KOKYBIŠKAS ŠVIETIMAS VISIEMS VISĄ GYVENIMĄ:

ŠVIETIMO, MOKSLO IR SPORTO MINISTERIJA

KOKYBIŠKAS ŠVIETIMAS VISIEMS VISĄ GYVENIMĄ:

artėjame prie vizijos ar tolstame nuo jos?

Medžiaga diskusijai

2020

NACIONALINĖ ŠVIETIMO AGENTŪRA
Vilnius
2020

Ramutė Bruzgelevičienė,
Agnė Brandišauskienė,
Jūratė Česnavičienė,
Rasa Nedzinskaitė-Mačiūnienė
Vytauto Didžiojo universiteto
Švietimo akademija

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija leidžia leidinį, kuriame analizuojamos šalies švietimo plėtros kertinės filosofinės atramos humanizmo idėjų tvarumo aspektu.

Pasiūlymus, komentarus prašome siųsti
Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos
Strateginių programų skyriaus vedėjui Ričardui Ališauskui
(ricardas.alisauskas@smm.lt).

Leidinio bibliografinė informacija pateikiama
Lietuvos nacionalinės Martyno Mažvydo bibliotekos
Nacionalinės bibliografijos duomenų banke (NBDB)

ISBN 978-609-8275-14-8

Elektroninis leidinys

Redaktorė Anželika Tekutienė
Dizainerė Dalė Dubonienė
Maketuotojas Valdas Daraškevičius

© Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2020

TURINYS

Pratarmė 4

Autorių žodis 7

Įvadas 8

I. Sociokultūrinė ir ekonominė švietimo paradigmos Lietuvos kontekste 11

I.1. Sociokultūrinės švietimo paradigmos radimosi Lietuvoje atitikmenys 11

I.2. Tvarios ar trapios vizijos? 16

II. Atsparumo švietimo ekonominei paradigmai paieškos 19

II.1. Ryškėjantys alternatyvų ženklai 19

II.2. Reali tikimybė ar mitas? 22

II.3. Ar neišgirsti patarimai, ar neišnaudota galimybė? 27

II.4. Kiti veiksniai, tikėtina, tolinantys nuo UNESCO vizijų 31

III. Vietoj diskusijos: ar bus veiksmingas humanizmo gaivinimas? 37

Literatūra 43

Pratarmė

Retas autorius Lietuvoje tyrinėja švietimą sisteminiu paradigminiu lygiu. Ši Ramutės Bruzgelevičienės, Agnės Brandišauskienės, Jūratės Česnavičienės ir Rasos Nedzinskaitės-Mačiūnienės analizė yra viena iš tų, kurios teikia peno besidomintiesiems makrolygmens problematika. Tokie darbai aktualūs būtent dabar, kai tarptautiniu mastu intensyviai svarstomi švietimo tikslų įgyvendinimo būdai, kai mūsų šalyje vyksta strateginio valdymo pertvarka, turinti didesnės sprendimų centralizacijos požymių. Ką tai reikš Lietuvos švietimui, kuri paradigminė pozicija sustiprės – švietimietiška, labiau humanistinė, *uneskiška*, kai rūpinamasi žmogaus galimybėmis ugdytis, augti, ar centralizavimui būdingas švietimo vertinimas iš ekonomikos kaip tariamo visuotinio pagrindo pozicijų, o gal įsitvirtins paradigminis koegzistavimas? Kokius padarinius tai turės švietimo raidai – tai klausimai tolesnėms analizėms ir ekspertų diskusijoms.

Nepaisant to, kad autorės remiasi PISA išvadomis, taip pat UNESCO, kuri pati yra iškėlusi ne tik darnaus vystymosi tikslus, bet ir jų pasiekimo rodiklius (standartus), pozicija, vis dėlto jos gana kritiškai vertina švietimo rezultatų matavimo priemones dėl jų taikymo siekiant standartizuoti. Tikėtina, kad taip autorės provokuoja mokslininkus, švietimo ekspertus, politikus ieškoti argumentuotų atsakymų, kas darytina, kad būtų užčiuopta švietimo sistemos esmė, atsirastų aukštesnio lygmens gebėjimas gilintis į švietimo būklę, galų gale, būtų kompetentingai atsakyta, kokią vietą vertinimas ir grįžtamasis ryšys užima švietime apskritai.

Atkreiptinas dėmesys į Lietuvos ir Europos Sąjungos kaip instituto santykius švietimo srityje ir jų įtaką paradigminėms nuostatoms. ES pripažįstamas subsidiarumas švietimo srityje, šalių savarankiškumo teisė. Tačiau ekonomikos klausimais ES turi viršenybę. Todėl šalys jaučia ES įtaką iš ekonomikos pozicijų, įskaitant ir švietimui keliamus reikalavimus. ES ekonominė politika neretai lai-

koma vienintele galima politika švietimo srityje. Tai patvirtina pagrįstą autorių nerimą dėl humanizmo ir ekonomizmo pusiausvyros pažeidimo pavojaus šalyje. Lietuvai svarbu prisiminti subsidiarumo teisę ir laikytis savo paradigminių nuostatų švietime, saugantis pernelyg didelio nuokrypio į švietimo tarnystę vien tik ekonomikai.

Šioje mokslininkių analizėje iškeltų paradigminių klausimų svarstymai galėtų būti įdomūs visiems, kuriems rūpi švietimo raida, jos kryptis, tendencijos, ji skatina toliau ieškoti sprendimų dabartinėje besikeičiančioje situacijoje. Tai – diskusinė minties žadinimo analizė.

Ričardas Ališauskas,
Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos
Strateginių programų skyriaus vedėjas

Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo akademijos mokslininkių Ramutės Bruzgelevičienės, Agnės Brandišauskienės, Jūratės Česnavičienės ir Rasos Nedzinskaitės-Mačiūnienės parengtas konceptualus Lietuvos švietimo reformos ir politikos analizės leidinys yra labai aktualus ir atveriantis galimybę pažvelgti į 30-ties metų Lietuvos švietimo raidą. Džiugina tyrėjų siekis visapusiškai atskleisti paradigminius švietimo aspektus ir lūžius. Analizuojant švietimo kaitos kryptis, atliepiančias UNESCO *švietimo visiems* sociokultūrinius idealus ir jų raišką Lietuvos strateginių dokumentų nuostatose, pasirinktas kokybinis refleksijos metodas. Tai leidžia išryškinti Lietuvos švietimo reformos teorinį konstruktą, sudėtingą konceptualiųjų nuostatų kelią ir jų įsitvirtinimą švietimo praktikoje. Tyrėjos, taikydamos kokybinio tyrimo strategiją ir refleksijos metodą, holistiškai atskleidžia Lietuvos švietimo raidos fenomeną kaip reiškinį ir jį interpretuoja mūsų šalies ir pasaulinio švietimo ir visuomenės raidos kontekste.

Mokslininkių teoriškai pagristos ir atskleistos svarbiausios paradigminės švietimo nuostatos svarbios ir praktiniu lygmeniu – padeda suvokti humanistinės paradigmos reikšmę, parodo kryptį, kuriuo keliu galima įgyvendinti *švietimo kiekvienam* idėjas Lietuvos švietimo praktikoje. Šis mokslinis darbas ir nuosekli autorių pozicija padeda išryškinti konceptualiąsias, humanistinėmis idėjomis paremtas švietimo nuostatas, skatina visus dar kartą susitelkti ir kartu ieškoti sprendimų, kaip strategiškai modeliuoti ir spręsti tolesnius švietimo raidos klausimus.

Dr. Loreta Žadeikaitė,
Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos
vyriausioji patarėja

Autorių žodis

Paakintos Vytauto Didžiojo universiteto dėmesio Lietuvoje periodiškai kylančioms diskusijoms dėl šalies švietimo plėtros kertinių filosofinių atramų ir žinodamos jų sąsajas su UNESCO humanistinėmis idėjomis, ryžomės atlikti švietimo analizę UNESCO humanizmo idėjų tvarumo aspektu. Jai pasirinkome ne kiekybinius statistinius, o kokybinį refleksijos metodą. Statistiniai duomenys, teikiami analizėje kaip švietimo būklės išraiška, tėra refleksijos objektas. Svarstome ambicingam UNESCO programos „Švietimas visiems" tikslui – užtikrinti visa apimantį ir lygiavertį kokybišką švietimą ir skatinti visą gyvenimą trunkantį mokymąsi (United Nations, 2015, p. 18) – įgyvendinti iškylančias kliūtis ir galimybes jas įveikti įsitvirtinus pasaulinėms švietimo politikos tendencijoms, orientuojančioms nuo sociokultūrinės švietimo paradigmos į ekonominę arba jų derinimą. Remiamės Lietuvos švietimo situacija ir patirtimis: mūsų šaliai, po sovietinės imperijos griūties 1990 m. vėl tapusiai nepriklausoma valstybe ir modeliavusiai savarankišką valstybės švietimą, grįstą sociokultūrine paradigma, ja rėmusiai švietimo politiką nuo visų lygmenų vadybos iki ugdymo proceso pamokoje, minimų kelių paradigmų sankirta kelia sudėtingų iššūkių, verčia išmokti daug naujų pamokų, vėl iš esmės apsvarstyti tolesnį valstybės švietimo raidos kelią, pripažinus, kad iš tikrųjų esame naujoje raidos kryžkelėje, apie kurią reformos pradžioje tik nujautėme. Remdamosi pasaulio švietimo analitikų svarstymais, darome prielaidą, kad esame ne vienintelė šalis, ieškanti tolesnių apsisprendimų ir pasirinkimų. Todėl mūsų refleksija, tikimės, gali būti dingstis apmąstyti reformos pradžioje pradėtas švietimo plėtros kryptis ir jų tvarumą, nes, kaip mus įspėja vienas iškiliausių švietimo ekspertų A. Hargreaves'as (2008, p. 80), „bet kokia sistema – pramonės ar švietimo, – nesirūpinanti tvaria plėtra, – tai sistema, kuri prisišauks bėdos".

Šios analizės sutrumpintą variantą anglų kalba paskelbė UNESCO Tarptautinis švietimo biuras (Prieiga per internetą: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374214?posInSet=1&queryId=973156ae-8ed3-49bc-ae06-fd1c6d37ed79). Lietuvių kalba teikiame visą analizės tekstą.

Įvadas

Patrauklūs, *Visuotine žmogaus teisių deklaracija,* ypač jos 26-uoju straipsniu – *Kiekvienas turi teisę į mokslą. Mokslas, bent jau pradinio ir pagrindinio išsilavinimo lygmenų, yra nemokamas. Pradinis mokslas yra privalomas. Techninis ir profesinis mokymas yra visuotinai prieinamas, o aukštasis mokslas vienodai prieinamas visiems pagal kiekvieno sugebėjimus* – grįsti švietimo tikslai, atrodo, savaime turėtų įkvėpti šalis nares orientuoti savo politiką į iškeltų švietimo tikslų įgyvendinimą. Tačiau nuo pat judėjimo *Švietimas visiems* inicijavimo, nuo pirmosios konferencijos 1990 metais Džomtjene (Tailandas), periodiškai vykstančiose konferencijose vis taip pat periodiškai konstatuojama, kad per aptariamą laikotarpį (o tai dažniausiai būna praėjusieji 10 ar 15 metų) susitarimų įgyvendinimas nebuvo sėkmingas. Patiriame, kad tai konstatuota 2000-aisiais Dakaro *Pasauliniame švietimo forume* (UNESCO, 2000), dar griežtesnis vertinimas – *švietimo krizė* – teikiamas 2017 m. *Globalioje švietimo stebėsenos ataskaitoje*, siekiant įspėti tarptautinę bendruomenę apie tai, kaip ji toli nuo išsikeltų švietimo įsipareigojimų įgyvendinimo (UNESCO, 2017).

Atsižvelgdamos į tokias nerimą keliančias UNESCO ataskaitos išvadas, mes keliame klausimą – kokie veiksniai, tikėtina, tolina UNESCO vizijos *kokybiškas švietimas visiems* įgyvendinimą. Įvardyti ir aptarti šiuos veiksnius – mūsų analizės tikslas, kurį detalizuojame svarstymo kryptimis: 1) ar tikėtina, kad mūsų šalies švietimo politiką ir praktiką labiau lemia ne UNESCO *Švietimo visiems* sociokultūriniai idealai, nuosekliai perimami ir kai kurių kitų tarptautinių organizacijų, o pasaulinė švietimo politiką diktuojanti rinkos ekonomikos ir rinkos visuomenės paradigma; 2) ar tikėtina, kad šalys JTO narės galėtų išlikti atsparios globalioms tendencijoms; 3) ar tikėtina, kad UNESCO vizijos įgyvendinimo kliuviniu galima pripažinti pasaulinių švietimo paradigmų prieštaras.

Kaip minėjome pirmiau, remiamės Lietuvos švietimo situacija ir patirtimis, o ją reflektuodamos ir matome tai susipriešinančias, tai koegzistavimo būdų ieškančias sociokultūrinę ir ekonominę švietimo paradigmas. Todėl atrodo svarbu prieš pereinant prie nuodugnesnės refleksijos pristatyti, kaip mes jas traktuojame.

Sąvoką *švietimo paradigma* suprantame kaip filosofinių, teorinių prieigų, iš jų kylančių vertybinių koncepcijų ir požiūrių į švietimą sisteminę visumą, kuria remiantis formuojami ir priimami švietimą lemiantys politikos sprendimai ir susiklosto atitinkama švietimo praktika. Tvirtintume, kad sociokultūrinė švietimo paradigma grindžiama švietimo kaip asmens išsilaisvinimo samprata, pagal kurią pripažįstama „ne tik tendencija, kad visuomenei būdinga formuoti individus pagal savo reikalavimus, bet kartu ir žmonių gebėjimas savo veiksmais keisti visuomenę", kur vienu iš pagrindinių švietimo tikslų „tampa laisvės plėtojimas ir gebėjimo kompetentingai rinktis ugdymas" (Schiefelbeinas, McGinnas, 2011, p. 17). Parėmus taip suprantamą paradigmą filosofiniu humanizmo požiūriu į žmogų, sociokultūrinėje švietimo paradigmoje esmine tampa humanistinė dimensija, vertybės – žmogaus prigimtinių skirtybių pripažinimas, jo orumo kūrimas ir stiprinimas, visuomenės plotmėje – lygių teisių, socialinio teisingumo užtikrinimas, tarpusavio santykių plotmėje – bendruomeniškumo, solidarumo kūrimas.

Taip pat manytume, kad *ekonominė švietimo paradigma* grindžiama *švietimo kaip socializacijos* samprata, pagal kurią kaip svarbiausia pabrėžiama akultūracinė švietimo funkcija, kai „individai yra formuojami pagal visuomenės reikalavimus, suteikiant jiems tokių žinių, skiepijant tokias vertybes ir elgsenos modelius, kurie leistų jiems gyventi laimingą ir produktyvų gyvenimą" (Schiefelbeinas, McGinnas, 2011, p. 16), užtikrinantį visuomenės *plėtrą kaip ekonomikos augimą*. Vadovaujantis šia paradigma, žmogus svarbus kaip vienas iš ekonomikos augimo veiksnių – kaip *darbo jėgos*, arba kaip vienos iš kapitalo formų – *žmogiškojo kapitalo* vienetas. Pagal šią paradigmą, augindamas *žmogiškojo kapitalo* kokybę, švietimas tiesiogiai prisideda prie *ekonomikos augimo*. Tebediskutuojame, kokia filosofija, iš kurios kiltų atitinkamos švietimo vertybės, galėtume remti šią švietimo paradigmą, bet esame vieningos, kad ji paremta politine doktrina arba ideologija – *neoliberalizmu*, kurio mūsų požiūriui artimą esmę nusako P. Mason'as (2019, p. 11): „<...> tai nekontroliuojamų rinkų

doktrina. Pagal ją (doktriną – aut. pastaba), geriausias kelias į klestėjimą – leisti individams siekti savų, egoistinių, tikslų, o šie tikslai geriausiai pasireiškia rinkoje. Pagal ją, <...> nelygybė yra naudinga, žmonijos prigimtinė būklė – tai negailestinga individų tarpusavio kova". Pridurtume dar ir aktualų neoliberalizmo požiūrį, kad visuomenės plotmėje *socialinė nelygybė* esanti ekonomiškai naudinga kaip skatinanti *konkurenciją*, kad nepriimtini *progresiniai mokesčiai* kaip stabdantys ūkinę ir *visuomeninę pažangą*, kad siekiant ekonominio efektyvumo reikia atsisakyti darbo ir finansų rinkų reguliavimo, mažinti mokesčių naštą, efektyvinti viešąjį sektorių, jame – ir švietimą, t. y. kuo mažesnėmis sąnaudomis siekti kuo aukštesnių kiekybiškai matuojamų rezultatų, pvz., akademinių pasiekimų. Žmonių santykių plotmėje – individualizmas, tarpusavio konkurencija. Socialiai teisinga, kad nugali ir išlieka stipriausieji, todėl švietimas turi parengti įvairiais aspektais konkurencingą žmogiškąjį kapitalą.

