

IDEOLOGIZUOTOS  
ŠVIETIMO KAITOS TERITORIJOS



Vilniaus universitetas

L I L I J A D U O B L I E N Ė

IDEOLOGIZUOTOS  
ŠVIETIMO KAITOS TERITORIJOS

Monografija

Vilniaus universiteto leidykla  
Vilnius, 2011

UDK 37.01

Du303

Apsvarstė ir rekomendavo išleisti  
Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto taryba  
(2010 m. gruodžio 8 d., protokolas Nr. 75)

Recenzavo:

prof. habil. dr. RIMANTAS ŽELVYS  
(Vilniaus pedagoginis universitetas)

prof. habil. dr. GINTAUTAS MAŽEIKIS  
(Vytauto Didžiojo universitetas)

Viršeliui panaudota  
Gitenio Umbraso nuotrauka

ISBN 978-9955-33-654-9

© Lilija Duoblienė, 2011

© Vilniaus universitetas, 2011

## Turinys

### Pratar m ě \_ 9

1. Švietimo kaita: teorinės prieigos \_ 17
  - 1.1. Ugdymo ir švietimo filosofija \_ 17
  - 1.2. Globalizacija ir ideologija \_ 20
  - 1.3. Ideologija ir kultūra \_ 25
  - 1.4. Švietimo kultūra \_ 28
  - 1.5. Švietimo kultūra ir filosofija Lietuvoje \_ 31
  
2. Konstruktyvizmas: mokymo–mokymosi dichotomijos sprendimas \_ 37
  - 2.1. Vystomasis konstruktyvizmas:  
J. Piaget \_ 38
  - 2.2. Konstruktyvistinis ir konstrukcionistinis ugdymas: P. L. Bergeris, T. Luckmannas \_ 43
  - 2.3. Pragmatizmas ir konstruktyvizmas:  
J. Dewey \_ 46
  - 2.4. Tarp pozityvizmo ir postmodernaus konstruktyvizmo \_ 50
  
3. Kūrybiškumo ugdymas pragmatizmo ir fenomenologinėje filosofijoje:  
J. Dewey ir M. Merleau-Ponty \_ 55
  - 3.1. Instinktas piešti kaip tyrimo poreikis \_ 56
  - 3.2. Piešimas ir pasakojimas \_ 58

- 3.3. Patirtis ir refleksija \_ 60
- 3.4. Suaugęs kaip vaikas *versus* vaikas kaip suaugęs \_ 63
- 3.5. Kūrybiškumas ir piešimas \_ 65
- 4. Nuo kūrybiškumo prie disciplinavimo:
  - M. Foucault idėjų sklaida švietime \_ 69
  - 4.1. M. Foucault panoptikumai ir švietimo kontrolė \_ 69
  - 4.2. Galia ir mokyklų valdymas \_ 74
  - 4.3. Švietimo diskursai ir mokyklos paskirtis \_ 79
  - 4.4. Mokymas ir ritualinė veikla \_ 85
- 5. Postmodernios minties reikšmė išskaidant  
ugdymo abejones \_ 87
  - 5.1. Dabarties ugdymo ypatumai \_ 88
  - 5.2. Reliatyvizmas moksle ir švietimo  
neapibrėžtumas \_ 91
  - 5.3. Ugdymo turinio sumaištis \_ 96
  - 5.4. Baigtinis mokytojo žodynas ir ironija \_ 101
  - 5.5. Be autoritetų \_ 104
- 6. Švietimo politika: su kuo ir dėl ko? \_ 109
  - 6.1. Nekalta švietimo politika \_ 109
  - 6.2. Neoliberalizmas *contra* neokonservatizmas \_ 111
  - 6.3. Neomarksizmas *contra* neoliberalizmas  
ir neokonservatizmas \_ 120
  - 6.4. Kritinės pedagogikos plėtra ir kritika \_ 123
- 7. Nacionalinė ir supranacionalinė  
švietimo politika \_ 127
  - 7.1. Integracija ir fragmentacija \_ 127
  - 7.2. Atviroji ir paslėptoji švietimo ideologija \_ 132
  - 7.3. Teisingumas ir asmens įgalinimas \_ 136
  - 7.4. Neatpažįstama Lietuvos švietimo politika \_ 139
  - 7.5. Lietuvos švietimas ir kritinė pedagogika \_ 144

8. Elitinis ir vartotojo ugdymas: kartu ar atskirai? \_ 149
    - 8.1. Elitinis ugdymas \_ 149
    - 8.2. Mokinių segregacija \_ 152
    - 8.3. Vartotojiška kultūra ir švietimo politika \_ 156
    - 8.4. Lietuvos švietimas – vartotojiškos kultūros naujokas \_ 160
  9. Šiuolaikinis religingumas ir mokykla \_ 163
    - 9.1. Religijų mokymas *versus* religinis ugdymas \_ 163
    - 9.2. Nuo dogmos prie *laïcité* principo \_ 166
    - 9.3. Tarptikybinis ugdymas \_ 169
    - 9.4. Religinis ugdymas Lietuvoje \_ 173
  10. Medijų raštingumo ugdymas: kūrybiškumas ar kritiškumas? \_ 177
    - 10.1. Informacinės technologijos ir ugdymo kaita \_ 177
    - 10.2. Viki kultūra ir daugiabalsis mokytojas \_ 181
    - 10.3. Nuasmenintas santykis \_ 185
    - 10.4. Medijų raštingumo didaktika \_ 188
    - 10.5. (Ne)formalusis informacinio raštingumo ugdymas Lietuvoje \_ 192
  11. Žinojimo visuomenė ir tapatumo formavimas(is) \_ 197
    - 11.1. Žinojimo visuomenė ir multikultūrinis ugdymas \_ 197
    - 11.2. Kritinis multikultūralizmas ir hibridinis tapatumas \_ 200
    - 11.3. Tapatumas ir pilietiškumo ugdymas Lietuvoje \_ 205
- Apibendrinimas. Valstybinio švietimo (ne)tvarumas ir asmens sąmoningumas \_ 211
- Summary \_ 227
- Literatūra \_ 241
- Asmenvardžių rodyklė \_ 257





„Aš – netikras vaikas, mano rankose netikra pintinė; jaučiu, kad kiekvienas mano judesys virsta gestu. Komedija man užstojo pasaulį ir žmones: aš temačiau vaidmenis ir akseuarus; argi, savo paikiojimais prisidėdamas prie suaugusiųjų sumanymų, aš galėjau rimtai žiūrėti į rūpesčius? Jų ketinimams pakludavau su girtinu paslaugumu, kuris trukdė man pritarti jų tikslams“.

JEAN-PAUL SARTRE *Žodžiai*

## Pratarmė

Šios monografijos idėja brendo ne vienus metus, o jos įgyvendinimas užtruko gerokai ilgiau. Pradžioje buvo aiški viena mintis: išskleisti svarbiausius šiuolaikinės ugdymo filosofijos aspektus, parodant kūrybiškumo ugdymo sampratas, galimybes ir trukdžius. Tačiau netrukus suvokta, kad tai tema, kurios neįmanoma tirti be kitų dviejų svarbių švietimui suprasti sričių – kultūros ir politikos.

Taigi monografijos tematika sunerta, remiantis trimis pagrindinėmis temomis: švietimo / ugdymo filosofija, kultūra ir politika. Tai natūrali tyrėjos žvilgsnio trajektorija, kai pradėdant nuo ugdymo filosofijos, kaip ugdymo teorinio pamato, buvo pasukta į kultūrą ir politiką. Politika iš dalies diktuoja ugdymo filosofijos kryptis, be to, politikos dėka teoriniai dalykai įgauna galių praktinėje erdvėje. Ir tai natūralu, nes politika, kaip praktinė filosofija, pateikia gana apibrėžtas institucijų, valstybių ar jų sąjungų vizijas, strategijas ir kritiką, kartu apriboja pernelyg nuo praktinio gyvenimo atitrūkusią mintį. Kitas nuokrypis nuo ugdymo filosofijos įvykęs žvilgsnį perkeliant į kultūrą, kuri yra materialinė ir dvasinė visų švietimo įvykių terpė, kurios pasiekimai ir nuopoliai daro didelę įtaką švietimui ir iš kurios kylančios kūrybinės galios, panaudojant prigijusią ar naują simboliką, taip pat leidžia įgyvendinti vienokius ar kitokius metafizinius ar visai praktinius sumanymus. Taip monografija natūraliai pasiskirstė į tris temines grupes, kurias jungia ne tik tai, kad visos jos analizuojamos švietimo aspektu, bet ir tai, kad visos sinchroniškai transformuojasi, vis

stipriau pasiduodamos ideologijoms, kurias atneša supranacionaliniai vėjai arba supranacionalinė politika. Tyrėjos žvilgsnis sustojo ties tuo atradimu, kad matomos ir nematomos ideologijos veikia taip stipriai, kad paralyžiuoja visus ketinimus, kurie neperžengiant tų ideologijų ribų nėra numatyti. Taigi bėdos, nesusipratimai, neaiškumai, vieni kitiems metami kaltinimai prasideda ten, kur nesuprantama ir nenorima suprasti, kokių ideologijų galioje esame įstrigę, ir baigiasi ten, kur imama tas ideologijas reflektuoti. Ar refleksija – nepageidaujamos ideologijos pabaiga? Autorės nuomone, tai tarsi nedidelis nušvitimas, kuris leidžia vėliau elgtis sąmoningiau, konkrečiau, išvalgiau ir geriau numatyti švietimo perspektyvas, o turint drąsos, dargi bandyti kai kurias praktikas keisti. Ši pasaulyje žinomų teorijų ir praktikų refleksija ir jos interpretacija papildoma aptariant Lietuvos švietimo pavyzdžius ir ypač bendrojo lavinimo mokyklų kaitos pavyzdžius. Konkretinant toliau pateikiamo tyrimo vektorius, galima apibrėžti, kad monografijos tikslas – analizuoti dabarties švietimo / ugdymo filosofijos specifiką ir jos sąsajas su švietimo kultūros fenomenais bei jų ideologizavimo tapsmą, atskleidžiant priklausomybę nuo globalios ir lokalsios švietimo politikos. Taigi tyrimo objektas – ideologizuotos švietimo / ugdymo filosofijos ir kultūros teritorijos.

Metodologiniu pagrindu šiam tyrėjos žvilgsniui tapo interpretacinės fenomenologinės prieigos, jas papildant savo ar su grupe atliktų empirinių tyrimų duomenimis, argumentais ir pavyzdžiais (bendrujų programų panaudojimo kiekybinis ir kokybinis tyrimas, bendrujų programų kokybinė ir kontentinė analizė, pilietiškumo ir tautinio tapatumo ugdymo analizė). Tačiau skaitytojas pastebės, kad autorės pažiūroms didelę įtaką taip pat turėjo kritinė pedagogika, besiremianti kritine teorija. Neabejotinai įtaka didelė, tačiau netolygi. Rašant vienas dalis, kritinė pedagogika buvo tik viena iš mokyklų, kuria matyta prasmės pasiremti, o kitose dalyse kritinės pedagogikos įtaka ypač stipri. Nors reikia pripažinti, kad, priėjus iki monografijos rašymo pabaigos, paskutinių dalių ir apibendrinimų, žavesys kritine pedagogika šiek tiek susilpnėjo, atsirado daugiau kritikos. Šalia kritinės pedagogikos autorių citatų ilgainiui ėmė rasti ir juos kritikuojančios citatos. Taip gana palankus požiūris į kritinę pedagogiką buvo nukeltas į

tinkamą nuotolį, bet, žinoma, jo neatsisakyta\*. Toks buvo nueitas tyrėjos kelias ir tiek aprėpęs jos žvilnis. Tą kelią galima atsekti ir kitu būdu, nes kai kurios dalys ar jų fragmentai buvo publikuoti kaip straipsniai įvairiuose mokslo žurnaluose („Problemos“, „Acta paedagogica Vilnensia“, „Santalka“, „Religija ir kultūra“), atitinkamos temos pristatomos nacionaliniuose ir tarptautiniuose seminaruose, konferencijose.

Monografijos struktūra suręsta tokia tvarka: pirmame skyriuje pateikiama ugdymo filosofijos kaitos apžvalga, jos sąsajos su besikeičiančia kultūra ir politika, parodant, kaip ugdymo filosofija ilgainiui pasiduoda ideologijų įtakai ar tiesiog jų nustelbiama. Kiti keturi skyriai skiriami šiuolaikinei ugdymo filosofijai analizuoti. Tada du skyriai skiriami švietimo politikos ir ideologijos aptarčiai ir analizei. Galiausiai pereinama prie pavienių švietimo kultūros reiškinių, priklausomų nuo politikos ir filosofijos – elitinės mokyklos, vartojimo kultūros mokykloje, religinio ugdymo, informacinių technologijų įtakos švietimui, medijų raštingumo ugdymo, asmens tautinio tapatumo formavimosi. Galiausiai visų skyrių tyrimai ir išvalgos apibendrinamos ir projektuojama Lietuvos ateities švietimo kaita.

Toliau trumpai aptariamas visų dalių turinys.

Pirmame skyriuje apibūdinama ugdymo filosofijos reikšmė šiuolaikiniam ugdymui, parodant jos sampratos transformacijų kelią ir atveriant naują ugdymo filosofijos svarstymų lauką – ugdymo filosofijos tapsmą ugdymo ideologija, kai vis daugiau įtakos atsiranda dėl globalaus pasaulio politikos. Kitas pjūvis, kuriuo analizuojama ugdymo filosofija, jos ir besikeičiančios kultūros sąsaja. Kultūra, anot daugelio tyrėjų, taip pat tampa politizuota, o kartu su brandžiu kapitalizmu vis labiau vartotojiška. Pristatomos skirtingos modernios kultūros sampratos, kaitos trajektorijos ir įvairūs utopiniai modeliai. Analizuojama, o kaipgi tokioje kultūroje kinta švietimas, kokios galimos prognozės ir perspektyvos. Kultūros ir pedagogikos santykis apžvelgiamas Lietuvos kontekste, siekiant atsakyti į klausimą, kiek nacionalinė kultūra gali atsispirti globaliai, kokia jos ir dabarties filosofijos sąsaja. Svarstoma, ar nėra taip, kad ugdymo filosofijai tampant ide-

---

\* Plačiau apie kritinę pedagogiką rašoma 6.3 ir 6.4. poskyriuose.

ologija, o kultūrai taip pat paklūstant ideologijoms, tiek mokyklos kultūra, tiek ugdymo filosofija tampa pernelyg politizuotos ir ideologizuotos.

Antrame skyriuje pereinama prie šiuolaikinės ugdymo filosofijos kryptių apžvalgos. Pradedama nuo konstruktyvizmo, kuris yra viena iš populiariausių ugdymo filosofijų Lietuvoje, taip pat pasaulyje ir labiausiai atspindi šiuolaikinio mąstymo, pažinimo ir gyvenimo žinojimo visuomenėje ypatumus, siūlydamas sąmoningesnio ir atsakingesnio santykio su besikeičiančia aplinka prieigas. Analizuojama konstruktyvizmo samprata, kuo skiriasi konstruktyvizmo samprata sociologijoje nuo psichologinės konstruktyvizmo sampratos. Remiantis konstruktyvizmo tyrėju L. Botela parodoma, kuo skiriasi konstruktyvizmas nuo konstrukcionizmo. Atskleidžiant konstruktyvizmo sampratų įvairovę, skiriamas vystomasis (remiantis J. Piaget), radikalusis (remiantis M. J. Mahoney), pragmatinis (remiantis J. Dewey), socialinis konstruktyvizmas (remiantis P. Bergeriu, T. Luckmannu), postmodernusis (remiantis G. Deleuze'u, J. Derrida) bei kiti konstruktyvistiniai ugdymo filosofijos modeliai, neaplenkiant ir tų, kurie akivaizdžiai prisideda prie vienmačio žmogaus ugdymo.

Trečiame skyriuje analizuojamas kūrybinio prado ugdymas remiantis J. Dewey pragmatine filosofija ir M. Merleau-Ponty fenomenologija. Tai patyrimu grįstas ugdymas, kuris ne tik moko kūrybiškumo, bet ir įgalina asmenį, suteikdamas jam didesnę savarankiškumą ir galimybę pasipriešinti įvairioms dogmoms, suaugusiųjų patogumui sugalvotoms preskripcijoms. Vaiko raiška vis dažniau sulaukia teoretikų, ieškančių naujų išvalgų žmogaus santykiui su pasauliu nusakyti, dėmesio. Šiuo atveju lyginami du požiūriai, svarstoma, kodėl ir kaip vaiko raiškos tobulinimas įgauna vienkia ar kitokią kryptį ir kokį jis lemia santykį su pasauliu.

Ketvirtame skyriuje analizuojamas kūrybiškumo ir asmens autonomijos praradimo mechanizmas, remiantis M. Foucault idėja apie visuomenės kontrolę ir disciplinavimą, objektu pasirenkant vieną iš socialinio gyvenimo sričių – švietimą. Remiantis esminėmis M. Foucault teorijos sąvokomis: disciplinavimas, kontrolė, diskurso konstravimas ir galių atpažinimas, praktikų režimas ir valdysena, straipsnyje siekiama atskleisti švietime ir ypač mokyklose vis giliau įsivyraujančias ritualines praktikas,

eliminuojančias mokyklų bendruomenių sąmoningumą, kritiškumą, refleksiją. Bandoma pagrįsti, kad instrukcijomis suvaržytos mokyklos ir vienakryptės mąstančio mokinio ugdymo prielaidos slypi pačioje švietimo sistemoje, orientuotoje į kontrolę ir socialinę reprodukciją. Remiantis švietimo teoretikais, atstovaujančiais postmoderniajai ugdymo filosofijai ir kritinei pedagogikai: R. Edwardsu, R. Usheriu, M. Apple'u, P. McLarenu, H. Giroux, N. C. Burbules'u, C. A. Torresu, T. S. Popkewitzu ir kitais, plėtojusiais Foucault idėjas, kritikuojami mokyklos liberalizavimas, marketizavimas ir asmens autonomijos simuliacija per mokyklos ir asmens savivaldos praktiką.

Penktame skyriuje svarstomos šiuolaikinės švietimo ir ugdymo problemos remiantis postmodernizmo filosofų (J. Lyotard'o, J. Derrida, R. Rorty, M. Foucault) ir ypač ugdymo filosofų (S. Parkerio, R. Edwardso, R. Usherio, P. McLareno, H. Giroux, P. Trowlerio) įžvalgomis. Iš postmodernios minties perspektyvos aptariami tokie ryškėjantys ugdymo ypatumai: reliatyvizmas ir neapibrėžtumas, ugdymo turinio sumaištis, naujas ironiškas žodynas, autoritetų praradimas. Daugiausia dėmesio skiriama švietimo, kaip teksto ir naratyvo, sampratai atskleisti, taip atveriant galimybes reflektuoti kalbinius švietimo žaidimus. Žaidybinio postmodernizmo požiūris papildomas kritinio postmodernizmo požiūriu, kuris nuo žaidybiškumo pereina prie ideologijos kritikos. Analizuojant šiuolaikinius švietimo ypatumus, parodomas jų natūralus, organiškas atsiradimas iš modernios gyvenimo sąrangos, tų ypatumų pozityvusis bruožas, padedantis pašalinti švietėjų baimę dėl moralumo neužtikrinančios ateities, jaunosios kartos Beverčio rytojaus.

Šeštame skyriuje siekiant geriau suvokti ideologijas, kaip jos veikia švietime, visų pirma analizuojamos skirtingos švietimo politikos kryptys: liberalizmas, konservatizmas ir marksizmas, jų neoraiška bei sąsajos, ypač paabrėžiant, kaip tai atsispindi mokyklos kultūroje ir veikia jos kaitą. Toks bendras, nedetalus politikos įvairovės suskirstymas pasirinktas todėl, kad šiai tipologijai vartojami atpažįstami terminai, kurias yra patogiausia susikalbėti skirtingų šalių tyrėjams, nepaisant to, kad kiekviena šalis turi savo prigijusių politinę terminiją, kartais tais pačiais terminais apibūdinančią kiek skirtingus šalių reiškinius. Gana daug dėmesio skiriama kritinei pedagogikai, jos

deklaruojamoms idėjoms ir veiksams aptarti ir įvertinti jos siūlymams. Ji labiausiai atspindi neomarksistinę politiką ir ideologiją, tačiau, perėmusi daugelį gana skirtingų teorinių prieigų, svarbių žmogaus egzistencijai ir socialiniams santykiams geriau suvokti, iš jų ir fenomenologiją, egzistencializmą, hermeneutiką, poststruktūralizmą, ši teorija ir ja pagrįstas judėjimas yra siejami ne tik su radikalų, bet ir su humanistų vardu.

Septintame skyriuje analizuojamos švietimo politika grindžiamos švietimo ideologijos. Svarstoma politika ir ideologija, kuri „atnešama“ globalizacijos. Remiantis skirtingų tyrėjų išvalgomis bandoma atsakyti į klausimą, kiek ir kokių galių turi valstybės priešintis globalizacijos procesui, ar įmanoma nacionalinės ir supranacionalinės švietimo politikos dėmė ir kokie galimi globalizacijos padariniai nacionaliniam švietimui. Apžvelgiamas įvairus požiūris į su globalizacija susijusių tarptautinių organizacijų veiklą, išryškinant, kieno interesams jos atstovauja, analizuojamos skirtingos ideologijos ir jų reakcija į globalizacijos iššūkius, iš skirtingų ideologinių perspektyvų svarstomos švietimo dalyvių įgalinimo ir socialinio teisingumo sampratos. Šių procesų analizė susiejama su Lietuvos situacija, siekiant aptikti, kokia yra Lietuvos švietimo politikos simptomatika.

Aštuntame skyriuje keliamas klausimas, ar remtinas elitinis ugdymas ir kaip jis gali būti suprantamas, svarstoma, kokia jo ir gabių vaikų ugdymo sąsaja. Ką reiškia gabiųjų vaikų atskyrimas nuo mažiau gabių, kas atsako už tokį vaikų skirstymą ir atitinkamą ugdymą ir kokie galimi padariniai. Remiantis užsienio tyrėjų patirtimi kvestionuojama vaikų segregacija kaip skatinanti socialinę neteisybę, kartu parodant, kad Lietuvos mokslininkai linkę atskirti gabius vaikus ir drauge su švietimo politikais rengia tam bazę. Šiame skyriuje ieškoma elitinio ir vartotojiško ugdymo sąsajos. Iš pirmo žvilgsnio atrodytų, kad tai skirtingos prigimties paradigmos, viena artimesnė konservatoriams, kita – liberalams, tačiau apibendrinant formuluojama, kad tai dažnu atveju tos pačios ideologijos apraiškos švietime. Pateikiami vartotojiškos visuomenės ir vartotojiškos kultūros ypatumai, pabrėžiant, kad vartotojiška kultūra mokykloje yra neišvengiama, tačiau keliamas klausimas – kiek ir kaip reaguoti į vartotojiškos visuomenės ir kultūros stiprinimą. Į šiuos klausimus ieškoma atsakymų remiantis švietimo pavyzdžiais.

Devintame skyriuje, siekiant suvokti, kaip šiuolaikinis pasaulis keičia vertybines orientacijas, kiek palieka asmens išpažinimo ir tikėjimo laisvės, aptariama religinio ugdymo situacija pasaulyje ir Lietuvoje. Pateikiami skirtingi religinio ugdymo modeliai ir požiūriai – nuo apibrėžto konfesinio mokymo iki laicistinio ugdymo, arba mokymo apie pasaulio religijas. Gilinamasi į kritinės pedagogikos galimybes keičiant religinį ugdymą, ypač religinio ugdymo keitimą tarptikybiniu kritiniu ugdymu. Šios galimybės svarstomos platesniu religijos ir religinio ugdymo kontekste: šiuolaikinių filosofų požiūriu, tarptautinių organizacijų religinio ugdymo strategijų perspektyvoje, Lietuvos religinio (katalikų tikybos) ugdymo bendrojo lavinimo bendrųjų programų kontekste.

Dešimtame skyriuje gilinamasi į šiuolaikinius iššūkius mokyklai, susijusius su naujomis technologijomis. Analizuojama informacinių technologijų įtaka ugdymui. Pateikiami skirtingi požiūriai į informacinio raštingumo, literatūroje kartais tapatinamo su medijų raštingumu, ugdymą. Analizuojami argumentai, leidžiantys suprasti pozityvų medijų poveikį ugdymui, taip pat priešingi argumentai, atskleidžiantys ideologinius medijų tikslus – moralinę prievartą, slepiamą po medijų funkcionavimo struktūromis. Įrodinėjama, kad medijų raštingumo ugdymas yra neišvengiamas šiuolaikinėje mokykloje ir iš esmės keičia ją. Aptariamos kelios esminės medijų raštingumo ugdymo paradigmos. Vienos jų moko, kaip įvaldyti technologijas ir skatinti kūrybiškumą, kitos – atpažinti ideologijas, moralinę prievartą ir būti pilietiškais bei politiškai angažuotiems. Keliami klausimai, ar Lietuvos mokykla pasirengusi darbo su informacija kaitai, ar turi aiškią medijų raštingumo ugdymo filosofiją? Atsakymų ieškoma analizuojant Lietuvos bendrojo lavinimo informacinio raštingumo programas bei mokyklose vykdomus medijų raštingumo projektus.

Vienuoliktame skyriuje, remiantis ugdymo filosofų apmąstymais, analizuojamas požiūris į multikultūralizmo ir kultūrinio tapatumo ugdymo santykį kitose valstybėse, ypač tose, kuriose jau susikūrusi brandi informacijos visuomenė ir yra akivaizdus naujo tipo – hibridinio tapatumo – fenomenas. Svarstoma, kaip ir kodėl informacijos visuomenė prisideda prie naujo tipo tapatumo įtvirtinimo, o remiantis kritinės pedagogikos autoriais, bandoma atskleisti, kodėl informacijos visuomenėje, įsigalint

naujam tapatumui, daug dėmesio turi būti skiriama kritiškumo ugdymui, ideologijoms atpažinti. Remiantis Lietuvos teoretikų išvalgomis, parodoma konservatyvi jų orientacija, siekiant išsaugoti pamatines tautos vertybes, o atlikus bendrojo lavinimo bendrųjų programų pilietinio ugdymo kontent analizę, atskleidžiamas dviprasmiškas Lietuvos švietimo politikų požiūris į pilietinį ir tautinį ugdymą. Deklaruojamas jaunuolio įgalinimas, bet apribojamas jo mąstymas ir atitinkamai veiksmai.

Monografija baigiama išvadomis ir iš apibendrinimo kylančiomis išvalgomis apie tai, kad XXI amžiaus mokyklai ir ugdymui atsiveria tarsi naujas etapas, nes ramios sisteminės ugdymo filosofijos laikas baigėsi. Ugdymo filosofija vis daugiau sąsajų turi su ideologija arba jos yra nustelbiama, nes tokią simptomatiką provokuoja ir užtikrina globalaus pasaulio įvykiai ir politinių bei ekonomikos supranacionalinių organizacijų įtaka švietimui ir pirmiausia mokyklos kultūrai, kuri tampa suprekinta, vartotojiška, ideologizuota, kaip ir visa visuomenės kultūra. Tačiau tai nėra homogeninis procesas. Yra daug pavyzdžių, kai mokyklos kultūra ima tvarkytis unikaliai, bendruomeniškai, kūrybingai ir pozityviai, kai į pagalbą švietimui ateina ne struktūros, o asmenybės ar tiesiog bendruomenės. Taigi ieškoma atsakymo, formuluojamos išvados ir ateities prognozės, kaip galima toliau gyventi tokioje potrauminėje visuomenėje, pasitikėti jos švietimu, dalyvauti jame, tobulinti ir matyti perspektyvas. Atsižvelgiant į kitų valstybių patirtį ir modeliuojamas savo scenarijus.

Rašant monografiją, gludinant jos idėją ir struktūrą, kilo daug klausimų, kuriuos padėjo atsakyti pokalbiai su kolegomis, taip pat diskusijos V. Targamadžės organizuojamuose seminaruose „Consilium educationis“. Dėkoju mokslininkams, tiesiogiai ar netiesiogiai prisidėjusiems prie mano minties krypties koregavimo ir nuskaidrinimo, kai ji užstrigdavo. Pirmiausia širdingus padėkos žodžius tariau recenzentams R. Želviui ir G. Mažeikiui už palaikymą ir sykiu kritiką, už puikius klausimus ir nuorodas, padėjusius reflektuoti pirminį tekstą ir monografijos logiką bei struktūrą, už padaršinimą ryžtingiau reikšti autonomišką mintį. Už dalykinius pokalbius ir patarimus esu dėkinga ir kolegoms Z. Norkui, G. Purvaneckienei, I. Stonkuienei bei citatų vertimo tikslinimo klausimu pagelbėjusiai T. Bulajevai.



---

# 1. Švietimo kaita: teorinės prieigos

---

## 1.1. Ugdymo ir švietimo filosofija

Kiekviena diskusija apie švietimą ir ugdymą, kiekvienas viešas ar privatus švietimo diskursas neapsieina be teorinių švietimo prieigų aptarimo. Jos kartais tapatinamos su metodologija, kartais su filosofija, kur kas rečiau su ideologija. Visais atvejais suprantama, kad švietimo plėtotės sėkmei reikalingos aiškios prielaidos, kurios gali būti filosofinės, vertybių, socialinės ar politinės. Susitarus dėl prielaidų analizuoti, diskutuoti, prognozuoti yra daug lengviau, nei veikiant spontaniškai, natūraliai, remiantis praktika. Kita vertus, pastarasis būdas gali būti patrauklesnis, nes juo nesiekama rasti tinkamą etiketę, išsprauti į kurios nors teorinės srovės rėmus paradigmas, yra atviresnis įvairovei, netikėtumams, kūrybai, atradimams. Ir vienas, ir kitas švietimo analizės, projektavimo ir organizavimo būdas yra savaip įdomūs, nors, kai turima omenyje ne tam tikrus švietimo sistemos segmentus, kurie gali būti tvarkomi individualiai ar nedidelių grupių, o visą švietimo sistemą ar didesnius švietimo sistemos posistemius, neišvengiamai susiduriama su filosofinių ir ideologinių prieigų klausimu, be kurio efektyviai tvarkytis valstybėje neįmanoma.

Taigi, atrodytų, reikėtų pateikti ugdymo filosofijos ir švietimo ideologijos tipologiją, klasifikaciją, sudėtą į lenteles, ir visos problemos, susijusios su teorinių prieigų klausimu, būtų išspręstos, o ypač tiems, kurie nori jas atpažinti ir analizuoti. Tačiau toks kelias vargu ar padės, kai gyvename

greitų ir gausių pasikeitimų amžiuje, kai žodis „transformacija“ tampa vienu iš dažniausiai vartojamų šalia tokių sąvokų, kaip antai: globalizacija, medijos, technologijos, tačiau po tomis transformacijomis dažnai slepiasi ikitolinių viešųjų praktikų inercija, suteikianti socialinių sričių transformacijoms oksimorono pavidalą. Vadinasi, pasikliauti klasifikatorių lentelėmis negalima. Seniai praėjo pasitikėjimo mokslu ir ypač pozityvizmu laikai. Gyvename įvairovės ir neapibrėžtumo laikais, o kartu būdravimo, kritiškumo, dialogo ir kūrybos laikais, kai reikia daugiau individualių išvalgų, nuovokos, refleksijos, atsakomybės už pasirinkimus. Šie laikai jokiais būdais nepaneigia teorinių prieigų atpažinimo ar apsibrėžimo svarbos, tačiau labiau kursto galvoti apie skubrios kaitos sukuriamus hibridus, kuriuos suprasti ar šalia kurių gyventi yra sudėtinga ir visų pirma švietimo kūrėjams, administratoriams, mokytojams, tyrėjams ar tiesiog neabejingiems stebėtojams.

Nuo pat pirmųjų mąstytojų darbų ir filosofijos pradžios buvo svarstomos pedagogikos problemos, kurias galima apibendrinti keliais klausimais: kaip reikia ugdyti mokinį, kokį turinį jam pasiūlyti ir kokiomis nuostatomis vadovautis? Žvelgiant retrospektyviai, atsakymų į teorinių prieigų klausimus galima rasti bene visų filosofų darbuose. Tačiau ugdymo filosofijos atskira disciplina susiformuoja tik XIX amžiuje, pasirodžius Paulo Monroe knygai „Cyclopedia of education“ (1911–1913), nes ten imtas vartoti ugdymo filosofijos terminas. Po šio fakto terminas atsirado daugelyje kitų veikalų (Chambliss, 1996). J. J. Chambliss teigia, kad XIX a. ugdymo filosofijos specifika reiškėsi keliomis kryptimis: pirmiausia scien-tistine, siejama su H. Spencerio vardu. Šiai kryptčiai rūpėjo ugdymas kaip mokslas, o ugdymo filosofija buvo traktuojama kaip mokslinis metodas indukcijai praktikuoti. Kita krypttis – idealistinė, kuriai labiau rūpėjo dedukcinis metodas, manyta, kad mokslinis, indukcija grindžiamas metodas negali teikti visiško pasaulio vaizdo, ir trečia krypttis, teigianti, kad natūralistinis empirizmas pasiūlo geresnį būdą – orientuotis į patirtį, kuria galima testuoti švietimo idėjas. Pastoroji krypttis siejama su J. Dewey filosofija (Chambliss, 1996, p. 471). Tačiau maždaug nuo XX a. vidurio filosofija praranda savo fundamentalią reikšmę sprendžiant ugdymo problemas,

užleidžia vietą ugdymo proceso refleksijai ir kritikai, kurios pasitelkia filosofines idėjas sprendimui tik tada, kai jų reikia, atsisakant išankstinių metafizinių prieigų nustatymo. Tokios ugdymo filosofijos, kaip antai: analitinė, pragmatizmo, egzistencialistinė ir fenomenologinė bei marksistinė, atsisakiusios klasikinės struktūros, atsakant į pagrindinius dar I. Kanto suformuluotus filosofijos klausimus, siūlė savo švietimo reformavimo ar tobulinimo vizijas, kol galiausiai ugdymo filosofija XX a. pabaigoje apėmė platų filosofinių pažiūrų spektrą, orientuojantis į žmogaus ir socialinių temų interpretuotę bei įvairius jų ateities projektus. Ir nepaisant kai kurių teoretikų manymo, kad XX a. pabaigoje ugdymo filosofija praranda prasmę, nes negali būti ugdymo teorija, kai ugdymas jau pradėjo kurti savo teorinius konstruktus (Kvernbekk, 2001), anot Chambliss, XX a. pabaiga paženklinta tuo, kad ugdymo filosofija susiformavo kaip aiškiai turinti savo tikslus ir uždavinius spręsti žmogaus ir socialines problemas, tačiau patys tikslai savaime nesuteikė ugdymo filosofijai kokio nors didesnio grynumo ar aiškumo, nes požiūrio į filosofiją ir švietimą įvairovė, daugybė interpretacijų iškėlė ugdymo filosofijos kaip daugelį naujovių apimančios srities problemą. Ar tokia didelė įvairovė nepanaikina jos ribų, o sykiu ir atpažįstamumo? Didėjanti įvairovė skatina bandymus ieškoti naujų atpažįstamumo ir skirstymo principų. E. J. Poweris, aptardamas ugdymo filosofijos tikslus, juos apibūdina pasirinkdamas kitokią tipologiją: inspiruojantieji (susiję su utopiniais idealais), analitiniai (švietimo diskurso ir jo reikšmių tyrimas bei interpretavimas), preskriptyvieji (teikiantys aiškia kryptį praktikai ir jai įgyvendinti) ir tiriamieji (tiriantys švietimo politikos įtaką švietimui ir jo praktikai, jai pateisinti ar rekonstrukcijai) (Power, 1982, p. 5). Kas gi įsigali pastaruoju metu? Dažniausiai deklaruojami preskriptyvieji tikslai, bent jau apeliuojama į tai, kad būtent šie tikslai galėtų „išgelbėti švietimą“, tačiau preskriptyvieji tikslai reiškia ir tam tikrą ideologiją, todėl prieš juos progresyvieji švietėjai ima kovoti ir mieliau renkasi kitus ugdymo filosofijos tipus pagal tikslus, o ypač tiriamuosius. Tačiau ir šie nulemia ugdymo filosofijos perėjimą prie glaudesnio bendradarbiavimo su politikais arba, atvirkščiai, nukreipia į priešišką pusę – jų kritiką. Šiuo atveju atrodo pralaimi švietimo diskurso ir jo reikšmių tyri-

mas bei interpretacinis tyrimas, kurie realiai turėtų būti gana veiksmingi ir reikalingi.

Lietuvoje šiandien neturima ir neieškoma aiškesnės koncepcijos, t. y. kuria švietimo filosofija vertėtų remtis pertvarkant švietimą, juoba nėra išsamios jos analizės. Dažniau kalbama apie ugdymo, bet ne švietimo filosofiją, pastarąją veikia tapatinant su ideologija, t. y. politikų idėjomis sprendimams pagrįsti. Paskutiniai „ugdymo filosofijos mohikanai“ kūrė tarpukariu ir, nors buvo labiau prijaučiantys neotomizmui, domėjosi pasaulyje vykstančiais įvykiais, naujomis filosofijos mokyklomis nuo egzistencializmo iki pragmatizmo, nuo bihevizmo iki psichoanalizės, tačiau bandymai perimti užsienio patirtį, kuri susiformuotų į aiškią mokyklą, nepavyko, nes sutrukdė sovietmetis, kuris tik iš dalies J. Vabalui-Gudaičiui, A. Gučiui, L. Jovaišai, B. Bitinui, M. Lukšienei leido pratęsti tarpukariu kitų pradėtą veiklą (Duoblienė, 2006a; Jovaiša, 2001; Bitinas, 2000; Lukšienė, 2000). Ta mokykla buvo kuriama emigracijoje, nors vargu ar ją galima įsprausti į ugdymo filosofijos rėmus, veikia tai platesnio konteksto filosofijos ir kultūros egzodo, kuriam atstovavo A. Maceina, J. Girnius, V. Kavolis, J. Greimas ir kiti, reiškiny. Dar sunkiau ją kurti dabar, kai naujų paradigmų įvairovė pasaulyje tik didėja, o veiklos prasmę ir perspektyvas dėl didelės socialinės kaitos galima numatyti tik labai apytiksliai.

## 1.2. Globalizacija ir ideologija

Dabarties pasaulyje dauguma reiškinių tampa neatsparūs globalizacijos įtakai. Globalizacija vis mažiau palieka erdvės atskiroms valstybėms spręsti problemas ir vis labiau diktuoja savo sąlygas visų pirma ekonominėje, o paskui ir kitose srityse: politinėje, kultūrinėje ir ypač švietimo srityje, kuri pamažu, įsiklausant į tarptautinių organizacijų siūlymus, patiria didesnę priklausomybę nuo pasaulinės politikos kaitos ir krypties. Be abejonės, nedidelės valstybės bando apsisaugoti nuo nepageidaujamos įtakos, imdamos ieškoti savo identitetų (Plasseraud, 2006) ir tampa itin jautrios identiteto klausimui. Nepaisant to, pamažu stiprėjant

globalaus kapitalo įtakai, visų lygmenų ir sričių švietimas tampa orientuotas į gyvenimą pagal supranacionalinių galių reikalavimus (House, 2000; Burbules, Torres, 2000), tačiau kovojantis už savo identitetą. Tai kelia įtampą. Filosofija iš lėto išstumiamą iš valstybinės svarbos sektoriaus ir lieka egzistuoti tik nevalstybinės svarbos laukuose, vietą užleisdama ideologijoms, kurių išskirtinis bruožas yra aiškus politinis tikslas, o jam pasiekti būtinos konkrečios vertybės, nuostatos ir, žinoma, atitinkamos priemonės (Trowler, 2003; Želvys, 1999; Jokubaitis, 2008) Ar gali būti kitaip? Ar praecityje švietimas netarnavo konkrečiai politikai ir ideologijai, o ypač prisiminus radikalių perversmų periodus prieš karą nepriklausomoje Lietuvoje ar vėliau – jau stagnacinėje sovietų Lietuvoje. Žinoma, ideologija nuolat persmelkia visuomenės gyvenimą, ir švietimą, juoba tais periodais, kurie yra svarbūs transformuojant visuomenės sąmonę ir struktūrą. Šis globalizacijos laikmetis yra pažymėtas ypatingu ženklu, kai globali ideologija, žadanti patogesnį, kokybiškesnį, įdomesnį gyvenimą, persmelkia visų valstybių politiką, kultūrą, socialinį gyvenimą siūlydama tvarkytis pagal tuos pačius principus. Ką reiškia globali ideologija ir globali švietimo ideologija? Jei ideologija – tai „idėjų visuma, tvirtai ir akivaizdžiai susijusi su politika bei politine galia“ (Nisbet, 1993), o ši priklauso nuo ekonomikos ir ypač tai ryšku globalizacijos sąlygomis, kai visa ekonomika sutelkta keliolikos magnatų rankose (Bauman, 2002), tai globalios ideologijos dažniausias paaiškinimas – vartotojiškos visuomenės vystymas, visų gyvenimo sričių suprekinimas. Be abejonės, tam pasitelkiamas švietimas, vienodinanti visų šalių vaikus ir jaunimą sistema, užtikrinanti, kad visose šalyse bus rengiami tokių pačių kompetencijų asmenys, kuriuos bus patogu panaudoti gamybos ar aptarnavimo sektoriuje, bet dar svarbiau, kad bus rengiamas tos vartotojiškos visuomenės dalyvis ir plėtotojas, tariamai suformuojant jam nuostatas, kad jis turi autonomiją ir asmens laisvę rinktis. Deja, anot Popkewitzo, globalizacijai labiausiai naudojami neoliberalistiniai visuomenės liberalizavimo, marketizavimo šūkiei, o mokykloje – problemų sprendimo, asmens autonomijos ir savęs kūrimo mokymai yra tik imitaciniai žaidimai, kurių tikslas – suteikti asmeniui savarankiškumo iliuziją, nebūdruojančią ir patiklią sąmonę, kuri ilgainiui išmoksta pasi-

tenkinti pakaitalais, o ne tikrąja laisve, pufabrikačiais, o ne kokybe (Popkewitz 2000, p. 175). Mat autonomija ir laisvė, anot tyrėjo, baigiasi ten, kur prasideda pasirinkimo ribojimai. Jie mokyklose nustatomi tikrai ne moksleivių, o administratorių ar kitų su mokykla susijusių grupių naudai. Kitas vertus, globali švietimo ideologija, atliepdama globalios politikos siekį atskirti socialines klases, yra orientuota į moksleivių segregaciją pagal atitinkamu kokybės ženklu pažymėtas mokyklas arba klases, taip didina socialinę perskyrą tarp „elito“ ir „masių“ bei užtikrina norimą reprodukciją.

Globali ideologija tarsi suartina valstybes, naikina skirtumus tarp jų, pati naudoja ir kitiems siūlo greitesnius susisiekiimo būdus, informacijos srautus, jų naršymą, tvarkymą ir ekspertavimą, kuria sąlygas tai daryti kuo pigiau ar net naudoti dovanai, taigi kuria tam tikrus patrauklius komercinius, imituojančius socialistinius principus, kuriuos yra puikiai aptaręs S. Žižekas (2005), tačiau, kad ir kokie gražūs būtų ketinimai, neišvengiamai sąmonę veikia indoktrinuojamai ir gniuždomai. Vienintelė „teisinga“ kapitalizmo sistema vis dažniau imama kritikuoti kaip nepateisinanti žmonijos lūkesčių, taigi kritikuojama kairuoliškų jėgų, tačiau yra ir kitų požiūrių, kad ateities vizija turi būti tik neoliberalistinė.

Štai P. Hayden ir C. el-Ojeili, subūrę daugelį mokslininkų utopinėms globalizacijos vizijoms svarstyti, atsigręžia į G. Deleuze'o ir R. Rorty iškelto klausimus, kurių pirmasis svarsto, kaip galimos žmonių bendruomenės įsivaizdavimo „kas dar neegzistuoja“ požiūriu, o antrasis mano, kad esame pametę viltį, besislepiantys ir beieškantys priebėgos nuo istorinio naratyvo ir utopinių spekuliacijų (Hayden, el-Ojeili, 2009, p. 1). Kartu su šiais tyrėjais į panašaus pobūdžio klausimus bando atsakyti sociologai J. Alexander, A. Robinson, S. Tormey (Alexander, 2002; Robinson, Tormey, 2009), svarstydami, kokia galima ateities vizija, visuomenės gyvenimas, utopiniai globalizacijos scenarijai, jų teigimu, mokslininko paskirtis yra ne tik analizuoti praeitį ir dabartį, bet ir žvelgti į ateitį, modeliuoti eschatologinius scenarijus (Hayden, el-Ojeili, 2009, p. 2). Scenarijai ir įsivaizduojami ateities ypatumai yra įvairiausi, pavyzdžiui, laipsniškas nykimas tokių judėjimų, kaip antai komunistinis judėjimas, socialinės demo-

kratijos, tautinio sąmoningumo (*national liberation*), valstybės ir demokratijos krizė ir postdemokratinės politikos atsiradimas, ekonominė krizė ir transformacijos, socialinių pasaulių pliuralizacija, nauji socialiniai judėjimai, detradicionalizacija, individualizacija, žinojimo struktūrų postmodernizavimas, tačiau svarbiausia, anot autorių, yra teisingas požiūris į globalizaciją ir utopines idėjas, kurios atnešamos globalizacijos, sutariant dėl to, kad utopijos plėtotė gali būti kaip analitinė strategija, skirtingai nei visi kiti prieš tai buvę utopiniai judėjimai (socialistų utopistų, marksistų, o prie jų lygiai taip pat gali būti priskirti ir marksizmo kritikai ar netgi liberalai, sureikšminę autonomiją ir protingus sprendimus). Naujoji utopija nežada jokių konkrečių baigtinių vizijų, ji tik skatina peržengti dabartinio mąstymo ribas, suvokiant, kad naujas globalus pasaulis žada visiškai naują jo sampratą, kuri atneša ne tik integraciją, bet ir dezintegraciją, ji gali būti labai įvairi, neteikianti jokių „galutinių, tobulų tiesų ir iki galo įsivaizduojamos ateities visuomenės, įsiūlytos realybei iš išorės. Veikiau naujasis utopizmas įsivaizduoja dabartį kaip šfortavimą (angl. – *harbouring*) potencialiai radikalių, bet vis dar trapių transformacijų gausos, ir šis atvirumas yra imanentiška įkvėpimo jėga ateičiai“ (Hayden, el-Ojeili, 2009, p. 242). Kartu suvokiama, kad iškyla būtinybė permąstyti ir tokius institutus, kaip antai: šeima, klasė, nelygybė, bendruomenė, teisė, politika, pasirenkant ne nacionalinę metodologiją, o kosmopolitinę metodologiją ir todėl tai daryti siekiama išeinant už valstybės ribų. Taigi autoriai tuo būdu tarsi kairuoliškų mąstytojų nuolatinei globalizacijos ir jos ideologijos kritikai priešpriešina galimą pozityvųjį santykį, kuris pagrįstas ne ideologijos, sekant Mannheimo mokykla, kritika, o radikaliai naujomis vizijomis, svarstant ateitį. Vis dėlto galima matyti, kad ši ateitis yra susieta su neoliberalia politika, o todėl ši teorija taip pat gali būti vertinama kaip ideologija.

Globalaus kapitalo ir socialinės politikos besibaiminant, populiarėja judėjimai, neigiantys visokius partinius judėjimus ir kartu atstovaujantys postanarchistinėms pažiūroms, siūlančioms steigti alternatyvius socialinius judėjimus, bendruomenes, pavyzdžiui, ekologinės, žaliųjų, anarcho-pankų, kurių tikslas – gyventi dėl saugesnio ir teisingesnio pasaulio, pradedant nuo nedidelių komunų. Tokie judėjimai dažniausiai pagrįsti auto-

nomiškumo samprata, atsisakant laikytis pripažįstamų ar dominuojančių socialinių formų ir institucijų, neigiant valstybines struktūras (Robinson, Tormey, 2009).

Kokia vieta „globalizacijos posūkyje“ turėtų tekti socialiniams mokslams, iš jų – ugdymo mokslui ir kokia vieta – švietimui? Nesileidžiant į utopinių svarstymų verpetus suvokiama, kad socialiniai mokslai turi didelę reikšmę, teikiant analitinį produktą, kūrybines išvalgas, o švietimas turi kurti visuomenę, kurioje būtų gebama plėtoti asmens sąmoningumą, suvokimą, koku sudėtingu postmoderniu laikotarpiu jis gyvena, gebėti įvertinti situacijos trivialumą ir jos nebijoti.

Taigi švietimo filosofijai kyla didelis naujas uždavinys – teikti tą teorinių priegū įvairovę, kuri neleistų pasimesti pliuralistiniame ar reliatyvistiniame pasaulyje, atskirti ideologinius konstruktus ir kurti naujas vizijas. Daugelio švietimo tyrėjų (Apple, 1995; Torres, Burbules, 2000; McCarthy, Dimitriades, 2000; Peters, Marshall ir Fitzsimons, 2000; Popkewitz, 2000; McLaren, 2007) nuomone, šiuolaikinis pasaulis yra ideologizuotas pasaulis, o utopistų prognozės vargu ar gali pagelbėti, kai nesusidorojama su esama padėtimi, dabarties iššūkiais ir vis dar gyvenama remiantis galin-gesniųjų direktyvomis.

Kita vertus, švietimo tyrėjai, gyvendami neaiškių, kartais net gėsmingų socialinių prognozių apsuptyje ir, remiantis ilgalaikiais tyrimais ar statistika, rodančia kaitos rezultatus, įvertindami situaciją, daro išvadą, kad tos prognozės, kurios yra itin pesimistinės ir skeptiškos kol kas nepasiteisino. O ypač turint omenyje gąsdinimą, kad neoliberalizmo politika, propa-guojanti mokyklos marketizavimą ir būdama orientuota į laisvos rinkos dėsnius ir konkurenciją, netrukus visiškai susilpnins valstybės reikšmę ir galią. Štai britų autorių G. Whitty'o, S. Power ir D. Halpino, tyrusių penkių šalių (Australijos, JAV, Anglijos ir Velso, Švedijos, Naujosios Zelandijos) švietimo reformas, grupės teigimu, „nors švietimo politika buvo aiškiai veikiama globalių proporcijų kaitos, manome, kad tai nėra apokaliptiška, kaip kad tvirtino kai kurie komentatoriai, ir kad tai dar nesukėlė taip esmingai valstybės vaidmens švietimo politikoje sumažėjimo“ (Whitty, Power, Halpin 1998, p. 12). Žinoma, valstybės vaidmuo švietimo politikai



išlieka, bet kieno sąskaita? Autoriai kalba apie naująją dešinę, kuri išreiškia neoliberalių ir neokonservatyvių jėgų kooperavimąsi ir todėl dėmesio tradicionalizmui išlaikymą.

### 1.3. Ideologija ir kultūra

Pastaruoju metu šalia ugdymo filosofijos vis dažniau minima švietimo kultūra, kuri apima kultūrinį gyvenimą mokyklos bendruomenėje. Kiekvienoje mokykloje ji yra savita, tačiau vienaip ar kitaip perteikia bendrą kultūros nuotaiką šalyje ir pasaulyje.

Todėl svarbu suprasti, kaip keičiasi pati kultūros samprata, kur link ji mus veda ir kaip transformuoja mokyklos ir apskritai – švietimo gyvenimą.

Tradicinė kultūros samprata remiasi visuomenės gyvenimo, įvairios dvasinės ir materialinės veiklos visuma, kuri yra atpažįstama iš esamų ir naujai kuriamų simbolių, formų, prasmių (Donskis, 1993; Kavolis, 1986; Tomlinson, 2002). Kitaip tariant, tai – gyvenimo tvarka, pagal kurią žmonės kuria prasmę įvairioms simbolinio reprezentavimo praktikoms (Tomlinson, 2002). Būtent tvarka labiausiai tenkina valstybę ir pati žmogų, nes krizės laikotarpis, kai tvarka suyra ir reikia pereiti į naują kūrybos lygmenį, yra labai sunkiai pakeliamas ir išgyvenamas.

Deja, šiandien matoma visai kitokia kultūros samprata, kai tvarkos suardymas tampa norma, nieko nestebinančia kasdienybe. Anot Z. Baumano, šiuolaikiniai kultūros procesai akivaizdžiai praranda pagrindimą ir aiškumą, tapdami tarsi nenuspėjami savarankiškai veikiančios konstruktais. Tokioje situacijoje kūrėjo ir švietėjo pozicijos menkėja. Jų autorystė praranda prasmę. Kultūra tampa nuasmeninta. Atsiranda ne tik kolektyvinė kūryba, bet ir kolektyvinis valdymas ir kontrolė. Taigi, anot dabarties teoretikų, jokių metodologinių kultūros pagrindų nėra: nei realizmo, nei nerealizmo (Bauman, 1992). Vadovavimo(si) pagrindai, standartai ir kriterijai priklauso nuo tikslų, kurie teikia apčiuopiamus, tuo metu reikalingus rezultatus. „Išslydus kultūriniais procesams iš intelektualų kontrolės ir perėjus anoniminei kontrolei, inteligentija, kultūros žmonės ir švietėjai turėtų orientotis į savirefleksiją, kurios dėka prisitaikytų prie pokyčių

ir nebūtų visiškai išstumti vadybininkų ir verslininkų“ (Bauman, 1992, p. 24). Tai grėsminga švietimui ir ugdymui, patenkančiam į gana neapibrėžtą, iš vienos pusės vadybininkų, iš kitos pusės anoniminių ekspertų kontroliuojamą situaciją, kurioje asmenybės brandinimas ir augimas galiausiai lieka paties ugdomo asmens rankose, t. y. priklauso nuo jo refleksijos ir gebėjimų rinktis bei atsakomybės už tuos pasirinkimus.

M. Miyoshi, išigilinęs į kultūros fenomeno kaitą, teigia, kad kultūra globalizacijos sąlygomis atsisako savo struktūrų ir perima kitas, nes tampa vis labiau priklausoma nuo politikos ir ima tarnauti jai. Mat senosiose kultūrose ji reiškė tam tikrą lokalią tvarką, o šiuolaikiniame pasaulyje ji tarnauja globalaus pasaulio tvarkai, kuri yra sukurta globalaus kapitalo, užtikrinti, taigi tampa transnacionalinio pasaulio kultūra, skirta užtikrinti globalų centralizmą ir autoritarizmą. Jos tvarka atpažįstama toli gražu ne kiekvienam. Kultūra politizuojama ir ekonomizuojama (Miyoshi, 1998). Miyoshi džiaugiasi tuo, kad yra jėgų, kurios kritikuoja esamą situaciją, tačiau mano, kad šiuo metu trūksta veiksmo pasipriešinti esamai kultūrai. Jau nuo seno ir ypač nuo 1968 metų studentų judėjimų išsiskyrė grupės, kurios kritikavo manipuliacinę valstybių politiką. Anot M. E. Gardinerio (2009), kuris rėmėsi L. Boltanskiu ir E. Chiapello ir naujai pažvelgė į socialinius judėjimus, buvo siūlomi du ideologijos kritikos tipai: pirmoji – „socialinė“ kritika ir antroji „menininkų“ kritika, tačiau pastaroji dažniau vadinama „estetinė“ kritika. Pirmoji radosi kartu su intelektualų ir rašytojų veikla, paremta Ch. Fourier, K. Marxu ir H. Saint-Simonu, antroji su menininkų ir bohemos judėjimais (Gardiner, 2009, p. 221). Abi kritikos buvo praktikuojamos išvien, nors, anot kai kurių autorių, posūkis nuo socialinės link estetinės kritikos buvo neutralizuojantis socialinės kritikos efektyvumą. To perėjimo riba – 1968 metų studentų judėjimas Prancūzijoje. Nepaisant to, kad kova už kolektyvinius idealus netrukus ėmė silpti, o individualistiniai idealai, palaikomi estetinės kritikos, populiarėjo, ilgainiui ir pastarieji susikompromitavo, nes kultūra tapo politikos dalimi, t. y. kai kultūrinė raiška ir protestas buvo „įsiurbti“ globalizacijos ir vartotojiškos kultūros ideologijos (Gardiner, 2009, p. 229). Gardinerio aptartas socialinis išitraukimas buvo itin didelis praėjusio amžiaus devintajame

dešimtmetyje, kai tokie filosofai, kaip antai Deleuze'as, F. Guattari ar Foucault, buvo socialistų konsultantai ekonomikos ir politikos reikalams, lygiai kaip buvo naudojama Lyotard'o darbu „Postmodernus būvis“. Tokio judėjimo ir veiksmo, anot tyrėjų, pasigendama šiandien.

Taigi globalizacijos kultūra, kuri atrodytų išlaisvina asmenį ir atveria jam duris, daugelio manymu, veikia atvirkščiai: ji įkalina ir įgalina (Jame-son, 1998; Bauman, 2002; Rubavičius, 2010). Kultūra tampa ideologija. Nors yra manančių ir priešingai. Štai A. Swingewoodas teigia, kad „kultūra – tai nėra paprasčiausia ideologijos išraiška, pasaulėžiūros ar socialinių klasių rezultatas, tai – aukštos fluidinės terpės, socioistorinio lauko jėgų rezultatas“ (Swingewood, 1998, p. 180). Be to, anot tyrėjo, kultūrai neverta taikyti nei postmodernistinių įžvalgų, nei hibridinių kultūrų prognozės. Kaip žinoma, tokia nuomonė yra kur kas artimesnė tradicionalizmą išpažįstantiems asmenims. Deja, vis daugiau tyrėjų pasisako, kad kultūra tapo ideologiniu įrankiu. Tada einama toliau ir svarstoma, ne tiek kokiomis priemonėmis, o kokių mastu galima priešintis. Manoma, kad tik lokaliai, nes globali kultūra – gyvenimo būdas(ai), vedantys į visuomenės homogenizaciją, o nė viena valstybė to nenori, vadinasi, atitinkamai valstybės priešinimosi būdas gali būti kitoks (Miyoshi, 1998). Be to, paprasti žmonės su galios institucijomis susiduria tiesiogiai per savo vietos institucijas, centrinius ir vietos valdymo organus, taigi tai, kas yra globalu, patiriama lokaliai. Todėl labai svarbu yra tirti ne tik tai, kas vyksta globaliai, bet ir nacionaliniu mastu. Kultūros ideologijos paskirtis – užtikrinti visų klasių vartojimą, kuris apima daugiau nei būtiniausias priemones. O tam sąlygas turi užtikrinti politinė veikla. Globalūs politikai ir profesionalai, dirbdami įvairiais konsultantais, padeda globalią politiką palaikyti, nes „dainuoja tą dainelę, už kurios dainavimą yra mokama“ (Sklair, 1998, p. 300). Todėl lokaliai ir turėtų vykti tokie kultūriniai procesai kaip judėjimas ir kova dėl lyčių, klasių, rasių, tautų sugyvenimo (Hetata, 1998). Tačiau tai nėra labai paprasta, nes visuomenė jau yra įpratusi prie daugybės dirbtinių gaminių ar procesų, tarp kurių atsiranda ir negyvumo įgaunantis dialogas, formaliu tampantis santykis su *kitu*. Reikalingos rimtos kultūros studijos. Egiptietė Sherif Hetata, svarstydamą kultūros studijų globalizacijos sąlygomis

būtinybę ir paskirtį, mano, kad visas kalbėjimas apie *kitą*, gebėjimą su juo bendrauti ir jį išgirsti, t. y. multikultūralizmo ir tarpkultūralizmo studijos, dabar jau skirtos tik globaliai galiai pateisinti (Hetata, 1998, p. 290). Taigi svarbiausia kultūros studijų užduotis – išmokyti suvokti kultūros procesą ir kultūros vaidmenį galių kovos kontekste, t. y. kiek tai apima judėjimą dėl lyčių, klasių teisių ir lygybės, bei valdančiųjų ir paprastų žmonių galių santykio. Šiuo požiūriu ir šiuolaikinė socialinė filosofija, ir šiuolaikinė kultūra turi bendrus tikslus. Atitinkamai švietimo kultūra turi būti kuriamas atsargiai, jautriai visoms interesų grupėms. Be to, mokant multikultūriškumo itin svarbu apsispręsti, kas jo mokant yra svarbiau – tolerancija ar autonomija, kokie prioritetai ir vertybės yra pasirenkami (Galenkamp, 2001).

#### 1.4. Švietimo kultūra

Vadinasi, pagal kultūrinio gyvenimo analogiją, taip pat vertėtų galvoti apie neišvengiamas švietimo teorinių priėgų transformacijas. Anot G. Baumanno, jaunimo kultūros diskursas yra dvejopas: demotinis (kaip įprasta artimiausioje aplinkoje) ir dominuojantis (oficialus, kaip nurodo dokumentai) (Baumann, 1997). Taigi mokykla pirmiausiai turi pažinti demotinį diskursą, suvokti, kas vyksta artimiausioje ir tolesnėje aplinkoje, svarstyti, kokie yra tinkamiausi inkultūrizacijos klausimai. Čia būtų pravartu pasiremti M. Castellso įvardytu naujuoju tapatumu, kuris vadinamas kuriamuoju ir yra bendruomeninio pasipriešinimo tęsinys (Castells, 2006). Mokykla pastaruoju metu dažnai vadinama besimokančiąja organizacija, o jos klimatui užtikrinti yra labai svarbi bendruomenė, pozityvūs tarpusavio santykiai. Matoma, kad institucijos, tarsi stengdamasi užbėgti už akių iš apачios kylantiems procesams pasipriešinti dominuojančiai kultūrai ir politikai, ima transformuotis į bendruomenes, kurios, viena vertus, padeda kurti savitą kultūrą, pagrįstą dialogu, o kita vertus, jei tai daro pernelyg greitai ir formaliai, – neleidžia išsiskleisti kuriamajam tapatumui, paversdamos jį įteisinančiu (Castells, 2006), ribojamu dominuojančio kultūrinio diskurso (Baumann, 1997). Vadinasi, mokykla

vienaip ar kitaip bando išlaikyti teisę kurti asmens tapatumą pagal norimą modelį. Tas modelis, globalizacijos sąlygomis siekiant išsaugoti valstybės reikšmę ir lokalias kultūrinės vertybes, tradiciškai yra susijęs su gaivinimu senųjų tradicijų, kultūros, dėmesio krašto istorijai stiprinimu. Kultūrinės preferencijos atsiranda „ypač tais atvejais, kai yra akivaizdi gija tarp tautinio tapatumo ir hegemonijos vertybių, turint omenyje globalizacijos arba numanomus „vidaus“ priešus, kurie matomi kaip įtraukiami „biuro profesionalai“ ir „liberalaus švietimo viršūnėlė“ (Whitty, Power, Halpin, 1998, p. 38). Taip judama nuo marketizavimo ir vartojimo kultūros švietime ir mokykloje link „dvasinės kultūros“, kurios atsiradimas ne natūraliuoju būdu, o taikant įvairius prievartos mechanizmus, išvengia vienos ideologijos, tačiau pasiduoda kitai, o galiausiai abi susijungia. Tokie procesai ir rezultatai, anot Bourdieu (2007), užtikrinami socialine reprodukcija, kai mokykla kaip sistema, pasinaudodama simbolių perdavimu, brandina tam tikrą jaunuolio tipą ir įgyja bei saugo kultūrinį kapitalą.

Jau tapo įprasta stebėtis tuo, kad mokykla nespėja su socialiniais pokyčiais. Jos atsilikimas tampa vis akivaizdesnis ne tik Lotyvų Amerikoje ar kitose postkolonijinėse šalyse (Freire, 2000; McLaren, 1999), bet ir kultūrų avangarde – JAV. Mokykla atrodo nepajėgi valdyti tų naujovių, kurios ateina su šiuolaikinėmis technologijomis ir jomis užkoduotu laiko ir erdvės permąstymu (Postman, 1996). N. Postmanas knygoje „Ugdymo pabaiga“ („The End of Education“) kelia klausimą, kodėl iki šiol mokykla nepasirengė tai įvairovei, su kuria dirbama, naujai simbolikai ir ypač tam turiniui, kurį atneša naujosios technologijos (Postman, 1996). Būtent su naujuoju technologijų turiniu Postmanas sieja ugdymo prieigų, ugdymo filosofijos ir ugdymo kultūros klausimus. Radikalių mokyklos pasikeitimų ir naujų reformų galimybes J. F. Soltis dar praėjusiame šimtmetyje siejo su mokytojo išlaisvinimu ir įgalinimu (Soltis, 1990, p. 412), o McLarenas – su mokytojų kaip *praxis* filosofų veikla bei paties mokinio patirtimi (McLaren, 2007).

Neabejotinai mokyklos kultūra yra vienas iš svarbiausių sėkmingo ugdymo veiksmų. Ji tarsi langas, padedantis pamatyti daiktus tokius, kokie jie yra, tai – „situacijos unikalumas“, organizacijos buvimo būdas

ar, antropologiškai tariant, – tradicijos, papročiai, simboliai, pasakojimai ir kalba (Stoll, 1999). Tačiau tam dėmesio šiuolaikinėje mokykloje nėra pakankama, o jei skiriama, tai dėmesys koncentruojamas į struktūrinius pokyčius, kurie turėtų būti įgyvendinami kartu su administracijos sprendimais (Hargreaves, 1999). Administracijos vykdomi struktūriniai pokyčiai, ypač kai administratoriai yra ir lyderiai, gali būti sėkmingi kuriant mokyklos kultūrą (Hargreaves, 2008; Stoll, 1999), tačiau pasitikėti lyderių filosofija, kuri yra veikiau ideologija, nes veikia kaip vartotojiškos kultūros ir suprekinto švietimo įrankis, yra naivu.

Kai kurie tyrėjai mano, kad mokyklų kultūra dar vis lieka „juodąja skykle“ (Stoll, 1999): kad ir kiek pastangų dedama, rezultatai keičiasi labai nežymiai ir nebūtinai tiek, kiek tikimasi. Vadinasi, kad mokyklos kultūra, kuri yra tarsi gyvas organizmas, jautriai reaguojantis į socialinius pokyčius ir juos atspindintis, transformuodamasi į švietimo politikams ir administratoriams nepatogias formas, liudija apie sudėtingus mokyklos reiškinius, kuriuos suvaldyti nepajėgia nė plačiausiai išsikeriojęs kontrolės aparatas. Galima daryti prielaidą, kad šiuolaikinė vartotojiška, globalizacijos veikiamą ideologizuota kultūra skverbiasi ir į mokyklas, o šios dėl įtampų ar net konfliktų, atsirandančių formuluojant idealistines preskripcijas mokyklos bendruomenei, o kita vertus – suprekintų realijų, išgyvena mokyklos kultūros krizę. Galėtume ginčytis, ar tikrai anksčiau mokyklose egzistavo savita kultūra, kuri dabar išgyvena krizę? Vienokia ar kitokia mokyklos kultūra egzistavo visada, gal tik ne visada gebėjome ją pavadinti, apibūdinti, atpažinti. Deja, apie ją daugiausia imame kalbėti tada, kai visuomenėje matomos didžiausios problemos ar „skauduliai“. V. Kavolis būtent skausmą ir atjautą dėl skausmo iškelia kaip pagrindinius kultūros krizės ir kultūrinio tapatumo perkūrimo prieigų indikatorius. Mat krizės metu struktūros sutrūkinėja, asmuo pasimeta, juntama egzistencinė tuštuma ir neapibrėžtumas, tapatumo praradimas (Kavolis, 1986), kuris ir skatina ryžtis naujoms paieškomis ir veikti. Naujos struktūros, užpildytos naujais simboliais, ženklais, archetipais, grąžina asmeniui ar asmenų grupėms prasmes, kurios ir rodo perkurto tapatumo išsąmoninimą. Tiesa, toks požiūris gali būti traktuojamas ir kitaip: ar išties šiandienos *rhizo-*

*minėje* erdvėje yra svarbios struktūros ir ar jos apskritai yra galimos? Ar švietimas yra kažkokia kita, išskirtinė teritorija, kurioje prasminiai laukai yra būtini, o kultūrinio perdavimo idėja galinti „misti“ tik esamų kultūros šaknų dėka, nes jau pats edukacinis procesas savo esme yra vertikalaus santykio procesas, kuriame šalia Deleuze'o (1987) apibūdintos rhizomos, t. y. šakniagumbio, atsiradusi dykumos metafora, atitinkamai suprantama kaip nepažintas laukas, nors postmodernioji filosofija apeliuoja ne į nepažintą, neišsivertintą lauką, o į kitaip kultivuojamą lauką, kuris išsivertinamas kaskart pradėdamas nuo nulinės pozicijos. Tai veikia primintų pragmatizmo atstovų apibūdinamą mokymąsi iš patirties, pradėdamas nuo susidūrimo su problema, nepaisant sąlygų, kur ji atsirado, kokioje kultūrinėje aplinkoje, kada, dėl ko. Skirtumas būtų tas, kad pragmatikams rūpėtų turima patirtis, kuri būtina ir natūraliai būtų jau išsivertinanti, apmąstyta ir apdairiai integruojama (Džeimsas, 1995; Dewey, 1997), o tai jau kas kita nei nulinė, įdirbio neturinti, labiau fenomenologinė starto pozicija edukaciniame procese.

Taigi kultūra mokykloje gali būti suprata įvairiopai: nuo bendruomenėje jau prigijusių tradicijų plėtojimo iki bendruomenės, kurioje susidūrimas, netikėtumas, naujumas, originalumas yra svarbesnis už bet kokią tęstinumą. Svarbiausia yra įvardyti, kokia ta dominuojanti mokyklos kultūra ir filosofija, o tik tada svarstyti jos plėtotę, atsižvelgiant į jai daromą įtaką, ideologiją, kurios požymių galima aptikti net ir tada, kai bandoma nuo ideologijos visiškai atsiriboti (Žižek, 2005).

### 1.5. Švietimo kultūra ir filosofija Lietuvoje

Lietuvos kultūros ir švietimo teoretikai, regis, eina skirtingais keliais, kurie labai retai susikerta. Galima paminėti Ž. Jackūną, M. Lukšienę, kurie dėjo arba deda pastangas pažvelgti į tai, kas vyksta Lietuvos švietime platesniu žvilgsniu. Kita vertus, šie teoretikai, labiau suinteresuoti švietimo praktika, patys daug prisidėję prie nepriklausomos švietimo sistemos kūrimo, todėl jų tekstuose matoma daugiau bandymo apsaugoti ir pateisinti tai, kas sukurta, nei leisti į rimtą sukurto švietimo

kritiką. Tai leidžia švietimo politikams juos greičiau suprasti ir galvoti apie jų idėjų pritaikymą, o kartu atsiriboti nuo tos informacijos, kuri ateina su naujuoju globalizacijos kultūros, tampančios kasdieniu gyvenimu, permąstymu, kokį randame, pavyzdžiui, V. Rubavičiaus (2010). G. Mažeikio (2010), L. Donskio (2006, 2008) tekstuose. Jų pilietinės nuostatos, santykis su savo šalimi niekaip neaplenkia itin kritinių išvalgų apie ideologizuotą Lietuvos kultūros politiką ir švietimą, galimas indokrinacijos formas ir kontrolės mechanizmą. Rubavičius teigia esant viso kasdienio gyvenimo, tame tarpe ir kultūros bei švietimo, suprekinimą, pavertimą masinio ir greito vartojimo produktu, o Mažeikio požiūris įdomus ir aštrus tuo, kad švietimą gretina su propaganda, švietimo institucijose išvelgia jos panaudojimą ir pozityviems, ir negatyviems tikslams bei nekritiškam, vienmačiam žmogui ugdyti. Panašiai, bet savitai kultūros ir asmens tapatumo kaitos priklausymą nuo dogminio ir modernaus mąstymo svarsto Donskis. Minėtieji svarstymai švietimo politikų ir praktikų nepasiekia, o jei pasiekia, tai rimčiausios pastabos nutylimos, nes kritiškas ir aštrus jų požiūris nedera su priimamomis strategijomis, dokumentais.

Žvelgiant į švietimo dokumentus galima matyti, kad bene tinkamiausiai ir aiškiausiai kultūros ir švietimo santykis yra aptartas „Tautinės mokyklos koncepcijoje“ (1989), kuri įtvirtinta „Lietuvos švietimo koncepcijoje“ (1992), tai ne kartą minėta spaudoje (Stonkuvienė, 2009). Beje, ši koncepcija itin palankiai įvertinta OECD ekspertų (Reviews of National Policies of Education, 2002), nes buvo pakankamai inovatyvi ir originali, sėkmingai pradėta vykdyti ir kurį laiką garbingai tęsiama. Joje pabrėžiama „įsipareigojimas Lietuvos kultūrai, rūpestis jos identiteto išsaugojimu ir istoriniu tęstinumu. Lietuvos švietimas saugo ir plėtoja daugialytę, nacionalinių mažumų patirtimi praturtintą krašto kultūrą“ (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992). Tačiau, kaip žinoma, ilgainiui ši koncepcija buvo koreguojama, orientuojantis į modernesnę turinį (bent jau švietimo politikams taip atrodė), labiau susijusį su globalizacijos iššūkiais, išskiriami jos vykdymo etapai, kuriems buvo iškelti vis kitokie tikslai. Modernumas ilgainiui pasirodė esąs sąlyginis. Šiandien vis dažniau gręžiojamosi į pirmąją koncepciją, pradėti tos koncepcijos iniciatorės Meilės Lukšienės skaity-



mai. Apie tai, kad asmeniui reikia perteikti kultūros pagrindus, teigiama ir Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2003). Tačiau kaip tai pasiekti – sudėtingesnis klausimas. I. Stonkuvienė mano, kad ta teritorija yra „ten, kur egzistuoja kūrybiškas, o kartu ir labai atsakingas mokyklos bendruomenės požiūris į tradicijas, kultūrinio konteksto ir atskirų detalių jame suvokimas, kur kultūros dėmuo persmelkia visą ugdymo turinį, jį sujungia, integruoja“ (Stonkuvienė, 2009, p. 251). Vis dėlto pastaruoju metu daugiau dėmesio skiriama ne apskritai kūrybinei aplinkai ir įvairovės kultūrai skatinti, o etninei kultūrai ugdytis mokykloje. Dėl jos apleistumo pasisakė ne vienas tyrėjas (Krukauskienė, Trinkūnienė, 2003; Grigas, 2010).

Nenuostabu, kad globalizacijos sąlygomis, atsiradus grėsmei nacionalinėms vertybėms išlikti, kyla vis didesnis rūpestis etninės kultūros problematika, lietuviškuoju identitetu ir jų gaivinimu. Tuo leidžia įsitikinti ne tik tyrimų gausa tautinio identiteto požiūriu, kurių bibliografija puikiausiai išdėstyta studijoje „Lietuviškojo identiteto trajektorijos“ (2008), bet ir pasirodęs Lietuvių etninės kultūros ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose strategijos projektas (2008). Tačiau tautinė kultūra ir tautinis identitetas apima tik dalį mokyklos kultūros ir su jais susijusių problemų. Kad ir kaip būtų apmaudu konservatoriškai nusiteikusiai švietėjų daliai, „ir lokaliuose, ir daugiakultūriškuose, ir transnacionaliniuose kontekstuose kuriamas lietuvių identitetui būdingas konstravimo individualizacijos ir subjektyvumo didėjimas. Taip pat visuose kontekstuose tautinio identiteto raiška modernėja: mažėja raiškos ritualizacijos laipsnis, racionalūs pilietiniai veiksmai tampa svarbesni už simbolinius“ (Šutinienė, 2008, p. 171).

Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu vykdomi būklės tyrimai parodė, kad daugelis mokyklų iš principo vertina savo mokyklos kultūrą, jos saugumą, svetingumą, tačiau nemažai yra nepatenkintos mokyklos etosą atspindinčiais jos gyvenimo segmentais, t. y. mokyklos kultūra, savivalda, tėvų dalyvavimu mokyklos gyvenime (Pirmieji mokyklų audito rezultatai: ką tobulinti?, 2006). Įdomu, kad ši mokyklos gyvenimo grandis, pavadinta mokyklos etosu, mokyklų auditavimo metu, anot tyrėjų ataskaitos, nepasirodė esminė, lemianti bendrus mokyklos rezultatus. Jos reikšmės vertinimo rodikliai neišsiskyrė (arba neužgožė) kitų

mokyklos kokybę rodančių veiksnių: ugdymo turinio, mokinių pasiekimų, mokyklos vadybos ir pan. Atrodo, kad Lietuvos tyrėjams, lygiai kaip ir mokyklų bendruomenės nariams, mokyklos kultūra iki šiol buvo gana siaurai suprantamas fenomenas, neapimantis visų mokyklos funkcionavimo struktūrinių elementų, nors dar M. Lukšienė teigė, kad ugdymas, tai kultūros proceso dalis (Lukšienė, 2000, p. 31), t. y. kultūra jos buvo suprantama kaip visą mokyklos gyvenimą apimantis procesas. Tačiau įdomu pažymėti, kad mokyklos etosui, mikro klimatui, vertybinėms nuostatomis išryškinti, nebūtinai nurodant mokyklos kultūros prieskyrą, randasi vis daugiau tyrimų, tai rodo naujo požiūrio į mokyklos kultūrą radimąsi. Štai, pavyzdžiui, vienas užsakomasis tyrimas rodo, kad skirtingo tipo mokyklose nevienodai yra vertinamas mikro klimatas. Gimnazijų moksleiviai savo mokyklų mikro klimatą vertina kur kas palankiau nei vidurinių mokyklų mokiniai ir dar labiau nei pagrindinių mokyklų mokiniai (Lietuvos mokyklų tinklas: Ar užtikrinamos lygios mokymosi galimybės?, Švietimo problemos analizė, 2009, lapkritis, Nr. 7). Kitas tyrimas parodė, kad mokyklų, kuriose yra aiškiai išreikšta filosofija, laikomasi bendruomenės pripažintų vertybinių nuostatų, pasiekimai yra kur kas aukštesni, nes tuo būdu užtikrinamas palankesnis mikro klimatas (Letulis, 2008). Nors tyrimo, skirto būtent mokyklos kultūrai, taip ir nesulaukiame, o pasaulyje tokie tyrimai jau keletas dešimtmečių yra taikomi (Hargreaves, 1999). Tačiau gerosios patirties pristatymas vyksta kitaip, kai mokyklos, vertos pasidalyti savo bendruomenės darniu sugyvenimu, dialogu grįstos mokyklos kultūra, mokinių kūrybiškumo patirtimi, yra filmuojamos, šitaip perduodant autentiško mokyklos gyvenimo įspūdį ir praktiką (Atrask sėkmę, 2010, CD)

Ir kultūra, ir filosofija gali būti įvairi, jai nereikia standarto, juoba šiais laikais, kai pati kultūros ir jos perdavimo samprata yra labai įvairuojanti. Esminis dalykas, I. Stonkuvienės teigimu, vengti manipuliacijų, o ypač ugdymo reiškinių vertinimo „per binarinių opozicijų prizmę, pabrėžiant, kas yra „sava“, o kas „svetima“ (Stonkuvienė, 2009, p. 252). Šis klausimas, be abejonės, yra ne tik įvairovės, bet ir vertybių klausimas. Remiantis M. Lukšiene, teigusia, kad švietimo reformos kultūros ir kultūros apskritai tapsmui esminė sąlyga yra vertybinės nuostatos (Lukšienė, 2000), kurios

leidžia sujungti kultūros ir pedagogikos prieigas, galima klausti, ar vertybinės nuostatos siejamos tik su sąžinės, pagarbos kitam, atjautos, teisingumo ir kitomis nuostatomis, ar joms reikia labai konkretaus kultūrinio turinio, pagrįsto tradicijomis? Kitaip tariant, ar vertybinės nuostatos galioja tik tarp „savų“ ar jos pirmiausiai turi naikinti perskyrą tarp „savo“ ir „svetimo“, atsiveriant kitam ir kitokiam, nepaisant to, kad tas kitas nebūtinai yra idealusis kitas. Daugiausiai dėmesio pirmiausiai tautos kultūrai, kuri yra „natūralioji žmogaus terpė“ (Lukšienė, 2000, p. 29), žinoma, reikštų ne ką kita, o tautinės kultūros tradicijas, simbolius, jų semantiką, nors, be abejonės, turėtų būti paliekama garbinga vieta ir kitoms gretimoms bei naujoms modernioms kultūroms (Lukšienė, 2000, p. 36). Deja, pati tautos samprata ima transformuotis, taigi „natūralios žmogaus terpės“ kaita atrodo nebesustabdoma, žvelgiant į ją savos / svetimos kultūros požiūriu ar pramoginės / nepramoginės kultūros požiūriu. Integracijos mastas niveliuoja šias grynąsias sritis, mokyklai keliami didžiuliai iššūkiai, ieškant tinkamiausių prieigų kurti mokyklą, kurioje svarbu „laiduoti ir atskiram individui, ir tautai kultūros lygį, kuris padėtų abiems įsirikiuoti į dabarties pasaulio tapsmą“, kai „kultūros paveldas derinamas su moderniąja informacija taip, kad ji įeitų į žmogaus sąmonę jam savu pavidalu ir neardytų savosios kultūros branduolio, jos konstantos“ (Lukšienė, 2000, p. 40). Šiuo atveju lieka mįslė, kas jaunuolio suprantama ir vadinama „sava“ kultūra. Gal tai valstybinė simbolika, gal tautos tradicijos, architektūra ar tautosaka, bet visiškai ne išimtis yra ir tai, kad tas pažymins „sava“ šiandien reiškia „facebooko“ bei kitų tinklų kultūrą, naujus, jau tapusiais savais, simbolius, naują žodyną, elgesio kodą ir vertybes ir tam priešintis yra beprasmiška. Bandytas „atversti“ jaunimą, grąžinti mokyklą prie „savosios“, taip, kaip ją supranta ugdytojai, kultūros būtų akivaizdus ideologinis veiksmas, kuris, viena vertus, taptų atsvara vartotojiškos kultūros ir suprekinotos mokyklos ideologijai, kita vertus, keltų įtampą tarp globalaus / lokalaus turinio prioritetų, skirtingų generacijų ir jaunuolio teisės gyvenimą grįžti įsitikinimais. Pastaruoju metu monografijos autorės su grupe atlikti tapatumo ir kultūrinės transmisijos tyrimai atskleidė, kad „atversti“ nėra ką, nes jaunuoliai teigia išpažįstą tradicinės kultūros vertybes, tačiau savo

dviprasme laikysena, kurioje pagarbą tradicijoms atsveria jų nepriklausomybė, blaivus, kritiškas požiūris į dabarties procesus, kelia abejonių, iš kurių bene svarbiausia – „savosios“ kultūros idealų simuliavimas (Dublienė ir kt., 2010).

