstymo ugdymas aukštojoje mokykloje: studijų programos*. Vilnius: Šiuolaikinių didaktikų centras.
 272. Penkauskienė D. (2016). Kritinio ir kūrybinio mąstymo sąsaja. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*. 13, 90–104.
 273. Peterson A., Bentley, B. (2015). Exploring the Connections Between Philosophy for Children and Character Education: Some Implications for Moral Education? *Journal of Philosophy in Schools*, 2(2), 48–70.
 274. Perry, W. G. Jr. (1981). Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning. In A. Chickering and Associates (Eds.). *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*, 76–116. San Francisco: Jossey-Bass.
 275. Petrauskaitė, A. (2001). *Logika*. Vilnius: Gimtinė.
 276. Pierce, Ch. S. (1934). *Collected Papers*. Harvard University Press.
 277. Platonas. (1981). *Valstybė*. Vilnius: Mintis.
 278. Plečkaitis, R. (2004). *Logikos pagrindai*. Vilnius: Tyto alba.

279. Pojman, L. (2006). *Philosophy: The quest for Truth*. New York: Oxford University Press.
280. Popper, K. (1989). *The Poverty of Historicism*. London: Routledge. Prieiga internetu: https://archive.org/details/povertyofhistori0000karl_h4i4 [žiūrėta 2025 10 12].
281. Popper, K. R. (2001). *Rinktinė*. Vilnius: Pradai.
282. Pourtaghi, V., Hosseini, A., & Hejazi, E. (2014). Effectiveness of Implementing Philosophy for Children Program on Students' Creativity. *Scientific Journal of Pure and Applied Sciences*, 3(6), 375–380.
283. Preece, A. S., & Juperi, A. (2014). Philosophical Inquiry in the Malaysian Educational System – Reality or Fantasy? *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 26–38.
284. Pring, R. (2004). *Philosophy of Education. Aims, theory, common sense and research*. London: Continuum.
285. Pritchard, M. S. (1991). On Becoming a Moral Agent: from Aristotle to Harry Stottlemeier. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 9(3), 16–24.
286. Rachels, J. (1999). The Challenges of Cultural Relativism. In *Bioethics*, Burlington: Jones and Bartlett Publishers.
287. Rachels, J. Rachels, S. (2010). *The Elements of Moral Philosophy*. Columbus: McGraw-Hill Humanities.
288. Rachels, J. Rachels, S. (2019). *The Right Thing to Do. Readings in Moral Philosophy*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.
289. Rahdar, A., Pourghaz, A., & Marziyeh, A. (2018). The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical Openness and Reflective Scepticism in Developing Critical Thinking and Self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 11(3), 539–556.
290. Rauduvaitė, A. (2007). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių vertybinių nuostatų ugdymas populiariaja muzika*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
291. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
292. Reardon, J. (2000). Apmąstymai apie refleksiją. *Permainos*, 1, 12–17.
293. Reed, R. & Allen, H. (1982). Analytic Thinking for Children in Fort Worth Elementary Schools. Initial evaluation report. *Analytic Teaching*, 5–12.
294. Rescher N. (2008). Moral Objectivity. *Social Philosophy and Policy*, 25(1), 393–409.

295. Reva, N. (2020). The Role of Logic in Critical Thinking. *Skhid*, 5(169), 49–53.
296. Reznickaya, A. (2005). Empirical Research in Philosophy for Children: Limitations and New Directions. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), 4–13.
297. Rimienė, V. (2006). Studentų kritinio mąstymo dispozicijų ir įgūdžių kaitos galimybės. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 17, 78–85.
298. Rombout, F. (2024). Teaching Value-Loaded Critical Thinking in Philosophy Education. *Journal of Didactics of Philosophy*, 8, 1–16.
299. Rombout, F., Schuitema, J. A., & Volman, M. L. L. (2022). Teaching strategies for value-loaded critical thinking in philosophy classroom dialogues. *Thinking Skills and Creativity*, 43. Prieiga internetu: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187121002066> a [žiūrėta 2025 10 23].
300. Rønnow-Rasmussen, T. (2023). Subjectivism and Objectivism, Patterns of Value. In *Essays on Formal Axiology and Value Analysis*, 246–262.
301. Rorty, R. (1990). Objectivity, Relativism, and Truth. *Philosophical Papers*, Volume 1.
302. Ross, W. D. (2002). *The right and the good*. Oxford: Oxford University Press. Prieiga internetu: https://archive.org/details/rightgood0000ross_c7r0 [žiūrėta 2025 10 12].
303. Rugiero, V. R. (1998). *The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thought*. New York: Longman.
304. Russell, J. (2002). Moral Consciousness in a Community of Inquiry. *Journal of Moral Education*, 31, 141–152.
305. Santi, M. (1993). Philosophising and Learning to Think. *Thinking: The Journal for Philosophy for Children* 10(3), 17–23.
306. Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., Ugarte, M. D., Iriarte, M. D., & Sanz de Acedo Baquedano, M. T. (2003). Immediate and long-term effects of a cognitive intervention on intelligence, self-regulation, and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 59–74.
307. Sarkissian, H., & Phelan, M. (2019). Moral Objectivism and a Punishing God. *Journal of Experimental Social Psychology*, 80, 1–7.
308. Sasseville, M. (1994). Self-esteem, Logical Skills and Philosophy for Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 11(2), 30–32.
309. Saulius T., (2015). Kritinio mąstymo ugdymas – ar tai naujoji sofistika? *Logos*, 85, 134–144.
310. Schleifer, M., & Caurtemanche, L. (1997). The effect of Philosophy for Children on Language Ability. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12(4), 30–31.

311. Schleifer, M., & Lehuis, P. (1995). Philosophy for Children Teachers as Collaborative Researchers. *Analytic Teaching*, 16(1), 23–26.
312. Schleifer, M., Daniel, M.F., & Peyronnet, S., (2003). The Impact of Philosophical Discussion on Moral Autonomy, Judgment, Empathy and the Recognition of Five Emotions in Five Years Old. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 16(4), 4–12.
313. Sharp, A. M. (1984). Philosophical Teaching as Moral Education. *Journal of Moral Education*, 13(1), 3–8.
314. Sharp, A. M. (1991). The Community of Inquiry: Education for Democracy. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 9(2), 31–37.
315. Sharp, A. M. (1995). Philosophy for Children and the Development of Ethical Values. *Early Child. Development Care*, 107, 45–55.
316. Sharp, A. M. (1999). The Sacred-as-Relationship in the Community of Inquiry. Paper presented at the Philosophy for Children on top of the World: *Proceedings of the 8th International Conference on Philosophy with Children, Iceland, University of Akureyri Research Fund*, 5–19.
317. Sharp, A. M. (2000). *The Doll Hospital*. New Jersey: Montclair University, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).
318. Sharp, A. M. (2000). *Making Sense of My World: Instructional Manual to Accompany The Doll Hospital*. New Jersey: Montclair University, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).
319. Sharp, A. M. (2007). Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry. *Gifted Education International*, 22(2–3), 248–57.
320. Sharp, A. M. & Splitter, L. J. (1995). *Teaching for Better Thinking*. Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER).
321. Sharples, R. W. (2003). *Stoics, Epicureans and Sceptics. An Introduction to Hellenistic philosophy*. Taylor & Francis e-Library.
322. Shi, X. (2023). *Moral Objectivism and Moral Utilitarianism*. Paper presented at The International Conference on Interdisciplinary Humanities and Communication Studies.
323. Shipman, V. C. (1983a). *The New Jersey Test of Reasoning Skills*. Totowa: Totowa Board of Education.
324. Shipman, V. C. (1983b). Evaluation Replication of the Philosophy for Children Program — Final Report. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 5(1), p. 45–47.
325. Shipman, V. C. (1983c). *New Jersey Test of Reasoning Skills – Review*. Montclair: Montclair State University. Prieiga internetu:

- https://digitalcommons.montclair.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=iapc_nj_test_reasoningskills [žiūrėta 2025 10 12].
326. Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B.H. (2017). *Non-cognitive impacts of Philosophy for Children Programme*. Durham: Durham University. Prieiga internetu: <https://www.nuffieldfoundation.org/project/non-cognitive-impacts-of-philosophy-for-children> [žiūrėta 2025 10 12].
 327. Siegel, H. (2013). *Educating Reason*. London: Routledge.
 328. Sidgwick, H. (1874). *The Methods of Ethics*. London: Macmillan and Co. Prieiga internetu: <https://www.gutenberg.org/files/46743/old/46743-h/46743-h.htm>
 329. Simpson, A., Piazza, J., & Rios, K. (2016). Believe in Divide Moral Authority: Validation of a shortened Scale with Implications for Social Attitudes and Moral Cognition. *Personality and Individual Differences*, 94, 256–265. Prieiga internetu: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886916300332> [žiūrėta 2025 10 12].
 330. Symeonidou, I. (2021). *Pragmatist Metaethics: an Approach to Moral Truths and Moral Inquiry*. Dissertation. Brighton: University of Sussex.
 331. Slade, C. (1989). Logic in the Classroom. *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, 8(2), 14–20.
 332. Slade, C. (1992). Creative and Critical Thinking: An Evaluation of Philosophy for Children. *Analytic Teaching*, 13, 25–36.
 333. Slade, C. (1997). Reasoning and Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 13(2), 2–7.
 334. Sleeper, R. W. (1985). *The Necessity of Pragmatism. John Dewey Conception of Philosophy*. New Haven: Yale University Press.
 335. Sormaz Ögüt, F. (2019). *The importance of philosophical thinking and philosophy for children*. (Doctoral Thesis). İstanbul: Maltepe University, Institute of Social Sciences.
 336. Spencer, M.K. (2015). Aristotelian Substance and Personalistic Subjectivity. *International Philosophical Quarterly*, 55 (2, 218), 145–164.
 337. Spinoza, B. (1670), *The Chief Works*. Amsterdam: Jan Rieuwertsz. Prieiga internetu: <https://archive.org/details/chiefworksofbene01spin> [žiūrėta 2025 10 12].
 338. Spinoza, B. (2025). *Etika*. Vilnius: Margi raštai.
 339. Splitter, L. (1994). Programa „Filosofija vaikams“ – svarbi ugdymo turinio naujovė. *Švietimo naujovės*, 17–21. Vilnius: Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerijos Leidybos centras.

340. Sprod, T. (1997). Improving Scientific Reasoning through Philosophy for Children: an Empirical Study. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 13(2), 11–16.
341. *Structure for All Syllabuses in the System of the European Schools* (2024). Office of the Secretary-General of the European Schools, document 2024-11-D-42. Prieiga internetu: <https://www.eursec.eu/en/European-Schools/studies/syllabuses> [žiūrėta 2025 10 12].
342. Stec, M., & Lind, G. (2017). Fostering Moral Competence with KMDD (Konstanz Method of Dilemma Discussion). New Opportunity for Moral & Democratic Education. *Proceedings of the European Conference on Ethics, Religion and Philosophy*. Brighton: The International Academic Forum (IAFOR).
343. Svensson, F. (2019). A Cartesian Distinction in Virtue: Moral and Perfect. *Mind, Body, and Morality: New Perspectives on Descartes and Spinoza*. London: Routledge.
344. Susdarwono, E. T. (2022). Meaningful Education with Efforts to Create Synergy Between Ethics, Logic, And Aesthetics in Forming Students with Character. *Jurnal Cerdik: Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 24–32.
345. Šiaučiukenienė, L., Visockienė, & O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
346. *TASKs for Democracy*. (2017). Pestalozzi Series No. 4, Council of Europe.
347. *Teaching Critical Thinking to Prepare Pupils for Global Challenges* (2025). European Commission. Prieiga internetu: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/teaching-critical-thinking-global-challenges> [žiūrėta 2025 10 12].
348. Toffler, A. (1970). *Future Shock*. New York: Random House. Prieiga internetu: <https://archive.org/details/FutureShock-Toffler/mode/2up?view=theater> [žiūrėta 2025 10 12].
349. Topping, K., & Trickey, S. (2007a). Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive Effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271–288.
350. Topping, K., & Trickey, S. (2007b). Collaborative Philosophical Inquiry for Schoolchildren: Cognitive Gains at 2-year Follow-up. In *British Journal of Educational Psychology*, 77, 787–796.
351. Trickey, S & Topping, K. (2006). Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Socio-emotional Effects at 11–12 years. *School Psychology International*, 27(5), 599–614.

