

VILNIAUS UNIVERSITETAS

Cristiana
BARBIERATO

Mokytojo auginantis autoritetas: Luigi'o Giussani'o ontologinė perspektyva

DAKTARO DISERTACIJA

Socialiniai mokslai

Edukologija S 007

VILNIUS 2019

Disertacija rengta 2013–2019 m. Vilniaus universitete

Mokslinė vadovė – doc. dr. Irena Stonkuvienė (Vilniaus universitetas,
socialiniai mokslai, edukologija – S 007)

TURINYS

ĮVADAS.....	7
1. AUGINANČIO AUTORITETO IDĖJOS LINK	16
1.1. Auginančio autoriteto bruožai	16
1.1.1. Autoriteto raiškos nenuspėjamumas.....	16
1.1.2. Autoriteto transcendentišnumas	18
1.1.3. Autoriteto atsakomybė už įvesdinimą į pasaulį.....	20
1.1.4. Auginančio autoriteto ontologinė reikšmė	22
1.2. Nutolus nuo etimologijos	23
1.2.1. Autoritetas kaip prestižas ir statusas	24
1.2.2. Autoritetas kaip episteminė viršenybė	26
1.2.3. Autoritetas kaip socialinis konstruktas.....	28
1.2.4. Autoriteto sampratos daugiaprasmiškumas	29
1.2.5. Frankfurto mokyklos perspektyva.....	31
1.3. Modernybėje užgimę abejonė ir nepasitikėjimas autoritetu	32
1.3.1. Autoriteto neigimo potekstės.....	35
1.3.2. Autonomijos problemišnumas.....	37
1.3.3. Auginimo plotmės	39
1.3.4. Giussani'o indėlis sprendžiant modernybės dilemas.....	41
1.4. Auginantis autoritetas Luigi'o Giussani'o ontologinėje perspektyvoje	44
1.4.1. Autoritetas Giussani'o ugdymo koncepcijoje	44
1.4.2. Autoriteto idėjos išplėtojimas Giussani'o filosofijoje.....	48
1.4.3. Autoriteto ontologinių aspektų išsiryškimas: pripažinimas ir auginimas.....	50
2. TYRIMO METODOLOGIJA	52
2.1. Fenomenologinio tyrimo bruožai: reflektyvumas, atidumas, savita metodo samprata.....	52
2.2. Eidetinis fenomenologinis metodas.....	56
2.2.1. Fenomenologinė redukcija – <i>epoché</i>	58

2.2.2. Fenomenologinis aprašymas	60
2.2.3. Esmių paieška.....	63
2.3. Tyrimo istorija.....	64
2.4. Tyrimo struktūra ir eiga.....	69
2.4.1. Tyrimo klausimo formulavimas	69
2.4.2. Interviu klausimų formulavimas	71
2.4.3. Tyrimo eiga	73
2.4.4. Pastabos apie interviu teminius klausimus	75
2.5. Eidetinio fenomenologinio metodo analizės žingsniai	76
2.5.1. Vaizduotės variacija	78
2.5.2. Tyrėjos laikysena tyrimo metu	79
2.6. Tyrimo kokybė	84
2.6.1. Lingvistiniai tyrimo aspektai.....	87
2.6.2. Tyrėjos ir informantų pozicija aprašymo atžvilgiu	89
2.6.3. Citavimo problemiškas.....	91
2.7. Tyrimo etika	93
3. FENOMENO APRAŠYMAS IR ATSKLEIDIMAS GIUSSANI'O PERSPEKTYVOJE.....	96
3.1. Fenomeno aprašymo link	96
3.1.1. Auginimo problemiškas	96
3.1.2. Neauginimas.....	101
3.2. Auginantis autoritetas kaip buvimas kartu <i>kelyje</i>	106
3.2.1 Nesibaigiantis ir unikalus kelias.....	107
3.2.2. Buvimas kaip atėjimas,ėjimas, laukimas ir dalijimasis	111
3.2.3. Buvimas kartu išliekant skirtingiems	116
3.2.4. Buvimas <i>kelyje</i> ir disciplina	118
3.2.5. Atsiskyrimo momentas <i>kelyje</i>	121
3.2.6. Auginantis autoritetas kaip buvimas kartu <i>kelyje</i> Giussani'o perspektyvoje.....	123
3.3. Auginantis autoritetas kaip mokytojo didaktinė laikysena.....	128
3.3.1. Pagrindimo poreikis.	128

3.3.2. Tikrumo poreikis	130
3.3.3. Veikimas tikrovės akivaizdoje	134
3.3.4. Mokytojo laikysena kitoniškumo atžvilgiu	139
3.3.5. Nestandartinis mokytojo elgesys.....	142
3.3.6. Auginantis autoritetas kaip didaktinė laikysena Giussani'o perspektyvoje.....	144
3.4 Auginantis autoritetas kaip mokytojo žvilgsnis į mokinį	149
3.4.1. Palankus žvilgsnis	150
3.4.2. Matomas žvilgsnis.....	151
3.4.3. Visa apimantis žvilgsnis.....	154
3.4.4. Auginantis autoritetas kaip mokytojo žvilgsnis į mokinį Giussani'o perspektyvoje	156
3.5. Auginantis autoritetas kaip ugdomasis santykis	158
3.5.1. Santykio kūrimas	159
3.5.2. Santykis besirūpinant asmenybės auginimu.....	160
3.5.3 Santykis, teikiantis pasiūlymą mokinio laisvei	162
3.5.4.Visa apimantis santykis	165
3.5.5. Auginantis autoritetas kaip ugdomasis santykis Giussani'o perspektyvoje.....	167
4. DISKUSIJA.....	172
IŠVADOS.....	183
LITERATŪRA.....	186
PRIEDAS	205

ĮVADAS

Kas yra autoritetas? Kuo jis ypatingas? Kaip jis dera su žmogaus laisve? Ar šiandien jis dar būtinas? Šie ir panašūs klausimai kilo daugeliui mąstytojų, kurie skirtingais istoriniais laikotarpiais (pvz., antikos, viduramžių, moderno ir postmoderno) ir iš įvairių pasirinktų žiūros taškų (pvz., iš filosofinės, politinės, teisinės, sociologinės, psichologinės, edukologinės perspektyvos) bandė nagrinėti ir aiškinti fenomeną, vis dar dominantį žmogų ir sukeltą jam jausmų ir reakcijų įvairovę: nuo susižavėjimo, traukos, pagarbos iki nostalgijos, abejonės, baimės, atmetimo ir atstūmimo. Autoriteto fenomenas įgyja ypatingų niuansų, kai žvelgiama į dabartinę situaciją: akivaizdu, kad autoriteto samprata keitėsi ir prieš tai, bet dabar labiausiai neatpažįstamai. Kaip pažymėjo Arendt¹ (1995), anksčiau autoritetas buvo laikomas natūralia, visų pripažinta būtinybe, tačiau šiandien to nebėra ir daugybė definicijų žymi jo pasikeitusį statusą: aptariama autoriteto krizė, erozija, užtemimas, saulėlydis, silpnėjimas, netgi pabaiga ir mirtis. Tačiau nauja sudėtinga autoriteto padėtis nenuslopino žmogaus domėjimosi autoritetu, priešingai – savo dabartine ir savotiškai aktualia forma ji paaštrina norą pažinti fenomeną (autoritetą), kuris vienokiu ar kitokiu būdu yra žmogui artimas ir siejasi su jo gyvenimu. Atrodytų, kad autoritetas, įspraustas naujose dabartinių laikų aplinkybėse, nepaisant visuomenės paskelbtų sentencijų apie jo mirtį ar pabaigą, dar gyvuoja, bet kitaip. Jis tarsi prašo mūsų priartėti prie jo kitokiomis kategorijomis ir naujai apmąstyti jo esybę. Atsižvelgiant į dabartinį autoriteto kontekstą ir bandant neatmesti jame glūdinčių iššūkių, galima pastebėti naują autoriteto suvokimo būdą, įsiterpiantį į įprastus jo paaiškinimus. Šalia autorių, kurie žiūri į autoritetą įtariai ir jį traktuoja kaip žmogų ribojantį ir neleidžiantį atsiskleisti jo asmenybei (pvz., Frankfurto mokyklos atstovai), ir tokių, kurie laiko autoritetą išskirtinai teigiamu reiškiniu ir pripažįsta jo reikšmingumą (pvz., Kantas), yra autorių, kurie analizuoja autoriteto fenomeną pasitelkdami jo etimologiją. Kadangi žodis autoritetas (lot. *auctoritas*) kyla iš lotyniško veiksmažodžio *augeo*, reiškiančio „auginti“ („sustiprinti, dauginti, padidinti“), pastarieji autoriai rutuliojo tolesnius savo samprotavimus pabrėždami auginimo aspektą ir autoriteto atitiktį žmogaus būties struktūrai. Šioje perspektyvoje autoriteto fenomenas,

¹ „Autoritetas plačiausia prasme visada buvo priimamas kaip natūrali būtinybė, akivaizdžiai nulemta tiek natūralių poreikių, vaiko bejėgiškumo, tiek politinės būtinybės, egzistuojančios civilizacijos tęstinumo, kuris gali būti užtikrintas tik tada, kai ką tik gimusieji įvedami į jau esantį pasaulį, į kurį atėjo kaip svetimieji“ (Arendt, 1995, p. 106).

ypač pedagoginiame kontekste, apibūdinamas kaip tai, kas augina, stiprina, didina kitą, o autoriteto pozityvumas grindžiamas atitikimu žmogaus ontologinei prigimčiai.

Siekiant įsigilinti į šio požiūrio atvertą horizontą, iš autoriteto etimologijos taško bus pažvelgta į susijusį autoriteto traktavimą užsienio ir Lietuvos mokslinėje literatūroje, ypač kreipiant dėmesį į šį išskirtinį autoriteto aspektą ir jo indėlį persvarstant autoriteto fenomeną bei siekiant naujo pažinimo. Nuo šio momento, kad tekstas būtų lengviau skaitomas ir nesikartotų žodžiai ar mintys, vartojant formuluotę „auginantis autoritetas“ bus turimas omenyje tokia autoriteto samprata, kuri grindžiama autoriteto etimologija ir ją išplėtoja.

Etimologija kaip mokslinės problemos dalis

Žvelgti į etimologiją kaip į kelių reiškinio prasmės link nėra nauja mokslinių tyrimų kryptis. Antai apie fenomeno paiešką etimologijos šaltiniuose rašo ir Van Manenas (1984). Autorius pažymi, kad žodžiai, apibūdinantys vieną ar kitą reiškinį, dažnai būna praradę savo pradinės reikšmės dalį, pamiršę savo praeities galią ir nebeprabyla. Tokio fakto akivaizdoje jis teigia, kad žodžio kilmė gali mus nukreipti link tos pirminės reiškinio formos, kai žodžių ir gyvenimo patirties ryšys dar buvo gyvas. Ši metodologinė nuostata tinka ir autoriteto fenomenui, ypač atsižvelgiant į jo dabartinę pakitusią situaciją, bei pagrindžia darbus tų autorių, kurie, remdamiesi žodžio „autoritetas“ etimologija, bandė išžvelgti jame naujai išryškėjusį autoriteto auginimo niuansą, pamirštą modernios ir šiuolaikinės visuomenės. Tokį tyrinėjimo būdą patvirtina ir Barritto (Barritt, 1986, cit. pg. Creswell, 2007) mokslinės problemos samprata, kaip tyrėjo nusiteikimas naujai pamatyti kažkokį fenomeną. Panašią tyrinėjimo idėją realizavo italų ugdymo filosofas Tempesta (2008), nagrinėdamas mokymosi fenomeną atsigręžęs į etimologijos šaltinius ir naudodamas fenomenologijos perspektyvos principus. Tempestos darbe išryškėja, kad siekiant fenomenologinio metodo tikslo – atsisakyti *išankstinių* nuostatų, prielaidų ir sugrįžti prie pačių daiktų – galima pasitelkti ir etimologinę analizę. Taip tyrinėjimas suvokiamas kaip kelias fenomeno ontologijos link, siekiant panirti į fenomeno *eidos* ir atskleisti jo giliają prigimtį (ten pat, p. 67). Šioje disertacijoje, atsižvelgiant į autoriteto etimologinę prasmę, tiriamas mokytojo auginantis autoritetas ir vadovaujantis eidetinės fenomenologijos teorinėmis bei metodologinėmis nuostatomis siekiama aprašyti fenomeno esminius

bruožus ir juos atskleisti Luigi'o Giussani'o² ontologinėje perspektyvoje. Nors motyvai, pagrindžiantys Giussani'o pasirinkimą disertacinio darbo pagrindu, plačiau pristatomi metodologinėje dalyje (2.3.) čia iš anksto pažymima, kad Giussani's, pasirinktas kaip vienas iš autorių, pripažįstančių ir pasitelkiančių autoriteto etimologijos ištakas. Įtakos turėjo ir tai, kad Giussani's italas, kaip ir šio darbo autorė, ir kad dauguma jo kūrinių parašyta italų kalba. Giussani's, daugiausia žinomas kaip teologas, pedagogas, katalikiškos bendruomenės įkūrėjas, šioje disertacijoje atskleidžiamas kaip filosofas, išryškinantis ontologinę autoriteto perspektyvą. Vartojant žodį *ontologija*, norima akcentuoti, kad perspektyvos reikšmingumas glūdi ne vien pedagoginiame ar filosofiniame lygmenyje, o giliau, jo paties išvalgų ištakose, jis pasiekia fenomeno prigimtį, jo pamatinę būties struktūrą. Tokią reikšmę Giussani's suteikia *ontologijai*, kuri nurodo tam tikro fenomeno (ar problemos, egzistuojančio dalyko ir t. t.) tikrąjį veidą, jo realią prigimtį, jo pamatinius ir fundamentalius bruožus, iš kurių gali būti kildinami kiti antraeiliai aspektai. Taigi, šioje disertacijoje auginantis autoritetas nėra vien pirminis autoriteto prasmės aspektas, mažai žinomas mūsų dienomis, – jo simptominiis pamiršimas labiau vertinamas kaip aktuali mokslinė problema, reikalaujanti naujo žvilgsnio, gebančio pamatyti autoritetą iš esmės. Šiame grįžime prie autoriteto fenomeno pasitelkiama Giussani'o ontologinė perspektyva ir eidetinės fenomenologijos nuostatos. Pagal eidetinę fenomenologinę prieigą, įprastai nekeliama tyrimo tikslas ir uždaviniai, o formuluojamas klausimas, siekiant atrasti fenomeno struktūrą, kuris šiame tyrime formuluojamas tokiu būdu: *koks yra mokytojo auginantis autoritetas?* O siekiant atskleisti fenomeno struktūrą, t. y. fenomeno esminius bruožus, pagrindinis tyrimo klausimas patikslinamas šia formuluote: *kokie yra mokytojo auginančio autoriteto bruožai?*

Auginančio autoriteto ištirtumas. Lotyniška žodžio „autoritetas“ kilmė iš veiksmažodžio *augeo*³, „augti“, gerai žinoma ir pripažinta Vakarų Europos literatūroje. Arendt jau aštuntame XX a. dešimtmetyje rašė: „Žodis *auctoritas* kilęs iš veiksmažodžio *augere*, „stiprinti“, o tai, ką nuolat stiprina autoritetas, ar tie, kurie jį turi, yra įkūrimas“ (1995, p. 139). Nors lietuviškame

² Kun. Luigi's Giussani's gimė 1922 m. Dezijuje (Milano apylinkėse), mirė 2005 m. Milane. 1964–1990 m. dėstė teologijos įvadą Milano katalikiškajame Švenčiausiosios Širdies universitete. Jo darbų bibliografija yra svetainėje scritti.luigigiussani.org.

³ Conte, G. B.; Pianezzola, E.; & Ranucci, G. (2010). *Dizionario della Lingua Latina*. Firenze: Le Monnier.

leidime angliško žodžio „augment“⁴ atitikmuo nevisiškai atspindi originalų lotynų kalbos aspektą, tačiau neabejotinai atskleidžia pirminį autoriteto fenomeno pozityvumą. Filosofė pripažįsta, kad autoriteto fenomenas susijęs su auginimo patirtimi.

Išlaisvinančio ir auginančio autoriteto aspektai, implikuojami lotyniškos žodžio kilmės, žinomi ir Italijos moksliniame kontekste (pvz., Scola, 2003; Borghesi, 2005; Persano, 2005; Chiosso, 2005, 2009; Tempesta, 2008; Feyles, 2009; Barnao & Fortin, 2009; Nuvoli, 2010). Du Italijos mąstytojai, Arendt amžininkai, Giussani's ir Del Noce, ypač susitelkė prie žodžio lotyniškosios reikšmės ir ją išplėtojo. Savo veikaluose apie ugdymą, kurie pirmą kartą buvo susisteminti ir išleisti 1977 metais, Giussani's primena autoriteto lotynišką kilmę ir teigia, kad „Tai yra tikrojo autoriteto „*auctoritas*“ koncepcija: tai, kas man leidžia augti <...> Autoritetas tam tikru būdu yra tikresnis mano „aš“ (1995b, p. 29). Filosofas Del Noce (1975), autoriteto raiškos politikos srityje tyrėjas, taip pat primena lotynišką žodžio ištaką ir nurodo, kad autoriteto auginimo aspektą galima įžvelgti ir kitose kalbose, pvz., vokiečių. Jis itin pabrėžia, kaip dabartinis mentalitetas asocijuoja autoriteto idėją su „represija“, t. y. būtent su tuo, ką etimologija nurodo kaip autoriteto antonimą. Prancūzų autoriai, Meirieu (2008, 2014), Prairat (2010, 2011a, 2011b, 2012), Ricoeuras (1995, 2007) ir Robbesas (2006, 2011), savo veikaluose taip pat gvildena autoriteto temą, pripažindami autoriteto etimologiją kaip pozityvų dalyką ir ją remdamiesi. Nagrinėdami autoriteto ypatumus ispanų ugdymo filosofai Altarejosas ir Navalé (2003, p. 148) atsižvelgia į lotynišką kilmę ir atskiria *potestas* nuo *auctoritas* pabrėždami, kad pirmasis, *potestas*, išreiškia galią, apribojančią kito veikimą, o antrasis, *auctoritas*, laikomas veiklą skatinančiu, auginančiu ir kitą didinančiu.