---

## 2. Konstruktyvizmas: mokymo–mokymosi dichotomijos sprendimas

---

Dabarties ugdymo mokslas remiasi naujomis moderniomis pažinimo teorijomis, iš kurių populiariausia yra konstruktyvizmo teorija. Ji ne tik naudojama pozityviems tikslams, bet ir taikoma manipuliacijoms, ypač viešumoje šiuo terminu dangstant paslėptas ugdymo programas (angl. – *Hidden Curriculum*) ir determinuoto asmens ugdymą. Tai nėra sudėtinga, nes konstruktyvizmas siejamas su skirtingoms paradigmoms atstovaujančių mokslininkų vardais, savaip reaguojančiais į naujus socialinius pokyčius. Vieni konstruktyvizmo sąvoką vartoja naujoms pasaulio pažinimo priegoms pažymėti, pabrėžiant subjekto ir objekto santykį, kiti – pabrėžti kompiuterinio ar skaitmeninio raštingumo įsigalėjimo pasekmes mąstymui, dar kiti – sureikšminti mozaikinį, eklektinį ir simultaninį mąstymą, galiausiai – tiesiog parodyti galimybių daugį ir įvairovę. Čia operuojama plačiu spektru konstruktyvizmo ypatumą perteikiančių sąvokų, pradedant nuo tokių: „aiški struktūra“ iki tokių: „neapibrėžtis“, „sutrūkinėjęs vaizdas“ ar „fragmentiškas tekstas“, „multiplikuotas tapatumas“. Atrodytų, kad ir kaip besistengtume pavadinti šiuolaikinio švietimo, ugdymo ar ugdymo mokslo priegas, visos jos gali būti apibūdintos konstruktyvizmo vardu, sutariant dėl vieno, kad žinios yra ne pasyviai priimamos, o konstruojamos. Tačiau konstruojamas, anot socialinio konstruktyvizmo, gali būti net ir asmuo, todėl čia atsiranda daug pavojų. Nors socialinis konstruktyvizmas neslepia įtikinėjimo kontrolės

technikų, vis dėlto, jei jis yra „griežto deterministinio pobūdžio“, unikali individo prigimtis ir kūrybiškumas yra užgožiami (Mažeikis, 2010), o tai dar labiau komplikuoja konstruktyvizmo aptartį. Esant plačiam požiūrių spektrui, tik iš dalies galima sutikti su įvairovės „pakišimu po viena kepure“, suvokiant, kad kiekvienai konstruktyvizmu vadinamai, bet skirtingas ištakas turinčiai paradigmai tiksliau apibrėžti prireiks rimtesnio teorijų įvairovės apibūdinimo ar net atskyrimo.

Vieni autoriai bando labai aiškiai apibrėžti konstruktyvizmo teorijų įvairovę ir kuo jis skiriasi nuo konstrukcionizmo (Raskin, 2002; Botella, 1995), o ugdymo filosofė Nel Noddings mano, kad jei mokslininkui svarbu, tai mokytojui išties visai nesvarbu, kaip traktuojamas konstruktyvizmas, kiek jis susijęs su epistemologija ar iš kurios teorijos kildinamas. Vis dėlto ugdymo filosofė, matydama painiavą, pati bando šiek tiek paaiškinti, kuo skiriasi radikalusis konstruktyvizmas nuo J. Piaget konstruktyvizmo, bei kur link vienas ir kitas kreipia (Noddings, 1998). Vadinasi, galvojant apie švietimo perspektyvas, bent šioks toks aiškumas mokytojui yra reikalingas, ką jau kalbėti apie ugdymo mokslo specialistų priedermę tiksliau ir korektiškiau atlikti teorinius ir empirinius tyrimus, kai jie remiasi konstruktyvizmu. Nemažai painiavos atsiranda dar ir todėl, kad konstruktyvizmo prieigos ugdant gali būti ir filosofinės, ir psichologinės, ir sociologinės, o tai šiek tiek koreguoja konstruktyvizmo ugdant sampratą. Toliau bus aiškinamasi, ką jis reiškia skirtingų mokslų perspektyvose ir skirtingų autorių požiūriu.

## 2.1. Vystomasis konstruktyvizmas: J. Piaget

Konstruktyvizmas, kaip pažinimui apibūdinti vartojama sąvoka, moksle, švietime, socialiniame gyvenime atsirado jau gana seniai ir sėkmingai populiarėja. Jo ištakas galima sieti su filosofais René Descartes'u, Immanueliu Kantu ir, žinoma, su kognityvinės psichologijos atsiradimu, tačiau kai kurie mokslininkai ištakas randa dar Rytų

Budhos ar Lao Dzu mokymuose bei Herakleito mokyme, o plėtotė priskiriama didžiai daugumai šiuolaikinių mąstytojų, palietusių iš kurios nors perspektyvos (filosofinės, psichologinės ar sociologinės) tokias penkias konstruktyvizmo temas: *aktyvus dalyvavimas, tvarka, savastis, socialinės-simbolinės sąsajos, amžiaus tarpsniai* (Mahoney, 2003). Anot konstruktyvizmo tyrėjo Luis Botella (1995), psichologijoje šio žodžio vartojimas pastaruoju metu padažnėjo apie 30 procentų. Viena vertus, paaiškinti labai paprasta: keičiasi laikai – keičiasi mąstymo paradigmos. Kita vertus, bandydami apibūdinti, o kuo šis naujas mąstymo ir pažinimo metodas skiriasi nuo buvusiųjų ir kas jam davė pagrindo atsirasti, matome, kad ontologinių vedinių yra daug.

Tradicškai pagrindiniu šių laikų mokslininku, davusiu pagrindą konstruktyvizmo teorijai atsirasti, laikomas psichologas J. Piaget, teigęs, kad asmuo pasaulį konstruoja ir pažįsta ne kaip kitaip, o tik per pagal savo amžių ir brandą perimamus informacijos segmentus ir patirtį juos apdorojant. Su konstruktyvistinės teorijos plėtote ugdymo moksle siejamos ir kitos, dažniausiai psichologijos mokslo, naujovės, t. y. L. Vygotskio pažinimo teorija, pagrįsta socialiniu kontekstu, interakcija ir artimiausios pažinimo plėtos zonos nustatymu, taip pat J. Brunerio instrumentalizmo teorija, J. Dewey pažinimo per patirtį ir problemų sprendimą sistema, M. J. Mahoney teorija apie proaktyvų, struktūrinę ir saviorganizuojantį vystymąsi, S. Paperto logo, kaip matematinio konstrukto, teorija. Nors nuo Piaget laikų buvo padarytas posūkis į naująją pasaulio suvokimo ir pažinimo analizės tvarką, kuriai būdingas didesnis reliatyvumas, praktiškai visi pažinimo modeliai buvo įvardyti kaip pažinimas veikla, nes jų centre yra asmens aktyvumas, o mokymesi tai pavadinta „mokymusi veikiant“ (angl. – *learning by doing*) arba tiesiog aktyviu mokymusi.

J. Piaget, pateikdamas vaiko kognityvinę raidą ir sąmonėjimo kelią, įvardijo tikrovės ir savęs konstravimo mechanizmo principus. Stebėdamas vaikų minčių ir kalbos raišką ir etnografiškai juos aprašydamas, Piaget vadovaujasi psichologiniu tyrimo instrumentarijumi. Jis stebėjimų pavyzdžiu išskiria vaiko mąstymo stadijas, jas susiedamas su vaiko gebėjimu pereiti nuo egocentrinio-monologinio mąstymo prie socialaus (dialogi-

nio ir kritinio) mąstymo. Mat „vaikas visų pirmiausiai kalbasi su savimi, o žodis, prieš atlikdamas minties socializavimo funkciją, pirmiausiai atlieka veiksmo palydėjimo ir individualios veiklos sustiprinimo vaidmenį“, o „suaugęs žmogus, netgi užsiimdamas savo asmenine ir privačia veikla ir atlikdamas tyrimą, kurio daugelis tokių pačių suaugusiųjų nesupranta, mąsto socialiai, nuolatos omenyje turėdamas savo bendraminčius ar priešininkus, tikrus ar menamus, tos pačios profesijos žmones, kuriems bet koku atveju anksčiau ar vėliau jis paskelbs savo tyrimo rezultatus“ (Piaget, 2002, p. 53). Taigi vaikas nesupranta tokio dalyko kaip privatumas ir gali visiškai kitam nesuprantamai atvirai kalbėti, neklausdamas savęs, „ar kitas jį suprato“ (Piaget, 2002, p. 54). Suaugęs žmogus yra kur kas labiau individualizuotas, nes sugeba dirbti vienas, ir sykiu labiau socializuotas, atsižvelgiant į kitus (Piaget, 2002, p. 55). Atsispirdamas nuo psichologų skirstymo į nedirektyvų (nesąmoningą) mąstymą ir direktyvų (tikslams skirtą mąstymą), Piaget juos susieja kitu pūviu, t. y. nekomunikuojamuoju ir komunikuojamuoju mąstymu. Komunikuojamasis mąstymas, anot psichologo, pasižymi arba mitologiniu mąstymu, arba komunikuojamu protavimu, kurių pirmasis siejamas su nedirektyviu, o antrasis su direktyviu mąstymu. Tačiau Piaget pasirodo dar svarbesnė perskyra egocentris-nekomunikuojamas mąstymas, ateinantis iš direktyvaus mąstymo ir komunikuojamasis mąstymas. Čia jis išvelgia skirtingas logikas ir skirtingus mąstymo būdus, kai vienas labiau intuityvus, sinkretiškas, o kitas labiau deduktyvus, atskleidžiantis reiškinių ryšius. Svarbu pažymėti, kad pats Piaget pripažįsta, jog perėjimas nuo individualaus supratimo prie kalbinio paaiškinimo jo schemeje yra gana sudėtingas ir vertinimo požiūriu net abejotinas (Piaget, 2002, p. 61). Taigi Piaget konstruktyvizmas yra ne asmens savęs suvokimas laiko požiūriu ir aplinkinių struktūrų pažinimas bei palaikymas, o mąstymo raida, kurios esminis lūžis yra gebėjimas mąstyti atsižvelgiant į kitą, ne monologiškai, o dialogiškai ir kritiškai. Šiuo požiūriu L. Vygotskis aiškiau įvardijo, kad vaikui pažįstant pasaulį mintis ir kalba iš pradžių yra visai atskiri mąstymo segmentai ir tik ilgainiui, kartu su patirtimi ir socializacija, ta dermė randasi. J. Bruneris taip pat bandė suklasifikuoti kalbos būdus į naratyvinį (labiau intuityvų, vaizdinį) ir pa-



radigminį (grindžiamą kategorijomis ir struktūromis), o vaiko išmokimus siejo su spiraliniu, o ne tiesiu linijiniu mokymusi, kognityvinį pažinimą su kategorijų formavimu ir logika. Jų nuopelnas yra tas, kad ir Bruneris, ir Vygotskis pažinimą tyrė socialinės aplinkos ir kultūros (Vygotsky, 1997; Bruner, 1996) kontekste ir tuo požiūriu leido atsirasti artimesnei jų samprotavimų sanglaudai su sociologijos teorijomis.

Piaget sulaukė nemažai kritikos: C. J. Brainerdas teigė, kad Piaget pasirinko biologinį darvinišką asmens intelektualinės raidos pjūvį, visiškai pamiršdamas kitus, pavyzdžiui, filosofinį ir netgi tipišką psichologinį stimulo–atsako principą. Nepakankamas sąvokų apibrėžimas ir empirinių duomenų pateikties, siejant juos su abstrakcijomis, išskleidimas, anot Brainerdo, klaidina kiekvieną skaitytoją. Ypač, anot jo, neaiški yra *stadijų* sąvoka, lygiai kaip ir perėjimo nuo konkrečių prie formalųjų operacijų principai ar formalųjų operacijų įveikos, kuri prasideda vienuoliktais jaunuolio metais ir tęsiasi iki 15 metų, taip pat konteksto nepaisymas (Brainerd, 1978).

Piaget kritiką, nevengdamas iškelti ir Piaget teorijos privalumų, pateikė S. Papertas, tyręs kompiuterinį-matematinį vaikų mokymąsi, o konstruktyvistinį mąstymą jis pavadino logo mąstymu. Manydamas, kad iš dalies Piaget teorija yra labai konservatyvi tuo požiūriu, jog bando pateikti, ką vaikai kurioje stadijoje gali ir ko ne, kartu teigia, kad jo pažinimo teorija yra labai stipri, revoliucinga, kalbant apie žinių struktūrų grupuotes, kurios leidžia daryti išvadą, kad „išmokus vieną struktūrą lengviau mokyti kitų“ (Papert, 1995, p. 182). Anot Paperto, Piaget aprašinėjo, kaip „vidinės struktūros sąveikauja su išoriniu pasauliu, tačiau teoriniu požiūriu jam svarbiausias buvo vidinis vyksmas“ (Papert, 1995, p. 182). Galiausiai neišplėtotas kompiuterių mokslas neleido jam pritaikyti tų savo idėjų ir ypač skaičių konstrukcijų rinkinio, kurios galėjo būti pritaikytos tik vėliau. Taigi Papertas, remdamasis Piaget ir prancūziškąja Bourbaki struktūrų tvarkos mokykla, gretina žmogiškąjį ir dirbtinį intelektą ir plėtoja sistemą, leidžiančią sukurti specifinį programavimą, pagrįstą uždalais moduliais, ir galimybę vaikams įvaldyti kompiuterines struktūras.

Piaget teorijos prieskyrą konstruktyvizmui vieni neigė, kiti tvirtino, tačiau vienaip ar kitaip ji prigijo vystomojo konstruktyvizmo pavadinimu

(Botella, 1995). Pažinimas yra pažįstančiojo organizmo aktyvi konstrukcija, kuriai reikia tvarkos ir stabilumo, ir jis yra tobulėjantis, dialektiškas, ne priimant kitų kopijas, o jas plėtojant, lyginant, taigi procesui būdinga dialektika, žinių patikrinimas vis nauju lygiu.

Vystomajam konstruktyvizmui Botella priešina asimiliacinį, kuriam atstovavo D. Ausubelis, J. Novakas, gerai žinomi švietime kaip „minčių žemėlapis“ (angl. – *concept mapping*) metodo pagrindėjai. Jiems svarbiausia buvo pabrėžti naujų žinių atsiradimą / konstravimą senųjų pagrindu, labiausiai iškeliant kūrybinio prado vertę ir teigiant, kad kiekvienam asmeniui tie teiginiai yra teisingi, kuriuos jis pats sukonstruoja ir integruoja savo sistemoje. Objektiviai jie nei teisingi, nei klaidingi, tačiau socialiniu požiūriu gali būti derinami ir bendruomeniškai suprantami.

Noddings, gana skeptiškai žvelgdama į konstruktyvizmo esmės aiškinimąsi, vis dėlto atlieka kai kurias konstruktyvizmo sampratos korekcijas iš filosofijos pozicijos, parodydama, kad Piaget vystomajam konstruktyvizmui gana priešingas yra radikalusis konstruktyvizmas, kurio esmė yra aiškios, apibrėžtos struktūros, kategorijos, teorinis pažinimo pagrįstumas. Remdamasi Ernstu von Glasersfeldu, ji parodo, kad Piaget radikalųjų konstruktyvistų buvo kritikuojamas už tai, kad objektą suvokė kaip asmens kognityvinės sistemos sukonstruotą objektą, o ne esantį patį savaime. Noddings su tuo ne visai sutinka ir teigia, kad „nėra akivaizdžių įrodymų, kad jis (Piaget – L. D.) būtų atmetęs nepriklausomo pasaulio egzistenciją“ (Noddings, 1998, p. 117).

Be to, autorė radikalus kritikuoja iš postmodernios ir postepistemologinės filosofijos perspektyvos, ginčijant radikalų siekį kalbėti apie realybės prigimtį ir kartu atsiriboti nuo epistemologijos. Jei jau radikalai bando remtis psichologijos filosofija kaip epistemologija, tik pažinime suteikdami daugiau dėmesio gyvastingumo (angl. – *viability*) sąvokai, ir išstumdami validumo sąvoką, nors tai nėra labai esmingas skirtumas, palyginti su kitomis vartojamomis epistemologijos sąvokomis (Glasersfeld, 1995; Raskin, 2002; Noddings, 1998), tai toks jų ketinimas iš esmės niekuo nepaneigia epistemologijos. Juk, anot Noddings, šiuolaikinė filosofija iš principo atmets idėją, kad objektai egzistuoja kaip nors kitaip nei konkre-

čioje situacijoje, t. y. laike ir erdvėje, ir jų pažinimas priklauso nuo mūsų buvimo toje situacijoje, vadinasi, radikalų ginčai beprasniai. Tačiau būtent tas „gyvastingumas“, anot Noddings, yra labai svarbus mokytojams, bandant suprasti, kaip ir kodėl mokinys priima arba atmeta vienokius ar kitokius įsitikinimus, tiesas ir kaip tai dera su empirinėmis studijomis. Toks rūpestis mokytojo nuostatomis yra ne tik ugdymo filosofijos, bet ir ugdymo ideologijos kritikos reikalas.

## 2.2. Konstruktyvistinis ir konstrukcionistinis ugdymas: P. L. Bergeris, T. Luckmannas

Kartu su žinojimo sociologijos plėtra radosi naujas požiūris į socialinės tikrovės pažinimą, prie kurio itin prisidėjo P. L. Bergeris ir T. Luckmannas. Šie mokslininkai – sociologai – konstruktyvizmą, kuris, anot daugelio mokslininkų, yra gana tarpdisciplininė teorija, pakreipė savaip. Jų pradžios taškas yra tas, kad tikrovė – tai kasdienio gyvenimo pasaulis. Jam yra būdingas empirinis, o ne mokslinis racionalus metodas. „Fenomenologinė kasdienio gyvenimo, ar, ko gero, subjektyvaus kasdienio patyrimo analizė atsiriboja tiek nuo kokių nors kauzaliųjų arba genetinių hipotezių, tiek nuo teiginių apie ontologinių analizuojamų reiškinių statusą“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 34). Autoriai pabrėžia, kad, nepaisant sąmonės intencionalumo, jos nukreiptumo į objektą, tarsi susklaudžiant likusį pasaulį, ji niekada neduos objektyvių rezultatų, pareikalaudama tikrovės suvokinius interpretuoti, dėliojant ar sumuojant atskirus patyrimo sluoksnius ir prasmių struktūras. Anot autorių, išskylanti įvairių skirtingų tikrovių visuma asmeniui tampa viena tikrove ir tarsi nekelia jokių abejonių ar netgi atrodo duota kaip jau esanti tvarka. Tos tikrovės gležnumas ir trapumas arba, atvirkščiai, – stiprumas ir potencialus užtaisas ateities veiksmams pasirodo tik artimiausioje kasdienio pasaulio zonoje, t. y. ten, kur asmuo gali įsikišti, dalyvauti, keisti. Šiuo tikrovės pasauliu disponuodamas, asmuo gali juo dalytis su kitais, t. y. per jį ir jame įeiti į interaktyvų santykį ir bendru pa-

tyrimu suvokiamą pasaulį. Kasdienio pasaulio tikrovės „nereikia papildomai verifikuoti – pakanka, kad ji tiesiog yra. Ji tiesiog yra ten kaip savaime akivaizdus ir įtikinamas faktiškumas“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 38). O problemos, atsirandančios šioje kasdienėje tikrovėje, paliudija sutrukinėjusią struktūrą arba rutinos sutrukdyimą, taigi problemų sprendimas asmenį grąžina į struktūrą. Tai kas vis dėlto asmenį išlaiko kasdieniame pasaulyje? Autoriai mano, kad tai yra pirmiausia savojo Aš laike suvokimas. Laikas leidžia pasitikrinti, kad ta erdvė, kuri yra aplink, yra suvokiama ir rekonstruojama erdvė. Konstruktivyvizmas šiuo atveju yra asmens tam tikru laiku jį supančių struktūrų suvokimas, pažinimas ir keitimas.

Bergeris ir Luckmanas socializaciją sieja su aplinka ir skirtingomis jos patirtimis, kurios dažnai nulemia netikėtus socializacijos padarinius, pavyzdžiui, kai vaikas auklėjamas tėvų ir auklės pagal skirtingas sampratas kuriasi dvejopą socialinę sampratą, ar neproporcingai perima moteriškus ir vyriškus aplinkinio pasaulio elementus (Berger, Luckmann, 1999, p. 210). Atitinkamai vaiką veikia ir skirtingos ugdytojų sampratos, kuriomis formuojamas vaiko pasaulis, tačiau mažai kreipiama dėmesio į atsakomybę už tų sampratų įkūnijimą.

Tokį socialinio konstruktivyvizmo požiūrį, kuris dėmesingai, kryptingai ir indoktrinuojamai formuoja jaunuolio sąmonę, analizuoja G. Mažeikis, remdamasis A. Kuklos ir P. Coheno svarstymais. Šios filosofijos tikslus jis sieja su propaganda, nors mano, kad socialinis konstruktivyvizmas yra gerokai platesnis reiškinys. Propagandai būdinga „prievara, kuria neretai remiasi socialinis konstruktivyvizmas“, skatindamas totalinę socialinę inžineriją, konstruodamas vienmatį individą, negebantį daryti sprendimų, rinktis. Tokio individo sukonstruotas mąstymas savo ruožtu lengvai patiki įvairiais moderniais konstruktais, kurie veikiau yra tikrovės pakaitai (Mažeikis, 2010, p. 67). Tai, anot Mažeikio, buvo ypač būdinga sovietinei švietimo sistemai, tačiau galioja ir dabarties, jau demokratinėms valstybėms, kurių švietimas taiko panašaus pobūdžio jaunuolių sąmonės konstravimo priemones.

Norint gilintis į tai, kaip socializacija ir konstruktivyvus pažinimas vyksta nuo pat vaikystės, reikia atsigręžti į tuos mąstytojus, kurie svarstė pasaulio

pažinimą nuo pat vaikystės ir tai siejo su išmokimu. Tai psichologų išplėtos teorijos. Tačiau perkeltos į platesnį kontekstą jos sulaukia kritikos.

Disciplinų sandūroje ieškodami sprendimų ugdymo eigai ir sėkmei paaiškinti, A. Proutas ir A. James mano, kad psichologijos binariniai principai, taikomi vaikui ir suaugusiajam apibrėžti, tiesiogiai perkelti sociologijos teorijoms yra iškreipiami. Todėl suabejojama ir Piaget daroma perskyra ir paralelėmis: vaikas–suaugęs, individualistinis–socializuojantis, asocialus–socialus, nebrandus–brandus, iracionalus–racionalus. Juk vaikas, anot Piaget kritikų, nėra pasyvus triušis, kuriam galimi taikyti įvairūs tikslaus matavimo instrumentai, kurie veikia padeda reprodukuoti ir kontroliuoti, o ne ugdyti asmenybę (Prout, James, 1997, p. 13). H. Hendrickas, pateikdamas vaiko statuso ir apibrėžties visuomenėje tipologiją: romantinis, evangelinis, darbinis, nevergaujantis, fenologinis, edukacinis, moralistinis, psichomedicininis ir advokataujantis, parodo, kad kiekvienu atveju buvo siekiama rasti „*tinkamos vaikystės*“ dizainą, bet neatsižvelgta į daugelį socialinių ir politinių veiksnių. Jis kritiškai siekiui vaiko sampratą įsprausti į rėmus. Autorius pateikia itin netikėtą, bet taiklią įžvalgą apie šiuolaikinį vaizdo medijų veikiamą vaiką, kuris tarsi praranda savo vaikystės bruožus ir nei apranga, nei elgesiu, nei gyvenimo būdu nesiskiria nuo suaugusiojo (Hendrick, 1997, p. 58). Tai duoda pagrindo manyti, kad vaikas, lygiai kaip ir suaugęs, turi savo kuriamą ir gyvenamą pasaulį, kuriam suaugusieji neleidžia išsiskleisti, matuodami jį pagal dogminį jo klasifikavimą.

Literatūroje vartojamos dvi sąvokos – konstruktyvizmas ir konstrukcionizmas tam pačiam ar panašiam reiškiniiui įvardyti. Konstrukcionizmo sąvokos vartojimą populiarino Papertas, manantis, kad konstrukcionizmas labiau pabrėžia aktyvią veiklą mokantis ir technologijų įvaldymą. Socialinis konstrukcionizmas į apyvartą atkeliavo su socialinio konstruktyvizmo sociologijoje ir psichologijoje atsiradimu, tačiau, svarstant švietimo problemas, prirėmė ir tikslesnio pavadinimo. Socialinis konstruktyvizmas yra siejamas su individo pasaulio pažinimu, pabrėžiant subjektą ir objektą arba tik vieną iš jų, o socialiniam konstrukcionizmui svarbesnis yra socialinis santykis. Mat socialinis konstrukcionizmas žinias aptinka nei žmo-

gaus sąmonėje, nei už jos, o tarp žmonių (Botella 1995; Mahoney, 2003). Socialinių konstrukcionistų požiūriu, žinių pasirinkimas ir apdorojimas priklauso nuo daugelio dalykų, tarp kurių yra technologinė pažanga, kultūros kritika, naujų pasaulių kūrimas.

Beje, viso konstruktyvizmo teorijų spektrui ir įvairovei apibūdinti Botella pateikia metaforą, kaip Odisėjo keliones tarp Scilės (dogmos uola) ir Charibdės (solipsizmo sūkurys). Nepaisant to, jis įvairiais pjūviais klasifikuoja konstruktyvizmą, išskirdamas radikalųjį, vystomąjį, naratyvųjį, asimiliacinį, pozityvųjį, asmeninį konstruktyvizmą, socialinį konstrukcionizmą ir galiausiai baigdamas postmoderniuoju konstruktyvizmu. Botella ieško jų visų panašumų ir skirtumų. Regis tai daro gana profesionaliai, nors pernelyg trumpai sąsajų reikšmingumui įvertinti. Botella teigia, kad radikalusis konstruktyvizmas ir socialinis konstrukcionizmas kritikuoja realybės pristatymą, tačiau būtent terminas „konstrukcionizmas“ leidžia pabrėžti jų skirtumus. Radikalusis konstruktyvizmas, orientuotas į nervų sistemos, kaip uždaros sistemos, supratimą, o socialinis konstrukcionizmas žinias kildina iš socialinės interakcijos, tarpininkaujant kalbai, aplinkai, net ir patį žmogų suvokiant kaip sukonstruotą (Botella, 1995; Mahoney, 2003).

### 2.3. Pragmatizmas ir konstruktyvizmas: J. Dewey

Ugdymo teoretikas Johnas Dewey taip pat dažnai gretinamas su konstruktyvizmu. Dewey, kaip ir Piaget, pabrėžė pažinimo svarbą, nors jam pats natūralus pažinimo procesas atrodė vertingesnis nei įgytos žinios. Noddings, įvertindama Piaget ir Dewey konstruktyvizmą, mato esminį skirtumą: Dewey pažinimą grindė gyvenimo praktika, patirtimi, o ugdymą – mokymusi iš patirties bei aktyviu ugdytinio dalyvavimu, kai yra „matomas elgesys, išsakytos intencijos ir stebimos pasekmės“, o Piaget pažinimui grįsti pasirinko kantiškąsias ištakas pažinimo struktūroms, kurios „apibūdina sąmonės veiksmus kiekvienoje vystymosi stadijoje“, žymėti (Noddings, 1998, 118).

Dewey pragmatinė pažinimo teorija neigė transcendentalumo ir formaliosios logikos reikšmę, fokusuodama natūralios aplinkos pažinimą, nuolatinę interakciją, „dabarties“ svarbą, tačiau ugdymo(si) arba, Dewey žodžiais tariant, *augimo*, sėkmei užtikrinti numatė konkretų kelią, pagrįstą hipotezės kėlimu, remiantis turima medžiaga.

Mąstymas yra neatsiejamas nuo veiksmo, nuo patirties, o ši savo ruožtu duoda medžiagos apmąstymams, t. y. refleksijai, kurią Dewey išskleidžia savo veikale „Kaip mes mąstome“ (Dewey, 1957). Šiame ir kituose Dewey veikaluose „Demokratija ir ugdymas“, „Mokykla ir programa“ išryškėja jo refleksijos samprata – nuolatinis minties plėtotės pasitikrinimas, o kartu problemų sprendimo ir atliekamo tyrimo pasitikrinimas. Gana konkrečiai išdėstytas pažinimo mokantis kelias leido Dewey priklijuoti instrumentalizmo ar net operacionalizmo etiketę, tačiau Dewey teorijoje ugdytinio kelias nėra vienakryptis ir labai aiškiai nusakytas, jame galima varijuoti, pagal sąlygas pasirenkant tinkamiausią sprendimą, ir tai jį artino prie konstruktyvizmo. Konstruktyvizmui jis priskiriamas dėl gana liberalaus požiūrio į vaiko ugdymo procesą, pabrėžiantį pirmiausiai vaiko interesą, ir pažinimo konstravimą pagal jį, ir tik paskui mokymosi technologijas ir technikas. Dewey savo filosofijoje buvo labai dėmesingas vaiko patirčiai, jo aplinkai ir interesui. Būtent interesas, anot Dewey, skatina tirti, mąstyti. „Interesas ir dalykas yra koreliuojančios veiklos, turinčios aiškų tikslą, aspektai... Turėti interesą reiškia suvokti dalykus kaip įeinančius į šią nepertraukiamai besiplėtojančią situaciją, o ne suvokti juos atskirai“ (Dewey, 1997, p. 137). Ši teorija nepateikia pažangos deskripcijų, kurios galėtų padėti rezultatus tiksliai suplanuoti ir išmatuoti. Anot jo, tai priklauso nuo įgijamos patirties ir tolesnio noro spręsti kylančias problemas. Interesas, kuris gali būti skirstomas į konstravimo, tyrimo, išraiškos ir komunikavimo (Dewey, 1990), tampa jungiamuoju elementu, kuriant holistinį pasaulio vaizdą, užtikrinant jo integralumą. Kiekvieno vaiko patirtis unikali ir nepakartojama, priklauso nuo pasirinkto pažinimo kelio.

Aptardamas interesą, Dewey pasirodo gana artimas kitam pragmatizmo atstovui W. Jamesui, bet ir skiriasi nuo jo, ypač aprašydamas pažinimo integralumą. Jamesas mąstymą aprašė kaip natūralų sąmonės srautą, ku-

ris taip pat priklauso nuo intereso. Tai sveiko proto stadijoje esantis gebėjimas taikyti tam tikras kategorijas ir užčiuopti Vienį. Jis sako: „mūsų pagrindiniai mąstymo apie daiktus metodai yra be galo tolimų protėvių atradimai, sugebėję išlikti per visą vėlesnių laikų patyrimą“ (Džeimsas, 1995, p. 181), be to, „mūsų protėviai nuo neatmenamų laikų sugebėjo suvienyti ir sutvarkyti padriką savo tiesioginio patyrimo srautą ir susikurti pusiausvyrą su supančiu pasauliu“ (ten pat, p. 201). J. Dewey tekstuose, kurie, beje, parašyti, palyginti su Jamesu, šiek tiek anksčiau, atsiskleidžia, kad refleksija, kuri suprantama kaip nuolatinis žvalgymasis atgal, mąstymo technika, realizuojama jungiant mintis viena prie kitos, leidžianti nuosekliai spręsti problemas, daryti sprendimus, aktyviai tirti, gali būti gretinama su konstruktyviu ugdymu, t. y. kiekvieno asmens asmenine dëlione pažįstant objektą. Čia mąstymas gretinamas su patirtimi, kuri, anot Dewey, gali būti refleksyvi ir ne (Dewey, 1957). Būtent kai mokomasi tiriant, patirtis tampa akivaizdžiai atskiriama nuo bandymų ir klaidų metodo, pereinama prie problemų tikslingo sprendimo metodo, kartu ji tampa refleksyvi (Dewey, 1997). Dewey pragmatizmas turi panašumų su Jameso, kuris mano, kad kai kurie dalykai vaiko ar suaugusiojo patyrimo lauke neranda vietos, neužfiksuojami ir tiesiog „pametami“, tačiau Dewey šį natūralų procesą bando paaiškinti kitaip, ne tiek pabrėždamas natūralią minčių atranką, atmetimą, kiek centruodamasis į neaiškumo situacijos perkopimą, nes „būtinybė spręsti abejones yra nuolatinis ir svarbiausias veiksnys visame refleksijos procese“ (Dewey, 1957, p. 45), taigi ugdymo praktika yra susijusi būtent su problemų sprendimu, aktyviu mąstymu ir išvadų konstravimu. Abu filosofai pragmatikai, akivaizdžiai nepritarę pozityvizmui ir absoliučiam racionalizmui, teigę pluralistinį pasaulio vaizdą (vienos tiesos nėra), atvėrė vartus naujam mąstymo supratimui – „mąstymas yra patirtis“ (Dewey, 1966, p. 153), kuri būtų galima vadinti konstruktyviu, nors Dewey tai labiau susiję su kriticismu, o Jamesui artimesnė fenomenologinė perspektyva. Dewey rūpestis ugdymu pareikalavo konkretesnio pažinimo ir ugdymo(si) veiksmų apibūdinimo, pažinimo plano konkrečiam pažinimo uždaviniui įveikti, apibrėžiant ne tik mąstymo ir konkrečios patirties, bet ir konteksto reikšmę. Šis mąstymo procese yra



tarsi pastovi duotybė, esanti už sprendžiamo klausimo ribų, tačiau prireikus konteksto elementai įtraukiami į klausimo sprendimą, numatant dėl to „skirtingą efektą“ (Dewey, 1931, p. 213). Būtent konteksto pabrėžimas, anot kritinės pedagogikos atstovų (Kincheloe, 2008, p. 33), yra stiprioji Dewey pusė, nors, kita vertus, aplinkos sureikšminimas Dewey teorijoje, kai kurių jo vertintojų manymu, leido Dewey sugretinti ir su biheviorizmu. Noddings mano, kad pats Dewey stimulo – atsako poziciją neigė, juoba vaiko ugdymesi įžvelgė sąmoningų pasirinkimų kuriant ar imituojant galimybę (Noddings, 1998, p. 30; Dewey, 1990).

J. Dewey vardas tarp ugdymo filosofų ir švietimo politikos formuotojų skamba gana dažnai. Jo veikalai, mintys plačiai naudojami aptariant ir mokyklos kultūrą, ir integraciją, ir problemų sprendimą, ir mokymąsi iš patirties, ir, be abejonės, konstruktyvizmą, tačiau, kaip nutinka, kad jo figūra mažai kam užkliūva kaip verta aštrios kritikos. Ar nenutinka taip, kad vardas tampa parankus kiekvienai švietimo politikai ir ideologijai, nors jis pats manė, kad švietimas turėtų transformuotis, atsitraukdamas nuo „simbolių mokymosi kontrolės“ ir pereidamas prie kūrybos (Dewey, 1990, p. 26). Konstruktyvūs kūrybinis pradas turėjo tarnauti ne tik asmeniniam, bet ir socialiniam interesui.

Į klausimą, kuriai filosofijai atstovauja Dewey, atsakoma labai paprastai – žinoma, pirmiausia – pragmatizmui ir tik paskui – konstruktyvizmui, nors jis save priskyrė labiau natūralizmui (Noddings, 1998), tačiau kokiai ideologijai jis yra parankus, atsakyti kur kas sudėtingiau, nepaisant to, kad juo remiantis buvo vykdomos kai kurių šalių (JAV, Ispanijos, Pietų Afrikos) valstybinės švietimo reformos (Popkewitz, 2000). Ar apskritai Dewey gali tarnauti ideologijai? Akivaizdu, kad jis visoms ideologijoms nėra parankus, nes „mąstė apie demokratijos problemas ir tiesiogiai dalyvavo jas sprendžiant“ (Chomsky, 2005, p. 82), o tai netrukus daugumai intelektualinės kultūros sluoksnių tapo svetima. Anot Chomsky'o, Dewey idėjos yra pernelyg revoliucingos, o „humanistinė koncepcija“, išreikšta Russello ir Dewey, yra visiškai svetima dominuojančioms dabartinėms minties srovėms“ (Chomsky, 2005, p. 84). Tiesa, sąvoka „dabartinė“ šiandien jau netinkama, nes praėjo kelios dešimtys metų, tačiau aišku, kad kalbama apie

totalitarinius režimus arba radikalų kapitalizmą, kuriame demokratija ilgainiui patiria nesėkmę, tai rodo neoliberalizmo JAV ir Anglijoje „utopistiniai eksperimentai“ (Chomsky, 1998). Tuo metu determinuotą ugdymą ir socialinę kontrolę atmetanti mintis buvo laikoma pažangia. Tačiau yra nemažai ginčų, ar išties Dewey socialinė teorija buvo pakankama kuriant demokratinę visuomenę ir mokyklą, ar ji turi kokių pažangos elementų modernioje, suprekintoje visuomenėje ir mokykloje (Flam, 2006; Popkewitz, 2000). Teigiama, kad Dewey konstruktyvioji teorija, būdama labai paranki skirtingų prieigų ugdymo mokykloms, kaip asmeninė ugdymosi filosofija ir kaip mokymosi iš patirties metodas, socialinio rekonstravimo siūlymais yra pritaikoma rezervuotai, nors tiriama gana plačiai. Joje nepakankamai numatyta socialinė kritika, ugdymo, kaip biurokratinės sistemos, determinuojančios humanistinį požiūrį, kvestionavimas. Kitaip tariant, rasta radikalesnių teorijų švietimui reformuoti ir jos siejamos su Foucault vardu ar kritine teorija.

#### 2.4. Tarp pozityvizmo ir post-modernaus konstruktyvizmo

Prie konstruktyvizmo plėtotės prisidėjo nemažai autorių, kiekvienas įnešė savo indėlį, suteikdami įvairias tolesnio plėtojimo kryptis, todėl galima atsekti įvairių interpretacijų ir alternatyvų spektrą, nuo labai griežto analitinio struktūrinio mąstymo judant prie mozaikiško, simultaniško ar fragmentiško mąstymo.

Kai pradedama nuo preskriptyvaus normatyvinio mąstymo, galima kaip pavyzdį pasitelkti J. S. Brunerį, kuris šalia to, kad nustatė, kaip vaikui augant keičiasi jo mąstymo struktūros, kaip nuo vienu dominančių – veiksmo pereinama prie kitų – vaizdinio – ikoninio mąstymo ir galiausiai prie simbolinio – sąvokinio loginio mąstymo, vis dėlto manė, kad ugdymas yra susijęs su instrukcijų parengimu (Bruner, 1966). Būtent preskriptyvumas ir normatyvumas turi užtikrinti tutoriaus / tėvo / mokytojo darbo sėkmę ir ugdytinio tobulėjimą, o ne mokymosi proceso aprašymą. Bruneris matė didelę kultūrinės tradicijos, socialinės aplinkos įtaką, taigi

akivaizdžiai suprato, kad griežtų objektyvių instruktavimo priemonių būti negali. Vis dėlto interpretaciniai instrumentai Brunerio taip pat netenkinomi (Bruner, 1998). Instrukcijos teorija priklauso nuo gyvenamos aplinkos ir laiko ir pagrįsta keturiais ypatumais: *ugdytinio patirties specifikacija, žinių pateikimo būdo specifikacija, mokymosi medžiagos efektyviausios pateikties specifikacija, taikomų paskatų ir bausmės prigimties specifikacija*. Vieną iš ugdymo principų Bruneris pavadino konstruktyvistiniu (Bruner, 1998, p. 19), nes realybė yra konstruojama simboliais ir reikšmėmis, kurie yra perduodami tradicijomis, o ugdymo paskirtis padėti mokiniui teisingai konstruoti realybę, būti geru „architektu“. Taigi, kad ir kaip Brunerį vertinant, jis nemažai padėjo konstruktyvizmui, aptardamas asmens savasties, naratyvo ir realybės konstravimo mechanizmą per kuriamas ir atpažįstamas reikšmes ir simbolius, ir nurodydamas jų sąsajas, tačiau aiškiai pasakydamas, kad žmogaus, kaip biologinės būtybės, intelektinės galimybės yra ribotos, taigi gali būti nuspėjamos ir kontroliuojamos. Būtent asmens ribų numatymas leido Brunerį priskirti pozityvizmui.

Vis dėlto, įvertinus Brunerio teorijos indėlį į konstruktyvizmo teorijos plėtotę, šiandienos kontekste ji atrodo jau gerokai „pasenusi“, nes akivaizdžiai neatitinka dabarties socialinio ir kultūrinio gyvenimo dvasios. Bruneris minėjo, kad „yra akivaizdu, jog kiekviena generacija privalo naujai apsibrėžti savo aplinką, kryptį, ugdymo tikslus užtikrinti tokį racionalumą ir laisvę, kuriuos galėtų pasiekti ateities karta. Todėl keičiasi ir aplinkybės, ir žinojimai, kurie padeda kurti naujus konstruktus ir teikia galimybes mokytojui sėkmingai dirbti su nauja generacija“ (Bruner, 1966, p. 22). Išsakydamas šią tiesą, Bruneris, ko gero, neįsivaizdavo, kaip greitai keisis socialinė aplinka ir kad gali būti vis sunkiau parengti preskriptyvinę ir normatyvinę instrukciją ateities kartoms, visų pirma todėl, kad niekas tiksliai negali pasakyti, kaip keisis generacija, o visų antra, kad kol kuriamas vienas normatyvus įrankis, jis tuo pačiu metu pradeda senti ir iki ateina jo išbandymo laikas tampa netikęs, taigi mąstytojo minimas ugdymas kaip „socialinis atradimas“ guodžia tik iš dalies.

Svarstant pozityvizmo ir konstruktyvizmo paraleles, galima rasti argumentų „už“ ir argumentų „prieš“. Vieni teoretikai tas paradigmas susieja,

kiti mato didžiulę perskyrą, būtent tą, kad pozityvizmui objektai, kaip ir žinios, yra pastovūs, o konstruktyvizmui tai yra konstruojamas dalykas. Tačiau istorijoje matome ne vieną slinktį, kai paradigmos kinta, taigi realizmas, filosofijoje peraugęs į pozityvizmą, o psichologijoje į biheviorizmą ir operacionalizmą, tik iš dalies gali būti gretinamas su konstruktyvizmu, kurio esmė yra įvairovė, kintamumas, individualumas, nepakartojamumas. Ugdymo problema, susijusi su pozityvizmo ir konstruktyvizmo priegomis, dažniausiai išnyra, kai ugdytinius reikia vertinti arba projektuoti rezultatus bei juos užtikrinti arba kai kalbama apie tiriamąją veiklą ir jos metodologiją. Šiuo atveju pozityvizmas neišlaiko kritikos, užleidžia vietą konstruktyvizmui, kaip kur kas modernesnei filosofijai, labiau puoselėjančiai humanizmo nuostatas. Kad ir kaip būtų keista, net ir puikiausiai žinant, kokia pražūtinga asmens ugdymui yra pozityvizmo doktrina, leidžianti viską išmatuoti ir standartizuoti, iki šiol ugdymo rezultatai matuojami kiekybiškai, o ne kokybiškai ir taikant standartą.

O postmodernizmo filosofija, kuri taip pat siejama su konstruktyvizmu (Mažeikis, 2006), siūlo visiškai kitokias prieigas, analizuojant pasaulio pažinimą, asmeniui kuriant savitą jo konstruktą. Nors kai kuriems teoretikams, pavyzdžiui, Botellai (1995), atrodo, kad postmodernizmas nėra kažkuo labai išsiskiriantis, o tik užaštrinantis tai, kas ir taip buvo akivaizdu: nėra pagrindų, fragmentiškumas, neopragmatiškumas, iš dalies būdinga ir visoms kitoms konstruktyvizmo teorijoms, nes visos daugmaž pritaria objektyvių žinių apie pasaulį negalimumui. Tik būtent postmodernizmas savo radikaliu reliatyvizmu paralyžiuoja tolesnę pažinimo teorijos galimybę. Nepaisant to, Botella mano, kad postmodernizmas padarė didžiulę įtaką konstruktyvizmui psichologijoje, o ypač personaliniam konstruktyvizmui, kuris, anot jo, yra itin perspektyvus.

Taigi, atsiribojus nuo Botellos samprotavimų, klausiamo, ar galimas konstruktyvus pažinimas postmodernizme, svarstant jį iš ugdymo filosofijos perspektyvos. Postmodernizme pabrėžiamas dichotomijos negalimumas, skirtingų polių elementų atrankos principo beprasmybė, nes nyksta perskyra tarp fragmentacijos / visumos, kaip ir visos kitos ugdymo procesui svarbios perskyros: mokytojas / mokinys; mokymas / mokyma-

sis; individualizacija / socializacija. Tokios prieigos naikina nepasitikėjimą nedarniu mąstymu, fragmentacijos baimę, šalia stabilių dydžių, konkrečių elementų atrankos siūlomas buvimas *Tarp* kaip normali būseną (Deleuz, Parnet, 1987). G. Deleuze'as ir C. Parnetas savo dialoguose diskutuoja, kaip ir kodėl ši *Tarp* būseną atsiranda, kai dichotomija redukuojama į suminį begalinį procesą *Ir, Ir, Ir, Ir*.

Deleuze'as teigia: „Jūs neturėtumėte stengtis rasti, kuomet idėja yra teisinga ar tiksli. Jūs turite ieškoti visiškai kitos idėjos, be to, visai kitoje srityje, kuomet kažkas tarp jų atsiranda, kas nepriklauso nei vienai, nei kitai... Jūs neturite išmokti, žinoti ar būti artimai susipažinę su konkrečia sritimi, bet paimti šį ar tą iš sričių, kurios yra labai skirtingos“ (Deleuze, 1987, p. 10).

Deleuze'o bičiulis Parnetas mano, kad binarinė „mašina“ yra galios mašina, naudojama mokant, „kai mokytojas mokiniams paaiškina operacijų seką arba kai moko gramatikos, jis nesuteikia jiems informacijos, o veikiau demonstruoja dėlionę, perduoda tokią žodžių tvarką, kuri reikalinga patvirtinti duominuojančias prasmes“ (Parnet, 1987, p. 22).

Šiuolaikiniai filosofai (Parker, 1997; Usher, Edwards, 1996) mokytojus drąsina naudoti ne iš anksto paruoštas technikas ir planus, o pasikliauti atsitiktinumu, įvairove, fragmentais, kurie gali būti dėliojami kaip žaidimai, pasiekiant tam tikras būsenas, kurios yra tarsi atradimai, teikiantys kūrybos džiaugsmą ir stiprinantys tapatumo jausmą bei galimybę plėtoti tapatumą.

Remiantis J. Derrida, būtų kitokia pasaulio, kaip konstruktyvo, dėlionė, kuri būtų siejama su kalba, o ypač su viena kalbinio teksto savybe – skirtimi (N. Keršytės vadinamu *skirsmu*), atsirandančia vartojant kalbą ir aptinkant naujus tropus, kurie randasi iš tų pačių žodžių vartojimo skirtingu kontekstu ir skirtingu laiku, santykio. Aptardamas savo pasiūlytą terminą „dekonstrukcija“, Derrida, pasitelkdamas *Littré* žodyną, bando parodyti, kad šios sąvokos tiesioginis susiejimas su konstrukcija ar jos pametimumu nėra teisingas. Nėra teisingas ir jos neigimas, nes „pati radikaliausia dekonstrukcija neapsiriboja nei lingvistiniu-gramatiniu, nei net semantiniu modeliu ir juolab ne mašininu modeliu“ (Derrida, 2006, p. 192). „Žodis

„dekonstrukcija“, kaip ir bet kuris kitas žodis, savo vertę įgyja tik įsirašęs į galimų substitucijų grandinę – į tai, kas taip ramiai vadinama „kontekstu“ (Derrida, 2006, p. 193). Taigi visoks išankstinis pažinimo ir jo raiškos numatymas yra neįmanomas. Mat „šis „epochos“ mąstymas <...> negali suteikti jokios garantijos“ (ten pat, 193).

Vadinasi, pažinti pradedama neturint jokio atspirties taško, nuo nežinomybės, pasimetimo arba tuštumos (postmodernistų vartojamos *dykumos* metaforos), kuri gali būti ir visuma, nes joje yra potencialios galimybės, įmanomi ir neįmanomi išsipildymai. Čia randama daug erdvės įvairovei derinti, skirtingų elementų integracijai, vertėms ir prasmėms apversti, galimybei atsirasti dar kažkam, kas nenumatyta, galiausiai kurtis ir gyventi skirtingose realybėse, virtualioje ir realioje arba simuliacrų hipertikrovėje, apie kurią kalba J. Baudrillardas (2002). Štai toks momentinis, praeinantis, nelinijinis pasaulio percepcijos supratimas yra postmodernioji pasaulio kaip asmeninio konstrukto vizija, kurią veikia kaip teorinį, nepritaikomą praktikoje, modelį įvertina Parkeris (1997), kartu suprasdamas, kad tokia prieiga tampa neišvengiama šiuolaikiniame ugdyme. Vieni žaidybinių elementai į ugdymą ateina kaip natūralus šiuolaikinių technologijų metodas ar mąstymo ir pažinimo principas, pavyzdžiui, similtaninis mąstymas (Sodeika, 2009), o kiti procesai, kuriuos vargu ar galima vadinti metodais, iš jų – pasikartojimai, pertrūkiai, žodžių reikšmių žaismė, ironija, kaip priešprieša dogminiam kalbėjimui, švietimo praktikams atrodo gana neįprastai, o todėl baugiai ir atstumiančiai. Konstruktai, kuriuose yra daugiau neužpildytų tarpų nei vientisumo ir rišlumo, visiškai nedera su pozityvistų ugdymo praktika, kuri iki šiol gaji ir akivaizdi, o ypač orientuojantis į ugdymo proceso ir pasiekimų standartizavimą bei kiekybišką kokybės matavimą.

---

### **3. Kūrybiškumo ugdymas pragmatizmo ir fenomenolo- ginėje filosofijoje: J. Dewey ir M. Merleau-Ponty**

---

Kūrybiškumo fenomenas aktyviai skverbiasi į šiuolaikinį švietimo diskursą, svarstant, kiek ir kaip turi būti išlaisvinamas asmuo, idant neprarastų savo kūrybinės potencialios, nebūtų sukaustytas baimės matyti pasaulį ir reikšti savaip. Tai tampa ypač aktualu gyvenant masinės kultūros visuomenėje, kai originalumo ir tikrumo nostalgija tik didėja. Tada šiuolaikinis filosofinis diskursas plečiamas, aptariant senas arba pateikiant naujas išvalgas apie tai, kaip asmuo patiria pasaulį, kaip jį suvokia, pažįsta, išreiškia, kuria. Dažniausiai svarstomas suaugusio žmogaus patyrimas ir santykis su pasauliu, o jei pedagogo ar psichologo objektu pasirenkamas jaunesnio žmogaus patyrimas, tai lygiai taip pat svarstomas iš suaugusiojo perspektyvos ir jo matu. Suaugęs jaučiasi turįs kūrybiškumo monopolį. Vaiko pavyzdys pasitelkiamas, kai norima pademonstruoti kaupiamos patirties procesą ir natūralų norą tirti (Dewey, 1990, 1997), santykio pirmapradiškumą, naivumą (Buber, 1998; Merleau-Ponty, 1973), nebaigtumą, užsimiršimą, veiksmo greitį ar pertrūkius (Deleuze, Parnet, 1987). Apie vaiko raišką kalbama pozityviai, o kartais kaip apie pavyzdį, iš kurio turėtų mokytis suaugusieji. Žmogaus gyvenimo patirtis, brandus jo amžius vaikystės fenomeną leidžia suvokti kaip ypatingą, savaiminį gėrį, kuris ilgainiui prarandamas, užteršiant jį įvairiomis emocijomis, o kartu ir abejingo ar net priešiško pasaulio suvokimu, negatyviomis ir pernelyg

griežtomis nuostatomis į aplinką. Tarsi Platono sielos, kurios keliaudamos į „brandos pasaulį“, praskrieja pro ūkus ir užmiršta idealųjį grožį ir gėrį. Šią užteršimo interpretaciją galima keisti ir kita, sukeičiant amžiaus kirčius, ir teigiant, kad vaikas elgiasi natūraliai arba ne, nes yra vyresniųjų skatinamas taip daryti, t. y. jo santykis su pasauliu, raiška priklauso nuo „brandos pasaulio“ sumanymo ir kryptingo poveikio vaiko tapsmui. Patyriminė ugdymo filosofija leidžia asmeniui formuotis savo tapatumą nepasiduodant imperatyvams, ideologijoms, atsirenkant tik tai, kas sutampa su asmens patirtimi, jos suvokimu ir apmąstymu. Tokios ugdymo prieigos leidžia išvengti pakeistinio mąstymo, pasiliekant ties kur kas savarankiškesniu ir atsakingesniu patyriminiu mąstymu (Mažeikis, 2010).

Šiame skyriuje apžvelgiamas ir palyginamas dvejopas požiūris į vaiko piešimą kaip natūralią raišką ir kūrybiškumą, t. y. fenomenologinis požiūris, kurį siūlo M. Merleau-Ponty, ir pragmatinis, kuris akivaizdus J. Dewey filosofijoje, nustatant jų sąlyčio taškus ar, atvirkščiai – skirtingus argumentus, atskleidžiančius, kodėl ir kaip vaiko raiškos tobulinimas įgauna vienokią ar kitokią kryptį ir kokį santykį su pasauliu jis lemia.

### 3.1. Instinktas piešti kaip tyrimo poreikis

Dewey, jau minėtas kaip konstruktyvistas, dabar bus analizuojamas kitoje prieskyroje, kaip pragmatizmo teoretikas, asmens ugdymą suvokęs ne tik pragmatiniu, bet ir melioristiniu (lot. – *melior*) požiūriu, reiškiančiu, kad gyvenimą galima tobulinti. Jis daug dėmesio skyrė vaiko patirties apmąstymams, nes patirtis, anot jo, yra lemiamas veiksnys pažįstant pasaulį, formuojantis holistinį pasaulio vaizdą, jį reiškiant ir užsitikrinant praktinę naudą. Dewey teigė, kad patirtis, į kurią remiasi visas žmogaus pažinimo procesas, turi tam tikrą idėjinę išraišką. Idėjos yra instrumentai. Jie gali padėti rekonstruojant patirtį ir kuriant tolesnes gyvenimo perspektyvas. Kaip tos idėjos bus išreiškiamos: popieriuje, drobėje, medyje, buitinėje veikloje ar kur kitur – filosofui ne itin rūpėjo, nors savo teorijoje piešimo apmąstymų jis neišvengė.



Vaikas instinktyviai ima naudoti pieštuką ir popierių; jis siekia save išreikšti per formą ir spalvą. Veikale „Mokykla ir visuomenė“ kaip pavyzdį filosofas pateikia septynerių metų vaiko piešinį, kuriame vaizduojamas peizažas: kalnas, ola, medis (Dewey, 1990, p. 41). Visi objektai išreiškiami gana primityviai ir kartu laisvai, nesuvaržytai, nes vaizdą stebėjo ir fiksavo taisyklių nepaisanti vaiko akis. Paskui to paties vaiko prašoma palyginti stebimą medį su jo pavaizduotu medžiu ir vėl kartoti piešinį. Piešiant siūloma vadovautis stebėjimu, atmintimi ir vaizduote. Kontroliuodamas savo vaizduotę stebimais vaizdais, vaikas pateikia naują piešinį, kuriame medžiai yra ne simboliniai, atlikti keliais štrichais, kaip pirmame, o realistiškesni, apčiuopiami, nors, kita vertus, kur kas labiau poetiški, palyginti jų vaizdavimą su suaugusiųjų piešiniais. Anot filosofo, vaikas kiekvieną naują objektą tarsi pasisavina, jį įtraukia į savo pasaulį. Visa tai atlieka mąstydamas, t. y. naudodamas instrumentus – idėjas.

Dewey mano, kad įgyjamą patirtį lengviausiai integruoti komunikuojant verbališkai, t. y. savo tekstu parodant, kur yra tos patirties ar daikto vieta. Vaikas dažniausiai sako: „aš jau tai mačiau“, „mano dėdė irgi tokį turi“ ar „mano tėtis / mama taip moka“, šitaip pritardamas suvokiamo pasaulio aiškumui, atpažįstamumui, nuoseklumui. Tačiau Dewey priduria, kad vaikas, be verbalinio komunikavimo instinkto, turi ir konstravimo instinktą, taigi „vaiko impulsas ką nors daryti aptinkamas pirmiausia žaidžiant, judant, rodant ir konstruojant tikėjimus; tampa labiau apibrėžtas siekiant raiškos ir suteikiant materijai apčiuopiamą formą bei akivaizdų įkūnijimą. Vaikas neturi abstraktaus tyrimo instinkto. Tyrimo instinktas atsiranda ir didėja derinant konstravimo ir pokalbio pasiekimus“ (Dewey, 1990, p. 44).

Vaiko tyrimas visai nepanašus į mokslinius tyrimus. Tai tyrimas, siekiant pasižiūrėti, kas išejo iš to, kas daryta. Tokį vaiko polinkį tirti galima nukreipti tinkama linkme, mano Dewey. Vadinas, reikia sudaryti kuo įvairesnes sąlygas patirčiai ir išmokyti savo darbo rezultatus apmąstyti.

Vyresnio amžiaus vaiko natūralus kūrybinis poreikis skleidžiasi labiau rafinuotai, nes vaikas turi daugiau kantrybės, dėmesio įgyvendinti savo idėją. Taigi spalvų ar formų atžvilgiu darbas popieriuje tampa profesiona-

lesnis ir subtilesnis. Be to, Dewey pažymi, kad nuo ankstyvųjų darbų, kuriuose vaikai dažniau piešia gamtą, vėlesnieji darbai skiriasi tuo, kad juose dažniau atsiranda žmogaus rankų darbo vaizdavimas: audimas, verpimas; daugiau dėmesio sutelkiama į tai, ką ir kaip žmonės kuria, ir pristatyti savo supratimą apie žmonių pasaulį. Dewey nori pabrėžti, kad piešdamas vaikas realizuoja socialinės komunikacijos ir tyrimo, kurie yra sėkmingai integruojami į vaiko pažįstamą pasaulį, poreikį. Kuo vaikas daugiau sužino, tuo sėkmingesnė jo tolesnė komunikacinė (verbalinė ar meninė) raiška. Taigi vaiko brendimas neatsiejamas nuo jo raiškos tobulinimo, o meninės raiškos – nuo formos, spalvos ir perspektyvos valdymo.

### 3.2. Piešimas ir pasakojimas

Vaiko piešimo filosofija taip pat apmąstoma M. Merleau-Ponty tekste „Raiška ir vaiko piešimas“ (Merleau-Ponty, 1973). Čia piešimas traktuojamas kaip tam tikras raiškos, fiksuojant asmeninį santykį su aplinka, būdas. Autoriui rūpėjo ne tik kaip vaikas išreiškia savo santykį su pasauliu, bet ir kaip tai susiję su suaugusiojo raiška. Tai, kas vertinama kaip nemokšiškas vaikų ar suaugusiųjų darbuose, autoriaus interpretuojama kaip ypatinga duotybė matyti ir fiksuoti savo matymą. Todėl vaiko raišką piešiant autorius gretina su dailininkų piešimu: abiejų raiška yra ypatinga, svarbi siekiant suprasti žmogaus ir pasaulio santykį.

Analizuodamas vaiko piešimą, Merleau-Ponty jį bando aptarti erdvės ir laiko perspektyvoje. Pirmiausia Merleau-Ponty vaiko pasaulio matymą priešina dvimatei erdvei, kuri suvokiama „beribio proto akimis“. Menininkų raiška dvimatėje erdvėje siekia išreikšti „objektyvumą“. Vaikas nesuvokia perspektyvos, kol jam kas nors jos neprimeta. Jam nerūpi „objektyvūs“ alėjos kontūrai ar veido kontūrai. Pastarąjį jis vaizduoja elementariu apskritimu.

Suaugusieji taip pat naudoja vienmatį vaizdavimą. Remdamiesi būtent tokiu vaikišku raiškos principu, jie siekia palikti popieriuje sąlyčio su tuo objektu ar vaizdu žymę „tiek, kiek ji suvirpino mūsų žvilgsnį ir mūsų lytėjimą, mūsų klausą, mūsų rizikos, likimo arba laisvės jauseną“ (Merleau-Ponty, 1973; 2006, p. 22) Taigi šio sąlyčio esmė yra palikti liudi-

jimą ir nebeteikti informacijos. Atsisakoma malonumo aprėpti žvilgsniu pasaulį. Piešinys veikiau turi „sužadinti mūsų gelmėje slypinčią schemą, kuri įkurdino mus mūsų kūne, o per kūną – pasaulyje“ (Merleau-Ponty, 1973; 2006, p. 22).

Tokia vaiko raiška jį stebintiems suaugusiems sukelia nepasitenkinimą ne tik erdvės, bet ir laiko požiūriu. Vaiko grafiniai „pasakojimai“ jungia pasakojimo scenas specialiu būdu, nes jis „vienintelis girdi visą istoriją tam tikru laiko momentu“. O suaugusiojo akims, įpratusioms prie linijinės laiko sekos, toks pasakojimas atrodo miglotas, sutrūkęs, nebaigtas.

Merleau-Ponty čia kalba apie dabartį, kuri vienaip ar kitaip yra susijusi su praeitimi. Laiko nelineiškumui ir nuo jo priklausomo ir regimo / neregimo perskyros sąlyginumui nusakyti Merleau-Ponty pasirenka „klostės“ metaforą, kuri išreiškia „neregimų ir regimų objekto aspektų sambūvį arba slaptą objekto buvimą balde, ant kurio jis buvo padėtas“ (Merleau-Ponty, 1973, 2006, p. 22). Laikiškumas siejamas ir su tuo, kas matoma ir nematoma. Klostės persiklojimai leidžia įsivaizduoti, kaip praeitis sugyvena su dabartimi ir ateitimi. Tai tarsi pasakojimas grafine elipsės trajektorija. Vaikas, priešdamas autentiškai, siekia „susigrąžinti pasaulio buvimą“, t. y. jo regoje nykstantį pasaulį, ir kartu priversti suvokti jo išreiškiamą objektyvumą, neturint jokių išankstinių garantijų, ar jo raiška bus teisingai suprasta. Vaiko natūralumas vienaip ar kitaip jungiant „pasakojimo“ scenas laiko ir erdvės požiūriu yra, anot Merleau-Ponty, gražiausias santykio su pasauliu pavyzdys. Jį sustiprina pasitikėjimas savimi. Natūralumas arba tikrumas neklausia, kokioje erdvėje – vienmatėje, dvimatėje ar trimatėje reiškiamas objektas. Jam svarbiau pati autentiškumo nuostata. Pavyzdžiu šiuo atveju Merleau-Ponty pateikia mėgstamą dailininką Cezannę, kuris skirtingais savo tapybos periodais skirtingai vaizduoja objektus, t. y. kartais laikosi perspektyvos taisyklių, o kartais jų nepaiso. Jos nei nustumiamos į šalį, nei itin jų laikomasi.

Tuo būdu Merleau-Ponty tarytum sako, kad suaugęs turi ne mokytis iš vaiko naivumo ir nežinojimo ar tyčinio reikalavimų nepaisymo, o gebėti būti vaiku kitaip: nebijoti atsispirti nuo esamos pozicijos, situacijos ir, suspendavus visus reikalavimus, kurti savo natūralų santykį su pasauliu.

Kodėl suaugusiųjų santykis su pasauliu yra nenatūralus ir kaip susigrąžinti natūralumą? Merleau-Ponty mano, kad modernioje tapyboje daiktai „kraujuoja“, o jų esmės išsilieja mūsų akyse. Toks daiktų raiškos intensyvumas, jų gyvumo ar objektyvumo perviršis tarsi klausia mūsų žvilgsnio tikrindamas, „ar galioja susitarimas sugyventi su pasauliu, kurį sudarėme pasinaudodami visu savo kūnu“ (Merleau-Ponty, 1973, 2006, p. 22). Vargu ar galima vienareikšmiškai interpretuoti šį Merleau-Ponty pasakymą: ką turi omenyje filosofas, sakydamas daiktai „kraujuoja“ ir mus bando. Ar tai priekaištas mūsų neteisingai pasaulio suvokčiai ir raiškai? Galima manyti, kad tuo Merleau-Ponty nusako objektyvumo perviršį, kuris pasiekė savo epogėjų, nepalikdamas vietos užuominoms, paslapčiai, kitoniškumui. Kita vertus, toks pasakymas gali rodyti ir dvasinį pasaulio matymą, kurį filosofas aptaria veikale „Akis ir dvasia“, teigdamas, kad „tapytojas, kad ir koks būtų, kai jis tapo, praktikuoja maginę regėjimo teoriją. Jis turi iš tiesų pripažinti, kad daiktai prasiskverbia į jį...“ (Merleau-Ponty, 2005, p. 55). Jo regėjimas panašus į beprotybę. Daiktai žiūri į jį. Toks dailininko regėjimas lemia viešpatavimą visiems būties aspektams. Taigi jo regimas pasaulis užbaigtas, o kartu ir dalinis.

Vaiko matymas ir raiška yra natūrali, tačiau toks pats ar panašus natūralumas suaugusiųjų pasaulyje įvardijamas kaip beprotybė. Ar vaiką mokyti taisyklių? Anot filosofo, taisyklės ilgainiui užgriozdina pasaulio matymą ir desakralizuoja jo raišką, „įspraudžiant vaiką į tam tikrą standartą“. Vis dėlto Merleau-Ponty visai nesiūlo atsisakyti taisyklių, veikiau kviečia jų neabsoliutinti ir suvokti tik kaip instrumentą galimybių alternatyvoms reikšti. Būtent instrumentinis požiūris į socialines konvencijas iš dalis prasme susijęs su J. Dewey instrumentiniu požiūriu į pasaulio suvokimą ir patirties rekonstrukciją. Tačiau vieno ir kito autoriaus filosofijoje instrumentalizmas absoliučiai skiriasi.

### 3.3. Patirtis ir refleksija

Dewey, panašiai kaip ir Merleau-Ponty, manė, kad būtent patirtis leidžia vaikui natūraliai pažinti pasaulį. Pragmatizmo

atveju kiekviena patirtis integruojama į jau turimą ir taip kuriamas holistinis vaizdas. Taigi pasaulio ribų apčiuoptumas priklauso nuo esamos patirties. Patirtys jungiamos viena prie kitos kaip tos pasakojimų scenos, kurias aptarė Merleau-Ponty. Koks gi čia skirtumas? Skiriasi laikas, kuriame tos patirtys jungiamos, ir erdvėje, kurioje tos scenos komponuojamos.

Dewey rūpi linijinė veiksmų seka, t. y. linijiškai suprantamas laikas. Veiksmus sujungti į visumą padeda Dewey išskirti instrumentai, t. y. idėjos, kurios asmens sąmonėje dėliojamos atitinkama tvarka. Tokią tvarką Dewey pavadina reflektviu mąstymu, kuris pasireiškia tuo, kad mąstoma nuosekliai, jungiant vienas idėjas prie kitų, kai pastarosios patikrina ir pataiso pirmąsias (Dewey, 1997). Taigi Dewey vaiko patirtį ir jos integraciją į pasaulio suvoktį susieja su racionalumo, logikos mokymu, kurie veda link teisingo pasaulio suvokimo ir protingo jo vartojimo.

Kalbėdamas apie taisykles Dewey teigia, kad „individai elgiasi įnoringai, kai, patys neturėdami tikslo arba nesuvokdami poelgio sąsajų su kitais veiksmais, turi veikti paklusdami išoriniams įsakymams arba vykdyti paliepiamus. Išmokti galima ir darant ką nors, ko nesupranti; juk net labai supratingai elgdamiesi, darome daug to, apie ką negalvojame, nes didžioji dalis mūsų sąmoningai numatytų sąsajų nėra suvokiamos arba numatomos“ (Dewey, 1997, 2006, p. 13). Blogiausia, anot Dewey, kad suaugusieji, prinesdami savo taisykles, vaikui nepaaiškina jų prasmės. Prasmė neatsiejama nuo rezultatų ir metodų refleksijos. Aklas taisyklių laikymasis prasmės horizontą veikia apriboja, o ne išplečia. Taigi Dewey vaiko pasaulį supranta kaip natūraliai pažįstamą, o bandymas vaiką įsprausti į rėmus, naudojant taisykles, išderina jo nuoseklų pažinimą. Taisyklės turi būti suvoktos ir išaiškintos. Tada visa patirčių seka įsisauganama ir įgauna prasmę. Jis sako „patirtis kaip aktyvus procesas reikalauja laiko ir kad vėlesnis periodas užbaigia ankstesnįjį; paaiškėja lig šiol nesuvoktos sąsajos“ (Dewey, 1997, 2006, p. 13).

Dewey buvo įsitikinęs, kad asmeninė pasaulio suvoktis yra unikali, tačiau, vartojant taisyklingą kalbą, užsitikrinus loginį mąstymą ir remiantis socialiniais susitarimais, ja galima pasidalyti su kitais. Svarstydamas, kaip kiti toleruoja individualų santykį su pasauliu, Dewey teigia, kad kiek-

vienas individualus pasaulio konstruktas ar konstruktų įvairovė sulaukia priekaištų. Visuomenė nepakanti naujovėms, ji „linkusi jas užgniaužti, nes jos liudija to, kas priimta, deviaciją“ (Dewey, 1997, p. 296). Šiuolaikinė moderni visuomenė tarsi išlaisvino mintį ir vaizdą, tačiau tebeliko ne itin linkusi tokias idėjas ginti. Ugdant Dewey siūlo atsisakyti „amžinųjų“ tiesų ir tik iš dalies pasikliauti knyginiais ar mokytojo autoritetais, labiau pasitikėti savo paties tyrimais ir atradimais. Mokant dalykų, Dewey griežtai pasisako prieš gatavą (*ready-made*) produktą. Joks pažinimas ar išmokimas negalioja, jei nėra asmeninės patirties (Dewey, 1990, p. 129). O patirtis taip pat nėra baigtinis dalykas. Tai – kintama būseną. Kitimas yra siejamas su refleksija, laipsnišku socialinių konvencijų įsisąmoninimu, kurie užtikrina vaiko asmenybės augimą.

Kalbėdamas apie laiką, Dewey, kaip ir Merleau-Ponty, absoliutina dabartinio laiko reikšmę. Vaikui dabarties laikas yra svarbus ir tai yra nuostabiausia, kuo jis gali gyventi ir džiaugtis. Vaikui laikas išsitempia, kai jis mąsto apie ateitį. Ateitis yra ne kūniška. Ji galima tik kaip idėja. Tačiau laukimas vaikui yra sunkiai pakeliamas. Todėl Dewey teigia, kad turėtume būti apdairesni ir kurti vaikui tinkamiausias dabarties sąlygas. Tinkamiausias sąlygas filosofas suvokia kaip tokias, kai vaikas gali kuo daugiau patirti, save reikšti ir išmokti. Dabarties aplinka vaikui turi būti įdomi, o sąlygos palankios, idant nebūtų užgniaužtas jo noras pažinti, kurti, veikti.

Pasak pragmatiko, visa vaiko veikla yra kūryba, žinoma, jei jis nepatirs suaugusiųjų represijų. Kiekvieno vaiko patirčių seka yra individuali, tačiau visiems vienoda yra tai, kad patirčių jungimasis yra linijinis, o mąstymas ilgainiui tampa dialektiškas. Lyginant Dewey aprašytą nuoseklų ir progresuojantį patirčių kaupimą su Merleau-Ponty aprašytu vaiko sąmonės judėjimu laike elipsės formos trajektorija, ryškėja akivaizdus skirtumas: pirmojo atveju mokomasi dėl ateities, žvalgantis atgal. Dewey tikėjo asmens ir sociumo tobulėjimu, pažanga, ne veltui paskatino ir progresyvizmo atsiradimą. O Merleau-Ponty vaiko patirtį vertino dabarties perspektyvoje, pabrėždamas sąmonės ir kūno judesio vienovę, stiprius patistikėjimu grįstus saitus su pasauliu.

### 3.4. Suaugęs kaip vaikas *versus* vaikas kaip suaugęs

Dewey savo veikaluose daug svarsto apie vaiko ugdymą. Jam rūpi, kad vaikas nebūtų traktuojamas kaip vaikas, atvirkščiai – kaip mažas suaugęs, turintis savo supratimą pagal sukauptą patyrimą. Vaikui brandinti reikia pagarbaus, vaiko interesų paisančio požiūrio į jį. Dewey siūlo palikti vaikui teisę savo amžių suvokti kaip savipakanamą, o ne parengiamąjį etapą brandžiai ateičiai, nes vaiko pasaulis jam pačiam yra jo patyrimų pradžia ir pabaiga. Taigi vaikas yra toks pat, kaip ir suaugęs, visavertis pasaulio suvokėjas ir tyrėjas. Vaikas traktuojamas kaip suaugęs, nemenkinant jo patirties, kita vertus, minėtasis linijiškumas suponuoja prielaidą, kad suaugusiojo gyvenimas yra prasmingesnis ir reikšmingesnis dėl didesnės patirties ir jos refleksijos.

Merleau-Ponty svarsto priešingai. Vaiko ir pasaulio santykį reikia iškelti pavyzdžiu, idant brandus gyvenimas neužmirštų tikrumo ir natūralumo. Suaugęs šiuo atveju nestokoja patirties, supratimo, tačiau jis stokoja gebėjimo pažvelgti į pasaulį atsietai nuo asmeninės ir socialinės patirties rezultatų, įsirežusių į jo sąmonę. „Suvokimo fenomenologijoje“ Merleau-Ponty remdamasis M. Scheleriu samprotauja, kad „suvokimas kur kas geriau atitinka lokalius stimulus skatinamoje nei neskatinamoje padėtyje ir labiau atitinka juslių teoriją suaugusiųjų lygmenyje nei vaikų. Tai tarsi koks tinklas“ (Merleau-Ponty, 2000, p. 12). Vaikas lyg auka pakliūva į suaugusiųjų sugalvotą ir vaikams taikomą terpę, kurioje pagal suaugusiųjų supratimą yra koreguojamas, kontroliuojamas ir valdomas. O jo gebėjimai gali būti unikalūs, turintys potencijos plėtotis nenumatyta kryptimi. Vaikas, pasak Merleau-Ponty, kur kas jautriau jaučia ir natūraliau išreiškia daiktų formas ir spalvas nei suaugusieji, taigi pastarieji yra akivaizdžiai paveikti konvencijų, ypač kalbos, o „konvencijos yra vėlesnė žmonių bendravimo forma“ nei emocinė patirtis (Merleau-Ponty, 2000, p. 182). Taigi juslių kalbai, kaip pasaulio realybei, skaityti reikia mokytis iš vaiko. Dewey filosofijoje socialinė patirtis yra ne mažiau vertinga nei asmeninė, o Merleau-Ponty filosofijoje socialinė patirtis, priimama normų ir

konvencijų pavidalu, trukdo gyventi autentiškai, pasikliaujant pirminiais jutimais ir kūno raiška, judesiais, kurie yra iškalbingesni už socialinės patirties klodus. D. M. Levinas, svarstydamas Merleau-Ponty filosofiją teigė, kad ši filosofija skatina atsigręžti į kitą, skatina socialinį santykį, tačiau ne remiantis *ratio*, o kūno kalba ir ja pagrįstu ikikonvenciniu moralumu (Levin, 1998, p. 361). Taigi vaikas turi tą latentinį potencialą, kuris ilgainiui yra suvaržomas, neleidžiant jam išsiskleisti. Jis socializuojasi ne dėl konvencijų, o dėl prigimtinio ikikonvencinio poreikio būti su kitu. Kitaip tariant, vaikystės pavyzdyje randama žmogaus potenciala, kuri, nesuteikus jai sąlygų, tampa neišsiskleidusia ar išsiskleidusia iškreiptu pavidalu. Vadinasi, vaikystėje yra ta buvimo duotybė, kurią reikia išsaugoti, nepiriant asmens prieš konvencijų ir taisyklių.

Aptardamas J. Piaget siūlomą dvylikos metų amžiaus ribą, kaip leidžiančią vaikui racionaliai mąstyti ir artėti prie suaugusiųjų pasaulio, Merleau-Ponty jam prieštarauja, pateikdamas argumentą, kad suaugęs apie savo pasaulį kalba kaip brandų ir neturintį prieštaravimų, o yra atvirkščiai – būtent „vaikystės amžiaus nesofistikotas mąstymas yra esmiškai išskirtinis galvojant apie brandą“ (Merleau-Ponty, 2000, p. 355). Nėra jokio objektyvaus, teisingesnio ar brandesnio pasaulio, kurio galėtumėme mokyti kitą. Kiekvieno pasaulis yra subjektyvus pasaulis.

Dewey filosofija, vertindama vaiko amžių iš suaugusiojo perspektyvos, vaikystės fenomeną traktuoja kaip išaugtą, nes stokojantį ne tik didesnės patirties, bet ir brandesnės mąstymo refleksijos. Vaiko fenomenas yra tiek svarbus, kiek jį apmąščius galima tobulinti sociumą ir asmens ateities gyvenimą. Būtent linijiškumas laiko atžvilgiu vaiko ugdymą, natūralius išgyvenimus paverčia pragmatiniu projektu. O fenomenologinė žiūra vaiko fenomeną įvertina lygiai tiek, kiek ir suaugusiojo. Jie abu susilygina išgyvenama dabartimi. Nuoširdumas ir moralumas, kurie, anot Levino, yra matomi vaikų pirmapradėje raiškoje, vėliau užgožiami socialinių konvencijų (Levin, 1998).



### 3.5. Kūrybiškumas ir piešimas

Vaiko raiška siejama su kūrybiškumu, kuris lygiai taip pat kaip ir kiti jo gebėjimai ilgainiui yra užgožiami. Kūrybiškumas tradiciškai nusakomas kaip tikslinė arba spontaniška veikla, siekiant įgyvendinti kokią nors savo idėją, emociją ar impresiją, kažką pasakyti netiesioginėmis priemonėmis. Analizuodami Merleau-Ponty tekstą apie vaiko piešimą, randame, kad vaiko kūryba yra svarbus procesas esamam vaiko santykiui su pasauliu palaikyti. Tai jo asmeninių pasakojimų skleitis, kurioje raiška yra pirmesnė už apmąstymus, už supratimą. Nebijantis savo raiškos vaikas tarsi kūnu piešia pasaulį. Čia nėra jokio tarpininko idėjų ar koku kitu pavidalu. Dominuoja spontanika, kurią vėliau išplėtojo postmodernistai, pasitelkę vaiko pavyzdį kūrybos pertrūkiams ir veiksmo greičiui aptarti: vaiko bėgimo greitis nekelia jokių klausimų apie jo pavojingumą, prasmę ar protingumą (Deleuze, Parnet, 1987). Merleau-Ponty svarbus ne greitis, kuriuo reiškiasi netikėtumų virtinė, o spontaniškumas, kuriam būdinga visiškai laisva raiška. Vaiko santykis su pasauliu veikiau meditatyvus, kartu unikalus, nepakartojamas. Tokios būsenos užsimirštama, o, kita vertus, sąmonė yra budri, pasirengusi pasaulio percepcijai. Užsimiršimas dabartyje kaip būtina spontaniškumo ir kūrybos sąlyga. Jeigu grįžtume prie dailininko pavyzdžio, tai toks kūrybiškumas reikštų, jog dailininkas, užsimiršęs ir reiškiantis savo mintį, idėją ar impresiją ir atsisakęs dvimatės erdvės, „aptinka ją netyčia, kurdamas, o ji neprieštarauja ar netgi atlieka parankios priemonės vaidmenį, bet niekada netampa šios veiklos visa prasme“ (Merleau-Ponty, 1973, 2006, p. 22). Vienmatė, dvimatė ar trimatė erdvė tarsi persikloja, kaip toje „klostės“ metaforoje, naudotoje vaiko suvokiamam laikui aptarti. Tai, ką skulptorius apčiuopia trimatėje erdvėje, tapytojas tarsi realizuoja vienmatėje ar dvimatėje erdvėje. Ne erdvė nulemia išreikšto daikto tikrumą, o kūrėjo požiūris ir drobėje paliktas ženklas. Dailininkas mato tarsi iš vidaus. Jis ne atspindi matomus objektus, gamtą, o gamta, esanti jo viduje, leidžia jam tapyti. Tiesa, jis mokosi. Bet jis mokosi žiūrėti, o ne tapyti; žiūrėti taip, kad daiktai atsispindėtų ir gyventų jame. Tokiam mokymuisi neturi jokios reikš-

mės jo tapybos (ankstyvosios ar vėlyvosios) laikotarpis, spontaniškas ar muziejuose susiformavęs regėjimas. Tai mokymasis vienuoje. Tapybos keliami klausimai, tai visų pirma, anot Merleau-Ponty, daiktų atsiradimo mūsų kūne klausimai. Jie sprendžiami kartu su regėjimo tobulinimu. Matyt, todėl Merleau-Ponty mėgsta remtis modernistų tapyba ir skulptūra. Čia sumaišoma esmė ir egzistencija, įsivaizduojamybė ir tikrovė, regimybė ir neregimybė (Merleau-Ponty, 2005).