352. Tok, Ş., & Mazi, A. (2015). The effect of Stories for Thinking on Reading and Listening Comprehension: a Case Study in Turkey. *Research in Education*, 93(1), 1–18.
353. Vaicekauskienė, V. (2006). *Sąžinės ugdymo pagrindinės mokyklos etikos pamokose galimybės ir ribos*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
354. Vaičekauskienė S. (2016). *V–VI klasių mokinių dorovinės nuostatos ir jų ugdymo(si) strategijos*. Daktaro disertacija. Vilnius: Lietuvos pedagoginio universiteto leidykla.
355. Valatkaitė-Rimienė, V. (1998). Moksleivių ir studentų kritinio mąstymo ypatumai ir lavinimo galimybės. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 5, 173–183.
356. Valevičius, V. (1991). *Logikos dėsniai*. Kaunas: Šviesa.
357. Valevičius, V. (1993). *Logikos pradmenys*. Kaunas: Šviesa.
358. *Valstybės pažangos strategija „Lietuva 2050“* (2023). Seimo nutarimas „Dėl valstybės pažangos strategijos „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“ patvirtinimo. Prieiga internetu: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAP/f2e47080104111ee9ac6bb8cb9c06455> [žiūrėta 2025 10 12].
359. Van Ackeren, M., & Sticker, M. (2018). Moral Rationalism and Demandingness in Kant. *Kantian Review*, 23(3), 407–428.
360. Van Cleave, M. (2016). Introduction to Logic and Critical Thinking. Lansing: Lansing Community College. Prieiga internetu: <https://open.umn.edu/opentextbooks/textbooks/457> [žiūrėta 2025 10 12].
361. Vartiak, L., Jaseckova, G., & Konvit, M. (2023). Logic as a Tool for Developing Critical Thinking. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 15(2), 1–12.
362. Vasilionytė (2014). I. *Kaip galima su sveiko proto morale suderinama moralės teorija?* Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
363. Ventista, O. M. (2018). A Literature Review of Empirical Evidence on the Effectiveness of Philosophy for Children. *Current Trends in Philosophy for Children*, 448–461.
364. Visockienė, O. (2001). *Kritinio mąstymo ugdymo galimybė bendrojo lavinimo mokyklos aukštesniosiose klasėse*. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
365. Visockienė, O. (2001). Ugdymo kaita kaip kritinį mąstymą sąlygojantis veiksnys. *Socialiniai mokslai*, 5(31), 86–1.
366. Visockienė, O. (2003). Kritinio mąstymo samprata multidisciplininiu aspektu. *Socialiniai mokslai*, 38, 8–10

367. Walters, K. S. (1994). *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*. Albany: State University of New York Press.
368. Warnock, G. (1990). Berkeley's moral philosophy. *Journal of medical ethics*, 16, 48–50.
369. Wegerif, R. (2005). Reason and Creativity in Classroom Dialogues. *Language and Education*, 19(3), 223–238.
370. Weinstein, M. (1996). Critical Thinking and Moral Education. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 7(3), 4–9.
371. Velasquez, M. (2014). *Philosophy: a Text with Readings*. Boston: Wadsworth, Cengage Learning.
372. Wenzel, C.H. (2012). Ethics and Relativism in Wittgenstein. *Ethics – Society – Politics. Papers of the 35th International Wittgenstein Symposium*, 20, 348–350, Kirchberg am Wechsel: Austrian Ludwig Wittgenstein Society (ALWS).
373. Williams, S. (1993). *Evaluating the Effects of Philosophical Enquiry in a Secondary School*. Derbyshire: Derbyshire County Council.
374. Winch, P. (1989). *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy*. Atlantic Highlands: Humanities Press International.
375. Vitgenšteinai. (1995). *Tractatus Logico-Philosophicus*. *Rinktiniai raštai*. Vilnius: Mintis.
376. Wittgenstein L. (1965). Lecture on Ethics. *The Philosophical Review*, 74(1), 3–12. Prieiga internetu: https://www.wittgensteinproject.org/w/index.php?title=Lecture_on_Ethics [žiūrėta 2025 10 30].
377. Wittgenstein L. (2009). *Apie tikrumą*. Vilnius: Baltos lankos.
378. Zijlstra, L. (2019). Folk Moral Objectivism and its Measurement. *Journal of Experimental Social Psychology*, 84. Prieiga internetu: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022103118301835> [žiūrėta 2025 10 30].
379. Zulkifli, H., Hashimi R. (2020). Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 29–45.

PRIEDAI

1 PRIEDAS

Anketa mokytojams, dėstantiems etiką 9–10 kl.

1. Jūsų mokyklos pavadinimas ir adresas:
2. Jūsų mokykla yra:
 - a. Vidurinė mokykla.
 - b. Gimnazija.
3. Ar pamokų metu kaip priemone moraliniams reiškiniams analizuoti ir aptarti remiatės loginio mąstymo kompetencija?
 - a. Taip.
 - b. Ne.
4. Jei naudojātės, tai kodėl?
 - a. Manau, kad tai puiki priemonė formaliajam mąstymui lavinti.
 - b. Manau, kad loginio mąstymo kompetencija yra kaip priemonė, padedanti išsamiau analizuoti moralinius reiškinius.
 - c. Lieka laisvo laiko, kurį reikia kuo nors užpildyti.
 - d.
5. Jei nesinaudojate, tai kodėl?
 - a. Manau, kad logika neturi nieko bendro su etika ir nepadedą išsamiau suvokti moralinių reiškinių, todėl neverta tam gaišti laiko.
 - b. Nežinau, kaip loginio mąstymo kompetencija padeda analizuoti moralinius reiškinius.
 - c. Manau, kad mokiniams logika per sunkus mokslas.
 - d. Neužtenka laiko.
 - e.
6. Ar Jūs pati (pats) mokėtės logikos? Kur?
.....

Anketa užpildyta 20 m. mėn. d.

2 PRIEDAS

Programos „Filosofija vaikams“ (M. Lipman, A. M. Sharp, F. Oscanyan) metodinių priemonių analizė, siekiant nustatyti esminius loginio mąstymo gebėjimus:

Pastabos:

1. Programos „Filosofija vaikams“ metodinėse priemonėse nėra nei teorijos, nei pratimų apie modalinę ar normatyvinę logiką. Disertacijos autorės sprendimu, modalinė ir normatyvinė logika yra neatsiejama moralinių samprotavimų dalis, todėl tyrimui atrinktų loginio mąstymo gebėjimų sąrašas ir disertacijos autorės sukurta metodinė priemonė papildyta modalinės ir normatyvinės logikos teorija bei praktinėmis užduotimis.

2. 16-ta tyrime išskirta loginio mąstymo įgūdžių grupė – „gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius argumentuoti, teikti teisingus ir pagrįstus argumentus“ – šiose lentelėse nefiksuoja, nes tai įgūdis, lavinamas didžiojoje dalyje programos „Filosofija vaikams“ pratimų).

1 klasei <i>ELFIE: Getting Our Thoughts Together. Instructional Manual to Accompany Elfie</i> (Lipman, 1988a)			
LOGINIŲ GEBĖJIMŲ SRITIS	TEORIJA	PRATIMAI	TYRIMUI ATRINKTI LOGINIO MĄSTYMO GEBĖJIMAI
Loginė klasė	p. 104	p. 104	1. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti apibrėžimų kūrimo taisykles, skirti teisingą apibrėžimą nuo klaidingo
Sprendinių struktūra ir formulavimas	-	p. 265	2. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti sprendinius, nustatyti jų teisingumą ar klaidingumą
Santykiai tarp loginių klasių (Veno diagrama su neigiamais ir daliniais sprendiniais)	p. 345–353	p. 345–353	
Analoginis mąstymas	p. 271	p. 271–272	3. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti ir analizuoti analogijas
-	-	-	4. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti galimybės ir tikrovės santykį

Dalies ir visumos santykio analizė	p. 100, 481	p. 100–101, 481	5. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti dalies ir visumos santykį
Tikslo ir priemonės santykio analizė	p. 80	p. 80–82	6. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti tikslo ir priemonės santykį
Priežasties ir padarinio santykio analizė	p. 4, 43	p. 5–6, 43, 357	7. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti priežasties ir padarinio santykį
„Po to, vadinasi dėl to“ klaida	p. 321	p. 321	
Sąlygos teiginiai	p. 360	p. 360	
Dedukcija (bendrosios prielaidos rekonstrukcija)	-	p. 549	8. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis dedukcijos taisyklėmis
Indukcija	-	p. 548	9. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis indukcijos taisyklėmis
-	-	-	10. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis hipotetinio silogizmo taisyklėmis
Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			11. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis modalinės logikos taisyklėmis
Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			12. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis normatyvinės logikos taisyklėmis
-	-	-	13. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti dvigubo neigimo dėsnį
-	-	-	14. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis santykių logikos taisyklėmis
-	-	-	15. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti laipsniavimo santykį
Žiūrėti antrą pastabą priedo pradžioje			16. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius argumentuoti, teikti teisingus ir pagrįstus argumentus

2–3 klasėms KIO and GUS: <i>Wondering at the World. Instructional Manual to Accompany Kio and Gus</i> (Lipman, Sharp, 1986b)			
LOGINIŲ GEBĖJIMŲ SRITIS	TEORIJA	PRATIMAI	TYRIMUI ATRINKTI LOGINIO MĄSTYMO GEBĖJIMAI
Loginė klasė	p. 57	p. 58	1. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti apibrėžimų kūrimo taisyklės, skirti teisingą apibrėžimą nuo klaidingo
Apibrėžimo struktūra	p. 240	p. 240	
Sprendinių struktūra ir formulavimas	-	p. 60–61, 82, 130	2. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti sprendinius, nustatyti jų teisingumą ar klaidingumą
Analoginis mąstymas	p. 125, 443, 491	p. 110, 126–130, 427, 444, 491	3. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti ir analizuoti analogijas
-	-	-	4. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti galimybes ir tikrovės santykį
-	-	-	5. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti dalies ir visumos santykį
-	-	-	6. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti tikslo ir priemonės santykį
Priežasties ir padarinio santykio analizė	p. 305, 307, 397	p. 306–307, 314, 398	7. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti priežasties ir padarinio santykį
Sudėtinių teiginių logika: disjunkcija	p. 326	p. 326	
Dedukcija	p. 36	-	8. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis dedukcijos taisyklėmis
Dedukcija (kai abi prielaidos bendrosios)	-	p. 177, 405–406	
-	-	-	9. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir

			rekonstruoti prielaidas remiantis indukcijos taisyklėmis
-	-	-	10. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis hipotetinio silogizmo taisyklėmis
Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			11. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis modalinės logikos taisyklėmis
Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			12. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis normatyvinės logikos taisyklėmis
-	-	-	13. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti dvigubo neigimo dėsnį
-	-	-	14. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis santykių logikos taisyklėmis
Laipsniavimas	p. 108	-	15. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti laipsniavimo santykį
Skirtingo laipsnio ir skirtingos kokybės (savybės) suvokimas	p. 86	p. 86–88	
Žiūrėti antrą pastabą priedo pradžioje			16. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius argumentuoti, teikti teisingus ir pagrįstus argumentus

3–4 klasėms PIXIE: <i>Looking for Meaning. Instructional Manual to Accompany Pixie</i> (Lipman, Sharp, 1982)			
LOGINIŲ GEBĖJIMŲ SRITIS	TEORIJA	PRATIMAI	TYRIMUI ATRINKTI LOGINIO MĄSTYMO GEBĖJIMAI
Loginė klasė	p. 280–281	p. 282–283, 379	1. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti apibrėžimų kūrimo

Apibrėžimo struktūra	-	p. 150	taisykles, skirti teisingą apibrėžimą nuo klaidingo
Tautologija	p. 238	-	
Sprendinių struktūra ir formulavimas	-	p. 278	2. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti sprendinius, nustatyti jų teisingumą ar klaidingumą
Analoginis mąstymas	p. 146, 156	p. 146, 157–158, 187–205, 226–227, 326, 376–378	3. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti ir analizuoti analogijas
-	-	-	4. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti galimybes ir tikrovės santykį
Dalies ir visumos santykio analizė	-	p. 149, 283, 376, 380	5. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti dalies ir visumos santykį
Tikslo ir priemonės santykio analizė	p. 311	p. 311, 376	6. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti tikslo ir priemonės santykį
Priežasties ir padarinio santykio analizė	-	p. 243, 376	7. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti priežasties ir padarinio santykį
Dedukcija (bendrosios prielaidos rekonstrukcija)	-	p. 390	8. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis dedukcijos taisyklėmis
Indukcija	-	p. 380	9. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis indukcijos taisyklėmis
-	-	-	10. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis hipotetinio silogizmo taisyklėmis
Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			11. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis modalinės logikos taisyklėmis

Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			12. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis normatyvinės logikos taisyklėmis
-	-	-	13. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti dvigubo neigimo dėsnį
Loginiai santykiai	p. 113, 143–144	p. 90, 109–112, 152, 154	14. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis santykių logikos taisyklėmis
Laipsniavimas	-	p. 108	15. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti laipsniavimo santykį
Žiūrėti antrą pastabą priedo pradžioje			16. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius argumentuoti, teikti teisingus ir pagrįstus argumentus

4–6 klasėms NOUS: <i>Deciding What to Do. Instructional Manual to Accompany Nous</i> (Lipman, 1996b)			
LOGINIŲ GEBĖJIMŲ SRITIS	TEORIJA	PRATIMAI	TYRIMUI ATRINKTI LOGINIO MĄSTYMO GEBĖJIMAI
-	-	-	1. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti apibrėžimų kūrimo taisykles, skirti teisingą apibrėžimą nuo klaidingo
-	-	-	2. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti sprendinius, nustatyti jų teisingumą ar klaidingumą
Analoginis mąstymas	p. 123	p. 123–125	3. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti ir analizuoti analogijas
Galimybės ir tikrovės santykio analizė	-	p. 13	4. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti galimybės ir tikrovės santykį
Dalies ir visumos santykio analizė	p. 75	p. 76	5. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti dalies ir visumos santykį
-	-	-	6. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti tikslo ir priemonės santykį