Susidomėjimas autoritetu užsienio mokslinėje literatūroje aptinkamas ir kituose darbuose, tačiau juose dažniausiai pasigendama žvilgsnio į žodžio „autoritetas“ etimologiją. Teoretikų ir praktikų diskusija krypsta kita linkme: konstatuojami autoriteto (ypač pedagoginio) žlugimo požymiai, reflektuojamos autoriteto nuosmukio priežastys, sumenkinimo fazės ir svarstomi galimi sprendimai. Daug rašoma apie autoriteto reikšmės globalizacijos amžiuje sumažėjimą ir autoriteto praradimą (Bauman, 1996; Kumar, 2000; Giddens, 2000; Lyotard, 2002). Vieningai pripažįstama, kad tai yra neišvengiamas mūsų postmodernaus pasaulio bruožas – kartu su neapibrėžtumu, tiesos, vertybių, pažinimo ir vertinimo reliatyvizmu bei

⁴ „The word *auctoritas* derives from the verb *augere*, „augment“, and what authority or those in authority constantly augment is the foundation“ (1978, p. 121).

turinio sumaištinti nurodoma kaip dabarties ugdymo ypatumas. Įdomu, kad toji praradimo priežastis siejama ne su visuomenių demokratinės raidos ir tobulėjimo procesu, o su niveliuojančiu, reliatyvistiniu ir pliuralistiniu požiūriu, kuris dominuoja mūsų pasaulyje ir suskaldo tikrovę kaip objektyvų reiškinių suvokimą (Duoblienė, 2011). Agambenas (2001) išvelgia sąsają tarp autoriteto krizės ir susilpnėjusios žmogaus patirties. Šiuolaikinio žmogaus dienos pilnos įvairių įvykių, faktų, kurie gali būti linksmi ar nuobodūs, neįprasti ar banalūs, žiaurūs ar malonūs, tačiau netampa patirtimi. Dabartinio autoriteto problema ir slypi tame, kad patirtis nesiformuoja iš kasdieninių nutikimų, kad įprastas gyvenimas nebylus ir kad nebejaučiame būtinybės papasakoti ir perduoti patirtį naujoms kartoms.

Lietuvos mokslo kontekste, nors lotyniška termino kilmė žinoma, labiau vyrauja interpretacija, siejanti autoritetą su reikšmėmis, nesusijusiomis su augimu. Lotyniškas *auctoritas* verčiamas tik kaip įtaka, valia, valdžia⁵ nepripažįstant žodžio etimologijoje slypinčių galimybių. Vienintelis aptiktas atvejis, kuriame žodžio *autoritetas* etimologija ne vien nurodoma, bet tampa tyrinėjimo atspirties tašku, yra Aleksandravičiaus straipsnis (2017). Autorius lotyniškame veiksmažodyje *augere* pabrėžia indoeuropietišką šaknį *aug-* (bendra ir lietuviškam veiksmažodžiui „augti“ / „auginti“) ir remdamasis Benevistės autoriteto kaip ypatingos prigimties ir efektyvumo galios, kokią turi tik dievai, interpretavimu nagrinėja politinį autoritetą Tomo Akviniečio filosofijoje⁶.

Aptariant autoritetą pedagogine prasme pastebima, kad tarp vyraujančių autoriteto apibrėžimų daugybė įvairių mokslinių darbų (straipsnių, baigiamųjų darbų) bei didžiama publicistinės literatūros remiasi Jovaišos (2007) ar Bitino (2000, 2013) suformuluotomis autoriteto

⁵ Tarptautinių žodžių žodynas (1985) taip apibūdina autoritetą: autoritetas [vok. *Autorität* < lot. *auctoritas* — įtaka; valdžia]:
1. visuotinai pripažinta kieno nors reikšmė, įtaka, pagarba;
2. žmogus, institucija, doktrina, turintys visuotinį pripažinimą, ypač gerbiami.

⁶ Benevistės darbas žinomas ir tarp Italijos mokslininkų. Jo lotyniškos *augeo* reikšmės analizė taip pat aktuali filologams (pvz., Bettini, 2000) ir filosofams (pvz., Biancu, 2014). Benevistė išvelgė du *augeo* reikšmės aspektus: pirmas – auginimas, kaip didinimas kažko, kas jau yra, kas jau egzistuoja (*auctoritas*); antras – auginimas ir didinimas, suprantami kaip subjekto kūryba, kūrybinis aktas (*auctor*), priskiriamas dievams. Faktas, kad abu terminai, *auctoritas* ir *auctor*, kyla iš veiksmažodžio *augeo*, domina mokslininkus ir skatina diskusijas bei interpretacijas.

definicijomis ar įžvalgomis⁷. Pedagoginiam autoritetui skirtuose darbuose nagrinėjama autoriteto samprata, struktūra, bruožai ir savybės. Tiriamas jo veikimas, sąlygos ir lemiantys veiksniai. Kai kurie autoriai⁸ nuodugniai išnagrinėjo autoriteto fenomeną ugdymo srityje kaip pagrindinį savo mokslinį objektą (Bochenskis⁹, 2005; Žemaitis, 1998; Tijūnelienė, 2001a, 2001b, 2006, 2012). Šalia jų yra ir kitų, kurie domėjosi šia tema aptardami autoriteto ypatybes tam tikrame kontekste (pvz., postmodernybėje – Duoblienė, 2005, 2010, 2011; Skarbalienė, 2015), išryškindami autoriteto sąsają su kitomis problemomis (pvz., mokytojo vaidmeniu – Martišauskienė, 2016; socialinių darbuotojų autoriteto suvokimu – Grudulaitė, 2016) arba nagrinėdami asmens santykį su autoritetu kaip asmeninį psichologinį patyrimą (Gudaitė, 2016).

Darbo naujumas ir aktualumas. Atkreiptinas dėmesys, kad, nepaisant gausaus mokslinės literatūros spektro tiek Lietuvoje, tiek užsienyje, neatsižvelgiant į autoriteto ir auginimo sąsajas, sunku priartėti prie ontologinės autoriteto plotmės. Kai nagrinėjama dabartinė autoriteto būseną, išanalizuojamos jo šiuolaikinės raiškos formos ar aprašomi autoriteto

⁷ **Jovaiša** (2007) apibūdina autoritetą išryškindamas įtakos, valios ir valdžios aspektus, o kaip veiksnius, lemiančius pedagogo autoritetą tarp mokinių, įvardija mokytojo/-jos erudiciją, taktą, optimizmą, socialumą, visuomeninį aktyvumą. Pasak **Bitino** (2000), autoritetingam pedagogui šiandien svarbu ne tik dalyko žinios, bet ir ugdytinio raidos procesas, nes pedagogas ne tik tiesos skelbėjas, bet jos ieškotojas

⁸ **Bochenskis** (2005) aiškina autoritetą kaip trinarį santykį (arba tris terminus turintį santykį): asmuo, turintis autoritetą; autoriteto subjektas – asmuo, kuriam kas nors turi autoritetą, ir autoriteto sritis. Taip pat autorius pabrėžia (kito) pripažinimo aspektą ir paties autoriteto perdavimo būtinybę.

Žemaitis (1998) nagrinėjo autoriteto struktūrines dalis ir analizuodamas profesinį autoritetą išskyrė jame keturis komponentus / dalis: episteminių autoritetą, deontinį autoritetą, dalykinį autoritetą ir dorovinį autoritetą.

Tijūnelienė išnagrinėjo pedagoginį autoritetą akcentuodama jo reikšmingumą ir pozityvumą mokinio asmenybei; taip pat išanalizavo autoritetą istoriniu požiūriu, atkreipdama dėmesį ir į jo istorinę raidą, ir susistemindama pedagoginio autoriteto koncepcijas, vyravusias tarpukario Lietuvoje (1918–1940). Plačioje įvairių pozicijų apžvalgoje pedagoginę meilę, veiklumą, teisingumą ir kt. pedagogo savybes ji pristato kaip būtinus pedagoginio autoriteto raiškos aspektus.

⁹ Patikslinama, kad Bochenskis, nors lenkų tautybės ir formavosi Vakaruose, priskiriamas Lietuvos akademiniam kontekstui, kadangi jo veikalai labai žinomi Lietuvoje ir dažnai tampa atskaitos tašku aptariant pedagoginio autoriteto temą.

silpnėjimo simptomai, sustojama prie pasekmių konstatavimo, ieškoma priežasčių ir įvardijami veiksniai, turintys įtakos galimam autoriteto atgaivinimui. Be abejo, šiuose paaiškinimuose atpažįstami teisingi ir realūs autoriteto aspektai, jį lemiantys veiksniai, tačiau sugrįžimas prie pradinės žodžio „autoritetas“ reikšmės ir svarstymas apie auginimą kaip galimybę, slypinčią autoriteto šerdyje, įveda tyrinėjimą į kitokią plotmę – ontologinę. Vartojant žodį „ontologinė plotmė“ ar apskritai „ontologija“, omenyje turimas paties autoriteto ir žmogaus struktūros ryšio atpažinimas autoriteto fenomene. Autoriteto ryšys su kito auginimu, apie kurį užsimena žodžio etimologija, leidžia svarstyti apie autoriteto atitikimą žmogaus prigimčiai ir jo kaip žmogiškojo elemento būtinumą žmogaus augimui. Šio darbo naujumas ir originalumas dvejopi. Pirmiausia, kalbant apie Lietuvos mokslinį kontekstą, kaip prieš tai minėta, auginantis autoritetas mažai žinomas ir tirtas. O kituose kontekstuose (pvz., Italijoje, Ispanijoje, Prancūzijoje), kur autoriteto etimologinė reikšmė yra labiau žinoma, jo supratimas vystomas teoriniame lygmenyje ir trūksta darbų, kurie nagrinėtų ir išplėtotų autoriteto fenomeną remdamiesi empiriniais tyrimais. Dabartinis kontekstas, tiek atsižvelgiant į visuomenės pokyčius, tiek į edukologijos ir švietimo aptartinas temas, ieško vis naujų būdų pažinti tikrovę ir jos aspektus, o autoritetas vis dar išryškėja kaip viena intriguojanti tikrovės dalis. Šiuo atžvilgiu darbo savitumas glūdi neįprastame moksliniame pjūvyje, kuriuo siekiama prisidėti prie naujo autoriteto supratimo, išryškinant jo reikšmingumą ir praktinę reikšmę kaip ontologiškai pagrįstą fenomeną žmogaus gyvenime. Pasirinkta metodologinė prieiga prisideda prie darbo originalumo: autoriteto fenomeno tyrinėjimui naudotas eidetinis fenomenologijos metodas, kurio taikymas edukologijos srityje neturi senų tradicijų, yra dar besiformuojantis. Be to, eidetinė fenomenologija su savo teorinėmis ir metodologinėmis nuostatomis primena tyrėjui, kad norint pažinti kokį nors fenomeną, reikia ištikimai laikytis atidumo, pagarbos ir nuolankumo nuostatų. Tokia episteminė laikysena tampa esmine, kai tiriamasis fenomenas pridengiamas daugelio susiformavusių reikšmių, kurios gali sukliudyti jo pažinimą, kaip, pvz., autoriteto atveju. Nors ši tema bus analizuojama metodologinėje dalyje, jau dabar pravartu patikslinti, kad sprendimas daugiausia remtis vienu autoriumi – Giussani’u, kuris domėjosi autoritetu, remdamasis jo etimologija, turi būti suprantamas kaip teorinis atspirties taškas, empirinio tyrimo dėka atveriantis naują autoriteto fenomeno pažinimą, išplėtojantis ir pranokstantis paties Giussani’o įžvalgas. Šiuo atžvilgiu disertacinis darbas plėtojamas išsaugant fenomenologijos esmę ir užtikrinant jos tyrinėjimo principus.

Darbo struktūra. Šis disertacinis darbas sudarytas iš trijų dalių. Pirma dalis, vedanti auginančio autoriteto idėjos link, skirta tiriamojo fenomeno išgryninimui ir paremta pirmine šaltinių analize. Antra dalis – metodologinė, joje aptariami ir pagrindžiami empirinio tyrimo teoriniai ir metodologiniai sprendimai: eidetinės fenomenologijos prieiga, Giussani'o ontologinė perspektyva, tyrimo dizaino formavimas ir metodologiniai bei etiniai aspektai, susiję su tyrimo dizaino formavimu, atlikimu ir vertinimu. Trečia dalis – auginančio autoriteto fenomeno aprašymas ir aptarimas Giussani'o ontologinėje perspektyvoje, remiantis atliktais interviu su Italijos ir Lietuvos mokytojais. Darbo pabaigoje pateikiamos diskusija ir išvados.

Disertacijos tema publikuoti straipsniai:

1. Barbierato, C. (2015). Pedagoginio autoriteto sampratos ontologinės perspektyvos link. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 35, p. 103–111.
2. Barbierato, C. (2017). Application of Giorgi's eidetic phenomenological method in educational research: theoretical and methodological assumptions. *Phenomenology of practice in practice. Conference proceedings*. Klaipėda: Klaipėda University.
3. Barbierato, C. (2018). Il maestro come autorità che fa crescere: per una riscoperta dell'autorità pedagogica a livello ontologico ed esperienziale. *Società di Politica Educazione e Storia*, XI (7), 43–58.

Disertacijos rezultatai, pristatyti mokslinėse konferencijose:

1. Barbierato, C. (2015 m. rugsėjo 17 d.). Mokytojo vaidmuo *idealinio* ugdymo perspektyvoje. Žodinis pranešimas (lietuvių kalba) mokslinėje konferencijoje „Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos“ (2015 m. rugsėjo 17 d.). Vilnius, Lietuvos edukologijos universitetas.
2. Barbierato, C. (2016 m. rugsėjo 24 d.). Giorgi'o eidetinio fenomenologinio metodo taikymas edukologijos tyrimuose: teorinės ir metodologinės nuostatos. Žodinis pranešimas (lietuvių kalba) tarptautinėje konferencijoje *Phenomenology of Practice in Practice: International interdisciplinary conference of phenomenological research in human sciences* (2016 m. rugsėjo 23–24 d.). Kaunas, Kolpingo kolegija.
3. Barbierato, C. (2016 m. spalio 21 d.). The teacher as an (in)fallible authority: myth, inevitability or a positive challenge? Žodinis pranešimas (lietuvių kalba) tarptautinėje konferencijoje *Education*

Policy and Culture: Consistent and Radical Transformations (2016 m. 21–22 d.). Vilnius, Vilnius university.

4. Barbierato, C. (2018 m. kovo 16 d.) Teacher as a pupil growing/raising authority: reviving the notion of pedagogical authority ontologically and experientially. Žodinis pranešimas (italų kalba) tarptautinėje konferencijoje *Education in a Globalizing World. Historical Perspectives and Contemporary Challenges* (2018 m. kovo 15–16 d.). Lausanne (Šveicarija), University of Lausanne.

Mokslinės stažuotės disertacijos rengimo metu:

Veronos universitetas (Verona, Italija). Data: 2015-10-12–2015-12-12 (2 mėn.). Stažuotės konsultantė prof. dr. Luigina Mortari.

Kursai, kuriose tobulinta tyrimo metodologijos kvalifikacija

1. 2014 m. balandžio 23–25 d. (16 akad. val.) „Fenomenologija su prof. Algiu Mickūnu“. Vilnius, Lietuvos edukologijos universitetas.
2. 2014 m. gruodžio 19 d. (8 akad. val.) „Fenomenologinė strategija edukologijos tyrime“. Klaipėda, Klaipėdos universitetas.
3. 2015 m. sausio 16–17 d. (16 akad. val.) „Žiemos kūrybinė laboratorija“. Kaunas, Socialinio tyrėjo mokykla.
4. 2015 m. balandžio 13–15 d. (9 akad. val.) „Naratyvinio tyrinėjimo galia mokytojų įgalinimui: idėjos, praktika, istorijos“. Vilnius, Lietuvos edukologijos universitetas.
5. 2015 m. birželio 25–26 d. (16 akad. val.) „Trys grindžiamos teorijos versijos: teorija ir praktika// privalumai ir ribotumai“. Kaišiadorys, Socialinio tyrėjom.
6. 2016 m. birželio 27–28 d. (16 akad. val.) „Kada, kaip ir kodėl taikyti atvejo studiją (*case study*) kaip tyrimo metodą?“. Druskininkai, Socialinio tyrėjo mokykla.
7. 2016 m. rugsėjo 22 d. (8 akad. val.) „Phenomenology of Practice in Practice: International interdisciplinary conference of phenomenological research in human sciences. Pre-conference workshop“. Kaunas, Kolpingo kolegija.
8. 2017 m. sausio 31– vasario 1 d. (16 akad. val.) „Visų tipų užrašai, vedami vykdant kokybinius tyrimus“. Kaunas, Socialinio tyrėjo mokykla.

Asmeninės konsultacijos

Prof. dr. Luigina Mortari (2015 ir 2017). Asmeninio aplanko medžiaga.

1. AUGINANČIO AUTORITETO IDĖJOS LINK

1.1. Auginančio autoriteto bruožai

Atsižvelgiant į tai, kad auginantis autoritetas Lietuvoje yra naujas ir mažai tirtas požiūris į autoriteto fenomeną tiek teorinėje, tiek empirinėje plotmėje, pirmoje disertacinio darbo dalyje bus preliminariai išgrynintas tiriamojo fenomeno laukas, taip sudarant tolesnio tyrinėjimo pagrindą. Pirmiausia aptarsime, kaip auginantis autoritetas yra traktuojamas teoriniame lygmenyje, kokie nurodomi jo esminiai bruožai ir jų ontologinė reikšmė. Šiam tikslui bus analizuojami keli mąstytojų darbai, kurie išplėtoja auginančio autoriteto idėją išreiškdami skirtingus niuansus. Taip pat pirminei analizei papildyti bus įtraukta ir tokių autorių (Gadamer, Guardini, Jaspers, Maceina, Zambrano), kurie, nors nenurodo lotyniškosios autoriteto ištakos, savo įžvalgose išreiškia akivaizdų panašumą su tais, kurie remiasi etimologija. Šią pirmąją disertacijos dalį užbaigs autoriteto traktuočių nesiremiant jo etimologija apžvalga, be to, bus aptariami autoriteto neontologiniai bruožai bei nutolimas nuo pradinės žodžio „autoritetas“ prasmės.

Mokslinėje literatūroje pabrėžiami trys auginančio autoriteto esminiai bruožai: autoriteto raiškos nenusipėjamumas, autoriteto transcendentiskumas ir autoriteto atsakomybė už naujos kartos įvesdinimą į pasaulį.