Kūrybiškumas Dewey filosofijoje labiau siejamas su vaizduote ir simboliais. Vaikas nesugeba atskirai mąstyti realaus ir simbolinio pasaulio. Jam visa yra viena, todėl jo kūrybą reikia priartinti prie kasdienės, buitinės patirties, nes būtent buitinių veiksmų atlikimas arba imitacija, tarsi mažos misterijos, leidžia jam įsivaizduoti savo būsimą gyvenimą, kai butis bus jo paties tvarkoma. O atsietas vertybių, simbolių ar idėjų mokymas vaikui yra nesuprantamas. Etinis intelektualizmas nėra vertingas. Vaikui jokia ikipatyrinė esmė neegzistuoja net ir simbolio pavidalu. Simboliai turi būti akivaizdžiai susieti su realybe. Vaiko kūrybiniai poreikiai siejami su leidimu išbandyti įvairią veiklą. Pavyzdžiu Dewey teikia apskritimo iš popieriaus kirpimą, kuris, jo manymu, turėtų būti atliekamas turint tikslą pasigaminti, pavyzdžiui, lėkštelę, o ne iškirpti taisyklingos formos apskritimą (Dewey, 1990, p. 123). Taigi kūryba siejama ne su idealiumi, o su realiu pasauliu. Erdvinis jo realumas, anot Dewey, yra reikšmingesnis ir todėl jo ilgainiui išmokstama.

Lyginant Merleau-Ponty ir Dewey kūrybiškai reiškiamą pasaulį, akivaizdžiai išsiskiria egzistencinis ir pragmatinis santykis. Pirmuoju atveju kūrėjas yra indiferentiškas laiko ir erdvės požiūriu, siekiantis per egzistencinį santykį išreikšti gyvastį, atsispindinčią kūrėjuje lyg veidrodyje ir tarsi visu kūnu išreikštą nekonvenciniu būdu kūrinyje, o antruoju atveju – kūrėjas reiškia idėjų konstruktus, apmąstydamas patirtį ir išvadas pritaikydamas ateičiai. Pastaroji kūryba skatina realistinį vaizdavimą ir nukreipia į asmeninę ir socialinę pažangą. Būtent ši Dewey išplėtotą vaiko interesų paisanti ugdymo teorija ilgainiui tapo paranki tiems praktikams ir teoretikams, kurie turėjo aiškias vaiko modeliavimo vizijas, strategijas. Taip taurusis Dewey projektas, orientuotas į patyriminį mąstymą, pasisavintas

gudrių biurokratų, tapo įrankiu ugdymo proceso priežiūrai ir vertinimui, remiantis ugdymo vadybos modeliais ir standartiniais kūrybos mechanizmais. Merleau-Ponty samprata mažiau patogi priežiūrai ir kontrolei. Ji greičiau prigyja socialinėje pedagogikoje, t. y. ten, kur yra ypatingi atvejai, kur nepretenduojama ugdyti konkurencingo pasaulio veikėjų, išmokstančių visas suaugusiųjų pasaulio įmantrybes. Ar toks ugdymo santykis tikrai panaudojamas humaniškiems tikslams, taip pat kaip ir Dewey atveju, negalima aiškiai atsakyti. Nereikalaujant patyrimo racionalizuoti ir atlikti refleksiją, ugdytinis gali ne tik netrukdomai sukti savu keliu, bet ir lengvai būti kitų klaidinamas. Deja, švietimo politikų pagarba jautrumui ir kūrybai vargu ar nustelbs lenktynių dėl geresnių žmogiškųjų išteklių kompetencijų skatinimą.

Kūrybiškumo ugdymas pragmatizmo ir fenomenologinėje filosofijoje



---

## 4. Nuo kūrybiškumo prie disciplinavimo: M. Foucault idėjų sklaida švietime

---

### 4.1. M. Foucault panoptikumas ir švietimo kontrolė

Svarstant asmens kūrybiškumo ir autonomijos santykio priklausymą nuo mokyklos tvarkos, joje taikomų mechanizmų, principų, geriausiai tinka M. Foucault idėjos. Būtent jis parodo, kaip kūrybiškumas ir asmeninė laisvė yra „nužudoma“, taikant atrodytų visai nekal-tus, nes net įgudusiai akiai nepastebimus jos valdymo būdus.

Foucault idėjų originalumas, o sykiu įtaka švietimo analizei ir švietimo kaitai yra akivaizdus. Sunku rasti kitą mąstytoją, savo išvalgomis švietimui suteikusį tokį stiprų postūmį refleksijos link. Iki Foucault švietimo diskur-sas buvo neatsiejamas nuo I. Kanto, vėliau – J. Dewey vardų. Šiandien var-gu ar tarp mokslininkų, rašančiųjų apie šiuolaikines švietimo tendencijas, rasime tokių, kurie aplenkia Foucault vardą.

Svarstant Foucault idėjas ir jų pritaikymą švietime, pirmiausiai turimas omenyje Foucault veikalas *Disciplinuoti ir bausti*, kuriame atskleista baus-mės genealogija, savo formomis palietusi ir mokyklą bei aukštąjį mokslą. Šis ir kiti jo veikalai *Žinojimo archeologija*, *Seksualumo istorija*, paskaitos, interviu Lietuvos mokslinėje spaudoje yra aptarti įvairių autorių (J. Bara-novos, V. Gumauskaitės, D. M. Stančienės, K. Stoškaus) daugeliu aspektų, tačiau tai, kokius atgarsius Foucault sukėlė naujoje švietimo teorijų ban-goje, aptarta gana menkai. Todėl remiantis Foucault teorija ir jos atgarsiais

postmodernioje ugdymo filosofijoje, šiame skyriuje siekiama atskleisti švietime ir ypač mokyklose vis giliau įsivyrąjančias ritualines praktikas, eliminuojančias švietimo atstovų ir mokyklų bendruomenių sąmoningumą, kritiškumą, refleksiją. Autorės bandoma pagrįsti, kad instrukcijomis suvaržytos mokyklos ir vienakrypčiai mąstančio mokinio ugdymo prielaidos slypi pačioje švietimo sistemoje, orientuotoje į kontrolę ir socialinę reprodukciją.

Pradedant Foucault projekto aptartį, tikslinga prisiminti, kad savo socialinei teorijai įvaizdinti Foucault pasitelkia panoptikumą – benthamišką, pagal žvėryno modelį sukurtą konstruktą, skirtą nusižengusiems įkalinti. Tai žiedo formos kalėjimas su vienutėmis, išdėstytomis viena šalia kitos ir perskirtomis pertvaromis, priekinę ir galinę sieną paliekant atviras. Toks vienučių išdėstymas padeda disciplinuoti kalinius, atimant iš jų erdvės laisvę, t. y. izoliuojant. Iš trijų įkalinimo vienutėje ypatumų: *uždaryti, atimti šviesą ir paslėpti*, šiuo atveju realizuojamas tik vienas – uždaryti. Kaliniams paliekama galimybė matyti šviesą ir būti matomiems. Jie tarsi peršviečiami „stebinės akies“ rengenų. Metaforinė akis – prižiūrėtojo bokštelis, esantis žiedo formos pastato centre. Prižiūrėtojas nematomas, bet jo lokalizacijos vieta – bokštelis jam leidžia stebėti aplinką visomis kryptimis. Taigi kalinio padėtis gali būti fiksuojama kiekvieną akimirsnį. Tai kalėjimo erdvei suteikia eksperimento ir permanentinės kontrolės pobūdį. Mat „tobulame disciplinariniame aparate viskas bet kuriuo metu aprėpiama vien metus žvilgsnį“ (Foucault, 1998, p. 209).

Būtent atvirumas ir peršviečiamumas, anot Foucault, tampa sąžalos, užtikrinančiais kalinio kontrolę. Kaliniai, jUSDami nuolatinį prižiūrėtojo žvilgsnį, patys savo atžvilgiu perima prižiūrėtojo funkciją, tampa kontrolės ir disciplinavimo proceso sąjungininkais.

Foucault panoptikumo konstruktas, kaip anonimiškai valdomas mechanizmas, tapo socialinių procesų aiškinimo metodologine prielaida. O po Foucault kuriantiems teoretikams šis mechanizmas buvo pavyzdys kalbant apie disciplinavimą, paklusnumą, kontrolę, žinojimų reprodukciją, t. y. socialinių normų legitimavimo ir nepaklūstančiųjų sankcionavimo priemones. Šio mechanizmo veikimo principai leido aptarinėti ne tik ka-

linių, bet ir ligonių bei mokinių kontrolės principus ir paskirtį. Kontrolė, kuri Dewey'o laikais dar buvo laikoma gana pozityviu reiškiniu, užtikrinančiu vaiko ugdymo pažangą, Foucault teorijoje tapo korekciniu, bet žmogaus teises varžančiu ir asmenybės sklaidą žlugdančiu įrankiu.

Foucault pagarsintas panoptikumo projektas, iš esmės turėjęs užtikrinti politiškai paklusnaus ir ekonominę naudą teikiančio individo ugdymą, ilgainiui atsigręžė prieš kontrole pagrįstos socialinės sąrangos puoselėtojus. Jis tapo įrankiu, kuriuo dabar sėkmingai naudojasi kiekvienas, sumanęs išreikšti bent kiek radikalesnę kritiką socialinių institucijų, taip pat mokyklos atžvilgiu. Nors panoptikumo projektas kitų teoretikų (Bauman, 2002; Baudrillard, 2010) buvo pratęstas sinoptikumu, apverčiant žvilgsnio trajektoriją ir perkeliant ją masėms bei galiausiai prarandant jo prievartinę galią, tačiau mokyklinėje praktikoje panoptikumo modelis teoretikų tebeatomas.

Mokyklos gyvenime panoptinė disciplinavimo ir kontrolės raiška atsiskleidžia reikalavimų, normų, asmens vertinimo priemonių dauginimu ir griežta jų priežiūra. Anot R. Usherio ir R. Edwardso (1996, p. 102), šių priemonių pavyzdys yra gyvenimo aprašymai, mokymosi sertifikatai, standartiniai testai, pasiekimų įrašai, mokyklų raportai bei kiti egzaminavimo ir dokumentavimo proceso elementai. „Mokykla taip pat tampa aparatu, kuriame nenutrūkstamas egzaminavimas dubliuoja visą mokymo programą. Vis mažiau kas lieka iš varžytuvių, kuriose mokiniai išmėgina jėgas, ir vis dažniau mokinys visais aspektais lyginamas su kitais – tai leidžia jį išmatuoti ir kartu sankcionuoti“ (Foucault, 1998, p. 223).

Be abejonės, šių disciplinavimo ir kontrolės sampratų kritikos nereikėtų sieti tik su Foucault įžvalgomis. Tai ir T. S. Kuhno bei P. K. Feyerabendo mokslo teorijų nuopelnas, sugriovęs pozityvistines nuostatas ir atskleidęs reliatyvių mokslo tiesų epochos pradžią (Welch 1999, p. 27), tačiau Foucault vardas tapo vienu iš figūruojančių, kalbant apie mokslinio metodo ambivalentiškumą, politines mokslų funkcijas, užtikrinančias atrinktų žinojimų kaupimą pagal politinį-socialinį užsakymą.

Egzaminuojančioje mokykloje, kurioje viskas pagrįsta pozityvizmu ir duomenų kontrole, randasi ir mokslinė pedagogika, numatanti tikslingo

asmens formavimo priemonės ir nustatanti jų objektyvacijos procedūras. Šios Foucault vadinamos „ceremonijos“ kulminacinis veiksmas yra egzaminas, kuriuo įteisinami įgyti sugebėjimai. Tokios mokslinės pedagogikos, palaikomos tendencingai atrinktomis žiniomis ir praktikavimo mechanizmais, pagrindu vykdoma socialinė reprodukcija, neturinti nieko bendro su asmens išlaisvinimu ar kūrybiškumu. Ji užtikrina nepriekaištingą sistemos, kurioje egzaminas pakeičia valdžios vizualią raišką, funkcionavimą. Autorius sako, kad „mokyklos egzamino metu vyksta tikras ir nuolatinis pasikeitimas žinojimu: garantuodamas, kad mokytojo žinios pereis mokiniui, jis drauge išplėšia iš mokinio mokytojui skirtas ir tik jam reikalingas žinias“ (Foucault, 1998, p. 224).

Sistemos hierarchija visose pakopose numato darbą su paskiru individu, tačiau šiame disciplinariniame aparate individualizacija yra regresuojanti, nes vyksta „cėliška“, organiška, genetiška ir kombinacinė individualybės gamyba“ (Foucault, 1998, p. 230).

Individo gamybos idėja buvo pasiskolinta kritinės pedagogikos atstovų atskleidžiant socialinės reprodukcijos mokykloje procesą (Apple, 1995; McLaren, 2007).

M. Apple'o nuomone, socialinei kontrolei vykdyti labiausiai padeda įvairių mokyklinių procedūrų skaidymas. Tai, kokias procedūras Foucault pirmiausiai atpažįsta mokytojų – kontroliuotojų bei jų pagalbininkų, pavyzdžiui, mokyklos psichologų, veikloje, Apple'o teorijoje suprantama ir analizuojama kaip įvairių mokyklinių procedūrų (mokymo, vertinimo) smulkinimas. Toks procesas vykdomas reaguojant į švietimo valdininkijos leidžiamus dokumentus, kuriuose turinio perstruktūravimas ir struktūrinių dalių smulkinimas yra esminis įrankis apribojant ugdomųjų veiklą. Ypač tai atsispindi šiuolaikinei žinojimo visuomenei susidūrus su gebėjimų ir kompetencijų apibrėžties bei jų ugdymo problema. Anot Apple'o, gebėjimai multiplikuojami, atliekant *reskilling* ir *deskilling* veiksmus, t. y. gebėjimus skaidant ir smulkinant. Gebėjimai, kuriems pamatuoti ugdymo procese nerandama tinkamų instrumentų, yra dar labiau smulkinami. Toliau inscenizuojamas gebėjimų ugdymo užtikrinimo procesas, o šis savo ruožtu reglamentuojamas naujai leidžiamų dokumentų (Apple, 1995, p. 128). Apple'as įspėja, kad, kalbant apie šiuos kontrolės ir disciplinavimo



instrumentus, vertėtų neužsižaisti socialinės kontrolės teorijomis, kurios gali būti gana destruktivos, skatinančios neveltį ir susitaikymą. Mat, anot Apple'o, Foucault akivaizdžiai pasitarnavo savo teorijų abstrakčia elegancija (Apple 1995, p. xi). Kritikuodamas Foucault už abstraktumą, tačiau remdamasis disciplinavimo mechanizmo idėja, Apple'as socialinės kontrolės įveikai siūlo panaudoti socialinius judėjimus. Panašiai šiuos klausimus svarsto radikalesnis švietimo teoretikas P. McLarenas. Ir Apple'as, ir McLarenas kitų švietimo teoretikų yra kaltinami už pateikiamų teorijų radikalumą ir revoliucingumą. Ypač daug dėmesio šiuo požiūriu susilaukia McLarenas. Neomarksistiškai nusiteikę teoretikai kviečia aktyviai pasipriešinti valdantiesiems ar valdininkijai. Jų pasipriešinimas yra teorinis, nors patys jie taip nemano, savo veiklai priskirdami švietimo kaitos iniciatyvas. Ir Apple'as, ir McLarenas pirmiausiai apeliuoja į refleksiją, galios žaidimų atpažinimą, o tada siūlo įvairias galimybes reprodukciniam švietimui keisti. Taigi, veikiami neomarksizmo ir kritinės filosofijos, o kartu perimdami poststruktūralistines Foucault įžvalgas, diskurso kaip žinojimų ir tiesos konstravimo sampratą, jie vis dėlto kritikuoja filosofą už svarstymus apie kontrolės anonimiškumą, kviečia atpažinti klasinius, rasinius, etninius, kultūrinius skirtumus ir teisingumo jų atžvilgiu pažeidimą bei valdančiųjų galią. Kritinės pedagogikos teoretikai „siekia analizuoti pasipriešinimo ir socialinio gyvenimo galimybes: transformavimo individualiai ir kolektyviai, asmeniškai ir makropolitiniu lygmeniu“ (McLaren 1999 a, p. 194).

Kritiškai nusiteikusių švietėjų kova labiausiai orientuota į švietimo procesuose egzistuojančių tekstų refleksiją. Jiems rūpi teksto skaitytojas, kuris kartu yra ir instrukcijų vykdytojas. Kritinės nuostatos ir aktyvumas pasireiškia kvietimu atpažinti diskursus ir ypač juose įkūnytus galių žaidimus. Galias atpažinti yra ne tik mokytojų, bet ir mokinių uždavinys. Taigi mokinių susivokimas, refleksija, socialinio neteisingumo atpažinimas yra vienas iš būdų rekonstruoti mokyklos stagnacinį gyvenimą (McLaren, 2007). Pradėjus nuo refleksijos, galios santykių atpažinimo veiksmų ilgainiui, anot teoretikų, atsiras galimybių pereiti prie labiau praktinių švietimo pertvarkos veiksmų.

## 4.2. Galia ir mokyklų valdymas

Foucault teorijoje didelę reikšmę turi galia ir valdymas. Šalia valdymo termino ir valdžios termino, suprantamo ne kaip institucija ar struktūra, o kaip „jėga grindžiamų santykių, imanentiškų tai sričiai, kurioje jie reiškiasi, ir ją iš esmės organizuojančių...“ (Foucault, 1999, p. 72), filosofas įveda terminą *valdysena*\*\* (pranc. *gouvernementalité*). Valdysenos terminą Foucault pavartoja sociume vykstančių režimo praktikų raiškos pobūdžiui įvardyti. Valdysenos objektas yra ne „institucijos“, „teorijos“, „ideologijos“, o praktikos režimas, pasireiškiantis struktūrų veiksmu. Paskaitoje *Metodo klausimai* Foucault sako, kad „analizuoti praktikų režimą“ reiškia analizuoti valdymo programas, kurios tuo pačiu metu turi preskriptyvius efektus tam, kas turi būti padaryta, ir kodavimo efektus tam, kas turi būti žinoma. „Praktikos yra suprantamos kaip vietos, kur yra kažkas pasakyta ir padaryta, duotos priežastys ir įgyvendintos taisyklės, jos suplanuotos ir prisiimtos skolon, susitinka ir susijungia“ (Foucault, 1991, p. 75).

Valdysenos sampratą Foucault plėtoja, remdamasis Machiavelli'o Valdovo (Princo) pavyzdžiu ir atskleidamas valdovo pedagoginę sistemą. Pirmiausiai jis mokomas valdyti save, o tik paskui valstybę. Taip išmoktas savęs valdymas vėliau siejamas su *kitų* valdymu įvairiomis kryptimis. Jų vektoriai nukreipti hierarchine tvarka: aukštyn ir žemyn. Svarbiausias dalykas yra užtikrinti nenutrūkstamumą, kuris lemia visos sistemos valdymą (Foucault, 1991, p. 91).

Remdamasis Valdovo pavyzdžiu Foucault apibrėžia, o kas gi yra valdysena. Jis išskiria tris dalykus:

- 1) institucijų, procedūrų, analizių ir refleksijų praktika, padedanti užtikrinti galią, nukreiptą į gyventojus;
- 2) tendencijos, kurių dėka formuojasi galios įkūnijimo ir valdymo mechanizmai, plėtojantys visą žinojimų kompleksą;
- 3) teisingumo valstybė laipsniškai transformuojasi į valdymo aparatą, t. y. pasiduoda valdysenai.

\*\* Foucault vartojimo termino *Gouvernementalité* vertimas į lietuvių kalbą pasirinktas pagal pasiūlytą I. Matonytės vertinį „valdysena“.

Anot švietimo teoretikų, Foucault, kalbėdamas apie valdyseną, turi omenyje asmens santykį su savimi ir su kitais, o kartu pabrėžia etinę savęs konstitavimo ir savęs reguliavimo problemą. Tai praktikos ir strategijos save (arba kitus) valdyti ir reguliuoti, kai tos praktikos atliekamos fiktyvioje laisvėje (Peters, Marshall, Fitzsimons, 2000, p. 114, 115). Valdysena, kuri, atrodytų, pirmiausiai turi būti siejama su valdžios / vyriausybės / valstybės institucijų veikla, Foucault terminijoje įgauna naują turinį. Jos ypatumas yra funkcionavimas, įtraukiantis ne tik institucijų, bet ir asmens savivaldą. Ir savęs, ir kitų valdymas / savivalda yra susieta su institucinėmis struktūromis, todėl tarsi autonominis savęs konstitavimas pasirodo esąs socialinis ir politinis aktas. Bet, Peterso ir kitų nuomone, ne tai nori įrodyti Foucault. Jam labiau rūpi sąlygos, kuriomis fiktyvi laisvė yra galima. Pagrindinis Foucault idėjų plėtotojų taikinyš, siekiant atpažinti, kas galėtų slypėti už neskaidraus, iš anksto laimėtojus nulemiančio švietimo žaidimo, yra neoliberalistinė politika ir jos propaguojamas marketingas. Kaltinimų argumentu pateikiami šios politikos veikimo principai, kurie deklaruoja autonomiją ir laisvę, o iš tikrųjų varžo ir klaidina.

Su valdysena yra glaudžiai susijusi galia, kuri Foucault apibūdinama kaip dispersinė jėga, o ne kaip represijos ar draudimų mechanizmas. Ji cirkuliuoja, bet ne už santykių ribų, o kurdama tuos santykius, todėl čia svarbiau yra ne kas vykdo galią, o kaip ta galia konkrečiai reiškiasi (McCarthy, Dimitriades, 2000, p. 189). Galia kuria galimybes, subjektų padėtis, santykius, ribas ir naujus konstruktus. Remdamiesi Foucault galios samprata, McCarthy's ir Dimitriades aiškina pedagogikos globalizacijos problemas, kurios apima masinės kultūros ir technologijų plėtrą, spartėjantį ir intensyvėjantį tekstų produkciją. Šie, užuot tarnavę švietimo kokybei gerinti, legitimuoja naujus konstruktus, santykius, padėtis, užtikrinančius tendencingą galios persikirstymą ir juo grįstą švietimo mechanizmo funkcionavimą.

J. Baranovas interpretacijoje Foucault galios samprata pirmiausia siejama su Nietzsche's galios samprata. Ji reiškiasi santykiu, tačiau tas santykis yra aiškiai matomas (Baranova, 2007). Tai silpnesnės ir stipresnės grupių: kalinių ir prižiūrėtojų, ligonių ir gydytojų, mokinių ir mokytojų santykis. Galios santykio išvengti neįmanoma. Jį galima tik reflektuoti.

Švietimo tyrėjai Petersas, Marshallas ir Fitzsimonsas šiuos galios santykius traktuoja kitaip, panašiai kaip McCarthy's ir Dimitriades. Jų įžvalgų panašumas gali būti siejamas su tiriamos srities – švietimo – specifika: prigijusios kontrolės tradicijos, o kita vertus – švietimo sistemos pastangos ugdymą humanizuoti, reaguojant į šiuolaikinės visuomenės iššūkius. Ugdymo kontrolė ir ugdymo humanizavimas kuria įtampų laukus, kurių problemas spręsti imasi liberalistinis ugdymas. Teoretikai mano, kad švietimo sistemoje ir pirmiausia – mokykloje, kuri liberalizuojama ir marketizuojama, galių santykių poliai vis mažiau atpažįstami. Tokioje mokykloje pagrindiniu principu tampa pasirinkimas. Pasirinkimas yra traktuojamas kaip demokratinis principas ir kaip panacėja vaduojantis iš autoritarinės mokyklos tvarkos (Peters, Marshall, Fitzsimons, 2000, p. 124). Tačiau teoretikai šiame marketizavimo ir pasirinkimų didinimo procese išvelgia galių žaidimą. Pirmiausia pasirinkimas neoliberalioje tradicijoje traktuojamas kaip individualios galios didinimas ir autonomijos stiprinimas, kita vertus – tas pasirinkimas yra daromas ne tik racionaliuoju „aš“; „aš“ yra įvairiai veikiamas socialinės terpės ir asmeninių instinktyviųjų, emocijų funkcijų, taigi ir sprendimai yra šališki, nepakankamai racionalūs. Be to, švietime kuriamas pasirinkimų skaičius taip pat ribotas ir atitinkamai švietimo politikų apgalvotas. Pavyzdžiu pateikiama neoliberali mokykla, kuri kuriama reformai naudojant keturis instrumentus: „pasirinkimą“, „balsą“, „kontraktualizmą“ ir „delegavimą“. Tokia mokykla įgyjanti daugiau savivaldos ir turinti geriau užtikrinti tokią vadybos orientyrų seriją: „kokybė“, „efektyvumas“, „kapitalas“, „produktyvumas“ ir „socialinis kapitalas“ (Peters et al., 2000, p. 127). Tačiau problema ta, kad visa vadyba yra sutrūkinėjusi: švietimo politikos kūrimas gerokai skiriasi nuo politikos vykdymo, t. y. administravimo. Pagal valdysenos sampratą, kiekvienam švietimo proceso sraigteliui išlikti reikalinga kiekvieno jų išlikimo užtikrinimo politika. Todėl, anot autorių, daugybė politinių teorijų mikliai perrašoma atitinkant šiuolaikinį formatą, kuris politikų rekomenduojamas. „Tai parodo tokią kultūros kaitą, kuri padeda apsaugoti tvarką tarp mokytojų ir tai integruoti beveik nepakeičiant vadybos praktikos“ (Peters, Marshall, Fitzsimons, 2000, p. 127).

Šias išvadas autoriai daro tirdami Australijos, Anglijos, Velso, Naujosios Zelandijos mokyklas.

Taigi, anot autorių, niekas nepasikeičia, o „bet koks tikėjimas naujos individo laisvės atsiradimu, suteikiant jam daugiau pasirinkimų ir galimybių savivaldai, kaip valstybės elementui, yra tik iliuzija, kuri padeda individui akceptuoti savo vaidmenį valdant savo asmenį“ (Peters, Marshall, Fitzsimos, 2000, p. 129).

Aptariant mokyklų savivaldos problemas skiriami du lygmenys: mokyklų savivalda ir asmens savivalda. Ir vienu, ir kitu atveju taikoma vadyba užtikrina reprodukcijos modelį. Galima sutikti, kad asmeniniai sprendimai ir atsakomybės delegavimas savivalda pasižyminčioje mokykloje, rodantys decentralizaciją ir pažangą, susiduria su tomis pačiomis simuliacinio problemomis, nes Foucault konstruktas ir valdysenos modelis veikia, anot švietimo teoretikų, neišvengiamai ir jam istoriškai yra parengta dirva.

T. S. Popkewitzas, tyręs edukacines reformas ir hibridizaciją globalizacijos sąlygomis, teigia, kad kai kurioms šalims (Pietų Afrikai, Skandinavijai, Ispanijai, JAV) didieji autoritetai darant reformas vis dar yra Johnas Dewey, Levas Vygotskis. Kitose šalyse yra labiau remiamasi vokiečių kritinės teorijos atstovu Jurgenu Habermasu, brazilu Paulu Freire ir prancūzų teoretiku Micheliu Foucault. Jais remiantis svarstomos nacionalinės reformos (Popkewitz 2000, p. 175). Popkewitzui svarbu parodyti, kaip šie herojai tampa globaliais, naikina nacionalines perskyras ir atitinkamai keičia mokyklos, mokinio, mokytojo sampratą. Tačiau pagrindinis autoriaus tikslas yra kitas – atskleisti socialinį vaiko ar jaunuolio administravimo procesą. Jis, kaip ir Foucault, jį sieja su vaiko sielos konstravimu, pateikdamas įvairius savireguliacijos, savijvertinimo, savipratos ir kitokius būdus, kuriuos siūlo administracija, orientuodamasi į nustatytas piliečio elgesio normas. Tai yra sekuliarus pakaitalas to, ką kadaise siūlė religinis ugdymas religinių vertybių ir dvasingumo pavidalu. Visos neoliberalinės klišės: marketizavimas, liberalizavimas, autonomija, o mokykloje – problemų sprendimas ir dalyvavimas bei savęs konstravimas sprendžiant problemas ir dalyvaujant, anot autoriaus, yra tik šablonai, sukuriantys laisvės iliuziją. Kritikuodamas

globalios pedagogikos pastangas sukurti asmeniui komfortabilumą jaustis visur kaip namie, Popkewitzas teigia, kad tai ir mokymas jaustis gerai, tarsi pamirštant, kas yra namai, t. y. sąmonės mieguistumo skatinimas. Tokiai sąmonei istorija yra nereikalinga. Taigi visa neoliberali švietimo politika, kuriama į pagalbą asmens laisvei ir komfortui, anot autoriaus, yra tik iliuzinės gerovės pažadai. Šiai nuomonei argumentuoti, matyt, būtų galima rasti ne vieną pavyzdį ne tik pasaulio (Apple, 1995), bet ir Lietuvos švietime (Duoblienė, 2009), aptariant biurokratinio aparato gausinimą ir ugdymo proceso schemizavimą, tačiau yra ir kontrargumentų, rodančių, kad padėtį komplikuoja greičiau teoretikai, o ne praktikai (Whitty, Power, Halpin, 1998).

Akivaizdu, kad Foucault konstruktas yra naudojamas aiškinant švietimo reformų eigą, o kartu šiuo konstruktu reforma ir kritikuojama, teigiant, kad liberalizuojamų mokyklų administracinė galia pasireiškia formuojant tariamai laisvą asmenį. Popkewitzas svarstant nacionalines reformas išvelgia nuolatinę kovą. Tai paradigmos kova. Modernių ir postmodernių paradigmos kova vyksta dėl to, kaip turi būti socialiai administruojama asmens laisvė, kaip yra sankcionuojamos piliečio pažiūros, galimybės, dispozicijos ir įvaizdis. Šiuolaikinės praktikos, administravimo priemonėmis prisiimdamas atsakomybę už piliečio kūrimą pagal nustatytas normas, kuria kritinės sąmonės neturinčius, prisitaikančius individus arba atskirtį. Tai ne rasinė, tautinė ar religinė atskirtis, o atskirtis, nulemta sisteminių normų ir standartų.

Galios raišką Popkewitzas išvelgia hibridizacijos procese, kai globalumas supinamas su lokalumu. Multiplikuojami diskursai, kurie galiai suteikia didesnę efektą. Tai vyksta leidžiant pasisakyti marginalinėms grupėms ir imituojant jų integraciją. Tačiau tai yra tik fiktyvios ir socialinę administratorių galią stiprinančios universalizavimo priemonės. Tai itin paliečia švietimą ir jo reformas.

Taigi Foucault panoptinis konstruktas, plėtojamas švietimą tiriančių autorių, atpažįstamas švietimo procese ir ypač ugdymo institucijose kaip politinių galių raiška, simuliuojanti veiklą žmogaus gerovei ir humanizmui užtikrinti. Galių paskirstymo ir perskirstymo režimai, veikiantys kaip

asmens ar mokyklos bendruomenės savivalda, yra socialinių ir politinių struktūrų tęstinumą, o kartu ir valdyseną lemianti praktika.

### 4.3. Švietimo diskursai ir mokyklos paskirtis

Foucault, aptardamas diskurso tvarką, teigia: „kad ir kiek tvirtintume, jog švietimas turi būti priemonė, kuri visuomenėje, panašioje į mūsų, kiekvienam individui atveria kelią į bet kokio tipo diskursą, visi puikiai žinome, kad švietimo paskirstymas, – tai, ką jis leidžia ir ką draudžia, – yra paženklintas nuotolių, priešybių ir socialinių kovų. Kiekviena švietimo sistema yra politinis kelias reikiamu būdu nusavinti diskursus su visais juos lydintais žinojimo pavidalais“ (Foucault, 1998, p. 30).

Susiedamas diskurso nusavinimą su kalbėjimo ritualais, diskursyvinėmis bendrijomis ir doktrinų šalininkų grupėmis, Foucault mano, kad jos yra susipynusios ir sudaro stambias struktūras, „paskirstančias kalbančius subjektus pagal diskursų tipus ir leidžiančias nusavinti diskursus tam tikroms subjektų kategorijoms“ (Foucault, 1998, p. 30). Autorius mano, kad tai yra neišvengiama, juolab kad mokymo sistema tam ir yra skirta. Mokyklai priskiriamas techninis vaidmuo, kuris atliekamas pagal aiškias instrukcijas vykdant konkrečias funkcijas. Čia vietos laisvei beveik nėra.

Mat kiekviena visuomenė kontroliuoja diskurso gamybą, siekdama suvaldyti jo nenusipėjimą, o prireikus jį pašalinti. Tam, pasak Foucault, yra naudojami draudimai, perskyrimai ir atmetimai. Perskyros pavyzdys: beprotis–gydytojas ir analogiškai mokinys–mokytojas. Šiuo santykiu, anot Foucault, pasireiškia valia tiesai. Ji nesunaikinama. Ji tik pasitelkia naujas institucijas ir nukreipiama kita linkme. Šią valią tiesai palaiko ir atgamina daugelis praktikų, tarp kurių ir pedagogika. Ši valia tiesai kaip pašalinimo to, kas nenaudinga, sistema tampa svarbiausia, tarsi „apglėbdama“ kitas – draudimą ir perskyrimą.

Anot diskursų tyrėjos S. Mills, Foucault neturėjo nuoseklios ir vientisos diskurso teorijos, todėl jo mintys dažnai nesusieina, nors, kita vertus,

Foucault diskurso teorija padarė didžiulę įtaką daugumai teoretikų. Patogiausia, anot jos, Foucault samprata yra ta, kuri *Žinojimo archeologijoje* žymi diskursą „ne kaip ženklų grupes (žymint elementus, nurodančius į turinius ar reprezentacijas), o kaip praktikas, kurios sistemiškai formuoja objektus, apie kuriuos kalbama“ (Foucault, 1972, p. 49; Mills, 1997, p. 17).

Diskursas yra ne savaimė, izoliuotai nuo socialinių santykių ir juose dalyvaujančių asmenų egzistuojantis dalykas. Jis kuriamas iš žinomų ženklų, tačiau kartu kuria kažką nauja. Foucault ženklu suteikė gana didelę galią; tokią, kurios ir pats nesugebėjo vienaprasmiškai apibrėžti. Vis dėlto galimi diskurso atpažinimo mechanizmai, nes diskursas yra priklausomas nuo įvairių reiškiamų idėjų, nuomonių, konceptų, elgesio, mąstymo formų, t. y. nuo paskiro konteksto. Tačiau kiekviename diskurse yra esminiai trys dalykai, stiprinantys jo efektą (Mills, 1997, p. 17). Mills, pritardama Foucault, sako, kad tai – galia, tiesa ir žinojimai. Tiesa šiuo atveju taip pat yra socialinis konstruktas, o ne universumas, o galia yra diskurso šerdis, kurianti žinojimus. Besireiškianti diskurso galia, anot Mills, tai ne valdžios rodymas, ne galimybė limituoti kitų laisves ir teises, o tai, kas dispersiškai per socialinius santykius kuria įvairias elgesio formas, užuot jas represavusi (Mills, 1997, p. 20).

Autorė diskurso konstravimą, išryškindama galios, tiesos ir žinojimo segmentus, eksplikuoja Foucault aprašytais seksualinio auklėjimo slopinant pavyzdžiais bei savo pavyzdžiais apie švietimą, kai žinojimai yra atrenkami, pašalinant nereikalingus. Visi žinojimai sukuriama galių kova dėl pretenzijų į tiesą.

„Mokyklinės ir universitetinės studijos yra rezultatas kovos, kuri vyksta už tos veiklos, kuri yra sankcionuota. Žinojimai dažnai yra produktas objektų pajungimo arba gali būti suvokiami kaip procesas, kurio metu subjektai yra konstituojaami kaip pajungti; pavyzdžiui, žiūrėdami universiteto bibliotekos katalogus, ieškote pagal terminą „moterys“, randate platų pasirinkimą knygų ir straipsnių, aptariančių moterų išnaudojimą, moterų psichologiją, kenčiamus moterų fizinius negalavimus ir pan. Jei ieškosite pagal raktinį žodį „vyrų“, jūs nerasite tiek daug atitinkamos informacijos. Panašiai, jei kataloguose ieškosite pagal žodžius



„Indija“ ar „Afrika“, jūs rasite, kad devynioliktame amžiuje žinių produkcija apie šias šalis, sukurta britų rašytojų, atitinka aukščiausią kolonijinio įtraukimo laipsnį“ (Mills, 1997, p. 22).

Taip Mills parodo Foucault aptarto diskurso perspektyvoje kuriamą galios ar žinojimo santykį. Šiuo atveju katalogų sudarytojai yra ir žinojimų formuotojai, nes jiems toje situacijoje priklauso valia tiesai. Žinoma, jie nėra galutinė žinojimų formavimo instancija. Už jų stovi visas galių santykių tinklas.

R. Usheris ir R. Edvardsas, analizuodami švietimo tekstuose įkūnytus galių žaidimus, taip pat grįžta prie Foucault ir jo diskurso tvarkoje įžvelgia ambivalentiškumą, kuriame yra nevienareikšmiškai apibrėžtas galios / žinojimo efektas. Kiekvienas diskursas, pasireiškiantis galia ir kuriantis žinojimus, sykiu yra ir galimybė pasipriešinti ar rasti opozicinę strategiją (Usher, Edwards, 1996, p. 117). Taigi galią ir išsilaisvinimą iš jos skiria labai trapi riba. Tokią galimybę numatė ir Foucault. Jis teigia, kad „diskursai, kaip ir nutylėjimai, nėra kartą ir visiems laikams pajungti valdžiai ar prieš ją nukreipti. Reikia pripažinti, jog egzistuoja sudėtingas ir nepastovus žaidimas, kurio metadiskursas gali būti instrumentas ir valdžios veiksnys, taip pat kliūtis, atmuša, pasipriešinimo vieta ir priešingos strategijos pradinis taškas“ (Foucault 1999, p. 79).

Vadinasi, kiekvienas švietimo diskurso laukas ne tik formuoja reikiamą mąstymą ir elgseną, bet ir numato galimybes priešintis. Diskurso kompetencija, mokanti konstruoti diskursą ir jį atpažinti, kai jis primeta savo taisykles, leidžia veikti dviem kryptimis: išitraukti į diskursą ir vaduotis iš jo, nes „kompetencija konstruoja ir reflektuoja naujas galios technologijas ir save“ (Usher, Edwards, 1996, p.117). Būtent kritiškas žvilgsnis gali padėti vaduojantis iš veikiančio galios / žinojimo mechanizmo ir atverti naujus kelius opoziciniam diskursui. Autoriai diskurso konstravimą labiausiai sieja su naujomis galimybėmis. Jos gali radikaliai pakeisti esamą tvarką. Usheris ir Edvardsas pateikia pavyzdžių iš Didžiosios Britanijos, JAV švietimo reformų, kai iš esmės pasikeitė požiūris į tiesą, o ir ekspertų, žinančių tas tiesas, įtaką. Pavyzdžiui, Didžiojoje Britanijoje 1988 metų reforma išreiškė kritišką požiūrį į progresyvizmą, o tai radikaliai pakeitė politines

progresyvizmą išpažįstančių ekspertų galias. Anot Usherio ir Edwardso, jokia švietimo politika negali būti pažangi. Ji gali būti nukreipta į vieną ar į kitą pusę, bet tai yra pirmiausia politika, be jokių poslinkių į priekį. Pagrindinis švietimo diskurso konstravimo tikslas – palaikyti moksleivių paklusnumą, užtikrinti atitinkamą tvarką, kūną išprausti į atitinkamus elgesio rėmus, o pažinimą – nukreipti pripažintoms tiesoms išmokti (Usher, Edwards, 1996, p. 92, 93). Anot autorių, net ir tuo atveju, kai moksleivis yra traktuojamas kaip ugdymo proceso centras su savo norais ir galimybėmis mokytis individualizuotai, pagal modulines programas, kaupiant darbų aplankus, taikant nuotolinį mokymą, t. y. kai nuo turinčio įgūdžių moksleivio pasukama link turinčio poreikių ir interesų moksleivio, diskursas konstruojamas tuo pačiu būdu – perkeliant žinojimų galią į naujai konstruojamą diskursą.

Diskurso konstravimas neatskiriamas nuo teksto, o edukacinio teksto konstravimą Usheris ir Edwardsas labiau sieja su J. Derrida nei su Foucault filosofija. Remdamiesi Derrida, švietimo teoretikai teigia, kad visa, kas vyksta švietime, gali būti vadinama tekstu, tačiau jo negatyvių padarinių įveikai aptarti pasitelkia Foucault išvalgas. Švietimo teoretikai tvirtina, jog „visuotinio teksto samprata verčia manyti, kad politikos ir švietimo „realijos“, kurios, kaip įprasta traktuoti, kelia tik institucinių struktūrų ir galios klausimus, negali būti suprantamos skyrium nuo diskurso struktūrų ir signifikacijos sistemų. Būtent dėl šios priežasties viskas, taip pat švietimas, tampa „visuotiniu“ tekstu“ (Usher, Edwards, 1996, p. 196).

Jei visa, kas teigiama švietime, gali būti vadinama tekstu, tai ir sakinys, ir rašytinis žodis yra tekstas. O visas socialinis gyvenimas, juolab mokyklos gyvenimas vyksta remiantis tekstu. Švietimo tekstai švietimo dalyvių skirtingai priimami, skirtingai veikia skaitytojų gyvenimus, paversdami juos turinčiais daugiau ar mažiau galių subjektais.

Kalbėdami apie įvairius švietimo tekstus, iš jų ir mokslo tiriamuosius, Usheris ir Edwardsas teigia, kad būtent reflektyvumas yra didelė pagalba aiškinantis tekstus. Tradiciškai visos švietimo praktikos problemos yra „permetamos“ tekstų suprantamumui, galimybėms juos naudoti, žodį

paverčiant kūnu. Anot teoretikų, ir teksto rašymas, ir vartojimas (skaitymas) gali naudoti panašias strategijas. Būtent išmanydami galimybę tirti esamus naratyvus, švietimo praktikai turi galimybę „apversti dominuojančias formas ir tapti kritiškais rašytojais ir praktikais su alternatyviomis asmeninėmis strategijomis“ (Usher, Edwards, 2006, p. 153).

Autoriai mano, kad teksto supratimo galima išmokyti naudojant tokias skaitymo strategijas:

- Kontekstas. Tai gali būti suprantama kaip tyrėjo / skaitytojo situacija, t. y. giminė, etniškumas, klasė, biografija:
- Prieštekstas. Turima omenyje kalba ir ženklavimas, binarinės opozicijos, rašymo ir tekstinės strategijos, kultūros ir interpretavimo tradicijos:
- Subtekstas. Suprantama kaip profesinės paradigmos ir diskursai, galios – žinojimų formavimo technikos (Usher, Edwards, 2006, p. 153).

Įdomu, kad autoriai diskurso, kaip disciplinavimo ir bausmės mechanizmo, aiškinimą netikėtai apsuka ir pritaiko atpažinti. Atpažinimo mechanizmą refleksijos pavidalu siūlydami mokykloms, ypač literatūros pamokoms, humanitarinėms studijoms, autoriai mato išeitį iš biurokratiškai konstruojamo mokyklos režimo ir nuolatinės mokinių korekcijos.

#### 4.4. Mokymas ir ritualinė veikla

Foucault, kalbėdamas apie diskursų, iš jų švietimo diskursų, konstravimą, teigia, kad jų neįmanoma atsieti nuo ritualizavimo. Ritualai apibrėžia kalbančiųjų kvalifikaciją ir kalbamą turinį. O būtent „mokymo sistema tam ir skirta, kad ritualizuotų kalbėjimą, nustatytų ir priskirtų vaidmenis kalbantiems subjektams, sudarytų, kad ir nelabai vieningą, doktrinos šalininkų grupę, paskirstytų ir nusavintų diskursus, jų galias ir žinojimo pavidalus“ (Foucault, 1998, p. 30).

Ritualus mokykloje tyręs McLarenas mano, kad pagrindinis mokyklos tikslas – mokyti galios santykių, besireiškiančių įvairia veikla, atpažinimo

technika. Atpažinimas pažadina iš ideologiškai ritualizuoto gyvenimo. Anot McLareno, naujoji epocha yra nepakanti praeities universalizmui, esencializmui ir simbolizmui. Dabarties laikai siūlo naujas mąstymo strategijas, kurios atsirado dėl daugelio teoretikų, iš jų Foucault, įžvalgų.

McLarenas daugumą savo veikalų skiria mokyklos ir jos turinio apmąstymams. Anot autoriaus, ateities mokykla neįmanoma be kultūros studijų, kurios turi būti suprantamos ne paviršutiniškai, kaip mokymas, kodėl arabas nuo kitų žmonių stovi skirtingu atstumu nei amerikonas, o kaip studijos, kurioms svarbus naujas kritinis požiūris į *curriculum*. Šis fokusuotų studentų aprūpinimą šiuolaikiniais teoriniais įrankiais, kurie galėtų padėti skirti įvairius diskursus ir dekonstruoti tekstus, sukurtus pagal masių matricas populiariajai ir aukštajai kultūrai (McLaren, 1999b, p. 260). McLarenas yra įsitikinęs, kad „kultūrinė kartografija dėl politinių priežasčių privalo įsipareigoti pažymėti reikšmių konstravimą šiuolaikinėje socialinėje farmacijoje, teikiant ypatingą ir nuoseklų dėmesį būdams, kuriais didesnės galios reprezentacijos, tos, kurios įvairiais lygiais egzistuoja valstybėje – yra neatsiejamai prižištos prie ritualų ir instituciskai išmiklintos. Tarp šių ritualų – įpročiai, gestai, veiksmo turinį ženklinančios konstrukcijos yra semiotiskai atpažįstamos“ (McLaren, 1999b, p. 261).

Autorius rodo daug dėmesio jau natūraliu tapusiam reiškiniui: mokyklose praktikuojami religiniai ar kiti ritualai tampa galios mechanizmais, neleidžiančiais mokiniams mąstyti ir elgtis jokia jiems priimtina linkme, išskyrus tą, kuri numatyta mokyklos administracijos. Mokykloje gausu įvairios ritualinės atributikos. Kaip pavyzdį autorius pateikia mokyklos patalpoje esantį didelį televizorių, kurio kraštuose stovi Kristaus ir Marijos statulos (veiksmas vyksta Lotynų Amerikos mokykloje). Prieš televizorių – vaikas. Jis žiūri filmus, žaidžia kompiuterių žaidimus. Šioje simbolikoje pagrindinis akcentas – televizorius. Jis esminis pranešimų šaltinis. Iš šonų stovintys šventieji – tarsi saugo tą šaltinį, jį sakralizuoja. Galima galvoti ir kitaip: saugo vaiką nuo nereikalingos informacijos arba sakralizuoja gaunamą informaciją. Vienareikšmiškai neaiškindamas šio proceso tikslų, autorius vis dėlto suponuoja mintį, kad ritualizuotas kampelis tarsi

altorius formuoja vaiko sąmonėje komercializuotus – sakralizuotus pranešimus. Šie moko paklusti, kartoti, bijoti, o ne kritiškai mąstyti.

Kiekvienas veiksmas prieš pamoką, po jos, koridoriuose, popamokinėje veikloje yra susaistytas reikalavimų, kuriuos mokiniams privalu žinoti, kai kuriuos veiksmus nesąmoningai kartoti, o objektus – garbinti. Kitaip tariant, tai ritualų atlikimo sistema, pagrįsta instrukcijomis. Autorius aprašo daugybę pavyzdžių, mokinių pasisakymų, iš kurių ryškėja, kad mokytojo elgesys reikalauja garbinti ne tik tam tikrus objektus, bet ir jį patį. McLarenas ritualus tipologizuoja, išskirdamas jų mikro- ir makrolygmenis, parodydamas jų poveikį asmeniui.

Švietėjams autorius siūlo ritualų sistemos atpažinimo ir suvokimo kriterijus, formuluodamas juos veikiau kaip klausimus: kieno interesams ritualai padeda? kas iš jų pasipelno? ką jie marginalizuoja? kaip galia ir kontrolė yra įkūnyti šiuose ritualuose? kaip sąmonė yra „užrakinama“ į pranešimų apeigas? ir kt. (McLaren, 1999b, p. 85).

Mokyklą įvardydamas kaip heterotopiją, autorius bando parodyti šiuolaikinės mokyklos situaciją, kurią reikia analizuoti kaip erdvės, laiko ir galios santykio kaitą. Jam rūpi mokyklos heterotopologiško perskaitymo logika, išryškinanti, kaip mokykla tampa bunkeriu, getu, kolonijinio viešpatavimo citadele. Kaip mokykla pozicionuoja kūną, ženklina suvokimą, teritorizuoja malonumus? – tai tik keli klausimai, kurių atsakymų ieško McLarenas (McLaren, 1999b, p. 273). Visa tai neatsiejama nuo legitimuojamų ir reprodukuojamų pasaulių atpažinimo. Kuriuose iš jų gyvena moksleiviai ir mokytojai ir kurie iš jų yra tikri? Tas išvalgas McLarenas konstruoja Foucault perspektyvoje.

McLarenas, kalbėdamas apie santykius mokykloje, pabrėžia *kito* sąvoką. Jis pritaria E. Levino etikai, tačiau mano, kad nevalia pamiršti politinių galių, kurios pagal savo modelius konstituoja skirtumus tarp etninių bei socialinių grupių ir nulemia *kitą*. Todėl visas teorijas apie *kitą* McLarenas siūlo priimti rezervuotai.

Ar galima rasti kokį racionalų siūlymą, kaip keisti švietimą, užuot jį kritikavus kaip socialinės prievartos konstrukta, išviešintą Foucault? McLarenas atmeta anonimo idėją ir daug vilčių deda į mokytoją. Moky-

toją traktuoja kaip socialinį ir moralinį agentą, taigi jo misija: suvokiant ideologijos švietime neišvengiamybę, vis dėlto siekti atpažinti, kaip įvairūs subjektyvumai konstruojami ir legitimuojami taikant dominuojančius pedagoginius diskursus, ir viešinti, diskutuoti tuos santykius, kuriuos mokiniai dėl tų diskursų priėmimo neišvengiamai patiria savo kasdienybėje, blaškydamiesi tarp simbolinio ir materialaus pasaulio (McLaren, 2007, p. 255). Jo nuomonė daugeliu atvejų sutampa su kito kritinės pedagogikos atstovo H. Giroux (1994) nuomone, kad kalba, jos konstruktyvumą ir sykiu kritinio diskurso mokymas yra tai, kas numatoma mokytojo, transformuojančio švietimą, misijoje.

Dar vienas, gana neįprastas, teoriškai McLareno siūlomas radikalios mokytojo veiklos būdas – juokas. Juoką autorius pasirenka, matyt, todėl, kad apie jo reikšmę jau ne kartą yra pasisakę filosofai ir ypač McLareniui svarbūs teoretikai. Juoką siūlė M. Bachtinas, nes juokas padeda pamiršti hierarchiją, tradicijas, esatį ir logosą; juoką siūlė ir J. Derrida, nes jis padeda pamiršti klasikinį argumentavimą, nes tai kūno kalbos forma, ir dar yra daug kitų priežasčių, kodėl juokas yra svarbus (McLaren, 1999b, p. 287).

Toks švietimo projektas, žinoma, netipiškas. Jis šokiruoja politinės kovos ir postmodernaus triuko derme. Jo esmė – ne besijuokiančio veido paviršiuje ir ne politikoje, jo esmė kažkur tarp jų, už jų ar net virš jų.

---

## 5. Postmodernios minties reikšmė išsklaidant ugdymo abejones

---

Lietuvos ugdymo teoretikai jau antrą dešimtmetį sprendžia keblias situacijas, susidarančias dėl eklektiško ugdymo filosofijos taikymo. Retrospektyviai žvelgiant Lietuvos pedagogikoje galima atpažinti įvairias filosofines nuostatas: idealizmo ir neotomizmo (tarpukaris), marksizmo (sovietiniai metai), idealizmo (po nepriklausomybės atgavimo) ir pragmatizmo bei socialinio rekonstrukcionizmo, vykdančios reformą. Tarp viso to teorinėse ugdymo priemonėse galima aptikti ir kitų filosofinių mokyklų idėjų. Tokia įvairovė galima tik dėdžiaugtis, nes ji rodo švietėjų plačią mokslinę patirtį, analizuojant švietimo problemas iš filosofinės perspektyvos, ir atitinkamai švietimą tobulinant. Tačiau praeitis ir užgyventa patirtis šiandien yra svarbi tiek, kiek ją galima pritaikyti sprendžiant opias dabarties problemas. Kaip galima ir reikėtų interpretuoti ugdymą šiandien, kai susiduriama su sparčiais pokyčiais ir naujovių gausa, kai dažnas švietimo ar ugdymo kliuvinys yra įvairių nesuderinamų paradigų eklektika viename švietimo dokumente ar rašte? Švietimo politikai ir dokumentų rengėjai siūlo gana kontroversiškas nuostatas ir priemones joms įgyvendinti: taikyti humanistinius principus, vaiko unikalumo sampratą, ir sykiu – iš principo prie to nederančius standartus, matuojančius ugdytinį; kalbama apie liberalumą ir kartu neatsispiriama mėgavimusi institucine galia; kviečiama laisvai interpretuoti tekstus, o paskui reikalaujama atgaminti universalias prasmes. Tokie eklektiškų ir prieštarų nuostatų derinimo atvejai dažną švietėją visiškai paklaidina, o labiau susipratusių – erzina ir provokuoja aktyviau pasisakyti už švietimo aiškumą

ir skaidrumą, dar kitus – už nuolatinės vertybes ir „tikrą“ realybės pažinimą. Norima grąžinti tai, kas prarasta: objektyvumą, užtikrintumą, kontrolę, drausmę, pagarbą mokytojui. Kitus švietėjus eklektiškumas gaivina šviežiomis idėjomis, neišbandytais naujovėmis, ir neskatina klausti, ar tos idėjos yra suderinamos.

Tokią situaciją iš dalies galima apibūdinti kaip neapibrėžties situaciją, kitaip – postmodernią. Akivaizdu, kad šis „postmodernumas“ Lietuvoje susiklostė ar gali būti įžvelgiamas dėl per didelių tempų, perimant edukacines naujoves ir greičiausiai nevisiškai teisingo ir tikslingo jų taikymo. Situacija tokia, kurioje nė vienas nori susiprasti ir susigaudyti. Dar prieš dešimt metų šio teksto autorei teko išgyventi didelį nerimą dėl M. Fullano siūlomos neapibrėžties, t. y. nuolatinio buvimo procese idėjos. Kaip įmanomas toks ugdymo procesas? – klausimas, kuris provokavo gilintis į šiuolaikinių ugdymo filosofų darbus. Šiandien nerimo neliko. Matyt, natūraliai pasiduota tam neapibrėžties „gūsiui“, prie jo priprasta, o prielankumą naujovėms palengvino teorinė pažintis su panašaus pobūdžio procesu visame pasaulyje: švietimo politikos analitikų ir ugdymo filosofų darbai.

Šiame skyriuje bus analizuojami šiuolaikiniai pasaulyje ir Lietuvoje vykstantys švietimo ir ugdymo procesai iš postmodernios filosofijos perspektyvos.

## 5.1. Dabarties ugdymo ypatumai

Dabarties ugdymo ypatumais dažniausiai vadinjami *neapibrėžtumas ir reliatyvizmas* (tiesos, vertybių, pažinimo, vertinimo), kurį paskatino mokslo revoliucija. Su tuo susijusi ugdymo *turinio sumaištis*. Ji atsiranda dėl naujų teksto perskaitymo būdų, naujų ugdymo prioritetų – kompetencijų ugdymo, naujų socialinių iššūkių, atsirandančių dėl gyvenimo tempo, ir „gimdančių“ daug aktualių temų, dėl naujų ideologijų ir globalios ir lokalsios politikos derinimo. Čia išryškėja naujos komunikavimo ir ypač kalbėjimo nuostatos – *ironija* ir jos lydima savirefleksija, taip pat vardinamos kaip dabarties ypatumai. Ir galiausiai dar vienas ypatumas – *autoritetų praradimas*, kurį švietimas išgyvena itin skaus-



mingai. Šalia šių ypatumų, žinoma, yra daug kitų, kuriems šiame skyriuje neskiriama ypatingo dėmesio, nors iš dalies, siejant su minėtaisiais, paliečiami ir kiti švietimo bei ugdymo aspektai. Jie gali būti svarstomi įvairiu požiūriu. Filosofinis požiūris leidžia šiuos ypatumus atskleisti ir aptarti ne tik praktiniu požiūriu ir ne siauru švietimo srities požiūriu. Filosofinis požiūris leidžia atlikti analitinį judesį, t. y. užčiuopti šių ypatumų ir kitų reiškinių ryšį, švietimo problemas išskleisti socialinės Lietuvos ar pasaulio kaitos kontekste, svarstyti tai, kas bendra visam dabarties pasauliui.

Postmodernios ugdymo filosofijos atstovai R. Usheris ir R. Edwardas svarsto, kaip pakito švietimo specifika šiandien. Ar suderinamos ugdant opozicinės nuostatos: individualizacija / socializacija, prievarta / liberalizmas, tikrovė / simuliacija, natūra / kultūra, mokymas / mokymasis, mokinys / mokytojas ir kt., t. y. tos opozicijos, kurios turėjo savo aiškią sampratą ir vietą švietimo bei ugdymo sistemoje ir iš dalies lėmė jų stabilumą. Postmodernistiškai nusiteikę švietimo teoretikai teigia, kad ir teorijoje, ir praktikoje apozicijų sintezė ar išgryninimas neįmanomas. Ryškėja natūralus situacijų ir ypač ugdymo situacijų, susijusių su opozicijomis, dvyliptumas. Visada yra tai, kas trukdo pasiekti užsibrėžto tikslo, tai yra opoziciškumas. Viena vertus, tai gerai, siekiant rasti trukdžius, problemų priežastis, bet, kita vertus – opozicijos yra kintančios, priklauso nuo daugelio parametų, todėl ir jų santykis įvairuoja, pasislinkdamas vienos ar kitos naudai arba jas sustatydamas greta, taigi jų konkretus santykis yra neužčiuopiamas. Visada, kai tik siekiama reiškinio komponentus sudėlioti į pastovias „lentynėles“, išryškėja baigtumo stygius. Ir jokia hegelinė sintezė čia padėti negali. Tokia situacija sunkina galimybę formuluoti aiškius ugdymo principus, tikslus, uždavinius. Bandomos įgyvendinti formuluotės taip ir lieka nepasiekiamais idealais. Ir ne tik todėl, kad griežtos opozicijos tampa nebeįmanomos, bet ir todėl, kad visas mokslo, kaip ir mokymo, procesas, kuriant ar perduodant žinias, tampa didžiuoju naratyvu, kuriame kiekvienas dalyvaujantysis gali pasivadinti naratoriumi, savaip pasakojančiu istoriją (Lyotard, 1993).

Tai pavyzdžiais atskleidžia autorius Chrisas Husbandsas (1993), tyręs mokytojų rengimo atvejį pagal fullaniškąjį modelį. Jo keturiais etapais

nužymėtas modelis (iniciatyva, įgyvendinimas, tęstinumas, išvados), taikytas Rytų Anglijoje, sužlugo. Pagrindinė problema, sutrukdžiusi įgyvendinti modelį – sklaida, kai išsiskiria koncepcijos supratimas, ją perduodant įvairiu lygmeniu: nuo rengėjų iki direktorių, mokytojų, jų rengėjų ir t. t. Autorius visiškai nesistebi šiuo pralaimėjimu. Jis išpėja apie būtiną atsargumą ir vykdomos sklaidos refleksiją. Mat jo tyrimas tik patvirtina, kad numatytų tikslų įgyvendinimas yra problemiškas dėl įvairių veiksnių, darančių įtaką švietimo ar ugdymo procesui, bet labiausiai dėl nepatikimo sklaidos mechanizmo. Vargu ar jis gali būti koks nors patikimas, turint omenyje, kad kiekvienas sklaidos dalyvis yra ir interpretatorius, kuriantis istoriją savaip, dedantis savus svarbos kirčius įgyvendinant idėją. Tai praktinis pavyzdys, paaiškinantis vieną iš sunkiausiai įveikiamų grandžių: teksto supratimą ir jo perdavimą, o sykiu atskleidžiantis ir visos švietimos sistemos problemišumą.

Postmodernistai švietimo problematiką, kaip ir visų kitų socialinių sričių problematiką, pirmiausiai sieja su kalbos vartojimu, jos daugiasluoksniškumu, žaidybiškumu, taip pat nepastovumu. Prasmė visada išslysta, kai tik norima ją pagauti. Taigi dauguma postmodernistų įžvalgų (pvz., Lyotard'o, Derrida) yra siejama su tekstu ir jo skaitymui būtina savirefleksija, o dalis (pvz., Foucault) – su kitais socialiniais segmentais – ekonomika, kultūra ir žinoma – politika, atpažįstant režimų praktikas ir galių santykius socialiniame gyvenime. Toks sąlyginis, bet jau literatūroje priėjęs postmodernizmo skirstymas į žaidybinį postmodernizmą ir kritinį postmodernizmą atitinkamai turi atgarsius švietimo ir ugdymo filosofijoje, kai aptariama švietimo tekstų paskirtis ir švietimo institucijų valdymo sistemų paskirtis (Edwards, Usher, 1997; Zou, Trueba, 2002). Kalbant apie švietimą, vis dėlto labiau išryškėja kritinio postmodernizmo reikšmė: net ir tais atvejais, kai svarstoma tekstų žaidybiškumas, siekiama pabrėžti, kokius socialinius santykius jie legitimuoja ir kaip svarbu mokėti tinkamai elgtis su švietimo tektais.

## 5.2. Reliatyvizmas moksle ir švietimo neapibrėžtumas

Dabarties teoretikai diskutuoja apie mokslo subjektyvumą, kuris skatina nežinomybės, neapibrėžtumo sąvokų įvedimą, aiškinant socialinio gyvenimo procesus. Kvestionuojant humanitariniams ir socialiniams mokslams taikomą objektyvumą, ypač prisidėjo H. G. Gadameris, teigęs kad joks mokslinis metodas negali atskleisti tiesos (Gadamer, 1988). Objektyvaus mokslinio metodo žlugimas taip pat siejamas su P. Feyerabendo ir T. Kuhno mokslo teorijomis, kurios griovė nusistovėjusias humanitariniuose moksluose pozityvistinės sociologijos ir filosofijos tradicijas (Welch, 1999, p. 27). Feyerabendo mokslo filosofija paneigė pirminio teiginio objektyvumą, nes kiekvienas pirminis mokslo teiginys yra tik tikėtinas arba viena iš nuostatų, kuria remiantis toliau konstruojamas mokslinis pažinimas; Kuhno svarstymai atskleidė, kaip kuriamos mokslo teorijos ir nuo kokių, kartais gana atsitiktinių parametrų jos priklauso (Kuhn, 2003). Nepaisant šių mokslo pamatus griaušančių pasisakymų, ugdymo mokslas plėtojamas savo ruožtu, tradiciškai, remiantis nusistovėjusiais metodais, o įsiklausymas į gadameriškas tiesas ugdymo mokslą pasiekia kur kas vėliau. XXI amžius šioms išvalgoms jau yra atviras. Vadinasi „ore pakimba“ ne tik kitų mokslų, bet ir visos edukologijos (ugdymo mokslo) metodo prieigos.

Gana įtikinamai skamba dar praėjusio šimtmečio antroje pusėje išsakytos kitokios prieigos prie humanitarinių bei socialinių mokslų ir ypač švietimo (edukologijos) objektyvumo. Tai E. Steiner, žymios teoretikės, svarstymai, kad tik fenomenologinės prieigos leidžia edukologijai išlikti moksliskai, sutariant dėl objekto, ugdymo kaip fenomeno (Steiner, 1986). Priešingu atveju, ji mano, edukologija kaip mokslas nustoja savo vertės, yra tiesiog švietėjiškas projektas, neturintis savo metodologinių prieigų, tokių, kurias turi sociologija ar psichologija, nes jos turi labai konkretų objektą – sociumą ar psichiką. O edukologijos objektas tradiciškai yra ugdymo procesas, t. y. slinktis, kurios naudingumą ir efektyvumą išmatuoti šiuolaikinių teorijų akivaizdoje tampa utopiniu sumanymu. Ugdymo pro-

cesas vyksta daugelio veiksmų lemiamoje aplinkoje, jis yra daugiamatis, taigi visada tikėtinas ir šalutinis poveikis, kurį bus galima suvokti ir nustatyti tik po kurio laiko. Vargu ar turėtume vienareikšmiškai įsiklausyti į šį Shteiner siūlymą, nors fenomenologiniam projektui atsiranda vis daugiau pritariančiųjų, tame tarpe ir Lietuvoje(ai) besidarbuojančių mokslininkų. Prie tokių gali būti priskiriamas ir A. Mickūnas (Mickūnas, 2008).

Dabarties filosofai laikosi nuostatų, kad šiandienos pliuralistiniame pasaulyje ne viename moksle negali būti unifikuotų prielaidų, visada yra skirtingos paradigmos ir jomis remiantis konstruojama teorinė ar praktinė veikla. Postmodernistai svarsto paties mokslo, kaip naratyvo ar kaip žinių legitimavimo priemonės, idėją (Lyotard, 1993; Foucault, 1998).

Ar galima kokia nors unifikuota ugdymo realybės samprata ir jos nuotolinė refleksija, pavyzdžiui, tokia, kokią siūlo modernios teorijos? Anot postmodernistų, ugdymo realybė atsiranda kuriant tekstus (Usher, Edwards, 1996). Svarstant teksto kūrimo, kaip individualių interpretacijų virtualios, situacijos, kitaip tariant, kuriamą didįjį pasakojimą, galima pasiremti J. Lyotard'u, J. Derrida, kurie mano, kad nėra nieko, kas būtų už pasakojimo ribų, įžvalgomis.

Tyrėjas, remiantis šiuolaikine hermeneutika, atsiduria to pasakojimo viduje ir tampa kūrėju (Gallaher, 1992; Derrida, 2006). Jis apmąsto savo situaciją, bet tą refleksiją galima suprasti dviprasmiškai: reflektuojamas ugdymo procesas ir kūrėjo santykis su procesu, t. y. jo paties, kaip tyrėjo, pozicija vykdomos veiklos atžvilgiu. Postmodernistų pavyzdžiu tokioje situacijoje lemiamas dalykas yra tyrėjo savirefleksija ir tai, kad nuolat aptinkamas vis kitas santykis su tekstu, taigi ir kitas supratimas. Taip randasi nauja kūryba kaip to paties teksto perpasakojimas / perkūrimas, naujas sąvokų įkontekstinimas. Skirmsas (pranc. – *différance*), kuris atsiranda vartojant ir naujai perskaitant tas pačias sąvokas dekonstrukcijos metu trukdo užgriebti tikrovę. Galimybės fiksuoti universalias tiesas, leidžiančias spręsti apie tikrovę, klausimas vis dėlto kelia nerimą teoretikams. Tikrovė permaininga, žaidybiška, blykčiojanti tiesos krisleliais, taigi tiesos užgriebiamos trumpam, momentiška. S. Parkeris mano, kad

„Kol postmodernizmas eksponuoja visų tekstų lūžius, atvirumas, kurį postmodernistai oportunistiškai panaudoja žaidimams ir kūrybai, yra ne paprasčiausias singuliaraus realistinio universalumo pakeitimas į galimų tiesos naratyvų salelių anarchiją. Šis požiūris veda į naująją mitologiją apie reliatyvumo universalizavimą. Postmodernizmas neskelbia tokio dalyko. Kol pasakojimų daugė yra kuriama, tik kai kurie iš jų pasirodys esą įtikinamais pretendентаis į tiesą, kai daugumai jų nepavyks rasti ko nors bendro su mūsų laikų pokalbiais“ (Parker, 1996, p. 155).

Reikia pabrėžti, kad reliatyvizmas, priskiriamas šiuolaikiniam pasauliui, negali būti tiesmukai siejamas su postmodernizmu. Tai iš dalies yra kito diskurso sąvoka, diskurso, kuris ieško tikrovės pagrindimo už teksto, neutraliai ir nesuinteresuotai. „Postmodernizmas netvirtina, kad normų nėra, tiesiog nėra jų pagrindų. Normos turi būti iškovojamos ir šioje kovoje kiekvienas turi remtis savo asmenine atsakomybe“ (Usher, Edwards, 1997, p. 27).

Pokalbiai arba naratyvai tampa pagrindiniu instrumentu postmoderniam asmeniui, tame tarpe ir mokytojui, kurti ir perduoti laikmečio tiesas. Tekstų gausa ir atviros galimybės juos peržaisti leidžia kiekvienam būti aktyviam šiuolaikinio gyvenimo stiliaus kūrėjui ir ieškoti naujų žmogaus sampratos ir jos pateisinimo būdų. Todėl itin pasikeičia ugdytojo vaidmuo: jis turi prisiimti misiją ir atsakomybę kurti švietimo tikslus, vertybes, pasinaudodamas naujais švietimo naratyvais.

Kuriami nauji tekstai, o sykiu kaskart permąstomas ir asmeninis santykis su jais. Taigi vyksta nuolatinis savęs kūrimas. Jis pasireiškia ginčijant ir peržiūrint, visų pirma savo ir tik paskui – kitų tyrėjų ar ugdytojų prielaidas. Skaitydami postmodernios ugdymo filosofijos autorius – Edwardsą, Usherį, Parkerį – aptinkame jų pačių abejonę tuo, kad tai, ką jie kalba, nėra jų paties sugalvotas konstruktas arba žaidimas. Nuoširdžiai jį žaisdami, jie vis dėlto kartu ir abejoja, ar gali jį kam nors kitam pasiūlyti. Tokia intriga išties labai greitai įtraukia azartišką postmodernių tekstų skaitytoją. Nenuostabu, kad jis azartiškas, mat susiduria su neįprastų, kuriozinių, dviprasmių, nepaaiškinamų situacijų aptarimu, kai išsakytos tiesos per tą laiką, kol buvo išsakomos, jau paseno ir reikalauja naujo paaiškinimo arba

net paneigimo. Kartu su šia autorių savirefleksija ir paneigimais atsiranda tarsi naujas žanras, savo netikėtumais labiau primenantis literatūrinį. Galima pateikti ir daugiau tokios savirefleksijos pavyzdžių. Štai, skaitant postmodernistų idėjų tyrėjo N. C. Burbules'o straipsnį apie ugdymą, lygiai taip pat išryškėja jo abejonė, ar autoriai, skleisdami savo postmodernistines idėjas, jas išreiškę, nepakeitė savo nuomonės (Burbules, 2000). Klausimas, kuriuo tarsi norėta pareikšti kritiką, bet iš tikrųjų įsitraukta į žaidimą, kai reflektuojami ir kvestionuojami bet kokie pagrindai ir iš jų plaukiantys teiginiai. Teorinių konstruktyvų prielaidų pastovumo principą ir nuostatas ginčijo ir kiti teoretikai, kurių negalima pavadinti postmoderniais, pavyzdžiui, K. R. Popperis, tačiau pastarajam, remiantis falibilistine teorija, rūpėjo prieiti daugmaž universalią tiesą (Popper, 1998), o postmodernistai tokių vilčių nepuoselėja. Čia ryškėja kita tendencija – tyrėją užvaldo farmakoniškas sindromas: teigti du priešingus dalykus vienu metu. Tiksliau tariant, neigiant teigti arba, tiesiogiai verčiant – nuodijant gydyti / gydant nuodyti, nes *pharmakon* (gr. k) reiškia nuodai ir vaistai viename (Derrida, 2006). Tai mėgstamas ir postmodernizmo lektūroje kartojamas žodis. Burbules'as šią sąvoką pabando pritaikyti visam ugdymui įvardyti. O tai reiškia, kad ugdymas, viena vertus, siekia „gydyti“, o tiksliau – tobulinti, bet tuo pačiu metu visada turi ir šalutinį poveikį, kuris gali būti apibūdinamas kaip nuodijantis (Burbules, 2000). Skamba gana negailestingai, kai įprasta edukaciją kildinti iš lotyniško žodžio *educō* (kelti aukštyn, vesti pirmyn).

Tokia užsienio švietimo tyrėjų laikysena gali būti įdomi ar net vertinga ir Lietuvos švietėjams. Ne paslaptis, kad Lietuvos edukologai, besidomintys ugdymo filosofijos problemomis, nori objektyviai įvertinti situaciją (ugdymo tikrovę): suvokti jos ontologinį ir epistemologinį kontekstą, įvardyti prarastas ar būtinas ugdyti vertybes ir švietimą keisti pozityvia linkme. Šiandien nuogaustaujama dėl susilpnėjusio jaunimo dvasingumo, „rengiami žygiai“ jį gražinti. Tačiau tie žygiai prasideda ir baigiasi teksta, taigi toliau naratyvo nepasislenkama. Akivaizdu, kad socialiniai santykiai Lietuvoje yra problemiški, bet švietimo politikų pažadai gražinti jaunimui dvasingumą, rūpestį nustekenta ugdymo realybe situacijos nepakeis. Šiuo atveju vertėtų įsiklausyti į postmodernistų kvietimą išvelgti situaciją

nevienodumą ir pirmiausiai pasistengti reflektuoti save. Tokiu būdu bus greičiau bendruomenės atsinaujinta, nes be savęs paties atnaujinimo nederą rūpintis kitų atnaujinimu. Socialinė kaita kviečia keistis visus. Kaitos pajauta leis kritiškai įvertinti norą „pagriebti“ ugdymo tikrovę, ją užfiksuoti ir planuoti, siekiant tam tikrų standartų tobulinti. Vertėtų priimti domėn ir tai, kad švietimiečiai, kuriantys Lietuvos švietimo ateitį, yra sovietmečio pedagogikos auklėtiniai, taigi savirefleksija visai brandaus amžiaus ar vyresniajai pedagogų kartai, kad ir kokia ji būtų šviesuoliška, nėra labai priimtina ir savita. Ir tai, žinoma, yra problema.

Naujos su mokslo reliatyvumu ir subjektyvumu susijusios švietimo situacijos neišvengiamumas akivaizdus. Švietimas ir ugdymas, veikiamas mokslo naujovių, mokslo filosofijos ir filosofijos, tampa sudėtingu, sunkiai suprantamu ir valdomu. Remiantis postmodernistų įžvalgomis, švietimas paveikiamas tokių socialinių fenomenų: neapibrėžtumas arba buvimas

1 lentelė. Postmodernumas ir ugdymas (Trowler, 2003, p. 164)

Dabartinė švietimo sistema (modernizmas)	Prieštaravimai postmodernioje visuomenėje	Tinkamesnė švietimo sistema
Pasenęs, fiksuotas nacionalinių programų turinys	Kontrastas su pasirinkimais, siūlomais medijų bei populiariosios kultūros	Pasirinkimas, interaktyvumas, besimokančiojo navigacija
Žinios paskirstytos pagal lygius	„Aukštosios“ ir „žemosios“ kultūros sujungimas, vertinimo standartai kvestionuojami	Ugdymas naudojant reklamą, švietimo žaidimai, medžiagos pristatymo multimedija
Hierarchiniai santykiai mokykloje – autoritetai neginčijami	Autoritetų ginčijimas ir atsisakymai, legitimacijos krizė	Individuali mokymosi atsakomybė, nebent vietoje autoriteto ką nors pasirenkant savo nuožiūra
Elgesio reguliavimas, remiantis dienotvarkė	Postmodernizmas = vartotojiška visuomenė	Mokymosi vieta ir laikas determinuojami žinių vartotojo
Fiksuota programa ir turinys	Greita žinių kaita – „ateities šokas“	Žinios „vartojamos“ pagal poreikį ir savo laiku

neaiškioje situacijoje, netikrumas, kai išplėtos informacinės technologijos sunkina tikrovės ir atvaizdų atskyrimą, neaiškumas, kai yra skirtingi supratimai, nuomonių pliuralizmas.

Postmodernizmo įtaką švietimui gana schemiškai, nors taikliai parodo P. Trowleris, apžvelgdamas Anglijos reformų patirtį. Jis pateikia postmodernaus ugdymo lentelę (1 lentelė), kurioje išryškina esmines dabarties švietimo sistemos sankirtas su postmodernizmu.

Pateikta lentelė pačia savo esme pasmerkta kritikai, nes kiekvienos lentelės skiltis užbaigiama, o tai siaurina objekto, jei kalbama postmodernizmo perspektyvoje, supratimą, spraudžia jį į anksto nustatytas supratimo ribas. Tačiau lentelės informacija yra gana iškalbi, vertinga, parodanti, kaip esmingai keičiasi šiuolaikinis švietimas, ir akivaizdžiai atskleidžia jo perėjimą nuo visuotinai legitimuotų struktūrų prie asmeninių sprendimų, asmeninio ugdytinio, kaip vartotojo poreikio, teigia fiksuotų tiesių ir turinio kritiką, prioritetu skelbiant skirtingų kultūrų dermę, naujoves, nuolatinių numatytų rodiklių, lygiai kaip ir autoritetų, kvestionavimą.

### 5.3. Ugdymo turinio sumaištis

Viena iš švietėjų sprendžiamų problemų – ugdymo turinio sumaištis, atsirandanti bandant suderinti skirtingą požiūrį, t. y. akademinį, konservatyvų, kuriame labai aiškūs turinio atrankos kriterijai, aiškiai apibrėžtos tiesos, kurias reikia žinoti, o kita vertus, – atsiuvinimo, orientuojantis į praktinį gyvenimą, į tai, kas aktualu socialiniu ir asmeniniu požiūriu bei perspektyvu. Todėl randasi keisti ugdymo turinio konstruktai, kuriuose laisvė kaupti žinias ir patirtį, juos jungiant į visumą (konstruktyvinis požiūris) gerokai „stabdomas“ dėl būtinų, *ready made* žinių reikalavimo atsiskaitymų metu. Ugdymo turinio specialistai vis labiau linkę pritarti konstruktyviajam požiūriui. Jis deklaruojamas nacionaliniuose ir europiniuose švietimo dokumentuose. Tačiau rengiami išsilavinimo standartai, rodantys labiau konservatyvų požiūrį. Standartuose, nepaisant šiuolaikinę laiko dvasią atspindinčių tendencijų fiksuoti gebėjimus, daug dėmesio yra skiriama akademiniam turiniui, formuluojama



mam taip, kad žinios būtų susietos su koku nors kognityviniu ar praktiniu gebėjimu (Bendrojo lavinimo programos ir išsilavinimo standartai, 2002, 2003). Pati standarto idėja yra pasenusi. Vargu bau ar jį galima taikyti postmodernioje visuomenėje. Tokiam fiksuotam ugdymo turiniui kadaise itin priešinosi J. Dewey ir vėlesni pragmatizmo sekėjai, o šiandien priešinasi P. McLarenas, H. Giroux, teigiantys, kad žinių mokymas reiškia bankinį mokymą, t. y. perdavimą to, kas istorijoje sukaupta ir nenorima keisti. Bankinio mokymo negalima painioti su bankininkystės mokymu. Jie panašūs tik kaupimo procesu, tačiau kaupiami skirtingi dalykai: pinigai arba žinios (McLaren, 1999a; Giroux, 1994). Toks bankinis mokymas kaupiant žinias yra uoliai kontroliuojamas švietimo dokumentų, administratorių ir galiausiai žemiausios grandies – mokytojų, net nesuvokiančių esminės savo misijos. Panašiai svarsto ir kiti, nors ir mažiau radikalūs, postmodernizmo įtaką patyrę teoretikai – R. Usheris, R. Edwardsas, N. Burbules'as ir C. A. Torresas, turinio, įgyvendinamo per disciplinas, legitimuojant įžvelgiantys ne ką daugiau nei valdančiųjų galios mechanizmus. Anot Usherio ir Edwardso, tai – turinį realizuojančių disciplinų pakeitimas į subjektų disciplinavimą (Usher, Edwards, 1996, p. 82). Tokios išvados daromos remiantis Foucault disciplinavimo teorija ir humanizmo bei pažangos švietime kritika (Foucault, 1998). Foucault, parodė, kad žmonija istorijoje gerokai pasistūmėjo ne humanistinės pažangos link, o vystydama bausmės ir disciplinavimo mechanizmus, švietimo procesus transformuodama į anoniminius, neleidžiančius rasti akivaizdų, atsakomybę už padarinius prisiimančią asmenį ar kaltiniką.