Priežasties ir padarinio santykio analizė	-	p. 31–34	7. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti priežasties ir padarinio santykį
Dedukcija	p. 66	p. 67	8. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis dedukcijos taisyklėmis
-	-	-	9. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis indukcijos taisyklėmis
-	-	-	10. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis hipotetinio silogizmo taisyklėmis
Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			11. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis modalinės logikos taisyklėmis
Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			12. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis normatyvinės logikos taisyklėmis
-	-	-	13. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti dvigubo neigimo dėsnį
-	-	-	14. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis santykių logikos taisyklėmis
-	-	-	15. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti laipsniavimo santykį
Žiūrėti antrą pastabą priedo pradžioje			16. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius argumentuoti, teikti teisingus ir pagrįstus argumentus

5–7 klasėms HARRY: <i>Philosophical Inquiry. Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery</i> (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1984a)			
LOGINIŲ GEBĖJIMŲ SRITIS	TEORIJA	PRATIMAI	TYRIMUI ATRINKTI LOGINIO MĄSTYMO GEBĖJIMAI
-	-	-	1. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti apibrėžimų kūrimo

			taisykles, skirti teisingą apibrėžimą nuo klaidingo
Sprendinių struktūra	p. 11, 456	p. 12	2. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti sprendinius, nustatyti jų teisingumą ar klaidingumą
Sprendinių formulavimas	p. 31, 93, 459	p. 32, 94–96, 157, 459	
Santykiai tarp loginių klasių (Veno diagrama su bendraisiais sprendiniais)	p. 70	p. 70–72	
Sprendinių teisingumas ir klaidingumas	p. 12, 14–15, 34, 306–307, 456, 464	p. 13–14, 16, 157, 307–309, 457, 465	
Analoginis mąstymas		p. 117, 119, 120	3. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti ir analizuoti analogijas
Galimybės ir tikrovės santykio analizė	p. 336	p. 337	4. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti galimybės ir tikrovės santykį
Dalies ir visumos santykio analizė	p. 329	p. 119, 330–331	5. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti dalies ir visumos santykį
Tikslo ir priemonės santykio analizė	-	p. 117	6. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti tikslo ir priemonės santykį
Priežasties ir padarinio santykio analizė	p. 242, 394	p. 120, 242–243, 395–405	7. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti priežasties ir padarinio santykį
Dedukcija	p. 205	p. 206	8. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis dedukcijos taisyklėmis
Dedukcija, kai abi prielaidos bendrosios	p. 211, 376, 467–468	p. 157, 205–206, 211–213, 377, 469	
Bendrosios prielaidos rekonstrukcija	p. 157	p. 158–159	
Indukcija	p. 111	p. 112–114	9. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis indukcijos taisyklėmis

Hipotetiniai silogizmai	p. 414, 416, 471–472	p. 415, 417, 473	10. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis hipotetinio silogizmo taisyklėmis
Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			11. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis modalinės logikos taisyklėmis
Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			12. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis normatyvinės logikos taisyklėmis
-	-	-	13. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti dvigubo neigimo dėsnį
Loginiai santykiai	p. 181, 463	p. 180–184, 207–211, 465	14. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis santykių logikos taisyklėmis
Skirtingo laipsnio ir skirtingos kokybės (savybės) suvokimas	-	p.173–177	15. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti laipsniavimo santykį
Žiūrėti antrą pastabą priedo pradžioje			16. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius argumentuoti, teikti teisingus ir pagrįstus argumentus

7–9 klasėms LISA: Ethical Inquiry. Instructional Manual to Accompany Lisa (Lipman, Sharp, 1995)			
LOGINIŲ GEBĖJIMŲ SRITIS	TEORIJA	PRATIMAI	TYRIMUI ATRINKTI LOGINIO MĄSTYMO GEBĖJIMAI
-	-	-	1. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti apibrėžimų kūrimo taisykles, skirti teisingą apibrėžimą nuo klaidingo

-	-	-	2. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti sprendinius, nustatyti jų teisingumą ar klaidingumą
Analoginis mąstymas		p. 13, 301	3. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti ir analizuoti analogijas
-	-	-	4. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti galimybes ir tikrovės santykį
Dalies ir visumos santykio analizė	p. 5	p. 6–8	5. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti dalies ir visumos santykį
Tikslo ir priemonės santykio analizė	p. 31	p. 31–35	6. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti tikslo ir priemonės santykį
Priežasties ir padarinio santykio analizė	p. 29, 169, 248	p. 28–29, 170–171, 248–249, 268	7. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti priežasties ir padarinio santykį
Dedukcija	p. 149, 343	p. 150, 344, 345	8. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis dedukcijos taisyklėmis
-	-	-	9. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis indukcijos taisyklėmis
Hipotetiniai silogizmai	p. 38	p. 39–41	10. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis hipotetinio silogizmo taisyklėmis
Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			11. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis modalinės logikos taisyklėmis
Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			12. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis normatyvinės logikos taisyklėmis

Dvigubo neigimo dėsnis	-	p. 128	13. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti dvigubo neigimo dėsnį
Loginiai santykiai	p. 56, 64–65	p. 56, 66	14. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis santykių logikos taisyklėmis
Skirtingo laipsnio ir skirtingos kokybės (savybės) suvokimas	p. 19	p. 19, 21	15. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti laipsniavimo santykį
Žiūrėti antrą pastabą priedo pradžioje			16. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius argumentuoti, teikti teisingus ir pagrįstus argumentus

9–10 klasėms SUKI: <i>Writing: How and Why. Instructional Manual to Accompany Suki</i> (Lipman, 1980)			
LOGINIŲ GEBĖJIMŲ SRITIS	TEORIJA	PRATIMAI	TYRIMUI ATRINKTI LOGINIO MĄSTYMO GEBĖJIMAI
Loginė klasė	p. 89	p. 89–90	1. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti apibrėžimų kūrimo taisykles, skirti teisingą apibrėžimą nuo klaidingo
Apibrėžimo struktūra	p. 9	p. 10	
Sprendinių struktūra ir formulavimas	-	p. 147	2. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti sprendinius, nustatyti jų teisingumą ar klaidingumą
-	-	-	3. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti ir analizuoti analogijas
Galimybės ir tikrovės santykio analizė	-	p. 23	4. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti galimybės ir tikrovės santykį
Dalies ir visumos santykio analizė	p. 335	-	5. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti dalies ir visumos santykį
-	-	-	6. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti tikslo ir priemonės santykį
-	-	-	7. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti priežasties ir padarinio santykį

-	-	-	8. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis dedukcijos taisyklėmis
-	-	-	9. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis indukcijos taisyklėmis
-	-	-	10. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis hipotetinio silogizmo taisyklėmis
Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			11. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis modalinės logikos taisyklėmis
Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			12. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis normatyvinės logikos taisyklėmis
-	-	-	13. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti dvigubo neigimo dėsnį
-	-	-	14. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis santykių logikos taisyklėmis
-	-	-	15. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti laipsniavimo santykį
Žiūrėti antrą pastabą priedo pradžioje			16. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius argumentuoti, teikti teisingus ir pagrįstus argumentus

11–12 klasėms MARK: Lipman, M., & Sharp, A.M. (1980). Social Inquiry. Instructional Manual to Accompany Mark. (Lipman, Sharp, 1980)			
LOGINIŲ GEBĖJIMŲ SRITIS	TEORIJA	PRATIMAI	TYRIMUI ATRINKTI LOGINIO MĄSTYMO GEBĖJIMAI
-	-	-	1. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti apibrėžimų kūrimo taisykles, skirti teisingą apibrėžimą nuo klaidingo

Sprendinių teisingumas ir klaidingumas	p. 205	p. 205	2. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti sprendinius, nustatyti jų teisingumą ar klaidingumą
-	-	-	3. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti ir analizuoti analogijas
Galimybės ir tikrovės santykio analizė	p. 150	p. 151–152	4. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti galimybės ir tikrovės santykį
Dalies ir visumos santykio analizė	-	p. 222	5. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti dalies ir visumos santykį
Tikslo ir priemonės santykio analizė	p. 169	p. 169–170, 218	6. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti tikslo ir priemonės santykį
Priežasties ir padarinio santykio analizė	p. 96	p. 97–98	7. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti priežasties ir padarinio santykį
Sąlygos teiginiai	p. 171	p. 171–172	
Dedukcija	-	p. 167	8. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis dedukcijos taisyklėmis
Bendrosios prielaidos rekonstrukcija	p. 94	p. 95, 206	
Indukcija	p. 249	p. 249–251	9. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis indukcijos taisyklėmis
-	-	-	10. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius formuluoti išvadas ir rekonstruoti prielaidas remiantis hipotetinio silogizmo taisyklėmis
Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			11. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis modalinės logikos taisyklėmis
Žiūrėti pirmą pastabą priedo pradžioje			12. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius

			vadovautis normatyvinės logikos taisyklėmis
-	-	-	13. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius taikyti dvigubo neigimo dėsnį
Loginiai santykiai	p. 162–163	p. 164–165	14. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius vadovautis santykių logikos taisyklėmis
-	-	-	15. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius suvokti laipsniavimo santykį
Žiūrėti antrą pastabą priedo pradžioje			16. Gebėjimas analizuojant moralinius reiškinius argumentuoti, teikti teisingus ir pagrįstus argumentus

Metodinės priemonės turinys:

I. SĄVOKOS APIBRĖŽIMAS

I.1. LOGINĖ KLASĖ

- I.1.1. Loginė klasė ir jos elementai
- I.1.2. Klasės susiaurinimas ir klasės išplėtimas
- I.1.3. Klasių rūšys
- I.1.4. Santykių tarp loginių klasių tipai (lygiareikšmiškumo, subordinacija, perkirtimo, nuošalės santykiai)
- I.1.5. Sprendiniai (sprendinio struktūra, teiginių performulavimo į sprendinius taisyklės)
- I.1.6. Sprendiniai ir loginės klasės
- I.1.7. Sprendinių teisingumas ir klaidingumas

I.2. LOGINĖS KLASĖS ELEMENTŲ (OBJEKTŲ) BRUOŽAI

I.3. APIBRĖŽIMO STRUKTŪRA

II. ANALOGIJŲ KŪRIMAS

II.1. ANALOGIJOS

- II.1.1. Analogijų kūrimo taisyklės
- II.1.2. Analogijos ir objektų (reiškinių) savybės
- II.1.3. Analogijos ir apibrėžimų kūrimas
- II.1.4. Analogijos ir sąryšiai tarp objektų (reiškinių)
 - a. Galimybės ir tikrovės sąryšis („galimybių kvadratas“, modalinė ir normatyvinė logika)
 - b. Dalies ir visumos sąryšis
 - c. Tikslas ir priemonės sąryšis
 - d. Priežasties ir padarinio sąryšis (sudėtinių teiginių logika: konjunkcija, disjunkcija, kauzalinė, griežtoji, formalioji ir materialioji implikacija. Sudėtinių teiginių

teisingumas, dvigubo neigimo dėsnis, neprieštaravimo
dėsnis, negalimo trečiojo dėsnis)
e. Opozicijos ir laipsniavimo sąryšis

II.2. ASOCIACIJOS

III. PRIELAIIDOS IR IŠVADOS

III.1. SILOGIZMAI

III.1.1. Dedukcija kaip silogizmas nuo didesnės bendrybės į
mažesnę bendrybę

III.1.2. Dedukcija kaip silogizmas nuo vienos bendrybės į kitą
tokią pačią bendrybę

III.1.3. Sąlyginiai sprendimai (hipotetiniai silogizmai)

III.2. INDUKCIJA

IV. SANTYKIŲ LOGIKA

IV.1. Savybės ir santykiai

IV.2. Veiksmai su santykiais

IV.3. Specialiosios loginės santykių savybės

4 PRIEDAS

Testas loginio mąstymo įgūdžiams patikrinti (A variantas)

Kiekvienam klausimui pažymėkite teisingą atsakymą.

1. Julius sako: „Visos mergaitės yra jautrios.“

„Tai visai nereiškia, kad visi jautrūs žmonės būtinai yra mergaitės“, – atsakė jam Roma.

- Roma neteisi. Iš Juliaus teiginio galima daryti išvadą, kad visi jautrūs žmonės yra mergaitės.
- Roma teisi. Iš Juliaus teiginio negalima daryti išvados, kad visi jautrūs žmonės yra mergaitės.
- Tu negali nustatyti, ar Roma teisi, ar ne.

2. Justas sako: „Geri žmonės negali daryti blogų darbų.“

Aušra klausia: „Ar galėtum savo teiginį suformuluoti kitaip, tačiau kad jo prasmė liktų ta pati?“

Kurį iš šių atsakymų turėtų pasirinkti Justas?

- Geri žmonės turi daryti tik gerus darbus.
- Geras žmogus negali padaryti nė vieno blogo darbo.
- Gerus darbus gali daryti ir blogi žmonės.

3. Karina sako: „Jei reikės, tai atsiprašysiu.“

- Šiuo teiginiu Karina nepasako, kokia yra jos būsimų veiksmų priežastis.
- Šiuo teiginiu Karina pasako, kokia yra jos būsimų veiksmų priežastis.
- Neįmanoma nustatyti, ar Karina pasako, kokia yra jos būsimų veiksmų priežastis, ar ne.

