

UGDYMO DVASINGUMO RAIDA

Kolektyvinė monografija

DEVELOPMENT OF SPIRITUALITY OF EDUCATION

Collective monograph

2016 VILNIUS



UDK 37.015.31:17.022.1

Ug-01

Kolektyvinės monografijos sudarytojas ir rengėjas, idėjos autorius,
tyrimų koordinatorius ir visumos apibendrintojas **Jonas Kievišas**

Redakcinė kolegija:

akademikas prof. habil. dr. **Algirdas Gaižutis** (*Lietuvos edukologijos universitetas*)

prof. dr. (habil. dr.) **Jonas Kievišas** (*monografijos sudarytojas*)

doc. dr. **Rimantė Kondratienė** (*Vilniaus kolegija*)

prof. dr. (habil. dr.) **Elena Otič** (*Nacionalinė pedagogikos mokslų akademija, Ukraina*)

prof. dr. (habil. dr.) **Ala Rastrygina** (*Kirovogrado V. Viničenkos*

valstybinis pedagoginis universitetas, Ukraina)

Recenzentai:

prof. dr. **Sigitas Daukilas** (*Aleksandro Stulginskio universitetas*)

prof. dr. **Jonas Jasaitis** (*Lietuvos mokslininkų sąjunga*)

akademikas prof. dr. (habil. dr.) **Viktoras Oleinikas**

(*Nacionalinė pedagogikos mokslų akademija, Ukraina*)

Kolektyvinę monografiją išleisti rekomendavo:

Ukrainos nacionalinės pedagogikos mokslų akademijos Švietimo vadybos

universiteto taryba (2016-11-21, protokolo Nr. 12) ir

Vilniaus kolegijos Kraštotvarkos katedra (2016-08-31, protokolo Nr. AT KT (AD)-7).

Monografijoje keliamą idėją ir tyrimus palankiai vertino

Lietuvos edukologijos universiteto Muzikos katedra (2016-09-26, protokolo Nr. 2).

ISBN 978-609-8089-90-5

© Jonas Kievišas: idėja, sudarymas, rengimas,
tyrimų apibendrinimas, 2016

© Monografijos poskyrių (straipsnių) autoriai,
2016

© Žuvėdra, 2016

III dalis. VISUOMENĖS KOREGUOJAMA UGDYMO DVASINGUMO RAIDA	181
III.1. Ugdymo dvasingumo raidos galia: tikrovė ir įžvalgos	183
Asmenybės dvasinio ugdymo transcendentinė prasmė muzikos meno sferoje. <i>Olga Oleksiuk</i>	183
Vakarietiškoji universiteto vizija ir jos ateitis: lokalumo ir globalumo dialektika. <i>Nerijus Kardelis</i>	196
III.2. Asmenybė visuomenės dvasingumo raidos erdvėje: istorinė patirtis	202
Sibiro tremtinių aplinka ir jos dvasingumo pokyčiai (1941 m. į Sibirą ištremtų lietuvių gyvenimo refleksija). <i>Danutė Klumbytė</i>	202
Muzikinė kultūra – ukrainiečių diasporos dvasinio ugdymo komponentas. <i>Ana Karas</i>	221
Sibiras – lietuvių tremtinių atminties teritorija. <i>Saulius Sidaras</i>	234
APIBENDRINIMAI	247
Apibendrinimas. <i>Jonas Kievišas</i>	248
Узагальнення	256
The Collective Monograph's Review	262
UGDYMO DVASINGUMO RAIDOS IR TYRIMŲ VERTINIMAI	281
APIE AUTORIUS	299

III.1. Ugdymo dvasingumo raidos galia: tikrovė ir įžvalgos

Asmenybės dvasinio ugdymo transcendentinė prasmė muzikos meno srityje

Olga Oleksiuk

Nagrinėjama asmenybės dvasinio ugdymo transcendentinės prasmės problema, teoriniai ir praktiniai aspektai muzikos meno srityje. Analizuojamos kategorijos dvasingumas – dvasinis ugdymas – muzikinis ugdymas – asmenybės dvasinio ugdymo transcendentiskumas“. Pristatyti projekciniai metodai, kurie taikyti tiriant studentų dvasinio ugdymo transcendentinę prasmę muzikinio profilio aukštosiose mokyklose.

Esminiai žodžiai: dvasingumas, dvasinis ugdymas, muzikinis ugdymas, transcendencija, projekcinis metodas.

Tyrimo temos aktualumas

Sociumo krizinė būsena ir naujausių procesų daugiaplanė įtaka švietimui išryškina vieną iš pagrindinių priežasčių, dėl kurių prarandamas aiškus ugdymo tikslingumas. Taip yra todėl, kad neturime metodologiškai pagrįstos koncepcijos, kuri remtųsi aiškiais jaunosios kartos dvasinio tapsmo orientyrais. Atnaujinamojo švietimo paradigmoje prieigų paieška ir optimalių asmenybės dvasinio tapsmo technologijų atranka realiai įmanoma pedagogikos moksle išskiriant savitą raidos kryptį – asmenybės dvasinį ugdymą.

Svarbu tai, kad ugdomojo proceso visumą šiandien lemia *vertybinis konsensusas*, kuris, kitaip nei industrinėje epochoje, kyla iš žmogaus sąmonės ir elgsenos individualių apraiškų, o ne yra sudaromas specializuotos, tarsi dvasinės gamybos lygmeniu. Štai kodėl šiandien taip sparčiai didėja socialinio pažinimo interesas unikaliems dvasiniams, o ne tik socialiniams masiniams reiškiniams. Apskritai visuomenė juda link antropocentrizmo, link esaties, kurioje socialiniai procesai atsiranda iš pa-

ties žmogaus, o visas socialinis pasaulis sukasi apie jį. Taip iškyla asmenybės laisvės pasireiškimo klausimai socialinėje aplinkoje ir ugdymo procese.