I. Sociokultūrinė ir ekonominė švietimo paradigmos Lietuvos kontekste

Svarstome: ar tikėtina, kad mūsų šalies švietimo politiką ir praktiką labiau lemia ne UNESCO ir kitų tarptautinių organizacijų perimami švietimo visiems sociokultūriniai idealai, o globali švietimo politiką diktuojanti rinkos ekonomikos ir rinkos visuomenės paradigma.

I.1.
Sociokultūrinės švietimo paradigmos radimosi Lietuvoje atitikmenys

Reflektuodamos nepriklausomos Lietuvos švietimo kūrimo pirmąjį dešimtmetį, patiriame, kad reformos teoretikai švietimą laikė kultūros integraliu sandu, o reformos pamatu – asmens ugdymą kultūroje: „<...> *per kultūrą siekiama sudaryti optimalias sąlygas žmogaus brandai bei realizavimuisi, savo ruožtu per žmogų siekiama tautos ir žmonijos kultūrą tęsti ir puoselėti. Taigi ugdymo objektas neišvengiamai yra žmogus kultūros kontekste*“ (Lukšienė, 1993/2000, p. 24). Kultūra mūsų švietimo reformą modeliavusiems teoretikams anuomet aprėpė etikos ir religijos, meno, intelekto, mokslo, technikos, politikos, ekonomikos, socialinių santykių kultūrą, pasiekiančią ir ugdančią asmenį nuo gimimo pirmiausia per artimiausios aplinkos – šeimos, vėliau – per mokyklos, tautos, pasaulio kultūros lygmenis (Lukšienė, 1993/2000). Tokios pozicijos nuosekliai laikomasi ir vėlesniais metais: „*mūsų reformos pamatuose yra mintis, kad brėsdamas, ugdomas ir pats mokydamasis bei auklėdamasis žmogus įauga į savo aplinką, visuomenę, tautą per kultūrą ir tampa jos nariu, vienokiu ar kitokiu jos dalyviu bei kūrėju, namiškiu ...*“ (Lukšienė, 1999/2000, p. 355). Taigi paryškinama mintis, kad asmens socializacija susiklosto veikiant *sociokultūrinėje erdvėje*, kurioje integraliai persikloja asmens, socialinė ir kultūrinė erdvės.

Be to, patiriame, kad jau tada švietimo sistema buvo modeliuojama laikantis humanistinės demokratiškosios europietiškos orientacijos, t. y. *„grindžiama Europos kultūros vertybėmis: asmens nelygstamos vertės, artimo meilės, prigimtinės žmonių lygybės, sąžinės laisvės, tolerancijos, demokratinių visuomenės santykių teigimu“* (*Lietuvos švietimo koncepcija*, 1992, p. 7). Būtent tokios atraminės nuostatos išreiškiamos švietimo principais – *humaniškumo, demokratiškumo, nacionalumo, atsinaujinimo*. Šių turinys, sakytume, artimas daliai dabartinės UNESCO programos *Švietimas visiems* idėjų – *„nelygstamo asmens vertingumo, jo pasirinkimo laisvės ir atsakomybės teigimas; <...> mokymasis ir gebėjimas grįsti gyvenimą įsisąmonintomis demokratijos vertybėmis; švietimo demokratinių santykių kūrimas ir laikymasis; visuotinis švietimo prieinamumas; doros kaip būtino demokratijos pagrindo pripažinimas“* (*Lietuvos švietimo koncepcija*, 1992, p. 7). Šiomis pamatinėmis nuostatomis koncepcijoje remiama ugdymo tikslo formuluotė, taigi mėginama užkoduoti, kad visa švietimo sistema – nuo politikos sprendimų iki pamokos vyksmo būtų orientuota humanistinio demokratinio ugdymo kryptimi.

Humanistinis santykis su asmeniu reformos teoretikų pabrėžiamas ne kaip individualizmo apoteozė, o kaip asmens individualumo išryškinimas ir pripažinimas, pabrėžiama būtinybė ugdant ieškoti dermės tarp individo, bendrijos, visuomenės lūkesčių; teoretikų įsivaizduojama ateities demokratija, kaip valstybės tvarkymosi forma, pagrįsta humanizmu, dorove, kultūra. Tikimasi, kad valstybė prisiims sau priedermę šviesti piliečius, atsakomybę už aukštos kultūros lygio piliečių ugdymą kaip savo klestėjimo pagrindą ir garantą. Iš dabarties perspektyvos sakytume, kad tai buvo ne tik grynoji sociokultūrinė švietimo paradigma, nors tokia sąvoka tuomečiuose šalies švietimo dokumentuose dar nebuvo vartojama, bet ir gerokai idealizuoti vaizdiniai ir viltys. Kita vertus, remiantis šia paradigma, jie buvo taip tvirtai susisteminti viename dokumente – Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992), kad 1999 m. šalies švietimą vertinę EBPO ekspertai pripažino, jog Lietuvoje padėtas tvirtas konceptualus reformų pagrindas.

Reflektuodamos švietimo reformos pirmąjį dešimtmetį, patiriame, kad atkurtos mūsų valstybės švietimo modeliuotojai rėmėsi ne tik iš Europos šalių ir tarpukario Lietuvos ateinančiomis kultūros pedagogika grįstomis idėjomis, bet ir reformos kūrimo laikotarpio pavyzdžiais. Viena vertus, buvo tikslingai

analizuojamos Vakarų, Skandinavijos šalių švietimo sistemų patirtys, jų raida ir naujos tendencijos per tą laikotarpį, kol mūsų šalyje priverstinai veikė autokratinė, centralizuota Sovietų Sąjungos švietimo sistema. Šios patirtys ir tendencijos buvo svarstomos, diskutuojama dėl jų idėjų priimtinumo (Bruzgelevičienė, 2008), analizuojamos humanistinės psichologijos mokslininkų C. Rogers'o, A. Maslow'o idėjos. Kita vertus, aktualios paralelės: Lietuva nepriklausomybę paskelbė 1990 m. kovo 11-ąją, Jungtinių Tautų nare tapo 1991 m. rugsėjo 17-ąją, o judėjimą *Švietimas visiems* UNESCO inicijavo 1990 m. Nors ir ankstesniuose dokumentuose, kaip, pavyzdžiui, E. Faure'o ataskaitoje (Faure et al., 1972), švietimas laikytas socialinio teisingumo visuomenėje, asmens savirealizacijos pagrindu. Šios organizacijos kuriamos idėjos Lietuvos švietimo kūrėjų buvo taip pat tikslingai studijuojamos, jomis remiamasi, manytume, jos atitiko, o gal net skatino mūsų minėtų idealizuotų vaizdinių ir vilčių atsiradimą. Antai mūsų reformos teoretikų tekstuose minima E. Faure'o ataskaita, kurioje analizuojamos švietimo ir visuomenės sąsajos, be to, kaip dokumentas, kuriame suvokiami globalūs šiuolaikinio ugdymo tikslai, teoretikų (Lukšienė, 1999/2000) įvardijama ir cituojama 1996 m. J. Delors'o ataskaita.

Manytume, Lietuvos švietimo reformos teoretikai ypač vertino tiek ataskaitoje suformuluotas keturias ugdymo atramas, t. y. *„mokytis gyventi kartu, vis plačiau susipažįstant su kitais, jų istorija, jų tradicija ir dvasinėmis vertybėmis; mokytis pažinti, suvokiant visų gyvenimo sričių sparčią kaitą, o tai įmanoma pasiekti turint plačius bendrosios kultūros akiračius; mokytis veikti – dirbti; mokytis būti"* (Delors et al., 1996, p. 21), tiek tapačią mūsų švietimo modelį grindžiančią sociokultūrinę paradigmą, tiek joje glūdintį humanistinį požiūrį į ugdomą asmenį, į humaniškų santykių svarbą, mokyklos, visuomenių, pasaulio bendruomeniška sambūvį. Žvelgdamos iš dabarties perspektyvos, J. Delors'o ataskaitą laikytume humanizmu paremto švietimo visuotiniu manifestu, juolab tokią savo poziciją galime paremti kitų mokslininkų požiūriais: *„Deloro komisijos nariai pasiūlė idealų teisingos visuomenės, „geresnio pasaulio gyventi" vaizdinį. Jie tikėjo humanizmu kaip vienijančia jėga ir pabrėžė bendrus bruožus, jungiančius viso pasaulio žmones, o ne problemas, kurios juos skiria*" (Elfert, 2015, p. 4).

Taigi, nepriklausomos Lietuvos kuriami pirmieji švietimo reformos modeliai atitiko UNESCO deklaruojamą ir palaikomą humanistinio ugdymo kryptį kaip sociokultūrinės ugdymo paradigmos ašį.

Atrodytų, kad švietimo įtrauktimi, t. y. gyventojų dalyvavimo švietime rodiklių procentine išraiška su tam tikromis išlygomis Lietuva ir dabar atitinka UNESCO numatytą *Švietimo visiems* kryptį. Pavyzdžiui, tarptautinių vertintojų konstatuojama, kad dviejų ugdymo pakopų lankymas yra visuotinis: pradinio ugdymo – 100 proc., pagrindinio ugdymo – 98,3 proc. (OECD, 2017, p. 21). Ramu, kol neatkreipiame dėmesio į tai, kad pasaulinės organizacijos skirtingai traktuoja sąvokos *švietimo įtrauktis* turinį. Patiriame, kad EBPO sąvokos *įtraukusis švietimas* turinys reiškia švietimo aprėptį, t. y. išreiškiamas statistiškai – kokios visuomenės grupės, kokia jų dalis aprėpiama, įtraukiama švietimo. O UNESCO *įtraukiojo švietimo* sąvokai teikia kokybiškai išreiškiamą turinį – *inkliuzinis*[1] *ugdymas,* leidžiantis užtikrinti ugdymo prieinamumą kiekvienam vaikui, jaunuoliui, suaugusiajam ir skatinantis lygias galimybes, laikomas nenutrūkstančiu procesu, kurio pagrindinis tikslas – užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos (UNESCO, 2009). Taigi UNESCO sampratos *kokybiško švietimo visiems visą gyvenimą* turinys yra sudėtingesnis ir sunkiau įtvirtinamas praktikoje. Tačiau ir švietimo aprėpties prasme Lietuva dar negalėtų besąlygiškai džiaugtis. Antai kad mokymasis būtų sėkmingas pradinio ugdymo ir vėlesniais etapais, svarbus yra ir ikimokyklinis ugdymas. Bet banguojanti statistika rodo: kaimo vietovėse, pavyzdžiui, 2017 m., ikimokyklinis ugdymas aprėpė tik 46,2 proc. 3–6 metų vaikų – tai apytikriai dukart mažiau nei miestuose, kur ikimokyklinis ugdymas tuomet aprėpė 106,2 proc.[2] tokio pat amžiaus vaikų; maždaug toks santykis liko ir 2019 metais: tąmet ikimokyklinis ugdymas aprėpė tik 45,3 proc. 3–6 metų kaimo ir 107,4 proc. – miesto vaikų (Statistikos departamento duomenys). Dar mažesnę kaimo vaikų dalį, tiesa, didėjančią, aprėpia ankstyvasis ugdymas, t. y. 0–2 metų vaikus: 2015–2016 m. vos 8,5 proc., 2018–2019 m. – 11,3 proc., 2019–2020 m. – 12,3 proc. Pastebėtina, kad teikiama dvejopa ankstyvojo ugdymo aprėpties statistika (vieni skaičiuoja 0–2 metų, kiti – 1–2 metų vaikus), todėl skirtinguose šaltiniuose ji gali skirtis. Formaliai vaikų

[1] Pastaba: lietuvių kalbos vartosenoje jau prigijusios sąvokos *įtraukusis ugdymas* ir *įtraukusis švietimas*, iš jų pirmoji sąvoka labiau atitiktų *uneskiškąją kokybinę įtraukties sampratą,* antroji išreikštų kiekybinę aprėptį.

[2] Pastaba: 100 proc. pranokstama dėl vaikų, atvežamų į miestų ikimokyklinio ugdymo mokyklas iš aplinkinių kaimo vietovių.

ikimokykliniam ir priešmokykliniam ugdymui dėmesio, atrodo, skiriama: antai dar 2012 m. švietimo ir socialinės apsaugos ir darbo ministrų bendru įsakymu numatytas privalomo ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo skyrimas vaikams, kurie „auga šeimoje, įrašytoje į socialinės rizikos šeimų apskaitą“, nustatyta ugdymo skyrimo tvarka, o 2020 metų lapkritį taip pat abiejų ministrų įsakymo papildymu šiems vaikams numatyta skirti ir nemokamą maitinimą. Ar dėl to sparčiau didės ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo aprėptis kaime – keblu prognozuoti. Svarbesnį poveikį nebent gali turėti 2020 m. lapkričio 10 d. LR Seimo priimti Švietimo įstatymo pakeitimai, įteisinantys laipsniškai įgyvendinamą visuotinį ikimokyklinį ir priešmokyklinį ugdymą. Kitas mokymosi visą gyvenimą polius – suaugusiųjų mokymasis, kurio visi rodikliai žemesni už ES vidurkio rodiklius ir sietini su 25–64 m. asmenų galimybėmis.

Sakytume, realiai šalis negalėtų pasigirti, kad jos švietimo sistema su savo sociokultūrine misija pasiekia visus amžiaus tarpsnius visose vietovėse, ir tai būtų pernelyg ramiai pasakytas, statistika grindžiamas teiginys apie švietimą. O kolegos mokslininkai jau tiesiai klausia: „*Švietimas dėl vaikų selekcijos ar dėl kiekvieno vaiko*?“ ir kviečia atpažinti Lietuvos „*dabartinę švietimo sistemą kaip diskriminacinę erdvę, kur nacionalinė švietimo politika, ypač oficialūs idealai ir siekiai švietimo realybėje bevaidina mažą vaidmenį arba jokio vaidmens, kuri, paikta diskriminacinių mąstymo ir neoliberalių instrumentų įtakai, ne tik atlieka vaikų rūšiavimo darbą, bet patyliukais ir užtikrintai legitimuoja diskriminacinį mąstymą ir elgsenas, o taip pat diskriminacinę visuomenę, kurioje maža vietos kiekvienam žmogui ir pagarbai kitokiam*“ (Ruškus, 2019). Išgyvendamos emociškai tokį nerimastingą kvietimą svarstome: ar galėjo taip atsitikti, kad reformos ideologai atkūrus valstybę deklaravo UNESCO idėjas ir tikėjosi vedantys viena kryptimi – humaniškumo, teisingumo, lygių galimybių švietime, ta kryptimi kūrė švietimo modelius, o pasiektas visiškai priešingas rezultatas – selekcija, diskriminacija ir išugdyta anaiptol ne humaniško bendruomeniško sambūvio visuomenė? Jei taip iš tikrųjų atsitiko, tuomet kodėl?

I.2.
Tvarios ar trapios vizijos?