4. Giedrius sako: „Netiesa, kad žmonės nėra išdidūs.“

Kaip teisingiausia performuluoti šį teiginį, paliekant tokią pat prasmę?

- Žmonės nėra išdidūs.
- Yra ir išdidžių, ir neišdidžių žmonių.
- Žmonės yra išdidūs.

5. „Aš pažįstu vaikną iš 10 c klasės. Jis rūko“, – sako Vilius.

„Matyt visi 10 c klasės mokiniai rūko“, – atsako Kristina.

Kristinos atsakymas yra:

- Teisingas, nes žmonės, besimokantys toje pačioje klasėje, yra panašūs.
- Neteisingas, nes žmonės, besimokantys toje pačioje klasėje, yra skirtingi.
- Neteisingas, nes tik tas, kuris mokosi 10 c klasėje, gali pasakyti, ar visi tos klasės mokiniai rūko.

6. Kostas sako: „Gailestingi žmonės aukoja pinigus, ir Jonas aukoja. Reiškia, Jonas yra gailestingas.“

- a. Kostas teisus.
- b. Kostas neteisus, nes gailestingi žmonės pinigus ne tik aukoja, bet ir leidžia savo reikmėms.
- c. Kostas neteisus, nes pinigus aukoja ne tik gailestingi žmonės.

7. Straipsnio antraštė: „Jei būsi turtingas, tai būsi ir laimingas.“

Rimas sako: „Nebūtinai. Kai kurie turtingi nėra laimingi, o kai kurie neturtingi yra laimingi.“

- a. Rimas teisus.
- b. Rimas klysta. Visi turtingi yra laimingi.
- c. Neteisinga ir antraštė, ir Rimo teiginys – laimė niekaip nesusijusi su turtais.

8. Kuo tiksliau apibūdink, kas tai yra sukčiavimas. Sukčiavimas – tai:

- a. Poelgis.
- b. Nusikaltimas.
- c. Veiksmas.

9. Remigijus stebisi: „Kiek pastangų teko įdėti kriminalistams, kol išaiškino šį nusikaltimą?“

Remigijus teigia, kad:

- a. Reikėjo pastangų, kol kriminalistai išaiškino nusikaltimą.
- b. Nusikaltimas buvo išaiškintas be kriminalistų pastangų.
- c. Jokio nusikaltimo nebuvo.

10. Dinas sako: „Girdėjau, kaimyną Jurgaitį uždarė į kalėjimą. Tikriausiai, ką nors pavogė.“

Dinas mano, kad:

- a. Kaimyną Jurgaitį į kalėjimą galėjo uždaryti dėl daugybės įvairių priežasčių.
- b. Yra tik keletas priežasčių, dėl kurių galima žmogų uždaryti į kalėjimą.
- c. Yra tik viena priežastis, dėl kurios galima žmogų uždaryti į kalėjimą.

11. Valius sako: „Meilei neištikimybė yra tas pats, kas...“

Kaip tiksliausia pratęsti Valiaus teiginį?

- a. ...kas ugniai vanduo.
- b. ...kas ugniai ugnis.
- c. ...kas ugniai pelenai.

12. Irena sako: „Jei žinai ką nors apie šį nusikaltimą, privalai papasakoti.“

Kuris iš šių teiginių prieštarauja Irenos teiginiui?

- a. Jei žinai ką nors apie šį nusikaltimą, turi teisę papasakoti.
- b. Jei žinai ką nors apie šį nusikaltimą, gali papasakoti, bet gali ir nepasakoti.
- c. Jei žinai ką nors apie šį nusikaltimą, gali papasakoti.

13. Senutei apsiruošti namuose kasdien nuoširdžiai padeda keletas paauglių.

Remdamasi tuo, ką jau žino, kokias išvadas senutė gali padaryti apie kitus paauglius?

- a. Visi paaugliai yra nuoširdūs ir paslaugūs.
- b. Nebūtinai visi paaugliai yra nuoširdūs ir paslaugūs.
- c. Paaugliai nėra nuoširdūs ir paslaugūs.

14. Irma sako: „Gailestingi žmonės visada užjaučia nuskriaustuosius.“

Julius sako: „Tai tas pats, kas sakyti, jog visi gailestingi žmonės užjaučia nuskriaustuosius.“

- a. Julius klysta: Irma pasakė, kad tik kai kurie gailestingi žmonės užjaučia nuskriaustuosius.
- b. Julius teisus.
- c. Julius klysta: Irma pasakė, kad tik kai kurie, užjaučiantys nuskriaustuosius, yra gailestingi.

15. Kuris atsakomybės apibrėžimas teisingas? Atsakomybė – tai:

- a. Priverstinis įsipareigojimas rūpintis kitais.
- b. Savanoriškas įsipareigojimas rūpintis savimi ir kitais.
- c. Gali būti teisingi abu apibrėžimai.

16. Ina sako: „Visi mylintys yra laimingi. O visi laimingi tampa geresniais.“

Ina sako, kad:

- a. Mylintys nori būti laimingi.
- b. Mylintys netampa geresniais.
- c. Mylintys tampa geresniais.

17. Vilma sako: „Jei Remigijus bus nuoširdus, juo patikės. Jei Remigijumi patikės, jam atleis.“

Remigijus sako: „Vadinasi, jei būsiu nuoširdus, man atleis.“

- a. Remigijus teisus.
- b. Remigijus neteisus.
- c. Remigijus neteisus. Jam neatleis, net jei jis bus nuoširdus.

18. Mikas sako: „Šita kuprinė tikriausiai yra kokios merginos. Visi daiktai joje taip tvarkingai sukrauti!“

Mikas mano, kad:

- a. Kai kurios merginos yra tvarkingos.
- b. Tvarkingos yra tik merginos.
- c. Visos merginos yra tvarkingos.

19. Judita sako: „Retas žmogus yra iš tikro mylėjęs.“ Ši teiginį galima suformuluoti ir kitaip:

- a. Kai kurie žmonės yra iš tikro mylėję.
- b. Nė vienas žmogus nėra iš tikro mylėjęs.
- c. Visi žmonės yra iš tikro mylėję.

20. Tamsiu paros metu šiame rajone apvagiama ir apiplėšiama labai daug žmonių. Policininkai sako, kad vakarais šiame rajone nesaugu. Ar tai rimti argumentai, įrodantys, kad vakare po šį rajoną geriau nevaikščioti?

- a. Taip.
- b. Ne.
- c. Remiantis tik pateikta informacija, sunku spręsti.

21. Ugnė yra nelaiminga, todėl pikta. Vilmantas yra nelaimingas, todėl piktas. Darius yra nelaimingas, todėl piktas. Daugybė žmonių yra nelaimingi, todėl pikti.

Saulius yra nelaimingas. Todėl:

- a. Saulius yra piktas.
- b. Tikėtina, kad Saulius yra piktas.
- c. Saulius nėra piktas.

22. Nina gerbia abi savo drauges – ir Ziną, ir Liną. Tai reiškia, kad:

Zina ir Lina taip pat gerbia viena kitą.

- a. Zina ir Lina viena kitos negerbia.
- b. Abu teiginiai gali būti teisingi.

23. Algis sako: „Būtina neužmiršti tų, kurie tave įskaudino.“

Elena sako: „Tai tas pats, kas sakyti, jog negalima užmiršti tų, kurie tave įskaudino.“

- a. Elena klysta. Algis norėjo pasakyti, kad galima užmiršti tuos, kurie tave įskaudino.
- b. Elena teisi.
- c. Elena klysta. Algis norėjo pasakyti, kad galima ir užmiršti, ir neužmiršti tų, kurie tave įskaudino.

24. Virga pasielgė garbingiau nei Domas. Miglė taip pat pasielgė garbingiau nei Domas. Taigi:

- a. Iš pateiktos informacijos neįmanoma nustatyti, kas pasielgė garbingiausiai.
- b. Virga ir Miglė pasielgė vienodai garbingai.
- c. Iš pateiktos informacijos neįmanoma nustatyti, kas pasielgė mažiausiai garbingai.

25. Kristijonas sako: „Jei žmogus turtingas, tai jis ir dosnus.“

Simas sako: „Nebūtinai, nes jis gali būti ir neturtingas, bet dosnus; turtingas, bet godus; ir neturtingas, ir godus.“

- a. Abu teisūs.
- b. Teisus tik Kristijonas.
- c. Teisus tik Simas.

26. Marius myli Eglę. Iš to galima daryti išvadą, kad:

- a. Eglė taip pat myli Marių.
- b. Eglė Mariaus nemylė.
- c. Iš pateiktos informacijos neįmanoma nustatyti, ar Eglė myli Marių.

27. Gabrielius sako: „Žmonės, naudodamiesi skirtingomis priemonėmis, gali siekti skirtingų tikslų.“

Emilija sako: „Ne, naudodamiesi skirtingomis priemonėmis, galime pasiekti ir tokių pačių tikslų.“

- a. Emilija teisi, o Gabrielius neteisus.
- b. Jie abu yra teisūs.
- c. Gabrielius teisus, o Emilija neteisi.

28. Ernestas sako: „Jei tu gerbsi kitus, ir kiti gerbs tave.“

Vilė sako: „Kiti manęs negerbia.“

Tai reiškia, kad:

- a. Tikriausiai Vilė negerbia kitų.
- b. Vilė negerbia kitų.
- c. Vilė gerbia kitus.

29. Kuris pykčio apibrėžimas tiksliausias? Pyktis – tai:

- a. Stipri neigiama emocija.
- b. Stipri emocija, išreiškianti neigiamą nusistatymą kitų asmenų ar reiškinų atžvilgiu.
- c. Sunkiai suvokiama būseną.

30. Vacys sako: „Aš mėštau, koks yra skirtumas tarp mandagaos ir labai mandagaos elgesio.“

Linas sako: „O aš mėštau, koks yra skirtumas tarp mandagaos ir nemandagaos elgesio.“

- a. Abu vaikinai mėšto apie skirtingo laipsnio dalykus.
- b. Abu vaikinai mėšto apie skirtingos rūšies dalykus.
- c. Vienas vaikas mėšto apie skirtingo laipsnio, kitas – apie skirtingos rūšies dalykus.

31. Marytė pyksta dažniau nei Rimas. O Tadas pyksta dažniau nei Marytė.

Iš to galima padaryti išvadą, kad:

- a. Tadas pyksta dažniausiai.
- b. Rimas pyksta dažniau nei Tadas.
- c. Marytė pyksta dažniausiai.

32. Virga sako: „Ponia Gerbutavičienė – gailestingas žmogus.“

Romas sako: „Ji tikrai sutiks slaugyti ir kitą senutę.“

- a. Iš pateiktos informacijos neįmanoma nustatyti, ar Romas teišus, ar klysta.
- b. Romas teišus.
- c. Romas klysta.

33. Viktoras sako: „Vakar skaičiau straipsnį laikraštyje. Straipsnio autorius, prieštarinai vertinamas ir pagarsėjęs skandalais žurnalistas, teigia, kad tyčiotis iš silpnėsnių negalima.“

Lina sako: „Negalima tikėti tuo, ką sako toks žmogus.“

- a. Lina teiši. Negalima tikėti prieštarinai vertinamų skandalistų žodžiais.
- b. Jei straipsnis išspausdintas laikraštyje, juo reikia tikėti.
- c. Laikraštyje išspausdinto straipsnio autorius nebūtinai sako teisybę, o prieštarinai vertinamas skandalistas nebūtinai meluoja.

34. Urtė sako: „Kai kurie jausmai gali būti valdomi protu.“ Jei Urtė teiši, tai vienas iš šių teiginų taip pat yra teišingas. Kuris?

- a. Nė vienas jausmas negali būti valdomas protu.
- b. Visi jausmai gali būti valdomi protu.
- c. Kai kurie jausmai negali būti valdomi protu.

35. Benas sako: „Žmonės – tai būtybės, kurios rūpinasi savo vaikais.“

Julė sako: „Drambliai taip pat rūpinasi savo vaikais. Todėl galima daryti išvadą, kad drambliai yra žmonės.“

- a. Julė neteiši, nes drambliai gali ir nesirūpinti savo vaikais.
- b. Julė teiši. Iš pateiktų teiginų išeina, kad visi drambliai yra žmonės.
- c. Julė teiši, nes drambliai rūpinasi savo vaikais.

5 PRIEDAS

Testas loginio mąstymo įgūdžiams patikrinti (B variantas)

Kiekvienam klausimui pažymėkite teisingą atsakymą.

1. Timas sako: „Visi žmonės yra prierašios būtybės.“

„Tai visai nereiškia, kad visos prierašios būtybės būtinai yra žmonės“, – atsakė jam Dalia.

- a. Dalia neteisi. Iš Timo teiginio galima daryti išvadą, kad visos prierašios būtybės yra žmonės.
- b. Dalia teisi. Iš Timo teiginio negalima daryti išvados, kad visos prierašios būtybės yra žmonės.
- c. Tu negali nustatyti, ar Dalia teisi, ar ne.

2. Julė sako: „Mūsų klasėje nėra liūdnų vaikų.“

Beta klausia: „Ar galėtum savo teiginį suformuluoti kitaip, tačiau kad jo prasmė liktų ta pati?“

Kuri iš šių atsakymų turėtų pasirinkti Julė?

- a. Mūsų klasėje yra tik linksmų vaikų.
- b. Nė vieno liūdno vaiko mūsų klasėje nėra.
- c. Kai kurie linksmi vaikai yra ne mūsų klasėje.