Asmenybės laisvė pasireiškia ypač vertybių srityje determinuojant vertybę. Tik per vertybių gradacijos ir determinacijos prizmę galima suprasti, kaip susidaro kultūrinio gyvenimo šakų, jo sričių hierarchinė ontologija ir galimas požiūris į gyvenimą kaip racionaliai sutvarkytų sričių daugybiškumą, kurių kiekviena pasižymi ypatingais dvasiniais ir gyvenimiškais orientyrais, savo pasauliu ir žmogaus gyvenimo būdu. Tokiu aspektu analizuojant dvasingumo determinantes aiškėja, kad asmenybės dvasinio ugdymo esminės paradigminės pricigos slypi ir jų ieškoti tenka už ugdymo ribų. Vertybės koreguoja žmogaus įsitvirtinimo pasaulyje prasmę, jo laisvą raidą istorinėje kultūrinėje erdvėje. Todėl būtina nagrinėti ir pedagoginės tikrovės kontekstą, jį vertinant dvasinės, o ne tik sociokultūrinės tikrovės aspektu. Čia slypi dvasinio konteksto ir jo pasireiškimo esmė ugdant asmenybę (Кевишас, 2014a).

Asmenybės dvasinio ugdymo daugiaaspektiškumas ir erdvė reikalauja išsamių, kryptingų paieškų taikant šiuolaikinės ugdymo filosofijos ir psichologijos metodologinius principus. Muzikos pedagogikai tai naujų kelių paieškos siekiant muzikinio pedagoginio proceso visumos ir maksimalaus efektyvumo.

Tokių paieškų prasmę lemia siekis išsaugoti pedagoginės tikrovės atvirumą transcendencijai – asmenybės pasireiškimui būties dvasinėje, o ne tik socialinės aplinkos kultūros plotmėje. Todėl taip svarbu suprasti, kokie pedagoginiame procese mokiniams (studentams) įtvirtinami dvasingumo pasireiškimo pagrindai, kokia erdvė reiškiantis subjektui yra apimama ir plėtojama, kaip suvokiama asmenybės tapimo visuma šiuolaikinėje pedagoginėje aplinkoje. Norint į tai gilintis svarbu skirti nuolatinį dėmesį dvasiniam kontekstui ir jo kaip valdomo pedagoginės tikrovės komponento vertinimui (Кевишас, 2014a).

Tikslas – remiantis kategorijos „dvasinis ugdymas“ analizės visuma apibūdinti jos transcendentinę prasmę aukštojo muzikinio švietimo srityje.

Pagrindiniai uždaviniai: teoriškai pagrįsti kategorijas „dvasingumas“ – „dvasinis ugdymas“ – „transcendentiškumas“; eksperimentiniu tyrimu nustatyti aukštosios mokyklos studentams būdingus lygmenis suvokiant dvasinio ugdymo transcendentinę prasmę.

Tyrimo esminių sąvokų charakteristika

Atlikto tyrimo kryptingumo pagrindinis orientyras buvo „žmogus kultūros kontekste“. Tačiau vertinant asmenybę kaip dvasinę būtybę, pasak J. Kievišo, tame kontekste svarbu skirti dėmesį transcendentiniams reiškiniams ir galimybei peržengti savo *Aš* ribas. Vadinasi, žmogaus pasireiškimo erdvę kultūros kontekste svarbu palikti atvirą jo dvasiniam tapimui (Кевишас, 2014a).

Svarbus indėlis į dvasinio ugdymo teoriją yra I. Solovcovos (Соловцова, 2006) iškeltos konceptualios idėjos apie šiuolaikinės pedagogikos sąvokų aparatą, tarp jų apie dvasinio ugdymo kategorijas kaip ontologinio ir sociokultūrinio fenomeno suvokimą. Autorė tvirtina, kad tradicinių pedagoginių sąvokų, taip pat ir sąvokos *dvasinis ugdymas*, naujas įprasminimas yra nulemtas keleto priežasčių. Pirmą, ši sąvoka pasiūlyta ontologine prasme, kurios suvokimas neįmanomas nepasitelkus filosofijos sąvokų („dvasia“, „gyvenimo prasmė“, „transcendencija“ ir kt.). Antra, dvasinio ugdymo fenomenas apima daug prasmų (taip pat ir transcendentistiškumą). Trečia, aksiologiniu požiūriu jos esminės charakteristikos atskleidžiamos atsižvelgiant į asmenybės dvasinę patirtį. Ketvirta, rusų religinės filosofijos atstovai N. Berdiajevas, V. Loskis, V. Solovjovas tvirtina, kad dvasinis ugdymas apskritai neapibrėžiamas. Penkta, dvasinio ugdymo fenomenas neatsiskleidžia, jeigu jis tiriamas remiantis empirinės tikrovės nagrinėjimo tradicine prieiga. Todėl šių eilučių autorė mano, kad tikslinga taikyti humanitarinius metodus, pirmiausia pedagoginės hermeneutikos metodus, tarp kurių pagrindinis yra supratimas. Filosofijoje supratimas vertinamas kaip tikrovės įsisavinimo universali forma, kaip istorinės, socialinės ir gamtinės realybės reiškinį prasmio turinio suvokimo ir rekonstrukcijos forma (Бердяев, 1994).

Apibūdinant dvasinį ugdymą ir atskirus jo aspektus šių eilučių autorė siūlo taikyti metaforas, aprašymus, simbolines reikšmes, o tiriant sąvokų aparatą – „supratimo prieigą pedagogikoje“ (Соловцова, 2006). Remiantis sąvoka „dvasinis ugdymas“ kai kada yra nusakomas visas ugdymo (auklėjimo) procesas, dėl ko galiausiai tarsi ištrinama fenomeno pedagoginė esmė. Kai kada ši sąvoka taikoma kalbant apie tokias koncepcijas, kurios žymi pedagogikos mokslo ir praktikos savitą kryptingumą (dvasingumo pedagogika). Ir pagaliau apie dvasinį ugdymą kalbama pažymint pedagogikos savitą sritį, kuri siejasi su „transcendencijos“ sąvoka.