1.1.1. Autoriteto raiškos nenusipėjamumas

Auginančio autoriteto traktavime išryškėja netikėti veiksniai, pasireiškiantys santykio su juo patirtyje ir iš pirmo žvilgsnio atrodantys jai priešiški: laisvė, išlaisvinimas, pilnatvė, savęs realizavimas. Visų pirma, auginantis autoritetas vaizduojamas kaip santykis, kuriame, nepaisant jo esminio ir neišvengiamo asimetriškumo, patiriamas abipusiškumas. Filosofas Ricoeuras (1995) įspūdingai pavadino vieną savo pranešimą „autoriteto paradoksu“. Vartodamas žodį „paradoksas“, jis siekė parodyti, kaip autoriteto fenomene patiriamas abipusiškumas asimetriškame santykyje. Tai atrodytų nelogiška, nes terminai „abipusiškas“ ir „asimetriškas“ iš principo priešingi, tačiau žvilgsnis į išgyventą patirtį liudija ką kita – tai paradoksali, bet reali autoriteto išraiška. Ricoeuras nepaneigia šios tariamos aporijos – abipusiškumo asimetriškame santykyje, – atvirkščiai, ją pripažįsta ir, remdamasis paradokso sąvoka, ją mano esant paslaptinga autoriteto išraiška. Nuvoli (2010, p. 156) taip pat įžvelgė šį autoriteto niuansą ugdymo praktikoje. Pedagoginis santykis iš esmės yra asimetriškas, tačiau asimetriškumas nepasireiškia kaip kito vertės sumažinimas, veikiau santykio asimetriškumo

samprata reiškia tarnystę ir tai, kas mūsų dienų akimis galėtų atrodyti „nelygybė“, tampa ugdytojo tarnystės vieta ugdytiniui. Nuvoli pripažįsta, kad mūsų dienomis sunku suvokti, jog „asimetriškumas“ gali būti pozityvus dalykas. Kyla pavojus, kad „lygybė“ gali tapti lygiava, kai visi yra vienodi. O pedagoginiame santykiyje visuomet slypi autentiškai laisvo santykio pažadas, bet tik tuomet, jeigu veikiantys asmenys pripažįsta, kad juos vieną su kitu jungia jų nepanaikinamas skirtingumas (Nuvoli, p. 157). Kitas aspektas, kuris išplaukia iš filosofinio tyrinėjimo lauko ir yra apibūdinamas kaip autoritetas – tai ypatinga santykio forma, kai liekame laisvi. Arendt (1995), pripažindama hierarchinę autoriteto fenomeno tvarką, teigia, kad autoritetas neturi būti painiojamas su prievarta, galia ir įtikinimu; jis iš esmės implikuoja paklusnumą, kuriame liekame laisvi¹⁰. Kas gali pagrįsti tokį „abipusiškumą“ santykiuje, kuriame atpažįstama nelygybė? Ricoeuras išsprendė dilemą remdamasis paradokso sąvoka, o Arendt suranda kitą išeitį: kito pranašumo atpažinimą; šis laisvas žmogaus pripažinimas garantuoja neįkalinamą paklusnumą. Taip pat ir Gadameris (1983, 2013) savo suformuluotame apibrėžime mini, kad sulaužomi tie standartai ir stereotipai, kuriais remiantis įprastai įsivaizduojamas ir vertinamas autoritetas. Jis išsako panašią mintį, apibūdinamas autoritetą ne kaip nuolankumo ir proto atsižadėjimo aktą, o priešingai – kaip proto ir laisvės aktą, ir sieja autoritetą su kito pranašumo pažinimu. Jo manymu, iš tiesų autoritetas sietinas labiau su pažinimu, o ne su paklusnumu¹¹. Tam tikrą paradoksalumą, kuris iš tikrųjų labiau pasireiškia teoriniame lygmenyje, nes patirtyje tarsi pranyksta, pripažįsta ir Jaspersas (1977, p. 55): tai autoriteto išorybės ir vidujybės aspektai. Autoritetas pasireiškia kaip esantis subjekto išorėje, bet vis dėlto susijęs su juo, apeliuojantis į jį, atsispindintis tame, kas yra subjekto viduje. Be išorybės aspekto autoritetas sutaptų su „aš“, o tai būtų akivaizdus prieštaravimas. Bet yra būtinas ir vidujybės aspektas, kuriame atpažįstamas šis ryšys su tuo, kas yra subjekto viduje, ir be šito autoritetas būtų redukuotas iki ribas nustatančios prievartos. Taip pat ir Giussani's pripažįsta, kad autoriteto fenomenas pasižymi tam tikrais aspektais, kurie, ypač šiuolaikiniam žmogui, gali pasirodyti prieštaringi, nenuspėjami. Jis tuo nesipiktina, nesistebi šiuo „keistumu“, kurį mes jaučiame ir suvokiame, todėl, kad jis yra mūsų išankstinės nuostatos pasekmė, rezultatas; iš tiesų mes esame pripratę apie autoritetą galvoti su represijos, negatyvumo atspalviu. Tuo metu atviras,

¹⁰ „Autoritetas implikuoja tokį paklusnumą, kai žmonės išsaugo savo laisvę“, p. 121.

¹¹ „Indeed, authority has to do not with obedience but rather with knowledge“ (Gadamer, 2013, p. 291).

lojalus patirčiai žvilgsnis, tai, kaip realiai suvokiame santykį su autoritetu, siūlo mums tikrąjį jo prigimties požymį. Taigi Giussani's (1995b) konstatuoja keistumą ir jį nuveda iki kraštutinių jo pasekmių, teigdamas, kad autoritetas tam tikru būdu yra tikresnis mano „aš“. Taigi, autentiška autoriteto patirtis veda prie susitapatinimo su autoritetu, jo suvokimo ir pripažinimo.

Apibendrinant šių autorių požiūrį, matyti, kad autoritetas apibūdinamas kaip nenuspėjamų raiškų santykio forma, kurioje, iš pirmo žvilgsnio, kartu susijungia oponuojančios sąvokos (pvz., laisvė, abipusiškumas, savęs realizavimas, o iš kitos pusės – paklusnumas, asimetriškumas, kito pranašumo pripažinimas ir pasikliovimas juo). Keistumas, kurį mūmuse sukelia šis atrastas nenuspėjamumas, liudija gilų pasaulėvokos pasikeitimą, įsigalėjusį prasidėjus moderniajai epochai ir vyraujančią mūsų dabartiniame mąstyme. Šio istorinio aspekto svarstymui bus skirta apžvalga atskirame (1.3.) poskyryje.

1.1.2. Autoriteto transcendentiškas

Antras esminis bruožas, išryškėjęs nagrinėjant literatūros šaltinius, – autoriteto transcendentiškas. Autoriai, nors skirtingais būdais ir žodžiais, vienbalsiai pripažįsta, kad autoriteto fenomene glūdi sąmoningumas, kad jis veikia ne savo vardu, bet kažko kito, kuris, nors kitaip įvardytas, turi atramą transcendentiskame fone ir iš jo įgauna pagrįstumą.

Arendt, kalbėdama apibendrintai apie autoritetą kaip reiškinį žmonijos istorijoje, pripažino, kad autoriteto šaltinis yra transcendentiškas (1995, p. 161); panašiai Jaspersas teigia, kad apskritai neįmanoma suvokti autoriteto be transcendentiskumo (1977, p. 55).

Ricoeuras (1995) savo autoriteto sampratoje išreiškia tą kitą, dėl ko autoritetas yra pagrindžiamas per trilypę jo paties prigimtį: autoriteto išorė (*exteriorité*), autoriteto pranašumas (*supérieurité*) ir autoriteto pirmumas (*antérieurité*). Tie trys aspektai brėžia autoriteto kontūrus už subjekto ribų: žmogus, turintis autoritetą ar veikiantis autoritetingai, suvokia, kad pats autoritetas ne jo rankose, nes autoritetas viršija individo galias, yra aukščiau už jį ir anksčiau už jį.

Kiti autoriai parodo autoriteto transcendentiskumo implikacijas pedagoginiu lygmeniu. Filosofas Prairat (2010, 2011a, 2012) pagrindžia autoritetą transcendentiskumo fone, vartodamas formuluotę *référence idéale* – nuorodą į idealą, ir patikslina, kad santykis su autoritetu visada būna ne dvejopas, o trejopas: mokytojas, mokinys ir Autoritetas iš didžiosios A. Filosofas apibūdina pastarąjį kaip praeitį, tradicijas, kultūrą. Nors trečiojo elemento pavidalas lieka iki galo neapibrėžtas, akivaizdu, kad Autoritetas iš

didžiosios A yra kažkas daugiau ir aukščiau nei mokytojas ir mokinys. Įdomu, kad Prairat pripažįsta, jog mokytojo ir mokinio ryšys su Autoritetu yra kitoks: jų atstumas nuo Autoriteto yra skirtingas, dėl to jų santykiai negali būti lygiaverčiai.

Cituodamas de Certeau (pranc. *autorité qui autorise*), Meirieu (2008) teigia, kad esminiai autoriteto bruožai nėra valdymas, vadovavimas ar organizavimas, o *verticalité*, vertikalioji dimensija, kurioje autoritetas pagrindžiamas. Mokytojas yra tarpininkas, perduodantis ne savo idėją ar nuomonę, bet tai, kas paremta tam tikra istorija. Jis perduoda, įveda į kultūrą, be kurios naujokas beviltiškai klaidžiotų ieškodamas savo ištakų. Šis niuansas pabrėžia mokytojo autoritetą kaip ne savą valią, o savitą paklusnumą. Kažkam aukščiau savęs. Kitu laikotarpiu šią mintį pabrėžia Maccina, kalbėdamas apie trečiąjį ugdymo pradą: „Pedagoginėje situacijoje kiekvienas [ugdytojas] pergyvena save kaip aukštesnio prado atstovą, kaip idealinių normų reiškęją, kuris apsprendžia ugdytinį ne pagal siaurą individualinį savo nusistatymą, bet pagal aukštesnę valią, vis tiek, ar ji bus pilnutinio žmogiškumo, ar tautos, ar valstybės, ar galop Dievo valia“ (2002, p. 459).

Giussani'o ugdymo sampratoje autoritetas niekuomet nėra suvokiamas kaip savitiksliis, bet visuomet suvokiamas kaip nuoroda į kažką už jį didesnio, kaip susijęs su kažkuo didesniu už jį. Autoritetas apibūdinamas kaip egzistencinis pasiūlymas, kaip tradicijos įsikūnijimas, kaip prasminės hipotezės buvimo vieta. Mokytojas, visa to žodžio prasme įvardintas autoritetu, ir pasižymi kaip tas, kuris savo gyvenimo patirtimi įkūnija tradiciją, ją padaro regimą ir įtikimą ugdomojo akyse. Autoriteto autentiškumo požymis yra šios jungties pripažinimas, sąmoningumas, kad jis yra ženklas kažko didesnio nei jis pats. Kalbėdamas apie sekimą autoritetu, Giussani's visuomet patikslina, kad tas, kas seka autoritetu, juo seka ne dėl jo asmeninių savybių, bet dėl to, kad tame asmenyje reiškiasi kai kas didesnio. Niekada nesekama asmeniu, bet gyvenimo patirtimi, kuri atsiskleidžia, atsklinda per ją kaip aidas (2006a, p. 320).

Ta pačia kryptimi, nors kitais žodžiais, vystėsi ir ispanų filosofės Zambrano (2008) ugdymo koncepcija. Nors ji nekalba tiesiogiai apie autoritetą, jos ugdytojo samprata yra tokia stipri, kad ją galima pagrįstai priskirti ir autoritetui. Mokytojas, tikraja ir autentiškąja to žodžio prasme, yra Būties mediatorius, tas, kurio darbas pasižymi ryšiu su Būtimi. Šios idėjos paaiškinimas yra toks, kad mokytojo ugdymo darbas peržengia jo asmenines ribas – tai tarnavimas kam nors aukščiau, įsitikinimas, kad yra kažkas daugiau nei jis pats, dėl ko mokytojas leidžiasi vadovaujamas, nukreipiamas link to, kuris yra už jo ribų (2008, p. 156).

Apibendrinant – autoriteto transcendentiškas pasireiškia kaip dominuojantis sąmoningumas, kad autoritetas veikia kito vardu, kad reprezentuoja, atstovauja kitam (kultūrai, praeičiai ir dabarčiai, tradicijai). Būtent toks savęs suvokimas „apsaugo“ patį autoritetą nuo ideologizavimo, manipuliavimo, valdymo ir kitų nukrypimo formų.

1.1.3. Autoriteto atsakomybė už įvesdinimą į pasaulį

Autoriteto atsakomybė už naujos kartos įvesdinimą į pasaulį – trečias auginančio autoriteto bruožas, atrandamas analizuojant mokslinę literatūrą. Jis leis geriau atskleisti pedagoginio autoriteto ypatumus. Atsakomybės sąvoka yra stipriai susijusi su įvesdinimu ir perdavimu todėl, kad atsakomybė suvokiama kaip pašaukimas – ne bendras pašaukimas, bet skirtas pačiam asmeniui, pašaukimas išsipildymui tam tikroje užduotyje, ir tos užduoties akivaizdoje esame pašaukti ją išpildyti, įgyvendinti savo pačių ir asmenų, kurie yra priešais mus, atžvilgiu.

Šiuo tikslu reikėtų grįžti prie Arendt pamąstymų. Pirma, filosofė teigia, kad autoritetas glaudžiai susijęs su atsakomybės už pasaulį prisiėmimu, ir suaugusysis, turintis auklėjimo funkcijas, vertas to vardo, jei tik šią atsakomybę prisiima (1995, p. 210). Antras esminis filosofės svarstymas, kad šios atsakomybės prisiėmimas, o ne kvalifikacija, pažymi ugdytojo esybę yra autoriteto žymė. Pasak Arendt, „auklėtojo autoritetas ir mokytojo kvalifikacijos nėra tas pats dalykas. Nors tam tikra kvalifikacija autoritetui būtina, pati aukščiausia kvalifikacija niekada negali savaime sukurti autoriteto. Mokytojo kvalifikacija pasireiškia tuo, kad jis pažįsta pasaulį ir sugeba jį paaiškinti kitiems, o jo autoritetą grindžia tai, kad jis prisiima atsakomybę už pasaulį“ (ten pat, p. 210). O koks šios atsakomybės turinys? Arendt kalba apie dvejopą ugdytojo atsakomybę: už pasaulį ir už jaunuolį, tačiau abi šios atsakomybės pusės pinasi viena su kita. Būti atsakingam už pasaulį reiškia juo rūpintis ir apsaugoti nuo žlugimo, o atsakomybė už jaunuolį implikuoja, kad jis galėtų išreikšti save ir prisidėti prie istorijos kūrimo. Taigi pasaulio ir jaunuolio ryšiu pasireiškia ir seno, ir naujo ryšys.

Analizuodamas Arendt veikalus Gordonas (1999) pažymėjo, kad filosofės nuostatos stiprybė ta, kad tos dvi atsakomybės yra abipusės, viena nuo kitos priklausomos ir tarp jų nėra prieštaros. Apibendrinant – ugdytojo atsakomybės prisiėmimas yra autoriteto žymė ir toks atsakomybės

prisiėmimas reiškia ne konservatyvų grįžimą prie tradicijos, o „nuolatinį atnaujinimą“, vykstantį per ugdytojo įsiterpimą tarp seno ir naujo¹².

Šis Arendt autoriteto kaip atsakomybės suvokimas dera su Giussani'o samprata – autoritetas kaip egzistencinis pasiūlymas ar, kitaip sakant, autoritetas kaip tradicijos įsikūnijimas. Ugdytojas, kaip autoritetas, siekia perduoti naujoms kartoms tikrovės prasmę, nes ugdyti reiškia vesti į visą tikrovę, į jos prasmę. „Ugdymas yra savęs perdavimas. <...> Ugdyti reiškia perteikti save, t. y. tai, kaip aš sąveikauju su tikrove“ (Giussani, 1995b, p. 84). Šios užduoties realizavimą Giussani's supranta pirmiausia kaip paties ugdytojo įsipareigojimą ir atsakomybę tikrovės atžvilgiu, nes jis savo gyvenimo patirtimi įkūnija tradiciją, ją padaro regimą ir įtikimą ugdomojo akyse.

Zambrano dėmesį paskyrė atsakomybės prisiėmimui, liudydama, kad ugdymo kontekste atsakomybė neturi būti susiaurinta iki žinių perteikimo ar kompetencijų pasiekimo. Atsakomybės prisiėmimas, kurį filosofė vadina mediacija, apibūdinamas kaip asmeninis ir galimas sprendimas, visada liekantis ugdytojo rankose. „Ugdytojas – tas, kuris išgirdo kvietimą juo būti. <...> Būti ugdytoju reiškia priimti sunkią užduotį tapti gyvąja mediacija. Tarpininkauti, būti mediatoriumi, atlikti mediacijos funkciją, reiškia sugebėti mylėti, sugebėti išgirsti Eroso žmogiškąją-dieviškąją žinią, prisiimti atsakomybę tapti mediatorium už visus tuos, kurie negali to padaryti“ (Zambrano, 2008, p. XI). Atsakomybė kaip sąmoningas ir asmeninis ugdytojo atsakas pasireiškia per perdavimą, įtraukiantį visą ugdytojo asmenį. Šis asmeninis ugdytojo įsitraukimas ugdymo perdavimo procese apibūdinamas kaip skiriamasis bruožas, nes, anot Zambrano, filosofo, išminčiaus ar menininko perdavimas vyksta per „darbą“, kūrybą, o ugdyme perdavimas persmelkia visą ugdytojo asmenį ir įvyksta tik tokiu būdu (ten pat, p. 113). Tokiam turiniui filosofė vartoja sąvoką „gyvoji mediacija“, kuri turi būti suprantama egzistencine ir ontologine reikšme kaip ugdytojo pasirengimas atverti save ir kitą būčiai. „Mokytojas prieš perduodamas žinias, turi perduoti laiką, laiko erdvę, laiko kelią <...> Mokytojas turi būti tas, kuris atveria galimybes, kitokio gyvenimo būdo realybę, tikrojo gyvenimo realybę“ (ten pat, p. 118).

Šis egzistencinis perdavimo supratimas kyla iš to, kad gyvenimas suvokiamas kaip užduočių ir pastangų kompleksas, kurį reikia realizuoti ir užbaigti: „Yra dar svarbesnis darbas nei „pelnytis duoną“. Tai darbas siekiant

¹² „Auklėtojo uždavinys yra įsiterpti tarp seno ir naujo, todėl pati profesija iš jo reikalauja nepaprastos pagarbos praeičiai“ (1995, p. 215).

pelnyti būtį“ (ten pat, p. 126). Tai jaučiama, išgyvenama kaip atsakomybės ir perdavimo turinys: „Ugdyti tai nukreipti tą, kuris pradeda atsakingai gyventi savo kelionėje laike“ (ten pat, p. 158).

Apibendrinant – matome, kad nors ir skirtingomis frazėmis, autoriai pristato ir pabrėžia autoriteto atsakomybės prisiėmimą už naujos kartos parengimą kaip rūpestį, kad ji įsitrauktų, veiktų, įnešdama savo naują indelį į pasaulį. Taip pat perdavimas suvokiamas ontologine prasme, t. y. ne žinių, o būties plotmėje.