3. Paulina sako: „Jei galėsiu, tai padėsiu.“

- a. Šiuo teiginiu Paulina nepasako, kokia yra jos būsimų veiksmų priežastis.
- b. Šiuo teiginiu Paulina pasako, kokia yra jos būsimų veiksmų priežastis.
- c. Neįmanoma nustatyti, ar Paulina pasako, kokia yra jos būsimų veiksmų priežastis, ar ne.

4. Linas sako: „Netiesa, kad žmonės nėra pikti.“

Kaip teisingiausia performuluoti šį teiginį, paliekant tokią pat prasmę?

- a. Žmonės nėra pikti.
- b. Yra ir gerų, ir piktų žmonių.
- c. Žmonės yra pikti.

5. „Aš pažįstu vieną merginą iš Prancūzijos. Ji yra tikra melagė“, – sako Pijus.
„Matyt visos prancūzės yra melagės“, – atsako Vilė.

Vilės atsakymas yra:

- a. Teisingas, nes žmonės, gyvenantys toje pačioje šalyje, yra panašūs.
- b. Neteisingas, nes žmonės, gyvenantys toje pačioje šalyje, yra skirtingi.
- c. Neteisingas, nes tik tas, kuris buvo Prancūzijoje, gali pasakyti, ar visos prancūzės melagės.

6. Lina sako: „Mokiniai eina į mokyklą, ir Jonas eina į mokyklą. Tikriausiai, Jonas yra mokinys.“

- a. Lina teisi.
- b. Lina neteisi, nes mokiniai eina ne tik į mokyklą.
- c. Lina neteisi, nes į mokyklą eina ne tik mokiniai.

7. Straipsnio antraštė: „Jei būsi sveikas, tai būsi ir laimingas.“

Tomas sako: „Nebūtinai. Kai kurie sveiki nėra laimingi, o kai kurie nesveiki yra laimingi.“

- a. Tomas teisus.
- b. Tomas klysta. Visi sveiki yra laimingi.
- c. Neteisinga ir antraštė, ir Tomo teiginys – laimė niekaip nesusijusi su sveikata.

8. Kuo tiksliau apibūdink, kas tai yra vagystė. Vagystė – tai:

- a. Poelgis.
- b. Nusikaltimas.
- c. Veiksmas.

9. Jonas stebisi: „Kiek pastangų teko įdėti Petraičiams, kol jų sūnus tapo tokiu puikiu žmogumi?“

Jonas teigia, kad:

- a. Reikėjo pastangų, kol Petraičių sūnus tapo puikiu žmogumi.
- b. Petraičių sūnus be tėvų pastangų tapo puikiu žmogumi.
- c. Petraičiai neturi sūnaus.

10. Nina sako: „Mačiau, Tomą paliko po pamokų. Tikriausiai, jį pagavo besimušanti.“

Nina mano, kad:

- a. Tomą po pamokų galėjo palikti dėl daugybės įvairių priežasčių.
- b. Yra tik keletas priežasčių, dėl kurių galima mokinį palikti po pamokų.
- c. Yra tik viena priežastis, dėl kurios galima mokinį palikti po pamokų.

11. Simas sako: „Žmogui viltis...“

Kaip tiksliausia pratęsti Simo teiginį?

- a. ...kaip laivui burė.
- b. ...kaip laivui inkaras.
- c. ...kaip laivui kitas laivas.

12. Daiva sako: „Jei tave nuskriaudė, privalai atkeršyti.“

Kuris iš šių teiginių prieštarauja Daivos teiginiui?

- a. Jei tave nuskriaudė, turi teisę atkeršyti.
- b. Jei tave nuskriaudė, gali keršyti, bet gali ir nekeršyti.
- c. Jei tave nuskriaudė, gali atkeršyti.

13. Ieva susipažino su trimis merginomis iš kitos mokyklos. Visos trys merginos yra labai mielos ir draugiškos.

Remdamasi tuo, ką jau žino, kokias išvadas Ieva gali padaryti apie kitus tos mokyklos mokinius?

- a. Visi tos mokyklos mokiniai yra mieli ir draugiški.
- b. Nebūtinai visi tos mokyklos mokiniai yra mieli ir draugiški.
- c. Tos mokyklos mokiniai nėra draugiški.

14. Ignas sako: „Sąžiningiems žmonėms visada užtenka drąsos sakyti tiesą.“

Julius sako: „Tai tas pats, kas sakyti, jog visi sąžiningi žmonės sako tiesą.“

- a. Julius klysta: Ignas pasakė, kad tik kai kurie sąžiningi žmonės drąsiai sako tiesą.
- b. Julius teisus.
- c. Julius klysta: Ignas pasakė, kad tik kai kurie drąsiai sakantys tiesą žmonės yra sąžiningi.

15. Kuris laimės apibrėžimas teisingas? Laimė – tai:

- a. Ilgalaikis malonus jausmas, tarsi atlygis ateinantis po pavykusio darbo, gero poelgio.
- b. Trumpalaikis malonus jausmas, apimantis netikėtai nutikus geram ar maloniam įvykiui.
- c. Teisingi abu apibrėžimai.

16. Arnas sako: „Visi užpultieji ginasi. O visi besiginantys patys puola.“

Arnas sako, kad:

- a. Užpultieji nori apsiginti.
- b. Užpultieji patys nepuola.
- c. Užpultieji puola patys.

17. Vida sako: „Jei Juozas darys namų darbus, tai mokyklą baigs gerais pažymiais. Jei Juozas mokyklą baigs gerais pažymiais, įstos į universitetą.“

Juozas sako: „Reiškia, jei darysiu namų darbus, įstosiu į universitetą.“

- a. Juozas teisus.
- b. Juozas neteisus.
- c. Juozas neteisus. Jis neįstos į universitetą net jei darys namų darbus.

18. Morta sako: „Šitą laišką tikriausiai rašė vaikinai, nes jame tiek keiksmažodžių!“

Morta mano, kad:

- a. Kai kurie vaikinai keikiasi.
- b. Keikiasi tik vaikinai.
- c. Visi vaikinai keikiasi.

19. Juventa sako: „Vos vienas kitas pagyrūnas yra pasiekęs nors pusę to, kuo giriasi.“ Šį teiginį galima suformuluoti ir kitaip:

- a. Kai kurie pagyrūnai yra pasiekę pusę to, kuo giriasi.
- b. Nė vienas pagyrūnas nėra pasiekęs nė pusės to, kuo giriasi.
- c. Visi pagyrūnai yra pasiekę pusę to, kuo giriasi.

20. Komisija nustatė, kad mūsų parapijos kunigas yra sąžiningas, doras ir puikiai savo religines pareigas atliekantis žmogus. Juo ir žmonės pasitiki. Ar tai rimti argumentai, įrodantys, kad mūsų parapijos kunigas yra tikrai geras kunigas?

- a. Taip.
- b. Ne.
- c. Remiantis tik pateikta informacija, sunku spręsti.

21. Henrikas yra mandagus ir draugiškas. Simas yra mandagus ir draugiškas. Vilė yra mandagi ir draugiška. Tūkstančiai žmonių yra mandagūs ir draugiški. Jurgis yra mandagus. Todėl:

- a. Jurgis yra draugiškas.
- b. Tikėtina, kad Jurgis yra draugiškas.
- c. Jurgis yra nedraugiškas.

22. Joris myli abu savo tėvus – ir tėtį, ir mamą. Tai reiškia, kad:

- a. Mama ir tėtė taip pat myli vienas kitą.
- b. Mama ir tėtė vienas kito nemyli.
- c. Abu teiginiai gali būti teisingi.

23. Kipras sako: „Būtina abejoti.“

Dana sako: „Tai tas pats, kas sakyti, jog negalima neabejoti.“

- a. Dana klysta. Kipras norėjo pasakyti, kad neabejoti galima.
- b. Dana teisi.
- c. Dana klysta. Kipras norėjo pasakyti, kad galima ir abejoti, ir neabejoti.

24. Sigis yra atkaklesnis nei Benas. Jelena yra taip pat atkaklesnė nei Benas. Taigi:

- a. Iš pateiktos informacijos neįmanoma nustatyti, kas yra atkakliausias.
- b. Sigis ir Jelena yra vienodai atkaklūs.
- c. Iš pateiktos informacijos neįmanoma nustatyti, kas yra mažiausiai atkaklus.

25. Jonas sako: „Jei žmogus gabus, tai jis ir darbštus.“

Simas sako: „Nebūtinai, nes jis gali būti ir negabus, bet darbštus, arba gabus, bet nedarbštus, arba nei gabus, nei darbštus“.

- a. Abu teisūs.
- b. Teisus tik Jonas
- c. Teisus tik Simas.

26. Mikas pyksta ant Alekso. Iš to išeina, kad:

- a. Aleksas taip pat pyksta ant Miko.
- b. Aleksas ant Miko nepyksta.
- c. Iš pateiktos informacijos neįmanoma nustatyti, ar Aleksas pyksta ant Miko.

27. Alius sako: „Žmonės, naudodamiesi tokiomis pačiomis priemonėmis, gali siekti skirtingų tikslų.“

Živilė sako: „Ne, naudodamiesi tokiomis pačiomis priemonėmis, galime pasiekti ir tokių pačių tikslų.“

- a. Živilė teisi, o Alius neteisus.
- b. Jie abu yra teisūs.
- c. Alius teisus, o Živilė neteisi.

28. Senelis Mykolas sako: „Jei gražiai šauksi, gražiai ir atsiliesi.“

Viktoras sako: „Kai aš „šaukiau“, atsiliepė negražiai.“

Tai reiškia, kad:

- a. Tikriausiai Viktoras negražiai „šaukė“.
- b. Viktoras negražiai „šaukė“.
- c. Viktoras gražiai „šaukė“.

29. Kuris kančios apibrėžimas tiksliausias? Kančia – tai:

- a. Nemaloni būseną.
- b. Ilgalaikė, psichinė ar fizinė nemaloni būseną, kurią sukelia žala ar žalos grėsmė.
- c. Sunkiai suvokiama būseną.

30. Rimas sako: „Aš mėštau, koks yra skirtumas tarp gerų ir labai gerų poelgių.“

Kasparas sako: „O aš mėštau, koks yra skirtumas tarp gerų ir blogų poelgių.“

- a. Abu vaikinai mėšta apie skirtingo laipsnio dalykus.
- b. Abu vaikinai mėšta apie skirtingos rūšies dalykus.
- c. Vienas vaikinas mėšta apie skirtingo laipsnio, kitas – apie skirtingos rūšies dalykus.

31. Pijus sako: „Roma meluoja dažniau nei Simas. O Tadas meluoja dažniau nei Roma.“

Iš to galima padaryti išvadą, kad:

- a. Tadas meluoja dažniausiai.
- b. Simas meluoja dažniau nei Tadas.
- c. Roma meluoja dažniausiai.

32. Dalius sako: „Ponas Petrusevičius – dosnus žmogus.“

Valius sako: „Jis tikrai paaugos pinigų ir šį kartą.“

- a. Iš pateiktos informacijos neįmanoma nustatyti, ar Valius teišus, ar klysta.
- b. Valius teišus.
- c. Valius klysta.

33. Monika sako: „Vakar per televizorių kalbėjo žmogus, dvidešimt metų sėdėjęs kalėjime už banko apiplėšimą. Jis sakė, kad vaikai neturėtų rūkyti.“

Edvardas sako: „Netikiu niekuo, ką sako toks žmogus.“

- a. Edvardas teišus. Negalima tikėti nusikaltėlio žodžiais.
- b. Jei žmogus kalba per televizorių, juo reikia tikėti.
- c. Žmogus, kalbantis per televizorių, nebūtinai sako teisybę, o žmogus, apiplėšęs banką, nebūtinai meluoja.

34. Ugnė sako: „Kai kurie nusikaltėliai nėra blogi žmonės.“ Jei Ugnė teiši, tai vienas iš šių teiginių taip pat yra teisingas. Kuris?

- a. Nei vienas nusikaltėlis nėra blogas žmogus.
- b. Visi nusikaltėliai yra blogi žmonės.
- c. Kai kurie nusikaltėliai yra blogi žmonės.

35. Barbora sako: „Žmonės – tai būtybės, kurios turi dvi rankas ir dvi kojas.“

Juozas sako: „Lėlės turi dvi rankas ir dvi kojas. Todėl galima daryti išvadą, kad lėlės taip pat yra žmonės.“

- a. Juozas neteišus, nes lėlės gali neturėti dviejų rankų ir dviejų kojų.
- b. Juozas teišus. Iš pateiktų teiginių išeina, kad visos lėlės yra žmonės.
- c. Juozas teišus, nes lėlės turi dvi rankas ir dvi kojas.