Kijevo filosofų mokyklos atstovai E. Bystrickis, V. Kozlovskis, S. Prolejevas, V. Malachovas ir kiti transcendencijos sąvoką nagrinėja kultūros europietiško supratimo kontekste laikydamiesi požiūrio, kad žmogus visada yra kažkas daugiau negu tik gebantis suvokti ir pažinti esamybę. Be žinojimo apie esamybę, žmogus dar yra dvasiškai nukreiptas žengti toliau: žmogaus būtis savo ištakomis siejasi su dieviškumu, kas ir suteikia jai transcendentinį pobūdį.

Ekskursas į transcendencijos sąvokos filosofines ištakas padėjo Kijevo mokyklos filosofų atstovams apibrėžti jos fundamentalių principų prasmės vidinį ryšį, atitinkantį europietišką pasaulio supratimą ir jo klasikinius vaizdinius, įsitvirtinusius pasaulio sampratoje tų šiuolaikinių ukrainiečių filosofų, kuriems kultūros supratimo prasmė siejasi su transcendencija į aukštųjų dvasinių vertybių sritį. Kitaip tariant, tokia *kultūrinė transcendencija* suprantama kaip dvasinis kūrinys – aukštųjų dvasinių vertybių kūryba, o jos rezultatas yra realiu istorinio gyvenimo procesu brėžiamų ribų dvasinis peržengimas (Быстрицкий et al., 1991).

Tačiau sėkmingai veiksmo aktų raidai yra svarbu, kad subjektai tuos aktus nuolat lygintų su esančiais už jų pasaulio ir kultūros ribų lygiai taip, kaip yra ir su tomis dvasinėmis potencijomis ir sąmonės formomis, kurios neredukuotinos į tikslingą racionalią plotmę, t. y. lygintų su tokiomis dvasinės patirties ir žmogaus sąmonės formomis kaip vaizduotė, norai, paieškų ir numatymo laisvė ir t. t., be kurių laiko ritmai ir subjektų veiklos erdvės struktūros negali pasireikšti ir turėti kultūrinę prasmę ir socialinę paskirtį.

Taigi, norint formuoti žmogų būtina sąlyga yra jo dalyvavimas transcendentiniame pasaulyje. Tai svarbu norint ir jam pačiam tobulintis, ir tarsi iš šalies formuoti asmenybę, kurios dvasinei brandai tik švietimo ir ugdymo nepakanka. Būtinai yra savęs pažinimas, saviugda, savęs tobulinimas. Muzika kaip meno rūšis yra žmonijos dvasinės veiklos unikalus produktas, sutelkęs savyje supančio pasaulio ir savo vietos jame paieškų atradimus šimtmečiais einant asmenybės dvasinio tapsmo keliu. Atspindėdama transcendentinių dvasinių vertybių kvintesenciją muzika prisideda įgyvendinant asmenybės pastangas siekti Tiesos, Gėrio ir Grožio.

Muzika kaip transcendentinių dvasinių vertybių kvintesencija

Istoriškai taip susiklostė, kad reakcija į muziką yra patikimas liudijimas to, kiek žmogus įsikomponuoja į socialinę dvasinę asmenybės institutą. Vaikas daug metų gali nepriimti klasikinio meno, taip pat ir klasikinės muzikos, bet jeigu kalbame apie suaugusį žmogų, kartu ir apie būsimą muzikantą profesionalą, tai abejingumas klasikai aiškiai rodo jo bedvasiškumą. Tokio reiškimo priežastis – išnykusi socialinės komunikacijos sfera ir aristokratizmas, kultūros ir meno masinė profanacija. Švietimo sistemoje siekis diegti meilę klasikinei muzikai negali būti muzikinio ugdymo tikslas, bet muzikinio ugdymo teorijoje klasikinis menas turi išlikti kaip pedagoginio proceso esminis dėmuo.

Filosofams kyla klausimas: kas slypi muzikoje, kad ji gali veikti emocijų, valios ir minčių pokyčius? Atsakymo esmė yra tai, kad muzika savo empirinėmis ištakomis yra gamtos reiškinys, kylantis link kosmoso organizacijos ir kartu link Dievo. Muzikantas pagauna „dangišką muziką“ (V. Kosteckis) ir naudodamasis balsu arba instrumentu atlieka ją klausytojui. Pitagoriškas požiūris į muziką patraukė daugelio filosofų dėmesį (A. Schopenhaueris, R. Wagneris, F. Nietzsche ir kt.). Vienas iš tų, kuris nepriėmė pitagoriškos muzikos koncepcijos, buvo Aristotelis. Jam muzika buvo katarsis – asmenybės muzikinio ugdymo centras.

Greta to, transcendentinę prasmę turinčiame mene yra kažkas, kas išeina už dvasingumo ribų. Juk dvasingumas, nors ir artėja link genijaus idėjos, bet nuo genialumo vis dėlto skiriasi, kadangi šis nesuderinamas, kaip mano šių eilučių autorė, su valia – asmenybės totalitarumo ištakomis. Menas yra grakštus, nevalingas

ir todėl susisieja su grožiu, kuris gimsta materialaus ir dvasinio, žmogiškos prigimties ir dvasingumo, būties ir perspektyvos sankirtoje. Tikras menas tarsi sugriebia, degina žmogišką dvasią, tuo ribodamas jo polinkius į viešpatavimą. Be transcendentistiškumo, kuris tarsi sutvarko samprotavimo veiklos formas, dvasingumas negali būti įgyvendintas. Kitaip tariant, be transcendencijos dvasingumas praranda savo savarankiškumą, savo laisvę, savo esminę transcendentinę prasmę. Muzika šiuo požiūriu padeda priartėti prie pasaulio, prie tikrovės pažinimo. Ji priartina mus prie Grožio, kuris susilieja ne tik su Gėriu, bet ir su Tiesa. Ši mintis leidžia suvokti muziką kaip aukštąją dvasinę potencialią, teikiančią asmenybei tokias ypatybes kaip įkvėpimo būseną, kuri visais laikais apgobdavo poetus, menininkus, skulptorius, rašytojus, oratorius ir daugelį kitų; kaip visos žmonijos brolybės jausmas, kuris išplečia supratimą apie teisingumą, apie meilę, tikėjimą ir viltį, apie nemirtingumą ir būties teisingumą.