Kitas kur kas nuosaikesnis švietimo teoretikas E. Poweris, pratęsdamas socialinės kontrolės klausimų svarstymą, tvirtina, kad, žinoma, niekas neLinkęs kurti anarchiją švietime, todėl tam tikra turinio kontrolė yra būtina. Anot autoriaus, švietimui būtini bent jau turinio „griaučiai“. Kita vertus, į klausimą, ar kontrolės ir disciplinavimo procesas švietime yra legalus, – neatsakyta. Net ir kai žinias ima pakeisti kompetencijos, disciplinų legitimavimo problema ne mažėja, o tik didėja. Perėjimas prie praktinių gebėjimų, vykęs JAV praėjusio amžiaus aštuntajame dešimtmetyje (Power, 1982), Didžiojoje Britanijoje – panašiai arba kiek vėliau, devintajame dešimtmetyje.

tyje (Trowler, 2003), Lietuvoje pradėtas tik praėjusiame dešimtmetyje ir, žinoma, privertęs perkurti švietimo sistemą, jos ugdymo (pradinio, pagrindinio, vidurinio lavinimo, aukštojo mokslo) programos, o sykiu keliantis naujas problemas. Svarbu pažymėti, kad per tokį trumpą laiką Lietuvos švietimas jau išmoko kelias puikias pamokas: įvesta ir atsakyta standartų termino (Lietuvos bendrojo lavinimo bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, 2003; Lietuvos bendrojo lavinimo bendrosios programos, 2008), pereita prie pasiekimų, kurių idėja, regis, dar bus transformuojama.

Švietimas, besiblaškantis tarp žinių ir kompetencijų, o kartu atsiskaitantis apibrėžtos turinio vizijos kaip atgyvenos, užtikrinančios ugdymo reprodukciją, pereina prie šiuolaikinių kompetencijų ugdymo konstrukto, net neįtardamas, kad tarnaus tai pačiai socialinei reprodukcijai. Mat per disciplinų siejimą su praktinėmis kompetencijomis, dažnai dirbtiniais žinių, kurias vis sunkiau kontroliuoti, pakaitalais, švietimo reformuotojai naujais kompetencijų ir gebėjimų aprašais apriboja asmens gebėjimus ir kartu pasilieka galią kontroliuoti tai, kas jau legitimuota. Viena vertus, galima sakyti, kad tokiu atveju jokios turinio sumaišties nėra. Bet sumaištis čia vis dėlto atsiranda dėl įprastos perskyros žinojimas / gebėjimas neapčiuopiamumo. Gebėjimų matavimas tampa sunkiai paaiškinamas, nors gana lengvai kontroliuojamas, kuriant pačius įvairiausių gebėjimų, įgūdžių skaidymo konstruktus (*reskillig, deskilling*), smulkiai aprašytus M. Apple'o (Apple, 1995). Be abejonės, kompetencijų ir gebėjimų atsiradimas – tai naują gyvenimo sąrangą ir jos plėtotę rodantys pozityvūs reiškiniai. Tačiau mažai paisoma to, kad naujajai sąrangai reikia ir naujų priėgų. Su gebėjimais ir kompetencijomis negalima elgtasi taip, kaip kadaise elgtasi su žiniomis, jas rūšiuojant. Net ir tokie aukščiausio lygio europiniai švietimo dokumentai – *Pertvarkymo projekto kompetencijų aprašai, Dublino deskriptoriai, Mokymosi visą gyvenimą kompetencijų aprašai* ir kt. atskleidžia apsisprendimą rūšiuoti, sukeldami papildomų problemų dėl to rūšiavimo neskaidrumo, perskyrų nebuvimo.

Svarstant naujų gebėjimų, kurių reikia skubiai socialinei kaitai, atsiradimą, neatsisakoma ir naujų žinių, jos tebekaupiamos, todėl turinys plečiasi, imamas integruoti, kuriamos naujos integruojamosios progra-

mos (verslumo, tarpkultūriškumo, informacinio raštingumo ir kt.). kurias derinant ir tarpusavyje, ir su pagrindiniu turiniu taip pat reikia specialių švietimo teoretikų ir praktikų pastangų. Jų nesant, naujosios programos padedamos giliai į stalčius.

Poweris, mažiau nei kiti ugdymo filosofai besizavintis neapibrėžtu turiniu ir ugdymo turinio disciplinavimą traktuojantis kaip pozityvų procesą, padedantį ugdyti mąstymą ir tvirtą charakterį, ugdymo turiniui nuskaidrinti siūlo orientuotis į du svarbius dalykus: turinio politiką ir turinio principus (Power, 1982, p. 264). Ugdymo turiniui atpažinti ir vertinti jis siūlo kelis kriterijus: *turinio naudingumas, ugdymo disciplinavimas (su prantant jį kaip charakterio ir mąstymo ugdymą), turinio pagrindas, elektyvizmas, inovatyvumas, socialinė kontrolė, bendras turinys, turinio autoritetai, alternatyvos* (Power, 1982, p. 270).

Šį ugdymo filosofo siūlymą taikant postmodernizmo požiūriu, labiausiai pabrėžtina socialinė kontrolė. Ji bus postmodernistų kritikos centre atsidūręs pagrindinis principas, o politiniu orientyru tada taps disciplinavimas ir socialinė reprodukcija, padedanti išlaikyti valdininkijos / galingesniųjų *status quo*. Postmodernizmo teorijos akivaizdžiai imasi kritikos tų švietimo ir ugdymo mokslo nuostatų, kurios buvo būdingos pozityvizmui ir juo pagrįstai sociologijai. Būtent kontrolės, kaip proceso ir jo kokybės mato, samprata atsirado humanitariniuose ir socialiniuose moksluose pagal gamtos mokslų metodologiją. Humanitariniuose ir socialiniuose moksluose šios nuostatos tradiciškai buvo siejamos su funkcionalistine sociologijos teorija (Welch, 1999, p. 29), kuri netrukus buvo pradėta ginčyti kritinės teorijos atstovų.

Dar vienas požiūris į turinį, jo kaitą yra aptartas gana pesimistiškai nusiteikusio N. Postmano, kuris seno ir naujo turinio neatitiktį traktuoja kaip vieną iš didesnių švietimo problemų, vedančių mokyklą prie „pabaigos“ (Postman, 1996). Taigi, tai, kas tarp postmodernistų labai populiari – įvardyti įvairių gyvenimo sričių (istorijos, teatro, kultūros) „mirtį“, aptinkama ir švietime. Postmanas mano, kad mokyklos – tai praeities šimtmečių suklestėjimo metas. Dabartis paženklinta naujomis technologijomis, kurioms reikia visai kitos mokyklos sampratos, kitos turinio sampratos.

Turinys keičiasi dėl naujų technologijų, darančių didįjį perversmą visame socialiniame gyvenime ir vaiko ugdymo raidoje. O šiandienos mokymo turinys neturi nieko bendro su tuo pasauliu, kurį gyvena vaikai. Technologijos atveria jiems kitas prieigas prie informacijos, kuria kitokią mąstymo struktūrą, kurią M. McLuhanas įvardija kaip mozaikinę (McLuhan, 2003), jų gyvenimas remiasi kitokiomis impresijomis, kurios neatsiejamos nuo informacinių technologijų, naujųjų medių. Jaunimas, naujusias technologijas priimantis kaip savaime suprantamą įrankį, kaip rašalinį ar tušinį rašiklį praėjusiais amžiais traktavo jų protėviai, vis dėlto turi suprasti, kaip jos keičia realų pasaulį, kuo realus pasaulis skiriasi nuo virtualaus, net jei virtualus pasaulis jiems tampa brangesnis. Taigi Postmanas mano, kad vaikai privalo turėti mokyklinį dalyką, skirtą gilintis ir klausti:

„kuo informacija ypatinga simbolinėje raiškoje? Kaip ideografija skiriasi nuo raidžių? Kuo vaizdiniai skiriasi nuo žodžių? Piešiniai nuo fotografijų? Kalbėjimas nuo rašymo? Televizija nuo knygų? Radijas nuo televizijos? Informacija ateina įvairiomis formomis, įvairiais būdais ir įvairia kokybe. Ar tie skirtumai ką nors reiškia? Ar tie skirtumai lemia kintančius fizinį ir socialinį efektus? Klausimai nėra baigtiniai. Tai būtų rimtas dalykas“ (Postman, 1996, p. 190)

Jo siūlymas turiniui tobulinti – pirmiausiai mokyti naratyvo, konstruojančio asmens pasaulį. Anot autoriaus, „be naratyvo, gyvenimas neturi reikšmės. Be reikšmės, mokymas neturi tikslo“ (Postman, 1996, p. 7). Naratyvo turtingumas, rodantis ir pasaulio matymo bei supratimo turtinumą, kuriamas kalbiniais instrumentais: apibrėžtimis, klausimais, metaforomis. Ypač pastarosios, anot autoriaus, dar neįgavusios savo vietos ugdant. Jos tebėra literatūros pamokose kaip kalbos puošmenų pavyzdžiai, ornamentai, o jų vertė ir galimybės turtinant pasaulio matymo horizontą neatskleidžiamos (Postman, 1996, p. 175).

#### 5.4. Baigtinis mokytojo žodynas ir ironija

Postmano, McLareno ar Apple'o siūlymuose yra ieškoma galimybių dabarties mokymo diskursą konstruoti kritiškai, reflektvyviai, nepasiduodant socialinio disciplinavimo priemonėms, atpažįstant tai, kas apgaulinga, nes politiškai ir ideologiškai tarnauja tik suinteresuotų grupių naudai. Taigi autoriai, suvokdami neišvengiamą reliatyvizmo ir neapibrėžtumo įtaką švietimui, siekia bendrų susitarimo ženklų, leidžiančių legitimuoti ir atpažinti vieną ar kitą švietimo paradigmą. Toks jų siūlymas gali būti traktuojamas ir kaip Popperio falibilistinės teorijos tęstinumas, kviečiantis ginčyti savo prielaidas, save taisyti ir taip iš lėto stumtis link to, kas artima tiesai, nors ir nėra tiesa. Popperis neigė reliatyvizmą, bet kritika-vo ir esencializmą, save priskirdamas realizmui (Popper, 1998).

R. Rorty ir jo sekėjų Parkerio, Usherio ir Edwardso įžvalgos yra kur kas radikalesnės apibūdinant kalbos nenuospėjamumą ir neapibrėžtumą. Ypač įtaigiai postmodernaus kalbėjimo ypatumus atskleidė Rorty, jį siedamas su ironija. Kodėl ironija? Atrodytų gaivinama sena – sokratiškoji ironija. Skirtumas tas, kad ji gaivinama kitais tikslais. Sokratiškoji ironija kreipė pašnekovą į pažinimą, į tiesą. Dabar, paneigus vienos tiesos galimybes, laikomasi prielaidų, kad kiekviena kalbinė forma konteksto ir laiko požiūriu įgauna vis kitas reikšmes ir prasmes, todėl jos esmės užčiuoptis yra negalima ar bent jau negalutinė. Taigi tie, kurie naudoja baigtinį žodyną, yra metafizikai, o tie, kurie pripažįsta jo nebaigtinumą, – ironikai. Apie tai šio teksto autorės rašyta (Duoblienė, 2003, 2006).

Šias įžvalgas siejant su švietimu galima svarstyti, kad viena iš dabarties švietimo problemų yra metafizinis kalbėjimas arba prieraišumas prie baigtinio žodyno. Vargu ar galima sau leisti įsivaizduoti švietimą, kuriame klesti ironija. Tai greičiausiai vestų į anarchiją, nesusikalbėjimą, konfliktus. Tačiau besąlygiškas prisirišimas prie metafiziko žodyno gali tapti vienu iš susikalbėjimo su jaunesne karta trukdžių. Ugdytojas (mokytojas, profesorius) tradiciškai įsivaizduoja kalbantis tiesas. Tas tiesas, kurios jo paties atrastos arba iš kitų perimtos. Pateikdamas tas tiesas, jis kuria savo daly-

ko diskursą, neįsileisdamas kito požiūrio, prieštaraujančio jo požiūriui, o, remiantis Rorty filosofija, prieštaraujančio jo vartojamų sąvokų sampratai (Rorty, 1997). Rorty šiuo atveju siūlytų atsiverti ironijai, kuri niekada nebus skaudinanti taip, kaip skaudina skirtingų asmenų – metafizikų žodynų neatitiktis. Ironija leidžia laisvai disponuoti sąvokomis, suteikiant joms vis naujas reikšmes, stebint žodžių derinius, jų žaismę ir iš to kylančią pasaulio, kaip vaizdinio ir jo įkūnijimo, įvairovę ir pilnatvę. Būtent toks ironijos įvedimas pagal Rorty sietinas su filosofijos, kaip metafizikos, baigtimi ir atsivėrimu literatūrai, kuri yra kur kas poetiškesnė, tikresnė, natūralesnė. Literatūra gali atskleisti asmens kančias, skausmą, problemas, tai, kas visus vienija, skirtingai nei filosofija, kuri turėjo atskleisti visiems bendrus tiesos, gėrio, būties dalykus, tačiau akivaizdžiai tapo nepajėgi to daryti. Todėl šalia ironijos, tokios literatūrinės raiškos priemonė turi būti metafora, kurios ypatumas ir yra nesuderinamumo tarpinimas vienoje sąvokoje arba kelių sąvokų derinyje, unikaliai aptinkant tropus, kurie leidžia naujai, ypatingai, savitai išreikšti pasaulį ir parodyti jį kitiems (Rorty, 1997; Ricoeur, 2000). Kiek Rorty siūlymas yra tinkamas ugdymui, įvertinti gana sunku. Žinoma, metaforų mokyti reikia, kaip ir savirefleksijos, tačiau ar radikalus kvietimas ironijai nėra pernelyg bauginamas, ar jis nereiškia visiško mokytojo profesijos skleisti žinias, ugdyti asmenį sunaikinimo?

Turint omenyje asmens laisves ir teises branginančią dabarties visuomenę, reikia pripažinti, kad seni, mokytojų autoriteto galia paremti edukaciniai tekstai šiandien tampa nepaveikūs. Nusigręžimas nuo jų, nenoras išgirsti šimtmečius gyvavusių teiginių, rodo jų senamadiškumą šiuolaikinės kartos požiūriu ir reikalauja permąstyti ne tik tekstus, bet ir ugdytojo ir ugdytinio santykį. Ugdytojo pažeidžiamumas, įskaudinimas sustiprėja tada, kai ugdytojų tekstas ne tik nesuprantamas, bet ir visiškai atmetamas, nes neatitinka naujosios kartos kalbėjimo. Jau ne vienas yra svarstęs ironiško kalbėjimo švietime galimybes, tiksliau – neįmanomumą dėl paties ugdymo ir didaktikos specifikos, kurie daugmaž remiasi kontrole. Taigi visi sutarimai dėl ugdymo proceso, kad ir kiek žaidybiškumo elementų jie turėtų, turi laikytis tam tikrų iš anksto abiejų pusių suderintų principų, t. y. kas vienu ar kitu atveju laikytina tiesa, ką vertinti, ko reikalauti

(Lyotard, 1993, p. 64). Neatsitiktinai pastaruoju metu ugdymo literatūroje atsiranda vis daugiau siūlymų ugdytojui tartis su ugdytiniais dėl turinio, metodo, vertinimo ir sąlygų, laisvių, alternatyvų ir pan. Visi šie sutarimai dažniausiai siejami su konstruktyvizmo teorija, teigiančia, kad pasaulis ir žinios apie jį – tai asmeninis konstruktas, tačiau akivaizdu, kad tokį procesą galima traktuoti ir kaip bėgimą nuo tiesioginės ironijos. Pripažįstamos sąlygos, kurios palengvina susikalbėjimą. Apie tai rašė ir Rorty: liberalusis ironikas atpažįsta metafiziko kalbėjimą ir gali prie jo prisiderinti. Tiesmukai taikydami ironiko žodyną ugdytojai akivaizdžiai susidurtų su didžiuliais nepatogumais, būtų neįmanoma valdyti situaciją ir sklandžiai tęsti pradėtą ugdymo procesą. Tai puikiausiai parodo Parkeris, pateikdamas kelis pavyzdžius, kaip ironiko žodynas įvedamas į ugdymo procesą:

Užuot uždavę klausimą, koks yra postmodernaus kurso turinys ar struktūra, galime klausyti „koku žanru reikia rašyti, jeigu rašomas ne detektyvas?“ (Parker, 1996, p. 145) arba „koks žaidimas eis po to, kai baigsis pirmasis žaidimas?“ (ten pat, p. 142).

Parkeris, švietimui panaudodamas Rorty teoriją apie ironiją, mano, kad ironija puikiausiai padeda švietime dar ir dar kartą permąstyti sąvokas. Pavyzdžiui: ką reiškia refleksija arba kritiškumas? Net ir šios sąvokos, kurios buvo daugmaž ugdytojams atpažįstamos, siūlomos vartoti ne tradiciškai, o jas aptariant naujame kontekste. Be to, Parkeris šalia Rorty remiasi McLareno siūlymais ritualizuotą ugdymą, „apaugusį“ ugdytiniais nesuprantamais reikalavimais, tekstų ir veiksmų kodais, peržiūrėti, pateikti savo sampratas, nesitaikyti su *ready made* edukaciniais produktais. (Parker, 1996, p. 143). Ugdymui keisti, pritaikant jį prie naujų sąlygų, anot postmodernizmo šalininkų, gali padėti ir postmodernistų taikomas dekonstrukcijos manevras, teigiantis žodžio reikšmės kintamumą, skirtumą tarp ištarmės laike ir jos fiksacijos, lygiai kaip ir didžiojo naratyvo kūrimo refleksija (Derrida, 2006; Lyotard, 1993). Laipsniškas perėjimas prie ironijos, kaip išsakytų tiesų kvestionavimo, ir yra viena iš galimybių kurti naująjį švietimo diskursą.

Vadinasi, mokytojas ne tik konstruoja, bet ir dekonstruoja, remdamasis esamais švietimo tektais.

Naujasis žodynas gali būti pritaikytas švietimo politikai ir ideologijai reflektuoti. Tada visi klausimai apie esmes (kas yra grožis?, kas yra gėris?) turi būti keičiami į klausimus apie tai, kas vykdo socialinę kontrolę, kokius žaidimus žaidžia politikai, kokie šališkumai yra akivaizdūs švietime. Be abejonės, teoretikų siūlymą naudoti ironiko žodyną, taip pat galima kritikuoti, nes ideologijos kritika, reikalaujanti aiškumo, tarsi pretenduoja į „teisingumą“ atpažinimą, o ironija ir didysis naratyvas vargu ar tai gali užtikrinti. Veikia, kaip jau minėta, tokia taktika gali apsaugoti nuo pažeidžiamumo ir didelio nusivylimo. Tekstų ir diskursų atpažinimas ideologijos demaskavimo tikslais yra šiek tiek kito diskurso reikalas. Jį reikėtų svarstyti kritinio, o ne žaidybinio postmodernizmo požiūriu, nors, kita vertus, kalbant apie tekstų rašymo ar skaitymo mokymą, atskirti kūrybiškumą nuo juose įkūnijamų galių santykių ne visada pavyksta.

### 5.5. Be autoritetų

Mokyklos gyvenimas ir ypač ugdymo turinys tradiciškai buvo organizuojami remiantis autoritetais. Tačiau visuomenėms demokratėjant, autoritetai netenka savo galių. Jie nustoja savo galių ne tik dėl demokratiškumo plėtros ir deklaruojamos humanizmo filosofijos. Ne mažesnė priežastis yra globalizacija, kurios vienas iš ypatumų, įvardijamas postmodernizmo teoretikų, yra autoritetų epochos pabaiga.

Z. Baumanas, kalbėdamas apie globalizacijos įtaką lokaliems kontekstams ir išvelgdamas globalistų universalizacijos ambicijas, visus lokaliai administruojamus gyvenimo būdus traktuoja kaip „atgyvenusią bei nereikalingą kitokios socialines tvarkos liekaną“, o „elitą, kaip kolektyvinį mokytoją“, pakeitusį jo, kaip kolektyvinio vadovo, funkcijas (Bauman, 1992, p. 7–8).

Pirmiausia matoma, kad, pasak autoriaus, asmenybės keičia kolektyvai. Jų gi paskirtis, kaip tradicinio mokytojo ar prižiūrėtojo, – kontroliuoti. Taigi vietoje asmenybių randasi kolektyvai, o vietoje autoritetų – ekspertai. Ekspertai, t. y. savo dalyko žinovai, specialistai, atstoja autoritetus, bet sykiu gašdina jiems priskirto eksperto vardo magija, veikiau primenančia



šamanizmą nei racionalų santykį su žiniomis (Giddens, 2000; Bauman, 1992). Eksperto vardas gali būti ir anoniminis, o dažniausiai taip ir yra, nes ekspertai įprastai vardų neskelbia (jų vardai įslaptinami). Anonimiškumas ir ekspertų kontrolės tinklas kildinamas iš jau minėtojo Foucault aprašyto anoniminės kontrolės ir valdymo mechanizmo. Ne paslaptis, kad ir globalizacijos reiškiniai siejami su valdančiųjų ar valdininkų tinklo išplėtimu. Tą tinklą kontroliuoti puikiausiai padeda ekspertai. Neabejotinai šis ekspertavimo procesas paliečia ir švietimą, kaip vieną iš sričių, kuriai itin svarbi kokybės priežiūra. Taigi didėja nustatančiųjų kokybės ir kitų parametru vertinimo kriterijus ir juos kontroliuojančiųjų tinklas.

Parkeris, remdamasis Baumanu, autoriteto problemą svarsto švietimo perspektyvoje ir, remdamasis Baumano prielaidomis, aiškina švietimo hierarchijos pabaigą. Mokytojas dažnai keičiasi vietomis su mokiniu: mokytojas tampa mokiniu, o mokinys mokytoju (Parker, 1997). Tai pabrėžia ir kiti teoretikai (Fullan, 1997). Hierarchijos sugriovimą stimuliuo, žinoma, informacinės technologijos, jų sklaida ir naujos erdvės bei laiko sampratos. Laikas tapo galingiausiu matu, užkariavusiu erdves. Erdvės pasiekiamumas atokiausiose jos vietose nulėmė ir jos istorijos pabaigą (Bauman, 1992; Usher, Edwards, 1996). Tokiomis sąlygomis pirmaujantis laiko požūriu tampa stipresnis, galingesnis. Tai pirmiausia nutinka mokykloje, kur mokytojai gerokai atsilieka nuo savo mokinių informacinių technologijų valdymo atžvilgiu, todėl tampa mažiau reikšmingi ugdymo procese ir praranda įtaką ugdymo procesui informacijos valdymo požūriu. Informacijos prieinamumas ir jos pasiekimo greitis naujai ugdytinių kartai yra lengviau įveikiamas nei vyresniajai. Viltis, kad naujoji mokytojų generacija nenusileis ugdytiniams, atrodo gana utopiška, nes technologijų tobulėjimas greitėja nepaliaujamai, t. y. greičiau nei kinta mokytojų rengimas, taigi perskyra tarp mokinių ir mokytojų didėja. Mokytojui belieka susitaikyti su padėtimi, kad jo dalykinė kompetencija dažnai susilygina su mokinio, o kartais jo ir pralenkiama.

A. Giddensas neatsisako autoriteto sąvokos, o įveda modernesnę autoriteto sampratą, nors sykiu teigia ir jo pakaitalą – ekspertą. Tradicinis autoritetas, anot Giddenso, buvo grindžiamas tradicija ir religija. Šiandien

globalizacija į atskiras lokalias vietas „atneša“ vis daugiau įvairovės, skirtingų tradicijų, taigi senoji autoriteto samprata nebeveikia.

„Tradicinio autoriteto formos dabar – tik vienas iš daugelio „autoritetų“, egzistuojančių neapibrėžto ekspertizės pliuralizmo sąlygomis. Ekspertas, arba specialistas, visiškai skiriasi nuo tradicinio autoriteto. Autoritetas, išskyrus tuos atvejus, kai jį sankcionuoja jėgos panaudojimas (valstybės ir teisės „autoritetai“), iš esmės ėmė prilygti specialisto patarimui. Nėra autoritetų, aprėpiančių įvairias sritis, kuriose taikoma ekspertizė, – šiais žodžiais pakartojame išdėstytą požiūrį, kad susiformavus modernioms sistemoms, faktiškai nė vienas iš mūsų nėra specialistas visais socialinės veiklos aspektais. Autoritetas šioje situacijoje nebėra abejonės alternatyva. Atvirkščiai, kurti ekspertizės metodus skatina pats abejonės principas; vertindamas konkuruojančių autoritetų teiginius, nespecialistas stengiasi panaudoti šį principą skeptiškoje pasaulėžiūroje, kuri beveik neišvengiamai pliuralistinėmis sąlygomis“ (Giddens, 2000, p. 250).

Taigi šiandienos autoritetas yra labiau panašus į siauros srities specialistą ar į ekspertą, nei į visose srityse rodančią išmintį asmenybę. Giddensas mano, kad autoritetų siekis yra senosios tradicijos „paklusti“ reliktas. Šį polinkį į dogminį autoritarizmą autorius mano esant pataloginiu, stokojančiu kritiškumo, gebėjimo daryti sprendimus. Kita vertus, perdėm didelis abejojimas yra taip pat patplogija, ilgainiui vedanti į socialinio gyvenimo paneigimą.

Ar įmanoma susigrąžinti autoritetus, svarsto Giddensas. Jo atsakymas: ir taip, ir ne. Jei visuomenė religinga, ji turi galimybę tuos autoritetus susigrąžinti ar atrasti naujus religinių įsitikinimų dėka. Tačiau tokių bendruomenių, juolab visuomenių nėra daug, o asmuo, susidūręs su problemomis, dažniau renkasi ekspertus, kad ir kokie profanuoti jie būtų (Giddens, 2000, p. 183).

Lietuvoje vis dar siekiama apeliuoti į galias krikščioniškas tradicijas. Tradicijų puoselėjimas yra vienas iš švietimo dokumentų prioritetų. Dėl gana mažos Lietuvos teritorijos švietimiečių bendruomenė tebeeina senuoju tradicijų atgaivinimo keliu, tačiau, įstojus į Europos Sąjungą, tas procesas sudėtingėja, nes vis daugiau europinių dokumentų verčia atsiverti pliuralizmui, multikultūralizmui, naujovėms.

Kai kurie ugdymo filosofai bando gelbėti autoriteto reikšmę, ieško modernių jo atitikmenų. Poweris, aptardamas autoriteto švietime žlugimą, svarsto, o kas gi juos pakeis, ir netrukus prieina prie išvados, kad juos pakeis ne kas kitas, o tie, kurie „geriausiai žino apie švietimą, žino, ką tai reiškia, kokie turimi tyrimai ir ką švietimas dar gali nuveikti“ (Power, 1982, p. 269). Nors autoriui, regis, nelabai svarbu tai susieti su eksperto vardu, akivaizdu, kad ir nevališkai jis tuos geriausius susieja su asmenimis, kurie ir yra eksperto atitiktis.

Trowleris savo pateiktoje lentelėje (1 lentelė) aiškiai nusako autoriteto ir hierarchijos mokykloje pabaigą postmodernizmo sąlygomis. Ką gi jis siūlo? Individualią atsakomybę ir kai kurių kitų, pasirinktų iš bendruomenės pagalbą. Taigi pasirinkimai sau parankių ar pagal įsitikinimus, pasiekimus patrauklių asmenų, ateityje lydės švietimą. Kaip jie bus pasirenkami – kitas klausimas.



---

## 6. Švietimo politika: su kuo ir dėl ko?

---

### 6.1. Nekalta švietimo politika

Lietuvos švietimo teoretikai ir praktikai svarsto įvairius švietimo organizacijų ir ugdymo klausimus, disponuodami sąvokomis *švietimo politika* ir *globalizacija*, tačiau įdėdami į jas skirtingą turinį. Tradiciškai švietimo politika suprantama kaip švietimo strategijų kūrimas ir įgyvendinimas (Rado, 2003; Želvys, 2009). Lietuvoje ji yra kuriama centrinės valdžios nutarimais, Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos vadovų įsakymais, vietos institucijų sprendimais, kitais teisės aktais, o įgyvendinama ministerijos, vietos ir savivaldos institucijų, švietimo organizacijų vykdomu administravimu. Keičiasi ministrai, žadantys daugmaž radikalias permainas, tačiau realiame gyvenime nepatenkintų švietimu tik daugėja. Priežasčių ieškoma neteisingai kuriamoje ir vykdomoje švietimo politikoje.

Pagrindinis klausimas – kodėl Lietuvoje, kurios visuomenė jau visą dvidešimtmetį gyvena nepriklausomos valstybės gyvenimą, švietimas yra viena iš sunkiausiai reguliuojamų ir mažiausiai sėkmingų socialinio gyvenimo sričių. Visų lygių švietimo segmentai iki šiol nesuderinti. Jei keičiami formaliai, nesulaukiant jokio ryškesnio efekto. Atrodo, kad politiniai veiksmai yra naudingi kažkam kitam, bet ne patiems švietimo dalyviams. Kad ir kaip būtų, vieną atsakymą į klausimą, kodėl švietimas Lietuvoje taip sunkiai tvarkomas, rasti labai sunku, tačiau „sufleruojančių“ atsakymų yra gana daug. Lietuvoje studijų apie tai nerasime. Bene rimčiausiai globali-

zacijos padarinius Lietuvos švietimui aptaria L. Leišytė (2009) ir R. Želvys (2009), tačiau užsienio tyrėjams ši tema ne nauja.

Švietimo teoretikai N. C. Burbules'as, C. A. Torresas, M. Apple'as ir kiti daugel metų aptarinėja švietimo globalizacijos sąlygomis problemas: kokia vieta nacionalinės švietimo politikos, kokie yra nacionaliniai, transnacionaliniai ir supranacionaliniai dabarties švietimo ypatumai? Ginčijamasi klausimu, ar nacionalinė švietimo politika dar turi kokių nors svertų priešintis globalaus pasaulio naujovėms, iššūkiams ir ypač tokiems, kaip antai švietimo unifikacija, standartizacija.

Atrodytų, situacija yra kontroliuojama kiekvienos valstybės švietimo politikų: remiantis įvairių organizacijų (europinių, pasaulinių) nubrėžtomis strategijomis ir lokaliomis reikmėmis kuriama nacionalinė švietimo strategija, ji nuolat koreguojama, derinantis prie socialinės raidos. Tačiau akivaizdu, kad, nepaisant visų strateginių nuostatų plėtoti nacionalinę politiką, ją nuolat koreguoja globalaus pasaulio iššūkiai, kurie skatina valstybes ne tik dalytis patirtimi, bet ir lenktyniauti valstybių pasiekimais: kiek asmenų studijuoja, kiek baigia mokyklas, universitetus, vieną ar kitą pakopą, kokio lygio žinias ir kompetencijas įgyja mokiniai, studentai, mokytojai, kaip plėtojamas tęstinis mokymas, kaip vykdomos mainų programos, perkvalifikavimo veikla, kokia mokymosi infrastruktūra, motyvacija, pilietinis aktyvumas ir kt. Dalyvaudamos tarptautiniuose tyrimuose, testavimuose, nacionalinės valstybės sužino apie save ir skatina savo piliečius toliau dalyvauti tarptautinėje „pasiekimų rinkoje“. Pamažu paklūstama standartui, kurio reikia konkuruoti pasaulyje. Standartas užtikrinamas įvairiais kontrolės mechanizmais, kurie jau susiję ne tik su nacionaline, bet ir su supranacionaline politika. Kieno labui ji tarnauja? Anot Apple'o (2000), pirmiausia verslo hegemonijos. Orientuojamasi į tai, ko reikia pasaulinei rinkai, kokių darbuotojų, kokio lygio, kokios kompetencijos, mažai paliekant laisvių pačioms valstybėms, o dar mažiau laisvių pačiam asmeniui galvoti ir pasirinkti tai, ką jis pats mano esant vertinga. Taigi tai, kas deklaruojama įvairiuose nacionaliniuose ar transnacionaliniuose politiniuose pareiškimuose: pasirinkimo laisvė, žodžio laisvė, asmens autonomija ir sykiu stipri, savo identitetą turinti vals-

tybė su tvirtomis vertybinėmis nuostatomis, tampa gerokai koreguojama supralygio politikos.

Viena vertus, galima teigti, kad nacionalinė politika, kad ir kokia būtų (socialistinė, liberalistinė, konservatoriška), yra nekalta dėl to, kas vyksta pasauliniu, o ir lokaliu mastu, ypač dėl vis didėjančio ekonomikos procesų diktato švietimui. Kita vertus, valstybių švietimo politikai privalo reflektuoti tai, kas vyksta, ir vienaip ar kitaip reaguoti: priešintis, ignoruoti, koreguoti ir t. t., bet jokiū būdu neignoruoti šio svarbaus proceso, kuriame globalizacijai naudinga kontrolė skverbiasi vis didesniu mastu, paralyžiuodama dalies lokalių poreikių tenkinimą ir individo laisves bei interesus.

Štai E. R. House'as mano, kad švietimo politikai pasimeta ideologijose ir daro nepamatuotus sprendimus, labiausiai laikydamiesi vieno kriterijaus – švietimo produktyvumo, kuris ateityje turėtų užtikrinti ekonomikos lygį ir padėti visuomenės gerovei. Taigi vadovaujamosi nuostata, kad švietimo politika tiesiogiai priklauso nuo ekonomikos ir atitinkamai jai tarnauja. Tačiau visiškai pamirštami dvasiniai, moraliniai gerovės parametrai, kurie yra kur kas sunkiau pamatuojami (House, 2000, p. 18).

Toliau analizuojama, kodėl globalizacijos sąlygomis, kai vieši judesiai stebimi ir kontroliuojami tarptautinių organizacijų, besirūpinančių demokratijos plėtote visame pasaulyje, švietimo politika ima tarnauti interesų grupių labui. Aptiriamos skirtingos ideologijos, valstybių integracijos į tarptautinius tinklus ir jų galių problemos, ideologijų įtaka švietimui, socialinio teisingumo problemos. Taip pat bandoma įvertinti Lietuvos švietimo situaciją globalizacijos kontekste, modeliujant jos artimiausios ateities prognozes.

## 6.2. Neoliberalizmas *contra* neokonservatizmas

M. Apple'as, bandydamas aptarti stiprios valstybės specifiką globalizacijos sąlygomis, pirmiausia mėgino palyginti neoliberalizmo ir neokonservatyvizmo švietime ypatumus ir nuosekliai

prieina prie išvados, kad neoliberalizmas, tarnaujantis ne tik individualiai laisvei, bet ir kapitalui, pajungia ir neokonservatyvizmą, kuris ima tarnauti tiems patiems tikslams, nors kaip savo prioritetus iškelia kitas vertybes ir pirmiausiai – stiprią valstybę ir kultūrinį paveldą. Kaip tai nutinka?

Išvystyto kapitalizmo sąlygomis neoliberalizmas vis labiau skverbiasi į švietimo erdvę. Liberalizmas savo esme – tai politinė teorija, aukščiausia vertybe pripažįstanti individą, jo laisvę ir teises (Raz, 1998; Baranova, 1995, p. 59). Liberali tradicija nuėjo nemažą kelią, politikos teoretikams ginčijantis dėl tų sąvokų konotacijų, jų santykio, todėl ir liberalizmo prieskyros dažnu atveju gali ženklinti gana tolimus turinius. Neoliberali politika labiausiai siejama su F. A. von Hayeko nuostatomis, kad laisvė ir lygybė yra nesuderinamos, o klasikiniams liberalams, tokiems kaip J. Rawlsas, jos yra neatskiriamos (Hayek, 1991; Rawls, 2002; Stanley, 2007). Kita vertus, yra ir priešinga nuomonė, neoliberalizmo ypatumus traktuojanti vadybiniu, o ne vertybiniu požiūriu. Ji sako, kad neoliberalizmas gerokai atitrūko nuo Hayeko individo spontaniškos ir prigimtinių galių išlaisvinimo sampratos, tapo vis labiau įreminančiu individo laisvę per dirbtinai sukurtas formas, ekonominių santykių legitimavimą ir kontrolę, todėl neteko natūralumo, autentiškumo, o socialinę santvarką padarė priklausomą nuo politikų ryšių su ekspertais (Peters, Marshall, Fitzsimos, 2000, p. 115).

Hayeko atsisakymas lygybės idėjos, kaip pavojingos plėtojant laisvę ir abejonę tuo, kad asmuo gali pažinti tiesas, priežastinius procesų ryšius ir nustatyti socialinės tvarkos rėmus, tapo lemiama plėtojant ne tik socialinių procesų sampratą, bet ir švietimo sampratą. Labiau imta orientuotis į individo laisves ir teises ir jo pasiekimus, mažiau galvojant apie socialinę teisingumą ir visų besimokančiųjų lygybę. Svorio centras perkeltas į individą, jo galimybių išskleidimą, mažiausiai tai derinant su planine valstybės politika ir ekonomika ir atmetant kritinės teorijos (Frankfurto mokyklos) prioritetus, kuriais remiantis socialinėms institucijoms suteikiama daugiau kritikos galių (Stanley, 2007, p. 377). Tai atitinkamai palietė ir švietimą, kuriame nuolat iškyla individo laisvių ir teisių problemos, o ypač susirūpinus vaikų laisvėmis ir teisėmis bei pradėjus mokyklose mokyti



pilietiškumo. Ar tikrai vaikas turi laisvę spręsti daugelį klausimų, ar tikrai vaikas yra pakankamai pajėgus rinktis, kiek galima pasikliauti jo racionalumu, svarsto M. Ramsay (Ramsay, 1997). Anot jos, visos deklaracijos, skirtos mokinio autonomijai ugdyti, pasirodo esančios nepakankamos. Todėl kuriamos naujos nacionalinės programos ir integruojamosios autonomijai ugdyti svarbios temos (pilietiškumo, ekonomikos, aplinkosaugos, sveikatos apsaugos). Tačiau, anot neoliberalizmo kritikų, jos ugdo ne autonomiją, o labai siauras tikslines kompetencijas. Nors nesiginčijama, kad pilietiškumo ugdymas, asmens rengimas būti aktyviu piliečiu yra labai pažangus dalykas plėtojant demokratinę visuomenę. Esminis klausimas, keliamas Ramsay: ar vaikas pajėgus daryti racionalinius sprendimus, būti pilietiškai aktyvus? Ar tik suaugę gali daryti sprendimus, nes yra pajėgūs mąstyti racionaliai, ar ir vaikai pajėgūs mąstyti racionaliai, sulaukė didelio susidomėjimo ir ginčų. Argumentas, kuris kalba vaikų naudai, yra tas, kad, nepaisant suaugusiųjų pajėgumo daryti racionalius sprendimus, jie jų nedaro, tradiciškai tik prisitaikydami prie sąlygų. Teiginiai, kad vaikai tik prisitaiko prie esamų sąlygų, o sprendimus daro iracionaliai arba emocionaliai, paneigiami, argumentuojant tuo, kad jie nemokomi racionalumo, ugdomi tendencingai, siaurai mąstyti, taigi ilginiui formuojasi ir „paralyžuotų“ vaikų, jaunuolių ir atitinkamai suaugusiųjų, ne tik neturinčių sąlygų, bet ir negebančių racionaliai ir atsakingai mąstyti visuomenė.

Kai kurie teoretikai, pavyzdžiui, M. Petersas, J. Marshallas, P. Fitzsimosas (2000), ima kritikuoti net ir tai, kas vadinama mokyklų savivalda, bendruomene, kuriose vis daugiau galių perduodama jaunimui. Manoma, kad visos mokyklinės struktūros formuojamos taip, kad padėtų užsitikrinti administracijos keliamus pagal dominuojančią švietimo politiką tikslus. Tada visi balsai, kurie turėtų būti girdimi tose bendruomenėse ar institucijose, yra labai riboti, nes moksleiviams / studentams suteikiamas ribotas pasirinkimų skaičius. Apribojant pasirinkimus, galių moksleiviams dalyvauti demokratinuose žaidimuose, veikti autonomiškai, suteikimas tampa tik imitacija.

Neoliberalistinei politikai labiausiai rūpi sustiprinti privatų sektorių švietime, manant, kad valstybinis sektorius yra nepajėgus užtikrinti gerą

kokybę. Taigi ugdymo kokybė pirmiausiai priklausys nuo švietimo institucijų gebėjimo dalyvauti rinkoje: pirkti ir parduoti paslaugas. Mokykla, jų manymu, niekuo nesiskiria nuo kitų prekybos subjektų. Todėl jai lygiai kaip ir kitiems taikoma gebėjimas konkuruoti, reaguoti, turėti geriausią produktą mažiausiai į jį investuojant. Ddėjantis privatus sektorius, be abejonės, užtikrina geresnes starto sąlygas to sektoriaus vartotojams, tačiau lygiai taip pat akivaizdu, kad jis didina marginalizaciją, vienus pasmerkdamas minimaliam išsilavinimui ir siaurai profesijai, kitiems suteikdamas platų išsilavinimą ir aukščiausio lygio kompetencijas, kurios yra būtinos ir reikalingos šiuolaikinėje visuomenėje.

Auginamas vartotojas. Ugdomas prierašumas prie tam tikrų informacijos šaltinių, kurie tiksliniai veikia jo sąmonę. Apple'as aprašo visą medijų industriją, skirtą užtikrinti sau jaunąjį vartotoją. Mokyklos pasirašo sutartis su tam tikrais TV kanalais, kurie transliuoja kokią nors mokomąją programą, bet sykiu mokyklos „įsipareigoja, kad mokiniai žiūrės tuos kanalus kiekvieną dieną“, t. y. bus nuolatiniai tų kanalų vartotojai (Apple, 2000, p. 63). Taigi klientas garantuotas. Klientas, šiuo atveju – mokinys, tampa ne tik kanalo vartotoju, bet ir reklamų, kurios transliuojamos per tą kanalą, vartotoju. Šitokiu būdu formuojamas šiuolaikinis žmogus, kuris neskatinamas svarstyti ir rinktis, neatsisakant savo orumo, o atvirksčiai, – visas pastangas sutelkti į kompetenciją „išgyventi“ laisvos rinkos sąlygomis, bet kokiais būdais iškovoti šansą būti jos viršūnėje arba priešingu atveju likti jos apačioje.

Liberalizmui ir neoliberalizmui yra būdinga kovoti už mokyklos reformavimą, siekiant naujo socialinio modelio užtikrinimo. Siekiama decentralizuoti švietimo sistemą, suteikiant daugiau galių mokykloms ar vietos bendruomenėms, o mokinius labiau įgalinti. Tačiau, kaip jau minėta, ši decentralizacija reikalauja naujos vadybos, skirtos siekti pragmatinių tikslų, nes mokyklos „išgyvenimo“ klausimas taip pat perleidžiamas pačiai institucijai. Be to, reformuojant švietimą, mažiausiai yra galvojama apie tai, koks turėtų būti ugdymo turinys, daugiausia dėmesio sutelkiama į realybės ir žinių apie ją konstravimo procesą, orientuojantis į rinką (Power, 1982, p. 348, 349). Yra teoretikų, manančių, kad toks modelis mažai ką

turi bendro su gerovės valstybe, kuriai rūpi socialinis teisingumas. Mat liberalizmas iš principo vis mažiau limituoja valstybės veiklą, tame tarpe ir švietimo, vis daugiau erdvės palikdamas savaiminiams rinkos procesams (Williams, 2005). Taigi vis mažiau galių turi valstybė ir atitinkamai jos institutai, vis labiau autonomiška mokykla ir pats asmuo. Anot liberalios krypties teoretikų, dominuoja nuomonė, kad asmeniui reikia kuo mažiau naudoti disciplinos, prievartos ir labiau pasitikėti savidisciplina (Rawls, 2002). Racionali autonomija, anot Rawlso „remiasi asmens intelektualėmis bei moralinėmis galiomis. Ji pasireiškia kaip gebėjimas formuoti, revizuoti ir realizuoti tam tikrą gėrio sampratą ir atitinkamai protauti. Ji pasireiškia ir kaip gebėjimas susitarti su kitais asmenimis (kai tenkinami protingumo reikalavimai)“ (Rawls, 2002, p. 119). T. McLaughlinas, Rawlso pozicijoje, pripažįstančioje kiekvieno asmens sąmoningumą autonomiškai spręsti, matydamas plataus asmenybės ugdymo prielaidas, vis dėlto apgailestauja, kad pats Rawlsas manė, jog švietimui neturi pernelyg rūpėti maksimali liberalios demokratijos samprata, užtektų apsiriboti minimalistine samprata ir ugdyti orientuojantis tik į politinį aspektą, atsisakant visapusiško ir etinio liberalistinio ugdymo aspektų (McLaughlin, 1997, p. 144). Taigi Rawlsas tarsi pasmerkė savo intelektualaus ir moralaus pasirinkimo koncepciją ir pasiūlė ugdymo siaurais, nepakankamai kritiškais pagrindais strategiją. Tai buvo naudinga neoliberalizmui, kuris kur kas mažiau dėmesio kreipia į moralę ir su jos ugdymu susijusį disciplinavimą. Tačiau kritinei teorijai ir kritinei pedagogikai pritariančys teoretikai, tokie kaip Apple'as, McLarenas, Giroux mano kitaip: kad būtent liberalius siauro požiūrio ir techninių įgūdžių lavinimas, smulkūs praktinių gebėjimų lavinimo aprašai, švietimą pasuko nuo intelektualinio klausimo „kodėl tai?“ į techninį klausimą „kaip tai daroma?“. Tai pavadinama „deteoretizavimo“ ideologija, kurios tikslas rūpintis tiksliai atliekančiais savo darbą ir siauriai mąstančiais pedagogais, o vėliau atitinkamai ir mokiniais (Hill, Boxley, 2007, p. 3). Apie tai dar kadaise kritiškai pasisakė J. Dewey, pažymėdamas, kad techninių, o ne kūrybinių įgūdžių lavinimas žmones suskirsto į „kultūringus“ ir „darbininkus“, taigi stiprina žmonių socialinę susisluoksnavimą (Dewey, 1990, p. 27). Tačiau ilgainiui Dewey liberalumas, kaip prie-

šinimasis tokiam ugdymui, buvo pasiskolintas švietėjų visai priešingiems tikslams, t. y. siauriems praktiniams įgūdžiams formuoti.

T. McLaughlinas liberalizmą propaguoja atsargiai, nuosaikiai, savo studiją paskirdamas liberaliam demokratijos principui mokykloje išaiškinti ir ginti, o ypač vertybėms ugdyti, kuris neatsiejamas nuo multikultūriškumo, įvairovės mokymo. Tačiau tokia nuosaiki politika netenkina tų, kurie norėtų aiškesnių apibrėžčių (Aramavičiūtė, 2005). Tiksliau tariant, tokia dviprasmė, tarsi visus patenkinanti pozicija užkliūva ir dešiniams, ir kairiesiems.

Bendriausiu požiūriu galima sakyti, kad liberalusis švietimas siekia ugdyti sąmoningus, racionaliai mąstančius piliečius, turinčius gerus svarbiausių dalykų raštingumo pagrindus, taip pat lavinančius savo galias kitose jiems patraukliose srityse, pritaikant savo gebėjimus konkrečiai profesijai. Taigi profesinis ugdymas čia taip pat yra labai svarbus. Žinoma, neoliberaliniu požiūriu ima dominuoti ekonominės ir techninės kompetencijos, bet moralinių nuostatų klausimai nėra visai nustumiami. Liberalų ir neoliberalų teoretikai puolami už tai, kad negalvoja apie holistinį ugdymą, visapusišką, kultūriškai išprūsinatą asmenybę, turi savo svertus, tarp kurių – laisvė rinktis ir pačiam spręsti bei atsakyti už savo gyvenimą, nes „gyvenimas yra daugiau nei kultūrinės puošmenos“ (Power, 1982, p. 352).

Neoliberalai švietime disponuoja tokiomis sąvokomis, kaipantai kokybė ir pasirinkimas. Tam tikrais aspektais jie panašėja į socialistus, siekiančius gerovės valstybės, nes kaip ir gerovės valstybės šalininkai didina masinį švietimą, rūpinasi dėl masiškumo krentančia švietimo kokybe. Tačiau akivaizdu, kad neliberalų ir socialistų kokybės užtikrinimo tikslai yra skirtingi.

Hayekas liberalizmo teoriją priešino tiek socialistinei, tiek konservatyviajai, tačiau šiandien neoliberalizmas ir neokonservatizmas daugeliu savo tikslų sutampa. Kodėl? Norint atsakyti, reikia paanalizuoti konservatizmą švietime.

Konservatizmo teorijoje svarbiausiais prioritetais yra iškeliama „autoritetas, lojalumas, hierarchijos ir tvarkos vertybės“ (Baranova, 1995, p. 27), o šiai teorijai geriausiai atstovauja E. Burke'as, M. Oakeshottas. Be to, „konservatyviu požiūriu, socialinė tikrovė geriausiai suprantama per istoriją“ (Nisbet, 1993, p. 35)

Neokonservatyvioji pozicija remiasi stiprios valstybės idėja ir atitinkamai žiniomis, vertybėmis ir jos „kūnu“. Skirtingai nei neoliberalizmas, traktuojamas kaip spontaniškos (angl. – *emergent*) ideologinis asambliazas, neokonservatizmas siejamas su išliekamosiomis (angl. – *residual*) formomis (Apple, 2000, p. 67). Anot Apple'o, savo pažiūromis neokonservatoriai yra nostalgiški romantizmui, iškelia praeities ir „tikrų žinių“ reikšmę, visuomenę traktuodami ne tik kaip grindžiamą moralinėmis vertybėmis, bet ir kaip asmenų, žinančių, kur yra kieno vieta, sugyvenimą. Švietimas atitinkamai yra orientuotas į konkretų nacionalinį ugdymo turinį, aukštus standartus, patriotizmą. Tarp šių prioritetų Apple išvelgia ir vieną itin netinkamą, tai *kito* arba, tiksliau sakant, *kitokio* baimė. Mat, migracijos procesai globaliame pasaulyje kuria daug hibridinio produkto, kuris, anot neokonservatorių, švietimui yra kenksmingas, nes moksleiviai pirmiausia turi išmokti mylėti savo aplinką, savo kultūrą, savo tautą ir tik paskui, kai jau bus suformuotas tvirtas stuburas, nepalenkiamos nuostatos, susipažinti su *kitais*. Taigi multikultūralizmas šiuo atveju taip pat yra nepageidaujamas, visą dėmesį sutelkiant į savo nacionalines kultūras, etnocentrizmą. Tačiau laikmetis neleidžia apsiriboti nacionaline kultūra, todėl tiek multikultūrališkumui atsiveriama, tačiau procesą bandoma valdyti griežta mokinių kontrole tam pasitelkiant nacionalinius standartus.

Taip pat siekiama stiprinti valstybę, jos galią kontroliuoti ir produkuoti norimą visuomenę, jos socialines klases. Tokios valstybės su centralizuota sistema pavyzdys yra M. Thatcher valdymo metas ir jos radikaliuos dešimtiesios politikos projektas Didžiojoje Britanijoje, pertvarkant švietimo sistemos visus posistemius. Ypač daug dėmesio skiriama ugdymo turiniui ir mokytojams rengti. Neokonservatoriška politika „licencijuotą autonomiją“ keičia „reguliuojama autonomija“ (Apple, 2000, p. 70), taip užsitikrindama norimus švietimo rezultatus. Taigi mokytojo laisvė, kai buvo pasitikima jo kompetencija, keičiama jo veiklos reguliavimu, kai mokytojui numatoma išdėstyti ne tik privalomą ugdymo turinį, bet ir naudoti nurodytus metodus. Mokytojas, kaip ir mokiniai, nuolat testuojamas, tikrinamas (Apple, 2000; Trowler, 2003).

Neokonservatizmas siejamas su Leo Strausso pavarde, kuris buvo ne tik politinės filosofijos žinovas, bet ir padarė didelę įtaką JAV socialinei ir politinei raidai. Plėtodamas savo mintį apie idėjų pažinimą, Straussas gerokai išskėlė filosofijos, ypač antikos filosofų, reikšmę ir svarbą visuomenei, nors, kita vertus, teigė, kad filosofija gali būti ir pavojinga, jei individas nėra jai pasirengęs (Strauss, 1956). Liberalų nuostatas jis smerkė todėl, kad jos veda link reliatyvizmo ir nihilizmo, o tai yra labai pavojinga jaunuomeni (Stanley, 2007, p. 379). Būtent masinis intelektualinis darbas (ezoterinės literatūros skaitymas ir rašymas), anot Strausso, yra beprasmiškas siekinys. Tik elitas gali suprasti gerą literatūrą, turėti reikalingas žinias apie pasaulį, visuomenę ir jos dėsnius ir atitinkamai kurti ir valdyti valstybę. Toks valstybės modelis buvo siūlomas dar Platono valstybėje, kurioje žmonės buvo suskirstyti į klases pagal tai, ką jie geba – mąstyti, kariauti ar meistrauti. Šis požiūris į žmones ir atitinkamos Strausso nuostatos kairiųjų jėgų traktuojamos kaip itin reakcingi, nukreipti prieš liberalizmą ir demokratiją (Bielskis, 2005).

M. Oakeshottas, panašiai, kaip ir Straussas, daug dėmesio skyrė filosofijos mokymui ir mąstymui ugdyti. Jo pagrindinis argumentas buvo tas, kad filosofija moko įvairių mąstymo tradicijų, parodo skirtingų prieigų galimybes, galiausiai atskleidžia mąstymo evoliuciją. Oakeshottas iš dalies pritaria mokyklos ir ugdymo proceso kritikams, kurie mano, kad mokykla veikia panašiai į kalėjimą, nes moksleiviui visiškai nesuteikiama laisvės. Taigi, jam atrodo, kad reikia liberalizuoti mokyklą ir ugdymo procesą, tačiau liberalizavimo procesą jis suvokia savaip – konservatoriškai: mokytojas yra civilizacijos perdavimo agentas, kuris turi į mokymo procesą įtraukti moksleivį, paskatinti jo smalsumą tirti, atrasti ir ypač samprotauti, o ne išmokti. Pažinimo procese yra svarbu ne tik civilizacijoje žinomos informacijos bei įvairių mintijimo alternatyvų perdavimas, bet gebėjimas ją vertinti. Autorius piktinasi konkrečių funkcijų mokymu, mano, kad mokinyš pirmiausiai turi bręsti kaip intelektualas, gebantis atsispirti paviršutiniškumui, t. y. „dominuojantiems visuomenėje jausmams, emocijoms, vaizdiniams, idėjoms, įsitikinimams ir netgi įgūdžiams ne atrandant labiau patrauklias alternatyvas, bet sudarant jam sąlygas pažinti tai,

kas labiau artima paveldo visumai“ (Oakeshott, 1989, p. 49). Atitinkamai mokyklinės programos, kurios dažnai atrodo kaip tuščių žodžių rinkiniai, turėtų labiau padėti analitiniam ir tiriamajam mąstymui ugdyti, leidžiant kurtis savitą požiūrį į istorinį paveldą ir vertybes. Autorius itin propagavo platesnį socialinių ir humanitarinių mokslų, o ypač civilizacijos, istorijos, kalbų ir, žinoma, filosofijos, mokymą. Primindamas *Sorge* reikšmę ugdymo procese, teoretikas vis dėlto labai aiškiai atskiria mokytojo ir mokinio funkciją, atskleisdamas ypatingą mokytojo reikšmę.

Neokonservatoriai daro aiškia perskyrą tarp gamtos, prigimtinių poreikių ir žmonių konvencinių tiesų, jų sukurtos kultūros. Todėl daug dėmesio skiriama kultūrai, tradicijoms, nacionalinėms vertybėms, paveldui, taip pat religijai.

Bendriausiu požiūriu apibūdinamas konservatyviają politiką švietime, Poweris ją traktuoja kaip išpažįstančią pastovią realybę, universumą, kuri galima pažinti, nes žmogus turi tokį gebėjimą: jis unikalus savo dvasinėmis savybėmis, kurios yra atskirtos nuo fizinių savybių, o dvasinės galios ir racionalus mąstymas yra būdingas ne visiems, o determinuotai. Kartu konservatoriškai nusiteikę švietėjai turėtų būti linke į idėjų, kaip aukščiausių tiesų, išpažinimą. Mokykla nebūtinai perteiks svarbiausias idėjas, bet gali padėti kelyje į jas. Ypač svarbu pabrėžti, kad konservatoriai tiki moralės ir ypač preskriptyvinės (nurodančios, kaip reikia elgtis) etikos galia ir tuo, kad galima aiškiai atskirti gėrį nuo blogio, kaip ir gerą elgesį nuo blogo. Taigi mokyklai privalo išugdyti tinkamai besielgiantį, moralės kodekso besilaikantį mokinį.

Konservatyvios politikos pagrindinė premisa yra žinių, vertybių, mokymo turinio kruopšti atranka, o sykiu ir mokinių selekcionavimas. Mokytojas turi būti parengtas tam selekcionavimo procesui. Lietuvos mokykla, anot kai kurių politikų pareiškimų, taip pat mąsto apie galimybes selekcionuoti mokinius, tikintis, kad tai padės subrandinti ir išskleisti intelektualinį potencialą. Žinoma, tai padėtų įgyvendinti šį sumanymą, tačiau turėtų ir kitą, kur kas mažiau reikalingą Lietuvai poveikį – marginalijų gausinimą.

### 6.3. Neomarksizmas *contra* neoliberalizmas ir neokonservatizmas

Kaip neoliberalios švietimo politikos, iškeliančios asmens autonomiją ir socialinę konkurenciją, ir neokonservatyvosios švietimo politikos, kuri reprezentuoja elito ugdymo kryptį alternatyva, gana stiprias pozicijas užima kairioji – neomarksistinė švietimo politika, besiorientuojanti į lygias galimybes ir humanišką ugdymo procesą (Power, 1982, p. 353), savo teorinį pagrindimą randanti kritinėje Frankfurto mokyklos teorijoje ir kritinėje pedagogikoje. Pastaroji tampa itin populiaru postkolonijiniame pasaulyje, taip pat populiarėja visoje Europoje, Amerikoje, Kanaidoje ir netgi tampa žinoma posovietinių šalių teritorijoje. Šių teoretikų pagrindinis rūpestis švietimui suteikti daugiau socialinio teisingumo, kovoti už visų lygybę, priešintis kapitalo invazijai į edukaciją ir elitiniam švietimui. Taigi kritinės pedagogikos požiūriu abi šios neoliberali ir neokonservatyvioji švietimo politikos yra gana artimos, nes joms nerūpi socialinė visų gerovė, lygios galimybės, o kartu multikultūralizmo plėtotė. Manoma, kad abi minėtosios kryptys veikia padeda tiems patiems tikslams – kapitalui ir elitui kurti bei palaikyti. Kitaip tariant, joms rūpi laisvos rinkos pripažinimas ir pagarba privačiai nuosavybei. Šioms kritinėms nuostatoms plėtoti didelį impulsą suteikė ir P. Bourdieu (2007) teorija apie kapitalo formas ir kultūrinio bei socialinio kapitalo įgijimą švietime, panaudojant simbolines formas ir užtikrinant socialinę reprodukciją žemesniųjų klasių nenaudai. Dar konkrečiau šio proceso vyksmą mokymo procese aprašė B. Bernsteinas (1996), išskleidamas kalbos kodavimo ir dekodavimo mechanizmo principus, skirtus tiems patiems socialinės reprodukcijos tikslams.

Kritinės pakraipos atstovai Freire'as, McLarenas, Giroux, Kincheloe aiškiai pasisako už naująją mokyklos sampratą, kurioje ugdomi kritiškai mąstantys asmenys, nesitaikstantys su jokia priespauda, dogmų primetimu, žmonių atranka pagal įvairius požymius, pradedant mokykloje ar net darželyje. Jie, kaip ir neokonservatoriai, rūpinasi vertybėmis ir kultūra, bet mano, kad jų samprata ir interpretacija moksleivių sąmonėje yra kitokia nei jų mokytojų, kurie nori išlaikyti būtent tai, kas per daugel metų



yra kartų sukaupta. Todėl vertingomis laikomos ne tik senos tradicijos ir amžinosios vertybės, bet ir visiškai nauji kultūriniai judėjimai, subkultūros, medijų kultūros ir atitinkamos vertybės. Jų filosofinis požiūris veikia derina postmodernistinę neaiškių ribų sampratą su nuosaikiąja ir kritine hermeneutika, apibūtiną S. Gallagherio (1992).

Neomarksistiškai orientuoti švietimo politikai turi nemažai bendro ir su neoliberalizmu, nes taip pat pripažįsta didelius technologinius pokyčius, jų galią, bet jų mokymo arba apie juos mokymo tikslas skiriasi – moka atpažinti esamas ekonomines ir administracines struktūras, kurios supančioja žmogų ir, užuot užtikrinusios laisves ir teises, asmenį įkalina labai siauruose veiklos rėmuose. Todėl tokie teoretikai kaip McLarenas, Apple'as itin kritikuoja mokyklos discipliną, vadindami ją prievartiniais „ritualais“ (Apple, 2000, McLaren, 2007), taip pat mokyklos turinį ir metodus, kurių smulkus aprašymas, pabrėžiant smulkiausias kompetencijas ir dar siekiamus rezultatus, visiškai sukausto mokytojų ir mokinių kūrybišką mąstymą ir veiksmus. Todėl kviečiama visus mokytojus ugdyti kaip intelektualus, pirmiausiai jiems suteikiant rimtą teorinį įrankį, mažiau rūpinantis praktiniais tikslais. Pavyzdžiui, Kincheloe mano, kad mokytojams būtinos postkolonializmo studijos, feminizmo, poststruktūralizmo, hermeneutikos, fenomenologijos, psichoanalizės, analitinės ir multikultūralizmo studijos (Kincheloe, 2008). Be šių studijų, mokytojas yra nepajėgus suprasti, kas vyksta šiuolaikinėje visuomenėje, todėl negali būti geras mokytojas. Atitinkamai platesnis teorinis akiratis, anot šių teoretikų, turi būti suteikiamas ir mokiniams, kurie savo studijas turi konstruoti patys, pagal tai, kas jiems įdomu, gilinti ne į iš aukščiau jiems numatytas temas, o leisti vis daugiau patiems pasirinkti. Gyvenant plačių galimybių pasaulyje, žinojimo visuomenėje, joks dogminis mokymas negali būti pateisinamas. Nacionalinio ugdymo turinio branduoliui turi būti būdinga tik esminės, tai teritorijai būdingos temos, o visas kitas turinys – priklauso nuo mokinio pasirinkimo bei mokytojo ir mokinio santykio.

Vienas iš kritinės pedagogikos lyderių McLarenas mokytoją įvardija kaip socialinį ir moralinį agentą. Anot jo, didžioji bėda, kad mokytojai tampa nejautrūs neteisingumui, jų veikla prasilenkia su jaunimo ugdymu

demokratinei visuomenei. Mokytojas turi būti kritiškas, pilietišką, atpažįstantis dominuojančią ideologiją ir pedagoginius diskursus ir turintis drąsos jiems priešintis, jei propaguojama akivaizdus neteisingumas. Toks mokytojas yra ne tik socialinis agentas, bet ir moralinis „transformacijos ir vilties agentas, jausti ir sykiu suprasti pasaulio kančią ir susvetimėjimą, taip pat turėti valios ir tikslų bei supratimą, kaip jį keisti“ (McLaren, 2007, p. 256). Kritinė pedagogika, dar vadinama transformuojančia, anot kai kurių teoretikų, yra didelė jėga, galinti pedagogikos pagalba „gerokai papildyti žibalo į revoliucinės pertvarkos ugnį“ ir pagreitinti esminius politinius veiksmus kovoje prieš globalųjį kapitalą (Hill, Boxley, 2007, p. 3).

Deja, toks požiūris didžiųjų valstybių politikai yra nenaudingas. Kritinės pedagogikos atstovai, dirbdami JAV aukštosiose mokyklose ir skaitydami gana radikalias savo pažiūromis paskaitas, susilaukė didelės nemalonės, o ypač iš G. Busho vyriausybės, kurios politiką itin kritikavo. Buvo pradėtas sudarinėti juodasis sąrašas dėstytojų, kurie savo pažiūromis yra reakcingi ir nepageidaujami. Tame „The Dirty Thirty“ sąrašė pasirodė esą dauguma pačių perspektyviausių antropologų, sociologų, politologų, edukologų (<http://www.uclaprofs.com/articles/dirtythirty.html>).

Įvertinant šį kritinės pedagogikos teoretikų judėjimą, galima matyti labai daug jų pozityvios veiklos, rūpesčio modernios visuomenės ir jauniosios kartos tinkamu ugdymu. Kartais jų teorija ir pozicija vadinama naujuoju humanizmu. Kita vertus, pernelyg radikalūs pasisakymai, neomarksizmo, revoliucinių judėjimų ir pan. liaupsinimas atrodo įdomus tiems, kurie realiai nepatyrė komunizmo „šmėklos“ ir jos padarinių, todėl posovietiniam mentalitetui kritinės pedagogikos teorija gali būti priimtina, bet su tam tikru atsargumu, nes visuomenė dar nėra išsigydyusi iš sovietinių traumų, todėl nemokės priimti tų pačių deklaracijų ir siūlymų taip, kaip tai priima išvystyto kapitalizmo Vakarų arba socialistinio kapitalizmo Šiaurės šalyse. Potrauminis mūsų visuomenės požiūris į daugelį dalykų neleidžia rasti idealizmui ir naivumui, kuris pozityviai pasireiškė Lietuvos tautoje 1990 metais ir, matyt, ilgam užgeso. Kita vertus, tai galima traktuoti ir kaip stiprybę – nuolatinį pasitikrinimą, ar naujos idėjos nenuves tautos klystkeliais, juos Lietuva išgyveno labai skausmingai.

## 6.4. Kritisnės pedagogikos plėtra ir kritika

Jau ne kartą minėtų švietimo tyrėjų būrys, kurių vedlys yra P. Freire'as, o sekėjai: M. Apple, H. Giroux, P. McLarenas, J. Kincheloe ir kt. pasaulyje populiarėja jau trečias dešimtmetis. Daugumą iš jų galima drąsiai vadinti neomarksistais ar tiesiog veikiančiais kairuoliškos politikos dvasia. Jų judėjimas žinomas kritisnės pedagogikos pavadinimu.

Savo idėjoms pasišventę tyrėjai daro akivaizdžią įtaką švietimo teorijai ir praktikai. Net ir tie, kuriems jų teorija simpatijų nekelia, savo kritika gana aktyviai dalyvauja ją aptariant, patiria šių pažiūrų sklaidos impulsus. Mat minėtoji vienminčių grupė rodo didelį meistriškumą, analizuodama šiuolaikinio pasaulio problemas ir jas siedama su švietimu: atskleidžiant technologijų galią ir įtaką švietimui, naujųjų medijų išsigalėjimą, vartotojiškumą, skurdo ir turto disproporcijas, tautų diskriminaciją ir religines kovas globalizacijos priedangoje ir kt. Jų teorijų pagrindas – neomarksizmas, kritisnė filosofija, Frankfurto mokyklos (Horkheimerio, Adorno, Marcuse's) svarstymai, nuo kurių pereita prie postmoderinių ir poststruktūralistinių įžvalgų pritaikymo savo teorijoms (Foucault), taip pat šiuolaikinės hermeneutikos (Gadamerio) ir fenomenologijos (Husserlio) taikomų pasaulio suvokimo ir aiškinimo priemonių. Kritisnės pedagogikos konstruojamos teorijos ne tik provokuoja veiklai pedagogikos srityje, bet ir kviečia apmąstymams, dialogui, refleksijai, taigi rodo brandą, o ne pauglišką impulsyvų revoliucingumą keičiant pasaulį.

Freire'as, Giroux, Apple, McLarenas, kalbėdami apie socialinę lygybę ir teisingumą, viešina socialinės netvarkos priežastis, priešišškai pasisako dėl įsigalinčios iškreiptos demokratijos, asmens laisvių varžymo ir ribojimo, politinės ir ekonominės valdančiųjų galios įtakos švietimo sistemai, užtikrinant žinių ir elgesio reprodukciją, o ne pagarbą asmeniui, kūrybiškumą ir švietimo naujoves. Svarbu pabrėžti, kad šie teoretikai kovoja už socialinę lygybę visais požiūriais: prieš rasinę, tautinę, religinę, kultūrinę ir kitas diskriminacijos rūšis.

Bendrojo lavinimo mokyklos lygmeniu teoretikams rūpi sąmoningo piliečio ugdymas, pagarbą mokiniui rodantis mokyklos personalas, kova prieš paslėptas programas, bankinį ugdymą (informacijos kaupimą), beprasme socialinę kontrolę ir pigios darbo jėgos monopolistams rengimą. Daugeliui jų sekėjų kritinė pedagogika atrodo daug žadanti globalizacijos ir naujų iššūkių pasaulyje.

Natūralu, kad šie kairuoliškai nusiteikę tyrėjai yra kritikuojami konservatyviųjų ir liberaliųjų atstovų. Būdama gana radikali, kritinė pedagogika sulaukusi savo kritikų ir kitais, labiau dalykiniais, o ne politiniais požiūriais. Juos išsamiai pristato L. Keesing-Styles (2003). Paminėtini keli jos pateiktos kritikos argumentai:

- 1) Manoma, kad kritinės pedagogikos bėda yra jos pastaruoju metu išryškėjęs posūkis į teoriją, kai pradžia, t. y. Freire'o teorija, rodė praktinį jos pobūdį, žadėjo realias pertvarkas.
- 2) Kritinė pedagogika, pasitelkusi modernizmo priemones, kalba apie ugdytojo autonomiją, nors, kita vertus, daugeliu teiginių modernizmui priešinasi, neigia jo vertybes, kalbą, dažnai palaikydama postmodernistų tradiciją, o ypač Foucault panoptikumo modelį, taigi balansuoja tarp postmodernistų ir antimodernistų, labiau artėdama prie antrųjų. Autorė, pritardama N. C. Burbules'ui ir S. Rice, mano, kad kritinė pedagogika, neigdama aiškias metodologijas ir atverdama prieigas visiškam reliatyvizmui, visų metanaratyvų dekonstrukcijai, negali užtikrinti pagarbos skirtybėms ir tarpkultūrinio dialogo, kurį deklaruoja savo tekstuose.
- 3) Iš feministinės tradicijos perspektyvos reiškiamą kritika dėl to, kad kritinės pedagogikos atstovai kalba apie universalias vertybes, lygybę globaliu mastu, neįžvelgia kokrečių neteisingumo atvejų lokaliuose erdvėse.

Kritika randasi ne tik iš liberalių ar konservatoriškų pozicijų, bet ir iš labai pažangių ir net kairuoliškų pozicijų ir būtent dėl jų pernelyg didelio radikalumo, nepaisymo giluminių dvasinių dalykų, už kuriuos tarsi jie patys ir kovoja, bet nukrypę į socialinę kritiką, užsimiršta (Wexler, 2007).

Nepaisant gana argumentuotos kritikos, šurmulyš aplink šiuos teoretikus yra toks didelis, kad apeiti kritinės pedagogikos atstovų šiandien jau negalima. Tai tokio masto judėjimas, koks buvo XIX a. pabaigoje, XX a. pradžioje ir vadinosi aktyviųjų mokyklų judėjimu, naująja pedagogika, kurios įtaką Lietuvos pedagogikai yra aptarusi S. Valatkienė (Valatkienė, 1997). Tiesa, tas judėjimas pamažu nurimo, kai kurios mokyklos peraugo į kitas, mažiau ryškias pedagogines sroves arba sintezavosi su naujai atsirandančiomis dabarties mokyklomis. Jei pažvelgsime, kokias teritorijas dabar apima kritinė pedagogika, matysime, kad tai nepaprastai didelės geografinės platumos ir nepaprastai daug įvairių inovatyvių teorijų akumuliuavusi mokykla, ne tik judėjimas. Tokį išpūdį galima susidaryti iš J. Kincheloe parengtos knygos „Kritinė pedagogika“ („Critical Pedagogy“, 2008), kurios jau yra išleistas ne vienas leidimas ir kurioje galime rasti visą enciklopedinę kritinės pedagogikos informaciją. Joje aprašyti kritinės pedagogikos pagrindai, įvairių autorių indėlis, jos požiūris į mokyklą, tyrimus, pažinimą. Taigi mokykla, naudojanti puikų intelektualinį potencialą, sukūrė visą sistemą ir apibrėžė jos atpažinimo ženklus, ne tik kurdama apie save naratyvą, bet ir iš dalies legitimizuodama savo išstarmes. Jos populiarumas gali būti paaiškinamas pirmiausia tuo, kad visame pasaulyje daugėja skurstančiųjų ir nepatenkintų švietimu, taigi būtent tokio pobūdžio literatūra ir mokymai tampa pageidaujami. Kita vertus, žinoma atvejų, kai „ideologijų ir mitologijų kritika savo ruožtu kuria naujas dogmas“ (Mickūnas, 2007, p. 328), o tai yra pavojinga.

Kritinės pedagogikos populiarėjimo, sklaidos atveju dauguma baiminasi revoliucinės bangos, o kita vertus, – nuo seno įgytų galiai demonstruoti pozicijų, prieš kurias pasisako kritinės pedagogikos atstovai, praradimo. Jų idėjos ne tik sklaido, bet ir įgyvendinamos JAV, Kanadoje, Didžiojoje Britanijoje, Brazilijoje, kur jos ir gimė, kitose Lotynų Amerikos šalyse ir sparčiai plinta Europoje. Galima pasyviai stebėti šio judėjimo eigą užsienyje, tačiau vertingiau būti aktyvesniems svarstant, ar tas kelias gali būti įdomus ir reikalingas Lietuvai, ar turima galimybių ir valios į kai kuriuos to kelio „ženklus“ atsižvelgti.



---

## 7. Nacionalinė ir supranacionalinė švietimo politika

---

### 7.1. Integracija ir fragmentacija

Stiprėjant globalizacijai, vis dažniau girdima ir kita sąvoka – *integracija*. Tai natūralu, galvojant apie globalų pasaulį, kuriame kuriamos įvairios tarptautinės organizacijos, sąjungos, asociacijos ir kt. Atrodo akivaizdu, kad modernus asmuo, nepaisant savo formaliai deklaruojamos autonomijos, turi integruotis į kokias nors bendruomenes, sąjungas: jei ne realias, tai virtualias, lygiai kaip ir institucijos integruojasi į didesnes institucijas, o valstybės – į tarptautines sąjungas. Taigi integracija suvokiama kaip normalus kasdienis būvis, nors asmens ir valstybės integracija, be abejonės, turi skirtingas priežastis. Kita vertus, yra ir tos pačios kilmės priežastčių – tai saugumas, išlikimas ir galios įgijimas. Globalizacijos procesas, perskirstydamas galių santykius, šiems interesams gali būti daugiau arba mažiau dosnus. Tačiau pirmiausiai reikia turėti galvoje, kad globalizacija nėra lengvai apibūdinama ar nuspėjama. N. Yeates, remdamasi Petrellos klasifikacija, pateikia net septynis globalizacijos tipus ir jų savitus elementus. Tai finansų ir kapitalo savininkystės globalizacija, rinkos ir konkurencijos globalizacija, technologijų ir žinojimo globalizacija, gyvenimo stiliaus ir vartojimo bei kultūros globalizacija, valdymo ir reguliavimo globalizacija, globalizacija, kaip pasaulio politinė unifikacija, suvokimo ir sąmoningumo globalizacija (Yeates, 2001, p. 5). Kiekvienas

tipas savaip keičia valstybės reikšmę, daro didžiulę įtaką jos socialinei politikai, o kartu ir švietimui.

Globalizacijos metu vyksta ne tik integracija, bet ir priešingas procesas – fragmentacija. B. Lingardas globalizacijos procesą pavadina „*Vernacular globalization*“ (angl.) tai reiškia, kad tam tikras socialinis fenomenas vienu metu yra ir nėra arba yra viena ir kita (Lingard, 2000). Šis procesas ypač akivaizdus švietime. Čia didelė sumaištis ir daug neišklumų dėl nacionalinių švietimo prioritetų, jų suderinimo su tarptautiniais ir tarpusavyje, galimų sprendimų padarinių ir jų valdymo. Daugelio tyrėjų teigiama, kad nacionalinės švietimo politikos galios globalizacijos amžiuje yra veikiamos išorės procesų, koreguojančių jos trajektorijas, reikalaujančių „daryti, taip, kaip kiti“, nepriklausomai nuo kontekstų įvairovės, dermės valstybių viduje.

Nacionalinės švietimo politikos užduotis yra reaguoti į pasaulinius iššūkius ir derintis prie jų, taip pat reaguoti į lokalias reikmes, taigi užtikrinti nacionalinius lūkesčius ir stiprinti šalies gyventojų pasitikėjimą valstybe. Švietimo politikai turi mąstyti iš karto keliomis kryptimis: lokalia ir globalia, projektuojant kuriamą visuomenės gerovę, išsilavinimo ir kompetencijų užtikrinimą, visuomenės heterogenizacijos ar homogenizacijos padarinius. Juolab kad stiprėja globalizacija, kuri turi ne tik pozityvią, bet ir negatyvią reikšmę, nes šio proceso metu tai, kas atrodytų kartu su atsivėrusiomis valstybių sienomis ir prieigomis suteikia daugiau galimybių, iš tiesų, pasirodo veikia ir atvirkščiai – apriboja vietinius ar svetimus šalies gyventojus valstybių teritorijose (Bauman, 2002). Tai vyksta globaliai ekonomikai ir politikai darant įtaką atskirų valstybių politikai ir naudojant jos įrankius, jų pagalba sudarant ekonominius ir politinius barjerus demokratiškai naudotis socialinėmis, iš jų ir švietimo paslaugomis, kitaip tariant, globaliai ekonomikai ir politikai netiesiogiai konstruojant šalių švietimą pagal tikslingai jam keliamus reikalavimus.

Vienas iš tokių pavyzdžių švietimo srityje, kai lokalioms reikmėms akivaizdžiai varžomos globalių procesų, yra šalių dalyvavimas tarptautinėse varžybose: moksleivių testuose, apžvalgose, studijose. Valstybės, siekdamos kuo geriau pasirodyti, privalo užtikrinti savo dalyvių lygį, taigi į naciona-



linių turinį integruoja vis daugiau elementų, kurie užtikrintų mechanizmą, leidžiantį pasiekti atitinkamus rezultatus, t. y. orientuojasi į tarptautinius standartus. Tuo tikslu viduje sukuriama kiekvieną mokytojo ir mokinio judesį ribojanti švietimo sistema. Ji valdoma švietimo politikos ir jos administratorių vykdoma kontrole. Politikų grupė sprendžia, kaip geriausiai laviruoti globalaus pasaulio edukacinėse varžybose. Valstybių viešoji politika ir ekonomika perstruktūrojuama pagal naujus modelius, siekiant „naujos viešos vadybos“ ar „korporuotos vadybos“ (Lingard, 2000, p. 82). Taip ima dominuoti tokios vertybės: „vertinimas“, „rungimasis“, „vadyba“, kurios yra svarbios tarptautinėje ekonomikoje, transnacionalinėse varžybose. Taigi siekis integruotis į pasaulio erdvę tampa labai svarbus, pamirštami nacionaliniai poreikiai. Jie aukojami tarptautinio pripažinimo labui. Nacionalinė valstybių švietimo sistema perstruktūrojuama taip, kad atitiktų pasaulinius standartus. Nacionalinis edukacinis laukas fragmentuojamas, skaidomas, neatsižvelgiant į vietos kontekstą. Grandininė priklausomybė – regioninis, nacionalinis, tarptautinis, globalus – tampa stipriai sunerta, atliepiant OECD, Pasaulio banko, UNESCO, UNICEF, UNDP ir kitus reikalavimus. OECD, Pasaulio banko, UNESCO ekspertai, atsižvelgiant į tai, kur dedami ekspertizės akcentai: ekonomika, finansai ar kultūra, tampa nacionalinių valstybių autoritetais – nuo jų priklausys valstybių reputacija, finansai, perspektyvos. Valstybės pagal minėtų ekspertų išvadas, siūlymus griežtina reikalavimus šalies viduje. Kontrolės mechanizmas veikia tikslingai – tarnauti tarptautinių organizacijų ekspertų nurodymams. Tiesa, globalios socialinės politikos specialistė N. Yeates, kruopščiai analizavusi įvairių tarptautinių ir supratautinių organizacijų įtaką valstybių nacionalinei politikai ir konstatavusi didžiulę jų reikšmę (jų skaičius per keturias dekalas po Antrojo pasaulinio karo išaugo tiek kartų, kiek per keturis amžius ir atitinkamai sustiprėjo jų galia), mano, kad ši kontrolė yra gana prasminga ir gali padėti efektyvesnei valstybių raidai, žinoma, jei tos valstybės mokės tinkamai reformuoti savo socialinę politiką (Yeates, 2001).

Tačiau, Lingardo nuomone, ši globalizacijos reiškinių keliami grėsmė yra gana rimta, nes vyksta dvejopas procesas. Kontrole ugdomi siaurai mąstantys siauros kompetencijos specialistai, o dėl greitėjančių techno-

loginių ir socialinių pokyčių reikia žaibiško reagavimo, o iš to išeina, kad reikia specialisto, kuris gali greitai savo įgūdžius keisti kitais, būti analitiškai mąstantis ir kūrybiškas. Vadinasi, globalizacija skatina priešintis, kad būtų ugdomos siaurai apibrėžiamos kompetencijos, ir reikia vis labiau svarstyti analitiko, kūrėjo rengimą, o tai visiškai priešinga standartizacijai. Be to, viena vertus, šalys integruojasi, kita vertus, – didėja atotrūkis tarp išvystytų ir mažiau išvystytų šalių dėl skirtingo ekonomikos augimo ir ryšium su tuo didesnių investicijų į švietimą jį modernizuojant, lygiai kaip ir didėja atotrūkis valstybėse tarp privataus ir valstybinio sektoriaus. Tokiu būdu integracijos procesas, kuriame migruoja ir žmonės, ir idėjos, leidžia atsirasti vis didesnei kultūrų įvairovei, sykiu sukelia kultūrinę fragmentaciją, selekcionavimą, marginalizavimą, o besiplečianti heterogenizacija bandoma valdyti ir riboti dirbtinai palaikant norimą visuomenės struktūrą, atskiras homogeniškas grupes.