6 PRIEDAS

1 ir 2 testų (naudotų ugdomojo eksperimento metu) mąstymo įgūdžiams patikrinti teisingi atsakymai

- 1.b.
- 2.b
- 3.a
- 4.c
- 5.b
- 6.c
- 7.a
- 8.b
- 9.a
- 10.c
- 11.a
- 12.b
- 13.b
- 14.b
- 15.c
- 16.c
- 17.a
- 18.b
- 19.a
- 20.a
- 21.b
- 22.c
- 23.b
- 24.a
- 25.c
- 26.c
- 27.b
- 28.a
- 29.b
- 30.c
- 31.a
- 32.a
- 33.c
- 34.c
- 35.b

SUMMARY

As sociodynamics processes are getting relentlessly fast and the issues of human rights are becoming ever more prominent, in the context of overwhelming amounts of information, mass marketing and military conflicts, excellent preconditions have been created for disinformation and propaganda, whereas the abundance of events requires us to make choices and take decisions essentially round the clock. In this dramatically altered social and cultural situation, moral education has acquired special value, whereas critical reasoning and moral considerations have gained crucial importance. Inevitably, a need arises to educate high school students in such a way that they would possess the capacity of critical reasoning, harmonious and sustainable life in a heterogenous society, be able to appreciate and protect their own identity and the identities of others, respect themselves and others, achieve mutual understanding and learn to cooperate.

Critical reasoning has been highlighted as one of the key skills in Lithuanian national as well as pan-European documents, such as the European Council *Recommendation on Common Values, Inclusive Education and the European Dimension of Teaching* of May 22, 2018 or the State Vision Strategy 'Lithuania Visit for the Future' (Lithuania 2050), issued in 2023. Critical reasoning has also been highlighted in various documents in the field of education, such as the Concept of the Good School of 2013 of the Republic of Lithuania or the list of competencies outlined in the *Pestalozzi Program* of the European Council (*TASKS – Transversal Attitudes, Skills and Knowledge for Democracy*), and in the *Programme of Reasoning Skills Evaluation* of 2020.

The general curriculum of secondary education in the Republic of Lithuania outlines the aim of teaching ethics while using the following wording: "To create conditions that, during classes of ethics, students would develop responsibility for their words, actions, relationships with other people, society, nature and the world as well as virtual reality, would develop the capacity of understanding and showing compassion not only to their near ones, but also to individuals who are distant from them not only geographically but also in terms of experience". One of the objectives listed for classes of ethics in general education is that students should learn critical reasoning skills, that they would not necessarily go along with the majority, that they would develop their individuality (PUBP, 2023). Classes of ethics pursue the objective of education the capacity and attitude of the student to live and act in this world while following deeply ingrained moral maxims, and

creating positive, tolerant, democratic, and responsible relationships with others. The field of moral education most precisely reflects the focal point of the phenomenon of education: students are relentlessly incited to consider, decide, make choices and behave, i.e., not only to declare values, but also to base their lives on these values every single day. In this context, the practice of teaching ethics in Lithuania cannot be singled out from the general European context. K. Meyer states that the practice of teaching ethics in European schools is oriented towards the pursuit of training the skills of reasoning, whereas the objective of the subject of ethics is the promotion of the capacity to recognize issues of ethics in the world in which we are living, to solve these issues by referring to well-grounded argumentation, and to adopt a morally grounded position (Meyer, 2024, p. 42).

Politicians and strategists of education are creating a model of future society, whereas practitioners of education are given the task of bringing this model to implementation. A question arises not only regarding the attitudes and values to be instilled, the skills to develop, or the knowledge to be gained, but also it is necessary to consider what ways and methods should be used that the present-day students should become critically thinking and proactive citizens. Contemporary education science, both in Lithuania (Saulius, 2015; Indrašienė et al., 2018, 2021) and abroad (Siegel, 2013; Ennis, 2015; Battersby, 2016; Blair, 2021; Alsaleh, 2020), has been seeking to define what is critical thinking, and how it should be developed. Critical thinking tends to be defined as a process of information analysis, assessment and synthesis seeking to outline arguments or to take decisions (Ennis, 2015). L. Vartiak et al. consider that critical thinking is a habit allowing to process information in a certain way, while emphasizing that critical thinking should be interconnected with rational evaluation of the truthfulness of considerations, which already transgresses into the realm of logic (Vartiak et al., 2023, p. 3).

Traditionally, in the schools of most Western countries, logic was being taught as part of philosophy; however, in the 20th century, the instruction of logic was eliminated from high school curricula (Genesereth & Chaudhri, 2018). Academy suggests that it was determined by several reasons, primarily, by the postmodernist rejection of the tradition along with mathematics gaining the dominant position. The rebirth of logic was prompted not by developments in the fields of the humanities and/or social sciences, but rather the progress of computer science. Humanities and social sciences are denoted by predominant critical reasoning; however, in academic discourse, as well as in the discourse of education policies, the emphasis on logic has been gaining prominence, along with the idea that logical thinking is an inseparable part of critical thinking. In the news item of the European Commission “*Teaching*

Critical Thinking to Prepare Pupils for Global Challenges” (February 18, 2025), it is highlighted that an especially important part of critical thinking is logical and rational thinking. In the words of G.C. Goddu (2021, p. 307), there is hardly any sense in newly creating models of reasoning in each particular case and looking for general principles as it is far more efficient to benefit from the rules of logic. R.W. Paul (1993, p. 11) defines critical thinking as an interest in the logic of the logic of thinking, and the art to master a multitude of ways through which we create concepts, and, on the grounds of these concepts, we draw conclusions. Critical thinking allows successfully applying the rules of not only informal but also formal logic (Reva, 2020, p. 50); critical thinking becomes more efficient if formal structures of reasoning sourced from logic are being employed (Bobrova, 2018, p. 50).

In the taxonomy of educational objectives, as developed by B. S. Bloom (1956), which was subsequently expanded by D. Fink (2003), a concept of ‘higher-order thinking’ as introduced, which considers the operations of logical thinking – analysis, synthesis and evaluation – to be its key elements. D. Fink supplements the taxonomy by adding the meta-cognitive component. This idea was taken for further development by M. Lipman (1991) who defined higher-order thinking as a combination of critical (i.e., also including logical) and creative thinking. In the context of the present thesis, works are deemed to be of outstanding importance if they research the relationship between critical/logical and creative thinking in the field of morality and the importance of developing moral considerations (Rahdar et al., 2018; Rombout et al., 2022; Meyer, 2024). The significance of logical thinking in analyzing and interpreting moral phenomena is revealed when searching for connections between logical thinking and ethics (Corcoran, 1989; Martin-Lof, 2015; McGinn, 2020).

A. Peterson and B. Bentley (2015, p. 65) suggest that properly created curricula of moral education at schools of general education embrace cognitive, emotional and volition elements. If only knowledge or values are instilled, it is impossible to teach reflection or self-reflection. Meanwhile, logic is essential in the process of reflection as well as self-reflection (Peterson & Bentley, 2015, p. 65). In the field of morality, logic contributes to critical and creative interpretation as well as reinterpretation of the changing world, reflection, perception of one’s relationship with oneself and with others. On the grounds of logic, humans deliberate on alternatives of moral behavior, recognizes and formulates assumptions of moral behavior, as well as grounds and explicates conclusions of moral decisions (Lipman, 1991; Susdarwono, 2022). The present thesis emphasizes that moral education based on logical analysis is essential in terms of communication and moral behavior as it helps

people develop a structure in their experience and the information they possess. It also contributes to mutual understanding, ability to communicate and avoid possible mistakes in moral behavior.

The methodology of this thesis can be specified by elucidating theoretical research methodology and empirical research methodology, while, on the other hand, the two fields can be interconnected.

Methodological background of the theoretical part. The theoretical background for this thesis is the assumptions for the development of moral education based on logical thinking. This background is formed on the basis of dichotomy between objectivism and subjectivism in the history of moral philosophy. Such questions as ‘Where do the norms of morality come from, and on what grounds are they formed?’, ‘Are these objective constructs of mind, or, to the contrary, do they develop from subjective empirical experience of each individual?’, ‘Can morality be learned, and, if so, what are the methods helping this learning best of all?’, ‘What is the impact of rational thinking and logic when learning morality?’ were already being raised as early as in Classical Antiquity, and yet they remain equally relevant in the contemporary moral philosophy. In the latest scholarly research, the positions of objectivism were explored by C. Alvaro (2020) and M. Gabriel (2023), whereas subjectivism, relativism and other non-objectivist theories were investigated by P. Boghossian (2017), G. Deng (2018), J. Rachels and S. Rachels (2019). The issue of the dichotomy of these theories was explored by K. Karimi (2011), T. R. Machan (2012), S. Park (2022) and T. Rønnow-Rasmussen (2023). It was these scholars who contributed to classify philosophy schools and directions in the context of this thesis.

The methodological background for the theoretical part is formulated on the basis of the idea that if moral norms and principles are objective (which is ethical objectivism), then, it follows that there exist ‘moral facts’, that the concepts of good and evil are concepts of reasoning, and it can be verified or rationally proved if they are correct/valid or erroneous, and the same criteria can be applied which are applicable when dealing with facts sourced from other fields of life or branches of science; in short, the rules of formal logic should be applicable in this case (Chester, 2024). Therefore, one of the key objectives of moral education should be learning of the formal rules of logic and their application. If, to the contrary, moral norms are subjective (subjectivism) or relative and derived from different cultural experiences (relativism), then, reasoning, and therefore logic as well, remain no less important since they perform the key function not only when processing empirical data but also when creating and perceiving one’s own subjective moral perspective (Boghossian, 2017). Bearing this in mind, primarily, skills

of informal logic is required, while only transferring to formal logic afterwards (Johnson, 2012). (Even though the statements presented above are based on the authors indicated, and, despite the fact that formal logic is most commonly connected with objectivism/rationalism, whereas informal logic tends to be aligned with subjectivism/empiricism, however, such wording, the one which is being used in the present thesis and which is appropriate in this context, is overly strict because, in certain cases, informal logic may serve to objectivists, while subjectivists may need to refer to formal logic. As a matter of fact, in this thesis, this relative formulation is convenient as it is oriented towards the methodology and didactics of teaching ethics. Therefore, certain considerations are required when using this formulation in other contexts.)

In Lithuania, theoretical works on the possibility of researching the issues of morality on the basis of logic are lacking. Even though all education documents require that students would be encouraged to think logically and analyze moral issues, yet, there are no theoretical or methodological instructions, or methods outlined how to do it. The field of moral theory and didactics in Lithuania has been explored by J. Baranova and L. Degėsys (in their articles, starting with 2015). Another article to be noted in this context is a publication by L. Duoblienė (2004) "*Etikos didaktika: fenomenologinis aspektas*" [*Didactics of Ethics: The Phenomenological Aspect*].

In Lithuania, declarative research has been conducted (Martišauskienė, 2004; Aramavičiūtė & Martišauskienė, 2014) to reveal which values are considered most important by Lithuanian pupils. Within the last two decades, two doctoral theses were defended in Lithuania on the topics of moral education, notably, by V. Vaicekauskienė (2006) who explored the opportunities for and the scope of development of conscience in the classes of ethics in the middle school, whereas S. Vaičekauskienė in her thesis (2016) explored the moral attitudes of the fifth- and sixth-graders and the strategies of their teaching and studies. Other doctoral theses prepared in Lithuania on the topic of moral education research the feasibility of instilling values through musical (Rauduvaitė, 2007; Jonilienė, 2007; Girdzijauskas, 2008) or sports (Budreikaitė, 2011) activities.

Lithuanian scholars have been paying an ever-increasing attention to analysis of critical and creative reasoning and the possibility of teaching this reasoning (Kaffemanas, 2001; Visockienė, 2001, 2003; Penkauskienė, 2001, 2016; Grakauskaitė-Karkockienė, 2002; Gudžinskienė, 2006; Saulius, 2015; Indrašienė ir kt, 2018). However, these scholars tend to discuss the teaching of critical and creative thinking in general, and the aspect of morality is neither singled out nor emphasized. V. Indrašienė, V. Penkauskienė, V. et al. (2004,

2021) presented recommendations for developing critical thinking competencies in the framework of higher education.

In the doctoral thesis by L. Duoblienė (2000) “*Teaching Thinking when Instructing Philosophy in Gymnasium* [i.e., High School in the Lithuanian education system]” extensively uses the principle of comparativism in overviewing the contemporary philosophers of education who made attempts to define critical thinking. Duoblienė presented their key ideas, yet she did not investigate the relationship between critical thinking and moral education. There is only one scholar in Lithuania, notably, V. Valatkaitė-Rimienė (1998, 2006), whose research covered the peculiarities of critical thinking of high school and university students in Lithuania as well as the possibilities of teaching critical thinking when solving various problems, including moral ones. The author concludes that students, when solving problems, are not critical. Other works of Lithuanian scholars dedicated on teaching critical thinking place their focus on classes of other subjects, such as history, citizenship and legal education, fine arts and sexuality education classes.

The methodological background of the empirical part is defined on the grounds of the works of the American education philosopher M. Lipman (and, later, together with co-authors, notably, G. Mathews, L. Splitter, A. M. Sharp) featuring the education system “*Philosophy for Children*”. The choice fell on this author particularly because of several principal reasons: primarily, M. Lipman grounds his educational principles not only theoretically (see his works: 1980, 1986, 1988, 1991), but also methodologically as M. Lipman published a cycle of 8 philosophical novels and 8 teacher’s books from 1980 to 1996). This is the only education system to be adapted to pupils of various ages which is intended to employ the rules of logical thinking to teach students to analyze various social and moral phenomena. Part of the materials of this program is dedicated to the field of morality, and, it employs logic to train the skill of moral considerations. The efficiency and impact of this program has been proved by research (Sharp, 1995; Russell, 2002; Schleifer et al, 2003; García-Moriyón et al., 2020; Zulkifli, & Hashim, 2020). The program even features its own testing tool, specifically, “*The New Jersey Test of Reasoning Skills*” (Shipman, 1983a). The impact of this program has been researched in Lithuania by the author of this thesis (articles on it have been published), as well as by J. Baranova and L. Duoblienė in their methodological tool for teachers “*Filosofija vaikams ir multimodulus ugdymas*” [*Philosophy for Children and Multimodal Education*] (Baranova & Duoblienė, 2020). An article briefly introducing this program has been published as well (Jekentaitė & Vaicekauskienė, 1994).