Tai gali pasireikšti, kai žmogus panyra į gilią religinę kontempliaciją (panašią vidinio gėrio būseną aprašo M. Scheleris (Шелер, 1994) aiškindamas abstrakcijos pasireiškimo aktą) arba kai pasiduoda kompozitoriaus kūriniai, nešančiam žinią iš širdies į širdį.

Transcendavimas asmenybės dvasinės veiklos kontekste

Transcendavimas yra dvasinės veiklos sudedamoji dalis (elementas). Dvasinės veiklos elementams verta priskirti ir patį tos veiklos individualų bei kolektyvinį subjektą. Tačiau svarbu suprasti, kad transcendavimas yra būtent individualaus subjekto dvasinės veiklos elementas (Аминова, 2006).

Kadangi „sistema“ ir „elementas“ yra sąlygiški reiškiniai, tai transcendavimą įmanoma tarsi pakelti iki būsenos, kai ši gali būti prilyginta dvasinei veiklai. Kitaip tariant, kai kuriais atvejais dvasinė veikla gali atitikti transcendavimo sampratą. Pavyzdžiui, vartodamas sąvoką „dvasios gyvenimas“ arba „dvasinis gyvenimas“ N. Berdiajevas (Бердяев, 1994, p. 386) paaiškina, kad „dvasios gyvenimas yra nepalaužiamas transcendavimas, savo ribų peržengimas“.

Įvairiose religinėse konfesijose ar filosofinėse sistemose sąvoka „dvasinis“ gali būti interpretuojama skirtingai. Tačiau svarbu išskirti bendrą, priimtina įvairiems požiūriams sampratą: pavienio žmogaus dvasinis gyvenimas vienaip ar kitaip siejasi su egoistinių interesų, savanaudiškumo, smulkmeniškų išskaičiavimų peržengimu ir žymi, kad tikslai ir asmenybės gyvenimo prasmės orientyrai yra virš individualių vertybių.

Svarbu tai, kad siekiant „besąlygiškos būties“ būtina pereiti tris transcendavimo etapus (Медушевский, 1993):

- 1) orientaciją pasaulyje – suvokti daiktiškumo išaiškinimo ribotumą ir transcendavimą pradedant nuo to, kas gali būti mąstoma, ir einant link to, ko mąstyti neįmanoma;

2) egzistencijos nušvitimą (dvasios suvokimą) – siekti egzistencinio santykio su transcendencija, kas yra „nušvitimo“ rezultatas;

3) transcendencijos šifrų skaitymą – „šifruoto teksto“ skaitymą, dėl kurio randasi egzistencinio nušvitimo aukščiausia pakopa.

Metodologiškai pagrindžiant asmenybės dvasinio ugdymo problemą vienas iš optimalių būdų yra paradigmė prieiga ir jos metodologinio arsenalo tobulinimas. Esmė ta, kad vertybiniame santykiyje su tikrove slypi humanitariniams mokslams būdingas individualizuojantis metodas, į kurį dėmesį atkreipė badeniškoji mokykla, paklojusi pamatus gyvenimo filosofijos metodologinio savitumo šiuolaikiškai traktuotei. Ši filosofija skatina prerogatyvą teikti hermeneutinės intencijos skverbti į žmogiško dvasingumo nežinomas gelmes. Akcentas perkeliamas nuo dvasinio gyvenimo tendencijų aprašymo ir jo orientavimo remiantis formalizuotomis charakteristikomis link prisiskverbimo į sąmonės fenomenologines gilumas pasineriant į „gyvenimiškus“ pasaulius ir mentalines struktūras. Tai reiškia, kad prasmę išsaugantis potencialas įsitvirtina remiantis hermeneutinės analizės metodu, kurį taikant kolektyviniai idealai ir vertybės yra pirminė tikrovė, leidžianti „perskaityti“ sociokultūrinio fenomeno bet kokio teksto prasmę.

Muzikos pedagogikos bendroji strategija įgyvendinama remiantis specifiniais humanitariniais metodais, tarp kurių yra supratimas, individualizacija, teksto (ir muzikinio) interpretacija, taip pat metodais, kurie yra nulemti žmogaus kaip „simbolinės būtybės“ (E. Cassireris) esmės aiškinimu. Esmė ta, kad asmenybės dvasinio ugdymo socialinis bendrumas įgyvendinamas pripažįstant absoliučias vertybes, kurios yra visiems žmonėms bendras dvasinės patirties faktas. Taip aiškėja, kad paradigmė prieiga, kuri orientuoja į aukštųjų dvasinių vertybių suvokimą ir teikia tam prioritetą, yra muzikinio ugdymo pagrindas ir šiuolaikiškos muzikinės pedagoginės minties viena iš svarbiausių krypčių. Pavyzdžiui, produktyvi vaizduotė, kuri būtina žmogiškai orientacijai ir pasaulio įprasminimui, netelpa į laiko ciklais tikslingai ir racionaliai schematinamą tikrovę, kuri yra daiktiškai sufokusuota ir verbaliai išreikšta „aprašomosios kalbos“ semantika (Рикер, 1990).

Asmenybės dvasinės patirties formos

Vaizduotė, poetinis sumanymas ir metafora tarsi iškrinta iš veiksmų realaus laiko ir kasdienio gyvenimo kontrolės, nes šios mūsų dvasinės patirties ir sąmonės formos yra nukreiptos į kitą būties laiką, į tą žmogaus gyvenimo laiko plotmę, kurioje yra įsišaknijusios ir slypi jo būčiai nelabai svarbios galimybės. Tų galimybių reikšmė žmogui tuo didesnė, kuo daugiau jos „atskirtos nuo tikrų aplinkybių, su kuriomis mes susiduriame kasdieniame gyvenime atlikdami empirinę kontrolę ir įvai-

veiksmus“ (Рикер, 1990, p. 428). Čia atsiskleidžia kitos tipologinės patirties galimybės, kurios nepasireiškia instrumentinio santykio su pasauliu ir gyvenimu atveju. P. Rikeris specialiai pabrėžia šią vaizduotės, sumanymo ir metaforos pusę atkreipia dėmesį į tą faktą, kad pragmatinio, referentinio santykio su daiktais pasaulyje įvykiais pristabdymas „susijungia su pozityviu žvilgsniu į mūsų būties pasaulyje esančias potencialias galimybes, kurios kasdienį bendravimą su tikrovės objektais turi tendenciją nutraukti“ (ten pat).