1.1.4. Auginančio autoriteto ontologinė reikšmė

Siekiant įsigilinti į autoriteto fenomeną, būtina aptarti ontologinę reikšmę, glūdinčią jo atrastuose esminiuose bruožuose. Primenama, kad vartojant žodį „ontologija“ omenyje turima tokia samprata, kai autoritetas traktuojamas bei suvokiamas kaip fenomenas, susijęs su žmogaus būtimi ir giliai atliepiantis žmogaus prigimtį, o to fenomeno atrasti bei išryškinti aspektai laikomi universaliais. Prieš tai nagrinėti esminiai autoriteto bruožai nuveda į ontologinės plotmės tyrinėjimus, nes įžvelgia autoriteto fenomeno konstitutyvinius aspektus, būtinus nekintančiai žmogaus struktūrai. Šiuo atžvilgiu auginantis autoritetas išryškėja kaip ontologinė būtinybė, atitinkanti žmogaus būtį: žmogus turi priklausyti nuo kažko, turėti ryšį su juo, kad gyventų, nes „kažkas kitas“ suteikia jam galimybę save realizuoti. Taip pat patikslinama, kad ontologinis autoriteto fenomeno paaiškinimas neturi būti suprantamas kaip pritarimas autoritetui: kitos vizijos, kurios iš pirmo žvilgsnio atrodo palankesnės autoritetui, gali ir neturėti ontologinio pagrindo¹³. Ontologiškumas slypi samprotavime, pasiekiančiame žmogaus prigimtines struktūras: kol neižvelgiama autoriteto rezonavimo žmogiškoje natūroje, jo reikšmingumas išlieka tarsi neužbaigtas, iš dalies pripažintas, tik

¹³ Kaip pavyzdį galima nagrinėti Kanto autoriteto koncepciją, pristatytą knygoje „Apie pedagogiką“. Autorius teigia, kad autoritetas ugdymo kontekste yra būtinas, tačiau jaučia poreikį paaiškinti autoriteto ir ugdytinio laisvės saugojimo ryšį. „Viena didžiausių auklėjimo problemų yra tai, kaip suderinti paklusnumą teisėtai prievartai su gebėjimu naudotis savo laisve. Juk prievarta / autoritetas būtina!“ (1990, p. 21; 2005, p. 15). „Aš turiu įpratinti savo auklėtinį iškęsti jo laisvės apribojimą ir tuo pačiu vadovauti jam, kad jis mokėtų teisingai naudotis laisve. <...> Jam reikia įrodyti, jog jam duodamos priedermės tam, kad jis galėtų naudotis savo laisve, kad jam jos diegiamos tam, kad jis ateityje būtų laisvas, t. y. kad nepriklausytų nuo kitų globos“ (ten pat). Kaip matyti iš atsakymo, autoriteto supratimas yra sąlyginai būtyje pagrįstas ir išteisintas. Jis panašesnis į neišvengiamybę, į nepakeičiamą egzistencijos sąlygą, į kažką, ką, deja, reikia iškęsti sukažtais dantims, bet ko norėtūsi atsakyti.

pridėtas prie būties, o ne jos pamatinis aspektas. Kaip pažymėjo Giussani's, „Šiandien dažnai autoritetas save pateikia ir yra suvokiamas kaip kažkas svetimo, kas „prisijungia“ prie individo. Autoritetas lieka už sąmoningumo ribų, net jei jis galbūt nustato paklusniai priimamas ribas“ (1995b, p. 29). Siekiant susitelkti į autoriteto ontologinį pagrindą, galima pasitelkti filosofo Mazzantini'o (Mazzantini, 1935, cit. pg. Dessi, 2008) pastabą apie akivaizdybę: jis primena, kad tas didžiulis graikų filosofijos atradimas buvo suvoktas kaip apšviečianti ir paaiškinanti šviesa, o ne kaip priverčianti jėga. Žiūrėti į autoritetą kaip į fenomeną, pagrįstą ontologiniame fone, reiškia pripažinti jo akivaizdybės prigimtį, jį suvokti kaip Būties akivaizdybę, kaip mūsų esaties raišką pasaulyje. Tos žmogaus būklės atpažinimas veda link naujo žmogaus supratimo: „kažkas kitas“ suteikia galimybę būti savimi.

Apibendrinant, galima teigti, kad ontologiniame fone pagrįstas autoritetas konfigūruojasi ne kaip laikina žmogaus padėtis, kurią reikia iškęsti arba kurios galima atsisakyti, kai pagaliau žmogus taps savarankiškas ir nepriklausomas, bet kaip esminis ir nuolatinis žmogiškojo gyvenimo bruožas. Žodžiai, dominuojantys šiame autoriteto traktavime, nurodo prieigos savitumą autoriteto atžvilgiu: tai – autoriteto transcendentiskumas, atsakomybės prisiėmimas, ugdymo būtinybė, ugdymo teleologiškumas, mokinio įvesdinimas į pasaulį ir jo tikrovę, egzistencinis pasiūlymas, tradicijos įsikūnijimas, suaugusiųjų sutrikimas ir nutylėjimas.

1.2. Nutolus nuo etimologijos

Norint toliau išgryninti, kuo auginančio autoriteto traktavimas skiriasi nuo kitų paaiškinimų, nesiremiančių autoriteto žodžio etimologija ir neatspindinčių savyje ontologinių niuansų, bus pateikta keletas pavyzdžių, kuriuose autoritetas suvokiamas ir pagrindžiamas kitokio pobūdžio argumentais ir lemiančiais veiksniais, susijusiais su tuo, ką galima apibūdinti kaip išorinius ir aplinkybinius aspektus. Primenama, kad visi pateikti pavyzdžiai (autoritetas kaip prestižas ir statusas, kaip episteminė viršenybė, kaip socialinis konstruktas, autoriteto sampratos daugiaprasmiškumas ir jo redukavimas iki asmeninės raiškos bei Frankfurto mokyklos perspektyva autoriteto atžvilgiu), į kuriuos žvelgiama kaip į sukonkretintus atvejus, priklausančius platesnėms tendencijoms, neabejotinai yra svarbūs ir parodo tikrus autoriteto fenomeno aspektus, vis dėlto labiau išlieka išorinių veiksnių konstatavimo plotmėje.

1.2.1. Autoritetas kaip prestižas ir statusas

Mokslinėje literatūroje, kai svarstoma pedagogų padėtis, atrandama nemažai darbų, kurie įvairiai tyrinėja mokytojavimą kaip prestižinę profesiją ir mokytojo socialinį statusą. Aptariamoms istorinėms ir socialinėms aplinkybėms, kurios galėjo lemti pedagogo profesijos prestižą (pvz., O'Meara & MacDonald, 2004; Hargreaves, 2009), konstatuojamas dabartinis prestižo sumažėjimas, dažnai nurodant, kad mokymo tapimas viešu reiškiniu padarė mokytojo profesiją įprasta, dažna ir dėl to mažai apmokama (Gremigni, 2012). Lietuvos moksliniame kontekste dažnai pažymima, kad mokytojo profesija visuomenėje nėra laikoma prestižine ir analizuojamos to priežastys. Daugiausia tai ekonominei motyvai ir sunkumai, kylantys iš ypatingo darbo pobūdžio: darbo krūvio, streso, nuovargio ir įtampos dėl sudėtingų santykių su mokiniais ir jų tėvais, taip pat per didelės atsakomybės (Dastikienė, 2009, Semičiovaitė, 2015).

Paulauskas, Bakutytė ir Ušeckienė (2010) tyrinėjo pedagogų prestižą Lietuvoje lemiančius veiksnius ir juos suskirstė į tris grupes: *visuomeninio reikšmingumo* (darbo naudą visuomenei, galimybę veikti nepriklausomai, specialisto rengimo trukmę, priklausymą profesinei grupei bei profesijos tinkamumą asmeniui); *karjeros siekimo, ekonominio naudingumo* (atlyginimo dydį, galimybę kilti karjeros laiptais, galėjimą veikti kitus asmenis, specialybės paklausą darbo rinkoje); *asmeninio tobulėjimo*. Jų atliktas tyrimas parodė, kad karjeros siekimas ir ekonominė nauda pasižymi, kaip labiausiai lemiantys profesijos prestižą veiksniai. Yra tyrimų, kuriuose mokytojo profesijos prestižas ir statusas nagrinėjamas atsižvelgiant į mokytojo specializaciją, konstatuojant, kad, pavyzdžiui, dorinio ugdymo, menų ir kūno kultūros mokytojų statusas edukacinėje hierarchijoje yra žemesnis nei tų, kurie moko egzaminuojamus dalykus (Stasiulevičiūtė, 2007; Trinkūnienė, 2015).

Panašus susidomėjimas šiomis temomis aptinkamas ir kai pedagoginiame kontekste detalčiau svarstomas autoritetas: dažnai pabrėžiama, kad mokytojas mūsų visuomenės akimis nėra vertinamas, kad į jo profesiją žiūrima kaip į nevertingą ir tai atspindi mažas atlyginimas¹⁴. Visa tai ne vien

¹⁴ Neseni Lietuvos įvykiai (pvz., mokytojų protestas ir streikas, audrinantys visuomenę iki politinių perversmų) patvirtina, kad profesijos vertingumo pripažinimas yra gili ir sudėtinga problema, kurioje susipina įvairūs niuansai, be abejo, pranokstantys finansinį lygmenį ir labiau liečiantys profesinį vaidmenį ir reikšmę visuomenėje.

vertinama kaip kliūtis, apsunkinanti ir veikianti mokytojo autoritetą, bet, ypač atsižvelgiant į įsigalėjusią viešąją nuomonę, susidaro įspūdis, kad autoritetas turbūt identifikuojamas kaip tam tikras statusas, teikiantis asmeniui prestižą, visuomeninį pripažinimą, atpažinimą. Bandant įsigilinti į tokią tendenciją, kaip pavyzdį galima pateikti Grabauskienės ir Skarelytės atliktą tyrimą (2009) apie mokytojų, studentų, tėvų ir mokinių požiūrį į šiuolaikinio mokytojo autoritetą. Iš užduotų klausimų ir gautų atsakymų ryškėja, kad autoritetas akivaizdžiai painiojamas su visuomenės pripažinimu. Tokia sumaištis įtvirtinama, kai klausiami, kas padėtų didinti mokytojo autoritetą, patys pedagogai, vertindami save kaip mažiausią autoritetą turinčios specialybės atstovus, tikisi, kad mokytojo autoritetą padidintų didesnis darbo atlygis. Atsakymas ne tik rodo didelę materialinių vertybių įtaką, bet ir liudija apie pedagoginio autoriteto sumenkinimą iki socioekonominio statuso netgi tarp pačių mokytojų. Šiuo atveju prestižas, kaip visuomenės nuomonė apie profesijos ar žmogaus garbingumą, reikšmingumą (Jovaiša, 2007) yra nulemas ekonominių veiksnių ir tapęs autoriteto sinonimu visuomenėje.

Dar vienas šio požiūrio, kai mokytojo profesijos krizė paaiškinama prestižo ir autoriteto praradimo terminais, pavyzdys yra kai kurie sprendimai, kuriais siekiama kelti mokyto autoritetą, planuojama pritraukti jaunimo ir didinti mokytojo darbo atlygį visuomenėje per įvairius organizuojamus projektus (pvz., vykdant Pedagoginių profesijų prestižo kėlimo programą (2016) ar siekiant įgyvendinti prezidentės tezę „Mokytojas – prestižinė profesija iki 2025 metų“). Akivaizdu, kad mokytojo autoriteto įgyvendinimo galimybes linkstama sieti su išorinio pobūdžio pasiekimais, o susitelkimas prie kitų sprendimų, nepriklausančių nuo įvardintų ir pasiūlytų išeities taškų, aptariamas rečiau. Autoritetas su statusu ir prestižu tapatinamas ne tik Lietuvoje. Prancūzų edukologas Prairat (2012), bandydamas susisteminti vyraujančias, ypač Prancūzijoje, mintis ir idėjas apie autoritetą edukologijos kontekste, pastebi, kad dabartinis autoriteto susilpnėjimas paaiškinamas kaip mokyklos patikimumo praradimo padarinys (pvz., Dubet ir Duru-Bellat, 2006). Mokytojas atstovauja įstaigai, kuri netesi visuomenei duotų pažadų. Norint išspręsti šią problemą, reikia politinio atsakymo ir sprendimo, nes pastebėta, kad ten, kur mokiniai geba pasiekti rezultatų, mokytojai turi autoritetą.

Taigi autoriteto supratimui, kai fenomenas susijęs su prestižine profesija ar tam tikru statusu, lemiamas veiksnys yra visuomenės pripažinimas ir garantijų buvimas. O ontologinėje perspektyvoje autoritetas neišryškėja kaip pastovi nuo išorinių aplinkybių priklausoma padėtis, jis veikiau siejamas su nuolat atsinaujinančiu ir besivystančiu asmens sąmoningumu.

1.2.2. Autoritetas kaip episteminė viršenybė

Autoritetas kaip episteminė viršenybė nėra nauja idėja filosofams bei mąstytojams – nemažai autorių yra domėjęsi šiuo autoriteto aspektu. Bochenskis (2005), aptardamas autoriteto rūšį, kalbėjo apie episteminį ir deontinį autoritetą. Pastebėta, kad Bochenskio sampratoje autoritetas kaip tiesos šaltinis pasireiškia dvejopai: pirmu atveju – tikrovės pažinimo lygmenyje, o antru – normų ir pareigų atžvilgiu (Biancu, 2014, p. 70). Autoritetą kaip episteminę viršenybę savo autoriteto analizėje aptarė Kojève (2011). Filosofas, apžvelgdamas įvairias teorijas, paaiškinančias autoriteto fenomeną, išskiria keturias pagrindines: Platono, Aristotelio, scholastinės filosofijos ir Hegelio teorijas. Platono teorijoje autoritetas grindžiamas ir sutapatinimas su teisingumu, Aristotelio teorija autoritetą identifikuoja su išmintimi ir žinojimu, scholastinės filosofijos autoriteto teoriją Kojève vadina teologine ar teokratine, nes autoritetas tikrąja šio žodžio prasme priskiriamas tik Dievui. O Hegelio teorija ypatinga tuo, kad autoritetas lyginamas su tokiu santykiu, koks yra tarp valdovo ir valdininko, kai pirmasis siekia savo galios pranašumo pripažinimo, o antrasis jam nusilenkia. Aristotelio autoriteto teorijoje galima išžvelgti autoriteto supratimą kaip episteminę viršenybę. Kai Kojève aptaria šią teoriją, nurodydamas jos įgyvendinimo formas, pvz., mokytojo autoriteto atvejuje, pabrėžia autoritetą mokytojo didesnio žinojimo ir jo platesnės tikrovės vizijos terminais – tai užsitarnauja mokinio pripažinimą ir paklusnumą. Autoriteto traktavimas episteminės viršenybės prizmėje aptinkamas ir dabartiniame socialinių mokslų kontekste: mokslininkai diskutuoja episteminio autoriteto patikimumo tema, aptarinėdami, kaip vardan jo žmogus gali teisėtai ir pagrįstai elgtis, spręsti ir pasirinkti savo gyvenimo situacijose (pvz., Origgi, 2005, 2016; Zagzebski, 2015; Jäger, 2016).

Autoriteto grindimas žinojimo viršenybe yra ne tik vienas iš galimų teorinių pjūvių, kuriuo žvelgiama į autoritetą, bet ir nuostata, atverianti tam tikrų diskusijų ir empiriniame lygmenyje, ypač turint omenyje episteminį autoritetą pedagoginiame kontekste. Tiriama, kaip, kokiu būdu ir kokiomis sąlygomis mokytojas gali tapti patikimu ir sektinu žinojimo šaltiniu savo mokiniams (Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran & Sela, 2003) ir, svarstant lemiančius veiksnius, konstatuojamas greitas žinių senėjimas šiuolaikiniame pasaulyje. Ši problema įgyja įdomią išraišką, kai formuluojama siejant ją su mokytojo autoriteto galimumu, kaip aptinkama viename Lietuvos

Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos leidinyje¹⁵. Jame autoritetas paminimas svarstant tradicinio ir netradicinio ugdymo ypatumus ir autoritetui skirtas dėmesys neabejotinai neišsamus, tačiau aptiktas atvejis labai reikšmingas. Kai straipsnyje pristatomas tradicinės mokyklos mokytojas, jis apibūdinamas kaip autoritetas, vadovas, žinių šaltinis, elgesio modelis. Tačiau nagrinėjant dabartinę situaciją ir aprašant, kaip žinios didėja, keičiasi ir tampa vis labiau prieinamos, daroma išvada, kad mokytojas praranda savo autoritetą: „Didžiuliu tempu augant žmonijos žinių kiekiui, informacijai tampant vis prieinamesnei, griūnant žinių hierarchijoms bei sistemoms ir mokytojo kaip visažinio ar bent jau žinančio daugiau už mokinį autoritetui, mokymuisi persikeliant už mokyklos sienų, nuolat didėja mokyklos kaitos poreikis ir kyla naujų šiuolaikinės mokyklos idėjų“ (Savitos mokyklos: netradicinės, alternatyvios ar tiesiog kitokios? 2012, p. 3.). Nors sakinio esmė nėra mokytojo autoritetas, teiginys šiuo atžvilgiu iškalbingas, nes aiškiai sieja mokytojo autoritetą su žinių monopolium. Panašus pastebėjimas aptinkamas ir kitur: greita žinių ir informacijos kaita, jų nepastovumas ir neišvengiamas mokytojo bandymas užpildyti atsirandančias savo žinojimo spragas vertinamas kaip nepalanki sąlyga mokytojo autoriteto įsitvirtinimui ir jo silpnėjimo priežastis mokinių ir visuomenės akyse (Duoblienė, 2005). Taip pat į šį kontekstą įsilieja Giddenso (2000) konstatavimas apie mūsų dienomis pasikeitusį autoritetą: autoritetus keičia ekspertai, t. y. dalykų, siauros srities žinovai, specialistai. Anksčiau autoritetas kaip fenomenas, pagrįstas žinių pranašumu, galėjo būti ir tikėtinas, ir suprantamas, mūsų dienomis jis atrodo nebeįmanomas.

Episteminė viršenybė yra neabejotinai svarbus ir pagrįstas aspektas, norint suprasti dabartinį autoriteto silpnėjimą, tačiau vargu ar jis pajėgus visapusiškai šį silpnėjimą paaiškinti. Į autoriteto epistemine viršenybę galima žvelgti neneigiant dabartinės autoriteto krizės priežastinio aspekto ir padarinių, tačiau negalima jos paversti *tout court* autoriteto konstitutyviu bruožu.

¹⁵ Savitos mokyklos: netradicinės, alternatyvios ar tiesiog kitokios? 2012, rugsėjis Nr. 15 (79). http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/2012-09_Nr_15_Savitos%20mokyklos.pdf.