Globali politika daugelio tyrėjų interpretuojama kaip valstybių unifikavimo politika. Tai postmodernios ir sykiu naujų režimų ženklų pažymėtos visuomenės politika, kurioje kokie nors stacionarūs valstybiniai svertai yra nefunkcionalūs, nes nuolat reikia jų korekcijos reaguojant į aplinkinius įvykius, o integracija į tarptautinius ir pasaulinius tinklus silpnina nacionalines politikas bei nacionalines švietimo politikas. Taip svarsto kairuoliškos pakraipos teoretikai, nors jiems ne visi pritaria. Pavyzdžiui, Yeates šiai pozicijai prieštarautų, nes, anot jos, „nėra tokio tarptautinio mechanizmo, kuris užtikrintų įsipareigojimą šiai privalomybei pasauliniu mastu“ (Yeates, 2001, p. 125). P. Manent mano, kad svarbiausia apsispręsti, kokia jėga priešintis globalizacijai. Jam, kaip krikščioniškosios Europos gerbėjui, atrodo, kad europocentriniai prioritetai turi būti sutelkti priešintis globalizacijai (Mannent, 2008), taigi ir jo svarstymas apie valstybių unifikavimą įgauna kitokią kryptį, telkiant mintį ne tiek ties valstybinio, kiek religinio pagrindu, leidžiančiu svarstyti didesnių sąjungų prasmę. Švietimą tyrė R. A. Morrow ir C. A. Torresas taip pat įžvelgia valstybių unifikavimo politiką, tačiau mano, kad nacionalinė valstybė bet kuriuo atveju išlieka, tik kelia klausimą, kokia ji: bejėgė ir be galių ar stipri ir nepriklausoma? (Morrow, Torres, 1999, p. 36).

Valstybė globalizacijos procese tarsi silpnėja, o ypač vykdant neo-liberalistinę politiką, tačiau, anot minėtųjų teoretikų, taip atrodo tik iš pirmo žvilgsnio. Valstybė, subsidijuodama įvairias korporacijas, daro nepaprastai didelę įtaką jų veiklai. Taigi valstybės galia didėja ir gali būti palyginama net su militarizmu. Tokią nuomonę išsako švietimo problematiką analizuojantys R. A. Morrow bei C. A. Torresas (1999), pritardami N. Chomsky'o (2005) svarstymams institucijų autonomijos silpnėjimo klausimu. Panašiai asmeninės ir institucijų autonomijos silpnėjimo tendenciją išvėlgė D. Schugurensky's, pabrėždamas valstybės galią, įgyvendinamą per kontrolės mechanizmų įtraukimą į švietimo ir ypač universitetų gyvenimą (Schugurensky, 1999, p. 300, 301). Jis, kitaip nei Morrow ir Torres, remiasi M. Weberio apibūdintu institucijų autonomijos mažinimu, naudojant valstybinę kontrolę. Autonomijos fikcija dar akivaizdžiau išskleista M. Foucault (1998) disciplinavimo teorijoje. Taigi gana skirtingi socialinių teorijų autoriai: M. Weberis (1978), M. Foucault (1998) ar N. Chomsky (2005), kiekvienas savitai numatė dvikrypčius valstybinės politikos, ir švietimo politikos, procesus, kai didesnės autonomijos suteikimas institucijoms yra tik kur kas sudėtingesnio proceso dalis. Realiai valstybės galia institucijoms stiprėja. Kita vertus, valstybė tampa labiau priklausoma nuo tarptautinės erdvės, taigi praranda savitumą, paklusdama galingesnių valstybinių, tarpvalstybinių ar viršvalstybinių susivienijimų reikalavimams.

Truputį kitaip į nacionalinio ir supranacionalinio švietimo problemas žvelgia J. Samoffas, jis išvėlgia tarptautinio bendradarbiavimo ir užsienio fondų naudojimo pavojų. Užsienio fondai, keldami savo tikslus ir reikalavimus, įgalina vietos valdžią būti atsakinga už tų tikslų įgyvendinimą o jie gali būti visiškai neadekvatūs tų šalių specifikai, poreikiams, interesams. Autorius sako: „Ne be tokių terminų, kaip kooperacija, bendradarbiavimas, įgalinimas, praktikoje funkcionuoja veiklos, skirtos sumažinti vietos valdžią ir iniciatyvas. Išorinius sprendimus pakeičiant lokalia autonomija, nutinka taip, kad vietos galia yra redukuojama, o ne kuriama“ (Samoff, 1999, p. 74). Taigi tikslai, kurie pasiekiami vykdant tarptautinę veiklą pagal iškeltus tarptautinius tikslus, nebūtinai teikia valstybei reikiamą nau-

dą, juoba kad tą naudą švietimui yra labai sunku pamatuoti. Visi siekiai sukurti labai tikslus ugdymo kriterijus, pasiekimų reikalavimus, egzaminų testus, kurie tuoj pat keičiami pagal naujus tarptautinių organizacijų reikalavimus, užtikrina grandininę edukacinių veiksmų seką, tačiau ar tai kaip nors padeda švietimo plėtotei, – abejotina.

## 7.2. Atviroji ir paslėptoji švietimo ideologija

Valstybė vadovaujasi savo politika, kurią palydi oficiali ir paslėptoji ideologija. Klasikinės ideologijos sampratos tradiciškai yra siejamos su politinėmis partijomis, jos „gyvuoja netrumpą laiko tarpą, turi iškilų šalininkų ir reiškių bei deramą institucionalizacijos lygį“ (Nisbet, 1993, p. 5), o ideologija, anot S. Žižeko, šiandienos pasaulyje „gali reikšti bet ką – nuo kontempliatyvaus požiūrio, kurio laikantis nesuvokiama priklausomybė nuo socialinės realybės, iki įsitikinimų, skatinančių veikti, nuo nepakeičiamos terpės, kurioje individai realizuoja savo priklausymą socialinei struktūrai, iki klaidingų idėjų, įteisinančių dominuojančią politinę galią“ (Žižek, 2005, p. 70–71). Žižekas mano, kad kiekvienos ideologijos inversija yra ne mažiau ideologinė, o ji veikia „kaip generuojanti matrica tarp to, kas regima ir neregima, įsivaizduojama ir neįsivaizduojama“ (Žižek, 2005, p. 67). Visais atvejais esame jai pajungiami, net ir kai bandome nuo jos atsiriboti.

Švietimo politikos tyrėjas P. Trowleris pateikia klasikinį, D. Hartley pritaikytą požiūrį į ideologiją: „vertybių, idėjų ir įsitikinimų dirbtuvės, kur yra sprendžiama, kokie keliai geriausi organizuoti socialinį gyvenimą ir kaip ištekčiai turi būti panaudojami siekiant norimų tikslų. Šios dirbtuvės veikia kaip gairės ir kaip elgesio vertintojai“ (Trowler, 2003, p.103).

Šiuo metu joks švietimo diskursas negali išvengti ideologijų temos: ideologijos ne tik pateikia vienokios ar kitokios politikos idėjų paketą ir įgyvendinimo būdus, bet ir jas iškreipia, taigi, kalbant apie švietimą, iškreipia tyriausius švietimo tikslus, vertybes, idėjas, juos pritaikant savo tarnystei. Viena vertus, ideologijos puikiai pasitarnauja demagogijai skleisti, kita

vertus, „politinės ideologijos yra ir atstovaujamos demokratijos pagrindas“ (Jokubaitis, 2009, p. 237). Ideologijos, kurios reiškiasi ne tik vietiniu, bet ir tarptautiniu lygiu, deklaruodamos demokratijos sklaidą ir sykiu skleisdamos demagoginio ir manipuliacinio pobūdžio veiklą, negali pakeisti savo chameleoniško pobūdžio. Tačiau jos gali būti atpažįstamos, svarstomos, o jų padariniai prognozuojami. Ir valstybei tenka didelis vaidmuo, svarstant jos galimybes užtikrinti teisingumo principais grindžiamą žmonių ir individo gyvenimą, vienaip ar kitaip reaguojant į lokalius ir globalius iššūkius, prisiimant atsakomybę už kurios nors ideologijos palaikymą.

Apie valstybės reikšmę tokių liberalių idėjų, kaip antai autonomiško individo sąmoningumas, akivaizdoje argumentuotą kritiką pateikia M. Walzeris, ginčijantis liberalią stipraus individo ir silpnos valstybės politiką ir iškeliantis valstybės reikšmę šiuolaikinėje multikultūrinėje ir pliuralistinėje visuomenėje, kuri turi būti pirmoji, artimoji priebėga nuo globalizacijos, niveliacijos ir internalizacijos pavojų ir ypač siekiant „atlyginti patiriantiems nelygybę, atsirandančią dėl skirtingų grupių stiprumo ir silpnumo ir dėl jų tarptautinės hierarchinės tvarkos“ (Walzer, 2005, p. 87), o to tikrai negali išspręsti liberalistinė „silpnos valstybės“ politika. Išreišdamas kai kuriuos sentimentus komunitarinei politikai, Walzeris orientuojasi į socialinę demokratiją. Pirmiausiai jis yra itin kritiškas liberalų požiūriui į politinį švietimą, teigiančių, kad čia labiausiai pasireiškia indoktrinacija, todėl politinis švietimas turi būti rezervuotas, taip pat teoretikas kritiškas ir kitiems sąmoningumo užtikrinimo segmentams. Politinis švietimas, be abejonės, gali padėti indoktrinacijai, kaip kad vyko komunistinio auklėjimo laikais, tačiau politinio sąmoningumo neugdymas taip pat nėra pateisinamas (Walzer, 2005, p. 92, 93). Tokio sąmoningumo, kuris yra palydimas visų kitų liberalų propaguojamų procesų: organizacijų kūrimas, mobilizacija, pasirodymai, debatai, rinkimų kampanijos, lobizmas, fondų steigimas ir pan., anot Walzerio, tai tik dar viena ideologijos forma, nieko bendro neturinti su žmonijos gerove, pilietine bendruomene, veikiau tarnaujanti verslo elitui kurti.

Švietimo, kaip ir viso socialinio gyvenimo, yra oficiali politika ir ideologija ir paslėptoji ideologija. Politinių ideologijų: socialdemokratinės,

neokonservatyviosios, neoliberaliosios ir neomarksistinės / feministinės) ir švietimo ideologijų (progresyvizmo, verslumo (angl. – *enterprise*), tradicionalizmo, socialiniu rekonstrukcionizmo) priklausomybė parodyta 2 lentelėje.

2 lentelė. Ideologijos (pagal Trowler, 2003, p. 118, 120)

Politinė ideologija	Švietimo / ugdymo ideologija	Šąsajos
Socialdemokratija	Progresyvizmas	Pabrėžiama asmenybės vystymasis ir socialinė kooperacija
Neokonservatizmas	Tradicionalizmas	Pabrėžiama tvarka, hierarchija ir kultūrinis perdavimas
Neoliberalizmas	Verslumas	Pabrėžiamas kompetentingumas rinkoje individualiu ir tarptautiniu lygiu
Marksizmas, feminizmas ir kiti konfliktų teorijos modeliai	Socialinis rekonstrukcionizmas	Pabrėžiama marginalizuotų grupių įgalinimas ir <i>status quo</i> galių tarp interesų grupių perskirstymas

Trowleris šiose ideologijose išvelgia daug paradoksų, tiksliau deklaracijų, kurios niekaip negali būti įgyvendinamos, pavyzdžiui: konservatorių siekis stiprinti, efektyvinti švietimą, palaikant globalios rinkos plėtrą, o kita vertus, – laikytis gana senamadiško ugdymo turinio ir metodų, arba kitas – liberalų skatinimas plačiau bendradarbiauti įvairioje ugdymo proceso veikloje, o kita vertus, – finansinių kliūčių didinimas.

Tiesa, Trowleris mano, kad kartais švietimo politikos oficialioji ideologija patraukiama į šalį, jei švietimo politikai tuo metu ji nenaudinga. Tada reiškiasi paslėptoji ideologija, kuri veikia kaip nematomas mechanizmas. Tokios ideologijos raiška aprėpia ugdymo turinį, bendrąsias programas, įvairias instrukcijas mokytojams ir drausmės reikalavimus mokiniams. Ji gali būti siejama su Foucault aprašytu tiesos monopolio palaikymo režimu, kurio tikslas produkuoti ir perduoti patikimas žinias ir užtikrinti socialinę reprodukciją (Foucault, 1972; Duoblienė, 2009). Daugelis teoretikų mano, kad neoliberali ir neokonservatoriška politinė ideologijos greičiau ir atviriau nei kitos vykdo reprodukcinę politiką socialinių klasių

stratifikacijai užtikrinti. Tam tikrais atvejais šalia atviros politinės ideologijos taikoma paslėptoji ideologija, kuri mokyklos lygiu realizuojama kaip *hidden curriculum*. Šis terminas turi negatyvią konotaciją. McLarenas teigia, kad „paslėptos programos siejamos su apibūdintais mokymo proceso pasiekimais... <...> tai yra dalis biurokratinio ir vadybinio mokyklos „presingo“ – suvienyta jėga, kuri priverčia ir pačius moksleivius palaikyti dominuojančias ideologijas ir praktikas, siejamas su autoritetais, elgesiu, morale“ (McLaren, 2007, p. 212). Paslėptosios programos padeda norimai socialinei sąrangai kurti ar tokiai sąrangai, kuri jau sukurta ir esanti patogi reprodukuoti reikiamą individų tipą. Todėl paslėptosios programos užtikrina tam tikrą žinių ir elgesio konstravimo paketą, tačiau tai nėra skirta ugdymo turinio esmei suvokti, plačiai dalykinei kompetencijai ir jai ugdyti. Kitaip tariant, ugdytojai nesigilina į tai, ką perduoda, koncentruodamiesi į tai, kaip kuo geriau perteikti numatytą turinį. Apple'as *hidden curriculum* realizavimą apibūdino kaip visus klasėje egzistuojančius kontrolės procesus, skirtus tam tikram moksleivio modeliui ugdyti. Jis juos siejo su *reskilling* (gebėjimų dauginimo) ir *deskilling* (gebėjimų smulkinimo) procesais (Apple, 1995). Tokiam moksleivių ugdymo būdui nereikia mokytojo kūrybiškumo ir analitikos, mokytojas atlieka tik jam nurodytas funkcijas, kurios neturi nieko bendro su humanišku vaiko asmenybės ugdymu, o atvirkščiai, – užtikrina jos ribojimą. Mokytojai nė patys to nežinodami, tampa tokių režimų palaikančių programų vykdytojai. B. Bernsteinas, atskleisdamas tokius režimus, parodo pedagoginio kalbinio kodo struktūrą ir išaiškina, kaip ji palaiko ar net kuria paslėptąją ideologiją. „Ji yra ne turinys, o būdas, kuriuo kuriami ir įgyvendinami santykiai“ (Bernstein, 1996, p. 31). Kaip puikiausią paslėptosios programos funkciją kiti autoriai pateikia seksizmą, kai yra teigiama, kad berniukai turėtų būti akademiniam gyvenime aktyvūs, o mergaitės labiau pasyvios, sykiu berniukai mokomi didesnės nepriklausomybės nei mergaitės. Taip formuojamos tam tikros nuostatos ir elgesys, neteikiant dėmesio lyčių analizei, kritikai. Teorinis ir analitinis ugdymo aspektai pakeičiami praktiniais, kurie iš principo nėra blogis, tačiau, kai ta praktika pagrįsta netinkamomis (siauriems interesams atstovaujamos) nuostatomis, ugdymas tampa negatyvia, asmenį

žlugdančia veikla. Whitty, Power ir Halpin, tyrę jau minėtąsias penkias šalis, slaptųjų programų ideologijoje labiausiai išvelgė rinkos ekonomikos išsiskverbimą į ugdymo turinį, kai nei moksleiviams, nei jų tėvams to nežinant, švietimas ima priklausyti nuo rinkos ekonomikos ir mokyklos sandorių su ekonomiais magnatais. Tuomet pamokų „turinys pabrėžia paveldą ir tradicijas, bet perdavimo formos tampa kur kas labiau modifikuotos pagal naująjį į verslą orientuotą švietimą“ (Whitty, Power, Halpin, 1998, p. 92).

Anot P. McLareno, paslėptos programos gali būti naudojamos ir pozityviems tikslams. Tai priklauso nuo to, kokias nuostatas slepia ugdomas turinys. Be to, susiprasti, kokios tos nuostatos ir kam jos tarnauja, gali tik kritiškai, supratingi mokytojai, gebantys atpažinti veikiančius ideologijos įgyvendinimo mechanizmus ir jų panaudojimo tikslus.

### 7.3. Teisingumas ir asmens įgalinimas

Pastarųjų dešimtmečių pokyčiai paskatino švietimo politikus iškelti socialinį teisingumą kaip esminę švietimo nuostatą. Šiandien švietimo politikoje vis dažniau vartojamas socialinį teisingumą geriausiai išreiškiantis ugdytinio *įgalinimo* terminas. Įgalinimas yra demokratijos ir pilietinės visuomenės kūrimo instrumentas. Įgalinimas yra itin svarbus, svarstant švietimą ir ugdymą iš liberalistinės pozicijos, bet apie įgalinimą daug kalbama ir kitu – kritinės pedagogikos požiūriu. Nepaisant to, kad abu požiūriai sutampa, šiuo terminu reiškiamas skirtingas turinys. Neomarksistinės orientacijos teoretikai pirmiausia siekia įgalinti tas grupes, kurios yra marginalizuojamos, taigi orientuojantis į socialinio teisingumo ir lygybės užtikrinimą, o liberalai siekia įgalinti kiekvieną asmenį kovoti už save, savo vietą „po saule“, be abejonės, nepamirštant ir kovos vardan pilietinės visuomenės.

Anot kritinės pedagogikos atstovo McLareno, „įgalinimas reiškia ne tik pagalbą moksleiviams suprasti ir išsipareigoti aplinkiniam pasauliui, bet ir suteikti jiems galimybes praktikuoti narsą, kuri reikalinga esant pro-



gai keisti socialinę tvarką“ (McLaren, 2007, p. 211). Modernūs mąstytojai pasiskolina neomarksistines priemones ir apsiginkluoja aristoteline samprata apie būtiniausias vertybes, tarp kurių – narsa. Būtent narsa švietime buvo daugelį metų pamiršta, o sovietinėje ideologijoje ji buvo pakeista pseudonarsa, reikalinga tik ideologinei tarnystei. Anot C. O’Hanlon, marksistinėje įtakoje buvęs J. Habermasas, vėliau tapęs vienu iš kritinės pedagogikos autoritetų, konstruodamas savo socialinio aktyvumo (komunikatyvaus veiksmo) teoriją, kritinį pagrindimą skolinosi iš Aristotelio (O’Hanlon, 2000, p. 150). Taigi narsos, kaip vertybės, neatsiejamos nuo praktinio veiksmo, įtrauktis į kritinės pedagogikos ideologiją ir socialinio teisingumo sampratą, neatsitiktinė. Pagrindinis asmuo, mokant narsos, yra mokytojas. Narsą rodyti ir jos mokyti gali jaunatviškas ir entuziastingas mokytojas, o kita vertus, – subrendęs. Mokytoją reikia parengti suprasti galios / žinojimo santykį bei jo analizės teorijas, kurios padėtų aprūpinti studentus įvairiomis jų įgalinimo priemonėmis. Kitaip sakant, mokytojų pareiga yra ne bendruomeninių „tiesų“ pateikimas, o gebėjimas žinias ir tiesas vertinti pagal tai, kiek jos yra indoktrinuojančios ir kokiais tikslais naudojamos. Žinios ir žinojimai (gebėjimai disponuoti žiniomis) padeda orientuotis socialinėje tikrovėje ir atitinkamai leidžia suprasti esamus socialinius konfliktus bei kaip juos galima spręsti, koku mastu reikia įsiliesti į aktyvų dalyvavimą ir kokiam būti – pasyviai stebėtojui, reflektuotojui.

Liberalios ideologijos įgalinimo samprata skiriasi. Įgalinimu laikoma imitaciniai rinkimai, balsavimai, debatai ir pan., ilgainiui per imitacinę veiklą išmokantys asmenius būti pilietiškus, dalyvauti politinėse organizacijose, lyderiauti ir būti pajėgius dalyvauti konkurencijoje laisvos rinkos sąlygomis. Nereikėtų abejoti, kad tai išties yra įgalinimo priemonės. Klausimas, skiriantis skirtingų ideologijų atstovus, yra tikslo klausimas: įgalinimas kovoti kiekvienam už save ir konkuruoti, suteikiant visiems lygias starto sąlygas, ar įgalinimas kovoti už socialinį teisingumą visiems ir visada. Kita problema, kad ir socialiniam teisingumui pagrįsti galima rasti skirtingų nuomonių.

Socialinio teisingumo teorijų ištakos tik tam tikrais aspektais yra siejamos su klasikiniu liberalizmo tradicijomis; tradiciškai – tai kairiosioms

ideologijoms priskiriama vertybė. Kairieji šalia socialinio teisingumo vertybės vardija lygybę, solidarumą, nelygstamą individo vertę, nepriklausomai nuo jo (jos) galios ir turto cenzo. Visos demokratinės visuomenės, kad ir kokia būtų jas grindžianti ideologija, deklaruoja socialinio teisingumo politiką, tačiau socialinis teisingumas traktuojamas ir užtikrinamas skirtingai: liberalams svarbiausias rodiklis yra asmens autonomija ir pasirinkimo laisvių suteikimas, tikint, kad individas pajėgia daryti racionalius sprendimus, vadovaudamasis savo protu ir sąžine, konservatoriams socialinis teisingumas neatsiejamas nuo moralinio teisingumo, dorybių etikos ir bendruomeninių idealų, o kairuoliškas teisingumas neatsiejamas nuo socialinių klasių problemų analizės ir tų klasių reproduktivumo bei galių santykių analizės. Pastaroji pozicija dėl savo įsitikinimų dar vadinama naujuoju humanizmu, aktyviai pasisakančiu prieš socialinio teisingumo pažeidimus įvairių socialinių grupių atžvilgiu.

Šiandien visos politinės, taip pat švietimo ideologijos, kovodamos už socialinį teisingumą, svarsto, kaip jis gali būti užtikrinamas švietime, kokios jo išraiškos, rodikliai, kas lemia vieno ar kito rodiklio atsiradimą ir koku būdu jis yra matuojamas. Literatūroje galima rasti išskirtus skirtingus penkis lygybės ir nuo jos užtikrinimo priklausančius švietimo teisingumo užtikrinimo lygmenis, kurie, beje, ir atspindėtų skirtingą ideologiją. Tie lygmenys nuo žemiausio – nesidomėjimo teisingumu: „natūrali“ ir „libertarinė“ pozicija iki aukščiausios – „socialinių pasekmių lygybė“, kai pirmoji, arba žemiausioji, realiai visai nepaiso lygybės ir teisingumo (Purvanekienė, Čiužaitė, 2010). G. Purvanekienė ir G. Čiužaitė, atlikusios daugelio autorių analizę, teigia, kad svarbiausias švietimo terminas yra teisingumas, nes kiti terminai – lygybė, socialinis teisingumas, prieinamumas, lygios galimybės nėra tokie lankstūs ir taiklūs kaip teisingumas, kuris apima visus kitus terminus. Įvairiose teorijose galima sutikti skirtingus žymėjimus, žinoma, priklausomai nuo to, kas vienam ar kitam autoriui rūpi ir su kuria ideologija yra siejami švietimo kaitos ketinimai. Kritine teorija grįstas požiūris išsiskiria tuo, kad savo dėmesį sutelkia į švietimo kalbos (verbalinių ir neverbalinių) kodų vartojimą ir per juos laiduojamą galių santykių legitimavimą, prisidedantį prie socialinės nelygybės užtvir-

tinimo (Bernstein, 1996; McLaren, 2007). Neoliberalios orientacijos teoretikai skatina svarstyti socialinio teisingumo galimybes švietimo decentralizavimo, galių perskirstymo, konkurencijos ir vartojimo prieinamumo didinimo aspektu, taip siekiant užtikrinti švietimo pažangą. Skirtingos prigimties ideologijos: neoliberalizmas ir neokonservatizmas švietimo politikoje tampa viena kitos ramsčiu, ypač sutariant dėl privataus kapitalo, iš dalies kuriančio sąlygas ir elitariniam švietimui palaikyti.

Posovietinių šalių švietimo kaitos specialistai, svarstydami socialinio teisingumo ir lygių galimybių perspektyvą, mano, kad politikams labiausiai turėtų rūpėti perėjimas nuo struktūrinių priemonių prie funkcinių ir užtikrinti kiekvieno individualias reikmes, įvairių tikslinių grupių poreikius ir kintančius visuomenės poreikius (Rado, 2001). O to įgyvendinimas priklauso nuo ideologinių nuostatų (egalitarinių, elitarinių, laisvos rinkos, liberalių) ir būtent paskutiniosios, anot Rado, leidžia derinti socialinius ir darbo rinkos rezultatus, pirmenybę teikiant funkcinėms politikos priemonėms.

#### 7.4. Neatpažįstama Lietuvos švietimo politika

Globalizacijos įtaka juntama visose valstybėse ir, žinoma, ji neaplenkia Lietuvos. Kaip Lietuvos švietimo politikai ir specialistai reflektuoja globalizacijos juntamus padarinius Lietuvoje? Kokios laikosi filosofijos ir politikos? Kokiais vadovaujasi orientyrais?

Matyt, galima vardyti daug dokumentų, kurie buvo Lietuvoje priimti atkūrus nepriklausomybę ir įstojus į Europos Sąjungą bei įsiliejus į įvairių tarptautinių organizacijų tinklą. Bandyta reaguoti beveik į visus iššūkius, apie kuriuos kalbėta platesniu kontekstu: mokymasis visą gyvenimą (MVG), suaugusiųjų ugdymas, kompiuterinis raštingumas, darni plėtra, mobilumas, ankstyvasis užsienio kalbų mokymas, tarpkultūrinis ugdymas ir kt., bandyta įsiklausyti į Pasaulio banko, OECD, UNESCO ir kitų ekspertų rekomendacijas (Švietimo ir mokymo sistemos modernizavimas, 2005). Tai, be abejonės, yra teisingas kelias, tačiau tokią politiką ir švietimo ideologiją, kuri akumuliuoja visas naujai siūlomas idėjas, nors kartais

jos ir prieštarauja viena kitai, sunku kaip nors įvardyti. Švietimo kaitą pagal tai, į kokį socialinio kismo pobūdį yra orientuojamasi, galima priskirti prie *restitucinės, imitacinės, kontinuacinės ir inovacinės* (Šaulauskas, 2000). Vėliau jas savaip interpretavo Z. Norkus, Lietuvoje išvelgdamas restitucinį ir kontinuacinį, taip pat imitacinį socialinių transformacijų pobūdį, neatšiejamą nuo esamos politikos. Bėda ta, kad Lietuvoje nieko neturime inovacinio (Norkus, 2008). Sociologas, aptardamas valstybių politikos transformacijas, teigia, kad Lietuvoje susiklostė itin netinkama inovacijoms atsirasti padėtis. Mat pradžioje Lietuvos nepriklausomybė buvo kuriama turint geresnes starto sąlygas nei kitose Baltijos valstybėse. Pasitikėta patogesne etniniu požiūriu padėtimi, radikaliu politinių jėgų pasikeitimu, į valdžią atėjus Sąjūdžio iniciatyvinės grupės suformuotai Konservatorių partijai, tačiau, deja, labai greitai į politiką grįžo kairiosios jėgos, vėl stabdančios pokyčius (Norkus, 2008). Kitas ypatumas buvo tas, kad partijos vykdė tarsi priešingą savo nuostatoms reformų politiką, t. y. konservatoriai, siekiantys keisti seną tvarką, tam tikrais atvejais buvo labiau stagnatoriški nei socialdemokratai, o pastarieji labiau atspindėjo jiems nebūdingą liberalistinę politiką, orientaciją į privatų kapitalą, rinką, tačiau tam pasitelkiant korumpuotus būdus, neskaidrias priemones. Demokratiniai procesai strigo ir vienu, ir kitų partijų valdymo periodais. Taigi suprasti, kokiai politinei ideologijai realiai atstovavo Lietuvos valstybės vyriausybės institucijos, nepaisant to, kad buvo kelios tradicinės partijos, nebuvo lengva. Jas atskirti pasidarė dar sunkiau, kai politinių judėjimų procesai pasuko nuo susipriešinimo prie koalicijų. Anot J. Dementavičiaus, tai prasidėjo 2000 metais, kartu su naujomis socialdemokratų nuostatomis, tada, kai „negatyvus diskursas radikalai pasikeitė ir į 2000 metų rinkimus eita su šūkiu „Veikime kartu“, iš esmės pripažįstant bendradarbiavimo su visomis partijomis galimybę“ (Dementavičius, 2008, p. 65). Procesą dar labiau apsunkino naujų populistinių partijų kūrimasis, skelbiant nepasitikėjamą valdžioje esančiais politikais ir taip siekiant kuo platesnio visuomenės palaikymo. Vis dėlto, nepaisant Lietuvos politinių ideologijų transformacijų, J. Dementavičius Lietuvos partijų veiklą vertina gana pozityviai, išvelgdamas jų vertybes ir politinius orientyrus bei manydamas, kad pagrindinė

Lietuvos ideologija vis dar tęsia Sąjūdžio idealus, atsiskleidžiančius posakiu „mes ne už tokią laisvę kovojome“ ir neleidžiančius demokratijos plėtojimo procesui susilpnėti. Taigi politologas tai, kas traktuojama kaip partijų krizė, politikos krizė, negebėjimas būti politikoje, paaiškina globalizacijos proceso padariniais ir nenurimstamu Lietuvos piliečių poreikiu nesustoti, kovoti už geresnį valstybės gyvenimą, nes politikoje juntama, kad „plaukia galingas laivas“ (Dementavičius, 2008, p. 78). Manantiems, kad politinės partijos šiandien vertybių nebeturi, mokslininkas įrodinėja atvirkščią poziciją. Beje, gana panašią išvadą daro ir kiti partijų veiklos ir jų tapatybės tyrėjai (Ramonaitė, 2009).

Lietuvos švietimo politika, 1990 metais startavusi kaip itin atsakingai traktuojanti nacionalinio švietimo tikslus, o sykiu demokratinės vertybės (Tautinės mokyklos koncepcija, 1988), ir OECD ekspertų įvertinta kaip gana sėkmingai plėtojama (Reviews on National Policies for Education, 2002) ilgainiui pasirodė kaip aiškiai orientuota į tarnystę tarptautinėms organizacijoms, ekspertiniams tarptautiniams vertinimams, standartizacijai ir rezultatų vaikymuisi, o nacionalinė politika nebuvo pakankamai skaidri (Švietimo kaita 1988–2008, 2009). Nepriklausomo švietimo dvidešimtmečiui skirtoje konferencijoje apibūdinant švietimo nueitą kelią išsakyta daug kritikos. Nepasitenkinimo priežastį būtų ne viena: tai ir švietimo politikos nukrypimas į chaotišką administravimą, ir švietimo politikų neatsižvelgimas į kontekstą, nesupratimas socialinės kaitos procesų (Būdienė, 2009). Įpusėjus pertvarkai kalbėti apie išskirtinius nacionalinius ypatumus, taip sureikšmintus tautinės mokyklos koncepcijoje, švietimo politikoje tapo nemadinga, išskyrus tuos atvejus, kai reikėdavo duoti ataskaitas apie švietimo būklės padėtį lyginamuoju aspektu. Žmonių gerovė, socialinis teisingumas, lygios galimybių visiems, deklaruojami kairuoliškų partijų, siejami su ugdymo pasiekimų standartizacija, būdinga dešiniuosios partijoms, ideologiškai buvo šioks toks nesusipratimas. Galbūt nacionalinės švietimo politikos savitumo ir aiškaus požiūrio praradimą lėmė pastarojo dešimtmečio socialdemokratų laimimi švietimo ministro portfeliai. O kai apie nacionalinės politikos prioritetus ir švietimo pavojus 2009 metais pasisakyta dešiniųjų vyriausybės, nacionaliniai

interesai suskambo gana reakcingai, o sykiu gal kiek ir senamadiškai, pavyzdžiui, grįžimas prie krikščioniškųjų vertybių ar konservatyvios šeimos politikos diegimo, užuot mokius lytinio švietimo, arba tautinio ugdymo įvedimas, užuot mokius tarpkultūriškumo. Taigi politinės ir švietimo ideologijos buvo sunkiai atskiriamos, o švietimo filosofijos atpažinti taip pat buvo neįmanoma, kaip buvo neįmanoma to padaryti ir anščiau (Dublienė, 2005). Pasisakymai, kad nėra švietimo metodologinių orientyrų, tapo vis dažnesni (Targamadžė, 2009). Pagrindinis švietimo dokumentas „Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatos“ (2003), lygiai kaip ir „Švietimo gairės“ (2002), numačiusios švietimo perspektyvas iki 2012 metų, buvo gerai parengtas dokumentas, tačiau jame neišvengta teorinių nesklandumų ir pernelyg gero savo šalies potencialo ir perspektyvų įsivertinimo, teigiant, kad „švietimas savo paskirtį geriausiai atlieka, kai jo raida lenkia bendrąją visuomenės raidą“ (Švietimo gairės, 2002, p. 4.); tai netruko sulaukti kritikos (Želvys, 2009). Tačiau suprantant, kad esame ne tipiška Vakarų valstybė, o posovietinių valstybių grupei priklausanti savitos politinės transformacijos visuomenė, galima tikėtis ir visai kitų padarinių. Juk Lietuvoje daug kas vyksta kitaip, nei sveiku protu prognozuota. Taigi ir jau gerokai nuvalkiota citata „švietimas savo paskirtį geriausiai atlieka, kai jo raida lenkia bendrąją visuomenės raidą“ pagaliau gali tapti realybe, kaip samprotauja V. Būdienė (2009), tik nuogaustadama, kad didėjanti švietimo kontrolė, ryškėjantis asmens autonomijos ir teisių nepaisymas neatsiskleistų blogąja, išvirkščiąja, demokratinei visuomenei pražūtinga puse. Kritinės pedagogikos atstovai mano, kad būtent jų siūlymai nesitaikstyti su esama švietimo padėtimi, būti kritiškais, ugdyti mokytojų ir moksleivių pilietinį sąmoningumą ir aktyvumą gali padėti keisti visuomenę, užbėgant už akių globalizacijos proceso visa niveliuojančioms socialinėms transformacijoms (Hill, Boxley, 2007), taigi Lietuvos švietimo gairėse paminėtai ir iki šiol kartojamai ištarnei dėl švietimo misijos būti socialinių pokyčių priešakyje, greičiausiai pritartų, mat jie rodo kai ruoliškas pažiūras. Tačiau kaip tai suderinama su dabarties Lietuvos konservatorių ir liberalų koalicijos politika? Ar tai Lietuvos švietimo ir ypač Lietuvos mokyklos, kaip kultūros nešėjos, kūrybiškumo dirbtuvių įgyven-

dinimo nematomas rezultatas? Esamoje situacijoje tai neatrodo įtikinama, nes kūrybinis potencialas kol kas nėra pakankamas.

Švietimo kaita pateisino švietimo politikų lūkesčius, bent jau popieriniu variantu, pateikiant visuomenei puikius Lietuvos švietimo rezultatus (Kaip sekasi įgyvendinti valstybinės švietimo strategijos nuostatas?, 2007), tačiau neilgai trukus pradėta viešai kalbėti apie švietimo nesėkmes: mokytojų autoriteto menkėjimą, mokinių iškritimą iš mokyklų ir socialinės atskirties didėjimą, tėvų nepasitenkinimą, mokytojų emigraciją, prastą aukštojo mokslo kokybę, mokyklos biurokratizavimą, šešėlinį švietimą ir pan. O nauji dokumentai skelbė mokyklų ir mokytojo autonomijos didinimą, socialinę ir psichologinę pagalbą moksleiviui, mokytojų kompetencijų kėlimą, naujų programų atnaujinimą ir pagalbą mokytojui, pasiekimų aprašus (standartus), kurie leistų geriau rengti moksleivius ir baigiamųjų egzaminų testus, užtikrintų skaidrų stojimą į aukštąsias mokyklas.

Taigi senoji puikavimosi paviršiumi politika, primenanti sovietinius laikus, pasirodė esanti gaji. Jos iki šiol nepajėgė išguiti nei kairiosios, nei dešinėsios ideologijos. Tokią Lietuvos švietimo situaciją taikliai apibūdino R. Želvys, išvelgdamas visų posovietinių šalių mentaliteto savitumą, specifinį socialinį ir politinį kontekstą (Želvys, 2009). Tauta „serga“ kaip ir dauguma kitų posovietinių šalių (Radžvilas, 2008).

Kitais tariant, traumos nepagydytos, neatsisakyta ir žalingų socialinių ir politinių įpročių. Be to, šiame kontekste buvo išauginta visa karta edukologijos specialistų, kurių diskurso specifika pasižymėjo ta pačia tuščiažodžiavimo mokykla, kuriai prigijo T. McLaughlino pavartotas terminas „edutauškalai“ (McLaughlin, 1997). Negaluojanči pasirodė ne tik švietimo politika, kuri, kaip kad E. R. House'as mano, pasimeta ideologijose ir daro nepamatuotus sprendimus, laikydamiesi vieno kriterijaus – švietimo produktyvumo (House, 2000), bet ir švietimo specialistų, kurie kompetentingai įsilietę į švietimo politikos kūrimą, rengimas. Be abejonės, neturėtume „edutauškalių“ grupei priskirti Lietuvos pedagogikos, vėliau pavadintos edukologija, klasikų: prof. L. Jovaišos, dr. M. Lukšienės, prof. B. Bitino ir jų pirmtakų. Jų indėlis į edukologijos plėtotę ir švietimo

problemų sprendimą – nepamainomas. Tačiau bendriausiu požiūriu situacija jų idėjų sklaidai pasirodė nepalanki: tradicionalizmo ideologija, paveikta liberalių idėjų ir progresyvumo „šešėlio“, nes jam nebuvo leista Lietuvoje kaip nors ryškiau išsiskleisti, galiausiai feministinio bandymo apeliuoti į socialinį teisingumą ir didesnę emancipaciją, apgaubta dargi globalizacijos „skraiste“, švietimo specialistus ir politikus įspraudė į tuos darbinio režimo rėmus, kurie nekelia kokių nors didesnių pavojų, nes dažniausiai naudoja tik vieną švietimo politikos funkciją – administravimą, pamirštant analizę ir ja paremtą strategavimą. Moralinis įsipareigojimas dirbti valstybei ir jos švietimo labui tapo tik deklaratyviu performansu. Ilgą laiką siekiant išvengti galių persikirstymo, kuris nežinia ką duos švietimui, buvo pasirinkta pernelyg atsargi, galiausiai daugeliu aspektų išryškėjusi kaip „trypčiojimo“ beveik toje pačioje vietoje pozicija. Prisimenant Dementavičiaus alegorijas, galima sakyti: „galingas laivas plaukia.“ Deja, bent jau švietime visą dvidešimtmetį jo kryptis buvo gana miglota. Ir tai susisieja su globalizacija, kaip nežinomos krypties procesą apibūdinančiais P. Hayden, C. el-Ojeili, kurie, perfrazuodami Z. Baumaną, naudoja kitą – skrydžio lėktuvu, kuriame nėra piloto, alegoriją (Bauman, 2002; Hayden, el-Ojeili, 2009). Atrodytų, Lietuva yra ta žemė, kurioje išryškėja globalizacijos ypatumai pačiu keisčiausiu būdu: ne tik todėl, kad sąlygos diktuoja naują socialinę politiką, bet ir todėl, kad Lietuvos švietimo formuotojai atrodo daugel metų nė nematė, kad „lėktuvas skrenda be piloto“, taigi tuo ir nesirūpinta. Ar dabarties situacija daug žadanti? – sunku atsakyti, turint omenyje turimą gana klaidžių dvidešimties metų patirtį.

## 7.5. Lietuvos švietimas ir kritinė pedagogika

Nors kritinė pedagogika yra itin populiaru visame pasaulyje, akivaizdu, kad šiuo metu kritinės pedagogikos teorijos mažiausiai įdomios Lietuvai. Ir tai galima paaiškinti, pasitelkiant dvi priežastis:



- 1) Lietuvoje itin juntamos dvi švietimo kryptys: konservatoriškos ir liberalios politikos ir, nepaisant to, kad dokumentuose dažnai figūruoja antroji, bendrojo lavinimo mokyklos liberalizavimas vyksta gana griežtoje kaitos priežiūroje. O kairuoliškumo bijoma dėl taip neseniai patirtų valstybės traumų, skaudžiai išgyvento valstybingumo praradimo, šviesuolių deportacijos, prievartinės socialistinės ideologijos sklaidos ir panašių dalykų.
- 2) Kritinės pedagogikos teoretikų įžvalgos yra pagrįstos sudėtingomis šiuolaikinėmis sociologinėmis, filosofinėmis, antropologinėmis teorijomis, todėl dažnai Lietuvos švietėjams, prierašiams prie klasikinės pedagogikos teorijos, yra gana neparankios savo intelektualiniais, iš pirmo žvilgsnio sofistiškai atrodančiais, tarsi į visišką reliatyvumą ir vertybių praradimą vedančiais išvedžiojimais.

Lietuva dar vis neišsivaduoja iš sunkaus švietimo etapo, dažnai spaudoje įvardijamo krize. Siūlomoms įvairios išeitys. Viena iš jų – kuo skubiau reaguoti į Europos Sąjungos nurodymus ir užtikrinti naujų kompetencijų ugdymą, o ypač verslumo ir multikultūriškumo kompetencijų ugdymą (neoliberali pozicija), kita – socialinio teisingumo užtikrinimas (kairuoliška pozicija), ir dar kita – stiprinti tautinį sąmoningumą ir religingumą, kurio praradimas šeimoje ir mokykloje lemia blogus vaisius, o jo puoselėjimas padės iškęsti švietimo kaitos sunkumus ir rasti tinkamiausią išeitį (neokonservatoriška pozicija). Pastarojoje konstatuojama, kad susilpnėjo visi institutai: šeima, Bažnyčia, mokykla, vadinasi, tik vienas kitą paremami, sutartinai gali sugrąžinti visavertį gyvenimą valstybės piliečiams ir išvengti E. Durkheimio įvardytos anomijos. Tačiau akivaizdu ir kita, kad prie senų tradicijų senais keliais negrįšime, vadinasi, turime ieškoti naujų būdų, siūlymų.

Lietuvoje prigijo tendencija „klausyti“ Briuselio nurodymų ir gana paklusniai strateguoti plataus spektro, bet siaurų kompetencijų ugdymą, nors Lietuvos, skirtingai nei Europos Sąjungos, strategijose, kur kas radikaliau kalbama apie religinių ir tautinių vertybių svarbą, o ypač krikščioniškąsias vertybes, grįžimą prie senųjų, pamatinių tradicijų. Tokia filosofija ir ideologija yra orientuota į autoritetus, kultūros kūrėjus ir nešėjus, aukščiausią

kada nors Lietuvoje pasiektą sociokultūrinę kokybę ir tai, be abejonės, yra teisingas sprendimas, jį siejant su edukaciniais idealais. Tačiau kartu su šiuo sprendimu pamirštama, kad jaunoji karta, ateinanti su savo įsitikinimais, kuria savo pasaulį, kuris turi būti jai atpažįstamas ir todėl į autoritetų nuomonę yra žvelgiama rezervuotai. Be to, edukaciniai tikslai dažniausiai yra siejami su elito kultūra, atmetant žemesniųjų klasių kuriamą ir išpažįstamą kultūrą. Tačiau Lietuvos atvejis yra šiek tiek išskirtinis, nes čia tos elitinės kultūros nėra daug: lietuviškoji kultūra yra liaudies kultūra, valstietiškoji kultūra, prieinama kiekvienai klasei, taigi čia neomarksistų kritika tampa bevėte. Ar yra prasmė įsiklausyti į kritinės pedagogikos šauklius? Iš dalies. Mat kritinės pedagogikos mąstytojai yra ne tik kovotojai už lygybę ir socialinį teisingumą, nepažeidžiant atskirų kultūrų ir klasių vertybių, bet ir aršūs formalių taisyklių, kuriomis siekiama išlaikyti neefektyvius ir nehumaniškus švietimo principus, kritikai. Jiems rūpi asmens sąmoningumas bet kurioje situacijoje, taigi ir švietimas yra suprantamas kaip priemonė suteikti vaikams ir jaunuoliams daugiau sąmoningumo, savarankiškumo, drąsos ginti savo nuomonę, nesitaikstyti su tuo, kas naudinga tik atskiroms interesų grupėms, nepaisant individo ar individų bendruomenės. J. Kincheloe knygoje „Kritinė pedagogika“, kuri, kaip minėta, gali būti vadinama „enciklopediniu žodynu“, galima rasti smulkių visų svarbiausių švietimo segmentų probleminių taškų skleistinę ir siūlymus, kaip kritinė pedagogika manytų juos spręsti (Kincheloe, 2008). Neabejotinai daugelis dalykų yra universalūs, pritaikomi įvairiose valstybėse, iš jų ir Lietuvoje, jei šalies žmonės yra linkę giliau svarstyti, kokie vyksta švietimo procesai. Lietuva tokio sąmoningumo kol kas nepuoselėja, gaivinas dar „iš mados neišėjusiomis“ liberalizmo idėjomis arba praeities idealizavimą menančiu konservatyvumu, o pasaulis, apimtas globalizacijos proceso, jau kelintą dešimtmetį svarsto, o kur gi einame, kieno galia brėžti mūsų kelio trajektoriją ir ar tai teisėta.

Jau prigijio nauja tradicija, kad dabarties švietimo kūrėjai ir vertintojai yra nacionaliniai ar tarptautiniai ekspertai. Vadinasi, natūralu, kad kompetencijų, pasiekimų, standartų, nuolatinės stebėsenos ir kitų „ugdymo kokybę“ laiduojančių parametrų užtikrinimas, diegimas ir kontrolė leidžia

Lietuvos švietime vis labiau įsitvirtinti ekspertams. Tai ir gerai, ir blogai. Viena vertus, ekspertai gali suteikti daugiau alternatyvų ir padėti darant sprendimus, kita vertus, ekspertai tampa ugdymo kokybės vertinimo ir projektavimo monopolistai, kurių nuomonei turi paklusti dauguma. Matome ne stipresniųjų ekonominės galios primetimą, apie kurį kalba kritinės pedagogikos atstovai (Freire'as, Apple'as, McLarenas), o valdininkijos (daugelis vyriausybinių žinybų esamų ar buvusių darbuotojų tampa ekspertais), posovietinės nomenklatūrinės galios (dalis vyriausybinių žinybų darbuotojų yra buvusios sovietinės valdininkijos atstovai) relikтус, kurie pakankami užtikrinti švietimo tinklo valdymą. Tai leidžia kalbėti apie dar vis iškreiptą demokratiją, kai kuriais aspektais primenančią „demokratią su atributais“, „hibridinį režimą“, o ne realią demokratiją (Wiest, 2007, p. 71; Radžvilas, 2008, p. 14, 15). Tokiam reiškiniui analizuoti neabejotinai pritaikoma kritinės pedagogikos mokykla, nors gali atrodyti kiek paradoksalu, kad neomarksizmo ideologų teorijomis yra kovojama su marksizmo-leninizmo ideologijos paveldu. Kritinės pedagogikos pranašumas yra jos siūlymas pirmiausiai atpažinti tai, kas socialiniame gyvenime vyksta, nustatyti neteisybės židinius, o tada kurti savo socialinės gerovės vizijas ir dėl jų mokyti, diskutuoti, veikti. Ji nepakanti tuščiam formalizmui, valdininkijos ir biurokratijos savivalei, viskam, kas užtikrina „adaptuotą individą“. Anot kritinės pedagogikos teoretikų, revoliucingai skelbiančių reformas, „reforma suteikia galimybę mokytojams dirbti tokiomis sąlygomis, kurios leidžia kritiškai reflektuoti, organizuoti grupinius tyrimus, įsitraukti į dialogą su savo mokiniais, geriau pažinti bendruomenę, kurioje lokalizuota mokykla“ (Giroux, McLaren, 1989, p. xxiii).

Akivaizdu, kad kritinė pedagogika rūpinasi pasaulietine visuomene, jos sąranga, santarve ir ugdymu, nepamiršdama ir religinių bendruomenių bei jų teisių į išpažinimą, tačiau ką ji galėtų pasiūlyti Lietuvos ugdymui, kol kas Lietuvos švietimiečiams nerūpi arba rūpi labai nedaug, o latvių ar lenkų patirtis rodo, kad jie šios filosofijos klausimu kur kas labiau pažengę.



---

## 8. Elitinis ir vartotojo ugdymas: kartu ar atskirai?

---

### 8.1. Elitinis ugdymas

Elitinis ugdymas yra gana sena tradicija. Jo kaita gali būti atkuriamas remiantis Ph. Brown'o samprotavimais apie švietimo ideologijas. Autorius, aptardamas tris švietimo kaitos bangas Didžiojoje Britanijoje ir iš dalies JAV, teigia, kad pirmoji banga yra siejama su XIX amžiaus pabaiga, mokyklų masifikacija, tačiau reformos buvo skiriamos veikiau apsaugoti nei keisti esamą socialinę tvarką: pabrėžtas liberalus džentelmeno ugdymas ir liberalus ugdymas būti gera mama bei žmona (Brown, 2007, p. 394). Antroji banga, prasidėjusi pokariu, augant ekonomikai ir industrializacijai, į ugdymą integruojantis įvairaus amžiaus ir pasiekimų žmonėms, liberalizmas turėjo užtikrinti lygias galimybes, tačiau meritokratinė (angl. – *meritocracy*) ideologija, kuri pabrėžė asmenų skirstymą pagal pasiekimus ir galimybes tuo pagrindu skirstyti visuomenę (Goldthorpe, 2007), vis dėlto to neužtikrino, ir visuomenės segregacija išliko akivaizdi. Išpopuliarėjusi privalomo lavinimo ideologija (angl. – *comprehensive education*) gerokai papiktino elitą, kuris yra orientuotas į aukštesnius standartus, o privalomo ugdymo dėka tie standartai akivaizdžiai sumažėjo. Trečioji banga, anot autoriaus, prasidėjusi antrojoje XX a. pusėje ir toliau dorojasi su socialinių klasių problematika. Brownas mano, kad trečioji banga yra orientuota ne į vaikų lygybę ar gerovę, o į tėvų norus ir jų suprantamą gerovę. Taigi trečiosios bangos ideologiją jis sieja su tėvo-

kratija (angl. – *parentocracy*) (Brown, 2007, p. 396). Autorius, atrodo, yra gana kritiškas valstybinės švietimo politikos atžvilgiu, nes nemato atsakomybių prisiėmimo, jos perkeliamos tėvams, tačiau, kita vertus, konstatuoja vis aktyviau vykdomą valstybinio švietimo kontrolę. Tai, anot autoriaus, patenkina konservatyviasias jėgas ir elitą, kuriems rūpi „lygios galimybės“ ir „švietimo efektyvumas“, tačiau kai orientuojamasi į efektyvumą, teisingumo principas yra paminamas.

Neokonservatyviai ugdymo ideologijai yra būdinga prioritetą teikti tiems, kurie yra verti gero mokymosi. Anot jų, ne kiekvienas geba praktikuoti intelektinius dalykus, todėl reikalingas jaunuolių skirstymas pagal gabumus, kuris yra žinomas nuo pat Platono laikų, kai buvo siūloma ugdyti amatininkus, karius, išminčius, juoba vadovautasi nuostata, kad vieni yra išminčiai, o kiti yra tik nuomonių turėtojai (Platonas, 2000). Abejonės dėl to, kad vieni vaikai mąsto ir mokosi kur kas sparčiau, jų pažanga didesnė ir greitesnė nei kitų, – nėra. Tai rodo ir neuropsichologiniai tyrimai pasaulyje ir Lietuvoje. Vaikai, o vėliau paaugliai ir jaunuoliai gimdami gauna vienokį ar kitokį specifišką smegenų funkcijų paketą, vadinasi, tie, kurie yra labiau apdovanoti, visada turės daugiau šansų pirmauti, lyderiauti, būti grupių priešakyje, nebent jiems būtų sudaromos itin nepalankios ugdymosi sąlygos.

Intelektu (IQ) testai buvo pradėti taikyti L. Termano ir M. Oden 1920 metais JAV ir ėmė greitai populiarėti, kūrėsi specializuotos mokyklos. Tačiau ilgainiui J. P. Guilfordas ir E. P. Torrance'as aptinka, kad apdovanoti vaikai gali pasižymėti kūrybiškumu, kurio nematavo IQ (Stanford-Binet) testai (Banks and Banks, 1989). Taigi reikėjo keisti gabių vaikų atrankos politiką. O ši itin komplikavosi praėjusio šimtmečio pabaigoje, kai imta aktyviau svarstyti ir kovoti už vienodas galimybes visiems vaikams, neatsižvelgiant į tai, kokiai rasei, tautybei, giminei ar socialinei klasei jie priklauso. Galimybių vienodumas suprantamas ne tik kaip vienodos starto sąlygos, bet ir kaip didesnė pagalba tiems, kurių įprastos sąlygos yra prastesnės. Svarstant gabųjų mokinių sąlygas iš teisingumo perspektyvos, šiandien girdima pasisakymų, kad gabiesiems turi būti užtikrinama reikiama aplinka, lygiai kaip ji užtikrinama įvairioms kitoms grupėms (Gross, 2010)

Ar mokymasis heterogeninėje grupėje gali būti prilyginamas ugdymui blogesnėmis sąlygomis? M. Gross, pasiremdama Australijos ir JAV tyrimais, įrodinėja, kad neišvengiamai taip (Gross, 2010). Tačiau pažymima ir tai, kad gabūs vaikai, ugdomi homogeninėse grupėse, kai jiems buvo sudaromos palankios sąlygos, vėliau nepateisina lūkesčių, nes savo gabumus iššvaisto dėl prarasto gebėjimo gyventi įvairialypėje aplinkoje, į kurią jie bet kuriuo atveju anksčiau ar vėliau patenka, taigi tais atvejais heterogeninė ugdymo aplinka gali pasirodyti dėkingesnė.

Kad ir koks senas konservatorių naudojamas Platono „Valstybėje“ pateiktas modelis (Platonas, 2000), juo buvo numatytos bent trys alternatyvos. Nuo Platono ir jo sekėjų laikų daug kas pasikeitė. Šiuolaikinės demokratinės visuomenės kontekste, kuriame deklaruojama kiekvieno asmens vertė ir teisė į mokymąsi, pažangūs teoretikai ir švietimo politikai galvoja ne apie dvi alternatyvas, t. y. kaip atskirti ypatinguosius moksleivius nuo „kitų“, kurie priimami į klases bendra tvarka, o apie tai, kad reikia atrasti kiekvieno moksleivio tuos gabumus, kurie jį ir leidžia vadinti ypatingu. Tada visose klasėse mokytojai gabūs moksleiviai, tačiau klasės skirtųsi pagal tai, kokie moksleivių gabumai ryškiausi. Jau ne vienas dešimtmetis praėjo nuo H. Gardnerio intelekto įvairovės tyrimų, kurie įrodo esant skirtingą žmonių intelektą ir skirtingus gabumus. Jis jų išskyrė septynis, dabar jų skaičiuojama dar daugiau. Anot Gardnerio, svarbu kuo anksčiau atpažinti ryškiausius moksleivio gabumus ir nuosekliai plėtoti (Gardner, 1998). Suprantama, kad moksleiviai, apdovanoti matematiniais gabumais, gali būti mažiau pasižymintys literatūriniais ar meninės raiškos gabumais. Žinomas ne vienas pasaulio ir Lietuvos kūrėjas, kuriems matematika ar gamtos mokslai kadaise buvo tarsi rakštis ir pažymiai mokykloje buvo patys žemiausi. Ir atvirkščiai, turime žymių matematikų ar fizikų, kuriems rašinėlių parašyti reiškė išgyventi didžiausią vidinę dramą.

Kita vertus, negalima nesutikti, kad gabieji moksleiviai turi teisę į jų gabumus atitinkančią aplinką, o remiantis Vygotskio teorija, jiems reikia kitokios „artimiausios plėtos srities“ (Vygotsky, 1997). Ją įveikdami, jie darys didesnę pažangą, nei kiti, perimdami informaciją pagal mažesnę artimiausios plėtos sritį, nes jų mokymuisi reikalinga būtent tokia. Tyrėjai

mato ne tik šią, t. y. sudėtingesnio turinio ir užduočių parinkimo gabiems vaikams problemą, bet ir kitą problemą: o kaip gabūs ir talentingi vaikai reaguoja į aplinką. Mokslininkai gabių mokinių pasiekimus priklausomai nuo jų aplinkos svarsto dvejopai: arba jie atsparūs įvairiems netikėtumams ir sunkumams, arba jie labiau nei kiti vaikai jautrūs ir nepakeliantys sudėtingų situacijų, taigi jiems reikia daugiau dėmesio (Girdzijauskienė ir kt., 2009).

## 8.2. Mokinių segregacija

Galvojant apie mokyklų įvairovę, jų skirstymą pagal vaikų gebėjimus ar kitus, pavyzdžiui, ekonominius svertus, iškyla valstybinio finansavimo klausimas valstybinėse įstaigose ir privačių įstaigų rėmimas. Nuo ko priklauso finansų skirstymas? Kitaip tariant, iš kieno kišenės mokama už gabesnių ar kitu išskirtiniu pagrindu susibūrusių į mokyklas vaikų rengimą ir kieno interesams tai paranku? Mat kai kuriose šalyse (o ypač JAV) yra nutikę taip, kad valstybinės politikos remiamos privačios mokyklos ugdo talentus, o tai leidžia įžvelgti socialiai silpnesnių grupių ignoravimo arba mažesnio dėmesio politiką, keliančią visuomenės pažangiosios dalies nepasitenkinimą, nes toms grupėms suteikiamos proporcingai mažesnės galimybės. Kieno sąskaita ugdomi gabieji, jau kelis dešimtmečius kelia klausimą švietimo teoretikai (Apple, 2000; Rado, 2003; Wells, Serna, 2007) ir svarsto, kad investicijos į „gabiųjų produkciją“ atitinkamai stiprina ir plečia „vidutiniųjų ar net žemiausių klasių reprodukciją. A. S. Wells ir I. Serna pateikia tyrimus, kaip taikant švietimo sistemos priemones įgyjamas simbolinis kapitalas, kuris yra labai svarbus siekiant išlaikyti turimus autoritetus, prestižą, pagarbą ir užtikrinti lokalaus elito (tos mokyklos tėvelių statusas, rajono bendruomenės lygis) reprodukciją. Remiantis P. Bourdieu teorija, mokslininkės bando parodyti, kaip mokykloje visos kitos kapitalo rūšys, t. y. ekonominis, politinis, kultūrinis, yra įgyjami per simbolinį kapitalą kaip labiausiai vertingą.

Wells ir Sernos atliktas tyrimas dešimtyje mokyklų atskleidė, kaip vyksta segregacija rasiniu požiūriu, kuris, kaip lokalus elitas mano, yra tei-



singas, nes atitinka segregaciją pagal intelektinį pajėgumą (Wells, Serna, 2007). O tose mokyklose, kuriose mokėsi kad ir gana pasiturintys juodaodžių vaikai, segregacija taip pat aptikta, tik šeimos išsilavinimo pagrindu (Wells, Serna, 2007, p. 721). Išaiškėjo, kad ir patys mokytojai labai greitai pasiduoda stereotipams, atrinkdami, kuris moksleivis yra intelektualus, o kuris – mažiau intelektualus. Taigi skirstymas vyksta pagal rases, tautinę priklausomybę, tėvų išsilavinimą arba jų ekonominę padėtį. Nors Banks ir Banks pateikti tyrimai rodo, kad dar pirmoje klasėje mokinių pajėgumą pagal rasę labai sunku atskirti, o jau ketvirtoje klasėje lotynų amerikoniai ir juodaodžiai rodo kur kas žemesnius pasiekimus nei baltieji ir Azijos mokiniai ir galiausiai ima „iškristi“ iš mokyklų (Banks and Banks, 2007). Tačiau toks pajėgumų susilpnėjimas tyrėjų aiškinamas išankstinėmis mokytojų nuostatomis į rases ir tautas, prastesnėmis sąlygomis ir atitinkamai mažesniu dėmesiu ne baltųjų grupėms. Whitty, Power ir Halpinas aptarė švietimo kaitą lyginamuoju penkių šalių aspektu ir pažymėjo daugelio švietimo grupių, o ypač tėvų nenorą keisti mokyklos kultūros ar programų, idant jų vaikai būtų taip pat saugūs, kaip ir buvo iki tol, jei buvo, ir turėtų galimybes toliau mokytis aukštesniu lygiu arba kaip išskirtiniai vaikai. Autoriai mato mokyklų judėjimo link sudarymo palankesnių sąlygų gabiems vaikams tendenciją, t. y. greito mokymosi ir pagerintų galimybių (angl. – *fast-track classes and enriched opportunities*) grupes, tačiau, anot autorių, dažnu atveju „kai mokyklose yra gera bazė mokyklos plėtočiai ir pagerinta „pajėgių“ mokinių provizija, pagrindinė stumiamoji jėga vis dėlto yra *komercinė*, o ne *edukacinė*“ (Whitty, Power ir Halpin, 1998, p. 90), t. y. atliepanti rinkos sąlygas ir skatinanti labiau komercializuotis.

Į socialinį teisingumą orientuotų tyrėjų požiūriu, svarstant mokinių skirstymo pagal gabumus klausimą, svarbu, kad būtų pagalgvota apie tuos, kurie ateina iš probleminės aplinkos, jiems trūksta motyvacijos, bet jei mokykla turimomis sąlygomis ir ištekliais dirba kokybiškai ir ne todėl, kad joje surinkti geriausi mokiniai, o jog turi principines nuostatas vienodai gerai dirbti su įvairiais mokiniais, tokie mokiniai taip pat gali pasiekti puikių rezultatų. Suprantama, kad dirbti ir mokytis „geroje“, t. y. gabių moksleivių mokykloje, ir siekti „gerų“ rezultatų yra lengviau. Realybėje

matome heterogenine tampančią visuomenę, ji yra kur kas įvairesnė ir reikalaujanti teikti dėmesį įvairių gabumų ir įvairioje aplinkoje besimokantiems vaikams ir jaunuoliams. Tačiau ta pati realybė atskleidžia, kaip savo ir tik savo vaikų ateitimi suinteresuotos geriau materialiai gyvenančios tėvų grupės daro įtaką vietos politikai mokyklas skirstyti pagal mokytojų ir vaikų pajėgumą.

Tyrimų duomenimis, Lietuvos moksleivių rezultatai geresni tose mokyklose, kurios turi aiškesnę savo ugdymo filosofiją, vertybes, kultūrą, savitus tikslus, kitaip tariant, turi savo veidą (Letulis, 2008). Vieni teoretikai tai vadina savitu mokyklos charakteriu, kiti – unikalia kultūra. „Charakterį turinčios mokyklos pripažįsta, kad mokymas nėra vien kognityvinė ir intelektualinė, bet ir socialinė bei emocinė veikla“ (Hargreaves, 2008, p. 69). Tokiose mokyklose ir mokytojams, ir mokiniams yra lengviau, nes jų gyvenimo trajektorijos dažniau susikerta, o mokinių atranka tada natūraliai randasi ne gabumų, o sutampančių nuostatų pagrindu, kartu užtikrinama ir didesnė moksleivių motyvacija.

Skirstymas į „greitus“ ir „lėtus“ ar gabius ir mažiau gabius mokinius yra gerokai kritikuojamas kairiųjų ir skatinamas dešiniųjų. Lietuva ketina sukurti vaikų segregacijos keliu. Tam yra pakankamai prielaidų. Visų pirma, Europos Tarybos Generalinės Asamblėjos rekomendacijos (1994), Lietuvos gabių vaikų ir jaunimo programa (2006), Lietuvos gabių ir talentingų vaikų ugdymo programa (2009), taip pat Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu Kauno technologijos universiteto mokslininkų atlikti gabių mokinių tyrimai (2002) ir Vilniaus universiteto mokslininkų tyrimai (2009). Mokslininkai įrodo būtinybę mokinius atpažinti ir ugdyti pagal gebėjimus. Ir dokumentai, ir tyrimai kalba apie būtinybę sudaryti geresnes gabių mokinių atpažinimo ir ugdymo sąlygas. Vilniaus universiteto mokslininkai, vadovaujami S. Girdzijauskienės, atlikę tyrimus nustatė, kad 9–11 metų gabūs vaikai, palyginti su priešmokyklinukais ir su 16–18 metų vaikais, yra labiau pažeidžiami, priklausomi nuo aplinkos. Vyresnės amžiaus grupės gabiems mokiniams ypač svarbus yra bendraamžių, mokytojų ir tėvų palaikymas, įvertinimas, saugi aplinka, kartu jie kelia ir didesnius reikalavimus mokytojams (Girdzijauskienė ir kt., 2009). Tyrimu

bandyta parodyti, kaip svarbu gabiems mokiniams sukurti tinkamą aplinką. Tuo pagrindu tarsi norėta stipriau argumentuoti būtinybę atpažinti gabius vaikus ir juos atitinkamai ugdyti. Tačiau ne visi švietimo politikai pritarė projektui, taigi jis buvo atidėtas.

Atpažinti ir tinkamai įvertinti moksleivių gabumus – sudėtingas uždavinys, kuris leis ne tik spręsti problemas, bet gali paskatinti ir naujų problemų atsiradimą, pavyzdžiui, mažesnę dėmesį silpnesniems mokiniams arba klaidas dėl kokių nors priežasčių nepagrįstai ir neteisingai priskiriant vaikus tam tikrų gabumų grupėms. Vadinasi, švietimo politikų ir mokytojų atsakomybė čia itin didelė, juolab taip stipriai įsivešėjus korepetitoravimo tradicijai Lietuvoje, kai tie, kurie turi daugiau pinigų, užtikrina vaikų aukštesnius pasiekimus, o tai kartu rodo jų gebėjimus. Tai ypač praktikuojama, moksleiviams esant vyresnėse klasėse, kai jie rengiasi baigiamiesiems egzaminams ir stoti į universitetus, o tėvai deda visas pastangas, idant vaikų pasiekimai būtų pakankami įstoti į prestižines programas. Į aukštąsias mokyklas, pasirodo, geriau įstoja tie, kurie mokėjo pinigus, ir tokia tendencija labiau pastebima tarp miesto gyventojų nei kaimo (Būdienė, Zabulionis, 2009). Gabus kaimo vaikas turi mažiau šansų užsitikrinti karjerą.

Šiuo metu Lietuvoje gabiems moksleiviams sudaromos sąlygos lankyti fakultatyvus, būrelius. Susikūrė kelios universitetinės mokyklos. Toks alternatyvus modelis Lietuvoje buvo įgyvendinamas nuo pat nepriklausomybės atgavimo, nors koks tokių mokyklų šiuometinis statusas ir ugdymo lygis, specialių tyrimų nėra, galima orientuotis nebent pagal reitingus, kurie, deja, taip pat prisideda prie visuomenės segregavimo, nes nurodo mokyklas, kuriose aukšti moksleivių pasiekimai, taigi tėvai turėtų būti orientuoti į vaikų mokymą tose mokyklose, o mažai paisoma kitų mokyklos įvertinimo kriterijų, kurie parodytų kitų mokyklų pranašumus. Puikus gabių moksleivių ugdymo pavyzdys – nacionalinė moksleivių akademija, kitos gabiųjų ugdymo programos praktikuojančios mokyklos, kaip antai Saulės gimnazija, Vilniaus licėjus ir kt. Be abejonės, alternatyvios mokyklos, skirtingų mokyklų profilių įvairovė, privačios mokyklos yra liberalus kelias. Toks liberalus modelis, tinkamai sutvarkius jo finansavimą, gali būti naudingas, nepaisant kairiųjų, išėitį matančių tik sudarant vienodas gali-

mybes, pasipriešinimo. Galimybė kurtis skirtingo tipo mokykloms Lietuvos reformatorių taip pat kvestionuojama, motyvuojant tuo, kad atokesnių vietovių mokiniai neturės pasirinkimo, tačiau tai neturėtų būti priežastimi stabdyti įvairių galimybių svarstymą, juolab miestelių mokyklų stiprinimo ir kokybės gerinimo būdus ar multifunkcinių mokyklų kūrimą.

### 8.3. Vartotojiška kultūra ir švietimo politika

Jei elito kūrimą turėtume sieti su konservatoriška politika, tai vartotojų gausinimą siejame su neliberalia politika.

Vartotojiška kultūra šiandien apėmusi visą mūsų kasdienį gyvenimą. Kad ir kokia valstybinė politika būtų, vartojimas pasaulyje tik didėja. Pirmame skyriuje minėta, kad tai išsamiai yra aprašę A. Giddensas, Z. Baumanas, J. Tomlinsonas ir kiti šiuolaikiniai filosofai ir sociologai. Vartojimas yra tiesiogiai susijęs su globalizacija ir naujosios globalios kultūros, kuri tampa ir ideologija, plėtra. Kultūros ideologijos paskirtis – užtikrinti visų klasių vartojimą, kuris apima daugiau nei būtinausias priemones. „Vartojimo žaidimo esmė yra ne tiek didelis noras įsigyti ir turėti, ne materialus, apčiuopiamas turto kaupimas, kiek naujų neregėtų pojūčių keliamas jaudulys“ (Bauman, 2002, p. 127). O tam sąlygas turi užtikrinti politinė veikla (Sklair, 1998). Nepaisant to, kad vartojimo kultūra tampa vis didesne neišvengiamybe, vartotojiška visuomenė gali būti skatinama arba ne. Būtent neliberali politika tokį vartojimą labiausiai skatina. Todėl ir neliberaliai orientuotas švietimas yra traktuojamas kaip politinė vartojimo skatinimo jėga.

V. Rubavičius knygoje „Postmodernusis kapitalizmas“ (2010) aptaria šiuolaikinio pasaulio, kuriame suprekinimas yra apėmęs visas socialinio gyvenimo sritis, dalyvių veiklos principus. Jie neatsiejami nuo besiplečiančios popkultūros, vartotojiškumo ir postfordiškojo ekonomikos vystymosi. Išskleidęs dar K. Marxo apibūdintus kapitalizmo dėsnius, Rubavičius juos meistriškai susieja su heideggeriškąja būties užmarštimi ir vartotojiško santykio su pasauliu įsivyravimu. Transgresija, fragmentacija, stabi-

lumo griovimas tampa tais svarbiais popkultūros elementais, kurie leidžia skatinti naują vartojimą, individualaus kelio paieškas, nes bendruomeninio kelio nėra, o jei jis ir yra, tai palaikomas dirbtiniais žiniasklaidos skatinamais mechanizmais, kurie atitinkamai padeda verslui. Kultūros, o kartu asmens, jo norų, interesų, netgi dvasinio pasaulio suprekinimas tampa pagrindinio šiuolaikinio pasaulio ypatumu ir raidos stimulu. Individo „tapatumo fragmentacija tiesiogiai sietina su rinkodaros srityje išsigalėjusia vartojimo rinkos segmentavimo praktika, apimančia visą kasdienį žmogaus gyvenimą“ (Rubavičius, 2010, p. 133). Visa tai atitinkamai paliečia ir švietimą bei mokyklą (Apple, 2000), kur mokinys taip pat tampa vartotojas ir vartojamas. Mokinys – mokyklos klientas, o mokykla – institucija, teikianti paslaugas ir aptarnaujanti klientus. Sandoriai su verslo bendrovėmis, bankais, žiniasklaidos priemonėmis padeda greitesnei ir efektyvesnei jaunimo įtraukčiai į vartojimo rutiną. Mokyklos pasirašo sutartis su TV ar radijo programomis, kurios ne tik transliuoja mokiniams reikalingas programas, bet ir siūlo prekes, kartu sumaniai panaudojant reklamą.

Liberalus ugdymas siūlo daugybę pasirinkimų, kviečia žaisti demokratinius žaidimus, mokytis konkurencijos ir dalyvauti joje, tačiau mokomasi ir įvairiausių įmantrybių, kaip save pateikti, kaip pasisiūlyti, kaip pergalėti kitą, būti stipresniam už kitą arba paversti kitą silpnesnį. Galių žaidimai tampa mokymosi arena ir tikslas. Mokomasi ne suprasti, kuo paremti tie žaidimai, kokiais vertybiniais principais vadovaujantis yra laimima ir kam tai tarnauja, o kaip laimėti, kaip būti lyderiu, kaip įgyti daugiau galių. Tačiau ir čia, ugdymosi procese, statomi barjerai, nes konkurencijos, demokratijos galima mokytis neperžengiant iš aukščiau, t. y. mokytojų, nustatytų ribų (Walzer, 2004; Peter, Marshall, Fitzsimons, 2000, p. 125). Viena vertus, tai yra gerai, nes mokytojas kontroliuoja padėtį, kita vertus, mokytojo dispozicijoje tampa parduoti mokinį kaip gabų socialiniam partneriui, už tai mainais gaunant kokias nors reikalingas paslaugas.

Anot Rubavičiaus, „galima išvelgti tokią vartotojo sisteminio kūrimo eigą – individas išskiriamas iš bendruomenių iškeliant ir suprekinant individualias jo savybes ir gebėjimus, paskui pereinama prie socialinių jo poreikių, ir tai daroma jam jau įskiepijus vartojimo nuostatą, vartojimo

pasaulėžiūrą ir vartotojiškumo ideologiją, kad ir bendruomenių savikūra negalėtų išvengti vartojimo veiklos“ (Rubavičius, 2010, p. 137).

Kodėl daugelis švietimo kritikų mano, kad gyvenimo suprekinimas ir mokyklos, kaip paslaugų tiekėjo ir kliento, funkcijos atsiradimas puikiai atliepia elitinio švietimo tikslus? Kokiu būdu viena kitą palaiko? Elitas šiuolaikinėje visuomenėje neatskiriamas nuo finansų, ekonominės padėties, nes būti elitinio mokymo vartotoju reikia atitinkamų šeimos santau-pų, o teikti atitinkamas paslaugas – investicijų, kurias užtikrina privačios arba turtingų verslovių palaikomos ugdymo institucijos. Lietuvoje atlikti tyrimai (Būdienė, Zabulionis, 2009) rodo dėsningumą: geriau pasiturinčios šeimos gali atitinkamai efektyviau dalyvauti geriau parengiant vaiką mokymosi ir mokslo karjerai, o mažiau pasiturinčių šeimų mokinių grupės imamos marginalizuoti ir tai yra palaikoma šešėlinio švietimo, kuris įsivyrąja kartu su liberalia nuostata, leidžiančia įvairius mokymo(si) būdus, tačiau nepajėgia jų iki galo kontroliuoti.

Masinio vartojimo ir lygybės santykio klausimą savaip aiškina J. Baudrillardas (2010). Jis demaskuoja lygybės, kaip demokratinio principo, mitą, kai lygybė iš socialinių santykių perkeliama į lygybę prieš daiktą ir „kitus akivaizdžius socialinės sėkmės ir laimės ženklus“ (2010, p. 50). Siekiant pateisinti poreikių tenkinimo ir gerovės mitus, vyksta ekonomikos ir vartojimo augimas, prekių gausinimas. Gausumas kuria demokratijos iliuziją. Baudrillardo teigimu, net ir augdama, daugiau gamindama „bet kuri visuomenė gamina diferenciaciją, socialinę diskriminaciją, ir toji struktūrinė organizacija pagrįsta, tarp kita ko, turtų paskirstymo panaudojimu“, ji „atsigamina augimu ir per augimą“, o „augimo spiralės išsidėsto aplink tą pačią struktūrinę ašį“ (ten pat, p. 54). Taip duodama suprasti, kad masinis vartojimas didina perskyrą tarp skirtingai pasiturinčių grupių, o sykiu ir tarp elito mažumos ir likusios daugumos.

Mokykla pamažu tampa vartotojiška ir vartojimą skatinanti organizacija, kurioje paslaugų teikėjas (mokytojas) ir klientai (vaikai ir jų tėvai) atsiduria tokiaje santykyje, kai perkant paslaugas labiausiai rūpinamasi kokybe ir pasirinkimo galimybe (Peter, Marshall, Fitzsimons, 2000, p. 123) bei geros prekės užtikrinimu mažiausia kaina. O tokia privataus sektoriaus

plėtra greta valstybinės politikos, prarandančios savo nepriklausomą nuo verslo kontrolę, yra vadinama „organizaciniu ekumenizmu“ (Lingard, 2000, p. 84). Būtent valstybės ir verslo sandoris, kai valstybė tampa tik priedanga verslo plėtrai, yra vartotojiškos visuomenės palaikymo sąlyga.

N. Postmanas vartotojiškumą įvardija kaip religiją, o vartojimo viršūnė arba dievas, anot jo, yra technologijos. Taigi televizija, kuri JAV tampa nuolatiniu vaiko nuo 18 mėn. palydovu, atlieka teologijos ir mokymo, rodant kelią nuo nuodėmės iki išsigelbėjimo ir rojaus užsitarnavimo, funkciją (Postman, 1996, p. 33, 34). Matydamas, kad nauji dievai (technologijos, vartotojiškumas, naudos ekonomika, separatizmas) atkeliauja į mokyklas pirmiausiai iš išorės, be to, išorė diktuoja savo sąlygas įvairių naujų reiškinių sampratoms, tikėjimui, Postmanas iškelia cinišką idėją, kad galbūt mokykla jau tampa atgyvena ir mokyklas turi pakeisti paslaugų organizacijos. Vis dėlto Postmanas turi rimtesnių siūlymų keisti švietimą ir išlaikyti mokyklos instituciją, kurioje vyktų ugdymo procesai. Jis mano, kad reikia geriau perprasti naująją jaunimo kultūrą, popkultūrą ir dalyvauti joje bei atitinkamai ugdyti mokinius. Naudoti naujas technologijas, žinoti moksleivių kalbą, išsiklausyti į jų interesus, atsisakyti tarnystės senajai autoritetų ideologijai.

Tačiau yra ir kita jaunimo ir mokyklos kultūros kaitos samprata, o ypač kultūrą glaudinant su vartojimu. Ji moko vartojimo kultūros, o ši skiriasi nuo vartotojiškos kultūros. Vartojimo kultūros samprata yra siejama ne su nauja jaunimo pasaulėžiūra, moderniais kultūros simboliais, apie kuriuos kalba Postmanas, o su ekologinėmis pasaulio problemomis, rūpesčiu pasaulio ir žmonijos sveika ir visaverte ateitimi. Tada remiamasi Jungtinių Tautų konferencijoje aplinkos ir plėtros klausimais (angl. – *UNCED*), įvykusios Rio de Žaneire 1992 metais, paskelbtais pagrindiniais darnaus vystymosi principais ir numatyta veiklos programa jai pasiekti. Tuo dokumentu ir kitomis tarptautinėmis sutartimis remiantis daugelyje valstybių mokyklose įgyvendinama „Darbotvarkės 21“ programa, kuri pabrėžia saikingą, racionalų vartojimą, daugkartinį vartojimą, tik būtiną vartojimą, ekologišką vartojimą ir ekologiškus sprendimus bei pan. (Darbotvarkė 21, <http://www.pprc.lt/dv/?p=80>) Būtent toks švietimo politikų

požiūris į kaitą, kai būtina išmokti naudoti tas technologijas, kurios padės darniai plėtoti socialinį, ekonominį ir aplinkosauginį gyvenimą, jų dermę, yra imperatyvus. Tai jau yra ne mokinių pasirinkimo ir laisvos valios reikalas, o privalomybė. Tiesa, priimant šią filosofiją, nebūtina išradinėti visiškai naujų nuostatų. Apie tokį pagarbų santykį su pasauliu ir žmonija kalbėjo ne vienas fenomenologas, dialogo filosofas, tačiau, laiku neužtikrinus šių nuostatų socialiniame gyvenime ir ypač mokykloje, dabar tenka pereiti nuo filosofinių nuostatų prie griežtų, dokumentais įtvirtinamų imperatyvų. Juose moralus santykis su aplinka atsiranda ne kaip žmogaus pirminis natūralus poreikis, o kaip iš išorės primetama nuostata, privalomybė. Ir bėda ta, kad ji imama diegti mokyklose, o ekonomikos pasaulyje su tokio tipo nuostatomis dar vis gana apdairiai prasilenkiama.