Šiandien praėjus sunkiausius išbandymus mums kažkiek jau pavyko suvokti racionalistinių pažinimo formų ribotumą. To rezultatas – moksle įsivyravo alternatyvų paieškos. Racionalistiškai traktuojama dvasia jau negali būti mūsų būties esminė charakteristika, nes protui yra būdingas žvilgsnis tarsi iš šalies, abstraktumas. Protas nepajėgus atspindėti visos gyvenimo pilnatvės ir visada yra tik dalinė išraiška net ir esmės perteikimo atveju.

Viena iš mokslinio pažinimo alternatyvų yra estetiškas objektas. Mūsų tyrimo atveju tai klasikinis muzikos menas. Jam yra būdingas vidinis gyvenimas ir čia bet koks žvekinys, kuris pavirsta savitu *Aš*, kartu yra ir to *Aš* suvokimo forma. Suprantama, meno kūriniai mums neatskleidžia gyvenimo ir būties paslapčių, bet jie perteikia tą patinę pasitenkinimą, kurį mes vadiname estetiniu (Медушевский, 1993).

S. Šipas išryškina sąvokų „dvasinė muzika“, „dvasinis ugdymas“ ir „dvasingumas“ skirtumus. Autorius rašo: „Apskritai bet kokie pajauti vaizdiniai ir samprotavimo sąvokos apie dvasią ir dvasingumą gali būti „suprojektuotos“ išreikšti „dvasinio ugdymo“ ir „dvasinės muzikos“ esmę. Šios sąvokos nepasidaro aiškesnės ir tuo atveju, kai kalbama apie „aukštąjį dvasingumą“. Tai labai sąlyginis pasakymas. Jeigu, tarkime, P. Čaikovskio šeštoji simfonija neretai apibūdinama kaip „aukšto dvasingumo“ muzikos pavyzdys, tai nereiškia, kad kitus kompozitoriaus kūrinius reikėtų priskirti „žemo“ ar „vidutinio“ dvasingumo kategorijai. Čia žodžių junginys „aukštas dvasingumas“ išreiškia tik kūrinio vertę atspindintį turinį“ (Шип, 2016, p. 331). Toliau autorius įvardija aukščiausias kultūros vertybes (gyvenimas, tiesa, tikėjimas, grožis, meilė, protinga laisvė), nuo kurių priklauso muzikos dvasingumo lygmuo. Jis pabrėžia tokio vertinimo santykinį pobūdį ir priklausomybę nuo pasireiškiančio kultūrinimo kokybės bei neutilitariškai motyvuotos kūrybinės veiklos (ten pat, p. 332).

Pasak J. Kievišo (2014a, p. 7), „savo esme *ugdymo dvasingumas* – tai prasmė, kuri atsiranda subjektams kuriant ir įprasminant ugdymo aplinką. Tai asmenybės ir aplinkos dvasingumo vienovės išraiška kaip jų sankirtos rezultatas. Kitaip tariant, savo turiniu ugdymo dvasingumas atspindi asmenybės refleksiją aplinkos kultūroje ir šiuo požiūriu yra šiuolaikiško ugdymo komponentas. Tokiu atveju keičiasi ir subjektų kuriama erdvė (ugdymo tikrovė), ir ją kuriantys subjektai (moksleivio asmenybė).“

Svarbu, kad vienas ir tas pats išgyvenimas gali būti ir dvasiniu reiškiniu, ir gilaus dvasinio gyvenimo turiniu. Tai reiškia, kad skirtumas tarp dvasingumo ir dvasinio gyvenimo slypi „paties išgyvenimo charakteryje“ (Франк, 1997, p. 227–228), o ne atsirandančių įvykių turinyje. Taip vertinant vyksmą aiškėja, kad „dvasingumo“ prieiga tarsi pakelia žmogų ant pasaulėžiūros pagrindų ir kartu formuoja dorovę, veikia jo gyvenimiškų vertybių sistemą. O „dvasinė“ prieiga atsiskleidžia pačiam žmogui suvokiant konkrečią situaciją (pavyzdžiui, bandant suprasti, kodėl tas žmogus kenčia ir kaip jam galima padėti) ir yra išreiškiama būtent suvokimo pobūdžio ypatybėmis, t. y. išreiškiama tuo, kaip žmogus reaguoja į situaciją ir kaip joje elgiasi pats. Kitaip tariant, išgyvendamas situaciją dvasingumo (dvasios) lygmeniu žmogus transcenduoja, tarsi pakyla virš situacijos, o išgyvendamas situaciją dvasinio gyvenimo (sielos) lygmeniu žmogus yra jame, pasineria į jį.

Kad žmogus galėtų atlikti savo misiją gyvenime, jam būtina įgyti dvasinės energijos – kuo daugiau, tuo geriau. Tačiau norint rūpintis nepertraukiama raida žmogui būtina turėti religinį jausmą, neleidžiantį jo dvasinei energijai pasireikšti tuščiai. Orientacija į transcendenciją suderina kitokią žmogaus vertybių hierarchiją: į pirmą vietą iškyla dvasia, o kiti žmogaus dėmenys vertinami atsižvelgiant į priklausomybę nuo jos.

Tyrimo empirinis aspektas

Aptartais konceptualiais teiginiais rėmėsi Kijevo Boriso Grinčenkos universiteto Muzikos teorijos ir metodikos katedros dėstytojai rengdami studentus Menų fakultete (tyrime dalyvavo ir M. Dragomanovo nacionalinio pedagoginio universiteto studentai ir magistras). Vertinant rezultatus reikėjo išskirti dvasinio ugdymo transcendentinę prasmę ir apibrėžti jos lygmenis. Tai atlikta anketomis apklausiant muzikos meno specialybės studentus.