1.2.3. Autoritetas kaip socialinis konstruktas

Kai kurie autoriai, ypač atstovaujantys sociologinei kryptčiai, į autoritetą žvelgia kaip į socialinį konstruktą. Šiuo požiūriu autoriteto kompleksiskumas sumažinamas iki vienos galios santykių formos: dėl to klasifikuojami autoriteto tipai, nagrinėjamos jo dimensijos (bendravimas, pritarimas, pasitikėjimas, asmeninė įtaka) bei diskutuojamos teisėtumo ir kontrolės dilemos problemos (pvz., Popitz, 2001; Weber, 2003). Kreipiant dėmesį į socialinius, politinius bei ekonominius ryšius ir akcentuojant strategavimo taisykles, linkstama manyti, kad autoritetas yra tarsi vienas iš siūlų ideologijos gobelene (Kenyon, 2017). Panašiai su mokytojo ir mokinio santykiu. Jis suvokiamas kaip konstrukcija: mokytojo autoritetas tapatinamas su klasės valdymu ir tiriamos jo konstravimo sąlygos bei veiksniai (Metz,¹⁶ 1978) arba akcentuojamas mokytojo autoritetas moraline prasme, kaip įrankis, kuriuo visuomenė naudojasi savo pasaulėžiūros sklaidai ir užtikrinimui (Durkheim, 1972, 1973.). Pace ir Hemmings (2007) skiria išsamią apžvalgą autoritetui kaip reiškiniui, nulemtam socialinių ir politinių veiksnių, ypač 1960–1980 m. laikotarpiu (padidėjusi visuomenės gerovė, Vietnamo karas, feministinis judėjimas ir naujų grupių teisių reikalavimas, Freire ir kitos kritinės teorijos), ir mini įvairius kokybinius tyrimus, atliktus siekiant iširti mokytojo autoriteto fenomeną klasėje (kaip klasės valdymo formą). Tačiau, nors Pace ir Hemmings pamini daug autorių ir jų veikalų, visuose darbuose autoriteto supratimo šerdis nekinta – autoritetas išlieka socialinis konstruktas, paveiktas įvairių mažiau ar daugiau matomų įtakos srovių.

Vis dėl to prieš tai įvardinti aspektai – pvz., vadovavimas kitiems, poveikio darymas, galios kitų atžvilgiu turėjimas, socialinė ar politinė įtaka – neapibrėžia autoriteto pamato šios disertacijos pasirinkta prasme; žvelgiama į tam tikrą autoriteto išraišką, jo veikimo būdą, traktuojant jį kaip esminį ir pagrindžiantį motyvą. Autoritetas egzistuoja kaip žmogiškasis reiškinys ne dėl

¹⁶ Metz (1978) išanalizavusi/išanalizavo pedagoginį autoritetą atsižvelgiant į Weber autoriteto susistemimą iškiria 4 autoriteto formas: tradicinis autoritetas-tie mokytojai, kurie laikosi ir gerbia nustatytas/pripažintas visuomenės taisykles ir mokykloje veikia *in loco parentis* (tėvų vardu) jų vaidmuo; charizmatinis autoritetas-tie mokytojai, kurie savo aistromis ir pastangomis užsidirba/užsitarnauja mokinių paklusnumą ir sekimą; juridinis/legalusis ar biurokratinis autoritetas- tie mokytojai, kurie kildina savo galią/ darbą iš užimtos pareigybės; profesinis autoritetas – tie, kurie pažymi/akcentuoja savo statusą remiantis žiniomis ir pedagoginėmis kompetencijomis.

to, kad kitam asmeniui duotų nurodymus ar kad darytų įtaką. Šiuo atveju jo buvimas priklausytų nuo išorinių priežasčių, nuo kito pripažinimo. O autoriteto esmė slypi žmogaus prigimtyje: jis reiškiasi kaip principinė sąlyga, kad kitas iš esmės galėtų būti, kad kito buvimas būtų užtikrintas nepriklausomai nuo to, ar įvykdyti duoti nurodymai. Paradoksalu, kad autoritetas savo ontologinio pamato dėka išsaugo savo reikšmę nepriklausomai nuo kito sprendimo (ne)pasiduoti vadovavimui, įtakai ir galiai.

1.2.4. Autoriteto sampratos daugiaprasmiškumas

Atkreipiant dėmesį į vyraujančius autoriteto apibūdinimus, neatspindinčius jo etimologinės prasmės, išryškėja autoriteto sampratos daugiaprasmiškumas ir jo redukavimas iki asmeninės raiškos. Ypač šnekamojoje kalboje žodžiai, tokie kaip charizma, lyderystė, įtaka, galia, talentas, pavyzdys ir su jais susiję būdvardžiai, laikomi autoriteto sinonimais ar nurodo žmogų, turintį autoritetą, bet pilnai neatspindi autoriteto ir neatskleidžia jo esmės. Šie apibūdinimai, tiesiogiai taikomi autoritetui, iš tikro paliečia kitus reiškinius ir jų įvairių aspektų neišgryninimas, nepaaiškinimas iki galo sukelia nemažą sumaištį.

Autoritetas ir charizma nagrinėjami kaip giminingi fenomenai tuose sociologų darbuose, kurie plėtoja Weberio (2003) charizminio autoriteto idėją ir į ją gilinasi (pvz., Riesebrodt, 1999; Bodega, 2002; Boekhoven, 2011). Edukologijos literatūroje mokytojo charizma ir jo autoritetas, su skirtingais sinonimiškumo ir papildomumo akcentais, atrandami tose srityse, kur mokytojo asmenybė užima neabejotinai ypatingą reikšmę – kaip religiniame, muzikiniame, meniniame ugdyme (Kazimierz, 2005; Ratnikaitė, 2015; Girdzijauskas, 2017). Įsidėmėtinas aspektas, išvelgtas galutinai neišgrynintame definicijų lauke, sieja autoritetą ir charizmą su dabartinių laikų ypatumu – autoriteto identifikavimas su charizmatišku asmeniu, pasižyminčiu išskirtinėmis savybėmis, interpretuojamas kaip autoriteto nuvertinimo padarinys. Šiuolaikiniame pasaulyje, kur matome autoriteto žlugimą, vienintelis autoritetui pripažįstamas šansas yra jo fragmentiškas egzistavimas, pėdsakai „charizminių“ asmenybių atvejuose (Duoblienė, 2005).

Dar vieną neapibrėžtumo pavyzdį rodo autoriteto sugretinimas su lyderyste, kuri, panašiai kaip su charizma, suvokiama skirtingai. Martišauskienė (2016) autoritetą ir lyderystę sugretina dėl dviejų priežasčių – dėl paveikumo aspekto, esančio autoriteto reiškinyje, ir dėl autoriteto, kildinamo iš asmenybės plotmės, o ne iš jėgos ar valdžios, atsirandančios dėl

užimtos pareigybinės pozicijos. Kadangi autoritetas, ypač empirinėje plotmėje, laikomas pripažinta pagarba tam tikram asmeniui ar institucijai, autorė jį apibūdina kaip pavyzdžio metodą ir lyderystės pamatą. Šiuo atveju ribos tarp autoriteto ir lyderystės nėra apibrėžtos ir panašumas tarp jų grindžiamas bendra asmenine plotme, iš kurios autoritetas ir lyderystė atsiranda (2016, p. 96). Skarbalienė (2015) įžvelgė tam tikrą autoriteto ir lyderystės panašumą nagrinėdama lyderystės sąvoką ir reikšmę postmodernizmo kontekste. Autorė lygina lyderystę su autoritetu ir teigia, kad lyderystės ir autoriteto sudėtinės dalys ir procesai yra tapatūs, nes prasideda nuo įtakos. Tačiau, nepaisant jų bendrų bruožų, autorė mano, kad autoritetas skiriasi nuo lyderystės tuo, kad išryškėja kaip santykio pobūdžio fenomenas. Prie skirtumo priskiriama ir autoriteto moralinė dimensija. Šie du aspektai autoritetui yra konstitutyviniai, o lyderystės atveju nebūtinai. Kaip atsakas tendencijai identifikuoti autoritetą su charizma, lyderyste ar su kitais apibrėžimais, remiantis asmeninėmis savybėmis (pvz., autoritetas kaip talentingas žmogus ar sektinas pavyzdys), atkreiptinas dėmesys, kad auginančio autoriteto perspektyvoje autoritetas neišryškėja kaip kreipimasis, orientavimas į save, kaip susitelkimas prie asmeninių įgimtų ar įgytų gabumų. Autoritetas vengia savęs išaukštinimo, o nurodo visada ką kita, daugiau, aukščiau, – tai, ko jis yra tarsi atspindys. Šitai ypač išryškėjo analizuojant autoriteto transcendentistiškumą (Jaspers, 1977; Ricoeur, 1995; Giussani, 1995b; Arendt 1995, 2005a; Maceina, 2002; Meirieu, 2007, 2008, 2014; Zambrano, 2008; Prairat, 2010, 2011a, 2012).

Tą patį būtų galima pasakyti ir apie autoriteto prilygimą sektinam pavyzdžiui: šis autoriteto aspektas, be abejo, nenuginčijamas, tačiau sektinumas negimsta iš paties autoriteto koherentiškumo, kaip paties autoriteto sukurtas ir apibrėžtas moralumo laukas. Autoritetas, kaip gero pavyzdžio „modelis“, pateisina savo sektinumą parodydamas save kaip Kito prado atstovavimą, šitai peržengdamas savo ribotumą. Šia prasme žvelgiant į autoritetą pedagoginiame kontekste pabrėžiama, jog mokytojas gali būti sektinu pavyzdžiu mokiniui ne dėl savo koherentiškumo, kompetencijų, šaunumo, moralumo ar kitų savybių, o dėl kažko daugiau, kuo jis pats seka ir rodo kitiems.

Apibendrinant galima teigti, kad neontologinis autoriteto suvokimas reiškiasi keturiomis ribotumo formomis: autoritetas kaip statusas, kaip episteminė viršenybė, kaip socialinis konstruktas ir sampratos daugiaprasmiškumas. Konstatuoti padariniai ar įvardinti turintys įtakos veiksniai išlieka „diagnostikos sluoksnyje“ ir jų pagrindu negalima perkelti samprotavimo į kitą lygmenį – ontologinį, kuriame autoriteto pozityvumas ir

būtinybė siejama su žmogaus prigimtimi. Šis lygmuo neatsiskleidė ir filosofinėje Frankfurto mokykloje, kurią dabar aptarsime.

1.2.5. Frankfurto mokyklos perspektyva

Autoriteto tema buvo nemažai gvildenta ir Frankfurto mokyklos atstovų Horkheimerio, Marcuse's, Adorno, Frommo¹⁷: jų darbuose galima įžvelgti dviejų prieš tai paminėtų pozicijų kombinaciją: autoriteto sąvokų sumaištį, nes autoritetas suvokiamas kaip autoritarizmo sinonimas, ir autoriteto redukavimą iki socialinio konstrukto, nes autoritetas interpretuojamas kaip buržuazinės ideologijos forma. Pasak Marcuse's, autoritetas pasižymi kaip neigiamas reiškinys žmonijos istorijoje, kaip represijos išraiška, žmogaus augimo stabdis ir laisvės įkalinimas. Autoriteto pripažinimas reiškia žmogaus mąstymo, valios ir veiklos autonomijos atsisakymą ir proto bei valios subordinaciją kitų duotiems įsakymams (Marcuse, 1970, p. 21). Frankfurto mokyklos atstovų darbuose parodomas ir kritikuojamas modernybės nuosmukio rezultatas – žmogaus alienacija. Buržuazinė mąstysena prasidėjo kova prieš tradicijos autoritetą ir jam oponavo žmogaus protu kaip teisėtu teisių ir tiesos šaltiniu. Tačiau tai, kas įsigalėjo, buvo ne laisvė, o aklas ekonominis mechanizmas, anonimiškas dievas, kuris pavergė žmones ir į kurį kreipiasi tie, kurie juo naudojasi (Horkheimer, 1974, p. 34). Taigi modernybė dėl individo laisvės ir jo autonomijos atmetė tradicinius autoritetus, tačiau įkalinė save naujoje

¹⁷ Frommas čia priskiriamas prie Frankfurto mokyklos turint omenyje jo ankstyvesnius darbus (*Studi sull'autorità e la famiglia*, 1974). Jis prisidėjo prie šio veikalo nagrinėdamas autoritetą iš sociopsichologinės pusės; atsižvelgdamas į Freudo teoriją, jis pabrėžė psichologines dinamikas, reguliuojančias santykį su autoritetu. Jis teigė, kad autoriteto pagrindą sudaro ne baimė ar prievarta, o veikiau meilė, susižavėjimas autoritetu, noras būti jo mylimam. Tikrasis motyvas, vedantis link paklusnumo ir nusileidimo autoritetui, yra baimė prarasti jo meilę (1974, p. 74). Atitolojęs nuo Frankfurto mokyklos Frommas autoriteto temą tyrė ir toliau kituose darbuose, susiedamas jį su laisvės problema (1987, 2008). Jis atskyrė dvi dalis, esančias autoriteto fenomene: racionalistinį (įgalinantį) autoritetą – kaip tarp ugdytojo ir ugdytinio; ir neracionalistinį (slopinantį) autoritetą – kaip tarp vergo ir valdovo. Taip pat nagrinėjo šiuolaikinius autoriteto padarinius, kur autoritetas pasireiškia anonimiškai ir paslėptu veidu.

autoriteto formoje – ekonominių procesų suvaržyme. Ekonomika – naujasis buržuazinės ideologijos autoritetas. Jis apibūdinamas kaip buka ir neracionali jėga (Horkheimer, 1974, p. 43), užmaskuotas autoritetas (Horkheimer, 1974, p. 39), anonimiškas autoritetas, viešosios nuomonės ir rinkos autoritetas (Fromm, 1981). Frankfurto mokyklos atstovų požiūris į autoriteto fenomeną yra labiau socialinis ir politinis, per šią prizmę aiškinant visą žmonijos istoriją. Autoriteto išnykimas yra paskutinis progresyvizmo žingsnis, finalinis autoriteto išsilaisvinimas nuo bet kokios autoriteto formos – teologinės, žmogiškosios, transcendentinės ar empirinės (Del Noce, 1975, cit. pg. Dessì, 2008).

Apibendrinat – pirminė teorinė analizė išgrynino fenomeno tiriamąjį lauką. Auginančio autoriteto bruožai (autoriteto raiškos nenuspėjamumas, autoriteto transcendentiškas, autoriteto atsakomybė už įvesdinimą į pasaulį) traktuojami kaip turintys gilią ontologinę reikšmę. Susitelkiama prie mokytojo „būties“, prie tam tikrų aspektų, susijusių su nesikeičiančia žmogaus natūra iki pripažinimo, jog autoritetas – ontologinė būtinybė kito augimui – iš esmės nėra redukuojamas ar apribojamas išorinių aplinkybių. Kitoks akcentas aptinkamas autoriteto traktavime nesiremiant pradine autoriteto žodžio prasme. Sąsaja su ontologine plotme nublanksta ir autoriteto fenomeno paaiškinimai (statusas, episteminė viršenybė, socialinis konstruktas, autoriteto sampratos daugiaprasmiškumas ir redukavimas iki asmeninės raiškos bei autoriteto supratimas Frankfurto mokyklos perspektyvoje) pasižymi neužbaigtumu, nes nepasiekia konstitutyvinės autoriteto dalies, nesileidžia į jo gelmes, neatpažįsta autoriteto atitikimo žmogaus prigimčiai, jo kaip žmogiškojo elemento būtinumo žmogaus augimui. Šių paaiškinimų nepakankamumas ypač ryškėja, kai bandoma piešti „autoriteto galimybes“ ateičiai: linkstama samprotauti apie mokytojo veiksmus arba vardijamos išorinės aplinkybės, kurios turėtų sąlygoti autoriteto sėkmę ir jo pripažinimą visuomenėje, – atnaujintos mokytojo teisės ir jo pareigų formulavimas, kitokie formalūs ir biurokratiniai reikalavimai, algos didinimas, visuomenės socialiniai ir politiniai aspektai.

Akivaizdus atotrūkis, konstatuojamas nuo pradinės auginančio autoriteto esmės, sukelia naujų klausimų ir verčia pamąstyti: kaip tai nutiko? Šiam klausimui apsvarstyti ir jo implikacijoms nagrinėti bus skirtas kitas skyrius.

1.3. Modernybėje užgimę abejonė ir nepasitikėjimas autoritetu

Vienas nenuginčijamas faktas yra tai, kad žmogus, ypač postmodernus, žiūri į autoriteto reiškinį labai įtariai: dabartiniuose

samprotavimuose ir diskusijose autoritetas dažnai turi neigiamą atspalvį, nes suvokiamas kaip ribojantis žmogaus laisvę ir neleidžiantis atsiskleisti jo asmenybei. Esame pripratę suvokti autoritetą diktatoriškai, kaip primestą kito valią ar „tiesą“. Kad suprastume, kaip susiformavo abejonė, nepasitikėjimas, netgi įtarimas¹⁸, su kuriuo žiūrima į autoriteto fenomeną, būtina apžvelgti autoritetą platesniame kontekste, išryškinant jo sąsają su transcendentišku, religišku ir autonomija žmogaus gyvenime. Autoriteto suvokimo pokytis glaudžiai susijęs su modernybėje iškilusia abejonė dėl kažko aukštesnio, lemiančio žmogaus gyvenimą, egzistavimo. Šios apžvalgos pagrindą sudarys Guardini'o (1984), Giussani'o (1985, 1994, 1999) ir De Lubaco (1977, 1992) darbai, skirti modernybės problemai. Nors paminėti autoriai nuodugniai ir išsamiai ištyrė šią temą, atskleiddami įdomias modernybės implikacijas šiuolaikinio gyvenimo supratimui, čia apsiribosime tik aspektais, liečiančiais transcendentiškumą kaip Dievo pripažinimą ir kaip religiško fenomeną¹⁹,

¹⁸ „Įtarimo“ meistrai – Ricoeuro (2001, p. 91) sukurtas apibūdinimas, apibendrinantis Nietzsche's, Freudo ir Markso filosofines pozicijas. Šis išreiškimas išgarsėjo ir žodis *įtarimas* naudojamas platesne prasme, kai norisi įvardinti pasikeitusią modernaus (ir postmodernaus) žmogaus nuostatą prieš tai duotam ir įtikinam tikrovės suvokimui (Casini, 2006; Graziano & Alberto, 2010; Esposito, 2011).

¹⁹ **Guardini's** pateikia savo modernybės interpretavimą analizuodamas, kaip gamtos / pasaulio, žmogaus, kultūros ir religingumo idėjos buvo suprantamos viduramžiais ir išryškina jų turinio naujovę, lygindamas jas su antikos pasaulėžiūra. Tęsia savo apžvalgą tirdamas, kaip modernybės laikais tos keturios esminės idėjos keitėsi, ir detaliai apibrėždamas jų bruožus. Modernybės interpretavimą užbaigia aprašydamas pasikeitusias jų dabartines formas, kurios paženklina modernybės pabaigą ir kuriose autorius įžvelgia užtekančią naują žmonijos epochą.