In the course of preparation for this doctoral research, the author of this thesis published a methodological tool for general education schools aimed at developing skills of logical thinking. This tool was based on analysis of works by various authors, while also considering their suggestions and publications on the education of logical thinking (Yu-jen, 1991; Slade, 1989) and textbooks of logic (Valevičius, 1991, 1993; Gregory, 1999; Petrauskaitė, 2001, Plečkaitis, 2004, Bubelis & Jakimenko, 2012; Bubelis, Jakimenko, & Valatka, 2012; “*Logikos įvadas*” [*Introduction to Logic*], including its Student’s and Teacher’s Books, 2014; “*Logika pažengusiems*” [*Logic for Advanced Students*], including its Student’s and Teacher’s Books, 2014; Van Cleave, 2016; Knachel, 2017). These textbooks are intended for university students, and therefore their scope is excessive for high school students, and they are overly complex as well. As a result, teachers would find it overwhelmingly complicated to adapt these textbooks to the level of their students, and the effort required would be massive.

The quantitative research conducted in the framework of this thesis was based on a methodology developed by B. Bitinas (2006) and V. Čekanavičius and G. Murauskas (2004, 2006), whereas experimental research was based on “*The New Jersey Test of Reasoning Skills*” (Shipman, 1983a), which, in the framework of the program “*Philosophy for Children*” is used to check their skills of logical thinking; it was adapted for the field of morality.

The methodologies employed in the theoretical and practical sections are connected via the theoretical access to M. Lipman since this author based the methods created, as well as the methodology developed, on a number of other authors whose works have been overviewed in the theoretical background to this thesis. The tradition of M. Lipman and its methodology in this thesis serve as if a certain bridge when transitioning from theoretical insights and their choice(s) to the concept of a methodological tool, as well as specificities involving the wording of problems and specific questions.

Defining the scholarly problem. Logic is a valuable tool serving for the analysis of moral phenomena (Deb Sett, 2021; Susdarwono, 2022), however, on the grounds of the document *Structure for all Syllabuses in the System of the European Schools* (2024), prepared by the Office of the Secretary-General of the European Schools (2024), in Europe, logic is not taught as a separate subject at schools (in exceptional cases, it may be included as part of the subjects of mathematics or philosophy). Therefore, it is perfectly natural that there are no distinct educational programs in the fields of logic or logic morality which would be intended to senior students of high schools; nor is there any research covering this field. The research which can be considered

the closest to the scope of this thesis addresses skills of critical thinking, solving problems, and scientific reasoning.

The program “*Philosophy for Children*” is an excellent tool to study critical/logical thinking; however, a number of points should be highlighted:

1. The textbook “*Lisa. Ethical Research*” by M. Lipman translated into Lithuanian and optionally used at school, along with its Teacher’s Book is the only tool available in Lithuanian for teaching children to analyze moral phenomena on the basis of logic. What is more, the target audience of this textbook is seventh- and eighth-graders, and not senior students.

2. Specific preparation/training for teachers is necessary, i.e., the teachers must be sufficiently competent in logic so that they would be able to help their students develop skills of logical thinking and use these skills while researching and modeling processes of morality.

3. The test “*The New Jersey Test of Reasoning Skills*” (Shipman, 1983a), which is suggested in the framework of the program “Philosophy for Children” to check their skills of logical thinking is not adapted for specific evaluation of the level of considerations in the field of morality.

The above-outlined causes, along with the fact that neither the level of Lithuanian pupils in logic, nor their theoretical knowledge and practical skills of applying their knowledge to apply formal and informal logical thinking when analyzing moral phenomena have ever been explored served as the starting point for preparing a model of moral education in the framework of classes of ethics in the ninth and tenth grades (which included a methodological tool and a test), which started with theoretical analysis of the problem, and was followed by empirical grounding of this model.

The aim of research conducted in this doctoral thesis is, on the basis of the theory developed by M. Lipman, upon supplementing it with the rules of logic, to prepare a model of teaching logical thinking in the classes of ethics. The objective of this model is analysis and solving of problems of morality. The thesis seeks to empirically ground the efficiency of education based on this model.

The problem investigated in this research is specified by raising the following questions:

1. What are the theoretical, methodological and practical assumptions on which this model teaching morality based on logical thinking is grounded?
2. What is the significance of logical thinking when analyzing and interpreting moral phenomena?
3. What kind of an empirically grounded theoretical model of moral education based on logical thinking is possible in classes of ethics for

- ninth- and tenth-graders, and what conclusions follow from the practical application of this model at school?
4. How did the characteristics of students change in the field of application of logical skills in morality at a timestamp of fifteen years after running this educational experiment at school?

The object of this research is moral education based on logical thinking in classes of ethics.

Objectives of the research:

1. By conducting an overview and analysis of philosophical and education science theories embracing moral education, to highlight theoretical and practical assumptions grounding this model.
2. To investigate the significance of logical thinking when analyzing and interpreting logical phenomena.
3. By conducting diagnostic research, to outline the characteristics of the level of ninth- and tenth-graders in the field of logical skills to be applied in the segment of morality;
4. To prepare a model of moral education based on logical thinking for classes of ethics in the ninth and tenth grades.
5. By conducting an educational experiment involving the prepared model of education, to verify empirically how the students' competence in logical thinking in the field of morality has changed.
6. To conduct repeated diagnostic testing to recheck the characteristics of the ninth- and tenth-graders regarding their logical skills in the field of morality.

Methods of research:

1. Comparativist analysis of theoretical sources with the objective to ground the theoretical possibility as well as necessity of moral education based on logical thinking during classes of ethics.
2. Scholarly and methodological analysis of logical skills in the field of morality. The foundation of these constituent parts of our analysis is deductive analysis. The key objective in this context is to draft a model of moral education based on logical thinking and grounded on the methodology developed by M. Lipman during classes of ethics for ninth- and tenth-graders, including a methodological tool along with two parallel tests 'A' and 'B'. The efficiency and scope of use of this model could later be investigated by collecting and analyzing empirical data. The tests were presented by adapting "*The New Jersey Test of Reasoning Skills*" (Shipman, 1983a), which, in the framework of the program "*Philosophy for Children*", is used to measure skills of logical thinking, upon adapting it for the field of morality.

3. In order to determine the practical conditions required for moral education based on logical thinking, an overview was implemented covering the textbooks of ethics for ninth- and tenth-graders, the general curricula of education of middle school and other documents of relevance in the field education policy. Surveys of students and teachers were conducted as well.
4. To determine the level of students' skills in the field of morality and their characteristics, the first diagnostic research was conducted (years 2006–2008). The written survey was conducted by using variant 'A' of the prepared test.
5. Empirical research (an educational experiment) was conducted in order to determine the efficiency of the model empirically, it is necessary to establish how the ability of students to analyze moral phenomena changes while mastering specific elements of logical thinking, and to prove that, by applying special means of teaching ethics, it is possible to substantially improve the level of students' logical thinking as well as their capacity to analyze moral phenomena rationally. The scores of the students' achievements in the control and experiment groups, subjected to the prepared equivalent tests, were determined twice. 'A' test variant was taken before the experiment, whereas 'B' variant was done after the experiment.
6. In order to determine the change of the students' logical skills in the field of morality and to establish their characteristics, at a timestamp of 15 years after completing the experiment, the second diagnostic testing was performed (in 2024). The written survey was implemented by using the 'A' variant of the test. After comparing the scores of the tests, the impact of the model was assessed while considering the temporal perspective.

The *SPSS 16* software package was used for processing the data of the empirical research. Single-criterion and multiple-criteria data analysis was performed. Frequencies, percentile ranges, means, medians and standard deviations were determined while using Shapiro-Wilk and chi-square (χ^2) criteria.

Novelty of the thesis and its theoretical significance. This was the first-ever attempt in Lithuania to ground theoretically and prove empirically that logical thinking helps analyze moral phenomena truthfully and objectively. First of all, the philosophical schools were overviewed, which provided grounds for drawing a methodology for further research. Research methods were created, and a test was prepared, which helped to establish the logical thinking competencies of students in the field of morality. Also, an

extensive analysis of the test was presented, which revealed how the lack of certain skills of logical thinking limits the capacity of competently analyzing and truthfully evaluating moral phenomena. Students' skills of logical thinking in the field of morality were analyzed, and assumptions for the development of logical skills were highlighted. The key characteristics of the level of logical thinking of ninth- and tenth-graders were outlined.

A model of moral education to be implemented during classes of ethics based on logical thinking has been prepared, and its efficiency has been empirically validated. The tests sought to establish the capacity of students to create definitions of concepts, as well as the wording and presentation of their solutions. It was investigated how students create analogies, establish relationships (possibility versus reality, part versus whole, objective versus means, cause versus consequence) between objects or phenomena, how they formulate conclusions based on assumptions, outline degrees, identify relationships between objects or phenomena, provide arguments, etc.

Considering retrospectively, i.e., on the grounds of analysis of the tests completed after conducting the research of this thesis, the author has determined that the data assembled prior to 2025 allows assigning this research to medium-length analyses, whereas, considering the size of the sample, this was large-sample research. What is more, this was one of the earliest large-size investigations of the students' ability to think logically, and a unique case of combining this data with analysis of the students' ability to apply the rules of logical thinking in the field of morality when working with ninth- and tenth-grade students.

A repeated diagnostic test was performed with the objective to establish how, at a timestamp of 15 years after conducting the educational experiment, the capacity of tenth-grade students to think logically in the field of morality changed, which indicates that if the model intended to develop logical thinking is not applied regularly, students fail to achieve such progress in reasoning which may be achieved when applying this model.

Students' ability to analyze moral phenomena based on logical thinking has been grounded methodologically and described in an empirical context. This creates preconditions for further development of the didactics of ethics instruction.

Practical significance of this doctoral thesis. The conducted analysis of general curricula has reveal that these curricula involve focus on the development of thinking and analysis of moral problems; however, another piece of analysis in the framework of this thesis, that of ethics textbooks for grades 9 and 10, indicates that the textbooks do not align with the curricula,

that is, they do not feature any tasks which would contribute to the development of this competency.

A pilot survey of teachers of ethics was conducted with the objective to establish whether they feel ready to help their students develop the competency of logical thinking. On the basis of the implemented research, the conclusions of this thesis reveal the need for raising the competencies of teachers of ethics so that students' skills to analyze moral phenomena by employing logical thinking could be developed.

The prepared methodological tool theoretically and practically explicates how to apply the rules of logic when conducting analysis of norms and problems of ethics based on theory and practice of logical thinking. This is the first-ever methodological tool of this kind in Lithuania intended for the education of logical thinking in ninth- and tenth-grade students, and also the first tool aimed at developing logical thinking in the field of morality.

As this methodological tool presents not only tasks/assignments but also rules of logic along with methodological explication, it is easy and convenient to use not only for teachers, but also for students. On top of that, the material presented in this tool is easy to integrate into the standard course of ethics.

Structure of the thesis. This thesis consists of three parts. Part One presents theoretical grounds for the research and overviews the previous research of the discussed topic. In order to determine the theoretical foundations of moral reasoning based on logical thinking and to demonstrate that logic has been considered an inseparable part of moral reasoning since the times of Classical Antiquity, this thesis analyzes objectivism, subjectivism and other non-objectivist theories and reveals the impact of these schools of philosophy on the principles of moral education based on logical thinking. In an attempt to ground the methodological assumptions, analysis of the relationship between critical and logical thinking in the field of morality and the significance of logical thinking when analyzing and interpreting moral phenomena is conducted. To explore the practical context of moral education based on logical thinking, analysis of ethics textbooks for ninth and tenth grades was conducted with a focus on their correlation with the general curricula of the basic education; students and teachers were also surveyed.

Part Two introduces the model of moral education based on logical thinking and intended for ninth- and tenth-graders, including its structure, the principle of creation and stages. This part describes the methodology of empirical research, its design, and the development of the sequence of research implemented with the objective to check the efficiency of the model.

Part Three contains the results of the research. Analysis is conducted on the basis of diagnostic testing performed by the author of this thesis whether the characteristics of the level of students achieved in logical thinking in the field of morality, and, if changes are observed, it is investigated how these changes were manifested when comparing the data of the first stage of research, conducted in 2006–2008, and its second stage, implemented in 2024. The two sets of results are compared not only against each other, but also with the output of the educational experiment, implemented in 2009, which served to check the efficiency of the model of moral education based on logical thinking, taught in year 9 and year 10 classes of ethics; testing before and after the experiment was implemented.

Conclusions. Education policy documents, scholarly articles as well as other contexts of education systematically mention the importance of educating critical thinking. Logic is closely related with critical thinking as critical thinking employs logical operations. The present research has proven that teaching ethics as theory and practice of critical thinking, students are provided with conditions for teaching critically, by employing rules of logic when solving moral problems.