Reflektuodamos dabartinį Lietuvos švietimo etapą ir remdamosi tiek apskritai gyvenimo, tiek pirmojo reformos dešimtmečio skirtingomis patirtimis, šios analizės autorės dėl daug ko diskutuojame netgi tarpusavyje, tačiau dėl vieno visiškai sutariame: mūsų šalies pirmieji švietimo ateitį projektuojantys vaizdiniai ir viltys atrodo, kaip jau pirmiau užsiminėme, iš tikrųjų idealizuoti. Jau vien numatomo švietimo vaidmens užmojai tai rodo: *„švietimas – pamatinis visuomenės raidos veiksnys, visų socialinių reformų pagrindas. Kita vertus, švietimas įstengs deramai atlikti savo vaidmenį tik tuomet, kai jo raida lenks bendrąją visuomenės raidą*“ (*Lietuvos švietimo koncepcija*, p. 5). Pripažindamos, kad pirmieji reformos modelių kūrėjai buvo šiek tiek idealistai, turėtume drauge pripažinti, kad jie nebuvo naivūs. Iš ankstesnių nuodugnių Lietuvos švietimo pirmojo dešimtmečio tyrimų matome atkuriamos Lietuvos politikų puoselėjamą viltį kurti *skandinaviško tipo demokratinę valstybę*, švietimo kūrėjų – dėsningą orientaciją lygiuotis į gal šiek tiek idealizuotai suprastas Skandinavijos šalių švietimo sistemas (Bruzgelevičienė, 2008). Demokratijos struktūros mūsų šalyje, sakytume, formaliai išlaikomos, kebliau su demokratijos turiniu. Ir visai, manytume, netapatintina mūsų ir Skandinavijos šalių susiklosčiusi ekonominė, o ypač – socialinė sankloda, visuomenės bendrabūvis, požiūris į žmogų. Taigi drįstume tvirtinti, kad švietimas modeliavo vieną kryptį, o valstybės raida pasuko kardinaliai kita kryptimi – į iškreiptai plėšrios rinkos ekonomiką ir, deja, tokius pat santykius. Tokiomis aplinkybėmis modeliuota švietimo raidos kryptis ne tik kad neturėjo įsivaizduotos įtakos kitų socialinių, juolab ekonomikos sričių raidai, bet ir švietimo idealai vis ryškiau ėmė konfrontuoti su besiklostančia gyvenimo realybe.

Kita vertus, reflektuodamos dabartį iš jos perspektyvos teigtume, kad jau ir reformos pradžioje buvo galima įžvelgti ar bent nujausti panašią situaciją: reformos teoretikų kuriamuose teoriniuose atskirų švietimo sričių pagrindimuose ar reglamentuojančiuose dokumentuose šmėstelėdavo užuominos apie *rinkos ekonomiką*, *ekonominių ir socialinių santykių dinamizmą*, *informacines technologijas*, tai neabejotinai ateisią ir į Lietuvą, tačiau tuomet tai vyko vis dar Vakarų šalyse, tarp kurių vylėmės patekti ir iš kurių, ypač iš UNESCO dokumen-

tų, sėmėmės idėjų savo švietimo ateities vaizdiniams, realiai dar nepatyrę, kas šių laukia. Veikiausiai tuomet dar per menkai pažinojome Vakarus, nebuvome tiesiogiai paliesti jų išgyventos patirties – pasiūlos ekonomikos pakilimo, laikomo ilgiausiu istorijoje (Mason, 2019), ir mokesčių sumažinimo, ir finansų dereguliavimo, ir ekonomikos, vartojimo augimo, ir pamažu užauginto vadinamojo *finansinio burbulo, naftos šoko*, po jo sekusio ilgo nestabilumo laikotarpio, tiesa, netapusio gilia ekonomine depresija, bet vis tiek turėjusio itin didelės įtakos švietimui. UNESCO dokumentų ir jų radimosi istorijų tyrėjai, kaip ir patys autoriai, dabar pripažįsta, kad jau anuomet, t. y. paskutinį XX a. dešimtmetį, idėjos sąmoningai formuluotos kaip reakcija į tada, aštuntajame dešimtmetyje, įsigalėjusį grynai ekonominį požiūrį į švietimą, o J. Delors'o humanizmas (Delors et al., 1996) buvęs jo sąmoninga reakcija į *neoliberalizmą* – kaip į *pasaulinę ekonominę paradigmą*, kaip priešprieša kitų globalių pasaulio veikėjų (Tarptautinio valiutos fondo, Pasaulio banko) požiūriui į išsilavinimą kaip į kapitalą, noras reabilituoti išsilavinimą, jo vertę *per se*. J. Delors'o vadovautos komisijos ataskaita turėjusi būti žinia pasauliui apie švietimą, jo galimą pozityvią įtaką ne rinkos santykių, o bendruomeniškam visuomenių sambūviui. Tačiau pats komisijos vadovas J. Delors'as, XXI a. pradžioje reflektuodamas ataskaitos kūrimo laikotarpį, tą žinią pavadina *būtinąja utopija* (Elfert, 2015). Manytume, kad būtent šia humanizmo misija Lietuvos švietimo kūrėjai patikėjo kaip galimybe ar bent kaip viena iš galimybių. Bet ar turės atsparumo tikėti ir toliau? Galop – ar ja vis dar tikės visas kitas pasaulis? Bent mūsų šalies atvejis, sakytume, rodo, kad utopinės vizijos labiau trapios nei tvarios.

Juolab sunku įtikėti viena vizija, kai savąsias iškėlę ir jomis vilioja ne vien UNESCO, bet ir kiti pasauliniai veikėjai. Geriau susipažinusios su XX a. paskutiniuoju dešimtmečiu, suklusome, į kokias, į kieno konkrečiai švietimo sampratas reagavo J. Delors'o vadovauta komisija, parengusi garsiąją ataskaitą (Delors et al., 1996). Galbūt į kitą, ne mažiau garsią 1989 m. EBPO ataskaitą „Education and the Economy in a Changing Society" (OECD, 1989)? EBPO įtaką pasaulyje analizuojantis K. Rubenson'as primena, kad *„reaguodama į naują ekonominį ir politinį kontekstą, kuriam didelę įtaką padarė naujausi ekonomikos teorijos pokyčiai, 1989 m. EBPO <...> savo ataskaitoje „Švietimas ir ekonomika besikeičiančioje visuomenėje" pažymi, kad nacionaliniai ekonominės veiklos skirtumai gali būti siejami su švietimo veiksmingumu ir mokymosi galimybėmis šalyse. Ataskaitoje*

buvo atkreiptas dėmesys į tai, kad „švietimas“ tampa vis mažiau aiškiai atskirtas nuo to, kas yra „ekonomika“ (Rubenson, 2007, p. 252). Iš dabarties perspektyvos mums atrodytų svarbi su minima EBPO ataskaita susijusi šio mokslininko įžvalga, kad *„naujas politinis-ekonominis imperatyvas sugriovė sutarimą dėl švietimo politikos <...>, pagrindiniu klausimu tapo švietimo ir ekonomikos santykis ir susidarė didelis mūšio laukas tarp konkuruojančių ideologijų ir interesų. EBPO jau nebekvietė plėsti visuotinio valstybinio švietimo, tačiau norėjo kardinalių jo reformų. Rūpestis dėl lygių galimybių buvo pakeistas raginimais užtikrinti lankstumą ir reagavimą į darbo rinkos poreikius. Švietimas buvo aukštinamas ne kaip bendrasis gėris, bet kaip pasaulinės konkurencijos instrumentas (Marginson, 1997). Įvyko akcentų poslinkis: švietimu siekiama ugdyti asmenų nuolatinio mokymosi gebėjimus, kūrybingumą ir pasitikėjimą savimi, taip skatinant jų kokybę ir lankstumą darbo rinkoje*“ (Rubenson, 2007, p. 253).

Kurdama šalies švietimą Lietuva, tikėtina, kaip ir kitos posovietinės šalys, iškart atsidūrė tame, K. Rubenson‘o žodžiais, *didžiuliame mūšio lauke tarp konkuruojančių ideologijų ir interesų,* tik šito dar nefiksavo, o prieš nerdama į pasaulinę erdvę buvo akivaizdžiai įsipareigojusi UNESCO vertybėms ir sociokultūrinei švietimo paradigmai.

II. Atsparumo švietimo ekonominei paradigmai paieškos

Svarstome: ar tikėtina, kad šalys JTO narės galėtų išlikti atsparios globalioms tendencijoms.

II.1. Ryškėjantys alternatyvų ženklai

Reflektuodamos šalies švietimo kūrimo laikotarpį pripažįstame, kad negalime sutarti, netgi apytikriai nustatyti metų ar bent penkmečio, kada sistemoje pradeda ryškėti ekonominė paradigma. Viena turime pripažinti, kad Lietuvoje ekonomikos įtaka švietimui skirtingais pavidalais visada iškildavo, nepriklausomai nuo skirtingų partijų dominavimo valdžios struktūrose. Antai atkūrus nepriklausomybę trumpai valdžiusius konservatorius pakeitusi Lietuvos demokratinė darbo partija – kilusi iš Lietuvos komunistų partijos, vėliau susijungusi su socialdemokratais – klasikiniu požiūriu, lyg ir turėjusi būti jautri švietimui, formulavo švietimo finansavimo pasirinkimo klausimą: kas geriau – *„alkanas mokytojas su kompiuteriu ar sotus mokytojas be kompiuterio?“*. Tai, kas buvo skiriama švietimui, vadinta *„išgyvenimo biudžetu“* (Bruzgelevičienė, 2008, p. 234). Sustojo reformuotojų planuotas švietimo modernizavimas, intelektinis švietimo aprūpinimas, mokytojas taip pat sotus netapo, nes sąlygas diktavo vargana to meto šalies ekonominė padėtis. Tačiau pripažintina, kad tokiu sunkiu šaliai metu nebuvo atviros politikų, juolab švietimo politikų konfrontacijos su švietimo pirmuosiuose dokumentuose sumodeliuota humanistiniu ugdymu paremta sociokultūrine švietimo paradigma, iš jos kylančiais UNESCO idealus atliepiančiais ugdymo tikslais – tuometis šalies prezidentas A. M. Brazauskas deklaravo pritariantis *Lietuvos švietimo koncepcijai* ir ją remiantis. Tačiau ište-

klių švietimas teturėjo minimumą. Neatmestume Lietuvos švietimo politiką tyrinėjančių mokslininkų pozicijos, kad, viena vertus, *„reformos pradžioje sąlytis su globaliais procesais buvo fragmentiškas“*, antra vertus, reformos strategams bent pirmuosius penkerius metus rūpėjo *„švietimo sistemos demokratėjimas ir grįžimas prie nacionalinių ištakų“* – tai, o ne *„įsiliejimas į globalią erdvę“* buvo švietimo politikų darbotvarkės pagrindinis klausimas (Želvys, 2003, p. 18–19). Tačiau visiško švietimo skurdo situacijoje švietimo politikams dar labiau rūpėjo gauti išteklių, kad švietimo kaitos, plėtotės galimybės apskritai netaptų utopija.

Daug vilčių sieta su turtingaisiais fondais, ateinančiais ne tik su ištekliais, bet ir su savomis švietimo sampratomis, nuostatomis, neanalizuojant jų globalumo padarinių sistemai. Juolab ir pasaulinių veikėjų intencijos buvo skirtingos. Antai nuo 1990 m. spalio Lietuvoje veikė amerikiečių finansininko filantropo G. Soros'o fondas. Jo didžiulę investiciją valdė įsteigtas *Atviros Lietuvos fondas;* 1993 m. su Kultūros ir švietimo ministerija fondas pasirašė susitarimą ir juo remdamasis vykdė projektą *Švietimas Lietuvos ateičiai*. Fondo esminė idėja, kaip ir kitose posovietinėse šalyse tuo metu sukurtų analogiškų fondų, – aktyviai dalyvauti kuriant demokratinę, atvirą piliečių visuomenę, spartinti kaitos procesus, besąlygiškai tikint, kad *„radikali ir nuosekli švietimo sistemos kaita – vienas svarbiausių posttotalitarinės visuomenės demokratėjimo veiksnių“* (Atviros Lietuvos fondas, 1993). Projektas angažavosi kurti šalies švietimo ateitį ir buvo *„grindžiamas vertybių sistema, deklaruota Lietuvos švietimo koncepcijoje“* (Kuolys, 1993), taigi idėjomis, einančiomis ir iš UNESCO dokumentų. Kita vertus, matytas ir to meto situacijos kitoniškumas, palyginti su Vakarų šalimis: *„Turėtume esamą realybę suvokti kaip uždavinį. Tai realybė, kurią turime transformuoti, keisti. Ne įtvirtinti, o būtent keisti. Tai esminis santykis, skiriantis nuo Vakarų dabartinių problemų, demokratinio ugdymo pagrindų“* (Kuolys, 1993). Analizuodamos G. Soros'o fondo, kaip pasaulinio veikėjo, paramą Lietuvos švietimui aptartųjų alternatyvių švietimo paradigmų aspektu, patiriame, kad remtos sociokultūrinės paradigmos nuostatos. Taigi, vadinamoji ekonominė paradigma atėjo ne su šiuo pasaulinio masto investuotoju. Prisimintina, kad netgi paties filantropo G. Soros'o filosofinės nuostatos laikytinos artimomis UNESCO vieni kitų pažinimo, skirtybių pripažinimo, sugyvenimo, kitaip tariant, *mokymosi gyventi kartu* – bendruomeniškų visuomenių, pasaulio taikaus sambūvio idėjoms (Bruzgelevičienė, 2008). Sakytume, G. Soros'o fondo indėlis sustiprino

sociokultūrinės švietimo paradigmos kryptį, drauge – ir švietimo atsparumą ekonominei paradigmai įsigalėti jau tuo laikotarpiu.

Pirmąjį dešimtmetį būta ir kitų neatlygintinų investicijų į Lietuvos švietimą (pvz., Danijos Demokratijos fondo, Šiaurės ministrų tarybos, Britų tarybos, PHARE programos, JAV Taikos korpuso), būta ir UNESCO remtų programų. Skubėta šią paramą priimti ir kuo skubiau panaudoti, t. y. keisti atskiras švietimo sistemos sritis, nesvarstant, kuriai švietimo paradigmai kuri sukurta priemonė bus artima. Kita vertus, šių organizacijų parama, sakytume, buvo fragmentiška, taigi sisteminės įtakos reformai veikiausiai negalėjo daryti, bet keitė atskirus fragmentus arba posistemius, pateikė naujos patirties pavyzdžių. Ar galėtume tvirtinti, kad ekonominės švietimo paradigmos ženklų pirmąjį reformos dešimtmetį nebuvo? Neabejojame – buvo, nes kai šalis yra tarp kitų pasaulyje, įsiliejimui į globalią erdvę nereikia išskirtinio rūpesčio, mat globalizacija „*nekvestionuojama, nes ji tiesiog yra*“ (Mason, 2019, p. 31), taigi jei esi pasaulinėje erdvėje, esi ir globalizacijos veikiamas.