#### 8.4. Lietuvos švietimas – vartotojiškos kultūros naujokas

Postmano nuostatos akivaizdžiai susišaukia su Lietuvos tyrėjo A. Davidavičiaus samprotavimais apie kartų priešpriešas ir gana sunkiai įvardijamą dabarties Lietuvos jaunimo kultūrinę tapatybę, kuriai apibūdinti jis randa JAV terminologijos skolinį „X karta“ (Davidavičius, 1996). Ši karta yra bendraujanti per atstumą, taigi visiškai priklauso ma nuo naujųjų medijų, o vartojant McLuhano (2003) medijų apibūdinimo terminus, vertinama kaip dar gana „karšta“ (reikalauja daug dėmesio perimti perduodamą turinį), lyginant ją su jau „atvėsusiu“ JAV jaunimu, nors, praėjus daugiau nei dešimtmečiui nuo Davidavičiaus straipsnio pasirodymo, galima drąsiai konstatuoti, kad Lietuvos jaunimas per tą laiką gerokai atvėso, naudodamas vaizdo (TV, kompiuterio), o ne garso (radijo) ar spaudos (laikraščio) medijas. Besiplečiančias internetinių portalų panaudojimo galimybes, jų įvairovę tarp jaunimo ir vis mažesni kitų medijų naudojimą rodo ir atlikti tyrimai (Nevinskaitė, Vinogradnaitė, 2009).

Jaunimo įvaizdžio pagrindinis formuotojas šiandien yra žiniasklaida, kurioje jaunimas, jaunuolis ar jaunuolė apibūdinami ne kaip amorfiški, o kaip pop „žvaigždė“ arba „gana grėsminga, visiškai neaiškių ketinimų žmo-



gysta“ (Davidavičius, 1996, p. 232). Autorius, pripažindamas naujos kartos orientavimąsi į reklamą, vis dėlto atkreipia dėmesį ir į tai, kad švietimas nepritaikomas prie naujų sąlygų, neatliepia naujos kartos lūkesčių, nesusikalba su nauja karta, nemoko vartojimo kultūros. Šiandien galima matyti, kad dedamos pastangos kartų sanglaudai atsirasti, kuriamos naujos programos, pavyzdžiui, Informacinio raštingumo mokymo programa, (2006), tačiau jų įgyvendinimu kol kas mažai rūpinamasi. Taigi, remiantis teoretikais, galima teigti, kad vis dar akivaizdu, jog nėra kartų dialogo, to priežastis yra greičiausiai pačių tėvų bei mokytojų ar net administratorių neigiamų nuostatų į šiuolaikines technologijas, o ne jaunimo neprielankumo problema.

Imamasi įvairių priemonių vartotojiškai kultūrai mokykloje optimizuoti, mokyti vaikus ir jaunuolius elgtis atsakingai. Tam parengtos integruojamosios programos (Vartojimo kultūros integruojamoji programa, 2006), tačiau kiek ši programa pasiekė moksleivį, sunku pasakyti, nes integruojamųjų programų gausa, nesudarant joms diegti tinkamų sąlygų, galiausiai sužlugdė daugelio mokytojų geranoriškus ketinimus integruoti įvairias temas. Optimizmo teikia tai, kad būtent šiai programai integruoti yra parengta mokytojo knyga „Vartojimo kultūros ugdymas“ (2007) ir daug kitų knygų mokytojui: chemijos, geografijos, technologijų, kūno kultūros, biologijos, tai, be abejonės, kuria realias temų integravimo sąlygas, taigi reikia tikėtis, kad programa netapo „bergzdžia“. Šios priemonės yra parengtos pagal projektą „Mokymo ir metodinės medžiagos mokytojams sukūrimas, siekiant suteikti jiems naujų vartotojų ugdymo kompetencijų, atitinkančių šiuolaikinės visuomenės poreikius“, o projektas labiau atliepia darnaus vystymosi idėją, kuri Lietuvos mokyklose jau kuris laikas realizuojama įgyvendinant „Darbotvarę 21“. Tai yra labai reikalinga praktika, jaunimą mokant taupiai elgtis su savo šalies energijos šaltiniais, kitais gamtos ištekliais, puoselėti gamtą ir sveiką aplinką, nuo kurių priklauso ne tik mūsų kasdienis gyvenimas, bet ir ateitis. Būtent tokia vartojimo kultūros programa iš esmės skiriasi nuo tų programų, kurios politikų diegiamos, remiant ekonomikos magnatus jiems skverbiantis į mokyklas, kai mokykloje matomas potencialus klientas. Tačiau ši geroji darnios plėtros diegimo mokykloje praktika per vartojimo kultūros mokymą nepakanka-

mai aiški, stokojanti bendros koncepcijos. Čia galima rasti ir darnios plėtros temas, ir sykiu finansų tvarkymo ir paskolų temas, kurios ne visada dera, nes moko ir teisingo vartojimo, ir vartotojiško santykio (Vartojimo kultūros ugdymas, 2007).

Lietuvoje galima rasti ir tokių pavyzdžių, kurie rodo kitokias švietimo politikų ar kitų švietimo darbuotojų pastangas dalyvauti modernioje, liberalioje, rinkos sąlygų švietimo erdvėje, ją plėsti kuriant inovatyvius projektus. Tačiau tų projektų paskirtis ilgainiui pasirodė esanti dviprasmė. Akivaizdus suprekinotos mokyklos pavyzdys Lietuvoje yra jau ne pirmi metai veikiantis jaunųjų mokytojų rengimo projektas „Renkuosi mokyti!“ (<http://www.renkuosimokyti.lt/lt/apie-programa>), kurį finansuoja bankas, investuodamas lėšas jauniems, nepatyrusiems mokytojams rengti, kurių sutartis su mokykla sudaroma palyginti neilgam terminui, taigi investicija į švietimą visiškai neatsiperka, o į švietimą, kaip verslą, auginantį potencialų klientą, teiksiantį pelną – akivaizdžiai. Juoba, turint omenyje, kad metų metus nuoširdžiai dirbantys mokytojai šiuo atveju lieka „už borto“, lyginant su jaunaisiais mokytojais. Kas gi iš to išlošia? Projektas, kurį finansuoja bankas, turintis labai aiškių savo interesų stipriau įsilieti į rinką, suprekinant ne tik mokytojų veiklą, bet ir pačių mokinių / jų tėvų interesus turėti / gauti / pirkti jauną, patrauklų mokytoją. Kitas panašaus pobūdžio projektas „Lyderių laikas“ (<http://www.lyderiulaikas.smm.lt/ll/>) ruošia lyderius, kurie gali būti suprantami kaip potenciali kūrybiška skatinamoji jėga tobulinant mokyklą, bet gali būti traktuojami ir kitaip – kaip ne tik suprekininti, bet ir gebantys toliau plėsti atitinkamą veiklą suprekinimo grandyje, kurti aplinką, tinkamą save pateikti taip, kad būtų pastebėti, mažiau kreipiant dėmesio į dvasinius ar vertybinius dalykus. Lietuva šioje lyderių istorijoje nėra išimtis, ji tik kartojta tai, kas daugelyje šalių išbandyta ir įgijo vartotojų palaikymą.

Nepaisant to, kad šiuolaikinis pasaulis neatsiejamas nuo vartotojiškos ir vartojimo kultūros, o vartotojiškos kultūros filosofija nuo liberalaus ugdymo, akivaizdu, kad šios kultūros rūpesčiui pritarant beveik visos ideologijos: neoliberalioji, neokonservatyvioji, neoneomarksistinė, tačiau toji, kuri siejama su manipuliavimo ir pelno ideologijos atpažinimu, kol kas populiarinama labai nedaug.

---

## 9. Šiuolaikinis religingumas ir mokykla

---

### 9.1. Religijų mokymas *versus* religinis ugdymas

Lygiai kaip svarbi vartojimo problema dabarties kultūroje, mokykloje ir pomokyklinėje veikloje, svarbi ir tikėjimo, išpažinimo ir su jais susijusi religinio ugdymo modernizavimo problema. Kaip turi atrodyti religinis ugdymas XXI amžiuje, o ypač tose šalyse, kurios, kaip Lietuva, turi galias tradicijas? Suprantama, kad religija daugel metų ne tik tarnavo telkdama žmones kilniems tikslams ir suteikdama pažadą žmonijai, bet lygiai taip pat buvo naudojama ir politikai, konservatyviajai ideologijai užtikrinti ar visuomenę indoktrinuoti. Štai religinis-fundamentalistinis telkimasis, anot M. Castellso, o ypač religingoje JAV visuomenės dalyje, akivaizdus. Religinį telkimąsi tiek krikščioniškajame, tiek islamo pasaulyje autorius mato kaip atsaką į globalizaciją, taigi religinis fundamentalizmas, besiskverbiantis į mokyklas ir šeimas, anot autoriaus, yra siekis išsaugoti senąją kultūrą, o ypač šeimos struktūrą ir kultūrinį tapatumą (Castells, 2006). Europos perspektyvoje religiją, kaip pasipriešinimo globalizacijai priemonę, nurodo ir savaip pagrindžia P. Mannent (2008). Taigi, tarsi aišku, kad išsaugoti religiją bandoma dėl kultūrinių ir, žinoma, politinių tikslų. Tačiau, nepaisant globalių politinių ir ekonominių sumanymų, veiksmų ar fundamentaliosios religijos sampratos pateisinimo, religija pamažu liberalizuojasi, o jos formos transformuojasi, ir nežinia, ar tai globalios ideologijos poveikio ar atsako rezulta-

tas. Atitinkamai savo filosofiją keičia ir mokykla, vykdanči religinį ugdymą ir bandanti išgyventi tarp kraštutinių požiūrių į religiją. Deja, riba, ženklinti, kieno naudai religija mokykloje ima tarnauti – vaiko asmenybės ar didžiosios politikos – tampa gana slidi.

Dažniausiai yra minimos trys pagrindinės asociacijos, besirūpinančios religiniu ugdymu Europoje: Europos asociacija pasaulio religijų mokymui (EAWRE), Tarpeuropinė mokyklos ir bažnyčios komisija (ICCS) ir Europos forumas religijos mokytojų ugdymui (EFTRE). Šios organizacijos, bendraudamos ir bendradarbiaudamos siekia nustatyti bendrus religinio ugdymo tikslus ir bent šiek tiek paderinti programų principus.

Tarptautinių organizacijų dokumentuose religinio ugdymo klausimais valstybės yra kreipiamos labiau į religijų (mokymo apie religijas) nei religinį (konfesinio mokymo) mokymą, kviečia ugdytis požiūrį į *kitą*, kaip *kitoki*, ir toleranciją *kitam*, siūlo atkreipti dėmesį į šalių konteksto ypatumus, kultūrų šaknis, kaip religinės tiesos gali derėti su kitų mokslų (psichologijos, sociologijos, fizikos ir kt.) pasiekimais (Religious Education in Europe, 2005; Religion and Schooling in Open Society, 2004), nors, be abejonės, puoselėjamas ir religinis ugdymas. Daugelis Europos valstybių turi tvirtas religines tradicijas, gilią šaknį; dažnai vienoje valstybėje yra dominuojančios ir net konkuruojančios kelios religijos. Išryškinant bendras religinio ugdymo tendencijas Europoje, sutariama, kad ankstesnis religinis mokymas netenka galios, jis transformuojasi, kaip ir religijų formos. Viena vertus, suvokiant tarpreliginių sienų trynimą, iškeliami dvasingumo ir asmens religingumo reikšmė, kita vertus, teigiama, kad reikia daugiau skirti dėmesio mokslivius supažindinti su religijomis iš šalies (mokyti apie religijas). Vadinasi, valstybinėse mokymo įstaigose siūloma ugdymą kurti dviem būdais – religinio ugdymo (kuriam būtų pabrėžiamas konfesinis aspektas, bet nepamirštant ir tarptikybinių aspektų) arba religijų mokymo (mokymo apie religijas).

Modelis, žinoma, labai priklausys nuo to, kokios tradicijos vienoje ar kitoje valstybėje yra stipresnės. J. L. Lähnemannas pateikia trumpą Europos valstybių religinio ugdymo analizę, reziumuodamas, kad tendencijų žemėlapis rodo, jog Šiaurės vakarų ir Šiaurės Europos šalyse, tokiose kaip

antai: Anglija, Velsas, Škotija, Norvegija, Švedija, religinis ugdymas yra multireliginis arba nekonfesinis. Airijoje ir Islandijoje yra stipresnė konfesinė tradicija, turinti nemažai erdvės ir multireliginiam ugdymui. Pietų ir Rytų Europos religiniame ugdyme yra dominuojančios konfesijos ir labai mažai mokoma kitų religijų. Nors kai kuriose iš tų valstybių (Turkijoje, Graikijoje) yra puikių tarpreliginio ugdymo pavyzdžių (Lähne-mann, 2009, p. 5). Tačiau pagrindinis keliamas klausimas, ar mokyti apie visas religijas ar tik vienos / kelių konfesijų, išlieka. Autorius pabrėžia ir nemažai probleminių laukų, kai religijos mokymas yra stiprus politinis klausimas ir ypač tai liečia posovietines šalis – Albaniją, Ukrainą, Rusiją ar Čekiją.

Pažvelgus į religinio ugdymo strategijas, matoma, kad kai šalyse yra nusistovėjusios religinio (konfesinio) mokymo strategijos, pavyzdžiui, Vokietijoje, Austrijoje ar Pietų Europos šalyse, jose tereikia tobulinti religinį ugdymą. Dauguma oficialių dokumentų vis dėlto prioritetą šiais laikais teikia religijos mokymui (Religion and Schooling in Open Society, 2004), teigiant, kad kiekvienam jaunuoliui turi būti suteikiama laisvė apsispręsti, kuo tikėti, pirmumą teikiant individualiai filosofijai. Taigi kiekvienas gali rinktis, kokią religiją išpažinti, ir jam suteikiama teisė priklausyti atitinkamai grupei, o jis savo ruožtu turi gerbti kito pasirinkimą. Be to, ugdymas turi vykti pagal žmogaus teises ginančius dokumentus, nes nei tarptautinio, nei europinio standarto mokant religijų nėra. Tačiau ugdymo procese labai svarbu, kad:

- Mokymas apie religijas mokykloms yra tinkamesnis nei religinis mokymas.
- Mokant apie religijas, parenkama atitinkama metodologija (fenomenologinė, hermeneutinė) ir dirbama su įvairiais tekstais, padedant atrasti kiekvienam suprantamus ir artimus dalykus.
- Religinis švietimas būtinas ne tik mokiniams, bet ir mokytojams, administracijai.
- Religinės pažiūros derinamos su psichologijos bei kitų mokslų naujovėmis ieškant dialogo (Religion and Schooling in Open Society, 2003).

Svarstydami, kas gi turėtų atsakyti už religinio ugdymo programas, politiką, filosofiją, Lähnemannas ir Schreineris (2009) mano, kad tai ne tik Bažnyčios, bet ir valstybės klausimas, nes valstybinių mokyklų, lygiai kaip ir privačių, vaikai turi teisę mokytis religijos, nors konfesijų bažnyčios taip pat nori išsakyti savo poziciją, taigi ją bando palaikyti per religinio ugdymo asociacijas. O sekurialiai mąstantys tyrėjai ir praktikai, kurie rūpinasi švietimo politika ir filosofija, kaip antai Poweris, dar daug anksčiau tvirtino, kad „doktrininis mokymas būtų paliktas Bažnyčiai, privatioms mokykloms arba namams“ (Power, 1982, p. 327).

## 9.2. Nuo dogmos prie *laïcité* principo

Atvirumo kultūrinei įvairovei pozicija prancūzų ir kanadiečių buvo plėtota kardinaliau nei kitose valstybėse, vis labiau sekuliarizuojant religinį ugdymą. Prancūzijoje vietoje religinio ugdymo buvo pasiūlytas *laïcité* principas, vengiantis ideologijos ir siūlantis etinę laikyseną *kito* atžvilgiu. Jis atsirado kaip priešstata Katalikų bažnyčios įtakai, skatinant kalbos ir minties laisvę. Tai atvira bet kokiam dialogui erdvė, kurioje ir ateistai, ir tikintieji turėtų jaustis gerai (Klein, 2009).

*Kitas*, kaip kitos kultūros asmuo, vadovaujantis E. Levinu, yra paslaptis, nežinomybė (Levinas, 1994, 2001), kartu ir vertybė. Jis nenusipėjamas, tačiau tai nemažina pagarbos ir atsakomybės jam. Todėl ugdytojams siūloma mokytis ne atpažinti, skirstyti, vertinti, priskirti kam nors ypatumus ar marginalizuoti *kitą*, o priimti jį kaip fenomeną, kaip besąlygišką vertybę (Abdallah-Pretceille, 2004). M. Abdallah-Pretceille, kuri pedagogams siūlo laicistinę ugdymo sampratą, pabrėžia ne tautinį ir religinį asmens ypatumus, o santykį su *kitu*. Anot filosofės, besiremiančios E. Levino dialogo filosofija, ugdydami turime mokytis atsigręžti į *kitą*, išgirsti *kito* kreipimąsi ir tuo pagrindu kurti dialogą. Mat Europoje pamažu įsivyravo nuomonė, kad žinios apie religijas, jų skirtumus nėra priemonė mažinti diskriminaciją, taip pat fašizmą, nacionalizmą, terorizmą ir kt. Ugdymas buvo apmąstomas žmogaus teisių kontekste. Mažėjantis dėmesys religijoms

sulaukė nemažai priešininkų. Apsistota prie to požiūrio, kuriam Didžiojoje Britanijoje atstovavo antirasistai, neigę būtinybę pažinti ir suprasti atskiras religijas. Tačiau šiai pozicijai šiuo atveju buvo rastas kitas metodologinis pagrindimas – fenomenologinis-interpretacinis principas (Jackson, 2004).

Panaši ir kanadietiškoji pozicija, kurioje reiškiamas susirūpinimas susipriešinimo didėjimu dėl vienos religijos mokymo Kvebeke, nepaisant to, kad tėvai tos religijos neišpažįsta. Taigi, pritariant *laïcité* nuostatai, pasiūlyta ugdant remtis tokiais principais: 1) pažinti ir atpažinti kitus žmones bei laikytis pagarbaus santykio su jais, nepriklausomai nuo jų išpažinimo, 2) būti kritiškam savo paties atžvilgiu, 3) mokytis pilietiškumo ir žinoti, kaip elgtis su tam tikrais tikėjimais, juos tik sąlygiškai ir švelniai interpretuojant (Milot, 2004). Šioje pozicijoje kiek daugiau dėmesio skiriama religijų įvairovei, jai pažinti, tačiau pabrėžiama savikritika. Reikia pabrėžti, kad Kvebeko atvejis itin sudėtingas, patraukęs daugelio multikultūriškumo tyrėjų dėmesį (Taylor 1992, McLaren, 1999; McLaughlin, 1997), čia taip pat persiimta *laïcité* ugdymo dvasia, nors traktuoti tai kaip panacėją nesuskubta, tačiau suvokta, kad tai viena iš alternatyvų. Juolab kad, kaip L. Klein teigia, pastaruoju metu norinčių mokykloje sugrįžti prie krikščioniškų vertybių daugėja, taigi ir privačių religinių mokyklų poreikis išlieka (Klein, 2009). Tokį požiūrį išsako ir J. Lähnemannas, įžvelgdamas religinio ugdymo poreikį ne tik privačiose, bet ir valstybinėse mokyklose visoje Europoje (Lähnemann, 2009).

Europos Tarybos inicijuotas ir daug metų vykdomas projektas „Tarpkultūrinis ugdymas, religijų įvairovės iššūkiai ir Europos dialogas“, buriantis 48 valstybes, tarp kurių yra ir Lietuva, pasitelkiant į pagalbą ekspertus ir įsiklausant į kiekvienos šalies patirtį, formuoja strategiją, kurioje mažiau vietos lieka religiniam ir tautiniam tapatumui, o daugiau vietos skiriama sugyventi su *kitu* ir *kitokiu* (pagal lytį, religiją, kalbą, kultūrą) (The religious dimensions of intercultural education, 2004). Situacijos visose valstybėse gana skirtingos: daugelį valstybių (Didžiąją Britaniją, Prancūziją, Liuksemburgą, Vokietiją ir kt.), sudaro itin daugiakultūrės populiacijos, o Lietuvoje tokios įvairovės dar nėra. Tačiau įstojus į ES, Lietuva savo padėtimi tampa artimesnė minėtoms valstybėms.

Tarpreliginio ugdymo esminė sąlyga yra etikos pirmumas prieš žinojimą. Etika, anot Abdallah-Preteceille, turi būti pirminė ugdymo sąlyga, o ne ugdymo padarinys: žinojimai, sutarimai, vertybės, įgyti ugdymo procese, priklauso nuo metodologinių ugdymo filosofijos prielaidų. Be to, visi kultūros reiškiniai, požiūris į religiją, kalbą lemiami laikmečio, konteksto. Šiandien nieko negalima aptarinėti atsietai nuo konteksto. Kiekvienas asmuo yra kokios nors kultūros atstovas. Taigi kultūrų bei kito santykinis pažinimas gali vykti tik per interakciją, užtikrinus etikos sąlygas. Būtent tokias nuostatas siūlo Levino dialogo filosofija. Tada neverta gilintis į kultūrų skirtumus, gryninti ginčytinas sampratas, ieškoti visiems vienodai priimtinių argumentų. Ginčai tarp totalitarinių režimų ir jų argumentų derinimas negelbsti, jei stokojama pagarbos *kitam*, nesvarbu, kokio jis yra tikėjimo ar kultūros (Abdallah-Preteceille, 2004).

T. McLaughlinas aptaria visai kitą požiūrį, tai yra kokiu būdu ir kiek gali būti palaikomas ar net stiprinamas krikščioniškos filosofijos ugdymas, išsakydamas daugelio mokslininkų nerimą dėl to, kad nesusikūrė krikščioniška ugdymo filosofija, kuri aptartų ne tik tradicinius ugdymo principus, bet ir šiuolaikinės krikščioniško ugdymo problemas (McLaughlin, 1997). Autorius, įvertindamas perdėm sofistikuotą ir preskriptyvų religijos ugdymo kalbėjimą, pritaiko jam „edutauškalų“ etiketę ir aptaria du skirtingus požiūrius į religinį ugdymą, išplėtotus M. Walzerio ir A. Gutmanno liberalizmo perspektyvoje (pabrėžiant valstybės neutralumą religijų požiūriu arba suinteresuotumą ginti visų religinių bendruomenių teises). Galiausiai pabrėžia, kad požiūrio teisingumas priklauso nuo valstybės ir jos konteksto ar net nuo atskiro atvejo.

Matyt, tokiam McLaughlino požiūriui į krikščioniškos filosofijos ugdymą pritarė ir P. Mannentas (2008), manantis, kad Europą ir jos nares vienija būtent krikščioniškas ugdymas, taigi verta galvoti apie savo identiteto stiprinimą būtent tuo pagrindu, užuot teikus prioritetą *kitam* ir *kitokiam*, kuris yra visai kitos kultūros.



### 9.3. Tarptikybiniis ugdymas

Aptariant religinio ugdymo vietą kritinės pedagogikos perspektyvoje, pirmiausia svarbu apibūdinti šiandienos religijų egzistavimo situaciją. Šiandien kalbama apie naujas religingumo formas (Derrida, Vattimo ir kt., 2000), svarstomi religingumo ugdymo ypatumai (Jackson, 2004; Milot, 2004; Reemtsma, 2007).

J. Derrida naująją religijos situaciją sieja su laukimu, pasitikėjimu, pažadu, auka, t. y. neracionalizuojamomis formomis, ir sykiu teigia, kad „religingumo sugrįžimas“ – sudėtingo ir superdeterminuoto reiškiniu mūša – nėra paprastas sugrįžimas, nes jo pasaulinis mastas ir pavidalai (telechnomdiamoksliniai, kapitalistiniai ir politiniai – ekonominiai) yra originalūs ir neturintys precedento“ (Derrida, 2000, p. 59). Šioje „mūšoje“ galima rasti gana įvairų religijų politikos ir religijų atmainų procesą, neišskiriant ir radiklios religingumo destrukcijos tendencijos. Taigi laukiant reikia budrumo, pasirengimo tos mūšos naikinančiam ir kuriančiam jėgai. Šios abi vieno šaltinio versmės yra sunkiai atskiriamos, tačiau teikiančios viltį aptikti ir leisti tarpti pozityviajai – kuriančiam jėgai. Apibendrinamas Kaprio saloje vykusios filosofų – Derrida, Vattimo ir kitų – diskusiją, H. G. Gadameris išpėjo, kad „pripažįstant religijos reikalingumą, nėra net kalbos apie grįžimą prie bažnytinio mokymo“ (Gadamer, 2000, p. 228). Religingumas turėtų būti laukiamas kitu pavidalu, kuriame neskiriamos religijos, nes yra ne religijos, o religija, ne dogmos, o sakralumo patirčių pėdsakai, nuotrupos, kurios šiandien naujai išgirstamos, renkamos, dėliojamos, interpretuojamos (Derrida, Vattimo ir kt., 2000).

Kaip naujas religingumas gali rasti kelią į dabarties švietėjų pasaulėžiūrą? Be abejonės, mokykla naujai sampratai dar nepasirengusi, tačiau iš lėto suka liberalizavimo ir naujų formų paieškų keliu. Svarstoma dvasingumo ugdymo, kaip religinio ugdymo pakaitalo, galimybės. G. Scottas mano, kad kintantis religinis ugdymas neturėtų rūpintis nei religijų skirtybėmis, nei konfliktais, nei galių atpažinimu, nes pliuralistiniame globaliame pasaulyje svarbu ugdyti tiesiog dvasingumą, kuris nepriklauso nuo religinių formų, yra vaikui natūrali duotybė (Scott, 2006, p. 1118).

Kiti kritikai mano, kad naujasis religingumas turėtų būti siejamas ne tik su dvasingumu, bet ir su galių centrų atpažinimu. Tokį požiūrį siūlo kritinės pedagogikos atstovai, siekiantys suteikti daugiau erdvės, naujumo religiniam ugdymui.

Svarstant religijos ir marksizmo, kaip kai kurių kritinės pedagogikos prielaidų šaltinio, santykį, reikia pripažinti, kad marksizmas neigė religiją arba pats siekė užimti jos vietą. Tačiau šiandien pasaulyje jau galima rasti ir tokių religinių judėjimų, kurie derina marksistines kovos prieš ekonominę spaudą formas su bibliiniu mokymu, savaip interpretuodami bibliją. Išsilaisvinimo teologija pasivadinęs Lotynų Amerikoje atsiradęs judėjimas skelbia teologiją, kuri yra pastoracinė, orientuota į „praxis“, t. y. aktyvią veiklą, siekiant padėti skurstantiems, engiamiems, suteikti jiems tinkamas gyvenimo sąlygas, kurias užtikrino Jėzaus auka. Šio judėjimo ideologas teologas Gustavo Gutierrezas revoliucinėmis nuotakomis ir griežtais pasisakymais įgijo engiamųjų prielankumą, o išsilaisvinimo teologijos bendruomenių skaičiaus augimas išgąsdino Romos Katalikų bažnyčią. Šis krikščioniško pobūdžio judėjimas, egzistuojantis jau ne vieną dešimtmetį, pastaruoju metu atslūgo, tapo kur kas nuosaikesnis, labiau svarsto apie dvasingumą ir asmens transformaciją nei kovą (Rhodes, 1991). Su šiuo judėjimu siejami kritinės pedagogikos apologetai Freire'as, McLarenas. Labiausiai juos sieja nesitaikymo su neteisybe ir socialine nelygybe problemų viešinimas ir pasipriešinimo ekonomiškai stipresniems politika.

Iš kritinės pedagogikos teoretikų darbų matomas tolerantiškas jų požiūris į įvairias religijas, nes jiems rūpi ne tiek netvarka atskirose religinėse bendruomenėse, kiek sekuliarizuotoje ar įvairių religijų bendruomenėje. Tiesa, Freire'as, kviesdamas dialogui, kuriam būdinga meilė, pasitikėjimas ir viltis, o tik paskui – kritiškumas (Freire'as, 2000), parodo, kad švietimo reforma savo pradinėmis nuostatomis yra neatsiejama nuo krikščioniškos perspektyvos ir tuo, ko gero, yra artimiausias išsilaisvinimo teologijai. Freire'as netoleruoja kai kurių religingumo formų: jis priešiškas fanatizmui, sektantizmui, kai magija panaudojama manipuliacijos tikslais, tačiau atviras tam, kas slypi krikščioniško religinio santykio ištakose. Kitiems kritinės pedagogikos atstovams, ypač jaunesniems Freire'o sekėjams, la-

biau rūpi visuomenės religinių įsitikinimų įvairovė, kuri turi rasti sau vietos pasaulietinėje mokykloje. Joje gerbiamas kiekvienas asmeninis ar bendruomeninis tikėjimas, išpažinimas, neišskiriant ir to, kuris pagrįstas senosiomis religinėmis tradicijomis. Būtent pagarba mažesnių bendruomenių religingumui, kad ir kokios archajinės formos jame reikštųsi, yra svarbus kritinės pedagogikos principas. McLarenas mano, kad nevalia leisti kiekvienam sumaniusiam ir politiškai stipresniam atimti ar pažeisti žmogui šventus dalykus (tai kuo jis tiki, kas jam brangu, ką jis vertina) (McLaren, 1999a, p. 193). Be to, religiniai, kaip ir rasiniai, skirtumai ir jų aptartis su mokiniais bei tolerancijos tos įvairovės atžvilgiu mokymas, anot McLareno, yra pamatiniai ugdymo turinio elementai. Taigi vėlesnieji kritinės pedagogikos atstovai labiau orientuojasi į tarpreliginių dialogą nei išsilaisvinimo teologiją krikščioniškoje bendruomenėje.

Kritinė pedagogika, kadaise patyrusi religinių judėjimų įtaką, šiandien yra sustiprėjusi ir pati daro įtaką religinio ugdymo judėjimams. Vienu iš pavyzdžių gali būti Pasaulinio religijų parlamento atstovų, 2001 m. susibūrusių į grupę, siūlymas pradėti tarptikybinių ugdymą (angl. – *interfaith education*). Tarptikybinių ugdymo principai yra panašūs į tarpkultūrinio ugdymo principus: jie yra grindžiami dialogo filosofija, o sykiu kviečia refleksijai (Duoblienė, 2006b). Tarp tarptikybinių judėjimo šalininkų vyrauja nuomonė, kad „mokyklose reikalingi ne religijų ekspertai ir ne šventraščių (biblinių istorijų) skaitymas, nes kiekvienas asmuo šiandien yra ekspertas, o asmeninių (sakralumo išgyvenimo) istorijų pasakojimai, padedantys suprasti įvairias religines patirtis ir asmenims komunikuoti“. Šios sampratos šalininkai siūlo tarptikybinių ugdymą jungti su kritine pedagogika. Anot T. Puett, taip gimsta „kritinė tarptikybinių pedagogika“. Ši pedagogika kelia klausimus apie „galios dinamiką tarp centro ir periferijų vienoje religijoje ir tarp skirtingų religijų“ (Puett, 2005).

Kritiniam tarptikybiniam mokymui, anot jo ideologų, yra svarbios ne revoliucinės nuotaikos, o fenomenologinės, hermeneutinės ir egzistencinės nuostatos, sykiu ir dialogas, kuriamas sakralaus santykio, ir tik paskui – kritinio diskurso priemonėmis, tačiau pastarasis viešumoje yra labiau matomas, todėl su juo dažnai šis mokymas ir siejamas.

Atsargų ir ne visai pritariantį požiūrį į kritinę pedagogiką religinio ugdymo požiūriu išreiškia P. Wexleris. Jis, remdamasis Weberio religijos sociologija, įrodinėja, kad visos edukacinės formos yra neatsiejamos nuo autoritetų (mistinių, maginių, religinių) ar biurokratinių, institucinių autoritetų. Visi socialiniai veiksmai ir socialinė kontrolė visada yra sociumo absorbuotas religinis autoritetas ir jo panaudojimas. Taigi galiausiai edukacija neturėtų būti atkirsta nuo religinių formų, o atvirksčiai, – jos turėtų būti išvelgiamos, analizuojamos, puoselėjamos ir plėtojamos. Skirtingai nuo Puett, Wexleris neliaupsina kritinės pedagogikos atstovų ir radikalios jų kritikos, o mano, kad socialinės reprodukcijos kritika pagrįsta jų teorija ir kova su reprodukcija, yra kova su visomis veiklos formomis (religine ir nereligine, nes postmoderno pasaulyje visos formos yra sumišusios). Taigi čia Wexleris įspėja kritinės pedagogikos atstovus dėl pernelyg tiesmuko supratimo ir neįvertinimo to, kas „sakralu“, „magiška“, „neracionalu“. Wexleris pabrėžia, kad „sakralumo mokytojas“ yra revoliucionierius, bet jo revoliucingumas yra vidinis, nematomas. Žinoma, jis ieško būdų išreikšti sakralumą, ir kai tik prasideda racionali jo raiška, sakralumas virsta kažkuo kitu, tampa biurokratišku, tokiu, kuris provokuoja kovą su juo (Wexler, 2007, p. 54). Taigi charizma, kaip religinio ugdymo dvasinumo laiduotoja, kaip tas ypatingas, subtilusis fenomenas, vis dar lieka didžiuoju iššūkiu „žinių visuomenėje“, jai turėtų būti skiriamas ypatingas dėmesys postmoderniame pasaulyje. Šis kritiškas Wexlerio požiūris į kritinės pedagogikos revoliucingumą, jo samprotavimai apie akivaizdų neįmanomumą pagrįsti vienokį ar kitokį religingumo puoselėjimo metodą, iš dalies atspindi ir tai, kas buvo kalbėta filosofų diskusijoje Kaprio saloje šiuolaikinės religijos tema (Derrida, Vattimo ir kt., 2000).

Atrodo, kad kritinė tarptikybė pedagogika yra ta trajektorija, kuri brėžiama jungiant dogminį religinių tradicijų mokymą su tolerantišku religiniu ir religijų mokymu ir paliekant galimybę ateityje pasukti į religingumą be dogmos. Nors būtent pastarasis – postmodernusis kelias – atrodo mažiausiai tikėtinas ir, matyt, dar ilgai lauks savo apologetų ugdymo srityje.

## 9.4. Religinis ugdymas Lietuvoje

Ką gi renkasi Lietuvos ugdymo specialistai? Ar Lietuvos teoretikai ir praktikai dalykiški ir nuoseklūs, nuosaikūs ar dvasiškai revoliucingi? Svarstant Lietuvos švietimo ir ypač bendrųjų programų kaitą, stebint nuolatinio atsinaujinimo reikmę, kyla daug abejonių dėl tos kaitos kryptingų pokyčių.

Lietuvos Konstitucijoje yra pabrėžiama kiekvieno asmens išpažinimo teisė, Lietuvos švietimo įstatymu taip pat siekiama užtikrinti kiekvieno vaiko teisę, sutartinai su jo tėvais (iki 14 m.) pasirinkti dorinio ugdymo programą (arba tikybą, arba etiką) iš kelių pasiūlytų konfesijų programų, kitų konfesijų vaikams sudarant galimybes lankyti sekmadienines mokyklas, nes pagal Religinį bendruomenių ir bendrijų įstatymą tradicinėmis valstybė pripažįsta vienuolika Lietuvos istorinio, dvasinio bei socialinio palikimo dalį sudarančių Lietuvoje egzistuojančių religinių bendruomenių ir bendrijų (Lietuvos Respublikos Konstitucija, 1992; Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2003; Religinį bendruomenių ir bendrijų įstatymas, 1995).

Lietuvos religinio ugdymo situacijos analizę yra atlikęs A. Sprindžiūnas, atskleisdamas Lietuvos politikų prieštaravimus, strateguojant religinį ugdymą (Sprindžiūnas, 2010). Remdamasis atliktais tyrimais, autorius parodo, kad Lietuvos švietimo politikai neretai susiduria su problemomis, kylančiomis iš krikščioniškų vertybių išpažinimo ir sekuliarios ugdymo sampratos santykio ir tam yra pagrindo, nes dauguma Lietuvos gyventojų prioritetą teikia krikščioniškajai religijai ir mano, kad būtent šie žmonės turi teisę viešai reikštis, būti aktyvūs ir kurti viešos erdvės diskursą (Diskriminacijos dėl įsitikinimų ir religijos Lietuvoje tyrimo ataskaita, 2007), o dokumentai rodo pagarbą kiekvieno pasirinkimui.

Šiame kontekste Lietuvos religinio ugdymo politikai siūlo ir testuoja įvairius būdus. Religinio ugdymo Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose galima matyti nemažai pozityvių slinkčių ir sykiu bandoma prisitaikyti prie bendros švietimo politikos, kitaip tariant, integruotis į bendrojo ugdymo turinio kaitos procesą. O apie tai, kad religinio ugdymo programos yra sudedamoji visų bendrojo lavinimo programų dalis ir joms būtina

tokia pati pertvarka, atnaujinimas, teigiama ir tarptautinių tarpreliginio ugdymo tyrimų ataskaitoje (Schreiner, 2005).

Lietuvos ilgame pertvarkų etape buvo parengtos katalikų ir stačiatikių, vėliau – evangelikų liuteronų, evangelikų reformatų, o pastaruoju metu dar ir karaimų tikybos programos. Iš pasaulietinės perspektyvos religijos gali būti analizuojamos / pristatomos per pasirenkamąjį religijotyros (XI–XII klasėse), religijos filosofijos (XI kl.) dalykus arba jų integruotai moko- ma etikos, istorijos, geografijos dalykuose.

Sunku apibendrintai kalbėti apie visas Lietuvos religinio ugdymo pro- gramas, nes dalies jų atsiradimas buvo gana skubotas, nesisteminis, gal la- biau tiktų sakyti – eksperimentinis. Katalikų tikybos programa turi ilges- nę istoriją ir, matyt, daug sudėtingų jos radimosi niuansų. Viena vertus, Lietuvos tikybos programų atnaujinimo kelias – tai natūralus tinkamiau- sio religijų mokymo ir religinio ugdymo paieškų kelias, nuolat tobulinant programas, pastangos integruoti įvairias patirtis ir naujoves, kita vertus, – tai kelias, kuris, kaip laipsniško biurokratizavimo pavyzdys, tiktų analizei iš kritinės pedagogikos pozicijos.

1994 metų tikybos programų projekte buvo pateiktos bendriausios gairės, leidžiančios mokytojams dirbti pagal „savarankišką dėstymo bei mokymosi programą, atitinkančią pagrindinius katalikų tikybos elemen- tus“ (Bendrosios programos, 1994, p. 129). Jos sukurtos nesivaikant biu- rokratinių reikalavimų, o tik laikantis bendriausių švietimo nurodymų ir, žinoma, Katalikų bažnyčios doktrinos ir principų. 1997 ir 1998 metais ta pati programa buvo patvirtinta kaip bendroji katalikų tikybos programa. Tačiau programa netrukus buvo pradėta kritikuoti, nes netenkino naujo- jo mąstymo, šiuolaikinio pasaulio ir šiuolaikinės kartos iššūkių. Programa buvo labiau paremta katecheze, o ne evangelizacija.

2002 ir 2003 metais atnaujinant programas, katalikų tikybos progra- mos praktiškai išliko nepakitusios (patvirtintos tik naujos kitų konfesijų programos (2002)).

2004 metų programų projektas – gana novatoriškas ir ekumeninis, išsiveržia iš siauros religinio ugdymo sampratos, orientuojasi į dialogą, labiau atliepia religinio mokymo tendencijas europiniu mastu, taip pat

pabrėžia kritinį mąstymą ir toleranciją, iš dalies ir tai, ką Puett pabrėžia tarptikybinių mokymo teorijoje. Programose aiškiai apibrėžiami krikščioniško ir ypač katalikiško tikėjimo kontūrai. Atrodo, programa buvo tikrai vykusi, o ir eksperimentas, vykdytas keletoje Lietuvos mokyklų, tai patvirtino (Rugevičiūtė, 2006). 2004 metų projekte bandyta pereiti prie dialogo ne tik savo konfesinėje bendruomenėje (nors pirmiausia, žinoma, konfesinėje), bet ir su kitais, t. y. „skatinti krikščioniškąjį ekumenizmą ir pozityviai orientuotą tarpreliginį dialogą, ugdant toleranciją ir pagarbą kitokių įsitikinimų žmonėms“ (Tikybos (katalikų) bendrosios programos projektas, 2004, p. 2). Šis projektas buvo pavirtintas kaip bendroji programa 2006 metais.

Nepaisant to, programą reikėjo keisti, nes atsižvelgiant į naują bendrųjų programų kaitos bangą 2007 metais reikėjo suvienodinti programų struktūras ([www.pedagogika.lt/index.php?-469374926](http://www.pedagogika.lt/index.php?-469374926)). Taigi šį projektą pakeitė naujas projektas, nors vargu ar tobulesnis. Išsibarsė tai, kas naujo buvo integruota 2004 metų programos projekte: pirmiausia, ypatingas dėmesys santykiui, dialogui; naujame projekte atsirado lentelės, kuriose turinio medžiagos skaidymas ir dauginimas atitinka tai, ką kritinės pedagogikos atstovai vadina *reskilling* ir *deskilling* priemonėmis, sustiprinančiomis kontrolę ir biurokratizavimą (Apple, 1995). Atsiskleidė, kad religijos mokymo programos, darniai integruojamos į švietimo dokumentų kontekstą, prarado savitumą; jų rengėjai, priversti paklusti unifikuotai sistemai, valingai ar nevalingai pakluso ir biurokratinei kontrolei. Kritiškumą, refleksiją, dialogą tokiose lentelėse išskirti sunku: jie užgožti gremėzdiška programų forma. Lietuvos tikybos (katalikų) programas atnaujinant pagal bendrą Lietuvos programų principą, kuriame kompetencijų, nuostatų, gebėjimų, ugdymo gairių, pasiekimų vardijimas ir klasifikavimas turi didesnę reikšmę nei turinys, buvo pasiduota ne itin konstruktyviai programų pertvarkos idėjai.

2007 metų projektas ir 2008 metų programa parodė, kad biurokratinis aparatas įtraukė tikybos mokymo programas į savo tinklą, jos paklūsta tiems mechanizmom ir kontrolei, apie kuriuos kalba kritinės pedagogikos atstovai. Ar galima tai traktuoti kaip sakralių formų raiškos mokykloje

profanavimą, pabandžius jas racionalizuoti? Ar verta priešintis šiam biurokratizavimo procesui ar, sutinkant su Wexleriu, priimti tai kaip normalų, įprastą kelią ir kviesti atsipeikėti kritinės pedagogikos atstovus: su kuo jie kovoja?

Nesiveliant į didelius ginčus ir polemikas galima teigti, kad Lietuvos švietimo kaita vyksta darniai visais lygmenimis, tačiau vienodai darniai naikinami programų ypatumai, turinio specifika. Jos ilgainiui tampa „negyvos“, virsta instrumentu, tinkamu deklaracijoms, bet ne darbui su sąmoninga, klausiančia, jautria, dar tik bręstančia būtybe. Ar vėl atnaujinamos programos padės keisti padėtį – galima tik spėti pagal bendras tendencijas, kuriose susiduria smulkių ir ilgų aprašymų filosofija su trumpos programos apimties filosofija, tačiau neabejojant, kad tradiciniai arba, tiksliau tariant, tradiciškiausi Lietuvos judėjimai ir jų mokymas dar dominuos ilgai. Apie tai galima spręsti žinant Lietuvos praeitį, jėzuitų edukacinę veiklą, tapusią visos Lietuvos edukacinės veiklos pagrindu ir tradicija vėlesniais metais. Jėzuitų organizacijoje, užsiėmusioje šviečiamąja, misio-neriška veikla, o sykiu, anot Mažeikio, pasižymėjusia indoktrinuojančiu, propagandiniu savo veiklos pobūdžiu, galima atsekti esant manipuliacinių priemonių ugdant dogmai paklūstantį vienmatį žmogų (Mažeikis, 2010). Toks dviprasmiškas paveldas, sovietmečiu sustiprintas indoktrinacijos mechanizmais, kurių iki galo nesulaužė dvidešimt nepriklausomybės metų, naujoje globalizacijos ideologijos bangoje gali įgauti dar didesnę reikšmę ir chameleonišką pavidalą.



---

## 10. Medijų raštingumo ugdymas: kūrybiškumas ar kritiškumas?

---

### 10.1. Informacinės technologijos ir ugdymo kaita

Viena iš svarbiausių XX a. naujovių, nulėmusių pasaulio kultūros kaitą, yra informacinės technologijos, kurios šiandien suprantamos kaip informavimo priemonės, paremtos elektroninėmis priemonėmis (McLuhan, 2003). Elektroniškai veikiančios informavimo priemonės (TV, radijas, internetas ir kt.) yra visuotinai naudojamos ir vadinamos bendresniu – medijų terminu. Jos keičia pasaulį didindamos perskyrą tarp tų, kurie šias technologijas įvaldo ir sumaniai pritaiko politiniams, ekonominiams ir švietimo tikslams, ir tų, kurie dėl įvairių priežasčių (nuostatos, sąlygos ir kt.) jas naudoja labai saikingai. Vienų šalių teoretikai svarsto, kaip geriau įsisavinti medijas ir užtikrinti geresnį gyvenimą, o kiti svarsto, ar tikrai pavyks ištrūkti iš medijų pasaulio „mėsmalės“, kuri ne tik neužtikrins visuomenei geresnio gyvenimo, bet ir galutinai supainios žmoniją tarp realybės ir vizijos, leisdama kurti hiperrealybę, labai patogią įvairiems manipuliaciniams projektams.

Nepaisant įvairių požiūrių į informacijos gausą, intensyvią jos skaidą, padarinius, prieigos prie žinių plečiamos, o informacijos sklaida tampa masine. Kuriasi informacijos visuomenė, kuri elektronines informacijos priemones vertina kaip atitinkamą visuomenės gyvenimo kokybės ir kultūros rodiklį. Tyrimai rodo, kad vis daugiau suaugusiųjų ir jaunimo

informaciją gauna iš televizijos, radijo, interneto nei spaudos, be to, informacinės priemonės labiau edukuotų Europos gyventojų priskiriamos prie kultūros reiškinių, taigi ir jų panaudojimas daugeliui reiškia santykį su kultūra (Cultural statistics, Eurostat, 2007). Tokį visuomenės gerovės rodiklį negailestingai kritikuoja globalizacijos teoretikai, teigdami, kad visuotinis gyvenimo gerėjimas, kaip ir gerovės politika, yra tik iliuzija, dar vienas simuliakras, autentiškumo pakaitalas (Baudrillard, 2002; Bauman, 2002), tačiau įsibėgėjęs procesas, regis, nesustabdomas.

Kinta informavimo šaltinio samprata ir informacijos priėmimo bei mąstymo būdas. Senas linijinio teksto technologijas pakeičia mozaikinio teksto technologijos, maža to – vaizdo technologijos iš lėto išstumia teksto technologijas (McLuhan, 2003). Akivaizdu, kad socialinė-kultūrinė aplinka, kaip ir modernios jos priemonės, daro įtaką mokyklos kultūrai, o ypač ugdymo procesui. Vadinasi, reaguodama į žmonijos ir informacijos santykio pasikeitimus, mokykla turi permąstyti ir iš esmės keisti savo kultūrą, bendravimo principus, darbo stilių.

Informacinės technologijos veikia mokyklą ir ugdymo procesą dvejopai: gąsdina ir teikia vilčių. Kuo gi jos pavojingos? Pirmiausia tuo, kad išstumia senąją švietimo organizacijos kultūrą ir tradicinį mokymo stilių, kai mokytojas galėjo paskaitęs įvairios informacijos, stovėdamas prieš klasę ją perteikti, nes buvo vos ne vienintelis informacijos šaltinis ir nepamainomas autoritetas. Informacijų srautai ir jų panaudojimas nūdienos ugdymo procese tampa sunkiai valdomi, reikalauja naujų kompetencijų, kurių trūksta vyresnės kartos mokytojams, juolab – mokytojų rengėjams. Ugdymo turinys ir ugdymo bei vertinimo metodai taip pat iš dalies keičiasi, o tai dar labiau komplikuoja ugdymo procesą ir visą mokyklos gyvenimą.

Šiuolaikinės informacinės technologijos verčia svarstyti naują ugdymo(si) modelį, kuriam būdingi kitokie nei įprastoje sistemoje ugdymo pranašumai. A. Hancockas (1998) skiria tokius jo ypatumus:

1. Galimybės pasiekti didelį skaičių žmonių per labai trumpą laiką.
2. Ekonomiškumas. IT suprantamos kaip galimybė taupyti arba suteikti pigesnėmis sąnaudomis tą patį išsilavinimą.
3. Turtingas idėjų ar informacijos iliustravimas ir vizualizavimas.

4. Individualizavimas (filmus, programas, garso įrašus galima žiūrėti ir klausyti individualiai).
5. Plačios informacijos prieigos (duomenų bazės, archyvai, parduotuvės, bibliotekos ir kt.).
6. Simuliacija (galimi įvairūs projektai, leidžiantys sensoriškai išbandyti įvairias inovacijas, įgyti naujų patirčių).
7. Atsiranda nauji kūrybos formatai.

Hancockas, apsidrausdamas nuo didesnių naujovių, įspėja, kad naudojasi tradicine tipologija, t. y. spauda, kinu, audio, video, multimedia ir telematika, kai du pastarieji sujungia medijas, kompiuterius ir telekomunikaciją. Kaip produkciją jis išskiria radiją, TV, knygas, kompiuterius, reklamą, įvairius garso ir vaizdo įrašus.

Svarstydami, o kaipgi šios priemonės pakeis švietimą, kai kurie teoretikai mano, kad pakeis radikalčiai (Postman, 1996, Trowler, 2003), kiti – kad nepakeis, o tik papildys švietimo procesą naujovėmis, atnaujins ugdymo metodus, leis greičiau ir kokybiškiau perduoti informaciją (Hancock, 1998, p. 304).

Šiuo klausimu galima daug ginčytis, nes, regis, argumentuotų, tyrimais pagrįstų diskusijų apie tai iki šiol nėra. Jei jos atsiranda, tai dažniausiai svarstoma iš vyresnės kartos (tyrėjų) perspektyvos, aptinkant, kad nauja karta neturės tokių gebėjimų ir įgūdžių, kuriais pasižymėjo vyresnioji. Pernelyg didelis piktnaudžiavimas virtualumu atims realumo supratimą ir pajautą, t. y. užslopins tikrąją sensoriką, o ją atstos virtualiai dirginama sensorika. Bus prarastas taktiliškumas, kuris šiuo metu yra pasaulio jutimo ir suvokimo šerdis ir kuris jau imituojamas virtualiomis priemonėmis. Taip kultūrą keičiant virtualiąja-taktiliškąja, anot dabarties mąstytojų, naikinamas ir natūralusis taktiliškumas, užleidžiant vietą technokratinę virtualiajai kultūrai. Galima tik daryti prielaidas, kad naujoji sąmonė, naujasis mąstymas, kurdamas naują informacinę visuomenę, pereis prie tokių konstruktyvų, kurie leis jiems geriau adaptuotis naujomis sąlygomis ir savo ruožtu kurs naujus, atitinkančius laikmetį komunikacijos būdus. O jie savo ruožtu būtinai atsilieps švietimui ir ugdymo procesui.

### Kaip atrodys XXI amžiuje švietimas technologijų požiūriu?

Pesimistiškai nusiteikę teoretikai mano, kad toks ugdymas, koks yra dabar, visiškai praras savo vaidmenį. Ugdymo objektu taps informacinių technologijų ir virtualaus pasaulio simboliai, ženklinantys atitiktį su realiu gyvenimu. Ugdymo užduotis, anot autoriaus, ne tik suvokti naujus simbolius, bet ir galių santykius, taigi ugdytis kritiškumą, padedantį atskirti kalbos kodus ir simbolius, jais perteikiamą informaciją, vertybes, skaityti trumpus pranešimus.

Daugelis autorių bando klasifikuoti įvairius požiūrius į informacinio raštingumo, plačiau dar kitaip vadinamo medijomis, ugdymą. Elektroninių kompetencijų, kurios yra informacinio ugdymo dalis, požiūriu tarp teoretikų yra išskiriami stūmėjai (angl. – *boosters*), opozicionieriai, transformatoriai, skeptikai, neutralai (Fox, Herrmann, 2000). D. Kellneris ir J. Share'is požiūrį į medijas skirsto išskirdami protekcionistus, medijų meno propaguotojus, medijų raštingumo atstovus ir galiausiai – transformuotojus (Kellner, Share, 2007).

Protekcionistiniu požiūriu medijų ugdymo auditorija tampa pasyvia auka. Manoma, kad visa medijų informacija ir kultūra auditoriją veikia neigiamai, todėl prioritetu laikomos šimtmečius vyravusios vertybės ir spausdintinė literatūra bei informacija. Tai antimedijų nuostata, kurios tikslas – ugdyti medijų kritiką. Šis požiūris labai naudingas svarstant ideologinio poveikio procesus, bet labai ortodoksiškai nuteikia mokinių mąstymo ugdymo atžvilgiu, nes mokiniai šiuo atveju turėtų vadovauti dogminiais mokytojų nurodymais.

Medijų meno mokymo požiūriu (Media Arts Education) mokant medijų orientuojamasi į medijų vaizdo ir garso estetiką, kokybę, meninį profesionalumą ir vartotojų saviraišką kūrybos procese. Naudojant medijas mokoma kurti meninius produktus. Šio požiūrio kritikai mano, kad toks medijų mokymas pernelyg koncentruojasi į techninius įgūdžius, per mažai paisoma medijų vartojimo kultūros kūrėjų ideologinių tikslų, galių santykio atpažinimo, socialinių problemų nustatymo, kritikos, aktyvios pilietinės pozicijos.

Trečiasis požiūris palaiko medijų raštingumo judėjimą, atsiradusį ir toliau plėtojamą JAV. Šiuo požiūriu labai svarbu pabrėžti žodį *raštingu-*

*mas*, kuris parodo asmens kompetenciją visokeriopai įvaldant medijas. Judėjimo tikslas – ugdyti tokias medijų raštingumo subkompetencijas, kaip antai: prieigų įvaldymas, turinio analizė, vertinimas ir svarbiausia – komunikavimas. Naudojama įvairi medijų medžiaga (muzika, vaizdo medžiaga, internetinė medžiaga, filmai ir kt.), taip pat spausdintinė literatūra. Tai bendriausias ir neutraliausias požiūris į medijų ugdymą.

Anot Kellnerio ir Share'io, medijų raštingumo judėjimas atlieka gana pozityvų vaidmenį mokant semiotinio medijų teksto skaitymo ir tarp tekstualumo subtilybių. „Deja, be kultūrinių studijų, transformavimo pedagogikos ir radikalioms demokratijos projekto, medijų raštingumas rizikuoja tapti virėjo konvencionalių idėjų knyga, kuri tik pagerins ugdymo kaip socialinės reprodukcijos funkcijas“ (Kellner, Share, 2007, p. 8). Autoriai mano, kad šis judėjimas, nepraturtintas kultūros studijomis, kritiniu medijų raštingumu, negali pretenduoti į tą judėjimą, kuris yra būtinas ateities kartoms, t. y. – transformuojančią pedagogiką. Jos tikslas – radikali demokratija. Kitaip tariant, tai akivaizdi nuoroda į kritinę pedagogiką, kuri siūlo kritinį medijų raštingumą, radikaliai permąstantį švietimo ir ugdymo tikslus ir esminius principus.

## 10.2. Viki kultūra ir daugiabalsis mokytojas

Tyrimai rodo, kad šiandien vis mažiau moksleivių skaito knygas, grožinę literatūrą, ima atmestinais žvelgti ir į vadovėlius. Tačiau pažymėtina, jog švietimo politikai kol kas nepakankamai rūpinasi, kad vadovėliai būtų rašomi priimtinausiu naujai technologijų kartai būdu, t. y. mozaikiniu principu, leidžiančiu žinias dėliotis kaip konstruktus.

Naujųjų medijų formatui labai priešinasi tradicinio mokymo atstovai. Vangiai mokyklose toleruojamas kompiuterinis vadovėlių formatas ir dar mažiau toleruojamas mozaikinio tipo spaudos formatas. Mozaikinio tipo spauda dažniau naudojama pradinėse klasių vadovėliams, kai vyresniųjų klasių vadovėliai bando laikytis įprastos teksto ir užduočių pateikties tra-

dicijos. Be abejonės, turėtų likti ir tradicinio pobūdžio vadovėliai, nes jie turi savo privalumą, tačiau platesnis galimybių ir pasirinkimų laukas – tai viena iš priemonių ieškoti glaudesnio santykio su naująja karta.

Archajiškos tautos vaizdą skaitė linijiškai erdvės atžvilgiu, t. y. žiūrėdamos atviruką ar filmą, veiksmo tąsos ieškojo už vaizdo rėmo, pasukdamos galvą (McLuhan, 2003), industrinė karta vaizdą skaitė linijiškai konstruodama informaciją, o naujoji technologijų karta, regis, vis mažiau geba mąstyti linijiniškai ir skaityti verčiant puslapį po puslapio. Nuo linijinio mąstymo pasukta link simultaneo (Sodeika, 2009). Tarsi cikliška grįžta prie archajiško vaizdo teritorijos paisymo, tik teritorija tapo sąmoningai apribota. Skaitovas mieliau žvelgia į vieną rėmą, kuriame gali atsirasti įvairi informacija, ją kaupia priklausomai nuo to, kokios informacijos poreikį turi, arba kuria savo vaizdinius iš atskirose erdvėse esančių ir labiausiai akį traukiančių informacinių fragmentų. Mąstymas ir skaitymas vienu metu vyksta keliomis kryptimis. O mokytojai reikalauja iš mokinių skaityti taip, kaip šimtmečius buvo įprasta, ir atitinkamai priimti informaciją.

Taigi didžiausią įtaką mokinių ugdymo kaitai atliko kompiuteriai, pateikiantys ne tekstą, o hipertekstą, konstruojamą nuorodomis. Jie leidžia žinias konstruoti greitai, sau norima kryptimi, tuoj pat jas pasitikrinti įvairiais elektroniniais žodynais, tekstus versti, tikrinti ir pan. Ypač didelę įtaką mokyklai daro vikipedija, kuri savo besiplečiančiu tinklu kuria vadinamąjį viki pasaulį (Suoranta, Vaden, 2007).

Vikipedija, skelbianti neutralaus požiūrio politiką (*Neutral Point of View – NPOV*), iš tikrųjų yra tik dar viena galia ideologijai skleisti, jei tinklas bus neatsargiai naudojamas. Nepaisant to, kad vikipedija yra laisvų prieigų principu kuriama enciklopedija, ją gali pildyti ir koreguoti (tobulinti) kiekvienas ir jos kūrimo principas turėtų suponuoti nešališkai pateikiamą informaciją, realiai ryškėja, kad vikipedija „yra turintis savo sąmonę požiūris, o ne visų požiūrių ekstraktas“ (Suoranta, Vaden, 2007, p. 147). Žinoma, visų tradicinių bendruomeninių ir religinių informacijos tipų atžvilgiu vikipedija atlieka korozinę funkciją, nes griaunamos nusistovėjusios dogmos, autoritetai. Tačiau kokia gi jos pačios logika? Dauguma vikipedijos tekstų yra tiesiog ilgesnių straipsnių trumpiniai, atrinkus tai,

kas tam tikriems asmenims atrodo esmingiausia. Tokių vikipedijų profiliai yra labai skirtingi, priklauso nuo lokalumo, nuo atskirų pasaulio regionų gyventojų intelekto specifikos. Vieša, laisvai prieinama tekstų taisymo galimybė nėra savaiminė vertybė, ji leidžia kopijuoti, klijuoti, taisyti, atsirasti daugybei nereikalingos ir netikslios informacijos, šiukšlių. Tos šiukšlės ar, kitaip tariant, „informacijos triukšmas“ gali įgyti vienokią ar kitokią ideologinę kryptį, o jei jos ir neįgyja, patį neskaidrios informacijos gaminimo procesą galima priskirti paslėptai ideologijai. Vadinasi, bet kuriuo atveju šališkumas čia taip pat neišvengiamas. Taigi vikipedinėje kultūroje „naršanti“ sąmonė turi būti itin kritiška ir budri.

Vikipedija iš lėto išstumia mokyklinės ar net aukštojo mokslo ir studijų paskaitas, nes visa esminė informacija ir su ja susijusi kita informacija (straipsniai, istorija, kitos nuorodos) yra vikipedijoje. Ir mokytojai, ir mokiniai ima naudotis šiuo šaltiniu. Kokia šiuo atveju yra mokytojo pozicija? Koks mokytojo ir mokinio santykis dirbant su informacijos „pusfabrikačiais“? Kokie galimi demokratiniai žinių įgijimo ir konstravimo žaidimai? Kur link jie veda? Kaip juos patikrinti? – kelia klausimą medijų specialistai.

Manoma, kad šioje viki kultūroje ima dominuoti ne hierarchinė demokratija, o vartojant G. Deleuze'o ir F. Gattari'o pažyminį „rhizominę“ demokratiją, kuri neturi jokio centro, gali rasti įvairiose vietose ir ne visai aiškiu pagrindu (Deleuze, Parnet, 1987; Souranta, Vaden, 2007). Tokioje situacijoje prarandama hierarchija, nes vienu metu girdima daug balsų (technokratų, studentų, mokytojų, dėstytojų), be to, ji skaidosi į „vietinius raštingumus“. Šie dar gali patirti dominuojančių (oficialiųjų) ir demotinių (kasdinių, gatvinių, lokalių) diskursų įtaką (Baumann, 1997). Atsiranda poreikis svarstyti raštingumus, kurių kiltis ir tikslai yra kasdienėje veikloje, dažnai priešiškoje nusistovėjusioms socialinėms ir politinėms normoms, primetamai atskirų interesų grupių tvarkai. Viena vertus, tokia polifonija leidžia kalbėti apie didesnę demokratiją, galių perkėlimą paprastam piliečiui, kuris komunikuodamas su kitais gali kurti savo aplinką ir būti už ją atsakingas, kita vertus, tokia polifonija gali būti interpretuojama kaip dar viena priemonė skleisti neobjektyvią, fragmentišką, sutrūkinėjusią infor-

maciją, kuri tarnauja naujoms ideologijoms, lokaliai veikiančioms atskirų grupių galioms stiprinti.

Tokiame daugiabalsio kalbėjimo procese sąmoningo ugdymo(si) sėkmę lemiantys gebėjimai yra turinio atranka, turinio valdymo procesas, turinio konteksto atpažinimas, asmeninių ir socialinių interesų refleksija. Kitaip tariant, reikalingas ne tik žaidybinis, bet ir konstruktyvus, kritiškas ir labai atsargus santykis su informacija, nes gražūs tikslai kurti nepriklausomą informacijos tinklą turi labai abejotiną išsipildymo galimybę.

Kam gali tarnauti naujoji vikikultūra – socialiniam, socializuojančiam ar socialistiniam tikslui, o gal ji S. Žižeko aptarto kiberkomunistinio aparato ar utopistinio liberalaus komunizmo viena iš apraiškų? – klausia Souranta ir Vaden (Souranta, Vaden, 2007, p. 155). Viki kultūra, sukūrusi puikias sąlygas socialiniam santykiui palaikyti ir leidžianti kiekvienam greičiau socializuotis, pretenduoja į socialistinius tikslus, kai valdžia ir kontrolė atsiduria visuomenės rankose. Jau klasika tapo Žižeko posakis, kad naujai besikurianti visuomenė egzistuos remdamasi panašiu į kadaise Lenino suformuluotą principą: „komunizmas = elektrifikacija + tarybų valdžia“, truputį jį pakeičiant „liberalusis komunizmas = prieigos prie e-komunikacijų + tarybų valdžia“. Tačiau Žižekas ne be ironijos aptarė ateities visuomenės, kurioje bus laisvos prieigos prie visos informacijos, modelį ir nusakė svarbiausius principus. Autorius pažymėjo, kad politika, rinkta ir masinė medija yra dialektiškai susijusios. O „medija iš anksto struktūruoja mūsų realybės suvokimą“, „daro realybę neatskiriamą nuo jos „estetizuoto“ vaizdo“ (Žižek, 2005, p. 89), taigi jos galios labai didelės, nors ši savo ruožtu paklūsta tam tikroms ekonominėms ir politinėms struktūroms, nes disponavimas elektroninėmis priemonėmis yra atitinkamų ekonominių struktūrų rankose. Nepaisant to, kad viešos ir laisvos informacijos prieigos kuria tam tikrą socialistinės visuomenės iliuziją, liberalaus komunizmo visuomenė, lygiai kaip ir kapitalistinė visuomenė, negali išvengti manipuliacijos, paslėptos prievartos, vykdomos per struktūras. Taigi iš posovietinės perspektyvos vertinant ateities visuomenę, nešališko socialistinio vikikultūros modelio galimybės atrodo gana utopinės, nes niekaip neišvengia ideologinio informavimo, pagrįsto atskirų interesų



grupių vertybėmis, pobūdžio, o visuomenę pasmerkia manipuliuoti informacija ir žiniomis. Tai dar labiau sustiprina poreikį galvoti apie būdraujančią sąmonę, mokytojų ir ypač mokinių kritiškumą.

### 10.3. Nuasmenintas santykis

Kaip turėtų keistis mokytojų ir mokinių santykis ir ar jis turėtų keistis? Dauguma medijų raštingumo ugdymo specialistų mano, kad medijų atsiradimas keičia mokyklą iš esmės. Paliečia mokyklą, kaip nuolatinės mokymosi vietos ir konkretaus laiko, suvokimą, pakeičia ugdymo turinio suvokimą ir ypač paliečia mokytojų ir mokinių santykį.

Viena iš ugdymo proceso problemų yra ta, kad keičiasi vartojamoji mokinių kalba ir gerokai atsiskiria mokytojų kalba nuo mokinių. Mokytojų kalba apibūdinama kaip dogmiška, o mokinių – kaip naujoji informacinių technologijų paveikta kalba. Formuojasi skirtingi žodynai. Senąją tradicinę kalbą kėsina išstumti trumpųjų žinučių kalba, žmogaus kuriamą kalbą – elektroniskai konstruojama ir save pati pataisanti kalba. Be to, žodynai gali svyruoti tarp globalaus ir lokalaus (suprantamo pasauliniame kontekste ir vietos kontekste), tarp ironiško ir metafiziško (reliatyvaus ir pastovaus), tarp dominuojančio ir demotinio (oficialaus ir kasdienio) (Bauman, 2002; Baumann, 1997; Rorty, 1996). Pamažu kinta simbolių pasaulis ir ypač jaunimo kuriamas objektų ženklinimo pasaulis, kuris mokytojams neatpažįstamas. Todėl kyla nauji uždaviniai – suprasti naujus skirtingų kultūrų / subkultūrų ir ideologijų simbolius, jų reikšmes, kas jų autoriai, o kas – kritikai, kokią informaciją jie neša ir koku tikslu, o ypač „kuo informacija ypatinga simbolinėje raiškoje?“ (Postman, 1996, p. 190).

Kita didelė problema – tai neapibrėžta masinio ir individualaus ugdymo riba. Viena vertus, medijos leidžia organizuoti masinį mokymą, kita vertus, reikalauja kūrybiško individo santykio su medijų priemonėmis. Kiekvienas pasaulį kuria savaip, taigi reikia individualaus mokymo. J. Kincheloe, svarstydamas ugdymo ateitį hiperrealybės, sumaišties, neteisybės

ir kitų galių pasaulyje, suprasdamas, kad žmogus pasmerktas didėjančiam individualizmui, o kita vertus, kartu su medijų plėtros ideologija lieka stipriai priklausomas nuo socio, siūlo tokius ugdymo orientyrus:

- Socioindividualaus įsivaizdavimo ugdymas.
- Individualumo rekonstravimas už abstraktaus individualumo ribų.
- Galios atpažinimas ir gebėjimas interpretuoti jos efektą individualiu ir socialiniu požiūriu.
- Provizija alternatyvų, kurios (at)išstumia individualumą.
- Kritinės sąmonės, pagrįstos socialinės rekonstrukcijos subjektyvumo žinojimu, ugdymas.
- Demokratinės bendruomenės sukūrimas pagrindžiant ją individų santykiais
- Priežasties rekonceptualizavimas, suprantant, kad ryšių egzistavimas taikomas ne tik žmonėms, bet ir konceptams.
- Socialinių įgūdžių, reikalingų norint aktyviai dalyvauti kaitos procese, ugdymas (Kincheloe, 2007).

Šiuos orientyrus autorius suvokia kaip kritinio ugdymo teorijos raktą. Jos esmė – žmogaus sąmoningumas, o ugdant – mokytojo ir mokinio sąmoningumas, veikla bendriems idealams, vengiant atskirtumo, susiskaidymo.

Kincheloe mano, kad persiorientuoti pagal šiuos raktinius ateities ypatumus yra būtina, jei galvojama apie žmogaus, kaip gamtos, o ne technikos kūrinio, išlikimą šioje triukšmo visuomenėje ir dargi – siekiant išlaikyti ugdymo prasmę. Nepaprastai greitai keičiantis technologijoms ir jų kuriamam pasauliui, ypač sustiprėja tuo pasipelnančios jėgos, taigi, anot autoriaus, galia kuria dar didesnę galią, o ugdymo paskirtis yra ne tik neatsilikti nuo technologinių naujovių, bet ir jas pergudrauti, gražinti galias tam žmogui, kuris kuria demokratinę visuomenę. Autorius teigia „aš nuolat stebiuosi, kaip greitai keičiasi pasaulis, kokia lekianti kaitos akceleracija ir kokia galios galiai ekspansija“ (Kincheloe, 2007, p. 39). Todėl mokymas turi remtis ne karteziška paradigma, o pereiti prie socialinių ir kultūros studijų, atskleidžiančių žmogaus aplinkos dinamiką (Kincheloe, 2007). Toks autoriaus siūlymas, viena vertus, atitinka naujųjų informaci-

nių technologijų plėtrą ir medijų sklaidą, o kita vertus, – verčia sukrusti jas perprasti, permąstyti ir sąmoningai veikti.

Akivaizdu, kad mokytojas turi pereiti prie darbo individualizavimo. Šiandien dažnas švietimo specialistas mąsto, ar individualus mokymas įmanomas ir kaip jį organizuoti, derinant su socialumo ugdymu. Padėtį sunkina ir tai, kad individualybę medijų aplinkoje išstumia kolektyvinis identitetas, kurio formavimasis užkoduotas pačių medijų, kaip komunikacijos priemonių, esmės. Deja, „medija skatina ne socializaciją, o visiškai priešingai – masių socialumo imploziją“ (Baudrillard, 2002, p. 98). Daroma prielaida, kad bet kuriuo atveju „medijinio“ socioindividualizavimo problemos turi ilginiui išsispręsti, nes to reikia informacinės technologijų diktuojamai mokymo specifikai. Elektroninis paštas, vaizdo ir telekonferencijos, paskaitų ir pamokų dalomoji medžiaga el. laikmenoje ir ypač nuotolinis mokymas leidžia mokytojui nesirišti prie konkrečios vietos ir laiko, palaikyti ryšį su kiekvienu mokiniu atskirai, kiekvienam koreguoti užduotį ir pateikti vertinimo pastabas. Mokytojas, įvaldęs modernias grupinio darbo auditorijoje technologijas: diskusijas, dialoginę darbą, projektinę darbą ir kt., šiandien jau gali žengti žingsnį toliau, t. y. pereiti prie informacinių technologijų įvaldymo ir panaudojimo pamokoje bei popamokinėje veikloje su atskirais mokiniais.

Be abejonės, nuogaustaujama, kad tai gali mokytojo ir mokinio santykį paversti negyvu. Dėl to nerimauja daugelis švietimo specialistų, mokytojų, mokinių tėvų. Individualizuotas, bet sykiu ir nuasmenintas elektroninis santykis, kuris yra netiesiogis, o vykdomas per medijas, spraudžia abiejų ugdymo subjektų bendravimą į tam tikras struktūras, ir, žinoma, atima tas galias, kurias mokytojas turėjo gyvame santykyje. Dalį mokytojo galių perima medijos, mokytojo vaidmuo vis menkėja, jis praranda savo autoritetą. Kaip jau minėta, anot P. Trowlerio (2003), mokinyms ateities visuomenėje neturi autoritetų, o pats kaip mokymosi patarėjus, ekspertus renkasi patinkančius asmenis. Taigi mokinyms įgyja vis daugiau savarankiškumo, kita vertus, tampa atviras tiems, kuriuos renkasi, manipuliuoti. Juolab tampa atviras medijų manipuliavimui.

Prieigos prie elektroninių informacinių tinklų ir jų valdymas greitai didėja ir tarp mokytojų, tačiau mokytojams perimti tai, ką perima vaikai

arba jaunimas, yra kur kas sunkiau. Moksleiviai informaciją randa ir priima labai greitai, plėsdami savo žinių lauką. Dalis jų su informacija dirba labai tikslingai, kita dalis – žaidžia, klaidžioja, smalsauja. Informacija gali būti kaupiama kaip atsitiktinė, fragmentiška, skirtingo lygio ir kokybės. Ar mokytojas gali suspėti užbėgti mokiniams už akių, kai mokinių, praleidžiančių prie kompiuterių ir TV, laikas sparčiau didėja nei mokytojų? Atitinkamai greičiau tobulėja informacinių technologijų naudojimo įgūdžiai. Tyrimai rodo, kad moksleivių prieigos prie kompiuterių visame pasaulyje didėja labai sparčiai (Lepeltak, Verlinden, 1998, p. 293). Žiūrėdami TV mokiniai Jungtinėje Karalystėje praleidžia daugiau laiko nei pamokose (Hancock, 1998, p. 310), o JAV kur kas daugiau, nei kalba su tėvais (Jankauskas, 2007, p. 41–43). Smurtas per TV glumina daugelį pasaulio ir Lietuvos tyrėjų (Valickas, Kiguolytė, 2008). Valickas su Kiguolyte nustatė, kad Lietuvoje per TV vidutiniškai rodoma 10,8 smurto akto per valandą ir to nepalydi jokie komentarai ar vertinimai. Deja, šio teksto autorės nepasidomėta, ar yra tyrimų, o kaip gausa įvairiausių taurios meilės scenų veikia vaiko ar jaunuolio sąmonę. Gal ji bent iš dalies kompensuoja negatyvų turinį?

Vadinasi, mokytojų paskirtis yra ne pasivyti technologiškai išprususius mokinius, o būti jiems teisingais vedliais, patarėjais informacijos atrankoje. Ypač verta įsiklausyti į Kincheloe (2007) kvietimą neprarasti sąmoningumo ir sveikos kritikos, atpažinti manipuliacinius veiksmus, o mokykloje siekti optimalaus žmogaus ir technologijų, lygiai kaip žmogaus ir žmogaus, santykio.

#### 10.4. Medijų raštingumo didaktika

Galimi bent keli medijų panaudojimo ugdant tikslai ir nuo jų priklausantys didaktiniai ypatumai:

- Didaktinis aspektas: medijų kaip metodų panaudojimas.
- Šviečiamasis aspektas: medijose dominuojančių temų panaudojimas ugdant.

- Socializacijos aspektas: kurti moksleivių vertybines ir socialines nuostatas.
- Instrumentinis ir tiriamasis aspektas: medijų pagalba taikomi nauji metodai, atliekami tyrimai.
- Asmeninis požiūris: gebėjimas ekspertuoti medijų žinutes ir kitus su jomis susijusius procesus.

Čia nepaminėtas kognityvinis žinojimo konstravimo metodas, paremtas socialinio konstruktyvizmo teorija, teigiančia, kad kiekvienas asmuo konstruojasi pasaulį ir žinias apie jį sau patogiu būdu. Būtent informacinės technologijos ir ypač konstruktyvus internetinių puslapių pobūdis, kurį galima iš dalies vadinti mozaikiniu, gerokai padeda, susivokiant, kokiu būdu vyksta dabarties kognityviniai procesai, kuriuose šalia mozaikiškumo, fragmentiškumo atsiranda ir daugelio tikslų turėjimo ir jų siekimo vienu metu procesas (angl. – *multitasking*) arba simultaninis mąstymas.

Tačiau žinių ir mąstymo procesų konstravimo principas nėra svarbiausias ugdymo elementas. Ugdymas kelia ne tik pažinimo ir mąstymo modeliavimo klausimus, bet ir vertybių, medžiagos atrankos klausimus.

Svarstydami, kaip mokyti naujomis sąlygomis priimti informaciją, L. Mastermanas ir F. Mariet (1994), tyrę JAV ir Europos medijų mokymo istoriją, kritikuoja informacinės medžiagos skirstymą į gerą ir blogą, nes laikas daugelį moralinių vertinimų pakoregavo: tai, kas buvo suprantama kaip prastas skonis, žemoji kultūra (pvz., praėjusio šimtmečio vidurio kinas), ilgainiui tapo labai vertinama. Taigi medijų, kaip žemosios kultūros, atskyrimas nuo aukštosios JAV dar praėjusio šimtmečio antrojoje pusėje patyrė nesėkmę. Autoriai siūlo ugdymo tikslus, neatsiejamus nuo tokių įrankių įvaldymo: semiotikos, ideologijos, žiniasklaidos kūrėjo ir vartotojo socialinio konteksto.

Aptardami žinutės perskaitymo didaktinius principus, autoriai ypatingą dėmesį skiria:

- Simbolių (ženklų) skaitymui, suvokiant, kad pateikiamas pasaulis yra ne realybės refleksija, o medijuotas kūrinys, t. y. žiniasklaida ne prezentuoja, o reprezentuoja.

- Kalbos analizei, taikant medijų raktinius žodžius.
- Turiniui demitologizuoti ir denatūralizuoti.
- Tiriamajam, o ne formuojamajam ugdymo aspektui.
- Tęstiniam, o ne vienkartiniam procesui.
- Ne tik kritiškam supratimui, bet ir kritiškai autonomijai ugdyti.
- Vertinimui pagal mokinio žinių taikymo kompetenciją.
- Aktualioms temoms aptarti ir temų alternatyvoms aptikti.

Medijų teksto specialistai A. Burnas ir D. Parkeris medijų tekstų skaitytojams siūlo multimodalinę teoriją, t. y. semiotikos formą, kuria analizuojama ženklų ir jų tarpusavio priklausomybė, pavyzdžiui, kaip žodžio reikšmė kinta priklausomai nuo judesio, vaizdas nuo muzikinio ritmo ir pan. Kitaip tariant, kaip nuo skirtingų komunikacijos modelių priklausomo pranešimo reikšmė (Burn, Parker, 2003). Ji turėtų pagelbėti ir ugdymo specialistams ir studentams tuo atveju, jei jie laikysis trijų sąlygų: „sisteminio požiūrio į ženklinimą – kaip tekstai kuria reikšmes ir kaip šios reikšmės perduodamos įvairiomis komunikavimo formomis, t. y. kalba, vaizdu, garsu, gestu; gebėjimą integruoti teksto analizę ir auditorijos, naudojancios tą tekstą, analizę; gebėjimą integruoti teksto analizę ir politinio, ekonominio ir socialinio konteksto, kuriame tas tekstas produkuotas, analizę“ (Burn, Parker, 2003, p. 4). Vadinasi, šie autoriai apima platų teksto skaitymo lauką. Tačiau jie tiesiogiai nekalba apie ideologinių mechanizmų atpažinimą, daugiausia dėmesio skirdami konstravimo technikai.

Anot Mastermano ir Mariet (1994), su semiotika yra akivaizdžiai susijęs ideologijų atpažinimas. Mat susidomėjimas semiologijos plėtote didėjo kartu didėjant susidomėjimui ideologijos teorijomis dar 1970–1980 metais (Masterman, Mariet, 1994) ir ypač tai sietina su ideologijų kritikos metodologija bei Frankfurto mokykla. Imta svarstyti, kieno interesams tarnauja viena ar kita žinutė. Tada ypač reikalinga tampa refleksija ir kritiškas požiūris. Taip pat svarbu turėti omenyje socialinį kontekstą (tradicijos, inovacijos, skoniai, įpročiai, lūkesčiai, mados, pasiekimai, gerovė ir kt.), kuriame vienokie ar kitokie kodai turi skirtingas reikšmes. Skaitytojas / žiūrovas gali atkoduoti tiesiogiai, gali atkoduoti interpretuodamas ir

priešiška (atmesdamas). Visais atvejais žinutės kūrėjo tikslas yra pasiekti ir pavergti žinutės adresatą, o adresato sąmoningumas ir kritiška autonomija gali savo ruožtu keisti kūrėjo planus, koreguoti ketinimus.

Galvodami, kaip įvaldyti šiuos informacijos perdavimo ir komunikavimo subtilumus švietime, teoretikai siūlo mokytojams pasitelkti tokius metodus: refleksija, dialogas, kalbos analizė ir interpretacija. Atrodo, kad Mastermano ir Mariet didaktinis instrumentas yra labai patogus, visapusiškas, apimantis įvairius medijų mokymo požiūrius. Čia yra ne tik semiotinis teksto atkodavimo lygmuo, techninis žinutės konstravimo lygmuo, bet ir ideologinio paveikumo analizė.

Minėta, kad politinio turinio ir ideologijos atpažinimą iškelia kaip patį reikšmingiausią ugdymo procese kritinės pedagogikos atstovai ir ypač McLarenas, kuris mato du informacinių technologijų panaudojimo ugdymo procesui aspektus: pozityvųjį (patogu, greita, efektyvu) ir negatyvųjį (padeda mokyklas įtraukti į informacijos ir su ja susijusios prekybos tinklą). Antruoju atveju medijų magnatai parduoda mokykloms tam tikras programas ir jų reklamą (įgyja pastovų žiūrovą). Taip užtikrinamas mokinių indoktrinavimas ir socialinė kontrolė, nes tose programose tikslingai rodoma, kas juos kryptingai veikia ir neleidžia plačiau ir autonomiškiau mąstyti. Todėl McLarenas (2007) kritinį mąstymą mano esant būtina priemone ideologijai atpažinti.