Giussani's prisiartina prie modernybės nagrinėdamas žmogaus pasikeitimą religinės problemos atžvilgiu. Jo manymu, esminis pokytis, charakterizuojantis modernybės pasaulėžiūrą, yra savanoriškas ir sąmoningas Dievo užmiršimas, kylantis iš žmogaus laisvės pasirinkimo. Tačiau šiuo pasirinkimu modernybės žmogus maištauja ir priešinasi savo žmogiškajai prigimčiai, kuri iš tiesų yra kaip Dievo aidas, Dievo pranašystė pačiame jame. Tad įgyvendindamas savo tragišką pasirinkimą tam, kad atmestų Dievą, žmogus atmeta save patį.

De Lubacas pristato savo modernybės suvokimą per ateistinio humanizmo prizmę teigdamas, kad ten slypi modernybės šerdis. Žmogaus sprendimas nepriklausomai kurti vertybinę pasaulio tvarką ir atmesti bet kokį atsirėmimą į Dievą iliustruojamas trimis ateistinio humanizmo tipais: pozityvistiniu (Comte), marksistiniu (Feuerbachas ir Marksas) ir nyčiškuoju (Nietzsche). Autorius pateikia įdomių įžvalgų, kai svarstydamas modernybės padarinius sugretina Nietzsche ir Dostojevskį,

kuriame glūdi nepasitikėjimo autoritetu šaknys. Viduramžių mentalitetui transcendentiško aspektas, tiesiogiai identifiikuotas kaip Dievas, buvo akivaizdi tikrovė, visuomenės vieningai pripažinta ir priimta. De Lubacas pabrėžia, kad santykio su Asmeniniu Dievu pripažinimas – krikščioniškos antropologijos vinis – buvo patirtas kaip žinia, išlaisvinanti žmogų nuo *ontologinės vergystės* (1985, p. 17): žmogus yra nebe kaprizingos ir nepalankios Lemties valioje, o ryšyje su artimu ir mylinčiu Tėvu. Žmogaus savirealizacija ir visos gyvenimo kryptys (mokslai, kultūra, politinis ir visuomeninis gyvenimas) buvo pagrįsti ir susivienijo tik transcendentiško fone kaip natūralus priklausymas dieviškajam dėmeniui. Šio gyvenimo vientisumo susiskaldymas XIV amžiuje paženkлина modernybės pradžią: Dievas ir bet kokia transcendentiško forma pradžioje neneigiami, tačiau atskiriami nuo pasaulietiškojo gyvenimo, o jų vertė bei pagrįstumas pripažįstami vis labiau apribotame kontekste – moraliniame, asmeniniame gyvenime. Susilpnėjęs transcendentiškumui ir sumažinus jo galią, žmogus įtvirtina savo absoliučią autonomiją, priklausymą tik sau pačiam, visišką saitų nereikalingumą norint save realizuoti. Šiame kontekste, kuriame religiškas atitolintas ir atskirtas nuo tikrovės, Dievas tampa vis labiau nenaudingas, nesuprantamas, kol galų gale XIX amžiuje paskelbiama apie Jo mirtį. Šioje naujai išgalėjusioje vizijoje, kurioje žmogus laiko save nepriklausoma būtybe, bet koks išorinis ryšys, pamatinis santykis su kuo nors, išskyrus save patį, suvokiamas kaip suvaržantis, apribojantis veikimo galimybes. Laisvė laikoma visiška autonomija, saitų nebuvimu. Priklausymas kitam, o ne sau, vis sunkiau įsivaizduojamas kaip teigiamas fenomenas, reikalingas žmogaus augimui, jo gyvenimo vystymuisi ir išpildymui. Dėl to bet kokia autoriteto forma, kaip kreipimasis į kitą, laikoma neteisėtu kišimusi į individualią erdvę ir priešiška žmogaus prigimčiai. Prieš tai paminėti autoriai, išanalizavę modernybės ypatybes ir jas palyginę su viduramžių mentalitetu, vieningai pabrėžė, kad tai, kas įvyko modernybėje, yra ne vien moralinio ar etinio pobūdžio pokytis, bet ir transformacija, palietusi visas gyvenimo sferas ir jose giliai įsišaknijusi. Pvz., komentuodamas modernybės pažinimo sampratą,

išryškindamas jų skirtingas pozicijas nihilizmo atžvilgiu: ten, kur Nietzsche numato apogėjų, žmogaus išsilaisvinimą ir triumfą, Dostojevskis prognozuoja tik žlugimą. Ateistinio humanizmo drama glūdi tame, kad žmogaus pretenzija sutvarkyti pasaulį be Dievo iš tiesų yra įmanoma ir įgyvendinama, bet jos realizavimas akivaizdžiai pasirodo nepalankus pačiam žmogui, prieštaraujantis jo prigimčiai.

Guardini's (1984, p. 93) teigė, kad ji fragmentiška ir nevientisa dėl nutrūkusio ryšio su transcendentškumu. Modernybės požiūriu savaime suprantama ir natūralu, kad skirtingos gyvenimo sritys (politika, ekonomika, socialinė tvarka, filosofija, ugdymas, švietimas...) turi vystytis sava eiga, atsižvelgdamos tik į savo imanentines normas ir nesiremdamos jokiais išoriniais kriterijais. Todėl viduramžių pasaulėžiūros nuvertimas ir modernybės įsigalėjimas išryškėja kaip kardinalus pokytis, kismas antropologiniame ir teoriniame lygmenyje, kai pamatinis santykis, charakterizuojantis žmogaus įvaizdį antikos ir viduramžių laikais, neigiamas, ignoruojamas ir pašalinamas iš visų egzistencijos sričių.

Taigi, galima teigti, kad naujame modernybėje susiformavusiame mentalitete glūdi įtarimo ir nepasitikėjimo autoriteto atžvilgiu ištakos, o transcendentškumo išstūmimas ir atskyrimas nuo tikrovės bei visuomenės pažiūrų supasaulietinimas sudaro sąlygas naujai žmogaus sampratai. Modernybės žmogaus prototipas – individualybė, kuri siekdama absoliučios laisvės tvarko gyvenimą vadovaudamasi savo valia, be jokių išorinių taisyklių. Vientisoje viduramžių pasaulėžiūroje autoritetas iš esmės buvo laikomas neatsiejamu, primygtiniu gyvenimo veiksniu, o ne vien laikinu nesavarankiško gyvenimo būdo etapu ir santykis su juo buvo suvokiamas kaip atveriantis palankią buveinę žmogui įsikurti, o prasidėjus modernybei autoriteto samprata iškreipiama ir pateikiama kaip pančiai, kaip nepatogus suvaržymas (Guardini, 1984, p. 32). Tai tragiškas savo prigimties nesupratimas (De Lubac, 1985, p. 15). Žmogaus priklausymo sau pačiam deklaravimas ir jo absoliučios autonomijos pretenzija yra naujas įsigalėjęs modernybės padarinys, dominuojantis visose gyvenimo sferose; transcendentinė dimensija įsigali kaip neigiama tikrovė, kaip žmogų alienuojanti jėga (Nuvoli, 2010, p. 21).

Gilindamiesi į modernybėje užgimusį nepasitikėjimą autoritetu, nagrinėsime keletą implikacijų, kurios yra reikšmingos auginančio autoriteto suvokimui ir kurias galima apibūdinti kaip autoriteto neigimo potekstes – tai modernybės žmogaus ir laisvės sampratos bei jas siejanti ugdymo koncepcija. Kreipsime dėmesį į problemišumą, susiformavusį autonomijos ir auginimo supratimo atžvilgiu. Pabaigoje aptarsime Giussani'o indėlių gvildenant modernybės dilemas.

1.3.1. Autoriteto neigimo potekstės

Kaip prieš tai nagrinėta, modernybės abejonė, nepasitikėjimas autoriteto atžvilgiu ir jo teorinis bei praktinis atmetimas suponuoja tam tikrą žmogaus ir laisvės sampratą, iš kurios kildinama ir ypatinga ugdymo

koncepcija. Žmogus laikomas autonomišku, nepriklausomu, gebančiu save realizuoti be jokių „išorinių santykių“ (su Dievu, tradicija, Tėvyne). Santykiškumas, kaip atvirumas būčiai ir „kito“ būtinumas, nepripažįstamas kaip konstitutyvinė dimensija, nes modernusis žmogus suvokia save kaip pakankantį sau pačiam (Laumenskaitė, 2014). Glaudžiai ir nuosekliai susijusi su žmogaus autonomiškumo idėja yra laisvės samprata kaip saitų nebuvimas, kaip laisvė nuo bet kokių suvaržymų ar kišimosi į žmogaus gyvenimą. Laisvė pervertinama kaip žmogaus teisė, valia pasirinkti tarp begalinių variantų, bet neryškinami kiti esminiai ir įpareigojantys aspektai – laisvė substancine prasme²⁰ (Nuvoli, 2010, p. 51) ir laisvė kaip sakralus „taip“ žmogaus visuminės esaties tiesai (Lopez, 2014, p. 71).

Kai ugdymo koncepcija yra kildinama iš žmogaus kaip autonomiško individo su jo neribota laisve bei nevaržoma pasirinkimų galia, praranda savo esminį aspektą – kad žmogus iš prigimties „netobula“ ir „neužbaigta“ būtybė, kuriai ryšys su kitais yra būtina sąlyga tam, kad save išpildytų. Žmogui reikia „kito“, kad taptų savimi. Ši esminė padėtis vadinama „struktūriniu nepriteklumi“ – tai tarsi būties skurdas, dėl kurio nepriklausomybė nuo kitų žmonių yra neįmanoma (Guardini, 1984; Fedeli, 1995). Šiuo požiūriu ugdymas pasireiškia kaip būtinas reiškinys, rezonuojantis ir atliepiantis žmogiškąją prigimtį, o modernybė savo naujomis antropologinėmis nuostatomis išbraukia iš ugdymo jo būtinumą ir galimumą ir, pernelyg akcentuodama žmogaus autonomiją ir *laisvės absoliutizavimą*, veda link dvejojo klaidingo ugdymo sumanymo. Pirma, ugdymas reiškiasi kaip spontaniškas, savaiminis žmogaus vystymasis ir ugdymo esmė laikomas kuo mažesnis to natūralaus proceso trukdymas, nes „kitas“ suvokiamas kaip svetimas, įsibrovėlis, kaip nepageidaujama esatis. Antra, ugdymas kaip ideologinis įrankis, kuriuo valstybinė valdžia, galia, *technokratinė visuomenė* manipuliuoja, reguliuoja žmonių gyvenimus ir juo pasinaudoja savo tikslams. Prie pirmos ugdymo idėjos galima priskirti įvairias pedagoginio liberalizmo formas, išsiskilusias nuo Rousseau laikų, o prie antrosios bendrą pagrindą atranda daugelis autorių, priklausančių skirtingoms srovėms: Frankfurto mokyklai, kritinei pedagogikai, postmodernizmui. Pastarosios pozicijos

²⁰ Atsižvelgdamas į W. Pannenbergo patikslinimą dėl formalios laisvės, kuri yra abstraktaus pavidalo, ir tikrosios laisvės, kuri vadinama substancialia, Nuvoli pabrėžia, kad žmogaus laisvė turi reikštis žmogaus esybės determinacija, savo esybės tiesos įgyvendinimu. Šiame realizavimo procese žmogus pasiekia šaknis, kurios jį maitina ir palaiko.

istorinis pavyzdys yra studentų sukilimai, kurie 1968 m. destabilizavo Vakarų Europos šalis, o tuometinę pedagogiką ir ugdymą apkaltino būtent tarnavimu valdžios interesams bei kolaboravimu su ja *status quo* išlaikymui (Riva, 2012, p. 39). Abi minėtąsias pozicijas suvienija ugdymo esmės ir pedagoginio autoriteto tam tikras suvokimas: pirmajame atvejuje labiau išreiškiamas autoriteto nereikalingumas ir jo pakeitimas spontaniškumu, o antrajame pabrėžiamas autoriteto redukavimas iki žalingo ir represyvinio autoritarizmo. Tačiau žmogaus ontologinė prigimtis reikalauja ugdymo, reikalauja „išorinės esaties“, kurią ugdyme galima vadinti pedagoginiu autoritetu. Autoritetas visai kas kita nei autoritarizmas ir neturi būti su juo painiojamas: autoritarizmas – autoriteto klastojimas ir jo iškraipymas (Nuvoli, 2010, p. 161), autoriteto užgauliojimas ir laisvės pažeidimas (Altarejos ir Naval, 2003, p. 148, p. 151).

1.3.2. Autonomijos problemiškas

Siekiant įsigilinti į modernybės sukurtą mentalitetą ir į jo padarinius dabartiniame ugdymo kontekste, svarbu atsižvelgti į tam tikrus terminus, kurie, dviprasmiškai panaudoti, suformavo neteisingą autoriteto supratimą. Vienas iš modernybės raktinių žodžių yra autonomija. Mokslinėje literatūroje (Nuvoli, 2010, p. 128) pabrėžiama, kad autonomija, kurios siekiama ugdyme, neturi būti suprantama kaip autonomiškumas (it. *autosufficienza*), kuris uždaro žmogų savyje ir padaro jį abejingą ar nepalankų susitikimui su „kitu / kitais“. Anot italų edukologo Nuvoli, individo vertinimas, kuris buvo modernybei būdingas bruožas, per daug akcentavo neigiamą autonomijos aspektą kaip atskyrimą nuo kito, antagonizmą, priešinamąsi kitam, bet pamiršo, jog tikroji autonomija vertina individą, neatskirdama jo nuo kitų, nuo platesnio tikrovės konteksto (2010, p. 140). Autonomijos termino nagrinėjimą pateikė Altarejos ir Navalė (2003), remdamiesi absoliučios ir reliatyvios autonomijos skirtumu. Įsigalėjusi autonomijos sąvoka, kuria jie apibūdino Rousseau paveldą, interpretuoja autonomiją kaip žmogaus išlaisvinimą nuo bet kokio priklausymo, ir dėl šio požiūrio absoliutizavimo ji tampa nepraeinama siena tarp individo ir kitų. Iš šios absoliučios autonomijos reikšmės išskyla trys padariniai: ryškus antropocentrizmas kultūros srityje, reliatyvizmas kaip dominuojanti nuostata etikos klausimais ir agnosticizmas religijoje. Taip pat jie išvelgia, kad per absoliučią autonomijos sąvoką užkertamas kelias ugdymui, nes iš principo teorizuojama žmogaus savideterminacija, gebėjimas save realizuoti ir pasiekti savo nustatytus tikslus. Tačiau žvilgsnis į žodžio etimologiją (gr. *autonomia*) veda prie kito autonomijos suvokimo: αὐτο „aš pats“ ir νόμος *nomos* „dėsnis, įstatymas“ turi

būti suprantami ne kaip oponuojantys, o kaip papildantys vienas kitą. Autonomija nėra nepriklausomumas dėsnių ir įstatymų atžvilgiu ar absoliutus individo viešpatavimas tikrovėje, bet individo laisvė realizuoti save pagal prigimtinius ontologinius dėsnius, laisvė ir atsakomybė savo prigimties įvykdymo atžvilgiu. Reliatyvi autonomija, dar vadinama santykyne (Bulajeva, 2002), akcentuoja asmeninį atsakingą atsidavimą, atvirumą būčiai ir sudaro prielaidas ugdymui kaip būtinam paskatinimo, palaikymo ir paramos procesui, skirtam realizuoti žmogaus prigimtinius dėsnius.

Naujų niuansų suteikia autonomijos sąvokos palyginimas su asmens tobulumo mintimi. Maceina savo darbuose (2002) aptaria žmogaus užbaigtumo problemą ir ją sieja su ugdymo tikslu. Filosofas apibūdina žmogų kaip tampančią būtybę, kurios pilnutinis žmogiškumas yra ne davinys, bet uždavinys. Tokią žmogaus koncepciją pagrindžia Maceinos kuriamasis ugdymo pobūdis – ugdymas kaip kūryba²¹. Italų edukologas Chiosso (2008, p. 124), atsižvelgdamas į Aristotelio užbaigtumo idėją, kurią įvertino ir toliau nagrinėjo Tomas Akviniėtis, primena, kad žmogus yra būtybė, pašaukta įgyvendinti save. Tai yra žodžio „tobulumas“ esmė – ne žmogaus išaukštinimas, viršenybė ir išsiskyrimas iš kitų, o užbaigtumas kaip žmogiškoji misija savo atžvilgiu. Šis savęs realizavimas implikuoja laisvą, bet ne savavališką valią, atsakomybę ir ugdymo kaip kitų indėlio savo prigimties vykdymui reikalingumą. O moderniosios autonomijos idėja, suponuodama žmogaus absoliučią laisvę ir jo beribę atsiskleidimo galią savo tikslų siekimui, sukuria ugdymo viziją kaip iš esmės galimą savaiminį procesą, kuriame išorinė ugdytojo pagalba sąlygota tam tikrų aplinkybių, ugdytinio amžiaus, jo nesavarankiškumo ir t. t., o ne susieta su žmogaus ontologiniu poreikiu. Dėl to ontologinio užmiršimo, dėl neatitikimo žmogaus prigimčiai šią moderniąją ugdymo pretenziją Chiosso (2014, p. 13) vadina iliuzija ir utopija. Šios pristatytos išvalgos skirtingais pjūvais peržiūri ir patikslina modernią autonomijos sampratą siūlant autonomijos supratimą kaip atsakingą,

²¹ „Ugdymas yra pirmutinis veikimas, kurio įtakon patenka tampa žmogus“ (p. 487). „Mes dažnai sakome, kad ugdymo objektas yra žmogus. Bet mes retai atsimerame, kad ugdymo objektas yra prigimties žmogus, žmogus, kaip prigimties padaras“ (p. 493). „Žmogus yra neatbaigtas. Tai yra pagrindinė antropologijos prielaida. Pilnutinis žmogiškumas yra ne davinys, bet uždavinys. Jį įvykdyti turi dvasia sava kūryba. Ir pirmutinis šitos kūrybos tarpsnis kaip tik ir yra ugdymas“ (p. 494). Maceina glaudžiai susieja žmogaus tapimo pobūdį, jo būties pilnatvės siekimą su tvirta ugdymo samprata, kurioje ugdymas neredukuojamas iki natūralaus išsivystymo ar žmogaus potencialo aktualizavimo, o pasiekia būties ir kūrybos plotmes.

nesavavališką savirealizaciją, reikalaujančią kitų indėlio, kaip būtina žmogaus prigimčiai.

1.3.3. Auginimo plotmės

Kitas aspektas, kurį svarbu išsiaiškinti, yra auginimas ir nuo jo neatsiejamas augimas, kurį naujame modernybės sukurtame mentalitete ir dabartinio ugdymo supratimu linkstama suvokti labiau kaip savaiminį vystymąsi, kuriam ugdytojo indėlis vis mažiau reikalingas.