Tirti 85 respondentai taikant atvirojo ir uždarojo pobūdžio užduotis. Dvasinio ugdymo transcendentinė prasmė ir jos suvokimo lygmenys išskirti vertinant anketų rezultatus pagal tokius rodiklius: 1) aiškus, išsamus atsakymas, 2) nelabai aiškus ir neišsamus atsakymas, 3) apytikris atsakymas. Juos patikslina respondentų atsakymų pavyzdžiai.

Rodikliai išskirti nagrinėjant gautus tyrimų rezultatus. Pavyzdžiui, klausimas: „Kaip transcendencija įsikūnija muzikos mene ir konkrečiai muzikiniame vaizde?“ Sergejus M. (aiškus, išsamus atsakymas): „Transcendencija muzikos mene įsikūnija pirmiausia nagrinėjant kūrinį, kai atlikėjas ieško meninių vaizdų derindamas kompozitoriaus pateiktus su savo vidiniu pasauliu.“ Anastasija K. (nelabai aiškus ir neišsamus atsakymas): „Transcendencija muzikos mene įsikūnija remiantis asmenine patirtimi ir asociacijomis, kai nagrinėdamas naują kūrinį atlikėjas remiasi įgytomis

niomis ir siekia naujo rezultato.“ Irina D. (apytikris atsakymas): „Siekdami geriau suprasti muzikinį vaizdą mes peržengiame savo sąmonės, kuri atsiranda remiantis patirtimi, ribas.“ Tyrimo rezultatai pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė. **Transcendentinės prasmės suvokimas** (n = 85)
(užduotys, klausimai, atsakymų rezultatai)

Aprašykite „transcendentiškumą“ kaip filosofinę sąvoką.			
išsamus (kiekis ir %)	neišsamus (kiekis ir %)	apytikris (kiekis ir %)	neatsakė (kiekis ir %)
9 10,59	48 56,47	25 29,41	3 3,53
Išvardinkite asmenybės dvasinės patirties formas, atspindinčias būties laiko perkėlimą į kitą laiko matmenį, kuriame slepiasi svarbūs dvasiniai potencialai.			
išsamus (kiekis ir %)	neišsamus (kiekis ir %)	apytikris (kiekis ir %)	neatsakė (kiekis ir %)
7 8,24	40 47,06	30 35,29	8 9,41
Kaip transcendencija įsikūnija muzikos mene ir konkrečiai muzikiniame vaizde?			
išsamus (kiekis ir %)	neišsamus (kiekis ir %)	apytikris (kiekis ir %)	neatsakė (kiekis ir %)
9 10,59	30 35,29	28 32,94	18 15,30
Ar „visa savo esybe“ peržengiant savo Aš ribas padeda dvasiniam ugdymui muzikos meno srityje?			
išsamus (kiekis ir %)	neišsamus (kiekis ir %)	apytikris (kiekis ir %)	neatsakė (kiekis ir %)
8 8,41	30 35,29	27 31,77	20 23,53
Kur, Jūsų manymu, slypi asmenybės muzikinio ugdymo transcendentinė prasmė?			
išsamus (kiekis ir %)	neišsamus (kiekis ir %)	apytikris (kiekis ir %)	neatsakė (kiekis ir %)
5 5,88	26 30,59	29 34,12	25 29,41

1 lentelėje pristatyti rezultatai patvirtina, kad išskirti rodikliai tinka diferencijuoti duomenims ir tuo remiantis atskleisti studentams būdingai transcendentinei prasmėi bei gilintis į jos suvokimo lygmenis.

Be to, gana informatyvūs pasirodė atsakymai ir į anketos uždarojo tipo klausimus. Pavyzdžiui, klausimas „Kaip dažnai Jūs bandote rasti analogijų tarp emocijų, kurios išskleistos muzikos kūrinys, ir emocijų, kurias Jums teko išgyventi asmeniškai?“ Dauguma studentų (80,6 %) į šį klausimą atsakė „dažnai“. Atsakymai į klausimą „Ar Jūs jaučiate transcendentinės prasmės pasireiškimą muzikinio kūrinio dramaturgijoje ir atlikdami?“ buvo labai nelygiaverčiai. Tik 25,0 % studentų atsakė „patenkinamai“; 38,5 % pasireiškimą jaučia ne visada, bet dažnai; labai retai – 37,1 % studentų.

Atlikto empirinio tyrimo rezultatai patvirtina, kad rengiant būsimus muzikos mokytojus būtina kelti jų humanitarinio potencialo įgyvendinimo problemą. Tai remiasi įsitikinimu, kad asmenybė gyvena tarsi dvigubą gyvenimą – realų ir tą, kuris išryškėja dvasiniame pasaulyje. Žmogus pakyla į transcendentinę sferą dėl dvasinių jausmų, kurie „prasiveržia pro grynai subjektyvaus, emocinio išgyvenimo ribas <...> ir išsiskleidžia dvasiniame universume“ (Олексюк, 1994, p. 22).

Projekcinis piešinys – metodas tirti dvasinio ugdymo transcendentinę prasmę

Dvasiniai jausmai yra žmogiško jausmingumo aukštosios formos ir sudaro ištisą intelektualinę afektyvią vienovę, kurioje emociniai procesai atlieka „prasmės išgyvenimo“ vaidmenį. L. Oleksiuk (Олексюк, 1994, p. 15) pažymi, kad „integruodami pasaulėžiūrinį sąmoningumą dvasiniai jausmai tokiu būdu tampa asmenybės dvasinio pasaulio šerdimi („mąstančia širdimi“)“. Tai reiškia, kad pajauti dvasiniai išgyvenimai yra asmeninių prasmų egzistavimo forma ir atspindi prasmės susidarymo motyvus.