Pagrindinius ugdymo metodologinius principus diktuoja pačių medijų prigimtis ir kaita. Mokytojų naratyvas keičiamas mokytojo ir mokinio dialogu, nes medijų akivaizdoje hierarhija negalioja, abu tampa lygūs. Lygūs kaip tyrėjai, kaip praktikai, kaip interpretuotojai (Masterman, Mariet, 1994). Abu vienodai jaučia atsakomybę už savo veiklą. Taigi dialogas ir kooperavimas analizuojant ir praktikuojant medijas yra esminis pažinimo instrumentas.

## 10.5. (Ne)formalusis informacinio raštingumo ugdymas Lietuvoje

Medijų mokymo tyrėjai švietimo politikams ir praktikams pirmiausia siūlo keisti ugdymo programas, atitinkamai parengti mokytojus ir ugdyti moksleivius (Torres, Mercado, 2007, p. 549).

Kokia Lietuvos medijų raštingumo ugdymo vizija?

Lietuvos švietimo politikai nepakankamai kreipia dėmesio medijų mokymui, tačiau daugmaž į užsienio patirtį įsiklausoma, reaguojama. Pirmieji žingsniai integruojant medijų raštingumo ugdymą į ugdymo turinį ir mokytojų mokymą jau padaryti. 2006 metais bendrojo lavinimo mokykloms išleista „Mokymo apie visuomenės informavimo procesus ir žmogaus teises“ programa (nepainioti su „Informacinio raštingumo bendrąja programa“, 2008). Tiesa, jau pats pavadinimas neišvengė loginių klaidų, mat, mokymo programa skirta „mokyklų mokiniams“, o ne „mokytojams“, kaip turėtų būti. Juk mokiniai mokosi, o ne moko. Tad reikia kiek atsargiau žvelgti į programą. O gal būtent tokio sumanymo ir būta. Mat šiuolaikinėje visuomenėje ne tik mokytojai moko mokinius, bet ir mokiniai mokytojus.

Programoje aprašytos esminės sąvokos, esamos būklės analizė, programos tikslai, uždaviniai ir prioritetai, programos turinys, jos įgyvendinimo etapai, vertinimo kriterijai, kontrolė, įgyvendinimo priemonių planas. Pagrindiniai programos tikslai – „ugdyti mokinių kritinį mąstymą ir gebėjimą vertinti ir naudoti informaciją skatinant jų sąmoningumą, pilietinę, kultūrinę brandą, socialinius įgūdžius“ (Mokymo apie visuomenės informavimo procesus ir žmogaus teises bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams programa, 2006, p. 7).

Turinyje numatyta mokinius supažindinti su žiniasklaidos raida, žodžio laisvės ir atsakomybės principais, teisiniais pagrindais; mokinius įgalinti kritiškai vertinti reklamą, pramogų verslą ir jo raišką kino filmuose, radijo ir televizijos laidose, internete, pateikti kitą interneto paslaugų informaciją ir jos kritiką, parengti pačius mokinius naudoti minėtąsias ko-



munikacijos erdves kūrybai. Iš šios programos turėjo rasti pamokos. Integruotos į įvairius dalykus: etiką, pilietiškumo ugdymą, literatūrą, istoriją, taip pat skirtos ir popamokinei veiklai. Didesnė dalis jų išties buvo sukurta ir įdėta į PPRC (Pedagogų profesinės raidos centro) interneto puslapį.

Kokią koncepciją tos pamokos perteikia? Reikėtų rekonstruoti, kokios teorinės tų kūrinių priegos. Į ką jos orientuotos: medijų meniškumo sampratą, medijų semiotinį perskaitymą ar medijų kritinį vertinimą ir politinio turinio atpažinimą? Įvertinus jų turinį ir teorines nuostatas, galima matyti, kad pamokos savo koncepcija gerokai skiriasi. Pamokos, skirtos reklamai, siūlo atpažinti kūrėjų interesus: pavyzdžiui, „Jakobs“ kavos reklama, šokolado „Karūna“ reklama, šokolado „Laioms“ reklama. Pamokos, skirtos TV, aptaria komunikacijos instrumentą, semiotinę teksto analizę, iš dalies – ideologiją. Pamokos, skirtos kinui, orientuotos į meninį medijų ugdymą ir iš dalies ideologijos atpažinimą (kino montažas, ideologinis kinas, kinas kaip kartografinis žemėlapis). Pamokos, skirtos internetui, – supažindinti su jo naudojimo tvarka, informacijos atrankos principais, mokant kritiškumo ir komunikavimo. Pamokose, skirtose žurnalistikai (pranešimui atpažinti ir sukurti), pateikiami pagrindiniai žurnalistikoje veikiantys dėsniai, kontekstas, parodomas galimybės manipuluoti.

Akivaizdu, kad čia susikerta gana skirtingos koncepcijos, kurios tam tikrais aspektais dera. Visos jos vienaip ar kitaip paliečia ideologinį medijų aspektą, tačiau tai veikia oficialiosios komercinės ideologijos atpažinimo būdus siūlančios pamokos, nei pamokos, skirtos atpažinti įvairias slaptąsias galias. Vienos pamokos, sukurtos atskirų autorių, skirtos TV, reklamos, interneto analizei, yra orientuotos į pramogų verslo masto ir poveikio sąmonei analizę. Kitos pamokos, pavyzdžiui, kinas, labiau orientuotos į vaizdo kalbos konstrukto, kuris atitinkamai formuoja priėmėjo sąmonę ir ideologijos atpažinimą. Pamokos turi bendrų tikslų, bet nėra vienos aiškios koncepcijos. Tai gali šiek tiek klaidinti ugdymo praktikus (mokytojus), kita vertus, tokia pradžia atrodo gana nebloga. Juk pasaulinė medijų raštingumo tradicija jau gyvuoja daugiau nei 50 metų. Lietuvoje šiai informacinio raštingumo programai įdiegti buvo numatyta treji metai (2006–2008). Deja, tai, kas buvo padaryta (programa, mokymo prie-

monės), pasirodė neveiksnu, nes tolesnį projekto įgyvendinimą sustabdė krizė, lėšų stoka, ir tai, kas neįtikėtina šiais laikais, – prasta informacijos sklaida ir reklama.

Kita veikla, vykdoma NVO „Meno avilys“ mokyklose nuo 2004 metų, tai projektas – „Kinas mano mokykloje“. Čia pasirinkta kur kas siauresnė medijų sritis – judančio vaizdo technologijos. Orientuojamasi į Šiaurės šalių medijų ugdymo naują (šio šimtmečio) mokyklą. Ji labiau priskiriama prie „medijų meninio raštingumo“ ugdymo koncepcijos. Kita vertus, šioje programoje taip pat nemažai semiotinių užkodavimo / atkodavimo teorijos elementų. Šios programos tiksluose numatyta, kad kinas suprantamas kaip medija, „suteikianti moksleiviams papildomos informacijos ir žinių įvairiose disciplinose“, kaip „ugdanti moksleivių vizualinį raštingumą, siekiant lavinti moksleivių kritinį mąstymą juos supančios aplinkos atžvilgiu ir ugdyti pilietiškumo jausmą“, kaip mediją, „lavinančią kūrybinius moksleivių gebėjimus“ (Kinas mano mokykloje, 2009). Programa taikoma visų dalykų mokytojams ir mokiniams, ji neturi labai aiškios savo tikslinės grupės, yra skirta visai mokyklos bendruomenei. Apžvelgus pagal tą programą vykdomų projektų („Šiaurės kinas mano mokykloje. Pažinti kitą“, „Kinas kaip švietimo priemonė“) aprašymus ar metodinę medžiagą, galima teigti, kad šie projektai išties pateisina iškeltus kūrybiškumo tikslus ir yra skirti tam, kas užsienio literatūroje priskiriama „meniniam medijų ugdymui“. Tai akivaizdu iš programų aprašymų, kuriuose pabrėžiama kino kalbos pagrindai, moksleivių kūrybiškumas, raiška, etiniai ir estetiniai jo aspektai, nors kalbama ir apie interpretavimą, naujas žinias ir jų kritiką. Vis dėlto, atkreipus dėmesį į žodynėlį, kuriame dominuoja tokios sąvokos: metražas, montažas, kadruotė, kadro kompozicija ir pan., o metodinės medžiagos pateiktyje paaiškinimai, ką reiškia kadre stovintis žmogus, nufilmuotas iš nugaros ar iš apačios, akivaizdžiai kalba apie techninį vizualaus teksto konstravimą ir jo sampratos ugdymą. Nors galių santykio analizė, remiantis šia metodologija, taip pat galima. Panašaus tipo edukacinės programos, vykdomos kitose šalyse, pavyzdžiui, Didžiojoje Britanijoje, sulaukė nemažai teoretikų kritikos, pavyzdžiui, L. Mastermano, dėl gana siauro moksleivių požiūrio ugdymo. Mat medijų mokant kaip judan-

čio vaizdo „skaitymo“ ir konstravimo, dažniausiai pamirštas esminis medijų ugdymo tikslas – ideologijos atpažinimas. Nepaisant to, Lietuvoje toks projektas yra labai inovatyvus ir reikalingas.

Prie medijų raštingumo ugdymo Lietuvoje galima priskirti ir fotografijos programą. Ši yra viena iš bendrosios meninio ugdymo programos alternatyvų, todėl jos koncepcija yra pernelyg aiški – meninis raštingumas. Iš dalies medijų raštingumas integruojamas į kitus dalykus, pavyzdžiui, dėstant etiką VII klasėje, sudarant galimybes mokytis etikos vyresnėse klasėse, nes parengta integruojamoji etikos ir kino programa – projektas 11–12 klasei ([www.upc.smm.lt/veikime/turinys/failai/Etikos\\_VU\\_Programa\\_2010-12-06.doc](http://www.upc.smm.lt/veikime/turinys/failai/Etikos_VU_Programa_2010-12-06.doc)).

Įvertinant visą čia minėtą veiklą, atrodo, kad Lietuvos socialinio gyvenimo kaitai, susijusiai su medijų raštingumo ugdymu, yra daromas reikalingas ir laiku poveikis. Lyginant jį su tuo, kas jau daugel metų vyksta Vakarų valstybėse, galima sakyti, kad jis gana pažangus, regis, peršokęs ne vieną Vakarų išgyventą raidos stadiją, pasisavinantis tai, kas geriausia, veiksmingiausia, efektyviausia. Ir vis dėlto pasigendama to drąsaus naujo požiūrio, kuris skleidžiamas kartu su kritinės pedagogikos ir kritinio medijų raštingumo ugdymu. Dabarties švietimo situacijoje, kai konservatyvių vertybinių ir didaktinių nuostatų formavimo klausimas yra esminis, greičiausiai kritinės pedagogikos populiarėjimas Lietuvoje kuriam laikui bus sustabdytas lygiai kaip ir kritinio medijų raštingumo atsiradimas, kurio esminis tikslas – mokytis ideologijų atpažinimo, galių santykių įvertinimo, atsisakyti vienakrypčio mąstymo formavimo ir nepasiduoti žmonių manipuliacijai naudojant medijas.



---

## 11. Žinojimo visuomenė ir tapatumo formavimas(is)

---

### 11.1. Žinojimo visuomenė ir multikultūrinis ugdymas

Svarstant asmens tapatumo klausimą dabarties visuomenėje, visų pirma pravartu prisiminti, kokie yra dabarties visuomenės ypatumai, kuomet ji išskirtinė ir kas labiausiai lemia šiuolaikines multikultūralizmo sąlygas.

Šiuolaikinės visuomenės svarbiausias ypatumas yra mūsų nuolat minima globalizacija, o ją lydi žinojimo visuomenė, multikultūralizmas, vartotojiškumas, ekologinės ir darnios plėtros problemos, lyčių santykio ir šeimos sampratos kaita, medių įtaka socialinės kaitos procesui ir kt. Dalis šių fenomenų aptarta anksčiau.

Be abejonės, visi šie ypatumai ir juos išryškinantys procesai yra susiję, vienas kitą skatina, papildo, nulemia. Tačiau svarbiausias bruožas yra žinojimo visuomenės susiformavimas. Žinojimo visuomenė radosi dėl greito informacijos perdavimo ir dauginimo, naudojant informacines priemones, žiniasklaidą, ir daugelio žinojimo būdų, kuriuos patiria žmogus. Tai, anot P. Šaulausko, ne žinių, o žinojimo visuomenė, nes ją apibūdina ne sukauptos žinios, o tai, kaip jos vartojamos ir kokią galią jos įgauna. Žinojimo arba „informacijos visuomenė *sui generis* mąstyti ne kaip technologinės, o kaip socialinės bendrabūvio sanklodos transformacijos padaras“ (Šaulauskas, 2005, p. 31) arba, kitaip tariant, technologijos yra integruotos į ekonominį, kultūrinį, politinį gyvenimą.

Asmuo išmoksta atsirandančių naujų komunikacijos formų, kurios kai kurių tyrėjų laikomos pamatiniu postmodernios, globalizacijos visuomenės skiriamuoju ženklu (Tomlinson, 2002, p. 160). Technologijos arba, M. McLuhano žodžiais tariant, medijos kaip tęsiniai (McLuhan, 2003), išplečia žmogaus galimybes ne tik keisdamos mąstymą, bet ir suteikdamos naują kultūrų komunikavimo būdą. Kartu su jų išvystymu ir plėtra neįprastu greičiu tapo įvaldomos pačios tolimiausios erdvės. Žinojimo visuomenės žmogus išgyvena technologinio sprogimo procesą, todėl natūralu, kad yra išmokęs naudoti virtualios komunikacijos priemonės, turi naujas – žinioms naudoti ir apdoroti reikalingas kompetencijas, jo gyvenimo būdas realiai ir virtualiai nomadiškas, jo autoritetai prarasti, pasitikima tik savimi arba ekspertais ir jų ženklams suteikiamomis galiomis. Jo vartojimas išaugęs, bet vartojami dirbtiniai produktai, jo šeima išsibarsčiusi po pasaulį, bet ryšys neprarastas, jo kultūra absorbavusi kitas kultūras, o tapatumas multiplikuotas, išskaidytas, fragmentuotas arba hibridinis. Postmodernioji globalizacijos visuomenė dėl vis didesnės žmonių ir idėjų migracijos kultūras teritoriškai išsklaido ir sykiu suartina, taigi vyksta dvi-pusis procesas. Pačiame komunikacijos procese dėl elektroninių priemonių naudojimo atsiranda tarpininkavimas, kuris kuria nuotolį, naikindamas autentišką žmonių santykį. Kita vertus, galima teigti, kad kiekvienas santykis, net ir mažiausiose tautelėse, neturinčiose modernių technologijų, yra tarpininkaujamas dėl „balso“, „erdvinio tarpo“, „gestų“ (Tomlinson, 2002, p. 164). Taigi tarpininko visada būta. Dabarties tarpininkas yra elektroninis, nuasmenintas, mažiau jautrus, bet įkyrus, netgi agresyvus, taigi reikalaujantis tvirtesnių ir kritiškesnių žmogaus nuostatų.

Be abejonės, informacinių technologijų medijų įsiterpimas į žmonių santykį sparčiai keičia visuomenę, jos struktūras ir paties individo sąmonę bei atitinkamai – jo gyvenimą. Informacinės technologijos, vis plačiau apimdamos žmonių veiklą, daro joms vis didesnę poveikį. Pagal globalaus tinklo reikalavimus jos keičia, universalizuoja kalbą, plečia asmens gyvenamų teritorijų ribas (atřiša nuo vienos darbo ir gyvenimo vietos), reikalauja įgūdžių komunikuoti su kitomis kultūromis, išmanyti jų simboliką. Vis labiau, nors ir labai nepatikliai, stebima oficialioji žiniasklaida,

formuojanti asmens dienotvarkę (McLuhan, 2003). Į kasdienį gyvenimą kartu su informacinėmis technologijomis įsiskverbia oficialioji ir paslėptoji ideologija, iš kurių ypač pastaroji klaidina žmonių sąmonę. Tikslingai žiniasklaidos atstovų atrenkami žinių srautai, jų interpretacijos ir perinterpretavimai nukreipia visuomenę įtakingiausioms ir galingiausioms interesų grupėms naudinga linkme, palaikančią ir pačią žiniasklaidą. Virtualioje erdvėje greičiau nei realioje kuriami diskursai, kurių galia tampa prievarta atskirų etninių ar socialinių grupių atžvilgiu, spartėja marginalizacija. Taigi tai, ką Foucault (Foucault, 1972) apibūdino kaip galių diskursus, panaudojančius tikslingai atrinktą informaciją pedagogikos tikslams, informacijos visuomenėje kur kas greičiau ir efektyviau atlieka žinias perduodančios technologijos. Jos atitinkamai veikia skirtingas kultūras ir toliau brėždamos ribas ir diskriminuodamos tas kultūros grupes, kurios yra nepageidaujamos globalios kultūros procesui bei valstybių politikams, siekiantiems užtikrinti globalizacijos ir nacionalinės politikos dermę lengviausiomis priemonėmis. Tada kalbėjimas apie švietimo reformas, žmogaus teises, laisves, pilietines nuostatas žinojimo visuomenėje tampa labai keblus. Pilietiškumas globalizacijos sąlygomis, anot kai kurių švietimo teoretikų, įvardijamas kaip fikcija, diskursyvus ornamentas, lygiai kaip ir tautinių vertybių puoselėjimas. Švietimo reformos, stipriai veikiamos globalizacijos, praranda galią ugdyti savo tautos piliečius, ugdymas tampa hibridiniu, integruojant pačias įvairiausias patirtis, teorijas, modelius. O daugiabalsis demokratiškas kalbėjimas taip pat yra tik iliuzija, fikcija, užgožiama globalizacijos balso (Popkewitz, 2000)

Ką tokioje situacijoje gali mokykla ir ugdymas? Kokia jų funkcija? Ar tik šviečiamoji? Ar dar įmanomas koks nors ugdymo ir kryptingos paveikos procesas? O jei taip, kuria kryptimi veikti? J. Tomlinsonas mano, kad globalizacijos sąlygomis vykstantys procesai turi atskirties skatinimo veiksmą ir atitinkamai jo atoveiksmį (kuriasi mylinčios ir darniai virtualiai bendraujančios atotolio šeimos, svetimose teritorijose kuriasi tautinių mažumų bendrijos ir pan.), o, anot Z. Baumano, globalizacijos procesas yra kur kas pavojingesnis, užmanyta saujelės ekonomiškai stiprių ir darančių didelį poveikį politikai, figūrų (Tomlinson, 2004; Bauman, 2002).

Taigi šiuo atveju būtina politiškai įsiterpti į ekonominį ir socialinį kaitos procesą, politinį aspektą tada turėtų įgyti ir edukacinis procesas.

Ugdymo teoretikai, svarstydami, kaip keisti ugdymą naujomis sąlygomis, pirmiausia siūlo stiprinti medijų raštingumo ugdymą, taip pat multikultūrinį arba tarpkultūrinį ugdymą, juos labiausiai siejant su kritine teorija. Tai suteiktų ne tik žinių, bet ir išmokytų ugdytinius nepasiduoti sąmonės klaidinimui, indoktrinavimui. O svarbiausia yra pakeisti jauni-  
mo nuostatas (Giroux, 1994; Kincheloe, 2007; Hepburn, 1998). Taigi multikultūralizmo kursas reikia ne tik integruoti į platesnes kultūrų studijas, bet ir ugdyti multikultūrinės nuostatas per visas pamokas.

### 11.2. Kritinis multikultūralizmas ir hibridinis tapatumas

Visų pirma verta susipažinti su kitų valstybių, kurios jau išgyveno įvairias rasines ir tautines nesantaikas, patirtimi. Be abejonės, ten galima rasti daug svarstymų apie multikultūralizmą, tautinį ir hibridinį tapatumus, bandymų susivokti, kas tai yra ir kokiomis sąlygomis jie randasi. Svarstant įvairius požiūrius į tautų sugyvenimą, tradiciškai laikomasi trijų tipų modelių: asimiliacijos (priimti dominuojančios tautos gyveneseną), „tautų katilo“ (įvairovės) ir kultūrinio pliuralizmo (skirtybių pripažinimo) nuostatos (Giddens, 2005). Truputį kitaip tos pozicijos įvardijamos R. Brubakerio, teigiančio, kad Vidurio Europa „turi netvirtą ir daugialypę bendravimo su etnokultūriniais svetimaisiais tradiciją... su mažiausiai trimis skirtingais veidais: vienu švelniu diferencialistiniu, antru šiurkščiai (ir todėl dažnai neveiksmingai) asimiliacionistiniu, trečiu atstumiančiai disimiliacionistiniu“ (Brubaker, 1998, p. 265). Pažangiose Europos valstybėse labiausiai pritariant kultūrinio pliuralizmo politikai, kai kurie švietėjai svarsto, ar tikrai multikultūralizmo politika iš principo yra gera. Bandoma multikultūriškumą, kaip santykio neatspindinčią sąvoką, keisti tarpkultūriškumu, kurio pagrindas yra dialogas, pozityvus santykis su kitomis kultūromis, pirmiausia ieškant panašumų, o ne skirtumų tarp jų. Tarpkultūrinio ugdymo galimybes kai kurie teoretikai bando sieti



būtent su naujų technologijų atsiradimu, naujos informacijos visuomenės kūrimusi, kai internetas, elektroniniai laišakai padeda ugdymo procese bendrauti skirtingų kultūrų vaikams (Ipgrave, 2004).

Tarpkultūriškumo ir hibridinio tapatumo sampratos, kurios neatsiejamos nuo multikultūrinio „tautų katilo“ modelio, iš dalies buvo aptartos remiantis G. Baumanno, R. Jacksono, M. Milot įžvalgomis (Duoblienė, 2006). Jų pozicijos gana liberalios, skelbiančios dialogo paieškas.

Radikalesni pasirodo kritinės pedagogikos atstovai.

McLarenas yra priešiškas tradiciniam multikultūralizmui, o ypač tam, kuriam atstovauja C. Grantas, J. Banksas, Ch. Sleeter. Jo manymų, tokiam multikultūralizmui trūksta to, ką įvardija ir vertina kritinė socialinė teorija – galių santykių atpažinimo. Jis nesitenkina ir tuo, ką siūlo tarpkultūrininkai: vien dialogas negelbės. Jiems trūksta politinio skirtybių aptarimo. McLarenas remiasi politine postmoderniąja kritika, o ne žaidybine postmodernistų kritika (McLaren, 1999, p. 195). Kitaip tariant, įrankis yra kritinis, o ne žaidybinis postmodernizmas. Todėl kritinės pedagogikos, kuriai atstovauja McLarenas, Apple'as, Giroux, Kincheloe, multikultūralizmo teoriją galima vadinti kritiniu multikultūralizmu, juolab kad jie ir patys taip save apibūdina.

McLarenas, būdamas gana revoliucingai nusiteikęs socialinio neteisningumo atžvilgiu, fokusuoja poststruktūralistų „difference“ (skirtumus), o ne liberaliai suvokiamą įvairovę. Anot jo, kapitalistiškoji eksploatacija lemia socialinius santykius ir nelygias įvairovės sąlygas. Tirdamas Los Andželo kultūrą, jis svarstė tapatumo klausimus ir aptiko, kad atpažinimas dažniausiai paremtas binariomis opozicijomis juodas–baltas, vyras–moteris, aš–kitas, o toks esencializmas akivaizdžiai yra neįmanomas, kai visa Vakarų kultūra jau hibridizuota kitomis kultūromis ir ypač, kai yra susiformavę tokie hibridiniai tapatumai, kaip antai kreolai, metisai. Kiekviena binari pozicija jų atžvilgiu yra neteisinga. Anot McLaren, hibridinis tapatumas padeda geriau suvokti, kaip atsiranda asimetrinė tapatumo artikuliacija santykyje vienas su kitu (McLaren, 1999). Jis pritaria nuomonei, kad hibridinis tapatumas – tai „kultūrinių modalumų kaitos forma“ ir kad tai „griežtai skirtingų kultūrinių ir ideologinių pasaulių judėjimas tarp įvai-

rių raiškos modelių“ (McLaren, 1999a, p. 196). Teigiama, kad postkolonijinis hibridas yra labai problemiškas, nes jis lokalizuojamas istorinės hegemonijos kontekstuose ir yra diskriminuojamas. Kitaip tariant, svetimasis tapatumas patiria gyvenamos žemės galią ir jam reikia asimiliuotis.

McLarenui hibridizacija reiškia tapatumo ribų deorientaciją arba tapatumo centro perkėlimą, išfigūravimą. Tapatumai veikiau ne multiplikuojami, kaip rašo A. Melucci (Melucci, 1997), o „išsilieja“, kinta, jiems būdinga vidinė įvairovė, bet ne stabilumas. Galiausiai tapatumas priklauso nuo kiekvieno iš mūsų patirčių (McLaren, 1999, p. 195). Kitaip tariant, McLarenui rūpi pasipriešinimas dominuojančiųjų galių, o tas pasipriešinimas reiškiasi ir tapatumo, kaip savikūros kaitos, galimybe, ir atsakomybe.

Giroux svarsto apie tapatumą ir multikultūralizmą taip pat juos siedamas su rasizmu ir socialinėmis problemomis. Jam rūpi multikultūralizmo judėjimas, jo pobūdis ir jo bei pedagogikos priklausomybė. Anot Giroux, pedagogika turi pasiimti multikultūralizmo idėją. Jis propaguoja tokį multikultūralizmą, kuris yra aktyvus politiškai, nesitaiksto su kryptingu socialinių tapatumų formavimu ir nesitenkina socialinių kompetencijų bei tolerancijos ugdymu. Giroux manymu, yra esmingesnių naudojamos socialinės galios, darančios įtaką socialiniams tapatumams, problemų, kurios iš pirmo žvilgsnio nėra nepastebimos. Taigi teoretikas siūlo būtiniausiai įvesti mokymą apie multikultūralizmo ir demokratijos ryšį ir kaip demokratija užtikrina, jei užtikrina, lygias galimybes skirtingos kultūros žmonėms (Giroux, 1994, p. 329). Autorius pabrėžia pačių mokyklų kultūrą, jų tvarkymosi, administravimo stilių, kuris iš dalies rodo atspindį ir požiūrį į tarpkultūriškumą. Giroux kritikuoja konservatyviąją multikultūrinę politiką, kuri, anot jo, daug kalba apie laisvę, bet mažiau apie lygybę, daug kelia demokratiškus idėjų, tačiau vangiai jas įgyvendina praktiniame gyvenime, suvokia pilietį istoriniame kontekste, tačiau nemato, kas jam daro įtaką ir kaip jis keičiasi šiuolaikinio gyvenimo ir institucijų kontekste. Be to, anot jo, dominuojanti švietimo politika siekia užtikrinti esamą struktūrinę hierarchiją, taigi bijo kalbos kritikos. O labiausiai baiminamasi multikultūralizmo, nes jis kelia grėsmę tautinio tapatumo (kaip etni-

nio tapatumo) sampratai. Todėl mokyklų darbas ir programos kuriamos taip, kad užtikrintų senus autoritetus, tvarką, kanoną, elitarizmą. Galiausiai konservatoriai mano, kad kritinis multikultūralizmas, kalbantis apie „multiplikuojamą“ tapatumą, gali pakenkti visai demokratijai. Tokiu būdu „operuodami binarinėmis opozicijomis „mes“ ir „kiti“ ir priešindami jas, konservatoriai neigia dialogo ir ugdymo galimybę, supratimą ir derybas“ (Giroux, 1994, p. 335). Lygiai taip pat kritikuojama liberalizmo politika, kurioje privatus interesas iškyla aukščiau už valstybiškumo ir pilietiškumo interesus.

Giroux siūlo konkrečius maištaujančio (angl. – *insurgent*) multikultūralizmo ir pedagogikos įgyvendinimo žingsnius, t. y. naują programą:

- 1) multikultūrinė programa turi būti išplėsta nauja kalba, kurioje kultūrinės skirtybės bus traktuojamos ne tik kaip toleruotinas dalykas, bet ir kaip būtinybė plėsti demokratinio gyvenimo praktiką ir diskursą;
- 2) reikia analizuoti žiniasklaidoje pateikiamus socialinių tapatumų stereotipus. Pedagogai neturėtų mokyti atpažinti ir atkurti istorines tiesas apie tam tikrų grupių ypatumus ir jas romantizuoti, o kalbėti apie jų kintamumą, galimus įvairiausius konstruktus, modifikacijas, naujoves;
- 3) derėtų mokyti, kaip suvokti vienovės ir skirtubių ryšį ir taip išvengti binarizmo. Siūloma ugdyti visumos skirtybėse (angl. – *unity-in-difference*) poziciją, kurioje naujos demokratinė reprezentacijų, dalinimų ir pilietiškumo hibridinės formos užtikrins sąlygas kurti vienovę, nepanaikinant dalinimų, ir jų specifikos (Giroux, 1994, p. 339, 340).

Autorius tokią kultūrinių skirtubių pedagogiką sieja su dialogu, interakcija ir vadina „ribų“ pedagogika.

Ribų pedagogika pabrėžia *aš* ir *kitas* ryšį, kuriame tapatumas fiksuojamas nei kaip tas pats, nei kaip kitas tapatumas; jis yra abu vienu metu, ir taip apibrėžiamas raštingumą įvairovėje, tampančioje referentu, kritika ir kultūrinės transliacijos praktika, supratimu, kad neįmanoma fiksuoti,

užbaigti ar monologizuoti autoritarines reikšmes, kurios egzistuoja už istorijos, galios ir ideologijos“ (Giroux, 1994, p. 340).

Būtent tokia atvira kitam, kitoniškumui pedagogika, anot autoriaus, turėtų praturtinti moksleivius naujomis išvalgomis, atverti galimybių naujai pamatyti pasaulį:

- 4) ugdymas turi užtikrinti rasių, klasių ir lyčių analizę, ir jų padėties analizę konkrečioje visuomenėje ir konkrečiose institucijose, atpažįstant galias, kurios vienaip ar kitaip tas grupes riboja;
- 5) programa turi užtikrinti platesnį visuomenės tam tikrų grupių įtraukimą į ugdymo procesą, t. y. tėvų, socialinių partnerių, nustatyti naujus mokytojų, mokinių ir administracijos ryšius ir panašiai. Naujo tipo santykiai, pagrįsti geranoriška kritika, dialogu, pasitikėjimu, užtikrina naują demokratišką kultūrų sugyvenimą.

Kiek Lietuvos švietimo politikai gali pasimokyti iš šių svarstymų, idant geriau įveiktų savo nesantaikas, tautines problemas, nenusižengiant žmogaus teisėms ir sykiu išsaugant kultūrinį paveldą bei tautinį tapatumą?

Didelį darbą nuveikė ir palengvinimą Lietuvos ugdymo mokslui ir praktikai suteikė Lietuvoje ne vienus metus praleidęs T. McLaughlinas, bandydamas rasti liberaliai visuomenei tinkančią išeitį ir takoskyrą tarp dviejų griežtų pozicijų (labiau iškeliant pilietinį arba etninį tapatumą), jas labiau jungiant nei skiriant. Nepaisant to, kad šiuolaikinėje visuomenėje vis daugiau dėmesio skiriama pilietinei, o ne tautinei savivokai, pilietinis matmuo yra vienaip ar kitaip siejamas su tauta. Tautinės valstybės ir tautinės savivokos problemos tebeegzistuoja ir jas skirtingai sprendžia ne tik skirtingų politinių krypčių atstovai, bet ir patys liberalai. Savaiame suprantama, kad vienoje teritorijoje gyvenančios skirtingos etninės kultūros turi teisę kurti savo bendruomenes, kuriose dominuoja specifinės vertybės, tačiau bendrojo lavinimo mokyklos turi vykdyti tolerancijos politiką ir vertybių ugdymą sieti su bendromis žmogiškomis vertybėmis. Lietuvos atžvilgiu ugdymo filosofas McLaughlinas vis dėlto gana nuosaikus. Jis teigia, kad „neabejotinai svarbus šio konteksto bruožas yra lietuviškojo tautinio identiteto slopinimas, vykęs daugelį metų kartu su „dvigubo gyvenimo“

patirtimi, susijusia su šiuo slopinimu. Todėl švietimo politikų reikalavimas ugdyti arba bent išsaugoti lietuvišką tautinį identitetą yra pagrįstas“ (McLaughlin, 1997, p. 109).

### 11.3. Tapatumas ir pilietiškumo ugdymas Lietuvoje

Siekiant gilesnės McLaughlino duomenų analizės, pravartu pastebėti, ką siūlo Lietuvos ir užsienio politikos bei švietimo politikos teoretikai akademinuose diskursuose.

J. Balčius, A. Degutis, A. Jokubaitis nusiteikę gana kritiškai multikultūralistų atžvilgiu ir propaguoja tautinį tapatumą, kurį suvokia Lietuvos nacionalinės savimonės gaivintojų kontekste, grėžiojantis į praeitį: M. Gimbutienę, A. Maceiną, S. Šalkauskį (Balčius, 2006; Jokubaitis, 2006; Jokubaitis, 2008) arba atskleidžiant šiuolaikinių teoretikų svarstymo apie lygias galimybes „perspaudimus“, multikultūralizmo vykdomą moralinę inversiją, neadekvačius reikalavimus, vedančius link absurdo ir visuomenės susinaikinimo situacijos (Degutis, 2006). Minėtųjų autorių teiginiai rodo konservatoriškas ar net nacionalistines pozicijas. Negalima nesutikti su tokiais teiginiais: „tautinio tapatumo išsaugojimas yra neįmanomas be doros išsaugojimo“ ar „tautinis tapatumas praranda prasmę visur įžvelgiant diskriminaciją“, tačiau, kita vertus, galvojant apie tai, kad Lietuva anksčiau ar vėliau vis labiau integruosis į europinę ir pasaulinę kultūrą ir rinką, reikėtų daryti prielaidas apie didesnę tautų maišatį Lietuvoje ir atitinkamai naują politiką. O tai jau konstatuoja naujesni tyrimai Lietuvoje (Čiubrinskas, Kuznecovienė, 2008), parodantys, kaip neišvengiamai kinta tapatumas ir jo samprata. Kad ir kaip būtų, A. Smitho teiginys, kad „iš visų vizijų bei tikėjimų, kurie varžosi dėl žmonių palankumo moderniajame pasaulyje, labiausiai paplitęs ir patvariausias yra tautinis idealas“ (Smith, 2005, p. 9), matyt, dar ilgai neapleis Lietuvos politikos formuotojų ir jų priešininkų.

Multikultūriškumas ir tautinio tapatumo ugdymas paliečia ir Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklas. Ši tema susijusi su naujų vertybių, kartais

susikertančių su tradicinėmis vertybėmis, įsigalėjimu, globalizacija ir labiausiai keliančia nerimą valstybei jaunimo emigracija. Todėl atliekami teoriniai ir sociologiniai tyrimai, kurie turėtų pagelbėti svarstant esminius probleminius aspektus (Lietuva globalėjančiame pasaulyje, 2006; Tautinės tapatybės dramaturgija, 2005; Lietuviškojo identiteto trajektorijos, 2008), analizuojamos tautinio ugdymo problemos mokykloje ir siūloma stiprinti tautinį tapatumą (Aramavičiūtė, 2005) arba svarstomos alternatyvos (Vasiliauskaitė ir kt., 2010). Pastaroji tyrėja su grupe siekia parodyti, kad multikultūrinis ugdymas Lietuvoje pasuko ne tuo keliu, nes svarbiausia yra ne tautinis aspektas, o įvairovė lyčių, religiniu, socialiniu ir kitais požiūriais bei asmens teisės rinktis užtikrinimas, t. y. suprantant multikultūrinį ugdymą taip, kaip jį supranta Europos šalys ar JAV.

Toliau nuosekliai apibūdinama programų, skirtų pilietiškumui ir tautinei tapatybei ugdytis, kaita. Mat šiose programose labiausiai atsispindi filosofija ir ideologija, kuria remiantis ketinama auginti tolerantišką asmenį, pasirengusį atsakingai gyventi pliuralistiniame pasaulyje ir kartu būti neabejingam savajai kultūrai ir valstybės politikai.

Nepriklausomos Lietuvos valstybės mokykla pradėjo ugdymo per-tvarką nuo naujai parengtų tautinės mokyklos programų dar 1989 metais. Tai gi tautiškumas ženklo visų dalykų programas. Parengus 1994 metų bendrųjų programų projektą, čia atsirado atskira pilietinio ugdymo programa, kuri buvo neatskiriama ir nuo tautinio ugdymo. Ilgainiui pilietiškumo ugdymo programų turinys kito, labiau pabrėždamas socialinį-politinį angažuotumą. Taip pat buvo koreguojamas programos pavadinimas. Atnaujinant programas 1997 metais, atsirado 1997 metų bendroji pilietiš-kumo ugdymo programa, o ši pakeista 2004 metų pilietinio ugdymo programa. 2006 metais sukurta nauja ilgalaikė tautinio ir pilietinio ugdy-mo programa. Pagal ją 2007 metais parengta bendroji pilietiš-kumo ugdymo programa (projektas), kuri buvo inicijuota, baiminantis nutautėjimo įvy-kių Lietuvos visuomenėje. O jai į pagalbą parengta Lietuvos etninės kultū-ros ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose strategija ir ilgalaikė švietimo konsultantų kompetencijų tobulinimo programa „Lietuvių etninės kultū-ros vertybės Europoje“. Vėliau radosi ir „Etninės kultūros plėtros švietimo įstaigose strategija“ (2009).

Būtent 2007 metais pilietiškumo ugdymo programos kūrimas parodė išties keblią padėtį Lietuvoje, kuriai spręsti nėra vienos aiškios vizijos, nes buvo pateiktas kelių teorijų derinys, kuris gana sudėtingas susigaudyti pilietinio ugdymo mokytojui. Kitaip tariant, pateiktas dviejų populiariausių teorijų derinys, t. y. konservatyviosios, orientuotos į nacionaliniu pagrindu suvokiamą homogenišką tautos sampratą, ir liberaliosios, orientuotos į daugiatautę heterogenišką (bet ne hibridinę) tautos sampratą. Šutinienė, aptardama A. Smitho sampratą, kad „tauta – tai įvardinta žmonių bendruomenė, turinti bendrą istorinę teritoriją, bendrą atmintį ir kilmės mitus, standartizuotą viešąją kultūrą, ekonominius ir teritorinius ryšius, bendras įteisintas visų jos narių teises ir pareigas“, ir juo remdamasi nurodė, kad tautoje nutinka taip, kad įvairiomis proporcijomis sumaišomi du dimensijų rinkiniai – tiek pilietiniai-teritoriniai, tiek etniniai-genealoginiai (Šutinienė, 2006, p. 19). Panaši problema buvo spręsta ir Lietuvos pilietinio ugdymo programos koncepcijoje.

Pagal programoje pateiktą pilietiškumo ugdymo schemą (Pilietiško ugdymo projektas, 2007; išimtas iš internetinės erdvės patvirtinus 2008 metų programą), Lietuvos mokytojai turėjo per vienas pamokas ugdyti asmens tautinį tapatumą, kuris skirtas išsaugoti savo etninės grupės arba lietuvių nacionalumą ir vadovautis kita tautinio tapatumo samprata, siekiant puoselėti savo tautą, nulemtos jos teritorija ir istorija, taigi įvairias nacionalines mažumas. Vienos pamokos (literatūra, gimtoji kalba, istorija yra skirtos pirmajai tapatumo sampratai ugdyti), kitos (dorinis ir pilietinis ugdymas, geografija) – platesnei tautinio tapatumo sampratai formuoti. Vadinas, vieni mokytojai turėtų vadovautis vienomis sampratomis, kiti – kitomis. O jei tas pats mokytojas dėsto literatūrą ir dorinį ugdymą, jis turėtų skirtingose pamokose ugdyti skirtingas tautinio tapatumo sampratas ir užtikrinti pagal jas moksleivių asmenybių formavimą. Ar tai įmanoma? Matyt, jei mokytojas tikrai kompetetingas – tai yra įmanoma, nors ir labai sudėtinga, nes jam būdingos ir asmeninės nuostatos.

Remiantis 2007 metų projektu 2008 metais patvirtinta pakoreguota programa, kurioje pavyko daugmaž suderinti tautinės valstybės ir atvirosnę politiką, tautinį tapatumą labiau siejant su pagarba savo valstybei, teri-

torijai, istorijai, įstatymui. Kitaip tariant, buvo pabrėžiama *socialiai orientuotas pilietiškumas* ir kitas – *tautiškumas* – *pilietiškas daugiakultūrinėje visuomenėje*. Tačiau projekto metu atsiradęs dvikryptiškumas neišnyko. Šiuolaikinėje visuomenėje kitaip kurti programų, matyt, ir neįmanoma, jos siekia apimti viską, o kartu tampa šiek tiek chameleoninės. Svarbiausia, kad mokytojai mokėtų pagal tas programas dirbti, būtų pakankamai sąmoningi ir kritiškai ir atitinkamai ugdytų moksleivius, juoba per pilietiško pamokas.

Siekiant sužinoti programų kūrėjų dėmesį kai kurioms pasaulėžiūriškai svarbioms sąvokoms, buvo atlikta Lietuvos bendrojo lavinimo bendrųjų socialinio ugdymo programų kontent analizė<sup>\*\*\*</sup>. Pasirinkti raktiniai žodžiai, kurie atskleistų, kas užkoduota tekste, ir parodytų moksleivių orientavimą į lokalumą / globalumą, kritinę ir dialoginę sąmonę, pasaulėžiūros kūrimą. Šie žodžiai: *tautiškumas*, *tautinis*, *tautinis tapatumas*, *Lietuva*, *Europa*, *pasaulis* (*pasaulėžiūra*, *pasaulėjauta*), *globalizacija*, *kritiškumas*, *dialogas*. Skaičiuotas raktinių žodžių vartojimo dažnis. Nors visų metų bendrųjų programų apimtis šiek tiek skiriasi, laikytasi prielaidos, kad programa yra tyrimo vienetą, kuris gali būti lyginamas su atitinkamais tyrimo vienetais.

Įvertinus visų bendrųjų pilietinio ugdymo programų kontent analizės duomenis, rodančius raktinių žodžių vartojimo dažnį, akivaizdu, kad *tautinio tapatumo* / *tautiškumo* sąvokų paminėjimas nebuvo didelis, bet gerokai padidėjo 2008 metų programoje (Duoblienė, 2009). Taip pilietiško ugdymo programa įgavo daugiau galių propaguoti valstybiniu lygiu apsibrėžtas vertybes, mažiau vietos paliekant asmens autonomijai ir kritikai.

Vadinasi, programos autoriams pavyko sutelkti ir sustiprinti dėmesį tautiškumo ugdymui. Taip pat išryškėjo, kad visų metų programose dažnai minimas Lietuvos vardas, nors 2004 metų programoje tas skaičius buvo labai sumažėjęs, šiek tiek padidėjo dėmesys Europai, labai nedaug –

<sup>\*\*\*</sup> Kontent analizės raktiniai žodžiai (jų pasikartojimo bendrosiose programose dažnis) skaičiuoti Adobe Reader 8 programos funkcija search. Duomenys pateikti L. Duoblienės ir T. Bulajevo sudarytoje monografijoje „Lietuvos švietimo politikos transformacijos“ (2009) skyriuje „Ugdymo turinio formavimo politika: socialinė reprodukcija ir jos įveika“.



globalumui. Kitas dalykas, kuris verčia nerimauti, yra tas, kad palyginti labai mažai dėmesio skiriama kritiškumui, taip pat dialogui. Taigi, bandant rasti, kur link suka Lietuvos švietimo politikai ir bendrųjų programų kūrėjai, galima teigti, kad čia nematyti nei sąsajų su tarpkultūriškumu (dialogo paieškos), nei su kritiniu multikultūriškumu (kritinis požiūris). Programose, kaip jau minėta, didesnę įtaką turi konservatyvioji multikultūriškumo pozicija, kurioje siekiama labiau asimiliuoti kitas mažumas arba kitu atveju – jas atskirti, saugantis kokių nors hibridinių tapatumų. Atlikta kitų socialinio ugdymo programų (istorijos, geografijos, etikos, tikybos) kontent analizė parodė panašią situaciją, nors jose randama mažiau *tautiškumo* paminėjimų, šiek tiek daugiau dėmesio skiriant dialogui ir kritiškumui.

Esamą švietimo ir pedagogikos situaciją tautinio tapatumo ir multikultūralizmo aspektu Lietuvoje galima apibūdinti kaip tarpinę, „plūduriuojančią“ tarp dviejų kraštutinumų, siekiančią išsaugoti tautinį tapatumą, pagrįstą etniniu pagrindu sutelkta dvasia ir kalba, krikščioniškomis vertybėmis ir kartu dairytis naujų instrukcijų, naujų teorijų, leidžiančių neatsilikti nuo socialinių ir edukacinių inovacijų, didesnio atvirumo pasauliui, kitaip tariant, – ieškoti tinkamo Lietuvai modelio, pabrėžiančio pilietinius, o ne tautinius idealus. Tačiau reikia pripažinti, kad atsivėrimo politika egzistuoja veikiau dėl perimamos išorės ideologijos, o ne dėl savarankiškų Lietuvos švietimo politikų sprendimų.

Taigi, nors Švietimo įstatyme yra išskirtas lygių galimybių principas – *švietimo sistema yra socialiai teisinga, ji užtikrina asmenų lygybę, nepaisant jų lyties, rasės, tautybės, kalbos, kilmės, socialinės padėties, tikėjimo, įsitikinimų ar pažiūrų* (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2003), pabrėžiama, kad siekiama ugdyti moksleivių toleranciją, daugiau dėmesio skirti kultūrinei įvairovei atskleisti, vis dėlto ši ugdymo sritis išlieka itin problemiška, besiblaškanti tarp europocentriinių ir etnocentriinių idealų, pamirštanti kitus asmens tapatumui svarbius aspektus – lyties, socialinio statuso, kalbos, religinio pasirinkimo. Multikultūralizmas tautiniu požiūriu Lietuvai turėtų būti gana pažįstamas, nes Lietuvoje nuo seno sugyveno įvairios tautos ir buvo plėtojamos jų kultūros. Tačiau šiandien vargu ar

galima Lietuvos ugdymą įvardyti kaip multikultūrinį ar tarpkultūrinį. Jis labiau atliepia tautinį ugdymą nei multikultūrinį ugdymą, ir juo labiau ne tarpkultūrinį, nes pastaruoju atveju mokomajam turiniui, jam pažinti yra teikiama mažiau dėmesio nei skirtingų kultūrų santykiams. Lietuviškasis pilietiškumo ugdymas yra labiau linkęs į homogeniškos sąrangos, kuri yra paremta universalizmu ir sykiu „mažesnių“ integracija, panašėjančia į asimiliaciją, užtikrinimą. O žvelgiant radikaliau, tai tautinio tapatumo ap-sibrėžimas, kuris tapo prioritetiniu Lietuvos švietimo politikams, ir jo sti-prinimas gali turėti ne tik pozityvių, bet ir skausmingų pasekmių, kurias aprašo Baudrillardas, atskleisdamas, kad tokie konservavimo, mumifika-vimo, uždarymo į rezervatus veiksmai saugomą objektą paverčia negyvu (Baudrillard, 2002).

---

## **Apibendrinimas. Valstybinio švietimo (ne)tvarumas ir asmens sąmoningumas**

---

Pasaulyje yra svarstoma bent keli ugdymo filosofijos modeliai ir sampratos, žvelgiant, kaip ir kokių tikslu ji keitėsi bei kokias sprendė problemas. Ugdymo filosofija priėjo tokią ribą, kai svarstoma, ar ji dar svarbi ir aktuali, o jei aktuali, tai kokių pavidalu. Sutariama dėl to, kad šiuolaikinė ugdymo filosofija yra besistemė, ieškanti savo vietos tarp filosofijos ir ideologijos, senuoju savo pavidalu sprendžianti egzistencines asmens ir jo ugdymo bei socialines problemas, o modernėjant visuomenei ima tarnauti jau nebe asmeniui ar bendruomenei, o ideologijai. Ji, kaip ir globalizacijos veikiama kultūra, užspausta į „kampą“, kuriame nėra kito pasirinkimo, tik susitaikyti su masinės gamybos, asmens produkavimo ir vartojimo kultūra, jos reikalavimais būti tokios kultūros pagalbininke. Lietuvoje ugdymo filosofija nuėjusi gana neilgą kelią, kai nuo klasikinės tradicinės neotomizmo ugdymo filosofijos, egzistavusios tarpukaryje, šiek tiek užgriebiant perenializmą ir esencializmą, pereita prie modernios ugdymo filosofijos, kuriai jokio vardo nerasime – tai veikiau atsiradęs eklektiškas darinys, kuriam svarbu suderinti visa, kas yra naujo ir efektyvaus pasaulyje atrasta, nieko nenuskriaudžiant ir visa tai pavadinant „holizmu“ arba, jei norima parodyti šiek tiek daugiau modernumo, – „konstruktyvizmu“. Tokio konstruktyvistiškai kuriamo pasaulio ir ugdymo asmens kultūra yra taip pat lengvai dėliojama iš senos ir naujos medžiagos, ženklų, simbolių, prasmų. Deja, naujovės vis labiau yra susietos su vartotojiškumu, prekinės

visuomenės kūrimu, globalaus pasaulio ideologija, siekiant kaupti kultūrinį kapitalą, panaudojant tam švietimą ir ypač kai kurių jo segmentų produkciją. Taigi Lietuvai, orientuotai į tautinę, istorinę simboliką, o jos mokyklai – į tautinių idealų atkūrimą ir kultūrinį kapitalą, atsiranda daug kliūčių, ir pirmiausia rasti savo vietą globalių ir lokalių reiškinių sandūroje, išsiaiškinti, kas turima omenyje, apsibrėžiant savo kultūros branduolį, kuris, pasak šiuolaikinių teoretikų, taip pat kinta.

Išanalizavus konstruktyvistinio ugdymo sampratą paaiškėjo, kad tai pakankamai ilgą istoriją (daugiau nei šimtmetį) turinti ir į daugelį mokslinių mokyklų suskilusi filosofija, pradedant nuo vystomojo konstruktyvizmo ir baigiant postmodernistiniu konstruktyvizmu, ugdymo prieigas randanti ir filosofijoje, ir sociologijoje, ir psichologijoje. Kiek ši ugdymo filosofija ar teorija yra demokratiška, holistinė ir humanistinė, galima ginčytis. Aišku viena – ja remiantis pasaulį kuria pats žmogus (vaikas, jaunuolis), ugdytojo tik padedamas, taigi akivaizdu, kad ji humaniška. Be to, ją kurdamasis žmogus kiekvieną naujai pažintą ar sukonstruotą segmentą pasideda į savo patirtyje ar vaizdinyje turimą nišą, taigi gali būti vadinama holistine. Deja, tik to asmens požiūriu. Ji gali būti visiškai fragmentiška kito vertintojo požiūriu. Tačiau neperžengiant dabarties ugdymo paradigmų, kai asmuo tapo ugdymo proceso centru, ir suvokus, kad apie kokius nors visiškai objektyvius, visų vienodai suprantamus dalykus kalbėti negalima, asmeninis individo požiūris yra vertingesnis ir labiau pateisinamas nei objektyvumo ir esencialumo paieškos, taigi jo holistinis pasaulėvaizdis jokių ugdytojų negali būti kvestionuojamas. O tais atvejais, kai konstruktyvizmas tampa manipuliacine tam tikrų interesų grupių sumanymą vykdanči ideologija, asmens autonomiškumo skatinimas turėtų padėti vaduotis nuo indoktrinacijos.

Kūrybiškumui ugdymo procese įvertinti analizuota pragmatizmo ir fenomenologijos apibrėžiamos kūrybinių galimybių ribos. J. Dewey ir M. Merleau-Ponty, kalbėdami apie vaiko piešimą, jame išvelgia natūralią, ikikonvencinę, instinktyvią raišką. Jos žavesys pagrįstas būtent tuo, kad ji yra nesuvaržyta, laisva, nuoširdi. Tačiau filosofų požiūriai išsiskiria, kai galvojama apie asmeninę ir socialinę pažangą. Dewey filosofijoje akivaiz-

džiai vertinama kaupiamų patirčių grandinė, nusitęsianti linijiškai suvokiamame laike ir lemianti asmens pažangą. Santykio su pasauliu percepcija ir vaiko piešinio konstravimas grindžiamas instrumentalizmu, kuris atsiranda ne dėl socialinių konvencijų, o dėl refleksijos ir kritiško mąstymo, lyginant esamą ir vaizduojamą pasaulį, taip tobulinant jo raišką kaip esminį poreikį suprantamai pranešti informaciją kitam. Dewey neabsoliutina patirties perdavimo galimybės, tačiau ja tiki. Jam tai rodo ir laipsnišką socialinių saitų ir konvencijų įsisąmoninimą. Socialinė patirtis skverbiasi į vaiko gyvenimą ir raišką, o jis savo ruožtu augdamas reiškia asmeninę patirtį, fiksuoja įvairius dalykus dėl prigimtinio poreikio tirti pasaulį ir dėl to, kad informacija būtų pasidalijama su kitais.

Merleau-Ponty filosofijoje vaiko piešimas yra pavyzdys, pamoka suaugusiajam. Vaiko pasaulio matymas yra laisvas ir nesuvaržytas. Vaiko raiška yra ikikonvencinė, nepažeista suaugusiųjų normų, žaidimų, ilgainiui supainiojančių asmens laisvę ir kūrybinę potenciją. Anot Merleau-Ponty, tai, kas įprastai nematoma arba matoma savaip ir todėl atrodo dirbtina, atrodo neįtikinama. Savo raiška vaikas nesiekia pranešti kitam aiškiai suprantamą žinią apie savo patirtį, o veikia palikti savo matomo pasaulio paslapties pėdsaką. Tokio pobūdžio kūrybiškumo raiška yra gana subtilus fenomenas, nes jam egzistuoti kanonai ir taisyklės beveik nereikalingi arba reikalingi tik tiek, kiek lavina kūrybiškumą, tačiau nėra esminiai kūriniai, o ir kūrėjui vertinti. Dabarties pasaulis vertina vaizduotę ir naivų atvirumą, tačiau technikos išmanymas taip pat svarbus, užgožiantis pirmąjį ir todėl jam suteikiantis dar daugiau unikalumo ir vertės, nors požymių, kad jį labiau puoselėja, neaptinkama.

Svarstant švietimo problemų analizės alternatyvas, susijusias su individo laisve, kūrybiškumu, akivaizdu, kad tradiciškai švietimo sistemos remiasi tomis, kurios leidžia normatyvų ir pažangos parametrų, atliekant kiekvienam švietimo agentui savo funkciją, universalizavimą. Taigi remiamasi I. Kanto ir J. Dewey siūlytomis prielaidomis. Šioms prielaidoms priešpriešinamos kritinės teorijos ir postmodernistų teorijos, išskleidusių galių santykio konstravimą, diskursų kūrimo mechanizmus, kurie galiausiai naikina bet kokį kūrybiškumą ir iniciatyvumą, prielaidos.

Tokias kritines nuostatas atspindi Foucault idėja apie disciplinavimą ir bausmę, kontrolę ir anoniminę valdžią. Jos tampa lemiančios naujai permąstant švietimo ideologijos ir reformų prasmes, projektuojant kritišką ir reflektyvų švietimą. Foucault idėjomis pirmiausia pasinaudoja neomarksistiškai orientuoti švietimo teoretikai, jo idėjose rasdami kontrargumentų konservatyviajam ir liberaliajam švietimui. Įsitvirtina nauja švietimo diskursų analizės, atpažįstant dominuojančią ideologiją, tradicija, vadinama kritine pedagogika. Švietimo politikos ir vadybos paskirtis naujai apmąstoma įvertinant jų funkcijos nukreiptumą užtikrinti valdininkijos pozicijas.

Foucault idėjų tęsėjai yra ir jo kritikai. Panoptikonas tampa sinoptikonu, prievartos žvilgsnis apšukamas ir netenka galios. Švietimo teoretikų labiausiai kritikuojama anoniminės galios, konstruojant socialinės ir žinių reprodukcijos aparatą, idėja. Nežinios, sukaustymo, negalios ir paklusnumo socialinės kontrolės legitimavimo, o sykiu ir prievartos akivaizdoje, būseną siūloma keisti aktyviomis kritinėmis politinėmis nuostatomis prieš biurokratinį švietimą, korekcinę pedagogiką. Daugelis švietimo teoretikų linkę teigti galimybes atpažinti jei ne kontrolės konstrukto autorių, tai suinteresuotųjų tą konstrukta palaikyti dalyvius. Taigi preskripcijų ir kodavimo mechanizmai diskurse galimi atpažinti ir duoda pagrindo radikalesnei švietimo kaitai.

Svarstant dabarties ugdymo filosofijos ypatumus, svarbu suprasti postmodernistines nuostatas, kad šiandienos pliuralistiniame pasaulyje socialiniai ir humanitariniai mokslai negali būti grindžiami unifikuotomis prielaidomis: yra skirtingos paradigmos ir jomis remiantis konstruojama teorinė ar praktinė veikla. Todėl ir edukologijoje jokie metodai negali užtikrinti vienintelių, universalių tiesų. Į edukologiją ir švietimą ima skverbtis subjektyvumas, reliatyvizmas ir neapibrėžtumas. Atitinkamai švietime ryškėja pastangos pereiti nuo visuotinai legitimuotų struktūrų prie asmeninių sprendimų, asmeninio ugdytinio, kaip vartotojo, poreikio, t. y. išsilaisvinti iš sisteminių schemų ir autoritetų. Kita vertus, kartu su išsilaisvinimo procesu ryškėja ir švietimo sistemos galių stiprinimas naujais, sunkiai atpažįstamais pavidalais. Kaip galių primetimo atsvara stiprė-

ja fiksuotų švietimo tiesų, dokumentų ir ugdymo turinio kritika, prioritetais skelbiami skirtingų kultūrų dermė, naujovės, nuolatinis numatytų rodiklių, lygiai kaip ir juos nustatančių autoritetų kvestionavimas. Taigi neaiškumas, neapibrėžtumas gali būti suprantami ne tik kaip grėsmių ir nesėkmių priežastys, bet ir kaip naujos būsenos, nauji švietimo reiškinių ypatumai, galintys inspiruoti naujus švietimo modelius, sklaidyti abejones, skatinti švietimą neatsilikti nuo socialinės kaitos tempo.

Tarp daugelio postmodernaus pasaulio švietimo problemų – ugdymo turinio sumaištis, atsirandanti dėl bandymo suderinti skirtingus požiūrius, t. y. akademinį, konservatyvų, kuriame labai aiškūs turinio atrankos kriterijai, aiškiai apibrėžtos tiesos, kurias reikia žinoti, o kita vertus – atsinaujinimo, orientuojantis į praktinį gyvenimą, į tai, kas šiandien aktualu socialiniu ir asmeniniu požiūriu bei perspektyvu. To rezultatas – randasi keisti ugdymo turinio konstruktai, kuriuose laisvė kaupti žinias ir patirtį, juos jungiant į visumą pagal konstruktyvistinį požiūrį yra gerokai „stabdoma“ būtinų ar *ready made* žinių reikalavimu atsiskaitymams. Ugdymo turinio specialistai vis labiau linkę pritarti konstruktyviajam požiūriui. Tačiau atliekama daug veiksmų, kurie rodo senąjį požiūrį, pavyzdžiui, rengiami išsilavinimo standartai, spraudžiantys ugdytinius į rėmus, smulkūs kompetencijų ar gebėjimų aprašai.

Kita švietimo problema, aptariama postmodernaus ugdymo atstovų, yra metafizinis kalbėjimas arba prieraišumas prie metafiziko žodyno. Besąlygiškas prisirišimas prie metafiziko žodyno gali tapti vienu iš susišnekėjimo su jaunesne karta trukdžių. Tiesmukai taikydami ironiko žodyną ugdytojai akivaizdžiai susidurtę su dideliais nepatogumais, sunkumais valdyti situaciją ir tęsti pradėtą ugdymo procesą. Anot postmodernizmo šalininkų, ironikas visada atskiria metafiziko žodyną ir prirėmus gali juo naudotis. Taigi laipsniškas perėjimas prie ironijos, kaip išsakytų tiesų kvestionavimo (suabejojimo ir pasitaisymo), ir yra viena iš galimybių kurti naująjį švietimo diskursą. Juoba kad autoritetų globalizacijos amžiuje nelieka. Juos pakeičia ekspertai, t. y. savo dalyko žinovai, specialistai. Tai, be abejonės, sunkina auklėjimo procesą. Tačiau jei visuomenė yra religinga, ji turi galimybę tuos autoritetus susigrąžinti ar atrasti naujus religinių

įsitikinimų dėka. Lietuvoje vis dar siekiama apeliuoti į galias krikščioniškas tradicijas. Tradicijų puoselėjimas yra vienas iš švietimo dokumentų prioritetų. Lietuvos švietimiečių bendruomenė bando eiti senuoju tradicijų atgaivinimo keliu, tačiau, įstojus į Europos Sąjungą, tas procesas sudėtingėja, nes vis daugiau europinių dokumentų, kaip ir globalizacijos procesas, verčia atsiverti pliuralizmui, multikultūralizmui, naujovėms. Sykiu aiškėja, kad itin nerimauti neverta, nes postmodernioji mintis, besiskverbianti į švietimą, ne tik sukuria, bet ir išsklaido ugdymo abejones.

Lietuvos švietimo politikoje, svyruojančioje tarp praeities ir ateities idealų, matoma keletas ryškių, atpažįstamų politikos ir ideologijos krypčių. Tai neoliberalizmas, neokonservatizmas ir neomarksizmas arba dešinieji ir kairieji bei į įvairias puses pasislenkantys liberalai. Jų kovos ir derybų arena paliečia ir švietimą, kuriam šios tendencijos pasireiškia kaip didesnis dėmesys vertybėms, valstybei, paveldui ir šeimai arba kaip dėmesys asmens autonomijai ir laisvai rinkai, arba kaip rūpestis socialiniu teisingumu, skirtu užtikrinti švietimą visoms socialinėms ir įvairovės grupėms. Pastaroji vadinama kritinės pedagogikos vardu ir yra jau gerokai išpopuliarėjusi visose užsienio valstybėse, išskyrus posovietinę erdvę ir ypač Lietuvą. Ši mokykla sutelkusi didelį jai pritariančių mokslininkų būrį, bet neišvengianti ir aštrios, argumentuotos kritikos. Jos požiūriu neoliberalizmas ir neokonservatizmas yra lengvai suderinamos, bendrų interesų turinčios ideologinės kryptys, taigi ji bando demaskuoti jų kooperavimą ir sykiu deklaruojamus skirtingus švietimo idealus ir tikslus, o ypač stiprėjant globalizacijai ir atitinkamai tarptautinių švietimo idėjų eksportui į kitas šalis.

Akivaizdu, kad Lietuva vis labiau įsitraukia į tarptautinius tinklus, per įvairių tarptautinių ekspertinių organizacijų veiklą patiria supranacionalinių švietimo galių įtaką, todėl visuomenėje juntamas aiškesnės Lietuvos švietimo politikos poreikis, atskiriant tai, kas Lietuvai naudinga, nuo to, kas pražūtinga, nes dvidešimtmečio švietimo politikos rezultatai rodo gana skirtingų krypčių sprendimus, labiau imitacinius nei efektyvius, reikalingus Lietuvos ateičiai švietimo politikų veiksmus.

Ko galima tikėtis iš dabartinės, naujai veikiančios valdžios: konservatorių ir liberalų koalicijos? Neabejotinai – permainingą. Ir tai parodė jau pra-



sidėjusi aukštojo mokslo pertvarka. Tačiau čia iškyla ir klausimų, pavyzdžiui, kam tarnaus ta pertvarka: kapitalui, bankams ar elitui, kuris, postmodernioje kapitalistinėje visuomenėje taip pat neatsiejamas nuo bankų, o gal visuomenės gerovei? Įsiklausant į švietimo kritikų balsą, galima atsakyti, kad pertvarka padės pirmiausiai atskirų interesų grupių galiai bei kapitalui gausinti, konkurencijai stiprinti ir masiniam ne visada kokybiškam švietimui plėtoti. Tačiau kadangi esame ne tipiška Vakarų valstybė, o posovietinių valstybių grupei priklausanti savitos politinės transformacijos visuomenė, galime tikėtis ir visai kitų padarinių. Juk Lietuvoje daug kas vyksta kitaip, nei sveiku protu prognozuota. Taigi ir jau gerokai nuvalkiota citata „švietimas savo paskirtį geriausiai atlieka, kai jo raida lenkia bendrąją visuomenės raidą“ pagaliau gali tapti realybe. Kritinės pedagogikos atstovai mano, kad būtent jų siūlymai nesitaikstyti su esama švietimo padėtimi, būti kritiškiems, ugdyti mokytojų ir moksleivių pilietinį sąmoningumą ir aktyvumą gali padėti keisti visuomenę, užbėgant už akių globalizacijos proceso visa niveliuojančioms socialinėms transformacijoms, taigi Lietuvos švietimo koncepcijoje ir Švietimo gairėse paminėtai ir iki šiol kartojamai ištarnei dėl švietimo misijos būti socialinių pokyčių priešakyje greičiausiai pritartų. Tai yra jiems suprantamas šūkis. Tačiau ką šis teiginys reiškia Lietuvos dokumentuose – sunku pasakyti. Viena iš interpretacijų, kad tai – Lietuvos švietimo ir ypač Lietuvos mokyklos, kaip kultūros nešėjos, kūrybiškumo dirbtuvių įgyvendinimo numatomas rezultatas, esamoje situacijoje neatrodo įtikinamas, nes kūrybinis potencialas kol kas nėra pakankamas. Taigi nedidelėms valstybėms, demokratijos naujokėms, tokioms kaip Lietuva, verta atkreipti dėmesį į pažangių valstybių švietimo teoretikų kvietimą aktyviai pozicijai, tačiau aktyvumą suprantant kaip kritiškumą ir dialogą, sąmoningą švietimo krypties išvertinimą ir apdairų švietimo ateities formavimą, o ne neomarksistų ideologijai būdingus šūkius, kurie, žvelgiant iš posovietinės, potrauminės šalies perspektyvos, atrodo perdėm radikalūs, nepamatuoti. Reikia konstatuoti, kad Lietuvai dabarties situacijoje labiau tiktų nuosaikesnis kelias, nesitikint didelio proveržio, iki jos visuomenėje nebus subrandintas pakankamas kritiškumo ir kūrybiškumo potencialas. Tačiau būtų neteisinga

užsižiasti imitacine kaita, kuri yra veikiau socialinės reprodukcijos *status quo* užtikrinimo, naudojant įvairius kontrolės mechanizmus, kai trūksta švietimo darbuotojų ir pirmiausia švietimo politikų sąžiningo žvilgsnio į save, nuoširdžios, o ne imituojamos refleksijos, kuri būdinga posovietinių šalių švietimui.

Sudėtingomis kaitos sąlygomis valstybės yra suinteresuotos išsaugoti ir ugdyti savo elitą, taigi orientuojasi į idealizmą ir konservatyviąją politiką, tačiau elitiniam ugdymui yra pareikšta nemažai kritikos, ypač kai elitinis ugdymas yra siejamas su gabijų atpažinimu ir ugdymu, o gabijų atranka su suprekinta visuomene. Klausimas, ar verta atskirti gabiuosius, aiškiai neatsakytas, bet akivaizdu, kad pasiektas etapas, kai tėvai vis dažniau išreiškia valią dėl savo vaikų ateities, kuri yra siejama su jų vaikų gabumų pripažinimu ir plėtojimu. Toks tėvokratinis modelis yra toli nuo socialinio teisingumo, kuris rūpi labiau kairuoliškai politikai. Elitiniam ugdymui, regis, neprieštaruoja ir vartotojo ugdymas, kuris iš esmės yra gyvybiškai svarbus žvelgiant iš įvairių perspektyvų. Tačiau jo samprata šiek tiek kinta, kai turima omenyje mokyklos kultūra rinkos sąlygomis, kai konkuruojantysis iš principo negali neatstovauti ir vartotojiškai kultūrai. Jos išvengti neįmanoma, tačiau neskatinti – būtina. Tada renkamas mokytis vartojimo kultūros remiantis darnaus vystymosi politika ir filosofija. Lietuvos pavyzdys rodo posūkį į gabijų atranką, siekiant užtikrinti geresnę tautos ateitį, nes ji turės savo elitą, savo lyderius, tačiau rūpinamasi ir sąmoningo vartotojo ugdymu. Tai rodo diegiamos tokios programos, kaip antai „Die-notvarkė 21“, bei integruojamoji Vartotojo kultūros ugdymo programa. Tuo rūpinamasi bendrojo lavinimo mokykloje, tačiau žiniasklaidos, kuri tikslingai skverbiasi į mokyklų gyvenimą ne socialiniais, o ekonominiais tikslais, skatindama vartotojišką kultūrą, įtaka taip pat didėja.

Grįžtant prie pamatinių vertybių, pirmiausiai iškyla religinio ugdymo klausimas. Religinis ugdymas pasaulyje, kaip ir visų kitų dalykų ugdymas, išgyvena transformacijas, ieškoma tinkamesnio modelio: nuo konfesinio mokymo iki laicistinio ugdymo. Europos Sąjungos Švietimo komisijos rekomendacijos sufleruoja tarpinį kelią – religijų mokymą, nepažeidžiant įvairių tikėjimų ar netikinčių asmenų teisių bent jau valstybinėse moky-

klose. Tačiau organizacijos, kurios rūpinasi konfesiniu ugdymu, deda pastangas išsaugoti kad ir labai skirtingų religijų, bet konfesinį (religinį) ugdymą valstybinėse mokyklose. Jų netenkina religijų mokymas, kuris dažniau tapatinamas su švietimu ar informacijos perteikimu. Kritisės pedagogikos atstovų siūloma atkreipti dėmesį į tarptikybinių ugdymą, orientuotą į „didžiosios globalios politikos“ ir ideologijos, kurios vargu ar turi daug bendro su laukiamo „religingumo sugrįžimu“, religijų dialogu, ar konkrečios – katalikų tikybos – tradicijos puoselėjimu, atpažinimą. Jų kelias gali padėti religiniam ugdymui tuo aspektu, kad neleis „užmigti“, vers „būdrauti“, atpažinti, kai procesas po truputį tampa valdomas ekonominių, o ne kultūrinių interesų. O juk religiniu lygmeniu, pasak kai kurių teoretikų, sprendžiamas žmonijos išlikimo klausimas. Ir šiame religingumo sampratų kaitos ir jų puoselėjimo kelyje didelį vaidmenį atlieka atsargus ir gyvas religijos ar religinis mokymas. Lietuvos katalikų tikybos programos, pasiekusios gana gerą lygį, ilgainiui dėl bendrosios ugdymo turinio politikos imamos sprauti į gyvastį prarandančias formas, atliepiančias dogminę ir indoktrinuojančią požiūrį.

Informacinės technologijos (TV, kinas, radijas, reklama, internetas, iš dalies – spauda), kurios Lietuvos ugdymo kontekste tapatinamos su medijomis, veikia ugdymą dvejopai: gąsdina ir teikia vilčių. Gąsdina tuo, kad išstumia senąją švietimo organizacijos kultūrą ir tradicinį mokymo stilių, kai mokytojas galėjo prisiskaitęs įvairios informacijos, stovėdamas prieš klasę, ją perteikti, nes buvo vienintelis informacijos šaltinis. Ypač didžiulę įtaką šiam procesui daro vikipedija, kuri savo besiplečiančiu tinklu kuria vadinamąjį viki pasaulį. Internetinė informacija ir vikipedija iš lėto mažina paskaitų ir pamokų reikšmę, nes visa esminė informacija ir kita susijusi informacija (straipsniai, istorija, kitos nuorodos) yra tame tinkle. Ir mokytojai, ir mokiniai ima naudotis šiuo šaltiniu. Manoma, kad šioje vikisituacijoje ima dominuoti ne hierarchinė demokratija, o jokio centro neturinti „rizomatinė“ demokratija, taigi galinti rasti įvairiose vietose ir ne visai aiškiu pagrindu. Taip raštingumas išsisklaido į „lokalius raštingumus“, nes yra daug balsų (technokratų, studentų, mokytojų, dėstytojų) ir atsiranda poreikis aptarti, projektuoti „kolaboruojančius raštingumus“, kurių kiltis ir tiksliai

yra kasdienėje veikloje, protestuojančioje prieš nusistovėjusias socialines politines normas, kurios primeta galingesniųjų tvarką. Taigi atrodo, kad vikipedija, skelbianti neutralaus požiūrio politiką ir lengvinanti informacijos ieškos procesą, yra tinkamiausia ugdymo(si) priemonė naujai mokyklai, tačiau, žinant, kaip fragmentiškai, nekompetentingai, kupiruotai kuriamas šis laisvų prieigų ir autorystės tinklas, aiškėja, kad tai tik dar viena galia skleisti neskaidrumą, šališkus požiūrius ir savitą ideologiją.

Nauja atsiradusi ugdymo problema, susijusi su medijų plėtra, – tai neaiški masinio / grupinio ir individualaus ugdymo riba ir iš to plaukianti mokytojo ir mokinio santykio stilistika. Viena vertus, medijos leidžia organizuoti masinę mokymą, kita vertus, reikia individualumo: kiekvienas pasaulį konstruoja savaip ir jam reikalingas individualus mokymas. J. Kincheloe, svarstydamas ugdymo ateitį, mano, kad svarbiausias ypatumas bus socioindividualus ugdymas, kuris neleis medijoms, kaip tarpininkams, nuasmeninti ugdymo proceso, pareikalauti iš kiekvieno individo daugiau kritiškumo ir refleksijos, o sykiu kurs gyvo tarpasmeninio dialogo poreikį.

Remiantis medijas ir ugdymą analizuojančia literatūra, galima išskirti daug įvairių požiūrių, priklausomų nuo to, kokie medijų ugdymo tikslai yra keliami. Visus požiūrius susiaurina Kellneris, Share'is išskirdami: protekcionistinį, medijų meno propagavimo, medijų raštingumo ugdymo ir galiausiai – transformuojantį. Radikaliai nusiteikusių švietimo teoretikų ir ypač kritinės pedagogikos perspektyvoje reikšmingiausias atrodo paskutinysis, t. y. transformavimo siekiantis požiūris. Jis atitinka transformuojančią pedagogiką, kurios tikslas – radikali demokratija. Kiti teoretikai (Mastermanas, Mariet), užuot skirstę visus teoretikus pagal nuostatas, žiūri paprasčiau ir siūlo mokyklose integruoti visus medijų ugdymo tikslus: taikyti semiotiką, atpažinti ideologiją, atlikti žiniasklaidos kūrėjo ir vartotojo socialinio konteksto analizę. Toks visapusiškas, integralus modelis turėtų spręsti visas su medijų ugdymu susijusias problemas. Deja, tradiciškai orientuojamasi į vieną iš minėtų tikslų.

Lietuvoje pirmieji žingsniai integruojant medijų raštingumo ugdymą į ugdymo turinį ir mokytojų mokymą jau padaryti. 2006 metais bendrojo la-

vinimo mokykloms išleista „Mokymo apie visuomenės informavimo procesus ir žmogaus teises“ programa. NVO „Meno avilys“ 2004 metais pradėjo vykdyti programą „Kinas mano mokykloje“, kurioje yra įvairios paskirties projektų. Pastaruoju metu intensyvėja įvairios kino mokymo programos, į kino edukaciją įsitraukiant ir kino teatrams („Pasaka“, „Skalvija“) ir atsiirandant vis daugiau individualių iniciatyvų rengti moksleivių kino kūrėjų konkursus, o tai, be abejonės, ugdo jaunąją kartą. Lyginant Lietuvos medijų ugdymo raštingumo judėjimą su tuo, kas jau daugel metų vyksta Vakarų valstybėse, galima sakyti, kad jis tik pradinėje stadijoje, bet plėtojamas gana pažangiai, peršokant ne vieną Vakarų išgyventų raidos stadijų, perimant tai, kas geriausia, veiksmingiausia. Ir vis dėlto pasigendama to drąsaus naujo požiūrio, kuris skleidžiamas kartu su kritinio medijų raštingumo (transformuojančiu) ugdymu, kviečiančiu bendrauti naudojant medijas.

Akivaizdu, kad Lietuvos visuomenė įžengė į naują etapą, kuriame operavimas moderniomis technologijomis tampa esminiu žmogaus kompetencijos požymiu, lygiai kaip ir gebėjimas tvarkyti ir pritaikyti informaciją. Tai globalizacijos proceso padarinys, kuris skirtingo išsivystymo valstybėse truputį kitaip konfigūruojasi: anot M. P. Šaulausko, globalizacijos nulemtas informacinių technologijų pasirodymas ar net jų gamyba nebūtinai užtikrina informacijos visuomenę. Informacijos visuomenėje vyksta kur kas spartesnis ir efektyvesnis informacijos gavimas ir panaudojimas, padidėja informacijos šaltiniai ir prieigos. Tai vienaip ar kitaip veikia kultūrinę valstybių sąrangą, žmonių nuostatas kitų kultūrų ir kitokio žmogaus atžvilgiu. Vienų valstybių švietimo politikai baiminasi, kad dėl tokio proceso intensyvėjimo kursis hibridiniai tapatumai, o tai skausmingai atsilies švietimui, skirtam išsaugoti tautinį tapatumą. Kiti švietimo teoretikai mano, kad tai nėra grėsmė, realia grėsme laikydami švietimo politikų konservatyvią politiką, kurioje pateikiamos baigtinės arba dogminės tiesos ir įsitikinimai. Jie mano, kad svarbiausia yra kritinio sąmoningumo skatinimas, pačiam ugdytiniui suteikiant laisvę spręsti, kokios socialinės ir kultūrinės vertybės jam yra tinkamos, o kurios primetamos, nepaisant jaunos kartos poreikių. Šiam savo požiūriui pritaikyti realiame gyvenime jie siūlo pajungti ne tik ugdymo turinio pertvarką, mokytojo ir mokinio

santykių transformavimą, bet ir informacinį ugdymą, stiprinant medijų raštingumą, kuris suteikia daugiau galimybių pažinti kitas kultūras ir kitą, bet sykiu ir turi didelę nepageidaujamos ideologinės paveikos galią.

Ar yra prasmės tokioje greitų priėgų visuomenėje kalbėti apie kultūrinį, juoba tautinį identitetą? Įvertinant tautinio tapatumo, kuris neatsiejamas nuo multikultūrizmo, ugdymą Lietuvoje, galima teigti, kad Lietuvos politikos teoretikai, pavyzdžiui, J. Balčius, A. Degutis, A. Jokubaitis, yra nusiteikę gana konservatyviai, nes siekia atmesti įvairias šiuolaikinių teorijų siūlomas besąlygiškos tolerancijos formas, nors pastarųjų metų tyrimai, pavyzdžiui, V. Čiubrinsko ir kitų, rodo, kad toks atmetimas nieko nepadės, nes kultūrų integravimasis ir vientiso, tradicinio kultūrinio tapatumo nykimas neišvengiamas.

Lietuvos bendrosios pilietinio ugdymo programos pabrėžia išplėstą mokyklos bendruomenės idėją, mokymą apie tam tikrų grupių integraciją, tačiau kol kas mažai kalbama apie Lietuvoje dominuojantį multikultūrinį diskursą, stereotipus, apie tai, kaip įmanoma derinti vienovę ir skirtybes jų nepažeidžiant. Šias užduotis iš dalies vykdo ilgalaikė pilietinio ir tautinio ugdymo programa ir ypač bendroji pilietinio ugdymo programa. Paskutinėje pilietinio ugdymo programoje buvo pabandyta suderinti tautinio, suprantamo kaip etninio ir teritorinio tapatumo, ir pilietinio ugdymo tikslus. Nepaisant to, kad kuriami 2006 ir 2007 metais pilietinio ir tautinio ugdymo projektai buvo stipriai orientuoti į tautinio kaip etninio tapatumo ugdymą, 2008 metų programoje pavyko daugumą jų suderinti su atviresne politika, tautinį tapatumą labiau susiejant su pagarba savo valstybei, teritorijai, istorijai, įstatymui. Vis dėlto pastaruoju metu Lietuvos švietimo politikų orientacija rodo vykdant konservatyviąją politiką, siekiant mažumas veikiau asimiliuoti nei integruoti. Tai galima sieti su Lietuvos, kaip mažos valstybės išlikimo problematika, su noru išsaugoti kultūrinį jos paveldą, istorinę atmintį ir nepasiduoti didesnių valstybių ar sąjungų vykdomai ir eksportuojamai liberalizmo politikai, kuri daugelio tyrėjų kritiškai vertinama kaip gana pražūtinga mažoms valstybėms. Deja, tokia ideologija gali sulaukti ir skaudžių padarinių, kai garbinami simboliai ir retorika neturės nieko bendro su realiu gyvenimu.