Žodis *auginimas* lietuviškame ugdymo kontekste turi ypatingą reikšmę, juo apibūdinama viena iš žemiausių ugdymo funkcijų. Šalkauskis sinonimiškai naudoja auginimo ir globojimo sąvokas, teikdamas apibūdinimą, kad tai „funkcinis ugdymo aspektas, kurio ugdymas pasireiškia, kaip sudarymas palankiausių sąlygų ir paragininimų ugdytinio prigimčiai ir jo galioms augti, skleistis, klestėti“ (1991, p. 267). Panašiai ir Maceina auginimui priskiria žemiausią ugdymo prasmę, laikydamas jį išvystymu to, kas jau prigimtyje yra (2002, p. 360)²². Šis suvokimas toliau nagrinėjamas ir Jovaišos, Bitino bei Aramavičiūtės darbuose. Jovaiša auginimą laiko pačia elementariausia ugdymo funkcija, po kurios seka švietimas, mokymas, formavimas, auklėjimas, lavinimas, veikdinimas, prusinimas (2001). Auginimą, taip pat vadinamą globojimu, jis supranta kaip veiklą, per kurią ne tik mokykla, bet ir šeima rūpinasi vaiku ir suteikia jam reikalingas materialines ir dvasines sąlygas. Prie auginimą charakterizuojančių bruožų jis priskiria slaugą, maitinimą, priežiūrą, aprūpinimą būtinais reikmenimis ir

²² Maceina ugdymo funkcijų problemą nagrinėja platesniame kontekste, apžvelgdamas pedagogikos istoriją ir priskirdamas kiekvieną iš jų tam tikrai pedagoginei srovei. Auginimas apibūdinamas kaip pagrindinė ugdymo funkcija pedagoginiame natūralizme, kurio ugdymo esmė suvokiama kaip pagalbėjimas prigimčiai. Ši pedagoginė koncepcija, kuriai teorinį pagrindą davė Rousseau, reikalauja, kad ugdymas vyktų savaime, plėtojimo būdu (Maceina, 2002, p. 360). Antra ugdymo funkcija – lavinimas – nurodytas kaip pedagoginio humanizmo skiriamasis bruožas, kuris remiasi žmogaus dvasia ir jo sukurta kultūra. Nors prie šios pedagoginės vizijos galima priskirti skirtingų formų pedagogiką (asmenybės pedagogiką, psichologinę pedagogiką ir kultūrinę pedagogiką), Maceinos manymu, jas suvienija ugdymo kaip žmogaus prigimties formavimo supratimas, siekis pakelti žmogų iš gamtinės plotmės ir realizuoti jo pilnatvę kultūros sferose. Trečia ugdymo funkcija – auklėjimas – priskirta prie pedagoginio teizmo. Čia ugdymas viršija pagalbėjimą prigimčiai ir jos pavidalinimą „idealinėmis lytimis“ (p. 377); jis suvokiamas kaip prigimties normavimas pagal amžinąjį žmogaus idealą (p. 378).

įvairius pamokymus. Auginimas skiriasi nuo ugdymo, nes yra mažiau kryptingas procesas ir baigiasi, kai vaikas pasiekia savarankišką gyvenimą (2007). Tęsiant Lietuvos edukologijos klasikų apžvalgą apie auginimą, reikia paminėti Bitiną (2011), kuris iš esmės pritaria minėtoms auginimo sampratom, tik akcentuoja, kad auginimas pirmiausia yra šeimą liečianti realija. Panašiai ir Aramavičiūtė (2016, p. 214) pripažįsta auginimo ir globojimo giminingumą, leidžia juos naudoti sinonimiškai ir apibūdina auginimą kaip pirmą pradžią ugdymo funkciją. Ši ugdymo funkcija daugiausia priskiriama prie kuo palankesnių sąlygų žmogaus fizinei prigimčiai augti, tačiau, anot jos, platesne prasme ji sietina ne vien su žmogaus fizine, bet ir su psichine bei dvasine prigimtimi.

Pastebėta, kad anksčiau priimtas auginimo ir globos sampratų sugretinimas dabartiniame mokslo kontekste aptinkamas rečiau; auginimas vis labiau interpretuojamas kaip tėvų pastangos ir veikla, nukreipta į vaiko priežiūrą, o globos sąvoka (angl. *care*) plėtojama kaip etinė pozicija, kaip egzistencinis rūpinimasis, etinis įsipareigojimas kito atžvilgiu, viršijantis fizinį auginimo lygmenį (Stražinskaitė, 2017).

Būtina paminėti, kad Geros mokyklos koncepcijoje (2013) aptinkamas žodis, kurį galima laikyti auginimo sinonimu, moderniau skambančiu mūsų dienomis, – tai ūgtis, tiksliau, asmenybės ūgtis. Mokinio asmenybės ūgtis vertinama kaip vienas iš geros mokyklos bruožų; ūgtį sudaro asmenybės branda, mokymosi pasiekimai ir mokymosi pažanga.

Italų kalboje žodis auginimas nepasižymi tokiais ypatingais niuansais kaip lietuvių kalboje, jo prasmė bendra ir ugdymo funkcijos juo neįvardijamos. O norint išreikšti skirtingus ugdymo lygmenis vartojami terminai *educazione*, *istruzione* ir *formazione*, kurių atitikmuo yra angliškasis žodis *education*. Aukščiausias ugdymo lygis išreiškiamas žodžiu *educazione* – tai pilnutinis asmens realizavimas, suteikiantis jam galimybę skleisti kognityviniu, estetiniu, afektyviniu, dvasiniu, etiniu ir politiniu atžvilgiu (Mortari, 2017). Antras ugdymą reiškiantis žodis – *istruzione* – akcentuoja mokymo ir mokymosi rezultatus; šiuo žodžiu apibūdinamos žinios, kompetencijos ir gebėjimai episteminiame lygmenyje. Galiausiai *formazione* – trečiasis ugdymo atitikmuo – apibūdina žinojimo svarbą „profesine“ ir praktine prasme, jo pritaikymą darbo rinkos poreikiams bei ekonomijos ir technikos reikalavimams.

Tačiau svarbu pažymėti, kad nepaisant skirtingų interpretacijų, susijusių su to termino lingvistine prasme, auginimo reiškinys kaip ugdytinio auginimas yra kertinis akmuo ugdymo sampratoje, nes pagrindžia ugdymo nepakeičiamumą, būtinumą. Manyti, kad žmogus gali savaime pasiekti savo

prigimties realizavimą, reiškia nuvertinti augimo bei auginimo tikrovę ir vadovautis tokia ugdymo vizija, kur ugdymas redukuojamas iki biologinio pobūdžio vystymosi (Chiosso, 2008). Nagrinėdamas šį klaidingo ugdymo supratimą, Chiosso išgrynina jo paradoksalius padarinius: jei žmogus pajėgus pats save auginti ir kitų pagalba suvokiama tik praktinių ir laikinų kliūčių sprendimo lygmenyje, ugdytojui tenka šalutinis vaidmuo (it. *insegnanti residuali*).

Auginimo fakto nepripažinimas ir jo pakeitimas kitomis formomis – biologiniu vystymusi, savaiminiu procesu, plėtojimu ar potencialų aktualizavimu – veda, remiantis minėtają sampratą, link esmingos ugdymo gelmės praradimo.

Šiame disertaciniame darbe terminas *auginimas* vartojamas plačiąja prasme – ne kaip žemiausia ugdymo funkcija, o kaip ugdytojo pedagoginis darbas, per kurį siekiama ugdytinio augimo, jo pilnutinio realizavimo, suponuojant, kad tapimas savimi reikalauja generuojančio santykio (it. *relazione generativa*, Chiosso, 2014), padedančio asmeniui siekti savo žmogiškumo išpildymo. Taip pat vartojama veiksmazodžio „auginti“ dalyvio forma – auginantis, – norint išreikšti ypatingą autoriteto fenomeno savybę, jo sukeltą poveikį savo ir kitų atžvilgiu.

Taigi auginimo idėjos nublankimas nėra atsitiktinis ir antraeilis vyksmas, o atspindi gilius modernybėje prasidėjusius pokyčius; be to, tai yra esminis aspektas norint naujai pažinti autoriteto fenomeną.

1.3.4. Giussani'o indėlis sprendžiant modernybės dilemas

Modernybės iškeltus klausimus svarstė Giussani's, suvokdamas jų didžiulę įtaką dabartinio mentaliteto formavimui ir autoriteto fenomeno supratimui ugdymo kontekste. Čia susitelksime prie žmogaus, autonomijos ir laisvės idėjų, kurios sudaro Giussani'o ugdymo vizijos pagrindą ir kuriomis remiantis nuosekliai vystomas visas jo samprotavimas.

Pagal Giussani, esminis bruožas, apibrėžiantis žmogaus esybę, yra sąmoningumas ir suvokimas, kad jis yra sukurtas, kad jis nėra savo egzistencijos „pradžioje“: „Negaliu sąmoningai pasakyti: „Aš esu“, remdamasis savo žmogiškos didybės visuma, jei to nesutapatinu su „Aš esu sukurtas“ (Giussani, 2000b, p. 147). Atsižvelgdamas į šią nuostatą ir ją plėtodamas, Giussani's įvardija kitą egzistencinę dermę: *adesione all'essere, accettazione dell'essere* (it. kalba). Per šį posakį, kuriam sunku rasti tiesioginį atitikmenį lietuvių kalba, Giussani's aiškina žmogaus pilnatvę kaip atvirumą būčiai, kaip sutikimą ir priėmimą to, kas nėra tavo, o kažkieno kito. „Iš tiesų žmogus tik priimdamas realybę tikrai teigia save patį, tuo labiau tiesa, kad

žmogus pradeda teigti save patį, sutikdamas egzistuoti: tai yra priimdamas tikrovę, kuri jam nėra duota jo paties“ (Giussani, 2000b, p. 22). Šis aspektas (it. *adesione all'essere, accettazione dell'essere*), pritarimas ir atsiliepimas būčiai, jos įvairių raiškų formų priėmimas, egzistencinis nuolankumas, vedantys link žmogaus išpildymo, suvokiami ne kaip pasirinkimas, o kaip neišvengiamas žmogiškosios prigimties likimas. Nusisukimas nuo šio ontologinio akivaizdumo, sumanymas realizuoti save nepriklausomai ir savavališkai yra modernybės pagimdyta pretenzija (Giussani, 2008a, p. 265). Kai žmogus apriboja savęs realizavimą savo paties nustatytų galimybių akiračiu, jis stumia save į savavališką solipsizmą, kurio nemoralumo esmė pasireiškia ne etiniu pobūdžiu kaip blogas, nedoras elgesys, bet kaip savo struktūrinės būties nepripažinimas. Autonomija, kaip teorinis ir sektinas modernybės antropologinis modelis, kritikuojama, nes pagrindžia save kaip esminį akivaizdybės pamiršimą: „žmogus nekuria pats savęs <...> visų dalykų egzistavimo pagrindas glūdi už jų pačių“ (Giussani, 2000b, p. 103). Priešingai, dėmesingas ir subrendęs žmogaus sąmoningumas vestų prie savęs kaip atsirandančio iš kito suvokimo, savęs kaip iš šaltinio trykštančios versmės suvokimo.

Šiuo momentu <...> negaliu neigti, jog pati didžiausia ir giliausia mano suvokiama akivaizdybė yra ta, kad aš nekuriu pats savęs, nekuriu pats savęs šią akimirką. Aš pats sau nesuteikiu buvimo, nesuteikiu pats sau tikrovės, kuri yra aš, aš esu „duotas“. Tai brandos akimirka, kai atrandu save patį kaip priklausomą nuo kažko kito (Giussani, 2000b, p. 146).

Kaip matome, Giussani's savo filosofijoje tikrovę supranta ypatingu būdu, kurį bandoma aptarti pasitelkiant lotyniškų žodžių *datum* ir *positum* prasmes (Marmo, 2011; Carbajosa, 2017). Giussani'o pasaulio ir žmogaus egzistavimo suvokimą galima apibūdinti kaip *datum*, davimą, implikuojantį savyje davėją. Šia prasme tikrovė kaip *datum* išryškėja kaip kito davimas ir yra lyginama su *donum*, dovana, kaip nurodo bendra *datum* ir *donum* šaknis bei tam tikras jų sinonimiškumas lotynų kalboje (Dizionario della Lingua Latina, 2010). Kitokia yra žodžio *positum* – padėjimas – prasmė, kuria tikrovė pripažįstama ir konstatuojama be jokių sąsajų su transcendencija. Pastebėta, kad modernybė identifikavosi ir įsišaknijo šiame antrame tikrovės suvokime (Zambrano, 2008) ir kad apskritai pozityvizmu (it. *positivismo*) galima laikyti ne vien filosofinę srovę, bet ir tokį nusistatymą tikrovės atžvilgiu kaip *positum*, kaip sufleruoją tų žodžių giminiškumas italų kalba (Carbajosa, 2017). Modernybės pasaulėžiūros klaida, anot Giussani'o, slypi ne tik žmogaus duotybės paneigime ir perdėtame klaidingai suvokiamos autonomijos išaukštėjime, bet ir ribotame laisvės supratime. Taigi, Giussani'o

požiūris į modernybę ir jos vertinimas reikalauja apžvelgti džiūsaniškąją laisvės sampratą. Kad paaikšintų, kas yra laisvė, Giussani's siūlo pradėti nuo savo turimos patirties jaustis laisviems. Laisvė reiškiasi žmogaus patirtyje kaip kokio nors troškimo, poreikio, noro ar siekio patenkinimas. Tačiau kad rėmimasis laisvės patyrimu būtų teisingai suprstas, kad nebūtų supainiotas su savavališkumu ir su egoistiniu išsipildymu, Giussani's sugrįžta prie tobulybės lotyniškos reikšmės (lot. *perfectum* nuo veiksmazodžio *perficere* – „įvykdyti, atlikti, užbaigti“) ir apibūdina laisvę kaip visišką „aš“, savo asmens, patenkinimą, visišką savirealizaciją, būtent kaip nurodo tobulumo etimologija. Išsklaidęs klaidinančias reikšmes, jis tvirtina, kad laisvė yra gebėjimas siekti *tikslo*, visumos, *laimės*. Laisvė žmogui yra galimybė, gebėjimas, atsakomybė realizuoti save, tai yra pasiekti savąjį likimą, visa apimantis likimo troškimas. Laisvė yra tiesos apie save pačius patyrimas (2000b, p. 122). Kadangi žmogiškoji laisvė kaip žmogaus „įrankis“ savo likimo išpildymui, savo prigimties siekimui pasireiškia kaip netobula²³ ir

²³ Giussani's nagrinėdamas laisvės temą svarsto laisvės netobulumo aspektą, turėdamas omenyje jos egzistencinę padėtį kai, prieš iki galo užmegzdama santykį su begalybe, laisvė yra kažkas neužbaigto, neišspręsto, dar neįgyvendinto, kas dar tik realizuojasi (Giussani, 1994, p. 69). Laisvės netobulumas siejamas su žmogaus trajektorija išsipildymo link, ir laisvė kaip pasirinkimas taip pat paaikšinama kaip jo netobulumo išraiška: gebėjimas pasirinkti yra būdingas keliaujančiam, o ne užbaigtai laisvei. Būdamą kelyje į likimą, netobula laisvė gali klysti, bet klaida aiškinama kaip graikiškas *amartànein* – „pasitraukimas, nutolimas nuo savo prigimties“, arba kaip trūkumas – itališkai *difetto*, kurio lotyniška kilmė (*deficere* – „pasitraukti, nebūti, trūkti“) išreiškia būties trūkumą, būties stoką. Dėl to, anot Giussani'o, pasirinkimas neįeina į laisvės apibrėžtį: laisvė – tai visiškas pasitenkinimas. „Pasirinkimo laisvė nėra laisvė: tai netobula laisvė. Nes laisvė bus užbaigta, pilna, kai atsidurs savo objekto, kuris ją visiškai patenkina, akivaizdoje: tada ji bus visiškai laisva, bus visiška laisvė“ (1994, p. 73). Taip pat Giussani's svarsto laisvės nepastovumo problemą – žmogaus trapumą, jo egzistencinį trumpalaikiškumą – ir kelia klausimą apie galimą laisvės pagrindą. Teigiamai atsiliepdamas į šią abejonę, pagrindžia savo atsakymą tuo, kas įvardijama laisvės paradoksu: laisvė yra priklausymas nuo Dievo. „Žmogaus – konkretaus žmogaus, manęs, tavęs – nebuvo, dabar jis yra, rytoj nebus: vadinasi, jis nuo kažko priklauso. Arba jis priklauso nuo savo materialių pirmtakų srauto ir yra valdžios vergas, arba priklauso nuo To, kas yra visų dalykų tėkmės pradžioje, yra anapus jų, tai yra priklauso nuo Dievo“ (2000b, p. 126).

klystanti, iškyla problema dėl jos atsakingo naudojimo ir dėl būtinumo ugdyti laisvę (Giussani, 2000b).

Laisvės ugdymas suprantamas kaip atsakomybės ugdymas, kaip „ugdomas darbas“ tam, kad laisvė veiktų atsakingai, atsiliepiant į žmogaus prigimties dermes. Tai detalizuojama dviem kryptimis: pirma, dėmesio ugdymas kaip atsivėrimas tikrovės totalumui, kaip atsižvelgimas į veiksnių visumą, nieko neatmetant ar ignoruojant. Šalia atkaklaus visumos pabrėžimo, Giussani's nurodo antrą kryptį: gebėjimo būti nuolankiam ugdymą (it. *capacità di accettazione*). Nors žodis *accettazione*, kaip minėta anksčiau, nelengva išversti į lietuvių kalbą, šią mintį galima paaiškinti kaip žmogaus sutikimą, priėmimą, prisišliejimą prie būties tikrovės atžvilgiu. Giussani's išreiškia rūpestį, mintį, kad žmogus būtų mokomas sutikti, priimti ir prisišlieti prie būties, prie to, ką tikrovė rodo savo visumoje. *Accettazione* neimplikuoja pasyvaus pasidavimo, nors kai kuriuose atvejuose egzistencijos lygmenyje tas niuansas, be abejo, aptinkamas. Tačiau *accettazione* turi būti suprantamas kaip būties tvarkos atpažinimas, pripažinimas kažko, kas nėra pats žmogus, kas viršija jį ir kas vis dėl to yra sąmoningas aprėpimas to, kas yra priešais žmogų.