Nagrinėdami išsamiau studentų dvasinių jausmų sferos lygmenis rėmėmės projekcinio piešinio metodika. Vykdamas psichologinius ir pedagoginius tyrimus dar praeito šimtmečio viduryje buvo sukurta daug specialių metodų ir procedūrų, kurios įsiliejo į klasikinių diagnostinių priemonių visumą. Tai žmogaus piešinys, namas – medis – žmogus, kinetinis šeimos piešinys ir daugelis kitų.

Šiuolaikiniai psichologai (Снегирева, 1995) tvirtina, kad bet kokia projekcinė technika, taip pat ir projekcinis piešinys, kuris naudojamas norint atskleisti dvasinės veiklos prasmes, kyla ne tiesiog iš sąmonės, o iš jos transcendentinės būsenos. Kitaip tariant, „tokiais atvejais asmenybės racionalūs pradmenys tarsi regresuoja jų vietą užima idėjos ir vaizdai, ryšiai ir santykiai, kurie nepasižymi tikrumu ir loginiu nuoseklumu, tačiau vis dėlto yra kupini prasmės“ (Снегирева, 1995, p. 20). Autorė pastebi, kad prasmė save objektyviai įgyvendina vaizde ne kaip jau subrandinta esatis, o kaip „dinamiška tendencija“, kuri susisieja su prasmės perspektyvos begalybe (ten pat, p. 21). Todėl piešinyje asmeninė prasmė yra pristatoma ne abstrakčiai, o kaip pajauto dvasinio išgyvenimo konkreti forma. Kad prasmė galėtų atsiskleisti, ji turi pasireikšti savo aktyvia dvasine potencija: ji vaizdais, ženklais, reikšmėmis yra ne tiek parodoma, kiek jais yra įgyvendinama. Atsiskleisdama prasmė tam tikru būdu susieja visus piešinio fragmentus, juos susistemina, išdėsto ir logiškai sujungia. Tokioje prasmingoje struktūroje, pasak T. Snegiriovos, visada randame pagrindinę grandį – centrinį simbolį, kuris piešinyje atlieka jo visumą apibrėžiančio principo vaidmenį.

Tyrimo metu stimuliuojant dvasinių išgyvenimų pojūtį siekta sudaryti visiems vienodas sąlygas. Be to, pageidaujant unifikuoto gautų duomenų apdorojimo studentams buvo pasiūlyti specialūs piešinių blankai (jie parengti atsižvelgiant į T. Torencio siūlytas užduotis, skirtas vaizdavimo gebėjimams tirti).

Iš pradžių studentai (iš viso 125) gavo užduotį nupiešti laisvą konkretų piešinį. Po to buvo atlikti keli pratimai, jais siekiant respondentams aktualinti relaksacinę būseną. Išklausius J. Bogdanovo ir E. Artemjevo kūrinį „Judėjimas“ („Движение“)

buvo pasiūlyta nupiešti paveikslą „Pasaulis manyje ir aš pasaulyje“. Projekcinį piešinį studentai atlikto spalvotaisiais pieštukais.

Toks muzikos kūrinys klausymui buvo pasirinktas todėl, kad tai vienas iš pavyzdžių, kuriuo remiantis galima pažadinti, tarsi pritraukti galimybes kurti daugiaplanę struktūrą (kitais tariant, „kosmosą“) ir nediferencijuotą tankią masę (panašią į „chaosą“). Elektroninio kūrinio interpretacija tarsi atspindi perteikiamą erdvės pojūtį (stereofonija, kvadrofonija), kurį sukelia neribotos tembrų sintezavimo, dinamikos, klasterių „bumo“ ir kitos galimybės. Visi tie specifiniai „kosminiai“ ir „chaotiniai“ inovaciniai kompleksai skatina piešiniu perteikti pagrindinę prasmę – pajautą dvasinį ryšį su pasauliu.

Yra du projekcinių piešinių apdorojimo būdai. Vienas iš jų – pristatant visus piešinius iš karto peržiūrėti ir lyginti, kolektyvinėmis pastangomis ieškoti jų prasmių bendrumų ir skirtumų. Kitas būdas – peržiūrėti kiekvieną piešinį atskirai ir visiems tyrimo dalyviams išsakyti savo nuomonę apie jo turinį. Pasirinkus pirmąjį būdą visi projekciniai piešiniai buvo analizuojami ir vertinami remiantis tokiu jų parametrų tipologizavimu:

- simbolinio vaizdo pobūdis ir vertybinio pasaulio emocinio išgyvenimo apraiškos jame;

- asmeninės būties išgyvenimo suvokimas bendražmogiškame kontekste.

Piešinio turinio grupinis svarstymas, kurio metu kiekvienas pristatė savo interpretaciją atsižvelgdamas į minėtus kriterijus, atskleidė galimybes visus tiriamuosius suskirstyti į tris grupes. Į pirmą grupę pateko studentai, kurių simboliniuose vaizduose išreikšta „evoliucionuojanti dvasinė esmė“ (Снегирева, 1995, p. 20). Ji siejasi su dieviškuoju pradų, su orientacija į transcendentinių prasmų perspektyvas, į idealų ir absoliutų pasaulį, į kultūrinės realybės transcendentinę sferą. Šių studentų piešiniuose vyrauja erdvės ir spalvų ypatybės, kurios perteikia pasaulio pajautimo, išgyvenimo, socialinio optimizmo subtiliausius atspalvius (16,3 %).

Antros grupės studentai (64,4 %) savo piešiniais perteikė atrastą gana konkrečių, subjektyvų reikšmingumą, afektyvumu nuspalvintą išgyvenimą. Jam apibūdinti, tarp kitko, tinka tokios charakteristikos kaip nerimas, sunkumai bendraujant su pasauliu, socialinis pesimizmas. Pavyzdžiui, nerimą liudija violetiniais ir juodais tonais piešiami debesys, vulkanai, išskirtos pavienės detalės, pristatyti daiktinės konkretikos pataisymai, stipriai išpaustos piešinio linijos ir t. t. Ir nors daugelyje tokių piešinių autoriaus figūros nėra, vis dėlto aiškėja, kad vaizdo daiktinis konkretumas yra realiai išgyvenamas ir jaučiamas asmeninis nerimas dėl ateities, dėl planetos ir Visatos likimo.