Ar įmanoma esant globalioje erdvėje apskritai įgyti tokį atsparumą, kad pavyktų išvengti rinkos įtakos, požiūrio į švietimą, kuriam paskutinį XX a. dešimtmetį kaip priešprieša įsivyraujančiai liberalizmo ideologijai buvo iškeltas UNESCO humanizmas (Delors et al., 1996)? Tai kur kas sudėtingesnis klausimas. Nebent suradus išmintingų saugiklių situacijai švelninti... O kol kas reflektuodamos Lietuvos švietimo raidą matome tokį vaizdą: pirmojo reformos dešimtmečio pabaigoje apmąstydami nueitą švietimo kelią šalies mokslininkai jau kalbėjo apie ryškėjančias prieštaringas ugdymo tendencijas. Antai M. Lukšienė (1999/2000) prieštaringus ugdymo srautus apibūdino kaip *pragmatinį-technologinį* ir *humanistinį-kultūrinį*. Pirmasis srautas, mokslininkės požiūriu, padedantis žmogui prisitaikyti prie rinkos ekonomikos, išsiugdant jos reikalaujamus bruožus: „*visų pirma keliamas žmogaus iniciatyvumas, pasitikėjimas savimi, gebėjimas gauti ir efektyviai pritaikyti naujausią informaciją (iš dalies tai būtų galima vadinti verslumu*); *prekybinį, biznio modelį bandoma perkelti į dvasinę žmonių bendravimo sritį; vadyboje partnerių santykis nukreiptas į įstaigos (ir mokyklos) organizuotumą, efektyvumą, nekreipiant didesnio dėmesio į dažną manipuliavimą individais, asmens vidinės plėtotės pažeidimo pavojus ir kt.*“. Motyvai pavadinti antrąjį srautą humanistiniu-kultūriniu išvardijami tokie: „*UNESCO šiandieninio ugdymo tikslų nusakymas, Lietuvos švietimo reformos kryptis <...>. Humanizmą*

suprastume plačiausia žmoniškumo prasme, anaiptol ne statišką, o nuolat besikeičiantį, tačiau išlaikantį ir pastovumo branduolį – žmoniškumo esmę" (Lukšienė, 2000). Trijų krypčių reformas pasaulyje apibendrinęs R. Želvys (2003) teigė, kad vykdomos *konkurencijos sukeltos reformos* – jas, mokslininko požiūriu, skatina ir palaiko EBPO; *finansinių sumetimų nulemtos reformos* – pastarąsias skatina ir palaiko Tarptautinis valiutos fondas ir Pasaulio bankas; *lygių galimybių reformos* – skatinamos ir palaikomos UNESCO, UNICEF ir panašių organizacijų. Mokslininko konstatuojama, kad lygių galimybių reformos esančios brangios, todėl atliepdamos turtingųjų globalių veikėjų rekomendaciją – juolab susisiejus su jų finansais – ir reikalavimą kuo labiau efektyvinti švietimą, dalis valstybių būtent šių reformų pirmiausia atsisakančios.

Šių skirtingų reformų turinio plotmėje reflektuodamos Lietuvos švietimo dabartį būtume priverstos pripažinti būtent *uneskiškų* reformų transformacijas, itin ryškėjančią konkurencijos ir finansinių sumetimų reformų įtaką, manytume, sukuriančią prielaidas, leidžiančias mokslininkams įžvelgti, kad *„nacionalinė švietimo politika, ypač oficialūs idealai ir siekiai švietimo realybėje bevaidina mažą vaidmenį arba jokio vaidmens",* nes ji esanti *„palikta diskriminacinių mąstymo ir neoliberalių instrumentų įtakai"* (Ruškus, 2019). Kokį vaizdą matome reflektuodamos dabartinį švietimo raidos etapą – tolesniame skirsnyje.

II.2.
Reali tikimybė ar mitas?

Kebliausia reflektuoti švietimo dabartį, juolab kai iš visų pusių tegirdime – *krizė*: jau minėtame UNESCO (2017) dokumente tvirtinama, kad švietimas yra *krizėje*, *duobėje* – vyraujančią požiūrių gaidą Lietuvos viešajame diskurse švietimo klausimais pripažįsta Lietuvos švietimo tyrėjai (Bruzgelevičienė, 2017, 2018). *„Apie demokratinės kultūros ir gyvenimo būdo tradicijų plėtojimą ar dvasinių poreikių, tiesiogiai nesusijusių su profesine veikla, tenkinimą jau beveik nekalbama. Sociokultūrinį švietimo modelį keičia ekonominis modelis, išstumiama švietimo kaip prasmingo asmens ir visuomenės gyvenime per se reikšmė"*, – diagnozuoja mokslininkų grupė (Želvys, Dukynaitė, Vaitekaitis ir Jakaitienė, 2018, p. 33).*„<...> mes turime akademinių pasiekimų testavimo įsigalėjimą ir jų absoliučią viršenybę, kai, nepaisant pačių geriausių atskirų pedagogų ir mokyklų pastangų atliepti į hu-*

manistinius švietimo idealus, akademinių pasiekimų testų kasmetinis taikymas ir kraštutinai disciplinuoti brandos egzaminai seniai prarado ugdomąją vertę, tačiau įsitvirtino kaip kontrolės ir meritokratijos instrumentai", – tvirtina J. Ruškus (2019). „*Daugelyje pasaulio dalių pagrįstas aukštesnių standartų siekimas išsigimė į neįveikiamą standartizacijos maniją*", – kur kas anksčiau nei mes platesnio pasaulio švietimo krizinę diagnozę yra nusakęs A. Hargreaves'as (2008, p. 13–14). Remdamosi mokslininkų diagnoze, turėtume pripažinti ekonominės paradigmos ženklus. Ar įmanoma įžvelgti, kada ir kaip tapome *globalių varžytuvių* dalyviais? Pabandysime reflektuoti tam tikrus kaitos momentus.

Tarptautinis mokinių pasiekimų tyrimas mūsų šalyje pirmą kartą išbandytas 1995 metais – tai buvo TIMSS tyrimas, parodęs, kad pernelyg tebesiorientuojame į faktų atgaminimą, per menkai – į gebėjimų žinias taikyti praktiškai ugdymą. Susipažinus su tyrime taikytomis užduotimis, paaiškėjo, kokia kryptimi plėtojamas kitų šalių ugdymo turinys, ir tai davė impulsą patiems pergalvoti ugdymo programas, procesus. Tokio pat tyrimo, atlikto 1999 m., Lietuvos mokinių rezultatai jau buvo geresni. Pradėta lygintis, kaip mokinių pasiekimai atrodo tarp kitų šalių. Pirmąjį reformos dešimtmetį tarptautiniais mokinių pasiekimų tyrimais šalis dar nesimėgavo, tačiau pati palaipsniui pertvarkė vidinę mokinių pasiekimų vertinimo sistemą, 1996 m. įkurtas Nacionalinis egzaminų centras, pradėta kurti brandos egzaminų, tapusių valstybiniais ir mokykliniais egzaminais, sistema (1999–2004 m.), svarstytos ir kurtos švietimo kokybės, jos vertinimo sampratos, švietimo stebėsenos sistema, tačiau darbams nuolat stigo lėšų, todėl pertvarka nebuvo sparti. Bet jų kryptis aiški: susikurti šalyje tam tikrus standartus, kriterijus ir vertinti, kaip mokiniai, mokyklos juos atitinka.

Būtent į tų pradėtų darbų, kaip labai svarbių, tąsą ir spartinimą orientavo EBPO atliktas pirmasis Lietuvos švietimo politikos, būklės, vykdomos reformos (1999–2000 m.) ekspertinis vertinimas. Ar jis tiesiogiai kreipė ekonominės švietimo paradigmos link? Tam tikrų aspektų įžvelgtume: esminga apžvalgos ir rekomendacijų nuostata – Lietuva pereina „į pliuralistinės demokratijos ir rinkos ekonomikos sanklodą", „žmogiškuosius išteklius suvokia kaip didelę vertybę stojant į Europos Sąjungą ir rengiantis konkurencijai pasaulinėje rinkoje" (OECD, 2002b, p. 3), todėl švietimo pertvarkai iškylantys itin aktualūs uždaviniai. Taigi *rinkos ekonomikos sąlygos*, orientavimas į *konkurenciją pasaulinėje rinkoje* – raktinės švietimo konteksto, kitaip tariant, erdvės, kurioje atsiduria

Lietuva, apibūdinimo sąvokos. Tačiau nuodugni visos apžvalgos analizė dar leistų įžvelgti esant orientavimo į abi švietimo paradigmas, o kartais, atrodytų, – ir į UNESCO švietimo visiems idėjas. Pabrėžtas lygių galimybių švietime užtikrinimas, raginimas pasirūpinti socialiai pažeidžiamomis grupėmis – specialiųjų poreikių asmenų įtraukimu į švietimą, vaikais iš nepalankaus sociokultūrinio-ekonominio konteksto, nelygiomis kaimo ir miesto švietimo sąlygomis, ankstyvojo ugdymo neaprėpiamais vaikais, nelygiomis galimybėmis kaimo ir miesto vaikams įgyti aukštąjį išsilavinimą, netgi mokytojais, dėl mokyklų tinklo optimizacijos prarandančiais darbą. Rekomenduojama į specifinius poreikius diferencijuotai orientuoti švietimo finansavimą. Būdingas apžvalgos rekomendacijų tonas – pasižiūrėti, kaip kas daroma kitose šalyse, kurių apžvalgos tuo metu taip pat atliktos, galbūt pritaikyti jų tinkamą patirtį, tačiau šalies švietimas dar nelyginamas su kitomis šalimis *geriau–blogiau, mažiau–daugiau* ar panašiomis skalėmis, dar nėra varžytuvių, lenktynių, konkurencinės kovos nuostatų, veikiau – tik nuojauta.

Patiriame, kad jau visiškai kitokie aspektai vyrauja 2017 m. pateiktoje EBPO ataskaitoje: įvairūs Lietuvos švietimo rodikliai, o ypač mokinių pasiekimai lyginami su EBPO šalių narių, Baltijos, Šiaurės šalių pasiekimais, nuolat pabrėžiant, kas yra geriau, kas prasčiau, kas daugmaž atitinka ar pranoksta EBPO šalių vidurkį. Teikiamų rekomendacijų paskirtis – „*kaip patobulinti politiką ir praktiką, kad šalis visiškai pasiektų EBPO išsilavinimo lygio ir mokymosi pasiekimų standartus*“ (OECD, 2017, p. 21). Pripažįstame, kad šios ataskaitos paskirtis specifinė – ji parengta kaip Lietuvos stojimo į EBPO proceso dalis, todėl veikiausiai neturėtume stebėtis, kad atitiktis organizacijos standartams yra šalies švietimo vertinimo atspirties taškas. Laikomasi požiūrio, kad EBPO standartus atitinkanti švietimo sistema turi užtikrinti efektyvumą (OECD, 2002a). Veiksmingai švietimo sistemai būdingi penki esminiai principai: „*išskirtinis dėmesys mokymosi pasiekimams gerinti; lygios galimybės švietimo srityje; gebėjimas rinkti ir naudoti duomenis grindžiant jais politiką; veiksmingas finansavimo naudojimas įgyvendinant reformas; suinteresuotųjų subjektų dalyvavimas formuojant ir įgyvendinant politiką*“ (OECD, 2017, p. 21). Nerastume jokio pagrindo juos lyginti su reformos pradžioje šalies švietimo koncepcijoje iškeltais ir UNESCO idėjoms artimais *humaniškumo, demokratiškumo, nacionalumo, atsinaujinimo* principais, bet pastebėtume, kad iki pastarojo EBPO vertinimo jie ir šalies švietimo dokumentuose

jau buvo transformuoti: *lygios galimybės, kontekstualumas, veiksmingumas, tęstinumas* (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011, 5 str.), t. y. įtvirtintos nuostatos, kad švietimo sistema susijusi *„su krašto ūkinės, socialinės, kultūrinės raidos kontekstu, kartu su juo atsinaujina ir atitinka nuolat kintančias visuomenės reikmes*“, kad siekia *„geros kokybės rezultatų sumaniai ir taupiai naudodama turimus išteklius, <...> remdamasi veiksminga vadyba*“ (ten pat, 5 str.). Sąsajos su raidos kontekstu – taigi ir su rinkos ekonomika, veiksmingumo siekis šalies švietime jau nebuvo naujiena. Be to, švietimo paradigmų radimąsi, kaitą, sankirtas tiriančių Lietuvos mokslininkų publikacijose randame patvirtinimą, kad ir kituose švietimo sistemos ir šalies raidą prognozuojančiuose dokumentuose – *Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje* (2013), *Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“* (2012) – įtvirtintas tiek sociokultūrinės, tiek ekonominės paradigmų koegzistavimas, tačiau nuolatos iškyla dilema, kurios iš paradigmų galia nusvers, kai švietimą vertinant dažniau pasirenkami tarptautinių organizacijų (Europos Komisijos, EBPO) kiekybiniai rodikliai ir švietimas *„nukreipiamas orientuotis į rinkos reikmes*“ (Želvys ir kt., 2018, p. 41).

2017 m. paskelbtoje Lietuvos stojimo į EBPO ataskaitoje jau tiesmukai nurodyta, kurioje pasaulinių varžytuvių, konkurencinių lenktynių trasos vietoje šalies švietimas yra. Šios ataskaitos kiekybiniais duomenimis iškart pradeda remtis švietimo institucijas reitinguojančios įstaigos, turinčios galią formuoti visuomenės, žiniasklaidos požiūrį į švietimą, valstybės struktūros, vertinančios švietimą ir veikiančios aukščiausio lygmens valstybės politikų nuostatas. Antai Lietuvos Respublikos valstybės kontrolė, atlikusi „sisteminį bendrojo ugdymo rezultatyvumo auditą“, remdamasi Europos ir pasaulinio masto išorinių vertintojų, tarp jų ir EBPO, duomenimis, jų citatomis, konstatuoja: *„Lietuvoje mokinių, tenkančių vienam mokytojui, rodiklis yra tarp žemiausių ES ir pastebimai mažėja nuo 2005 m. Jeigu Lietuva siektų ES vidurkio (mokytojui tenkančių mokinių sk.), reikėtų 8,5 proc. sumažinti mokytojų (2015 m.). Nemažėjant mokytojų skaičiui, mažėja vienam mokytojui tenkantis krūvis, taigi ir atlyginimas. Išpūsta infrastruktūra lemia tai, kad švietimui skiriamų lėšų didesnė dalis skiriama pastatams išlaikyti. Atlyginimams išleidžiame santykinai taip pat daugiau nei ES vidurkis, todėl lieka mažiau lėšų ugdymo kokybei. Tai rodo ir negerėjantys Lietuvos mokinių pasiekimai, matuojami PISA tyrimo metu, ir Lietuvos pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo, brandos egzaminų rezultatai. Mokinių pasiekimai mažesnėse kaimo*

mokyklose yra žemesni nei miesto, o tai tik dar labiau didina atskirtį. <...> žemų pasiekimų mokiniai yra potenciali našta visuomenei, dauguma iš jų nesugebės gyventi ir dirbti savarankiškai, juos reikės išlaikyti“ (Lietuvos Respublikos valstybės kontrolė, 2017, p. 5).

Patiriame, jog teisus K. Rubenson‘as (2007, p. 242, 244), tvirtinantis, kad EBPO *sugeba diktuoti taisykles, šios* tampa savaime suprantamos ir veikia nacionalinės politikos veikėjų požiūrį į švietimo reformas, kad EBPO šios pozicijos pasiekė pabrėždama ryšį tarp ekonominės ir švietimo sferų. Anot mokslininko, EBPO įtikinėjimo galia turi dvi atramas: idėjų kūrimas susiejamas su žinių kūrimu; palaikomi glaudūs darbiniai santykiai su nacionalinėmis valdžios institucijomis.

Patiriame, kad dabartiniu laikotarpiu politikai susikūrę gana siaurą švietimo kokybės, pažangos sampratą, sutapatindami su kokybe PISA tyrimo kiekybinius rezultatus: per žema mokinių pasiekimų vieta tarp kitų šalių, per mažas mokinių ir mokytojų santykis, per dideli kaimo ir miesto, mažų ir didelių mokyklų mokinių akademinių pasiekimų skirtumai ir pan. Sakytume, PISA ataskaitos neperskaitomos ir nesuvokiama jų giluma – nepamatomos, pavyzdžiui, kaimo ir miesto mokyklų, apskritai mokinių socialinio, ekonominio, kultūrinio konteksto įtakos jų pasiekimams, skurdžios ugdymo aplinkos, tinkamų mokymo priemonių stygiaus poveikis, nesigilinama į kiekybinius rezultatus lemiančius kitus veiksnius, suprantamas tik paviršinis – kiekybinės informacijos klodas. Gerėjantys šalies mokinių TIMSS, ICCS, PIRLS tyrimų rodomi pasiekimai politikams nedaro jokio įspūdžio – tarsi jų apskritai nebūtų. O humanistiniai, demokratiniai pirmojo švietimo kūrimo dešimtmečio idealai, taigi ir UNESCO idealai, prisimenami vis rečiau arba traktuojami kaip *seniena*, *nemoderni atgyvena*. Švietimo analitikai konstatuoja: „*Jei pokytis galutinai įvyks (jei įsigalės ekonominė švietimo paradigma – aut. pastaba), valstybė greičiausiai visiškai nustos „deginti“ pinigus, rūpindamasi visapusišku asmenybės ugdymu, suteikdama aukštąjį išsilavinimą tiesioginės ir pridėtinės vertės nekuriantiems socialinių ir humanitarinių mokslų atstovams, dėmesį nukreips į darbo rinkos reikmes*“ (Želvys ir kt., 2018, p. 33). Taigi ilgalaikės ideologijų kovos lauke Lietuvoje akivaizdus pernelyg siaurai suprastos EBPO palaikomos ideologijos dominavimas, o tikimybė, kad švietimas kurioje nors paskiroje šalyje jai atsispirtų, panašesnė į mitą.