Apibendrinant visų skyrių išvadas, galima teigti, kad Lietuvos švietimo filosofija ir politika, nepaisant gražiai parengtų strateginių švietimo nuostatų, mažiausiai dešimtmetį buvusi gana neaiški ir vangė, pamažu tampa kur kas apibrėžtesnė ir tikslingesnė, išbandanti kitus ugdymo įrankius, kurie, viena vertus, būdingi neokonservatyviai kryptčiai, kita vertus, – neoliberaliai, tačiau švietimo politika dalyvius akivaizdžiai spraudžia į rėmus, kurių kontūrą jiems nubrėžia supranacionalinių švietimo organizacijų ekspertai, o tam daugeliu klausimų reikia prisitaikyti ir sykiu netikrumo. Tai gerokai gali traumuoti dar po senų traumų nepagijusius švietimo dalyvius. Lietuvos švietimo filosofija, tarsi nesuformavusi atskiriamos, savo kultūrai tinkamos krypties, veikiau nuolat derindamasi prie politikos ir dairydamosi į ideologiją, vis dėlto turi šioškį tokį pateisinimą – ji yra, kaip ir priklauso moderniai valstybei, konstruktyvistinė. Ir tai nėra netiesa, nes konstruktyvizmo sąvoka talpi. Tačiau šalia šio pavadinimo, matyt, dar ilgai girdėsime pragmatinius kvietimus mokytis iš patirties, o realiai, deja, dažniausiai bus praktikuojama pozityvizmas ir jį palydinti standartizacija.

O ugdymo ir švietimo kultūra, kuriai, palyginti su kitomis švietimo teritorijomis, skiriama nedaug dėmesio ir kuri iš išorės patiria tokias įtakas, kaip vartotojiškumas, masiškumas, technologijų plėtra, yra gerokai apleista ir linkusi imituoti tai, kas populiariu masinėje kultūroje. Tačiau atsiranda vietos iniciatyvų iš pačių mokytojų ir mokinių, išbandomos inovatyvios idėjos, kaip keisti mokyklos klimatą, santykius ir imamasi konkrečių veiksmų. Vieniems tai užtikrinti padeda europiniai fondai, kiti tai daro savo pastangomis ir materialiniais ištekliais. Taip mokykla tampa sava pastoge tiems, kurie paskatinti vyresniųjų turi galimybę išbandyti savo vizijas.

Ideologija asmenį gali geriau pasiekti per ugdymą, nors lengviau įsiskverbia į institucinius tinklus per švietimą. Taip švietimas ir ugdymas tampa įrankiu ideologijai pasiekti asmenį. Švietimo kultūra ir filosofija, kaip ir ugdymo kultūra ir filosofija, negali atsispirti naujos globalios politikos įtakai, yra vis labiau ideologizuojama. Tačiau tai negąsdina jaunosios kartos: filosofinės klajonės po konstruktyvizmo labirintus ir fabrikinis

kultūros įvaizdis yra tie fenomenai, kurie jai suprantami, jos priimami, taigi sudaro sąlygas veikti ir jai pačiai kurti ideologizuotose teritorijose.

Paieškos vieno ateities modelio visiems niekur nenuves. Įvairovei ir kūrybiškumui skleisti reikia palikti erdvės, tas turi būti suprasta aukščiausiu lygmeniu, nuimant mokykloms autonomijos apribojimus, nereikalingus biurokratinis reikalavimus. Tai yra akivaizdu ir atkreipus dėmesį į vartojamos terminijos kaitą: vis dažniau vartojama „švietimas“ ir vis mažiau „ugdymas“. Tai ne aplaidumas, o ženklas, kad bręstantis asmuo pasirinkimą daro pats arba drauge su tėvais, o mokytojo, kaip visažinio asmens, funkcija nedidelė, jis tik patarėjas. Viena vertus, tai tarsi nuima atsakomybę nuo mokytojo, administratoriaus, nacionalinio lygmens institucijų, tačiau reikia suprasti, kad tai uždeda ir atsakomybę už tai, kas bus renkama didesnėje laisvėje. Akivaizdu, kad pasirinkti pajėgus tik sąmoningas asmuo, juolab kad tą sąmoningumą dar reikia sustiprinti vertybėmis. Taigi parengti būtent tokį sąmoningą mokinį – nepaprasto sudėtingumo klausimas, o atsakomybė, matyt, dar didesnė.

Drįsčiau teigti, kad turi formuotis naujas ugdytojo tipas, kuriam būdingas didelis įsipareigojimas atsakomybę perkeliant pačiam ugdytiniui, tiksliau, su juo atsakomybę dalijantis. Ir šis įsipareigojimas turėtų būti suprantamas ne tik metafizine, bet ir moraline prasme. Švietimo, ypač nacionalinio lygmens, darbuotojui būtina ir atsakomybė, ir įsipareigojimas. Ir ne bet koks, o grindžiamas kritiniu sąmoningumu, gebėjimu skirti gyva nuo negyva, imitaciją nuo tikrovės, formalų biurokratizmą nuo pilietine nuostata paremto būtino ir sykiu sąmoningai suprasto veiksmo. O jei tai neįmanoma, lygiai kaip dažnai negalime atskirti teisinga nuo neteisinga, tuomet vertėtų bent jau priiimti ne tik drąsios kritikos, bet ir saviironijos, savikritikos dozę.

Lietuvos švietimo situacijos analizė rodo, kad visi švietimo institucijų ir ugdymo lygmenys stokoja sąmoningumo ir kritiškumo, o tuomet lengviau pasiduodama gražesnę ateitį žadantiems stipresniems vėjams, šūkiams ir jais lengvai patikima, jiems tarnaujama. Tai leidžia tarpti įvairaus tipo manipuliacijoms ir indoktrinacijai, vykdomai aukščiausiu lygiu, pasitelkiant nekritiškus, bet klusniai tarnaujančius švietimo darbuotojus,



neturinčius sociokultūrinio ir politinio išsilavinimo, analitinio ir interpretacinio mąstymo. Politiniai ginčai dėl kultūrinių prioritetų nėra tokia jau svarbi ir Lietuvos švietimo ateitį lemianti problema. Nesvarbu, ką rinksis besikuriančios institucinės ir neinstitucinės ugdymo bendruomenės – senąsias kultūrinės tradicijas ar moderniąją kultūrą, svarbu jų nesupriešinti, o atvirkščiai – skatinti bendradarbiavimą, ypač siekiant atrasti ir įkūnyti šių laikų gyvastį, tokią, kokią jaunuolis pats supranta. Taigi teoretikų laukia didžiulis uždavinys – permąstyti daugelį švietimo konceptų, jų sąsajų, analizuoti realias ir utopines, galbūt kada nors virsiančias realybe, ateities alternatyvas, o švietimo praktikams reikėtų nebijoti gilesnės savo veiklų savianalizės, suvokti, kad teisuolių laikas baigėsi, atėjo ieškančiųjų laikas.



## Ideological territories of education change

### Summary

The topic of the monograph, focused on ideologisation of the educational territories, is based on three main themes: education / philosophy of education, culture, and politics. This is a natural trajectory of the investigator's glance, when starting from the philosophy of education as a basic theoretical foundation a turn to politics and culture is made. Politics, in a sense, dictates the areas of education philosophy; in addition, with the help of politics, theoretical issues become empowered in the practical sphere. And it is only natural, because politics, as practical philosophy, presents rather definite visions of institutions, countries or their unions, strategies, and thus restricts the idea of departing too far away from practical life. Another deviation from the philosophy of education was moving a glance to culture which is a material and spiritual medium of all educational events, the achievements and falls of which have a major impact on education and the rising power of which, by utilising the new or already accustomed symbols, allows putting into practice different metaphysical and practical ideas. Thus, the monograph was naturally divided into three thematic groups which combine not only the fact that all of them are analyzed from the aspect of education, but also the fact that all of them undergo a simultaneous transformation, increasingly strongly surrendering to the ideologies brought by supranational "winds" or supranational policies. The researcher's glance has stopped at a discovery that covert and overt ideologies are so strong that they paralyze all the intentions not provided within the framework of those ideolo-

gies. Thus, troubles, confusion and uncertainty, mutual accusations begin where there is no understanding and willingness to understand the power of ideologies we are trapped in, and ends where we begin to reflect those ideologies. Does reflection mean the end to the underside of ideology? In the opinion of the author, it is like a little enlightenment which enables later to act more consciously, more specifically, to have insights into better educational prospects and even to attempt bravely to change some practices. This reflection of world-famous theories and practices and their subsequent interpretation is supplemented by a discussion and examples of Lithuanian education, especially its change models at secondary schools. With more specifics to the vector of the research provided below, we can determine that the monograph aims to analyze the specifics of the present education / educational philosophy, its linkages with educational cultural phenomena and their transition to ideologisation, revealing the inter dependence between the global and the local education policy. Thus, the subject matter of research is the territories of ideological education / educational philosophy and culture.

The interpretative phenomenological approach by complementing them with data from empirical studies carried out by the author alone or with a group, arguments and examples (quantitative and qualitative study of the application of general programmes, qualitative and content analysis of general programmes, national identity and citizenship education study) served as a methodological basis for the investigator's gaze. But every reader will note that the views of the author have been significantly affected also by critical pedagogy based on critical theory. Of course, the influence is significant, but uneven. If, while writing some sections, critical pedagogy has been only one of the schools that seem to make sense to rely on, the influence of critical pedagogy is particularly strong in other parts, although it is clear that by the end of writing the monograph, its last parts and summaries, the fascination with critical pedagogy somewhat weakened, bringing in more criticism. In addition to the quotes of critical pedagogy authors, quotes criticising them began to emerge over time. Meanwhile, a relatively favourable view of critical pedagogy was

postponed to an appropriate distance but was certainly not refused. This was the walking and investigative path of the researcher, and her inquisitive gaze. The path can be traced also in another way because some parts or fragments of them were published as articles in various scientific journals (*Problemos, Acta paedagogica vilnensia, Santalka, Religija ir kultūra*), relevant topics were presented at national and international seminars and conferences.

The structure of the monograph was built as follows: the introductory section provides an overview of changes in educational philosophy, its relation to the evolution of culture and politics, showing how education philosophy eventually gives up to the influence of ideologies, or simply is shadowed by them. The next four chapters are designed to analyze the contemporary philosophy of education. Then, the next two chapters are intended for the descriptions and analysis of educational politics and ideology. The following four chapters discuss different educational cultural phenomena depending on politics and philosophy – basic consumption of culture at school, religious education, development of media literacy, personal identity formation. Finally, the research and the insights of all chapters are summarized, and Lithuania's educational future change is forecasted.

Below, we present more information about the contents of individual sections.

The first chapter presents the educational significance of philosophy for modern education, reflecting the way of transformations of its concepts and opening up a new field of educational philosophy reflections – educational philosophy becoming the ideology of education whose influence arises due to the global politics. The next section, which analyzes the philosophy of education, is its interface with the changing culture. Culture, according to many researchers, also becomes politicized and, together with increasingly maturing capitalism, becomes increasingly more consumer-oriented. The section presents different concepts of modern culture, the trajectories of its change and a variety of utopian models. The section analyses how education is changing in such culture, and what are

its possible projections and future prospects. An overview of cultural and educational relationship is presented in the Lithuanian context in order to answer the question as to what extent the national culture can resist the global culture, and what are its interfaces with contemporary philosophy. The question is that, while philosophy is becoming an ideology, and culture is also becoming subservient to ideology the school culture and education philosophy may also become too politicized and ideological.

The second chapter transits to a review of modern education philosophy trends. It analyzes constructivism, which is one of the most popular education philosophies in Lithuania and in the world and which reflects the modern way of thinking, understanding and the knowledge of life in society by offering the duties of a more responsible and conscious relationship with the changing environment. It analyses the concepts of constructivism, its difference in sociology from the psychological concept of constructivism. Following the constructivist researcher L. Bottela, differences between constructivism and constructionism are presented. By revealing the diversity of conceptions of constructivism, the work identifies the development (based on J. Piaget), the radical (based on M. J. Mahoney), the pragmatic (based on J. Dewey), social constructivism (based on P. L. Berger, T. Luckmann), postmodern (based on G. Deleuze, J. Derrida) and other constructivist models of educational philosophy.

The third chapter analyzes the development of creative nature, based on J. Dewey's pragmatic philosophy and M. Merleau-Ponty phenomenology. This is experience-based education, which not only teaches creativity, but also gives a person more autonomy and the ability to resist various dogmas and prescriptions invented for the convenience of adults. The child's expression gets increasingly more attention of academics seeking new insights to describe the human relationship with the world. The child's relationship with the world is naive, innocent, not masked with the social vision and behavioural conventions. It becomes a refuge for those who are disappointed about adult experience reflections, arguments and teachings. J. Dewey describes the child's development through drawing as one of the most natural instincts to explore the world, to communicate

through the language of art. A maturing child expresses the world with an ever-increasing perfection, accuracy, fairness. M. Merleau-Ponty sees naturalness in the child's expression, which reveals the primeval trustful vision of the world, transcending the space and time conventions. Similarly, the artist sees the world. However, if a child's vision has many meanings in its simplicity, the artist's vision is often equated to a madman's vision. The question is why and how the improvement in the child's development takes a definite form of direction, and what kind of relationship with the world it determines.

The fourth chapter analyzes the mechanism of the loss of creativity and personal autonomy, based on M. Foucault's idea of public control and disciplining, by choosing one area of social life – education – as an object. Based on the core concepts of the theory of M. Foucault – disciplining, control, discourse construction and power detection, treatment practices and management – the author aims to reflect the ritual practices that become increasingly prevailing in education and in particular at schools, eliminating the school community awareness, criticality, reflection. The author attempts to prove that the educational background of an instruction-constrained school and a student thinking outright lie in the same educational system focusing on control and social reproduction. According to educational theorists working in the post-modern educational philosophy and critical pedagogy (R. Edwards, R. Usher, M. Apple, P. McLaren, H. Giroux, N. C. Burbules, A. Torres, T. S. Popkewitz and others) who developed the ideas of Foucault, this chapter criticizes school liberalization, commercialisation and personal autonomy simulation within the schools and personal autonomy practices. On the other hand, it analyses and partially criticises the attempt of the conservative policies to preserve traditional values, which would help to ensure the status quo in the education system and society.

The fifth chapter addresses contemporary issues in education and development on the basis of the insights of postmodern philosophers (J. Lyotard, J. Derrida, R. Rorty, M. Foucault) and in particular educational philosophers (S. Parker, R. Edwards, R. Usher, P. McLaren, H. Giroux,

P. Trowler). From the perspective of post-modern thought, it discusses such emerging features of education as relativism and uncertainty, turmoil in the educational curriculum, a new ironic vocabulary, loss of authority. The focus is made on revealing the concept of education as a text and as a narrative, thus opening up opportunities for reflection on education language games. The playful post-modern attitude is supplemented with a critical post-modern perspective, which progresses from playfulness to ideology criticism. Analyzing the characteristics of modern education, it displays their natural, organic emergence from the modern architecture of life, the positive side of these features helping to eliminate fears of educators about the future that does not ensure morality, about the little value of the future of the young generation.

In order to better understand the ideologies and how they work in education, the sixth section analyzes different education policies: liberalism, conservatism, and Marxism, their neo-expression and mutual linkages, with an emphasis of the reflection of school culture and the effect on its change. Such a general, non-itemized breakdown of the political diversity has been chosen because this typology uses recognizable terms which are most convenient for a discussion among researchers in different countries, despite the fact that each country has its own viable political terminology, sometimes using the same terms to label somewhat different national events. Separate and relatively significant attention is paid to the discussion of critical pedagogy, its declared actions and ideas, and evaluation of its proposals. It first of all represents the neo-Marxist politics and ideology, however, having assimilated a good number of rather different theoretical approaches relevant to human survival and better understanding of social relations, including phenomenology, existentialism, hermeneutics, post-structuralism; this theory and the movement based on it are associated with the name of not only radicals, but also of humanists.

The seventh section examines educational ideologies accompanying educational politics. Educational politics and the ideology delivered by globalization are discussed. According to the insights of various researchers, there are attempts to answer the question how much and what powers



states have to resist the process of globalization. Is a coherence of national and supranational education politics possible, and what are the potential consequences of globalization for national education? An overview of different approaches to the activities of international organisations associated with globalization is presented by highlighting whose interests they represent; then, an analysis of various ideologies and their reaction to challenges of globalization is presented, and the concept of empowerment of the participants of education and social justice from different ideological perspectives is discussed. The analysis of these processes is linked to the situation in Lithuania in order to detect the symptoms of the Lithuanian education politics. Conclusions are made that the ways of the Lithuanian education politics are quite confused and lack a clearer guidance. The clearer guidance that has emerged only recently is also questionable, since it delineates the trend of liberalization of education and at the same time the direction of a greater state control, accompanied by radical slogans close to neo-Marxism.

The eighth section raises the question of whether we should support the elite education and how it can be seen; it considers what are its links with the education of gifted children. What is the separation of talented children from less talented, who is responsible for such a division of children and their respective education, and what are the possible consequences? Based on the experience of foreign researchers, the segregation of children is questioned, as it contributes to social injustice, at the same time showing that Lithuanian scholars tend to separate gifted children and are developing related facilities together with educational politicians. The same section deals with the relations between elitist and consumer education. It would seem at first glance that these paradigms are different in nature, one being closer to the conservatives and the other closer to the liberals, but the conclusions are formulated so that often they express the same ideology in education because in them the principles of social justice are less respected. It presents the features of consumer society and consumer culture by emphasizing that consumer culture is inevitable at school; however, it raises the question: to what extent and how should we

respond to building the consumer society and culture? Answers to these questions are sought on the basis of educational models.

In order to understand how the modern world is changing value orientations, how much freedom it leaves for personal beliefs and faith, the ninth section discusses the situation of religious education in the world and in Lithuania. It presents different models of and approaches to religious education, from strictly defined confessional training to laicistic education or teaching about the world's religions. It explores the possibilities of critical pedagogy in changing religious education, especially the transformation of religious education into inter-religious critical thinking skills. These options are discussed in a broader religious education and religious context: from the perspective of contemporary philosophers, in the prospects of religious education of international organizations to adages, in the context of general curricula of religious education in Lithuanian schools (Catholic religion).

The tenth section explores the contemporary challenges of school in relation to new information technologies. It analyses the impact of information technologies on education. It provides different perspectives on the education of information literacy, which in literature is sometimes synonymous with media literacy. It analyses the arguments allowing to understand the effect of positive media on education, as well as the contrary arguments disclosing the ideological goals of the media, which focus on the moral coercion disguised under the functioning structures of the media. It is argued that in a modern school the media literacy is necessary and essentially reshapes it. The section discusses several key paradigms of the media literacy. Some of them teach to master the technology and to encourage creativity, while others call up to recognize the ideologies and be socially and politically engaged. Upon presenting a wide range of the media literacy education context, i.e. after a review of educational change, the Wiki culture, media literacy didactics, relationships among the actors of the educational process, the situation of media literacy in Lithuania is analysed. The question is raised whether the Lithuanian school is ready for the change of work with information, whether it has a clear philosophy

of the education of media literacy. The answers are searched for by analyzing the general education information literacy programs in Lithuanian schools and the introduced media literacy projects.

The eleventh section, on the basis of reflections of educational philosophers, analyses the approach to the relation between multiculturalism and ethnic identity development in other countries, especially those which already have formed a mature information society and are a clear phenomenon of a new type: a hybrid type of identity. It is discussed how and why the information society contributes to the formation of a new type of identity and, based on critical pedagogy authors, an attempt is made to reveal why significant attention must be given to the education of critical thinking and recognition of ideologies in information society, with the entry into force of a new identity. According to the insights of Lithuanian academics, the work demonstrates their conservative orientation aimed at preserving the fundamental values of the nation, and, upon a content analysis of civic education in general curricula, it reveals the ambiguous attitude of Lithuanian educational politics to ethnic and civic education. They declare the young person's empowerment, while limiting his / her thinking and actions.

The monograph concludes by summarizing the findings and insights and stating that a new phase begins for the twenty-first century school and for education, because the era of a quiet systematic educational philosophy is over. Educational philosophy acquires increasingly more links to ideology or is suppressed by it, because such symptoms are provoked and provided by global world events and the influence of political and economic supranational organizations on education and primarily on school culture, which becomes commercialised, consumerist, ideologised, as is also the rest of public culture. It is promoted by all types of governmental, national and school-level educational organizations. However, this is not a homogeneous process. There are specific examples where school culture begins to manage itself in a natural and unique way, creatively and positively, when not structures but personalities or simply a community created by them come to help education.

We see several distinct, identifiable political and ideological orientations in the policy of foreign countries, which, like the Lithuanian education politics, are floating between the past and the future ideals. This is neo-liberalism, neo-conservative and neo-Marxism, or the Right and the Left, and liberals shifting in different directions. They fight, and the arena of negotiation is reflected in education where these trends are manifested as a greater attention to values, to the state, family and heritage, or as a focus on personal autonomy and the free market, or as a concern for social justice designed to ensure education for all social and diversity groups. The theory promoting the latter ideals is known as critical pedagogy and is rather popular in all foreign countries except the post-Soviet space, and especially Lithuania. This school, having a large crowd of scientists under its umbrella supporting it, sometimes receives a sharp, reasoned criticism. In terms of critical pedagogy, neo-liberalism and neo-conservatism are the ideological stances easily compatible with common interests, so it tries to expose their cooperation and at the same time different ideals and goals in education, in particular those related with intensified globalization and, accordingly, the export of the ideology international educational networks to other, smaller countries.

When relating the summarised overall conclusions of all sections with Lithuania, it can be stated that Lithuania's educational philosophy and politics, despite the well developed strategic educational provisions, for at least a decade have been rather vague and weak but are gradually becoming much more focused and targeted, testing different educational tools that, on the one hand, are typical of the neo-conservativistic trend and, on the other hand, to the neo-liberal trend. However, the local benchmarks of educational politics, whose contour is outlined by education experts of more powerful supranational organizations, obviously place the participants of education into a frame which in many questions greatly requires adaptation and hence is uncertain. It may well traumatize education participants who have not yet recovered after old traumas. Lithuanian educational philosophy, which over many years has not formed a separate definite direction acceptable for its culture, tends rather to adapt to politics

and be consistent with the dominant ideology; however, it has a slight justification – it is more constructivist than it ought to be in a modern state. And that's not irony, not even a great merit, but a natural consequence of extending the concept of constructivism. The notion of constructivism is vast. However, next to this name of philosophy, apparently for a long time we will continue hearing pragmatic calls to learn from experience, but in reality, unfortunately, positivism and concomitant standardization will be often practiced.

Meanwhile, training and educational culture, which receive comparatively little attention in scientific and public discourse compared with other areas of education, and which suffers external influences such as consumerism, massification, information technology development, are much neglected and prone to imitate what is popular in mass culture or what is declared by powerful international organizations examining the Lithuanian education. Similarly to the mirroring of mass culture products, educational strategies are mirrored as well; they are worshiped, they become new idols.

Ideology can better reach a person through education, as it easier penetrates the institutional networks through education. In this way, education becomes a tool for ideology to reach a person. Educational culture and philosophy, as well as the culture of educational philosophy, cannot resist the influence of the new global policy and are increasingly ideologised. However, it is not intended to intimidate the younger generation: philosophical wandering in the mazes of constructivism and the image of factory culture are the phenomena well understood, accepted and transformed by the younger generation, so making it possible to operate and create in already ideologised territories.

Searching for one future model for everyone is meaningless. One has to leave the space for unfolding diversity and creativity which have to be understood at the highest level as removing the restrictions of autonomy and unnecessary red-tape requirements to schools. It is obvious also after drawing attention to the change of the terminology: *švietimas* (translator's remark: *Engl. education, training – more in the sense of giving infor-*

*mation*) is used increasingly often, whereas *‘ugdymas’* (*translator’s remark: Engl. education, training – more in the sense of raising a personality*) is used increasingly less. This is not a malpractice, but an omen that the maturing persons makes a choice themselves or together with their parents, and the function of a teacher as an omniscient person is small; he is only an adviser. On the one hand, it somewhat eliminates the responsibility of the teacher, administrator; but it should be understood that the responsibility for what will be chosen in the wider freedom must be built. It is obvious that only a conscious person is able to choose, especially as the awareness requires the value-based determination. Thus, creating preconditions for the development of this type of a conscious disciple is a question of enormous complexity, and the responsibility is perhaps even higher. I dare say that some kind of a new type of educator should be formed who would be characterized by a commitment to shifting the responsibility on the learner, or, more specifically, sharing the responsibility with him. And this commitment should be seen not only in the metaphysical but also in the moral sense. Meanwhile, an employee of education, and particularly at the national level, needs to have both responsibility and commitment, and not any kind of responsibility, but the one based on critical awareness, the ability to distinguish the “live” from the “dead”, “imitation” from “reality”, “formal red tape” from a necessary action based on the civil attitude and at the same time consciously perceived. And if it is not possible, just like we often are unable to distinguish between the “true” and “wrong”, we should accept a dose of not only brave criticism, but also self-irony and self-criticism.

Analysis of the situation of education in Lithuanian shows that at all levels of educational institutions there is a lack of awareness and criticality; thus, everyone becomes easily susceptible to “stronger winds”, “slogans” promising a nicer future, believes in them easily and serves them. This allows to thrive different types of manipulation and indoctrination carried out at the highest level through non-critical but obediently serving educators lacking a political and socio-cultural background, analytical and interpretive thinking. Political differences in education as regards cul-

tural priorities are not so important that they might be decisive for the future of education in Lithuania. No matter what the choice of the emerging institutional and informal education communities will be – old cultural traditions or modern culture – it is important not to alienate them, but just the opposite – to encourage cooperation, and in particular to explore and embody the vitality of our times in the way it is understood by young people. So theorists face a huge challenge – to rethink the many concepts of education, their interfaces, to analyze the real, utopian and future alternatives that perhaps would ever become a reality, and educational practitioners should not be afraid of a deeper analysis of their activities and to realize that the times of the righteous have expired and the time for “seekers” has come.





## Literatūra

Abdallah-Pretceille M. The religious dimension of intercultural education: challenges and realities // The religious dimension of intercultural education. Conference Proceedings. Council of Europe Publishin, 2004. P. 51–63.

Alexander J. C. „Globalization“ as Collective Representasion: The New Dream of a Cosmopolitan Civil Sphere // Globalization and Utopia. Critical Essays / Ed. by P. Hayden, Ch. El-Ojeili. Palgrave Macmillan, 2009. P. 28–40.

Apple M. W. Between Neoliberalism and Neoconservatism: Education and Conservatism in Global Context // Globalization and Education / Critical Perspective / Ed. by N. C. Burbules, C. A. Torres. New York, London: Routledge, 2000. P. 57–79.

Apple M. W. Education and Power. London and New York: Routledge, 1995.

Aramavičiūtė V. Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda. Vilnius: Gimtasis žodis, 2005.

Aramavičiūtė V. Tautinis tapatumas ir jo kaita vyresniame mokykliniame amžiuje // Pedagogika, 2005, Nr. 79, p. 40–45.

Balčius J. Etnosas kai dorovinių vertybių sistema // Lietuva globalėjančiame pasaulyje. Vilnius: Logos, 2006.

Banks J. A., McGee Banks Ch A. (Ed.) Multicultural Education: Issues and perspectives. Sixth edition. Bothell: University of Washington, 2007.

Baranova J. Nietzsche ir postmodernizmas. Vilnius: Tyto alba, 2007.

Baranova J. Politinė filosofija. Vilnius: Pradai, 1995.

Baudrillard J. Simuliakrai ir simuliacija. Vilnius: Baltos lankos, 2002.

Baudrillard J. Vartotojų visuomenė: mitai ir struktūros. Kaunas: Kitos knygos, 2010.

Bauman Z. Globalizacija. Pasekmės žmogui. Vilnius: Strofa, 2002.

Bauman Z. Intimation of postmodernity. London and New York: Routledge, 1992.

Baumann G. Dominant and Demotic Discourses of Culture: their Relevance to Multi-Ethnic Alliances // Debating Cultural Hybridity: multi-cultural identities and the politics of anti-rasism / Ed. by P. Werbner, T. Modood. London: Zed Books Ltd, 1997.

Bendroji pilietinio ugdymo programa. Pagrindinis ugdymas, 2004. Prieiga internetu: [www.pedagogika.lt](http://www.pedagogika.lt) (žiūrėta 2010 11 05).

Bendrujų programų ir išsilavinimo standartų naudojimas / naudingumas planuojant ir organizuojant ugdymą mokykloje. Tyrimo ataskaita, 2008. Prieiga internetu: [www.smm.lt/svietimo\\_bukle/tyrimai.htm](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai.htm) (žiūrėta 2010 11 05).

Berger P. L., Luckmann T. Socialinis tikrovės konstravimas. Vilnius: Pradai, 1999.

Bernstein B. Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. London: Taylor & Francis, 1996.

Bielskis A. Visuotinė terorizmo grėsmė – dar vienas Amerikos neokonservatorių mitas? Prieiga internetu: [http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2005~ISSN\\_1392-1681.V\\_4\\_40.PG\\_88-98/DS.002.0.01.ARTIC](http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2005~ISSN_1392-1681.V_4_40.PG_88-98/DS.002.0.01.ARTIC) (žiūrėta 2010 11 05).

Bitinas B. Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija, 2000.

Botella L. Personal construct theory, constructivism and postmodern thought // *Advances in personal construct psychology* / Ed. by R. A. Neimeyer and G. J. Neimeyer. Greenwich, CT: JAI Press, 1995, Vol. 3, p. 3–35.

Bourdieu P. Language and Symbolic Power. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

Bourdieu P. The Forms of Capital // *Education: Culture, Economy, and Society* / Ed. by A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown, A. S. Wells. Oxford, New York: Oxford University Press, 2007. P. 46–59.

Brainerd Ch. J. Piaget's Theory of Intelligence. New Jersey: Englewood Cliffs, 1978.

Brown Ph. The „Third Wave“: Education and the Ideology of Parentocracy // *Education: Culture, Economy, and Society* / Ed. by A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown, A. S. Wells. Oxford, New York: Oxford University Press, 2007. P. 393–409.

Brubaker R. Pilietybė ir tautiškumas Prancūzijoje ir Vokietijoje. Vilnius: Pradai, 1998.

Bruner J. S. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1966.

Bruner J. S. *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1996.

Buber M. Dialogo principas I. Aš ir Tu. Vilnius, 1998.

Burbules N. C. Postmodernism for Analytic Philosophers of Education // *Educational Philosophy and Theory*. 2000, Vol. 32, No. 3, p. 311–314.

Burbules N. C., Torres C. A. Globalization and Education: An introduction // *Globalization and Education. Critical Perspective* / Ed. by N. C. Burbules, C. A. Torres. New York, London: Routledge, 2000. P. 1–27.

Burn A., Parker D. *Analysing media Texts*. London–New York: Continuum, 2003.

Būdienė V. Lietuvos švietimo kaita 1988–2008 metais ir edukologiniai diskursai // *Acta paedagogica Vilmensia*, 2009, Nr. 22, p. 188–193.

Būdienė V., Zabulionis A. Šėšėlinis švietimas Lietuvoje: stratifikacija ar pagal-

ba mokiniui // Lietuvos švietimo politikos transformacijos / Sud. L. Duoblienė, T. Bulajeva. Vilnius: VU leidykla, 2009. P. 136–172.

Castells M. Tapatumo galia 2. Informacijos amžius: ekonomika, visuomenė ir kultūra. Vilnius: UAB Poligrafija ir informatika, 2006.

Chambliss J. J. History of Philosophy of Education // Philosophy of Education. An Encyclopedia / Ed. by J. J. Chambliss. New York and London: Garland Publishing, 1996. P. 461–472.

Chomsky N. Free Trade and Free Market: Pretense and Practise // The Culture of Globalization / Ed. by F. Fameson and M. Miyoshi. Durham and London: Duke University Press, 1998. P. 356–371.

Chomsky N. Tikslai ir vizijos. Vilnius: Kitos knygos, 2006.

Cultural statistics, Eurostat, 2007. Prieiga internetu: [http://www.aulaintercultural.org/article.php?id\\_article=2711](http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=2711) (žiūrėta 2010 11 10).

Čičinskas J. Europos Sąjungos kultūros politika kaip nacionalinės kultūros veiksnys // Lietuva globalėjančiame pasaulyje. Vilnius: Logos, 2006.

Čiubrinskas V., Kuznecovienė J. (sud.) Lietuviškojo identiteto trajektorijos. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2008.

Davidavičius A. Jaunimas reporterio akimis // Kultūrinis pliuralizmas ir tautos kultūra. Lietuvos nacionalinė UNESCO komisija, 1998. P. 225–230.

Degutis A. Multikultūralizmo inversijos // Lietuva globalėjančiame pasaulyje. Vilnius: Logos, 2006. P. 182–200.

Deleuze G., Parnet C. Dialogues. London: The Athlone Press, 1987.

Dementavičius J. Liaudies nublokšti: Lietuvos partijų vertybiniai tapatumai ir jų raida // Vertybių nykimas? Rimtas požiūris į atsakomybę. Vilnius: Demokratinės politikos institutas, 2008. P. 35–79.

Denton D. E. The Language of Ordinary Experience: A study in the Philosophy of Education. New York: Philosophical Library, 1970.

Derrida J. Laiškas draugui japonui // Duoblienė L. Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. Vilnius: Tyto alba, 2006. P. 188–195.

Derrida J. O grammatologii. Moskva, 2000.

Derrida J. Tikėjimas ir žinojimas: Du „religijos“ šaltiniai paprasto proto ribose // Derrida J., Vattimo G. ir kiti. Religija. Vilnius: Baltos lankos, 2000. P. 9–92.

Derrida J., Vattimo G. ir kiti. Religija. Vilnius: Baltos lankos, 2000.

Dewey J. Context and Thought. California: University of California Press, 1931.

Dewey J. Jak Myslimy? Torun: Książka i Wiedza, 1957.

Dewey J. Democracy and Education. New York: The Free Press, 1997.

Dewey J. Demokratija ir ugdymas // Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. Vilnius, 2006. P. 90–92.

Dewey J. The School and Society and The Child and the Curriculum. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1990.

Diskriminacijos dėl įsitikinimų ir religijos Lietuvoje tyrimo ataskaita. Prieiga internetu: <http://www.lygybe.lt/?pageid=7> (žiūrėta 2010 11 10).

Donskis L. Globalizacija ir tapatybė: asmeninės pastabos apie lietuviškuosius tapatybės diskursus // Sociologija. Mintis ir veiksmas. 2006, Nr. 2, p. 69–83.

Donskis L. Moderniosios kultūros filosofijos metmenys. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla, 1993.

Donskis L. Tyliosios alternatyvos. Socialinės analizės ir kritikos eskizai. Vilnius: Versus aureus, 2008.

Duoblienė L., Bulajeva T. Pratarė // Lietuvos švietimo politikos transformacijos / Sud. L. Duoblienė, T. Bulajeva. Vilnius: VU leidykla, 2009. P. 7–13.

Duoblienė L. Bendrojo lavinimo ugdymo turinio politika: socialinė reprodukcija ir jos įveika // Lietuvos švietimo politikos transformacijos / Sud. L. Duoblienė, T. Bulajeva. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2009. P. 106–136

Duoblienė L. Foucault idėjų sklaida švietime: disciplinuojančios mokyklos demaskavimas // Problemos. 2009, Nr. 75.

Duoblienė L. Mokytojo samprata šiuolaikinėje ugdymo filosofijoje // Pedagogika. 2003, Nr. 65, p. 48–54.

Duoblienė L. Nykstanti ugdymo filosofija Lietuvoje: paradoksas ar norma? // Acta paedagogica Vilnensia. 2005, Nr. 14, p. 67–76.

Duoblienė L. Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. Vilnius: Tyto alba, 2006a.

Duoblienė L. Tarpkultūrinis ugdymas: tautinio tapatumo ir / ar dialogo su kitu paieškos // Lietuva globalėjančiame pasaulyje. Vilnius: Logos, 2006b. P. 224–249.

Duoblienė L., Bulajeva T. Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai – kybiško ugdymo garantas? // Acta paedagogica Vilnensia. 2008, Nr. 21, p. 59–75.

Duoblienė L., Bulajeva T., Purvaneckienė G., Stonkuvienė I. Tapatumas, kultūrinė transmisija, nacionalinis švietimas. Tyrimo ataskaita, 2010.

Džeimsas V. Pragmatizmas. Naujas kai kurių senų mąstymo būdų pavadinimas. Vilnius: Pradai, 1995.

Etninės kultūros plėtos švietimo įstaigose strategija, 2009. Prieiga internetu: [http://www3.lrs.lt/pls/inter/w5\\_show?p\\_r=2967&p\\_d=93047&p\\_k=1](http://www3.lrs.lt/pls/inter/w5_show?p_r=2967&p_d=93047&p_k=1) (žiūrėta 2010 10 05)

Flamm M. C. The Demanding Community. Politization of the Individual after Dewey // Education and Culture. Purdue University, 2006, No. 22.1, p. 35–54.

Foucault M. Disciplinuoti ir bausti: kalėjimo gimimas. Vilnius: Baltos lankos, 1998.

Foucault M. Power / Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977. New York: Pantheon Books, 1980.

Foucault M. Seksualumo istorija. Vilnius: Vaga, 1999.

Foucault M. The Archaeology of Knowledge. New York: Pantheon Books, 1972.

Foucault M. *The Foucault Effect. Studies in Governmentality.* The University of Chicago Press, 1991.

Fox R., Herrmann A. *Changing Media, changing Times: Coping with Adopting New Educational Technologies // Changing University Teaching: Reflection on Creating Educational Technologies / Ed. by T. Evans and D. Nation.* London: Routledge Falmer, 2000. P. 73–84.

Freire P. *Kritinės sąmonės ugdymas.* Vilnius: Tyto alba, 2000.

Fullanas M. *Pokyčių jėgos. Skverbimasis į ugdymo reformos gelmes.* Vilnius: Tyto alba, 1998.

Gabių ir talentingų vaikų ugdymo programa (2009 m. sausio 19 d. ministro įsakymas).

Gabių vaikų ir jaunimo programa // *Valstybės žinios*, 2006, Nr. 22-719.

Gadamer H. G. *Du tūkstančiai metų be naujo Dievo: pasikalbėjimas Kapryje // Derrida J., Vattimo G. ir kiti. Religija.* Vilnius: Baltos lankos, 2000. P. 222–232.

Gadamer H. G. *Istina i metod.* Moskva: Progress, 1988.

Gadamer H. G. *Istorija, menas, kalba.* Vilnius: Baltos lankos, 1999.

Galenkamp M. *The limits of Tolerance in a Liberal Society. In search of Guidelines // Handbook of social global policy / Ed. by S. S. Nagel and A. Robb.* University of Illinois–Urbana, Illinois. New York, Basel: Marcel Dekker, Inc. 2001. P. 337–357.

Gallagher S. *Hermeneutic and Education.* New York: State University of New York Press, 1992.

Gardiner M. E. *The Grandchildren of Marx and Coca-Cola: Lefebvre, Utopia and the 'Recuperation' of everyday life // Globalization and Utopia. Critical Essays / Ed. by P. Hayden and C. El-Ojeili.* Palgrave Macmillan, 2009. P. 220–237.

Gardner H. *Frames of Mind. The Theory of Multiply Intelligence.* New York: Basic books, 1993.

Giddens A. *Modernybė ir asmens tapatumas.* Vilnius: Aidai, 2000.

Giddens A. *Sociologija.* Kaunas: UAB „Poligrafija ir informatika“, 2005.

Girdzijauskienė S., Butkienė D., Gintilienė G., Kilkutė S., Petrylienė G., Tilingaitė J. *Gabių ir talentingų mokinių psichologinės gerovės ir rizikos veiksnių tyrimas. Tyrimo ataskaita.* Vilnius, 2009.

Giroux H. A. *Insurgent Multiculturalism and the Promise of Pedagogy // Multiculturalism: a critical reader / Ed. by D. T. Goldberg.* Blackwell, 1994. P. 325–343.

Giroux H. A. *Insurgent Multiculturalism and the Promise of Pedagogy // Multiculturalism: a critical reader / Ed. by D. T. Goldberg.* Blackwell, 1994. P. 325–343.

Giroux H. A., McLaren P. L. *Critical Pedagogy: the State and Cultural Struggle.* SUNY series. Empowerment and teacher reform. Paperback, 1989.

Glaserfeld E. von. *Radical Constructivism: a way of knowing and learning*. London: Falmer Press, 1995.

Goldthorpe J. H. Problems of “Meritocracy” // *Education: Culture, Economy, and Society* / Ed. by A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown, A. S. Wells. Oxford, New York: Oxford University Press, 2007. P. 663–683.

Grigas R. Lietuvių nacionalinė tapatybė: „Krizės asmenybė“ ir jos tipažai. 2010. Prieiga internetu: <http://www.savastis.lt/uncategorized/lietuviu-nacionaline-tapatybe%e2%80%9ckrizes-asmenybe%e2%80%9d-ir-jos-tipazai/> (žiūrėta 2010 12 15).

Gross M. U. M. To Group or not to group: Is THAT the question? Prieiga internetu: [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:xlXJmhUFipQJ:www.araratcc.vic.edu.au/webstudy/curriculumatwork/giftededucation/files/resources/articles/6\\_grouping.pdf](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:xlXJmhUFipQJ:www.araratcc.vic.edu.au/webstudy/curriculumatwork/giftededucation/files/resources/articles/6_grouping.pdf) (žiūrėta 2010 10 30)

Hayden P., El-Ojeili Ch. Introduction: Reflections on the Demise and Renewal of Utopia in a Global Age // *Globalization and Utopia. Critical Essays* / Ed by P. Hayden and Ch. El-Ojeili. Palgrave Macmillan, 2009. P. 1–13.

Hajekas F. Kelias į vergovę. Vilnius: Mintis, 1991.

Hancock A. *Contemporary Information and Communication Technologies and Education // Education for the Twenty-First Century. Issues and prospects*. Paris: UNESCO Publishing, 1998. P. 229–319.

Hargreaves A. *Mokymas žinių visuomenėje. Švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber, 2008.

Hargreaves D. *Helping Practitioners Explore Their School’s Culture // School Culture* / Ed. by J. Prosser. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1999. P. 48–66.

Hendrick H. *Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present in Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* / Ed. by A. James and A. Prout. London, Washington: Falmer Press. 1997. P. 33–61.

Hepburn M. A. *Multiculturalism, media and education // Education for the Twenty-First Century: Issues and Prospects*. Paris: UNESCO, 1998. P. 339–345.

Hetata S. *Dollarization, Fragmentation, and God // The Culture of Globalization* / Ed. by F. Fameson and M. Miyoshi. Durham and London: Duke University Press, 1998. P. 273–291.

Hill D., Boxley S. *Critical Teacher Education for Economic, Environmental and Social Justice: an Ecosocialist Manifesto // Journal for Critical Education Policy Studies*. Vol. 5, No. 2, 2007. Prieiga internetu: [www.jceps.com/print.php?articleID=96](http://www.jceps.com/print.php?articleID=96) (žiūrėta 2009 07 08).

House E. R. *Economic Change, Education Policy Formation and the Role of the State // Images of Educational Change* / Ed. by H. Altrichter and L. Elliott. Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 2000. P. 13–20.

Husbands Ch. Change Management in Initial Teacher Education: National Contexts, Local Circumstance and the Dynamics of Change // *Teacher Education Policy* / Ed by Rob McBrid. London, Washington: Falmer Press, 1993.

Informacinio raštingumo projektas. Prieiga internetu: [www.pprc.lt](http://www.pprc.lt) (žiūrėta 2009 04 22).

Iprgrave J. Building e-bridges: interfaith dialogue for primary children using email // *The religious dimension of intercultural education. Conference Proceedings*. Council of Europe Publishing, 2004. P. 99–109.

Itin gabių vaikų ugdymo situacijos Lietuvoje analizė. Tyimo ataskaita. Vilnius, Kaunas: KTU, 2002. Prieiga internetu: [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/Idalis\\_gabiu.doc](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/Idalis_gabiu.doc) (žiūrėta 2010 12 08).

Yeates N. *Globalization and Social Policy*. London: Thousand Oaks; New Delhi: SAGE Publications, 2001.

Jackson R. Intercultural education and religious diversity: interpretive and dialogical approaches from England // *The religious dimension of intercultural education. Oslo Conference Proceedings*. Council of Europe Publishing, 2004. P. 39–51.

Jackūnas Ž. *Lietuvos švietimo kaitos linkmės (1988–2005)*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas, 2006.

Jameson F. *Kultūros posūkis. Rinktiniai darbai apie postmodernizmą (1983–1998)*. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla, 2002.

Jankauskas. V. *Lobotomija // Verslo klasė*. 2007, Nr. 11, p. 41–43.

Jokubaitis A. *Ideologijų pradžia ir pabaiga // Partinės demokratijos pabaiga? Politinis atstovavimas ir ideologijos* / Sud. A. Ramonaitė. Vilnius: Versus aureus, 2009. P. 226–248.

Jokubaitis A. *Kokia nepriklausomybės prasmė // Lietuva globalėjančiame pasaulyje*. Vilnius: Logos, 2006. P. 274–297.

Jokubaitis A. *Tautinė valstybė ir atsakomybė // Vertybių nykimas? Rimas požiūris į atsakomybę*. Vilnius: Demokratinės politikos institutas, 2008. P. 11–35.

Kaip sekasi įgyvendinti Valstybinę švietimo strategiją? Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2007.

Keesing-Styles L. *The Relationship between Critical Pedagogy and Assessment in Teacher Education // Radical Pedagogy: CAAP*, 2003.

Kellner D., Share J. *Critical Media literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education // Media literacy: a reader* / Ed. by D. Macedo, Sh. R. Steinberg. New York: Peter Lang Publishing, inc., 2007. P. 3–23.

Kinas mano mokykloje. Prieiga internetu: [www.kinasmokykloje.lt/lt/apie\\_mus](http://www.kinasmokykloje.lt/lt/apie_mus) (žiūrėta 2009 04 22).

Kincheloe J. L. *Critical Pedagogy in the Twenty-first Century. Evolution for Survival // Critical pedagogy: where are we now?* / Ed. by P. McLaren, J. L. Kincheloe. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2007. P. 25–41.

- Kincheloe J. L. *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang, 2008.
- Klein L. *Religions Education in France – Teaching religion in the Country of “Laïcité” // Interreligious and Values Education in Europe / Ed. by J. Lähnemann and P. Schreiner. Münster: PESC, 2009. P. 24–30.*
- Krukauskienė E., Trinkūnienė I. *Etninės kultūros raiška ir sklaida vidurinėje švietimo grandyje*. Vilnius: Socialinių tyrimų institutas, 2002.
- Kuhn T. S. *Mokslo revoliucijų struktūra*. Vilnius: Pradai, 2003.
- Lähnemann J. *Introduction – Interreligious and Values Education: Challenges, Development and Projects in Europe // Interreligious and Values Education in Europe / Ed. by J. Lähnemann and P. Schreiner. Münster: PESC, 2009. P. 5–11.*
- Lanczkowski G. *Wprowadzenie do religijoznawstwa*. Warszawa: Werbinum, 1986.
- Leišytė L. *Globalizacijos įtaka Lietuvos aukštojo mokslo kokybei ir institucijų autonomijai užtikrinti: teritorijų perskirstymas ir masto kitimas // Lietuvos švietimo politikos transformacijos / Sud. T. Bulajeva, L. Duoblienė. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2009. P. 32–54.*
- Lepeltak J., Verlinden C. *Teaching in the information age: problems and new perspectives*. In *Education for Twenty-First century. Issues and prospects*. Paris: UNESCO Publishing, 1998.
- Letulis A. *Basmė ir kontrolė Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje*. Magistro darbas. Vad. L. Duoblienė. Vilnius: Vilniaus universitetas, 2008.
- Levin D. M. *Tracework: Myself and Others in the Moral Phenomenology of Merleau-Ponty and Levinas // International Journal of Philosophical Studies*. 1998, 6 (3), p. 345–392.
- Levinas E. *Apie Dievą, ateinantį į mąstymą*. Vilnius: Aidai, 2001.
- Levinas E. *Etika ir begalybė*. Vilnius: Baltos lankos, 1994.
- Lietuvių etninės kultūros ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje strategijos projektas, 2006. Prieiga internetu: [http://www.smm.lt/teisine\\_baze/docs/projektai/ETNO%20%20strateg.%202008.pdf](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/projektai/ETNO%20%20strateg.%202008.pdf) (žiūrėta 2008 11 20).
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Vilnius: ŠAC, 2003.
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. Vilnius: LR ŠMM leidybos centras, 1997.
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrųjų programų projektas. Vilnius: LR ŠMM leidybos centras, 1994.
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos pagrindinio ugdymo bendrosios programos. 2008. Prieiga internetu: [www.pedagogika.lt](http://www.pedagogika.lt) (žiūrėta 2009 08 04).
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Vilnius: ŠAC, 2002.
- Lietuvos švietimo koncepcija, 2002. Prieiga internetu: <http://www.smm.lt/strategija/docs/srp/koncepcija/koncepcija1.htm> (žiūrėta 2010 12 10).



Lietuvos mokyklų tinklas: Ar užtikrinamos lygios mokymosi galimybės // Švietimo problemos analizė, 2009, lapkritis, Nr. 7.

Lietuvos Respublikos Konstitucija, 1992. Prieiga internetu: <http://www3.lrs.lt/home/Konstitucija/Konstitucija.htm> (žiūrėta 2009 07 03).

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. Prieiga internetu: [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=302313](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=302313) (žiūrėta 2009 07 03).

Lingard B. *It Is and It Isn't: Vernacular Globalization, Education Policy, and Restructuring* // *Globalization and Education. Critical Perspective* / Ed. by N. C. Burbules, C. A. Torres. New York, London: Routledge, 2000. P. 79–109.

Lyotard J. F. *Postmodernus būvis. Šiuolaikinių žinojimą aptariant*. Vilnius: Baltos lankos, 1993.

Mahoney M. J. *Constructive Psychology: theory and practice*. New York, London: Guilford Press, 2003. Prieiga internetu: [http://www.amazon.com/Constructive-Psychotherapy-Michael-Mahoney-PhD/dp/1593852347#reader\\_1593852347](http://www.amazon.com/Constructive-Psychotherapy-Michael-Mahoney-PhD/dp/1593852347#reader_1593852347) (žiūrėta 2010 09 08).

Masterman L., Mariet F. *Media Education in 1990s' Europe*. Council of Europe Press. A teacher's guide, 1994.

Mažeikis G. *Postmoderni pragmatinė edukologija: teorinės prielaidos ir modeliai* // *Acta paedagogica Vilnensia*. 2006, Nr. 16. P. 9–17.

Mažeikis G. *Propaganda ir simbolinis mąstymas*. Kaunas: VDU leidykla, 2010.

McCarthy C., Dimitriades G. „Globalizing Pedagogies; Powe, Resentment, and the Re-Narration of Difference“ // *Globalization and Education. Critical Perspective* / Ed. by N. C. Burbules, C. A. Torres. New York, London: Routledge. P. 187–205.

McLaren P. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of education*. Fifth edition. Pearson Education, Inc., 2007. P. 168–199.

McLaren P. *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1999b.

McLaren P. *The Educational Researcher As Critical Social Agent: Some Personal Reflections on Marxist Criticism in Post-modern Times of Fashionable Apostasy* // *Multicultural Research: A Reflective Engagement with Race, Class, Gender and Sexual Orientation* / Ed. by C.A. Grant. London: Falmer Press, 1999a. P. 168–199.

McLaughlin T. *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 1997.

McLuhan M. *Kaip suprasti medijas*. Vilnius: Baltos lankos, 2003.

McLuhan M. *Kaip suprasti medijas. Žmogaus tęsiniai*. Vilnius: Baltos lankos, 2003.

Melucci A. *Identity and Difference in Globalized World* // *Debating Cultural Hybridity: multi-cultural identities and the politics of anti-racism* / Ed. by P. Werbner, T. Modood London: Zed Books Ltd, 1997. P. 58–69.

- Merleau-Ponty M. *Akis ir dvasia*. Vilnius, 2005.
- Merleau-Ponty M. *Pasaulio proza* // Duoblienė L. Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. Vilnius, 2006. P. 39–42.
- Merleau-Ponty M. *Phenomenology of Perception*. Routledge and Kegan Paul Ltd., 2000.
- Merleau-Ponty M. *The Prose of the World*. Ewanston: Northwestern University Press, 1973.
- Mickūnas A. *Demokratija šiandien*. Straipsniai ir esė. Vilnius: Versus aureus, 2007.
- Mickūnas A. *Mokslas ir mokykla* // *Acta paedagogica Vilnensia*. 2008, Nr. 22, p. 37–52.
- Miyoshi M. „Globalization“, Culture, and the University // *The Culture of Globalization* / Ed. by F. Fameson and M. Miyoshi. Durham and London: Duke University Press, 1998. P. 247–273.
- Mills S. *Discourse*. London and New York: Routledge, 1997.
- Milot M. *A case study: Quebec* // *The religious dimension of intercultural education*. Conference Proceedings. Council of Europe Publishing, 2004. P. 91–99.
- Moya P. M. L. *What's Identity Got to do with it? Mobilizing Identities in the Multicultural Classroom* // *Identity in Education* / Ed. by S. Sanchez-Casal and A. A. Macdonald. Palgrave Macmillan, 2009. P. 45–65.
- Mokymo apie visuomenės informavimo procesus ir žmogaus teises bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams programa*. Vilnius: ŠAC, 2006.
- Morrow R. A., Torres C. A. *The State, Social Movement, and Educational Reform* // *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local* / Ed. by R. F. Arnove, C.A. Torres. Oxford: Roman and Littlefield Publishers, Inc., 1999. P. 91–115.
- Multicultural Research: A Reflective Engagement with Race, Class, Gender and Sexual Orientation* / Ed. by C. A. Grant. London: Falmer Press, 1999.
- Nevinskaitė L., Vinogradnaitė I. *Internetas kaip alternatyvi politinio socialumo vieta* // *Kalbėjimas paraštėse: alternatyvios viešosios erdvės Lietuvoje* / Sud. I. Vinogradnaitė. Vilnius: Versus aureus, 2009. P. 31–51.
- Nisbet R. *Konservatizmas*. Vilnius: Pradai, 1993.
- Norkus Z. *Koks kapitalizmas, kokia demokratija? Pokomunistinė transformacija Lietuvos lyginamosios istorinės sociologijos požiūriu*. Vilnius: VU leidykla, 2008.
- O'Hanlon Ch. *Experts of the Future?* // *Images of Educational Change* / Ed. by H. Altrichter and L. Elliott. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2000. P. 149–159.
- Oakeshott M. *The voice of Liberal Learning* // *Michael Oakeshott on Education* / Ed. by T. Fuller. New Haven and London: Yale University Press, 1989.

Parker S. *Reflective Teaching in the Postmodern World*. Buckingham: Open University Press, 1997.

Peters M., Marshall J., Fitzsimons P. *Managerialism and Educational Policy in Global Context: Foucault, Neoliberalism, and the Doctrine of Self-Management*. // *Globalization and Education. Critical Perspective* / Ed. by N. C. Burbules, C. A. Torres. New York, London: Routledge, 2000. P. 109–133.

Pirmieji mokyklų audito rezultatai: ką tobulinti? Vilnius: ŠAC, 2006.

Platonas. *Valstybė*. Vilnius: Pradai, 2000.

Popkewitz T. S. *Reform as the Social Administration of the Child: Globalization of Knowledge and Power* // *Globalization and Education. Critical Perspective* / Ed. by N. C. Burbules, C. A. Torres. New York, London: Routledge, 2000. P. 157–187.

Popper K. R. *Atviroji visuomenė ir jos priešai*. Vilnius, 1998.

Postman N. *The End of Education*. New York: Vintage Books, 1996.

Power E. J. *Philosophy of Education. Studies in Philosophies, Schooling, and Educational Policies*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1982.

Prout A., James A. *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems* // *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in The Sociological Study of Childhood* / Ed. by A. James and A. Prout. London, Washington: Falmer Press, 1997. P. 7–33.

Puett T. *On Rransforming Our World: Critical pedagogy for interfaith education*. Prieiga internetu: [www.crosscurrents.org/Puett2005.htm](http://www.crosscurrents.org/Puett2005.htm) (žiūrėta 2008 03 12).

Purvanekienė G., Čiužaitė G. *Švietimo reformos ir teisingumas* // *Acta pedagogica Vilnensia*. 2010, Nr. 25, p. 85–100.

Rado P. *Švietimas pereinamuoju laikotarpiu*. Vilnius: Garnelis, 2001.

Radžvilas V. *Tradicijos ir modernio sąveika: postmoderniosios ir postkomunistinės transformacijos kontekstas*. Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga. Vilnius, 2008.

Ramonaitė A. *Lietuvos partijų vertybinis žemėlapis: partijų elito nuostatų analizė* // *Partinės demokratijos pabaiga? Politinis atstovavimas ir ideologijos* / Sud. A. Ramonaitė. Vilnius: Versus aureus, 2009. P. 24–53.

Ramsay M. *What's Wrong with Liberalism? A radical Critique of Liberal Political Philosophy*. London, New York: Continuum, 1997.

Raskin J. D. *Constructivism in Psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism* // *Studies in meaning: Exploring constructivist psychology* / Ed. by J. D. Raskin and S. K. Bridges. New York: Pace University Press, 2002. P. 1–25.

Raskin J. D. *Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism* // J. D. Raskin & S. K. Bridges (Eds.). *Studies in meaning: Exploring constructivist psychology*. New York: Pace University Press, 2002. P. 1–25.

- Rawls J. *Politinis liberalizmas*. Vilnius: Eugrimas, 2002.
- Raz J. *Liberalizmas, autonomija ir neutralaus rūpinimosi politika // Šiuolaikinė politinė filosofija. Antologija / Sud. K. Kis. Vilnius: Pradai, 1998. P. 381–427.*
- Reemtsma J. P. *Ar privalome gerbti religingumą / Europos kultūros profiliai // Kultūros barai, 2007. P. 229–247.*
- Religinių bendruomenių ir bendrijų įstatymas, 1995. Prieiga internetu: <http://www.religija.lt/religiniu-bendruomeniu-bendriju-istatymas> (žiūrėta 2010 08 05).
- Religion and Schooling in Open Society. A framework for Informed Dialogue / Ed. by Z. Kodelja, T. Bassler. Open Society Institute, 2004.
- Reviews of National Policies for Education: Lithuania 2002, OECD Publishing, 2002.
- Rhodes R. *Christian Revolution in Latin America: The Changing Face of Liberation Theology. Part One in a Three-Part Series on Liberation Theology, 1991.* Prieiga internetu: <http://home.earthlink.net/~ronrhodes/Liberation.html> (žiūrėta 2008 03 12).
- Ricoeur P. *Interpretacijos teorija. Diskursas ir reikšmės perteklius*. Vilnius: Baltos lankos, 2000.
- Robinson A., Tormey S. *Utopias without transcendence? Post-Left Anarchy, Immediacy and Utopian Energy // Globalization and Utopia. Critical Essays / Ed. by P. Hayden and C. El-Ojeili. Palgrave Macmillan, 2009. P. 156–176.*
- Rorty R. *Privati ironija ir liberalioji viltis / Atsitiktinumas, ironija ir solidarumas // Kultūros barai, 1996, Nr. 7, 8, p. 11–18.*
- Rugevičiūtė G. *Projekto „Katalikų tikybos bendrosios programos ir išsilavinimo standartų“ tyrimo ataskaita*. Vilnius, 2006.
- Samoff J. *No Teacher Guide, No Textbooks, No Chairs: Contending with Crisis in African Education // Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local / Ed. by R. F. Arnove, C. A. Torres. Oxford: Roman and Littlefield Publishers, Inc., 1999. P. 393–433.*
- Schreiner P. *Religious Education in Europe*. Oslo University, 2005.
- Schugurensky D. *Higher Education Restructuring in the Era of Globalization // Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local / Ed. by R. F. Arnove, C. A. Torres. Oxford: Roman and Littlefield Publishers, Inc., 1999. P. 283–305.*
- Scott D. G. *Spirituality and Identity within/without religion // International handbook of Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education in Education International Handbooks of Religion and Education. 2006, Vol. 1, Part 5, p. 1111–1125.*
- Sklair L. *Social Movements and Global Capitalism // The Culture of Globalization / Ed. by F. Fameson and M. Miyoshi. Durham and London: Duke University Press, 1998. P. 291–312.*

- Smith A. Nacionalizmas XX amžiuje. Vilnius: Pradai, 1994.
- Sodeika T. Įvadas į medijų filosofiją // Medijų kultūros balsai – teorijos ir praktikos / Sud. V. Michelkevičius. Vilnius: MENE, 2009. P. 40–56.
- Soltis J. F. What Next? A metaphor for the Next Wave. Reform or Reformation // Education Reform. Making Sense of it all / Ed. by S. B. Bacharach. Boston: Allyn and Bacon, 1990. P. 410–415.
- Souranta J., Vaden T. From Social to Socialist Media. The Critical Potential of the Wikiworld // Critical pedagogy: where are we now? / Ed. by P. McLaren, J. L. Kincheloe. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2007. P. 143–158.
- Sprindžiūnas A. Religion and Education in Lithuania. XXII Annual Congress of the European Consortium for Church and State Research in Trier, 2010 November.
- Stanley W. B. Critical Pedagogy. Democratic Realism, Neoliberalism, Conservatism, and a Tragic Sense of Education // Critical pedagogy: where are we now? / Ed. by P. McLaren, J. L. Kincheloe. New York: Peter Lang publishing, Inc., 2007. P. 375–386.
- Steiner E. Logic of education and of Educology // Educology 86. Proceedings of a Conference on Educational Research, Inquiry and Development with an Educological Perspective. July 10–12, 1986. Canberra, Australia / Ed. by J. E. Cristensen. Australian National University: Sydney Educology Research Associates, 1986.
- Stoll L. School Culture: Black hole of Fertile garden for School Improvement? // School Culture / Ed. by J. Prosser. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1999. P. 30–48.
- Stonkuvienė I. Švietimo politika kultūros ir kultūra švietimo politikos kontekste // Lietuvos švietimo politikos transformacijos. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2009. P. 237–253.
- Strauss L. What Is Liberal Education? // The Tenth Annual Graduation Exercises of the Basic Program of Liberal Education for Adults June 6, 1959. Prieiga internetu: <http://www.scribd.com/doc/7167640/Leo-Strauss-What-is-Liberal-Education> (žiūrėta 2010 10 03).
- Swingewood A. Cultural theory and the problem of modernity. Palgrave, 1998.
- Šaulauskas M. P. Moderniosios epistemologijos virsmas ir socialumo diskurso metodologija. Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga. Vilnius, 2005.
- Šaulauskas M. P. Socialinė kaita: metodologija ir bendrosios tendencijos // Socialiniai pokyčiai: Lietuva, 1992/1998. Vilnius: Garnelis, 2000. P. 9–37.
- Štutininė I. Lietuvių tautinė tapatybė globalizacijos kontekstuose: raiška ir kaitos tendencijos // Filosofija. Sociologija. 2006, Nr. 2, p. 18–26.
- Štutininė I. Lietuvių tautinio identiteto raiška globalizacijos kontekstuose: tarp lokalumo ir daugiakultūriškumo // Lietuviškojo identiteto trajektorijos / Sud. V. Čiubrinskas, J. Kuznecovienė. Kaunas: VDU, 2008. P. 153–172.

Švietimo gairės (Valstybinės švietimo strateginės nuostatos 2003–2012) (2003).  
Švietimo gairės. Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos 2003–2012.  
Projektas. Vilnius: Švietimo kaitos fondas, 2002.

Švietimo ir mokymo sistemos modernizavimas. Vilnius: ŠAC, 2005.

Švietimo kaita 1988–2008 m. Mokslinė praktinė konferencija Lietuvos švieti-  
mo pertvarkos 20 metų sukakčiai paminėti. Vilnius: VPU leidykla, 2009.

Tapatumas, kultūrinė transmisija, nacionalinis švietimas. Tyrimo ataskaita.  
LMT, 2011.

Targamadžė V. Ateities mokyklos eskizo brėžtis: metodologinė įžvalga // Pe-  
dagogika. 2009, t. 95, p. 36–42.

Tautinė mokykla. Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija.  
Vilnius: Žinija, 1989.

Tautinės tapatybės dramaturgija. Sud. R. Grigas, L. Klimka. Vilnius: VPU lei-  
dykla, 2005.

The religious dimensions of intercultural education. Oslo Conference pro-  
ceedings. Council of Europe Publishing, 2004.

Tikybės (katalikų) bendrosios programos projektas, 2004. Prieiga internetu:  
[www.pedagogika.lt](http://www.pedagogika.lt) (žiūrėta 2008 07 03).

Tomlinson J. Globalizacija ir kultūra. Vilnius: Mintis, 2002.

Torres M. N., Mercado M. D. The Need for critical Media Literacy in Educa-  
tion // Media literacy: a reader / Ed. by D.Macedo, Sh. R. Steinberg. New York:  
Peter Lang Publishing, Inc., 2007. P. 537–558.

Trowler P. Education policy. London and New York: Routledge, 2003.

Usher R., Edwards R. Postmodernism and Education. London and New York:  
Routledge, 1996.

Valatkienė S. „Naujojo ugdymo“ sąjūdis Vakaruose, jo idėjų atspindys Lietu-  
voje (1918–1940). Vilnius, 1997.

Valickas G., Kiguolytė R. Smurto mokymas Lietuvos televizijos laidose // Psi-  
chologija. 2008, Nr. 37, p. 57–70.

Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos. Prieiga internetu:  
[www.smm.lt/ti/docs/strategija2003-12.doc](http://www.smm.lt/ti/docs/strategija2003-12.doc) (žiūrėta 2010 10 18).

Vartotojo kultūros ugdymas. Knyga mokytojui / VPU. Vilnius: Kronta, 2007.

Vygotsky L. S. Education Psychology. Boca Raton, Florida: St. Lucie Press, 1997.

Vasiliauskaitė N., Reingardė J., Erentaitė R. Tolerancija ir multikultūrinis  
ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje. Tyrimo ataskaita. Vilnius, Kaunas, 2010.

Walzer M. Politics and Passion. Toward a More Egalitarian Liberalism. New  
Haven and London: Yale University Press, 2004.

Weber M. Economy and Society. An outline of interpretive sociology / Ed.  
by G. Roth, C. Wittich. Berkeley, Los Angeles, London: University of California  
Press, 1978.

Welch A. The Triumph of Technocracy or the Collapse of Certainty? Modernity, Postmodernity, and Postcolonialism in Comparative Education // *Comparative Education* / Ed. by R. F. Arnove, C. A. Torres. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, Inc., 1999. P. 25–51.

Wells A. S., Serna I. The Politics of Culture: Understanding Local Political Resistance to Detracking in Racially Mixed Schools // *Education: Culture, Economy, and Society* / Ed. by A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown, A. S. Wells. Oxford, New York: Oxford University Press, 2007. P. 46–59.

Wexler P. Religion as Socio-educational Critique: A Weberian Example // *Critical Pedagogy: Where are we now? Studies in the Postmodern Theory of Education* / Ed. by P. McLaren, J. L. Kincheloe. Vol. 299. Peter Lang, 2007.

Whitty G., Power S., Halpin D. Devolution and choice in education: the school, the State and the Market. Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 1998.

Wiest M. Ribotas pliuralizmas // *Europos kultūros profiliai. Kultūros barai*, 2007. P. 25–51.

Williams J. A. Liberalism and the Limits of Power. New York and Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

Zou Y., Trueba E. T. Ethnography and Schools: Qualitative Approaches to the Study of Education. Rowman & Little Field, 2002.

Želvys R. Švietimo politikos kontekstas // *Lietuvos švietimo politikos transformacijos* / Sud. T. Bulajeva, L. Duoblienė. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2009.

Želvys R. Švietimo vadyba ir kaita. Vilnius: Garnelis, 1999.

Žižek S. Viskas, ką norėjote sužinoti apie Žižeką, bet nedrįsote paklausti Lacano. Darbų rinktinė / Sud. A. Žukauskaitė. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla, 2005.





## Asmenvardžių rodyklė

- Abdallah-Pretceille, Martine 166, 168, 241
- Apple, Michael W. 13, 24, 72, 73, 78, 98, 101, 110, 111, 114, 115, 117, 121, 123, 135, 147, 152, 157, 175, 201, 231, 241, 257
- Alexander, Jeffrey C. 22, 241, 257
- Aramavičiūtė, Vanda 116, 206, 241, 257
- Balčius, Jonas 205, 222, 241, 257
- Baranova, Jūrate 69, 75, 112, 116, 241, 257
- Baudrillard, Jean 54, 71, 178, 187, 210, 241, 257
- Bauman, Zygmunt 21, 25, 26, 27, 71, 104, 105, 128, 144, 156, 178, 185, 199, 241, 257
- Baumann, Gert, 28, 183, 185, 201, 241,
- Berger, Peter L. 5, 12, 43, 44, 230, 242, 257
- Bernstein, Basil 135, 139, 242, 257
- Bielskis, Andrius 118, 242, 257
- Bitinas, Bronius 20, 143, 242, 257
- Botella, Luis 12, 38, 39, 42, 46, 52, 230, 242, 257
- Bourdieu, Pierre 120, 152, 242
- Boxley, Simon 115, 122, 142, 246, 257
- Brainerd, Charles 41, 242, 257
- Brown, Phillip 149, 150, 242, 245, 255, 257
- Brubaker, Rogers 200, 242, 257
- Bruner, Jerome S. 39, 40, 41, 50, 51
- Buber, Martin 242
- Bush, George W. 122
- Būdienė, Virgnija 141, 142, 155, 158, 242
- Bulajeva, Tatjana 16, 208
- Burbules, Nicholas C. 13, 21, 24, 94, 97, 110, 124, 231, 241, 242, 248, 249, 250, 251, 257
- Castells, Manuel 28, 163, 243
- Chambliss, J. J. 18, 19, 243
- Chomsky, Naom 49, 50, 131, 243
- Čiubrinskas, Vytytis 205, 222, 243, 253
- Čiužaitė, Giedrė 138, 251
- Davidavičius, Algirdas 160, 161, 243
- Degutis, Aldis 205, 222, 243
- Deleuze, Gilles 12, 22, 27, 31, 53, 55, 65, 183, 230, 243

- Derrida, Jacques 12, 13, 53, 54, 82, 86, 90, 92, 94, 103, 169, 172, 230, 231, 243, 245
- Dementavičius, Justinas 140, 141, 243
- Denton, David E. 243
- Descartes, René 38
- Dewey, John 5, 12, 18, 31, 39, 46–50, 55–58, 60–64, 66, 67, 69, 71, 77, 97, 115, 212, 213, 230, 243, 244
- Dimitriades, Gregory 24, 75, 76, 249
- Donskis, Leonidas 25, 32, 243, 244
- Edwards, Richard 13, 53, 71, 81–83, 89, 90, 92, 93, 97, 105, 231, 254
- el-Ojeili, Chamsy 22, 23, 144
- Flamm, Matthew C. 244
- Fox, Robert 180, 244
- Fitzsimons, Peter 24, 75, 76, 157, 158, 250
- Freire, Paulo 29, 77, 120, 123, 124, 147, 170, 245
- Foucault, Michel 6, 12, 13, 27, 50, 69, 70–75, 77–85, 90, 92, 97, 105, 123, 124, 131, 134, 199, 214, 231, 244, 245, 250
- Fullan, Michael 105, 245
- Ipgrave, Julia 201, 246
- Jackson, Robert 167, 169, 201, 247
- Jackūnas, Žibartas 247
- James, Allison 45, 251
- Jameson, Frederic 27
- Jankauskas, Vidas 188, 247
- Jokubaitis, Alvydas 21, 133, 205, 222, 247
- Jovaiša, Leonas 20, 143
- Yeates, Nicola 127, 129, 130, 247
- Girdzijauskienė, Sigita 152, 154, 245
- Gadamer, Hans-Georg 91, 123, 169, 245
- Galenkamp, Marlies 28, 245
- Gardner, Howard 151, 245
- Gardiner, Michael E. 26, 245
- Giddens, Anthony 105, 106, 200, 156, 245
- Gimbutienė, Marija 205
- Giroux, Henry A. 13, 86, 97, 115, 120, 123, 147, 200, 201, 202, 203, 204, 231, 245
- von Glasersfeld, Ernst 42, 246
- Goldthorpe, John H. 149, 246
- Gross, Miraca U.M. 150, 151, 246
- Guattari, Felix 27
- Gumauskaitė, Vida 69
- Hayek, Friedrich A. 112, 116
- Hayden, Patrick 22, 23, 144, 241, 245, 246, 252
- Halpin, David 24, 29, 78, 136, 153, 255
- Hancock, Alan 178, 179, 188, 246
- Hargreaves, Andy 30, 154, 246
- Hargreaves, David 30, 34, 246
- Hartley, David 132
- Hepburn, Mary A. 200, 246
- Herrmann, Allan 180, 244
- Hetata, Sherif 27, 28, 246

- Hill, Dave 115, 122, 142, 246  
 Hayden, Patrick 22, 23, 144, 241,  
 245, 246, 252  
 House, Ernest R. 21, 111, 143, 246
- Kant, Immanuel 19, 38, 69, 213  
 Keesing-Styles, Linda 124, 247  
 Kellner, Douglas 180, 181, 247  
 Klein, Laurent 166, 167, 248  
 Kincheloe, Joe L. 49, 120, 121, 123,  
 125, 146, 185, 186, 188, 200, 201,  
 220, 247, 248, 253, 255  
 Krukauskienė, Eugenija 33, 247  
 Kuhn, Thomas S. 71, 91, 247  
 Kuznecovienė, Jolanta 205, 243, 253
- Lähnemann, Johannes 164, 166, 167  
 Lanczkowski, Günter 248  
 Lepeltak, Jan 188, 248  
 Letulis, Adomas 34, 154, 248  
 Leišytė, Liudvika 110, 248  
 Lévinas, Emmanuel 85, 166, 168,  
 248  
 Lingard, Bob 128, 129, 159, 248  
 Lyotard, Jean-François 13, 89, 90,  
 92, 103, 231, 248  
 Luckmann, Thomas 5, 12, 43, 44, 230
- Maceina, Antanas 205  
 Marshall, James 24, 75, 76, 77, 112,  
 113, 157, 158, 250  
 Mahoney, Michael J. 12, 39, 46, 230,  
 249  
 Mannent, Piere 130  
 Masterman, Len 189–191, 220, 249
- Mariet, François 189–191, 220, 249  
 Mažeikis, Gintautas 4, 16, 32, 38,  
 44, 52, 56, 176, 249  
 McCarthy, Cameron 24, 75, 76, 249  
 McLaren, Peter 13, 24, 29, 72, 73,  
 84, 85, 86, 97, 101, 103, 115,  
 120–123, 135–137, 139, 147, 167,  
 170, 171, 191, 201, 202, 231, 245,  
 247, 249, 253, 255  
 McLaughlin, Terence 115, 116, 143,  
 167, 168, 204, 205, 249  
 McLuhan, Marshall 100, 177, 178,  
 182, 198, 199, 249  
 Melucci, Alberto 202  
 Mercado, Maria D. 192, 254  
 Merleau-Ponty, Maurice 5, 12, 55,  
 56, 58–67, 212, 213, 230, 231,  
 248, 250  
 Mickūnas, Algis 92, 125, 249, 250  
 Miyoshi, Masao 26, 27, 243, 246,  
 250, 252  
 Mills, Sara 79, 80, 81, 250  
 Milot, Misheline 201, 250  
 Moya, Paula M. L. 250  
 Monroe, Paul 18  
 Morrow, Raymond A. 130, 131, 250
- Nevinskaitė, Laima 160, 250  
 Norkus, Zenonas 16, 140, 250
- O'Hanlon, Christine 137, 250  
 Oakeshott, Michael 116, 118, 119,  
 250
- Parker, Stuart 53, 54, 92, 93, 103,  
 105, 190, 231, 242, 251

- Parnet, Claire 53, 55, 65, 183, 243  
 Peters, Mishel A. 24, 75–77, 112, 113, 251  
 Platonas 150, 151, 251  
 Popkewitz, Thomas S. 21, 22, 24, 49, 50, 77, 78, 199, 231, 251  
 Popper, Karl Raimund 94, 101, 251  
 Postman, Neil 29, 99, 100, 159, 179, 185, 251  
 Power, Edward J. 19, 24, 29, 78, 97, 99, 107, 114, 116, 120, 136, 153, 166, 241, 242, 244, 251, 255  
 Power, Sally 24, 136  
 Prout, Alan 45, 246, 251  
 Puett, Tiffany 171, 172, 175, 251  
 Purvaneckienė, Giedrė 16, 138, 244, 251  
  
 Rado, Peter 109, 139, 152, 251  
 Radžvilas, Vytautas 143, 147, 251  
 Ramonaitė, Ainė 141, 247, 251  
 Ramsay, Maureen 113, 251  
 Raskin, Jonathan D. 38, 42, 251  
 Rawls, John 112, 115, 252  
 Raz, Joseph 112, 252  
 Reemtsma, Jan Philipp 252  
 Rhodes, Ron 170, 252  
 Ricoeur, Paul 102, 252  
 Robinson, Andrew 22, 24, 252  
 Rorty, Richard 13, 22, 101–103, 185, 231, 252  
 Rubavičius, Vytautas 26, 32, 156–158  
 Rugevičiūtė, Giedrė 175, 252  
 Samoff, Joel 131, 252  
 Schugurensky, Daniel 131  
 Schreiner, Peter 174, 247, 248, 252  
 Scott, Daniel G. 169, 252  
 Serna, Irene 152, 153, 254  
 Share, Jeff 180, 181, 220, 247  
 Sklair, Leslie 27, 156, 252  
 Smith, Anthony D. 205, 207, 253  
 Sodeika, Tomas 54, 182, 253  
 Soltis, Jonas F. 29, 253  
 Souranta, Juha 183, 184, 253  
 Sprindžiūnas, Andrius 173, 253  
 Stančienė, Dalia Marija 69  
 Stanley, William B. 112, 118, 253  
 Steiner, Elizabeth 91, 253  
 Stoll, Louise 30, 253  
 Stonkuvienė, Irena 16, 32–34, 244, 253  
 Stoškus, Krescencijus 69  
 Strauss, Leo 118, 253  
 Swingewood, Alan 27  
  
 Šaulauskas, Marius Povilas 140, 197, 221, 253  
 Šalkauskis, Stasys 205  
 Šutinienė, Irena 33, 207, 253  
  
 Targamadžė, Vilija 142, 254  
 Tomlinson, John 25, 156, 198, 199, 254  
 Tormey, Simon 24, 252  
 Torres, Carlos A. 13, 21, 24, 110, 130, 131, 231, 241, 242, 248, 249, 250–252  
 Torres, Myriam N. 192, 254  
 Trinkūnienė, Inija 33, 247  
 Trowler, Paul 13, 21, 95, 96, 98, 107, 117, 132, 134, 179, 187, 232, 254

- Trueba, Enrique T. 90, 255  
Usher, Robin 13, 53, 71, 81–83, 89,  
90, 92, 93, 97, 105, 231, 254
- Vaden, Tere 182–184, 252  
Vasiliauskaitė, Nida 206, 254  
Valatkienė, Stasė 125, 254  
Valickas, Gintautas 188, 254  
Vattimo, Gianni 172  
Verlinden, Clair 188, 248  
Vinogradnaitė, Inga 160, 250  
Vygotsky, Lev 40, 41, 151, 254
- Walzer, Michael 133, 157, 168, 254  
Weber, Max 131, 172, 254
- Wexler, Philip 124, 172, 255  
Welch, Anthony 71, 91, 99, 254  
Wells, Army Stuart 22, 152, 153,  
242, 245, 254, 255  
Whitty Geoff 24, 29, 78, 136, 153,  
255  
Wiest, Margarete 147, 255  
Williams, Juliet A. 115, 255
- Zabulionis, Algirdas 155, 158, 242  
Zou, Yali 90, 255
- Želvys, Rimantas 4, 16, 21, 109, 110,  
142, 143, 255  
Žižek, Slavoj 22, 31, 132, 184, 255



Du303

**Lilija Duoblienė.** Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos: Monografija. – Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2011. – 263 p.

ISBN 978-9955-33-654-9

Monografijoje analizuojama ugdymo filosofijos ir ugdymo kultūros problematika. Teigiama, kad ir viena, ir kita tampa ideologizuotomis teritorijomis, kurias atpažinti, suprasti ir jų atžvilgiu kritiškai elgtis reikia švietimo dalyvių sąmoningumo. Užtuot būtų ugdomas ir skatinamas, sąmoningumas yra ribojamas. Svarstoma, kaip nutinka, kad mokyklai deklaruojant demokratines vertybes, didesnę laisvę ir asmens autonomiją, įvyksta priešingai – kuriama nekritiška, nedrąsi ir atsakomybės neprisimanti visuomenė. Lokalios Lietuvos švietimo galios ir kontrolės problemos analizuojamos platesniame Europos ir kitų pasaulio valstybių švietimo kaitos kontekste, remiantis įvairiais pavyzdžiais, empirinių tyrimų rezultatais ir teorinėmis, ypač kritinės pedagogikos atstovų, išvalgomis. Knyga turėtų sudominti tuos, kurie kelia su švietimu susijusius filosofinius ir socialinius klausimus.

UDK 37.01

L I L I J A D U O B L I E N Ė

## IDEOLOGIZUOTOS ŠVIETIMO KAITOS TERITORIJOS

Monografija

Viršelio dailininkė *Audronė Uzielaitė*

Kalbos redaktorė *Danutė Petrauskienė*

Maketavo *Nijolė Bukantienė*

14 aut. 16,5 sp. l. Tiražas 300 egz.

Išleido VšĮ Vilniaus universiteto leidykla

Universiteto g. 1, LT-01122 Vilnius

El. paštas: [info@leidykla.vu.lt](mailto:info@leidykla.vu.lt)

Spausdino AB „Aušra“

Vytauto pr. 23, LT-44352 Kaunas