Trečią grupę sudarė studentai (19,4 %), kurie didžiausią dėmesį skyrė savo figūrai, todėl pagrindinė priemonė perteikiant piešinio prasmę buvo kūniškumo kalba. Šiuos

piešinius sieja jiems būdinga kiekvieno studento asmeninė problematika – jo vidiniai prieštaravimai, neapsibrėžtumas, išsiblaškymas, socialinės kompetencijos stoka, kas pabrėžiama juoda ir balta spalvomis, iškreiptų veido bruožų vaizdavimu ir pan.

Baigiant tyrimą studentams buvo pasiūlyta ant didelio lapo sukurti grupinį piešinį, kuriame jie tarsi susumuotų klausyto muzikos kūrinio sukeltus bendrus dvasinio išgyvenimo pojūčius.

Apibendrinant projekcinės metodikos taikymą tiriant dvasinio ugdymo transcendentinę prasmę galima teigti:

- projekcinės metodikos integruoja sąmonės aktyvumą ir pasąmonę, padeda atskleisti piešinio simbolikoje ir grafinėje ekspresijoje tą dvasinę realybę, kuri negali būti išreikšta žodžiu (Снегирева, 1995). Dėl savo erdvės ir spalvų projekciniai piešiniai gali atspindėti suvokimo fenomenalų bloką, kur muzika peržengia „grynos“ muzikinės sąmonės horizontą ir pakyla į transcendentinę sferą;

- projekciniame piešinyje simbolio paslėptas planas atspindi afektyvią intelektinę vienovę tokių dvasinių jausmų, kurie viršija emocijų kaip psichinių reiškinių modalumo lygmenį (Олексюк, 1994) ir „rezonuoja kaip visuma“ (daikto ir pasaulio kaip visumos išgyvenimas).

Taip projekcinės metodikos atskleidžia studentų gana konkrečius, subjektyviai reikšmingus, afektyvumu nuspalvintus išgyvenimus, kurie pasireiškia paslėpta dvasine galia ir yra įgyvendinami remiantis vaizdu, ženklu, reiškme ir metafora.

Išvados

Šiuolaikinė intensyvi humanitarinės srities žinių raida neleidžia dėti galutinio taško po visu tuo, kas išdėstyta, ir skatina iškeltą asmenybės dvasinio ugdymo transcendentinės prasmės problemą vertinti kaip vieną iš aktualių klausimų apskritai pedagogikos ir konkrečiai dvasinio ugdymo metodologijoje, taip pat ją pozicionuoti kaip mokslinio tyrimo lauką.

Asmenybės dvasinio ugdymo transcendentinė prasmė teoriškai pristatyta atskleidžiant sąvokų „dvasingumas“, „dvasinis ugdymas“ ir „transcendentiškumas“ turinį. Remiantis tyrimu išryškintas studentams būdingas šių sąvokų turinio suvokimas patvirtina transcendentinės prasmės (fenomeno) egzistavimą studijų procese ir galimybes ją remtis siekiant muzikinio ugdymo visavertiškumo.

Tobulinti muzikinio ugdymo visavertiškumą ir siekti jo efektyvumo padeda studentų apibūdinti ir praktikoje egzistuojantys dvasinio ugdymo transcendentinę prasmę žymintys lygmenys. Tai rodiklis, kuris muzikinį ugdymą leidžia vertinti kaip asmenybės dvasinio ugdymo procesą.

Asmenybės dvasinio ugdymo plotmė ir daugiaaspektiškumas reikalauja išsamiai problemiška kryptingų metodologinių paieškų taikant šiuolaikinės filosofijos ir

ugdymo psichologijos metodologinius principus. Tai reiškia muzikinio ugdymo naujų kelių ir maksimalaus efektyvumo įtemptas paieškas siekiant muzikinio pedagoginio proceso visavertiškumo. Tokių paieškų atveju svarbu skirti dėmesio transcendentiniams reiškiniams, savo Aš ribų peržengimui.

Literatūra

- Аминова, А. Р. *Трансцендирование как системообразующий элемент духовной деятельности*: автореферат дис. кандидата философских наук: 09.00.01. Башкир. гос. ун-т Уфа, 2006.
- Бердяев, Н. А. Дух и реальность. Основы богочеловеческой духовности. In *Философия свободного духа*. Москва: Республика, 1994, с. 364–462.
- Быстрицкий, Е. К., Козловский, В. П., Пролеев, С. В., Малахов, В. А. *Бытие человека в культуре (опыт онтологического подхода)*. Киев: Наук. думка, 1991.
- Кевишас, И. Духовный контекст в современной педагогической действительности. In *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття*: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16–17 жовт. 2014 р. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014а, с. 25–32.
- Кевишас, И. Пространство проявления духовности в процессе подготовки будущего учителя музыки в ВУЗе. In *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. Выпуск 113. Кировоград: Міністерство освіти і науки України, Кировоградский державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка. 2014b, с. 3–13.
- Медушевский, В. В. *Интонационная форма музыки*. Москва: Композитор, 1993.
- Олексюк, Л. М. *Духовні почуття у світопереживанні особистості*: автореф. дис. канд. філос. наук. Київ, 1994.
- Рикер, П. Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение. In *Теория метафоры*. Москва, 1990, с. 416–434.
- Снегирева, Т. В. Смысл и символ в проективном рисунке. *Вопросы психологии*, 1995, № 6, с. 21–32.
- Соловцова, И. А. *Общие основы педагогики: учебник для студентов педагогических вузов*. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006.
- Франк, С. А. *Реальность и человек*. Сост. П. В. Алексеев; прим. Р. К. Медведевой. Москва: Республика, 1997.
- Шелер, М. *Избранные произведения*: пер. с нем. Москва: Изд. «Гнозис», 1994.
- Шип, С. В. Категория духовной музыки в педагогическом контексте. In *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття*: матер. II Міжнарод. наук.-практ. конф., 14–15 квіт. 2016 р. Київ.: ун-т ім. Б. Грінченка, 2016, с. 329–338.