Reflektuodamos dabarties situaciją išleidome iš akiračio antrąjį Lietuvos švietimo reformos, arba pirmąjį XXI a. dešimtmetį, kai į šalies švietimą atėjo daugiau globalių veikėjų. Manytume, kad iš to dešimtmečio kyla ne tik Lietuvai aktualių švietimo pamokų.

II.3.
Ar neišgirsti patarimai, ar neišnaudota galimybė?

Minėjome, kad XXI a. slenkstį Lietuvos švietimas peržengė jau turėdamas pirmąjį EBPO ekspertinį įvertinimą. Minėjome ir tai, kad kai kuriose pateiktose rekomendacijose buvo siūloma spartinti šalies vidinių vertinimo, priežiūros priemonių kūrimą. Kitaip tariant, kurti priemones, kuriomis galėtume matuoti, kaip įvairūs švietimo posistemiai, institucijos atitinka nusistatytus standartus, taigi rekomenduota stiprinti standartizaciją kaip kokybės valdymo priemonę. Patiriame, kad standartizacijos kryptimi pirmąjį XXI a. dešimtmetį švietime intensyviai dirbta.

Bet patiriame ir kita: tuo pačiu metu šalis deklaruoja besiremianti *UNESCO Dakaro švietimo forumo* rekomendacijomis, jų paveikta įkuria Nacionalinį švietimo forumą, įpareigotą 1) stebėti, kaip šalis vykdo įsipareigojimus UNESCO, 2) parengti programos *Švietimas visiems* Lietuvos veiksmų planą. Ir jis, t. y. 2003–2015 metų planas, parengiamas. 2004 m. nusprendžiama, kad programos *Švietimas visiems* siekiai sutampa su *Valstybinės švietimo strategijos*, kitų šalies strategijų įgyvendinimu, Nacionalinis švietimo forumas paleidžiamas, atsakomybė už atskaitomybę UNESCO perduodama valstybės institucijoms, pirmiausia ŠMM, savivaldybių administracijoms. Taip pat matome, jog ataskaitos (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, Lietuvos nacionalinė UNESCO komisija ir Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2014) teikiami faktai ir jų komentarai liudija, kad 2003 m. rengti švietimo dokumentai jau skatino tikėtiną švietimo sociokultūrinės ir ekonominės paradigmų koegzistavimą. Pirmiau mūsų minėti švietimo principai – *lygios galimybės, kontekstualumas, veiksmingumas* ir *tęstinumas* – jau įrašomi 2003 m. Švietimo įstatymo redakcijoje. *Lietuvos švietimo koncepcijos* (1992) deklaruoti švietimo principai – *humaniškumas, demokratiškumas, atsinaujinimas* – dar įrašomi į *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatas* (2003). Pastarasis dokumentas tiesiogiai orientuojamas šalies

stojimo į Europos Sąjungą kryptimi, pritariant Europos Sąjungos Tarybos 2000 m. kovo 23–24 d. susitikimo Lisabonoje nubrėžtai *žiniomis pagrįstos ekonomikos* svarbai, kur švietimas turintis padėti pamatus žmonių užimtumui ir ūkio konkurencingumui. Atitinkamai tarp strategijos siekinių įgyvendinimo priemonių numatoma, jog „švietimo finansavimas ir išteklių naudojimas reformuojamas taip, kad padėtų švietimo sistemai geriau prisitaikyti prie laisvos rinkos ir užtikrintų geresnį švietimo prieinamumą bei kokybę" (*Valstybinės švietimo 2003–2012 m. strategijos nuostatos,* 2003, p. 5). Iš aptariamos ataskaitos matyti, kad po 2001 m. užmojų įsipareigoti UNESCO idealams švietimas plėtojamas šiems atskiro tikslingo dėmesio neskiriant, tiesiog įgyvendinant minėtos strategijos nuostatas (2003), tris jos kryptis susiejant su nacionalinių *Švietimas visiems* siekinių įgyvendinimu: infrastruktūros, paramos, turinio tobulinimu (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, Lietuvos nacionalinė UNESCO komisija ir Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2014).

Patiriame, kad minėtoje ataskaitoje gana nuodugniai aptartos ir Lietuvos švietimui amžių sandūroje kilusios problemos bei iššūkiai, kurie tikrai, atrodytų, šaukėsi *Švietimo visiems* programos: stiprėjanti visuomenės segmentacija, regioniniai netolygumai, socialiai pažeidžiamų asmenų daugėjimas, socialinį saugumą pažeidžianti rinkos plėtra, didėjantis socialinis susiskaldymas – mokinių iš nepalankios socialinės aplinkos gausėjimas, nebaigiančiųjų pagrindinio ugdymo pakopos daugėjimas, jaunų žmonių ir mokinių skaičiaus mažėjimas dėl vidinės ir išorinės emigracijos, tuštėjančios mokyklos, esamų mokyklų mokymosi aplinkos, įrangos skurdas ir t. t. Tačiau UNESCO kėlė švietimo visiems idėjas, o problemoms spręsti reikėjo ne tik idėjų, bet ir investicijų.

Ir jų surandama. Lygiagrečiai su įsipareigojimais UNESCO, švietimui plėtoti ŠMM iniciatyva pasiprašyta Pasaulio banko paskolos. Sukurta Mokyklų tobulinimo programa (MTP), kaip *„didžiausia nepriklausomos Lietuvos investicija į ugdymą 2002–2005 metais ir pirmaujantis Pasaulio banko vykdytas projektas Rytų bei Vidurio Europoje, viena iš pagrindinių 2003–2012 metų Valstybinės švietimo strategijos įgyvendinimo programų*" (Mokyklų tobulinimo programa, 2006). Tradiciškai pagal Pasaulio banko švietimo finansavimo prioritetus iškeltas MTP tikslas – *„pagerinti šalies 5–10 klasių mokinių pasiekimus modernizuojant bendrąjį lavinimą ir užtikrinant veiksmingą ir racionalų švietimui skirtų lėšų panaudojimą*" (Mokyklų tobulinimo programa, 2006). Tarp programos

prioritetų – *prieinamumas, atitiktis nūdienos poreikiams, švietimo kokybės gerinimas ir laidavimas, veiksmingumo ir racionalumo didinimas*. Tai – ekonominės švietimo paradigmos leksika. Neketiname reflektuoti MTP struktūros, veiklų, skaičių, vadybos – statistiškai nuveikta įspūdingai daug (Ališauskas, 2006; Kalvaitis, 2006; Plikšnys, 2006). Tačiau suklūstame: kaip sistemoje tuo pačiu metu dera UNESCO humanizmo, kaip „būtinosios utopijos", idėjos, *Švietimo visiems* programos įgyvendinimas ir Pasaulio banko, atrodytų, besiremiančio vien ekonomine paradigma, finansavimas? Bet finansuojama programa, kur tarp prioritetų yra ir sociokultūrinei paradigmai priskirtinų – *prieinamumas*, *kokybė visiems* ir pan. Todėl galima suabejoti, ar pasaulinės organizacijos išpažįsta tik absoliučiai kurią nors vieną paradigminę linkmę. Viena vertus, kai visa susipina ir bando sugyventi, vertybėms gresia netekti savo tikrojo turinio, o rinkos ekonomikos elementai gali būti tituluoti vertybėmis. Tokią būklę mokslininkai veikiausiai ir pavadina *krize*. Antra vertus, pripažintina, kad teoriškai apibrėžiamų grynųjų formų, fenomenų skirtys postmodernumo pasaulyje yra paslankios, vis dažniau apibūdintinos ne *arba-arba*, o *ir-ir* matmeniu. Panašu, kad dviejų švietimo paradigmų koegzistavimas irgi tampa nūdienos realybe.

Reflektuodamos vis dar tą patį švietimo dešimtmetį grįžtame prie poskyrio pradžioje pradėtos plėtoti minties apie švietimo standartizavimą, palaikytą minėto EBPO ekspertinio vertinimo. Iš tikrųjų tą dešimtmetį pasiektas vidinių vertinimo priemonių kūrimo pikas. Veikiausiai tiek sureikšmintas, kad netgi Pasaulio banko finansuotoje MTP ekspertais buvę garsūs Vakarų šalių mokslininkai bandė šalies švietimo politikus nuo to pasergėti. Antai N. McGinn'as aiškino, kad *„Atskaitomybė atrodo geras dalykas, tačiau jos padariniai yra pernelyg rizikingi tokiai šaliai, kaip Lietuva. Pirma, šie metodai nėra tinkamos priemonės vertinti tai, ką nuveikia mokyklos ir mokytojai. Pakaitiniu mokymosi rodikliu moksleivių žinioms, kaip faktų, apibrėžimų ir nesudėtingų veiksmų įsiminimui, įvertinti naudojami nacionaliniai ir tarptautiniai testai. Jokiuose testuose nevertinamas moralinis arba pilietinis moksleivių formavimasis, jų sugebėjimai dirbti grupėse arba kūrybinis pajėgumas. Jais labai tiksliai matuojama tik maža mokykloje vykstančio mokymosi dalis. Antra, atskaitomybė verčia mokytojus ir moksleivius susitelkti tik į testų turinį. Šie siauri gebėjimų matai naudojami <...> sprendžiant, kurie moksleiviai tęs studijas ir gaus geresnį darbą. Kadangi rezultatai turi didžiulių pasekmių žmonių gyvenimui, mokyklos ir šeimos studijuoja ne oficialią mokymo programą,*

o testų turinį, ir rūpinamasi jau ne moksleivių švietimu, o jų paruošimu egzaminui. Mokyklos tampa atskirų asmenų konkurencijos centrais, o ne bendro mokymosi vietomis". Ir todėl ekspertas siūlo: „*Šiuo metu Lietuva gali apsispręsti ir vadovautis pasaulinėmis tendencijomis, kurios skatina standartizuoti mokymą bei turinį, ir taip užtikrinti Lietuvos darbuotojų atitiktį pasauliniams reikalavimams. Arba ji gali sukurti tokią sistemą, kurioje mokytojai ir mokyklos taip pat mokytųsi, išbandydami efektyvesnius būdus reaguoti į kintančius pasaulinius poreikius ir įtvirtindami bei gilindami unikalias Lietuvos visuomenės savybes ir vertybes.*" (McGinn, 2006).

L. E. Lee (2006) priminė UNESCO požiūrį: „*Jei mokykla vaikams yra prieinama ir jei mokykloje vadovaujamasi teisingumo principu, yra visos sąlygos kokybiškam švietimui. Kalbėdama apie kokybišką švietimą, turiu omenyje ne vien galiojančių išsilavinimo standartų tenkinimą ar siaurai apibrėžiamus mokymosi rezultatus. UNESCO iniciatyvos „Švietimas visiems" Pasaulinėje stebėsenos ataskaitoje (2004) pabrėžiami du principai, sudarantys švietimo kokybės pagrindą. Pirma, pažintinė raida įvardijama kaip pagrindinis visų švietimo sistemų siekinys. Antra, pabrėžiamas švietimo vaidmuo populiarinant atsakingiems piliečiams būdingas vertybes ir nuostatas bei puoselėjant kūrybinę ir emocinę raidą.*"

Lietuvai tapus Europos Sąjungos nare (2004 m.), atsivėrė ES sanglaudos fondų investicijos, taigi, atrodytų, galėta atsisieti nuo priklausomybės Pasaulio banko švietimo sampratai, atrodytų, atsirado pagrįstos galimybės šaliai pasirinkti tarp N. McGinn'o (2006) apibūdintų variantų. Bet patiriame, ką pasirenka šalis – įsuka nuolatinį periodišką testavimą, palaipsniui tampantį privalomu, egzaminavimą. Anot J. Ruškaus (2019) – įsigali testokratija. Ir iš tikrųjų, kaip teigė McGinn'as (2006), mokyklos tampa panašios veikiau į konkurencijos centrus nei į besimokančias bendruomenes. Ar laimi mokiniai? Jau minėtoje ataskaitoje pripažįstama: „*Ji* (MTP – aut. pastaba) *sukūrė daug naujovių Lietuvos švietime – švietimo valdymo informacinę sistemą, nacionalinius mokinių pasiekimų tyrimus, mokyklų veiklos kokybės vertinimus, besimokančių mokyklų tinklus – tačiau mokinių pasiekimų vidurkis nepagerėjo: sumažėjo tik žemiausių pasiekimų mokinių dalis. Tai parodė, kad ugdymo kokybę lemia daug sąveikaujančių veiksnių ir rasti tinkamą jų derinį nėra lengva*" (UNESCO, 2014, p. 111). Tačiau matome, kad tuomet buvo pasirinkti problemų sprendimo deriniai, kuriuos kartu palaikė Pasaulio bankas, Lietuvos Respublikos Vyriausybė, Seimas ir už programą atsakingos Švietimo ir mokslo ministerijos komandos aktyvi pozicija.

II.4.
Kiti veiksniai, tikėtina, tolinantys nuo UNESCO vizijų

Reflektuojant ankstesniojo laikotarpio ir dabarties švietimą, politikų reikalavimą už mokinių pasiekimus atsakyti mokykloms, mums atrodytų aktualus ekologinis požiūris (Meyers, Meyers, Graybill, Proctor, and Huddleston, 2012). Pritariame požiūriui, kad vaiko pasiekimus, kaip ir apskritai vaiko raidą, lemia daugialypės aplinkos veiksniai, kylantys iš skirtingų lygmenų sistemų – *mikro-, mezo-, egzo-, makro- sistemų*. Tiesiogiai pasiekimams įtakos turintys veiksniai susiklosto *mikro-* ir *mezo-* sistemose: kontekste, kuriame vaikas tiesiogiai dalyvauja (šeimoje, klasėje), ryšiuose tarp mikrosistemų – tarp šeimos ir mokyklos, tarp skirtingų sričių mokytojų ir pan. Atrodytų, kad politikams, norintiems valdyti tik mokymo(si) rezultatą, t. y. padarinius, mažiausiai rūpi jų priežastys, kylančios iš *egzo-* ir *makro-* sistemų, t. y. kontekstų, kuriuose vaikas tiesiogiai nedalyvauja, tokių kaip tėvų darbovietė, ugdymo programų kūrimas, juolab plačios socialinės sistemos, tokios kaip vyriausybė, įstatymų leidėjai, politika, kultūra. Iš pastarųjų kyla užsakymas švietimui, mūsų šalies atveju ryškiausias – pagerinti PISA tyrimo pasiekimus, rengti, politikų leksika remiantis, reikiamų kvalifikacijų, taigi kokybišką *žmogiškąjį kapitalą*. Beje, UNESCO švietimo analitikai vienoje iš paskutinių ataskaitų taip pat pastebėjo dilemas, ryškėjančias politikams bandant pertvarkyti švietimo sistemas, remiantis atskaitomybe, grįsta rezultatais: „*Atsakas į sistemines problemas vis dažniau gula ant mokyklų ir mokytojų pečių. <...> žiniasklaida dažnai vaizduoja mokytojus kaip tingius, neprofesionalius ir kartais netinkamai besielgiančius. <...> mokytojų atlyginimų dydis įvardytas kaip problemos esmė, nepaisant to, kad šalyje yra vienas didžiausių nelygybės lygių ir mažiausios išlaidos švietimui*“ (UNESCO, 2017, p. 13). Nors mūsų šalis tarp tų pastabų neminėta, situacijas visiškai atpažįstame. Tiesa, Lietuvos politikai kartais pasididžiuoja, kad išlaidos švietimui pagal BVP dalį (5,2 proc. BVP) viršija ES šalių vidurkį (4,7 proc.), tačiau ES statistikos (Eurostat) duomenys rodo, kad tokia šalies BVP dalis švietimui paskutinį kartą skirta 2013 m., o nuo tada kasmet mažėjo: pavyzdžiui, 2015 m. dar lenkė ES šalių vidurkį – atitinkamai 5,1 ir 4,9 proc., 2016 m. susilygino – atitinkamai 4,8 ir 4,8 proc., 2017 m. jau buvo mažesnė dalis – atitinkamai 4,5 ir 4,7 proc., 2018 m. – atitinkamai 4,6 ir 4,7 proc. Neturėtume kuo didžiuotis ir lygindamiesi su kitomis Baltijos šalimis: pagal tuos

pačius duomenis, Latvijos ir Estijos skiriama BVP dalis nuo pat 2010 metų buvo didesnė už Lietuvos, o nuo 2016 m. Latvijoje atitinkamai siekė 5,5, 5,8 ir 5,8 proc. pamečiui; Estijoje – atitinkamai pamečiui 5,7, 5,7 ir 6,2 proc., mažiausia BVP dalis (5,5 proc.) šioje šalyje buvo skirta 2014 m. (*General government expenditure by function*, 2020. Duomenys tikslinti 2020-11-17). Be to, turėtume pripažinti, kad Lietuvoje išlaidos vienam besimokančiajam yra vienos mažiausių ES (European Commission, 2018). Kaip pažymi EBPO ekspertai, „*nedidelės išlaidos vienam besimokančiajam gali būti siejamos su prastais mokymosi pasiekimais, vertinamais pagal PISA gamtos mokslų taškų vidurkį*“ (OECD, 2017, p. 56).