In response to the first question raised in the research of this thesis (*What are the theoretical, methodological and practical assumptions on which this model teaching morality based on logical thinking is grounded?*), and, after having achieved the first objective of this thesis, the following conclusions can be outlined:

1. Discussion on the objectiveness versus subjectiveness of the norms of morality, which was initiated back in the times of Classical Antiquity, is no less relevant in the contemporary philosophical and educational discourse. Analysis of the dichotomy of meta-ethical theories leads to a conclusion that methodology and didactics of teaching ethics based on logical thinking is determined by morality metaphysics, i.e., what is the origin of the norms of morality (objective or subjective), and what is its epistemology, i.e., a question is raised how we find out the truths of morality (rationally or empirically).

2. The assumption that norms of morality are objective, i.e., that they are ‘moral facts’, and that principles of ethics are determined solely by rational mind and logic, and that these principles can be used by referring to mind and logic as well, whereas the concepts of ‘good’ and ‘evil’ are concepts of thinking, leads to a conclusion that the theory of ethics, as well as its didactics allow directly employing the rules of deductive logic. If the norms of logic are derived by employing rules of logic, this suggests that one of the key objectives of moral education should be the learning of rules of logic and the principles of their application. Furthermore, even if values are objective, it is insufficient only to transfer them. Moral education is based on values that have

been instilled and perceived, and this perception involves casting doubt and verifying them by applying various criteria and arguments, analysis and synthesis, that is, by applying rules of logic.

3. If the opposite theoretical assumption – that of ethical subjectivism and other theories of non-objectivist theories – is used, i.e., that there are no universal standards of morality, that moral categories are not finite, that their meanings are permanently created, whereas moral facts, values and beliefs are related with specific individuals or societies which contain these values, in this case, the focal point in moral education is taken by ethical attitudes and purification of norms. This primarily requires skills of informal logic (argumentation and other informal reasoning, creation of definitions, analogy-based reasoning), and only later the transition to formal logic is made. Meanwhile, non-objectivist theories derive the norms of morality from various sources (empiricism, intuition, cultural norms), while, at the same time, not rejecting rationalism, either, because thinking (that is, including logic) performs a key function when processing empirical data, and also when creating and perceiving one's subjective moral perspective.

4. Having explored theoretical and methodological assumptions, and also, while creating a model of education in the field of morality based on logical thinking, the subjective and objective worldviews could have been combined within this model. The developed methodological tool, therefore, includes the theory of both formal and informal logic, as well as practical assignments.

When answering the second question raised in this research (*What is the significance of logical thinking when analyzing and interpreting moral phenomena?*), and, having implemented the second objective of this thesis, the following conclusions can be drawn:

1. Logic reveals and highlights the possibilities for interpretation of social and moral phenomena, it sheds light on the argumentation grounding the moral subject, and elucidates its position regarding the phenomenon being interpreted. In the mundaneness and routine of the social life, our reasoning and language are usually based on non-formalized statements. When moral statements are standardized and formalized by applying rules of logic, sometimes, imperceptible meaning(s) of these statements, which may even be inconceivable to the moral subjects themselves, may become prominent, which our decisions or actions may acquire in interpretations made by other individuals.

2. Logical reconstruction of assumptions dwelling in moral relationships, statements and decisions enables us to understand the principles and standards of moral behavior, and, on the grounds of which, to model our

behavior. Logic forms critical attitude of humans to one's own statements, attitudes and beliefs, as well as statements made by other individuals, their attitudes and beliefs. It helps detect errors of the form of thinking and teaches not to make errors. Logically structured statements serve as a background, a frame, a structure for discussions on social and moral phenomena. Ethics as (a) theory and practice of logical thinking shapes rational and conscious understanding of one's moral duties and rights while also helping to constructively participate in social and personal life. It develops the capacity to resolve one's personal problems as well as problems of society while creatively and responsibly modeling the principles of one's moral behavior.

To answer the third question raised in this thesis (*What kind of an empirically grounded theoretical model of moral education based on logical thinking is possible in classes of ethics for ninth- and tenth-graders, and what conclusions follow from the practical application of this model at school?*), and, having accomplished the third, fourth and fifth objectives, the following conclusions can be outlined:

1. On the grounds of extensive comparativist analysis of philosophical, sociological, educational and didactical literature as well as analysis of the methodological tools of the program "*Philosophy for Children*", a conclusion can be drawn that pupils possessing skills of formal and informal logical thinking are able to better analyze moral problems. By using the specially prepared methodology (educational model), pupils gain more skills of logical thinking which help analyze moral phenomena.

2. In order to establish the need for the developed model, i.e., to gain evaluation of the level of pupils' logical thinking in the field of morality, from 2006 to 2008, diagnostic research was conducted in six schools in Lithuania (n=247). This testing revealed that the pupils' logical thinking skills in the field of morality is of a low level, with 56 percent of correct answers.

3. An educational experiment was conducted in 2009, which demonstrated that, by employing the developed tool of the educational model, it is possible to substantially enhance the level of logical thinking and increase the quality of analysis of moral phenomena among students of the ninth and tenth grades. Having introduced the model of teaching logical thinking in the field of morality, the skills of the students in the experimental group (n=102) when analyzing moral phenomena by thinking logically substantially improved ($p < 0.05$), whereas, in the control group (n=98), the scores for the same criterion remained the same or even worsened. The average rate of the correct answers provided by the respondents of the experimental group was initially 57 percent, compared to 56 percent in the control group; after completing the course, the members of the experimental group provided

correct answers to 83 percent of the questions, while the fraction of correct answers did not change in the control group (i.e., 56 percent). In the experimental group, an increase of this rate was significant for each statement, and $p < 0.03$ applies to each statement, while some statements scored as high as $p < 0.001$. The average rate of improvement was 67.5% in the experimental group and only 16.5% in the control group. When comparing the results before and after the experiment, a conclusion can be drawn that the mean of correct answers (for 35 items presented in the test) was extremely similar; specifically, the score was 19.81 both in the control and the experimental group. After the experiment, the rate in the control group even slightly decreased to 19.70, and yet it increased to 28.69 in the experimental group. In both groups, the median for correct answers was 20 in both groups. In comparison, in the experimental group, it went up to 29 answers, while even decreasing to 19 in the control group. Standard deviation (SD) before the experiment in both groups was determined as 3.954. After the experiment, in the control group it went up to 4.008 while falling to 2.449 in the experimental group.

An extremely prominent difference was observed in the number of the correctly answered questions. Before the experiment, the minimal number of the correctly answered questions in the test was 8 (out of 35). In comparison, in the experimental group, this number increased to 23, while reaching only 10 in the control group. The experimental group also yielded a prominent increase in the maximal number of correct answers, as, from 8 before the experiment, it rose to 34, while the maximum remained at 28 in the control group after the experiment.

When answering the fourth question raised in this doctoral thesis (*How did the characteristics of students change in the field of application of logical skills in morality at a timestamp of fifteen years after running this educational experiment at school?*), and, having accomplished the sixth objective of this thesis, the following conclusions can be outlined:

1. In order to evaluate whether any changes can be observed after fifteen years (and, if so, what are the changes?) in terms of skills of tenth-grade students in the field of morality, repeated diagnostic testing was performed in four schools in Lithuania ($n=132$). A comparison of the results obtained in the years 2006–2008 and 2024 allows drawing a conclusion that the skills of logical thinking in the field of morality did not improve substantially as, during the first as well as the second diagnostic testing before the experiment, the scores were nearly identical, with fluctuations observed between 56 and 63 percent. Even in those cases when the number of correctly answering students increased, it nevertheless failed to achieve the levels of results scored

after the educational experiment, when the experimental group yielded the answer rate as high as 83 percent.

2. Although the data of the year 2024 feature a slightly higher mean (22.8 correct answers out of 35 items) compared with the scores of the year 2009 (19.81 out of 35) and in the control group after the experiment (19.7), however, these results are significantly lower than the number if correct answers reached after the educational experiment (notably, 28.69). Similar differences are found when analyzing changes in the median values. In the diagnostic test conducted in 2024, the median of correct answers was 22.5, compared with 20.00 before the experiment in 2009, whereas, in the control group, it fell to 19.00 after the experiment, while reaching as high as 29.00 in the experimental group. The minimal number of correct answers (9) is also similar to the score produced before the experiment (8) and the score shown by the control group after the experiment (10).

3. This indicates that if targeted tools/means are not applied, it is impossible to enhance logical thinking – and yet its importance only grows in our times denoted by lack of clarity and transparency. In the general curriculum of school education, as well as in other documents defining educational policies, the importance of critical thinking (i.e., logical thinking as well) is emphasized; however, the conducted analysis of the textbooks of ethics for the ninth and tenth grades of secondary education indicates that these textbooks incite critical (and logical) thinking – and yet these textbooks do not teach thinking. In other words, no theory or methodology of thinking can be observed. Therefore, it is fundamentally important to employ the above-discussed tool of education or other similar tools developing logical thinking in pursuit of higher-level achievements by students when dealing with ethical problems.

Rasa Aškinytė graduated from Bachelor's studies in history in 1996 and completed her Master's studies in philosophy in 1998. In 2022, she completed psychotherapy studies at Vilnius Gestalt Institute. From 2000 to 2020, she was teaching at Vilnius Pedagogical (later renamed as Educology) University. Since 2021, she has been lecturing at Vilnius University. From 2006 to 2017, she was working as a lecturer at the European Council "*Pestalozzi*" program. Her fields of academic interest involve intercultural education, didactics of ethics, philosophy and logic, as well as the relationship among "*Philosophy for Children*", ethics and psychology.

PADĖKA

Labai labai ačiū:
Lilijai Duoblienei,
Jonui Dagiui,
Rūtai Girdzijauskienei,
Simonai Kontrimienei,
Romui Prakapui,
Gudrun Ragnarsdottir,
Jūratei Rapalavičiūtei,
VU Filosofijos fakulteto kolegėms ir kolegoms,
Viktorijai Voidogaitei,
a. a. Jūratei Baranovai,
a. a. Jonui Balčiui,
Astai Meškauskienei,
Onai Monkevičienei,
Eugenijui Jovaišai,
Godai Grigolytei,
Hubertui Degėsiui,
Danieliui Degėsiui,
Tėvams,
Dievui,
ir visiems kitiems, (iš)buvusiems šalia.

Be kiekvieno iš jūsų palaikymo ir pagalbos ši disertacija nebūtų tokia, kokia yra. Arba jos nebūtų išvis.
Esu jums visiems be galo dėkinga.

PUBLIKACIJŲ SĄRAŠAS

Disertacijos tema publikuoti straipsniai:

1. Aškinytė, R. (2025). Loginiu mąstymu pagrįstas ugdymas(is) etikos pamokose: tyrimų apžvalga. *Acta Paedagogika Vilnensia*, 54, 190–206. ISSN 1392-5016.
2. Aškinytė-Degėšienė, R. (2013). Filosofiniai ir edukaciniai loginio mąstymo paremtos moralės ugdymo principai. *Žmogus ir žodis. Filosofija. Mokslo darbai*, 44–51. ISSN 1392-8600.
3. Aškinytė, R., & Degėsys, L. (2004). Etika, kaip etikos dėstymo teorija ir metodologija. *Pedagogika. Mokslo darbai*, 71, 18–22. ISSN 1392-0340.
4. Aškinytė, R. (2004). Racionalusis dorinio ugdymo aspektas: Matthew Lipman ugdymo filosofija. *Pedagogika. Mokslo darbai*, 70, 21–25. ISSN 1392-0340.

Disertacijos tema publikuotos monografijos:

1. Aškinytė, R. (2016). Etikos problemų analizė remiantis loginio mąstymo teorija ir praktika. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla. ISBN 978-609-471-045-2.

Disertacijos tema publikuotos metodinės priemonės:

1. Aškinytė, R. (2002). *Filosofija vaikams. Mokytojo knyga*. Vilnius: Tyto alba. ISBN: 9789986163060.
2. Aškinytė, R. (2003). *Filosofija vaikams. Užduočių knyga pradinukams*. Vilnius: Tyto alba. ISBN 9986162858.
3. Aškinytė, R. (2009). *Teoriniai ir praktiniai etikos dėstymo mokykloje pagrindai. Metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla. ISBN 9789955204282
4. Aškinytė, L., & Degėsys R. (2004, 2007). *Etika kaip loginio mąstymo teorija ir praktika. Vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.

Disertacijos tema skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose:

1. Aškinytė, R. (2024, birželio 28 d.). „Analysis of Ethical Problems Based on Theory and Practice of Logical Thinking: Educational Model“. Pranešimas konferencijoje *Nurturing Critical Minds: Interdisciplinary Perspectives in Education and the Workforce*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
2. Aškinytė, R. (2016 m. birželio 26 d.). „Moral Reasoning and Intercultural Education: How Can Logic Help?“. Įvadinis konferencijos pranešimas Europos Tarybos vasaros mokykloje *Diversity of Learners and Diversity of Teachers: Learning Together for a Better Future*. Vokietija: Bad Wild Bad akademija.

UŽRAŠAMS

Vilniaus universiteto leidykla
Saulėtekio al. 9, III rūmai, LT–10222 Vilnius
El. p. info@leidykla.vu.lt, www.leidykla.vu.lt
bookshop.vu.lt journals.vu.lt
Tiražas 20 egz.