Minėtos UNESCO ataskaitos (2017) analitikų požiūriu, atsakomybės iš žemiausios sistemos grandies galima tikėtis tik tuomet, kai sistemoje sukurtos sąlygos pageidaujamam rezultatui pasiekti, taigi – iš *egzo-* ir *makro-* sistemų palankių veiksmų, sprendimų. Aptartas ekologinis požiūris ragina suprasti mokyklos kaip sistemos veiklos sudėtingumą susiduriant su šių sistemų veiksniais, turinčiais įtakos mokinių pasiekimams. Todėl grįžkime prie *egzo-* ir *makro-* sistemų veiksnių, kitaip tariant, prie Lietuvos politikus netenkinančių rezultatų priežasčių.

Jei susitelksime tik į PISA tyrimų rezultatus, jų analizėse po kiekvieno tyrimo ciklo konstatuojamas dėsningumas, kad žemo socialinio ekonominio statuso (SES) mokinių pasiekimai yra statistiškai reikšmingai žemesni nei aukšto SES[3] mokinių (OECD, 2017). „*Iš PISA tyrimo duomenų matyti, kad penkiolikmečių mokymosi pasiekimų skirtumus, kuriuos lėmė socialinė ekonominė padėtis, Lietuvoje galima palyginti su EBPO šalių vidurkiu ir tai nuolatinė tendencija dar nuo 2006 m., kai Lietuva pradėjo dalyvauti PISA tyrime. 2015 m. PISA tyrimo dalyvių socialinės ekonominės sąlygos, vertinamos pagal ECS kintamąjį, lėmė apie 13 proc. veiklos rezultatų skirtumą PISA tyrime vertinant gamtamokslinius mokinių pasiekimus. Lietuvos mokinių pasiekimai buvo vidutiniškai šiek tiek mažesni nei vidurkis ir vidutiniškai šiek tiek mažiau sietini su socialine ekonomine mokinių padėtimi*“ (OECD, 2017, p. 49). Patiriame, kad po kiekvieno PISA tyrimo ciklo

[3] Pastaba: mes nelinkusios vartoti sąvokos *socialinis ekonominis statusas* (*SES*) ir skirstyti asmenis į *žemo* ir *aukšto SES* grupes, nes toks skirstymas nepelnytai stigmatizuoja asmenis. Manytume, vaikai statuso nepasirenka, jie tik veikiami skirtingo socialinio, ekonominio, kultūrinio konteksto – palankaus arba nepalankaus, kartais – itin problemiško. Todėl vartojame sąvokas *nepalankus / palankus socialinis-ekonominis-kultūrinis (SEK) kontekstas*. Beje, EBPO vartosenoje ir tyrimų analizėse *SES* teikiamas irgi ne kaip *asmens statusas*, o kaip apibendrintas *indeksas*, sudarytas iš daugelio dedamųjų.

rezultatų paskelbimo Lietuvoje kyla politikų, žiniasklaidos, reitinguotojų raginimai (kaip tik tokie apėmę šalį ir 2020-aisiais, šią analizę rašant) kuo skubiau uždaryti mažas kaimo mokyklas, kaip kenkiančias šalies įvaizdžiui tarptautiniuose tyrimuose ir nesuteikiančias kokybiško išsilavinimo mokiniams. Iš tikrųjų „*2015 m. PISA tyrimu nustatyti dideli miesto ir kaimo mokinių visų dalykų mokymosi rezultatų skirtumai, daug didesni nei vidutiniškai EBPO šalyse ir kitose regiono šalyse <...>. Trimis vertinimais nustatyti 50–60 taškų miesto ir kaimo mokinių rezultatų skirtumai atitinka maždaug 1,5 metų mokymosi rezultatą. Lietuvoje PISA tyrimu nustatytas nekoreguotas kaimo ir miesto mokinių gamtamokslinio raštingumo rezultatų skirtumas (-55,32) daug didesnis, nei paprastai nustatomas EBPO šalyse (-31,83).* ***Tačiau atsižvelgiant į Lietuvos kaimo šeimų ir mokyklų socialinę ekonominę ir kultūrinę padėtį matyti, kad kaimo mokiniai pasižymi geresniais mokymosi rezultatais nei jų bendraamžiai mieste (+28,25)***“ (OECD, 2017, p. 107). Tvirtintume, kad tokie EBPO ekspertų palyginamieji skaičiavimai nurodo tiesiogiai į makrosistemoje slypinčias priežastis, kurias reikėtų spręsti: „*Lietuvos statistikos departamento duomenimis, 2015 m. 30,6 proc. kaimo gyventojų gyveno skurdo rizikos sąlygomis, palyginti su 18,1 proc. miestų ir 13,7 proc. didmiesčių gyventojų. 2015 m. Suaugusiųjų gebėjimų tyrimo (PIAAC) duomenimis, kaimo ir miestelių suaugusiųjų raštingumo, matematinio raštingumo ir problemų sprendimo gebėjimai gerokai prastesni nei tų pat amžiaus grupių suaugusiųjų mieste, tad jų namuose gali būti ne tokia palanki mokytis aplinka. <...> Mieste ir kaime gyvenančių penkiolikmečių socialinės ekonominės ir kultūrinės aplinkos skirtumai (-0,57) beveik dvigubai didesni nei vidutiniškai EBPO šalyse (-0,35)*“ (OECD, 2017, p. 107). Taigi kaimo vietovėse ryškesnis SEK veiksnio poveikis pasiekimams. Kita vertus, šalyje atliekami vidiniai tyrimai fiksuoja ne vien vietovės – kaimo ir miesto – veiksnį mokinių pasiekimų skirtumams, bet apskritai socialinio-ekonominio-kultūrinio konteksto įtaką: „*Tose pačiose mokyklose besimokančių žemo SEK moksleivių rezultatai nuo bendramokslių skiriasi 24 taškais arba 0,8 metų*“. Ir tolesnės mokymosi pasirinkimo galimybės nepalankaus SEK konteksto mokiniams yra nepalankios: „*Mažų pajamų šeimų moksleiviai be pertraukos į Lietuvos aukštąsias mokyklas (valstybės finansuojamas ir valstybės nefinansuojamas vietas) įstojo 24 proc. atvejų, o likusių šeimų moksleiviai – 50 proc. atvejų*“ (Mokslo ir studijų stebėsenos ir analizės centras, 2018, p. 10, 18). Atrodytų, ne pati vietovė, o jos SEK kontekstas yra prastesnių pasiekimų prie-

žastis, būtent jis yra kur kas nepalankesnis kaime, tai yra pastebėjusi ir Europos Komisija (European Commission, 2019).

Remdamos aktualią UNESCO poziciją, kad pažintinė raida turėtų būti pagrindinis visų švietimo sistemų siekinys (Lee, 2006), tvirtintume, kad SEK konteksto skirtumai, ryškėjantys Lietuvoje, pripažintini veiksniais, trukdančiais prie to siekinio artėti: mokslininkų tyrimais remdamosi teigtume, kad vaikų iš nepalankaus ir palankaus SEK konteksto pažintinės raidos galimybės yra labai nelygios. Antai tyrimų rezultatai (Hair, Hanson, Wolfe, and Pollak, 2015) atskleidžia, kad jau nuo 4-erių metų galime matyti vaikų iš nepalankaus SEK konteksto sisteminius struktūrinius smegenų dalių skirtumus, o jie gali paaiškinti apie 20 proc. šių vaikų žemų pasiekimų. Aišku, kad smegenų struktūra ir raida nėra vienintelis veiksnys, darantis įtaką šių vaikų pasiekimų skirtumui, tačiau, anot mokslininkų, ryškėja, kad tėvų SEK kontekstas ir žinios, patirtis, asmeninės savybės ir įgūdžiai veikia vaikų neurobiologinę raidą: „*specifinės smegenų struktūros, susietos su mokymuisi ir ugdymui svarbiais procesais (pavyzdžiui, nuolatinis dėmesys, planavimas ir kognityvinis lankstumas), yra pažeidžiamos skurdo aplinkos sąlygų, tokių kaip stresas, ribotas stimuliavimas ir mityba <...> šios aplinkybės mažina vaikų galimybes siekti akademinės sėkmės jauname amžiuje*“ (Hair, Hanson, Wolfe, and Pollak, 2015, p. 828). Vadinasi, mokykloms, dirbančioms su vaikais iš nepalankaus SEK konteksto, tenka įdėti kur kas daugiau pastangų šių vaikų aukštesniems pasiekimams užtikrinti, nes, anot J. Delors'o (2013) ir kitų mokslininkų, dažnai per menkai tevertinami įgytieji gebėjimai taip pat veda į sėkmę, ne vien tik įgimtieji, kuriais pernelyg pasikliauja elitinės mokyklos. Ir čia nebepakanka vien vaikams palankios *augimo mąstysenos* (Dweck, 2017), bet reikia ir išteklių tiek mokymosi pagalbai vaikams, tiek pagalbai mokykloms, o sprendimai dėl pagalbos priklauso makrosistemos lygmeniui.

Ankstesniame skyriuje minėjome dalyvaujančių ankstyvojo ir ikimokyklinio bei priešmokyklinio ugdymo sistemoje kaimo vaikų statistiką, kur kas blogesnę nei miesto. Manytume, mūsų šalyje būtent šiame, pirmame mokymosi visą gyvenimą etape jau užkoduojamos nelygios pradinės galimybės mokytis – viena iš socialinės nelygybės apraiškų švietime tarp kaimo ir miesto vaikų, kuri toliau atsiliepia ir kaimo bei miesto penkiolikmečių mokymosi pasiekimų skirtumams. Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo būtinybę šaliai rekomenduoja šalies švietimą vertinanti EBPO, argumentuodama, kad kaimiškose vietovėse

„kokybiškas ankstyvasis ugdymas itin svarbus mažinant nepalankios socialinės padėties įtaką“ (OECD, 2017, p. 20).

Kad būtina stiprinti kaimo vaikų ankstyvąjį, ikimokyklinį ugdymą, vertindami pastebi ir rekomenduoja *gerinti* visi iš eilės šalies švietimo vertintojai – EBPO, Europos Komisija, UNESCO. Tokia pat rekomendacija rašoma ir dėl suaugusiųjų mokymosi kaime. Jei vykstant dabartinei kaimo mokyklų uždarymo kampanijai bus sunaikinta ugdymo infrastruktūra, mūsų požiūriu, nėra pagrindo net puoselėti viltį, kad ankstyvojo, ikimokyklinio ugdymo ir suaugusiųjų švietimo aprėptis kaimo vietovėse pagerėtų. Kita vertus, uždarytų mokyklų vaikų iš nepalankaus SEK konteksto vežiojimas mokytis į didesnes mokyklas darant prielaidą, kad ten jie gaus aukštesnės kokybės mokymą, niekaip nepanaikina jų SEK konteksto veiksnio, todėl gali neturėti įtakos mokymosi pasiekimų gerėjimui.

Reflektuodamos tokią situaciją kaip probleminę, taip pat norėtume paryškinti SEK konteksto skirtumus kaip neturinčius tendencijos sparčiai gerėti. Minėjome skirtingą kaimo ir miesto skurdo rizikos lygį, turintį įtakos šeimų socialinei padėčiai, taigi ir mokinių pasiekimams. Tačiau makrosistemoje kol kas nematome aiškios regionų politikos vizijos, planų: ar planuojamos investicijos, ar rasis darbo vietų, ar bus galimybės šeimoms kilti iš skurdo rizikos zonos, ar dalis kaimiškųjų savivaldybių bus paliktos numirti, išnykimą spartinant dar ir mokyklų uždarymu. Antai minėtame pirmajame EBPO ekspertiniame Lietuvos švietimo vertinime buvo rekomenduota *„pripažinti labai svarbų ryšį tarp Lietuvos kaimiškųjų sričių atgaivinimo ir šių regionų švietimo kokybės ir gyvybingumo. Neatsigavus ekonomikai šių regionų savivaldybės neturės reikiamų švietimo tobulinimui išteklių, o be stiprių mokyklų neįmanomas ekonominis ir socialinis šių regionų atsinaujinimas“*; *„pareikalauti nuodugnaus pedagoginio ir socialinio optimizacijos įtakos vaikams, šeimoms, mokykloms ir bendruomenėms įvertinimo“*; *„ieškoti būdų (įskaitant galimybes įsidarbinti socialinių ir kultūrinių paslaugų srityje) padėti dėl optimizacijos prarandantiems darbą pedagogams rasti kitą darbą“*; *„apsvarstyti optimizacijos įtaką priešmokykliniam ugdymui kaimo vietovėse“* (OECD, 2002b, p. 127, 187). Kad realu pakelti kaimo mokyklų ugdymo kokybę joms suteikiant intensyvią konsultavimo pagalbą, šios analizės autorės yra įsitikinusios po atlikto vienos savivaldybės mokyklų konsultavimo projekto tyrimo (Bruzgelevičienė, Brandišauskienė, Nedzinskaitė ir Česnavičienė, 2018). Tačiau

dabartiniu laikotarpiu, po 2019 m. pateikto PISA tyrimo rezultatų, siekiama greito statistiškai išreikšto švietimo ekonominio poveikio: turi statistiškai sumažėti mokytojų skaičius, kad gerėtų vienam mokytojui tenkančių mokinių rodiklis, turi būti sumažintas mokyklų tinklas, kad jis taptų efektyvus, vaikai turi būti išvežti į didesnes mokyklas, kad gerėtų jų pasiekimai, ir pan. O EK konstatuoja, kad „*skurdo ar socialinės atskirties rizika kaimo vietovėse yra beveik dvigubai didesnė nei miestų, o tai reiškia nedarbo lygio skirtumą tarp miestų ir kaimo vietovių*“ (European Commission, 2019, p. 9). Be to, fiksuojama ir viena iš didžiausių tarp ES šalių pajamų nelygybė (European Commission, 2019). Manytume, jau paeiliui kelerius metus nurodomos problemos, EK įvardijamos kaip *kritinė padėtis*, būtent makrosistemos lygmeniu pirmiausia tegali būti sprendžiamos. Ar jos neturi įtakos mokinių pasiekimams? EBPO eksperto M. Foster'io (2017) požiūriu, pajamų nelygybė lemia galimybių nelygybę, o ši veikia mokymosi rezultatus: „*Lietuvos atveju nelygybę lemia turtingųjų nutolimas. Ir tai susiję su pajamomis ir taikoma politika. <...> Svarbu, kad sistema, esanti už socialinio dialogo, veiktų, nes jeigu to nėra, tai rizikuojate, kad mentalitetas „laimėtojas pasiima viską“ įsigalioja ir vėliau tampa netgi politikos priemonėmis, o to turėtų būti vengiama. <...> Ką mes išsiaiškinome vienu savo tyrimu, kad švietimo rezultatai būna geresni, jei atėjai iš privilegijuotos šeimos, negu iš žemesniųjų ar vidutinių pajamų šeimos. Ką mes taip pat nustatėme, kad tai taip pat lemia nelygybė šalyje*“ (Foster, 2017).

Viešai skelbiami duomenys, regis, signalizuotų, kad makrosistemai, kaip siūlo UNESCO analitikai, atsakomybės iš žemiausios sistemos grandies reikėtų tikėtis tik tuomet, kai sistemoje yra sukurtos sąlygos pageidaujamam rezultatui pasiekti, taigi derėtų kritiškai sverti savo reikalavimus švietimui įsitikinant, į kurią paradigmą jos priimami eiliniai sprendimai kreipia švietimo sistemą. Jeigu švietimo bendruomenė ir būtų priversta priprasti prie idėjų chaoso, t. y. susitaikyti su abiejų paradigmų koegzistavimu, vis dėlto, švietimo analitikų manymu, „*skirtingomis vertybinėmis nuostatomis grįstos konfrontuojančios paradigminės takoskyros išbalansuoja švietimo sistemą*.“ (Želvys ir kt., 2018, p. 42). Tikėtina, dėl to ir UNESCO vertybėmis grįsti švietimo tikslai, fiksuoti reformos pradžios dokumentuose, lieka deklaratyvūs – dokumentų idėjos ima prasilenkti su švietimo realybe.

III. Vietoj diskusijos: ar bus veiksmingas humanizmo gaivinimas?

Svarstome, ar tikėtina, kad UNESCO vizijos įgyvendinimo kliuviniu galima pripažinti globalių švietimo paradigmų sankirtas.

Reflektuodamos švietimo raidą Lietuvoje svarstėme, kas labiau lemia mūsų šalies švietimo politiką ir praktiką, abejodamos, ar tikrai UNESCO *Švietimo visiems* sociokultūriniai idealai, ar kitų pasaulinių švietimo politiką diktuojančių organizacijų peršama rinkos ekonomikos paradigma, abejodamos, ar šalys JTO narės galėtų išlikti atsparios globalioms tendencijoms. Suprantame, kad savo mintis siūlome kaip diskusines. Todėl ir baigiamasis mūsų analizės skyrius yra diskusinis, apibendrinantis tas linijas, kurias plėtojome.

Svarstėme, kad Lietuvoje UNESCO humanistinius idealus ima pranokti švietimo ekonominės paradigmos, liberalizmu grindžiamos idėjos tiek politikoje, tiek švietimo politikoje, tiek švietimo praktikoje. Kėlėme mintį, ar UNESCO humanizmas turi galimybių įsitvirtinti. Galop pripažįstame savo susirūpinimą, ar stiprėjant rinkos ekonomikos hegemonijai jis nemutuos į kokias nors besiadaptuojančias, suekonomintas formas. Tarp švietimo analitikų aptinkame mūsų nuogąstavimus raminančių įžvalgų: esą UNESCO išlaikė gana nuoseklią liniją, o *„savo švietimo įsitikinimus EBPO pritaikė prie dominuojančios politinės ekonomikos ir švietimo ekonomikos teorijos pokyčių“* (Rubenson, 2007, p. 254). UNESCO humanizmo idėjų raidą tyrinėjanti M. Elfert (2018) irgi įtikinėja UNESCO atsparumu, tvirtindama, kad *„UNESCO yra įdomus atvejis, nes humanistinė ontologija yra giliai įsišaknijusi jos institucinėse struktūrose kaip kolektyvinė mąstysena, kuri gana atspari išorės spaudimui ir intelektinio klimato, politinės ekonomikos ir globalaus valdymo pokyčiams“*.

Iš tikro patiriame, kad UNESCO, savo dokumentuose apmąstydama švietimo ateitį, ir toliau remia humanizmo idėjas (UNESCO, 2015), deklaruojamas nuo organizacijos įsikūrimo pradžios, išryškinamas anksčiau minėtų ataskaitų (Faure et al., 1972; Delors et al., 1996). Jomis ir dabartiniuose dokumentuose tiesiogiai remiamasi. Tos idėjos vėl formuluojamos esant gana sudėtingam, prieštaringam, paradoksaliam pasaulio raidos kontekstui, pabrėžiant, kad *„ekonomikos globalizacija taip pat didina nelygybę tarp šalių ir jų viduje. Švietimo sistemos prisideda prie šios nelygybės, ignoruodamos ugdymosi poreikius mokinių, gyvenančių nepalankiuose kontekstuose <...>, taip sutelkdamos švietimo galimybes pasiturintiems, todėl aukštos kokybės mokymas ir švietimas tampa labai išskirtiniai. <...> taip pat pastebime dramatiškai išaugusį kultūrinį ir religinį šovinizmą, identitetu grįstą politinę mobilizaciją ir smurtą. Didėja terorizmas, su narkotikais susijęs smurtas, karai ir vidaus konfliktai, netgi smurtas šeimoje ir mokykloje. Šie smurto modeliai kelia klausimų švietimui dėl jo gebėjimo formuoti vertybes ir požiūrį į bendrą gyvenimą*“ (UNESCO, 2015, p. 14–15).

Paradoksu ar dėsningumu galima palaikyti tai, kad tokiomis itin sudėtingomis aplinkybėmis švietimo tikslu vėl skelbiamas *humanizmas*: *„Žmogaus orumo, gebėjimų ir gerovės palaikymas ir stiprinimas <...> turėtų būti pagrindinis XXI amžiaus švietimo tikslas. Toks siekis gali būti įvardijamas kaip humanizmas, kurį plėtoti tiek konceptualiai, tiek praktiškai turėtų būti UNESCO misija*“ (UNESCO, 2015, p. 36). Patiriame, kad pati UNESCO nuosekliai tiki, jog dviejų alternatyvių švietimo paradigmų karo lauke humanistinė prieiga vis dar galinti laimėti: *„humanistinis požiūris perkelia diskusijas apie švietimą už jo utilitarinio vaidmens ekonominiame vystymesi ribų. Dėmesio centre – įtrauktis ir švietimas, kuris neatstumia ir nemarginalizuoja. Tai tarnauja kaip vadovas sprendžiant globalius švietimo pokyčius*“ (UNESCO, 2015, p. 37). Taip pat matome, kad abejojama, ar dera apsiriboti vien utilitarine švietimo, kaip žmogiškojo kapitalo ugdymo, samprata, kuri įsivyrauja pasauliniame diskurse, esą etiniai aspektai darniai pasaulio įvairovės raidai yra tiek svarbūs, kad gali būti priešpriešinami vyraujančiam dabartiniam ekonominiam diskursui. Etinius aspektus tegalinčios sustiprinti humanistinės vertybės, kurios turi būti ir švietimo pamatas, ir jo tikslas: *„pagarba gyvybei ir žmogaus orumui, lygios teisės ir socialinis teisingumas, kultūrinė ir socialinė įvairovė, žmogaus solidarumo jausmas ir pasidalinta atsakomybė už mūsų bendrą ateitį*“ (UNESCO, 2015, p. 38).

Pritardamos humanistinėms idėjoms ir gerbdamos UNESCO ištikimybę joms, tačiau turėdamos omenyje reflektuotą savo šalies švietimo patirtį, prisimindamos 2017 m. UNESCO ataskaitos frazę, kad sąvoka *švietimo krizė* vartojama sąmoningai, galop matydamos konfliktuose skęstantį pasaulį, keltume veikiausiai retorinį klausimą: kokių galių reikėtų turėti organizacijai, kad įtikintų žmones, valstybes, religijas, turtinguosius ir įtakinguosius, valdančius šalis ir visuomenes savo pinigais, išmokti gyventi kartu – taikiai, solidariai, bendruomeniškai... Patiriame, kad tokių klausimų kyla ne tik mums, bet ir kitiems UNESCO idėjoms įsipareigojusiems ištikimiesiems. Antai M. Elfert (2018) pripažįsta, kad *„ne tik nebuvo įgyvendintos UNESCO humanistinės idėjos, bet vis sunkiau rasti joms finansavimą. <...> Besikeičianti ekonomikos politika, kurioje veikia UNESCO, greičiausiai paveiks ir humanistines švietimo tradicijas. UNESCO vis dažniau jungiasi su korporaciniais ir filantropiniais partneriais; partnerystė, kurios nereglamentuoja UNESCO konstitucija. Kaip organizacija gins savo humanistinį etosą dabar, kai tokios korporacijos kaip „Pearson Education" įeina į pasaulinių švietimo mechanizmų, tokių kaip „Global Partnership for Education", sudėtį?*" Mokslininkė suabejoja partneryste su *Pearson Education* todėl, kad šios strategijoje deklaruojama: *„Manome, kad švietimas taps sparčiausiai augančia XXI amžiaus industrija*" (Pearson, 2012, p. 8). Kadangi esame patyrę dėsnį – kas moka pinigus, tas užsako muziką – toks nerimas, manytume, pagrįstas.

Taigi: humanizmas *prieš* rinką ar humanizmas *ir* rinka? Atrodo, didieji humanizmo apologetai jau irgi išpažįsta dviejų paradigmų koegzistavimo realybę. Praėjus penkiolikai metų nuo vadinamosios J. Delors'o ataskaitos, išaukštinusios humanizmą švietime, paskelbimo, kalbėdamas tarptautiniame švietimo kongrese J. Delors'as vyraujančią ekonominę ideologiją *viską sprendžia rinka* pavadino *paskutine neganda*, kuriai turintis pasipriešinti švietimas (Delors, 2013). Tačiau *„ne siekdamas smerkti partizaninę ideologiją, bet norėdamas parodyti, kad ilgųjų distancijų bėgikas turi geresnes galimybes nei kiti. Ir turi būti pusiausvyra tarp rinkos ir reguliavimo – rinkos, nes ji įkūnija laisvę ir padeda mums reikalingai konkurencijai, kuri tam tikrą laiką yra sveika, ir reguliavimo, nes jis leidžia žmonėms vadovautis įstatymų ir institucijų normomis, kad priverstų juos būti labiau racionalius. Tam ir yra skirtos institucijos. Taip buvo sukurta demokratija, kaip sistema, kuri bando pažaboti žmonių kraštutinumus ir beprotybę, nes mes visada esame linkę į beprotybę. Būtent tai ir yra išmintingo politiko tikslas: rasti tin-*

kamą pusiausvyrą tarp laisvės ir atsakomybės, asmeninės sėkmės ir solidarumo, o ekonomikos plotmėje – tarp reguliavimo ir rinkos“ (Delors, 2013, p. 329).

Reflektuodamos pasaulio ir Lietuvos situaciją, konstatuojame būtent tokių išmintingų politikų stygių, todėl vilties, kad humanizmas, kad ir kiek jį UNESCO deklaruotų, vėl neliks tik utopija, yra nedaug. O jei bandytume suprasti, kiek dar yra tikinčių tokio humanizmo galimybėmis, rastume nedžiuginančią mokslininkų prognozę: „*Nepaisant neginčytinai sumažėjusios UNESCO įtakos tarptautinėje arenoje, UNESCO humanizmas vis dar sulaukia simpatijų, ypač tarp Afrikos ir Arabų šalių, kurios naudoja UNESCO platformą kaip pasipriešinimą hegemoninei galiai*.“ (Elfert, 2018). Kita vertus, turėtume pripažinti, kad ir Europos šalyje Lietuvoje konceptualių dokumentų lygmeniu humanistinės idėjos vis dar pakartojamos. Ryškiausias pavyzdys – *Geros mokyklos koncepcija* (2015): per kelis švietimo reformos dešimtmečius išbarstytus humanistinių idėjų trupinius pabandyta surinkti į vieną konceptualų dokumentą, kuriuo teoriškai turėtų būti paremta tolesnė šalies švietimo raida. Deja, reflektuodamos švietimo dabartį pritartume pirmiau cituotam mokslininkui J. Ruškui (2019), kad tarp dokumentinių idealų ir realybės, sakytume – tarp humanistinių idealų ir rinkos, šalyje veriasi praraja. Ar tai reikštų, kad humanistines idėjas atmeta visuomenė? Patiriame, kad ir ji poliarizuojasi. Daliai atrodo priimtinesnis M. Lukšienės (1999/2000) įvardytas *pragmatinis-technologinis* ugdymo srautas, kai nuo mažumės ugdomas *kovotojas*, sėkmingas, konkurencingas asmuo, gebantis išsikariauti sau deramą vietą po saule. Taigi dalis visuomenės gręžiasi į ekonominę paradigmą, siekdama prie jos prisitaikyti, nes, kaip viešajame diskurse apgailestaujama mokslininkų, „įsigali individų vertinimas pagal jų ekonomines funkcijas, produktyvumą, konkurencingumą, kitus ekonominius parametrus“. Ir todėl „*visuomenė tolsta nuo humanistikos, socialinio jautrumo, persmelkta kategoriško ekonominio racionalumo*“ (Česnakas, 2017). Dalis visuomenės, bet tai dažniau mokslininkai, socialinių arba humanitarinių mokslų atstovai, viešajame diskurse vis dar paragina tikėti humaniškumo galia ir būtinybe, nes: „*Mums reikia įsikalti į galvą, kad humanistinis santykis su augančiu žmogumi yra nacijos perspektyva. Jeigu to nesukursime, nieko ir nebus*“ (Bumblauskas, 2017). Taigi esame ne tik dviejų švietimo paradigmų kovos lauke, bet ir diskusijų dėl jų perspektyvos, asmens, tautos perspektyvos terpėje.

Patiriame seniai, kad pasaulinė švietimo analitinė mintis tas peripetijas itin giliai gvildena, kad pripažįsta *didžiosios vizijos* reikalingumą, *socialinio išradingumo ir moralinio integralumo* poreikį, kad kelia daugialypę užduotį mokytojams: viena vertus, „*jaunus žmones paruošti taip, kad žinių ekonomikoje jie turėtų maksimalius sėkmės šansus – kad išsaugotų savo ir kitų klestėjimą*“, antra vertus, „*kad būtų užtikrintas teisingumas ir atvirumas ir kad galimybės pasidarytų prieinamos bet kokios rasės, socialinės kilmės ir pirminių gabumų mokiniams*.“ Analitikų keliamas tikslas – prieštaringas, sudėtingas, sakytume, išreiškiantis dabartinės švietimo paradigmos dvipoliškumą: jau klesti švietime rinkos dėsniai, bet vis dar gyvi ir teisingumo, ir atvirumo, ir lygių galimybių lūkesčiai. Tačiau ir patys švietimo analitikai veikiausiai nėra tikri dėl galimybės pasiekti tokį tikslą ar bent supranta artėjimo jo link kliūtis, nes konstatuoja, jog „*rinkos fundamentalizmas ir bedvasė standartizacija laiduos, kad mes tragiškai nepasiektume šio tikslo*“ (Hargreaves, 2008).

Reflektavusios humanistinių vizijų įsikūnijimo švietime peripetijas, suvokdamos, kad jos buvo apmąstytos tapti šalies švietimo plėtros tvarumo ašimi, bet ja netapo, tikėtina, dėl užplūdusių kitų – visuomenėje paklausesnių – vizijų gausos, matydamos, kaip pasaulio ir šalies švietimo analitikai ieško sunkiai atrandamų išeičių, žvalgomės: o kas toliau? Kokiomis vizijomis šalis grįs švietimo plėtrą? Aišku, kad postmodernaus socialinio būvio sąlygomis neišvengiama siūlomų idėjų, požiūrių gausa. Aišku, kad, kaip ir visame pasaulyje, valstybiniam švietimui bus keliami iš pažiūros nerealūs lūkesčiai, mat visuomet, kai visuomenės išgyvena krizes, viliamasi, kad jas gali išgelbėti švietimas. Tokius lūkesčius taikliai apibendrino švietimo analitikas A. Hargreaves‘as (2008): „*Iš mokyklų ir jose dirbančių mokytojų <...> tikimasi, kad jie išgelbės vaikus nuo neturto ir skurdo, <...> kad išugdys kvalifikuotus darbuotojus net tada, kai maža juos viliojančių darbo vietų, kad pasaulyje, kuriame suaugusiuosius skiria religiniai ir etniniai konfliktai, ugdys toleranciją tarp vaikų, kad puoselės demokratines nuostatas totalitarizmo randų neužsigydžiusiose visuomenėse, kad išlaikys išsivysčiusias šalis ekonomiškai konkurencingas ir padės besivystančioms tapti tokiomis pat, kad...*“ ir t. t. – juos visus šiandien girdime.

Aišku, kad susisiejusi su globaliomis organizacijomis, ypač tapusi jų nare, šalis turės paisyti jų *žaidimo taisyklių*. Kita vertus, dauguma šių organizacijų švietimą laiko savarankia šalių narių funkcija, pripažindamos kultūrinio savitumo

svarbą. Švietimo kaip kultūros sando samprata buvo suaktualinta ir Lietuvos švietimo reformos pradžioje, suprantant kultūrą ne kaip nesvarbią, nereikšmingą atskirą sritį, o visa ko, kas visuomenėje vyksta, pamatą. Gal tai ir būtų atrama plėtros tvarumui? Iš čia kiltų ir vertybinės atramos. Juk, regis, niekas iš globalių veikėjų neverčia šalies aukštinti vien utilitarinę švietimo, kaip žmogiškojo kapitalo ugdymo, sampratą, kylančią iš rinkos paradigmos? Sutinkame, ji įsivyrauja pasauliniame diskurse, tačiau ar kas nors reikalauja tame chore giedoti unisonu? Juk žmogaus ir visuomenės, pasaulio darniam sambūviui ne mažiau, o gal net labiau svarbios etinės vertybės? Ypač iškėlus *gerovės valstybės* viziją. Apsukę refleksijos ratą iki etinių vertybių vėl būtume priverstos sugrįžti prie UNESCO humanizmo, orientuoto į XXI amžių: „*Žmogaus orumo,* ***gebėjimų ir gerovės palaikymas ir stiprinimas*** *<...> turėtų būti pagrindinis XXI amžiaus švietimo tikslas. Toks siekis gali būti įvardijamas kaip humanizmas, kurį plėtoti tiek konceptualiai, tiek praktiškai turėtų būti UNESCO misija*“ (UNESCO, 2015, p. 36). Palyginti su formuluote „*pagarba gyvybei ir žmogaus orumui, lygios teisės ir socialinis teisingumas, kultūrinė ir socialinė įvairovė, žmogaus solidarumo jausmas ir pasidalinta atsakomybė už mūsų bendrą ateitį*“ jau atsiranda naujas akcentas – gebėjimų ir gerovės palaikymas. Ar keičiasi pati samprata? Vertybiškai, atrodo, ne. Bet tam tikra slinktis antrojo poliaus link – vertybių ir gėrybių derinimas – pripažintina. O ir pats UNESCO humanizmo apologetas J. Delors‘as, kaip jau citavome pirmiau, formuluoja išmintingos politikos tikslą – asmens plotmėje „*rasti tinkamą pusiausvyrą tarp laisvės ir atsakomybės, asmeninės sėkmės ir solidarumo, o ekonomikos plotmėje – tarp reguliavimo ir rinkos*“ (Delors, 2013, p. 329).

Atrodo, ir Lietuvos švietimui teks ieškoti kelio tarp dviejų švietimo paradigmų, neapleidžiant švietimo kaip kultūros sando sampratos ir iš jos kylančių vertybių, ko gero, permąstant ugdomo asmens – *klestinčio ir solidaraus?* – vaizdinį. Bet nuo to ugdymo uždaviniai, kaip matėme iš pirmiau cituoto A. Hargreaves‘o, tampa dar sunkiau įveikiami, o lūkesčiai švietimui – dar sudėtingesni. Viltis – nepalūžtantys mokytojai ir išmintingi politikai.

Literatūra

Ališauskas, R. (2006). *Dar kartą MTP. Pranešimas Mokyklų tobulinimo programos baigiamajame renginyje*. 2006-09-06, Vilnius. Prieiga per internetą: http://www.mtp.smm.lt.

Atviros Lietuvos fondas (1993). *Atviros Lietuvos fondo projektas „Švietimas Lietuvos ateičiai“*. Informacinis bukletas.

Bruzgelevičienė, R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*. Vilnius, UAB „Sapnų sala“.

Bruzgelevičienė, R. (2017). Švietimo modeliuotos krypties ir konteksto įtampų tendencijos. *Pedagogika, 128*(4), 5–19.

Bruzgelevičienė, R. (2018). Švietimo modeliuotos krypties ir konteksto įtampų tendencijos. *Pedagogika, 130*(2), 5–31.

Bruzgelevičienė, R., Brandišauskienė, A., Nedzinskaitė, R. ir Česnavičienė, J. (2018). *Lyderystė – mokyklos socialinio ekonominio konteksto įveikai siekiant kiekvieno vaiko ugdymo(si) sėkmės*. Tyrimo ataskaita.

Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *International Review of Education, 59,* 319–330. doi:10.1007/s11159-013-9350-8.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong Won Suhr, & Nanzhao, Zh. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century*. Paris, UNESCO. Prieiga per internetą: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590.

Dweck, C. S. (2017). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential*. New York: Robinson.

Elfert, M. (2018). *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning an Intellectual History*. Routledge, New York, Taylor & Francis Group.

Elfert, M. (2015). *Learning to Live Together: Revisiting the Humanism of the Delors Report*. Prieiga per internetą: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233814.

European Commission (2018). *Education and training monitor 2018. Lithuania*. Prieiga per internetą: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-lithuania_en.pdf.

European Commission (2019). *Commission Staff working Document. Country Report Lithuania 2019*. 2019 European Semester: Assessment of progress on structural reforms, prevention and correction of macroeconomic imbalances, and results of in-depth reviews under Regulation (EU) No 1176/2011. Prieiga per internetą: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/2019-european-semester-country-report-lithuania_en.pdf.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. Ch. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow. Report to UNESCO*. Paris, UNESCO. Prieiga per internetą: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801.

Foster, M. (2017). *Nelygybės kamuojamai Lietuvai netinka ideologija „išgyvena stipriausieji"*. Interviu A. Ketleriui (BNS). Prieiga per internetą: https://www.delfi.lt/verslas/verslas/ekspertas-nelygybes-kamuojamai-lietuvai-netinka-ideologija-isgyvena-stipriausieji.d?id=75974091.

General government expenditure by function (COFOG). Žiūrėta 2020-11-17. Prieiga per internetą: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/product?code=gov_10a_exp.

Geros mokyklos koncepcija (2015). LR švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 21 d. įsakymas Nr. V-1308. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/Geros%20mokyklos%20koncepcija.pdf.

Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., & Pollak, S. D. (2015). Association of Child Poverty, Brain Development, and Academic Achievement. *JAMA Pediatrics, 169*(9), 822–829. doi:10.1001/jamapediatrics.2015.1475.

Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje: švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.

Kalvaitis, A. (2006). *Ką mokyklos gavo iš MTP projekto?* Pranešimas Mokyklų tobulinimo programos baigiamojoje konferencijoje. 2006-09-15. Vilnius. Prieiga per internetą: http://www.mtp.smm.lt.

Kuolys, D. (1993). Pranešimas kūrybiniame vadovėlių autorių seminare. Druskininkai, 1993 m. lapkritis. Iš Apie naują erą, lietuviškus paradoksus ir istorinę misiją. *Dialogas*, 1994, sausio 6 d., Nr. 1.

Lee, E. L. (2006). *Vyraujančios pasaulinės švietimo plėtotės tendencijos*. Pranešimas Mokyklų tobulinimo programos baigiamosios konferencijos „MTP pamokos ateičiai“ diskusijoje „XXI a. antrosios pusės iššūkiai švietimui: kam turi ruoštis mokykla“, 2006-09-14, Vilnius. Prieiga per internetą: http://www.mtp.smm.lt/14_diena.htm.

Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ (2012). LR Seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimas Nr. XI-2015. Prieiga per internetą: https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425517; https://lrv.lt/uploads/main/documents/files/EN_version/Useful_information/lithuania2030.pdf.

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, Lietuvos nacionalinė UNESCO komisija ir Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra (2014). *Švietimas visiems: UNESCO iniciatyvos įgyvendinimas Lietuvoje*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. Prieiga per internetą: https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/02/Svietimas-visiems-2015_unesco.pdf.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011). LR Seimo 2011 m. kovo 17 d. nutarimas Nr. XI-1281. Prieiga per internetą: https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105.

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2012 m. balandžio 26 d. įsakymas Nr. V-735/A1-208 *„Dėl privalomo ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo nustatymo ir skyrimo tvarkos aprašo patvirtinimo“*. Prieiga per internetą: https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.423753.

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2020 m. lapkričio 12 d. įsakymas Nr. V-1733/A1-1103 *„Dėl Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2012 m. balandžio 26 d. įsakymo Nr. V-735/A1-208 „Dėl privalomo ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo nustatymo ir skyrimo tvarkos aprašo patvirtinimo“ pakeitimo*“. Prieiga per internetą: https://www.e-tar.lt/portal/legalAct.html?documentId=6b6d077024da11eb932eb1ed7f923910.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 2, 7,8, 24, 36, 47 ir 67 straipsnių pakeitimo įstatymas. LR Seimo 2020 m. lapkričio 10 d. nutarimas Nr. XIII-3416.

Lietuvos Respublikos valstybės kontrolė (2017). *Ar gali gerėti Lietuvos mokinių pasiekimai. Valstybinio audito ataskaita.* Prieiga per internetą: http://www.vkontrole.lt/audito_ataskaitos.aspx?tipas=2.

Lietuvos švietimo koncepcija (1992). Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija, [parengė: M. Lukšienė ... [et al.]. Vilnius: Leidybos centras.

Lukšienė, M. (1993/2000). Pedagogika ir kultūra. Iš R. Bruzgelevičienė (Ed.). *Jungtys* (p. 34–58). Vilnius, Alma littera.

Lukšienė, M. (1999/2000). Post scriptum. Iš R. Bruzgelevičienė (Ed.). *Jungtys* (p. 326–397). Vilnius, Alma littera.

Mason, P. (2019). *Postkapitalizmas: gidas į mūsų ateitį*. Vilnius: VšĮ „DEMOS kritinės minties institutas".

McGinn, N. (2006). *Švietimo valdymas pasauliniame kontekste*. Pranešimas Mokyklų tobulinimo programos baigiamosios konferencijos „MTP pamokos ateičiai" diskusijoje „XXI a. antrosios pusės iššūkiai švietimui: kam turi ruoštis mokykla", 2006-09-14, Vilnius. Prieiga per internetą: http://www.mtp.smm.lt/14_diena.htm.

Meyers, A. B., Meyers, J., Graybill, E. C., Proctor, Sh. L., & Huddleston, L. (2012). Ecological Approaches to Organizational Consultation and Systems Change in Educational Settings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *22*(1-2), 106–124. doi:10.1080/10474412.2011.649649.

Mokyklų tobulinimo programa (2006). *Mokyklų tobulinimo programa – didžiausia nepriklausomos Lietuvos investicija į ugdymą ir pirmaujantis projektas Rytų bei Vidurio Europoje*. Informacija žiniasklaidai, 2006-09-11. Prieiga per internetą: http://www.mtp.smm.lt.

Mokslo ir studijų stebėsenos ir analizės centras (2018). *Aukštojo mokslo prieinamumas: ar skirtingo SES vaikams sudarome lygias galimybes įgyti išsilavinimą*. Prieiga per internetą: https://www.mosta.lt/images/tyrimai/am-prieinamumas-2018.pdf.

OECD (1989). *Education and the Economy in a Changing Society.* Prieiga per internetą: https://eric.ed.gov/?id=ED311252.

OECD (2002a*). OECD Glossary of Key Terms in Evaluation and Results-Based Management*. Prieiga per internetą: https://www.oecd.org/dac/evaluation/2754804.pdf.

OECD (2002b). Reviews of National Policies for Education. Lithuania. Education and skills. Prieiga per internetą: https://www.oecd-ilibrary.org/education/reviews-of-national-policies-for-education-lithuania-2002_9789264193475-en.

OECD (2017). *Švietimas Lietuvoje*. Šalių švietimo politikos apžvalgos. Prieiga per internetą: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-lithuania_9789264281486-en.

Pearson (2012). *Annual Report and accounts 2012*. Prieiga per internetą: https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com-v2/files/cosec/2013/15939_PearsonAR12.pdf.

Plikšnys, A. (2006). *Kodėl mums pasisekė MTP?* Pranešimas Mokyklų tobulinimo programos baigiamojoje konferencijoje. 2006-09-15. Vilnius. Prieiga per internetą: http://www.mtp.smm.lt.

Rubenson, K. (2007). OECD Education Policies and World Hegemony. In R. Mahon and S. McBride (Eds.) *The OECD and Transnational Governance* (pp. 242–259). UBC Press, the University of British Columbia.

Ruškus, J. (2019). Švietimas dėl vaikų selekcijos ar dėl kiekvieno vaiko? Prieiga per internetą: https://www.vdu.lt/lt/svietimas-del-vaiku-selekcijos-ar-del-kiekvieno-vaiko/.

Schiefelbeinas, E., McGinnas, N. (2011). *Mokomės ugdyti: siūlymai Lotynų Amerikos švietimui pertvarkyti*. Vilnius: Vaistų žinios.

UNESCO (2000). *Education for All: Meeting our Collective Commitments; expanded commentary on the Dakar Framework for Action*. Paris, UNESCO. Prieiga per internetą: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240.

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris, UNESCO. Prieiga per internetą: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849.

UNESCO (2014). *Education for All 2015: overview of national education, Lithuania*. Prieiga per internetą: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229934.

UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris, UNESCO. Prieiga per internetą: https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf.

UNESCO (2017). *The Global Education Monitoring Report*. Second edition. UNESCO Publishing, Paris. Prieiga per internetą: http://gem-report-2017.unesco.org/en/home/.

United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Prieiga per internetą: https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication.

Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija (2013). LR Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimas Nr. XII-745. Prieiga per internetą: https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.463390.

Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos (2003). LR Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimas Nr. IX-1700. Prieiga per internetą: https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.215471?jfwid=5sjolg0af.

Visuotinė žmogaus teisių deklaracija (1948). Prieiga per internetą: https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.278385.

Želvys, R. (2003). Švietimo politika. Iš R. Želvys, V. Būdienė, A. Zabulionis (Eds.) *Švietimo politika ir monitoringas* (p. 5–100). Vilnius: Garnelis.

Želvys, R., Dukynaitė, R., Vaitekaitis, J. ir Jakaitienė, A. (2018). Švietimo sistemų efektyvumas ir našumas kintančių švietimo paradigmų kontekste. *Pedagogika, 2*(130), 32–45.

Išleido Nacionalinės švietimo agentūros Bendrųjų reikalų departamento
Aprūpinimo ir leidybos skyrius, Suvalkų g. 1, 03106 Vilnius
Tiražas 500 egz.
Spausdino UAB „INDIGO print“, Piliakalnio g.1, 46223 Kaunas
Elektroninis leidinys