Giussani'o atsakymus modernybės iškeltam problemiškumui galima apibendrinti kaip bandymą priminti žmogaus ontologinę padėtį. Giussani's, pripažindamas žmogaus duotybę, vertindamas autonomiją kaip ontologinę klaidą ir laikydamas laisvę sugebėjimu priimti tai, kas leidžia būti savimi, kas realizuoja asmenį, sudaro tokį teorinį lauką, kuriame ugdymas ir kito auginimas konfigūruojasi kaip būtina pagalba žmogaus ontologinės struktūros išpildymui. Autoritetas Giussani'o ugdymo kontekste pasižymi kaip teigiamas ir būtinas fenomenas, atitinkantis žmogaus prigimtį, nes „kažkas kitas“, susidūrimas su „kitybe“ suteikia galimybę būti savimi.

1.4. Auginantis autoritetas Luigi'o Giussani'o ontologinėje perspektyvoje

Šis skyrius skirtas auginančio autoriteto idėjos Luigi'o Giussani'o ontologinėje perspektyvoje pristatymui ir nagrinėjimui. Pirmiausiai apžvelgsime autoriteto traktavimą Giussani'o pedagoginiuose darbuose, vėliau bus aptarta, kaip autoritetas suprantamas platesniame kontekste, t. y. jo filosofijoje, išryškinant Giussani'o autoriteto idėjos ontologinius aspektus.

1.4.1. Autoritetas Giussani'o ugdymo koncepcijoje

Giussani'o domėjimasi ugdymu ir aistrą jam galima paaiškinti pirmiausiai tuo, kad jis pats buvo mokytojas ir dėstytojas, tačiau šis artumas

peržengia profesinių priešasčių ribas ir pasižymi kitomis konotacijomis. Ugdymą Giussani's laiko esminiu fenomenu žmogaus gyvenime, kaip kelią į tapimą savimi ir kaip užduotis bei atsakomybę kitų atžvilgiu. Šiuo atžvilgiu, šalia darbų, skirtų tiesiogiai ugdymui, kaip, pvz., „Ugdymo rizika“²⁴, pedagoginę tematiką galima įžvelgti daugelyje Giussani'o tekstų, kurie iš pirmo žvilgsnio atrodytų toli nuo pedagoginių interesų. Pirmiausiai Giussani'o ugdymo koncepcija bus pristatoma nagrinėjant jo pedagoginius raštus, o vėliau – išryškinant pedagogines implikacijas, įsiskverbusias kitose jo kūrybos dalyse.

Giussani's, remdamasis jėzuitų teologo Jungmanno (1939) definicija, apibūdina ugdymą kaip *introduzione alla realtà totale* (1995b). Šia fraze, kurios prasmė sunkiai perteikiama lietuvių kalba, italų mąstytojas turi omenyje tokią ugdymo idėją kaip jaunuolio įvesdinimas į tikrovės visumą, į totalią tikrovę (kaip sinonimai galėtų tikti taip pat įvesdinimas į *visišką, absoliučią, pilnutinę realybę*). Būdvardžiu *totali* išreiškiamas tikrovės sudėtingumas, jos daugialypiškumas ir būtinybė, kad ugdymas padėtų mokiniui priartėti prie tikrovės visumos iki jos prasmės. Pasak Giussani'o, tikrovė niekuomet nėra tvirtinama iš tikrųjų, jei netvirtinamas ir jos prasmės egzistavimas, todėl neįmanomas toks ugdymas, per kurį neišreiškiamą prasmės idėja, kuri privalo ugdomajam būti pateikta aiškiai ir užtikrintai. Taigi, ugdymas kaip įvesdinimas į totalią, visą tikrovę, į jos prasmę, realizuojasi trijų veiksnių dėka: lojalumo tradicijai, autoriteto – asmens, įkūnijančio tą tradiciją bei gebančio ją išreikšti, ir jos vertinimo mokinio asmeninėje patirtyje.

Lojalumas tradicijai kaip tinkamas praeities pateikimas ugdytiniui yra pirminis esminis momentas, be kurio ugdymas netenka savo esmės. Žodis „tinkamas“ jau leidžia suprasti, kad tradicijos pristatymas savaime neužtikrina ugdomojo proceso efektyvumo. Vertybių, žinių bei laimėjimų palikimas, tradicijos siūlomas kiekvienam žmogui, turi būti suprstas ir atrastas per išgyvenamą dabartį. Priešingu atveju, tradicijos turtingumas lieka vien gražūs, bet tušti žodžiai, kurie negalės tapti veiksmingi. „Praeitis gali būti pateikta jaunimui tik tuo atveju, jei ji atskleidžiama per išgyvenamą dabartį, pabrėžiančią praeities atitikimą esminiems širdies poreikiams. <...> praeitis,

²⁴ Ši knyga, kurioje pirmą kartą susistemintos ir išleistos Giussani'o ugdymo idėjos, laikoma kertiniu jo pedagoginės koncepcijos akmeniu. Pirmą kartą išleista 1977 m. italų kalba, dabar „Ugdymo rizika“ išversta į 15 kalbų. „Ugdymo rizika“ yra ne specialiai parengta pedagoginė mokyklos ar ugdymo teorija, bet veikiau dvidešimtmetės ugdytojo patirties, pirmiausia mokykloje, vėliau universitete, stebėjimo vaisius.

atsiskleisdama per išgyvenamą patirtį, save pagrindžia“ (Giussani, 1995b, p. XIV). Šia prasme kalbama apie lojalumą tradicijai.

Praeities turtų atskleidimas dabartyje įvyksta autoriteto asmens dėka – tai antrasis ugdymo veiksnys, kuris gyvenimo patirtimi įkūnija tradiciją, ją padaro regimą, patraukiančią ir įtikimą ugdomojo akyse. Giussani'o manymu, „autoritetas visų pirma yra tėvai, nepaisant to, ar jie tai suvokia, ar ne. Taip pat autoritetas, žinoma, yra mokykla, nes ji save pateikia kaip šeimoje įgauto ugdymo tęstinumą ir plėtojimą“ (Giussani, 1995b, p. 30). Primenant žodžio etimologiją, „autoritetas“ aiškinamas kaip teigiamas ir būtinas veiksnys žmogaus gyvenimui, jo atskleidimui ir augimui. Džiusaniškasis augimo supratimas yra susietas su patirties sąvoka – „patirtis“ neapibrėžia naujų situacijų bandymo, mėginimų ir išbandymų krūvos; patirtimi laikomas sujungiantis dalykų prasmės supratimas, jų prasmės atskleidimas. Šis suvienijančios ir įprasminančios jungties suvokimas leidžia pastebėti savo žmogiškąjį augimą dviem esminiais aspektais: gebėjimu suprasti ir gebėjimu mylėti (1995b, p. 53). Šiuo būdu augimas pasižymi kaip esminis veiksnys, kurio dėka ne vien atskiriama tikroji patirtis nuo patirties kaip beribio ir instinktyvaus visko išmėginimo, bet ir „augimo apčiuopimas“ (taip pat savo neaugimo pripažinimas) implikuoja išivertinimą viso to, kas patiriama gyvenant. Bandymai pavirsta patirtimi, kai jie permąstomi, palyginami su pirmapradais tiesos, teisybės, meilės, laimės poreikiais ir vertinamas jų atitikimas ar neatitikimas savo žmogiškajai prigimčiai²⁵. Aptardamas autoriteto idėją, Giussani's svarsto ir vieną keblumų keliantį aspektą:

²⁵ Patirties sąvoka ir jos filosofinės implikacijos (pvz., pirminės patirties idėja, žmogaus vertinimo kriterijaus universalumas ir atitikimo kategorija kaip rezonavimas pirmapradei patirčiai) užima centrinę vietą Giussani'o filosofijoje jau nuo jaunystės raštų (Giussani, 1997c; Giussani, 2000b, p. 17–22). Jo novatoriškas supratimas sukėlė nemažai ginčų ir netgi polemikų katalikiškosios inteligentijos tarpe, nes patirtis skambėjo įtartinai, per daug moderniai, kaip Bažnyčios autoriteto atsisakymas ir perdėtas individualios nuomonės akcentavimas (Savorana, 2013, p. 299). Tačiau Giussani'o tyrinėtojai (Scola, 2004; Di Pede, 2010; Imbimbo, 2011, 2015; Borghesi, 2015; Field, 2015; Affinati & Carron, 2018) pabrėžia šios pozicijos naujovę, galinčią eiti į dialogą, į susitikimą su modernybe ir kartu užtikrina jos ortodoksiškumą Bažnyčios mokyimo atžvilgiu. Džiusaniškoji asmeninė atsakomybė, tokia svarbi šiuolaikiškam mentalitetui, vertinama teigiamai, tačiau priminimas, kad vertinimo kriterijus yra objektyvus, kad žmogus jo nelemia, bet atranda savo prigimtyje, apsaugo nuo subjektyvumo pavojaus ir sumenkinimo iki savivalės.

autoriteto nuoseklumo problemą. Suvokdamas neišvengiamą žmogiškąjį ribotumą, užkertantį kelią autoriteto užduoties realizavimui, jis siūlo kitokį nuoseklumo supratimą, kurį patikslina ir apibūdina būdvardžiu „idealusis“ (it. *coerenza ideale*): ugdomoji autoriteto vertė suprantama ne kaip moralinis nuoseklumas, kaip autoriteto neklystamumas – Giussani's veikiau laiko nuoseklumą nuolatine autoriteto (tėvų, mokyklos) nuoroda į galutines vertybes bei į sąmonės išipareigojimą jų atžvilgiu (Giussani, 1995b, p. 29). Tokia nuoseklumo sąvoka akcentuojamas autoriteto teikiamo pasiūlymo totalumas, ja siekiama aprėpti, įforminti visą gyvenimą, viršijant nuoseklumo supratimą kaip tobulą autoriteto elgesį, kaip elgesio pobūdžio nuoseklumą (Nembrini, 2011, p. 54).

Iš tradicijos pasisemtas palikimas, turtingumas, kuris pateikiamas ir pasiūlomas jaunuoliui, negali būti pilnai veiksmingas be mokinio asmeninio vertinimo ir įsitraukimo – tai trečiasis ugdymo veiksnys. Gautosios tradicijos patikrinimas yra išties sudėtinga užduotis, todėl pirmutinis suaugusiųjų uždavinys yra skatinti jaunuolį tokiai kritikai ir jį palaikyti, kad jis nuosekliai, uoliai nueitų visą tokio patikrinimo kelią, pasiremdamas esminiu ir universaliu vertinimo kriterijumi, glūdinčiu viduje: tikrumo, grožio, gėrio reikme. Giussani'o pedagogikoje ugdytinio asmeninio įsivertinimo momentas pateikiamas įtaigiu vaizdiniu: praeities paveldas palyginamas su įvairių daiktų pilna kuprine, kurią vaikas nešasi ant pečių ir kurią raginama tyrinėti. „Iš prigimties tas, kas myli vaiką, krauna į jo kuprinę, jam ant pečių tai, ką geriausio patyrė gyvenime, ką geriausio pasirinko gyvenime“ (1995b, p. XIV). Tačiau vaikui augant atsiranda poreikis pažiūrėti kitaip į tai, kas anksčiau buvo gauta ir natūraliai priimta. „Taigi jaunuolis išrausia kuprinę ir kritiškai palygina tai, ką mato viduje, t. y. tai, kas jam buvo uždėta ant pečių, tradiciją. Jis turi priimti šią praeitį ir jos pagrįstumą, aiškiai į tai pažvelgti, palyginti savo širdimi ir įvertinti: „tai tiesa“, „tai nėra tiesa“, „abejoju“ (1995b, p. XIV). Šis patikrinimo momentas aiškiai pavaizduoja Giussani'o teiginį apie tradicijos virsmą kritika, problema. „Žodis „krizė“ kilęs iš graikų kalbos veiksmožodžio *krino* – „skirti“, „atskirti“ – ir plačiausia prasme reiškia „įvertinti“, „svarstyti“, „suvokti“, todėl „kritika reiškia dalykų suvokimą, pagrindimą, ir tai nebūtinai turi neigiamą reikšmę“ (1995b, p. XIV). Panašią mintį Giussani's pateikia aiškindamas žodžio „problema“ reikšmę: „žodis „problema“ kilęs iš graikų kalbos *pro ballo* – „dėti prieš save“ – rodo dalykų patikrinimo svarbą ir būtinumą. „Tikrasis ugdymas turi būti ugdymas kritikai. Taigi tai, kas mums buvo pasakyta, turi tapti problema! Jei tai netaps problema, niekada nesubręšime ir tai pamiršime arba to laikysimės nepagrįstai“ (1995b, p. XIV).

1.4.2. Autoriteto idėjos išplėtojimas Giussani'o filosofijoje

Naujos mintys, praturtinančios autoriteto temą, iškilo analizuojant kitus Giussani'o tekstus, kuriuose autoritetas aptariamas ne vien pedagogikos kontekste. Nagrinėdamas autoritetą kaip bažnyčios gyvenimo dėsni, Giussani's jį apibūdina kaip vienybės ženklą (būdas, kuriuo išreiškiamas bendruomenės vieningumas), atliekanti pagrindimo ir atsakomybės vaidmenį (Giussani, 2006b, p. 49). Nors čia į autoritetą žvelgiama teologinio požiūriu, aptinkama ir mokytojo auginančio autoriteto supratimui aktualių reikšmių. Autoritete išskiriamos trys skirtingos funkcijos: priminimo funkcija (it. *funzione di richiamo*), kuria primenama bendruomenės esmė ir skatinama ją įgyvendinti, ribojimo funkcija (it. *funzione di limite*), apsauganti bendruomenę tikslinant ir apibrėžiant jos ribas ir ugdomoji funkcija (it. *funzione educatrice*), kuria puoselėjamas jos darnus vystymasis tikrovėje²⁶. Priminimo funkcija kitais žodžiais išreiškia tai, kas šio darbo pirmoje dalyje buvo įvardyta kaip autoriteto transcendentiškus, o ugdomoji funkcija suvokta kaip pagalba pilnai išgyventi tikrovę. Giussani'o koncepcijoje ugdymas apibūdinamas kaip įvesdinimas į totalią tikrovę, į pasaulio visumą siekiant jų paaiškinimo, suvokimo iki prasmės lygmens (Giussani, 1995b); tad tikrovė kaip pamatinis ugdymo veiksnys yra autoriteto orientyras, kurį siekiama parodyti kitiems. Tikrovės svarba yra ta, kad ja, kaip atspirties tašku auginant kitą, vadovaujasi pats autoritetas; ji yra autoriteto veidą charakterizuojantis aspektas, kurį jis trokšta įkūnyti savo gyvenime.

Dar kiti reikšmingi aspektai ontologiniam autoriteto supratimui paaiškėja iš to, kad Giussani's autoritetą sieja su savęs reprezentavimu teigdamas, jog autoritete atrandamas artumas, rezonuojantis su mūsų prigimtimi (Giussani, 1997b, p. 31). Šis reprezentavimas gali realizuotis per trūkumo aspektą – autoritetas atstovauja, įkūnija tai, ko pasigendama mumyse, – ir per pozityvo aspektą – autoritete atrandama tai, kas mumyse jau yra, nors galbūt neaiškiai, nepilnai išvystyta. Abiem atvejais – per trūkumą ar per panašumą – autoritetas atpažįstamas, patiriamas kaip artimas asmeniui, rezonuojantis su juo, atitinkantis asmens prigimtį. „Autoritetas yra tas, kuris perteikia, ko mums trūksta ar ko labiausiai trokštame, tas, kuris geriau

²⁶ Aptardamas autoriteto vaidmenį Bažnyčios gyvenime, ypač jos vadovavimą tiesos perdavimo atvejuje, Giussani's pavaizduoja Bažnyčią kaip tekančią upę, kurios vaga atlieka dvejopą vaidmenį: idealus vaidmuo, nurodantis upei kryptį žiočių link, ir ribojantis vaidmuo, panašus į upės krantų vaidmenį, kuriam skirta spręsti, kada koks tvirtinimas arba mokymas yra priešingas, viršijantis arba peržengiantis idealią tėkmę laiduojančių krantų ribas (Giussani, 2007c, p. 192).

išreiškia mus pačius. Išreiškia geriau už ką? Geriau nei patys suprantame, geriau už mus pačius“ (Giussani, 1997b, p. 34).

Artume ir savęs atstovavime, išryškintuose santykiuose su autoritetu, pabrėžiamos dvi fazės. Pirma – Giussani's vadina autoritetą ekstaze, kai pradiniam susidūrimui su autoritetu žmogus suvokia autoriteto artumą sau ir pripažįsta savo asmens „užkabinimą“, tačiau, kaip nurodo graikiška žodžio *ekstasis* kilmė, autoritetas išlieka kažkas žmogaus išorėje. Antra – pirminė artumo ir atitikimo patirtis yra nepakankama ir reikalauja gilesnio suvokimo, prašo vidinio atpažinimo, patirto bendrumo motyvų suvokimo: tuomet autoritetas tampa fenomenu, taip susisiejančiu su žmogumi, kad jis apibūdinamas kaip draugas. „Draugystė su kitu priklauso nuo to, kaip jį įsisąmonini, kitaip tariant, kaip gerai supranti priežastis, kodėl jis tave išreiškia. Kai imi suprasti priežastis ir pradedi jas vertinti kritiškai, kitaip tariant, geriau jas suvoki arba pastebi trūkumus, tuomet autoritetas pamažu tampa draugija“ (Giussani, 1997b, p. 36).

Kvietimas išgyventi sąmoningą ryšį su autoritetu yra dažna mintis Giussani'o tekstuose: adekvatus santykis su autoritetu suvokiamas neatsiejamai nuo gyvo žmogaus išitraukimo, nuo laisvo sprendimo jame dalyvauti, įsileisti į santykį su juo. Ši aktyvų būdą turėti ryšį su autoritetu Giussani's laiko gimstančiu iš suvokimo, kad autoritetas glaudžiai siejasi su asmeniu kaip išraiškingiausia asmens dalis; o pasyvus autoriteto priėmimas, kuriame autoritetas laikomas išoriniu veiksniu, nelemiančiu asmens, nuvertina asmens žmogiškąsias galimybes ir nuveda į formalų paklusnumą ar, priešingu atveju, į kažką, kas pakenčiama, kritikuojama, teisiama. „Išties reikia save atskleisti autoritetui“ (Giussani, 2006b, p. 51).

Giussani's teigia, kad autoriteto atpažinimą kaip savo prigimtį atitinkančią tikrovę lemia paties žmogaus savirefleksija, gebėjimas kritiškai žvelgti į save, reflektuoti save, atkreipti dėmesį į savo asmenį: kuo mažiau esi „aš“, tuo mažiau atpažįsti autoritetą. „Jei tu nesusimąstai ar nesijauti savimi, nepaisai savęs, nesuvoki savęs, niekuomet neatrasi autoriteto“ (Giussani, 1997b, p. 37). Tad tam tikra savirefleksija kaip žmogaus įprotis permąstyti save, savo gyvenimą, kelti klausimus apie tai, kas nutinka, yra nurodoma kaip sąlyga, padedanti atpažinti autoritetą ir išgyventi su juo brandų santykį.

Patikslinimas, kuriuo Giussani's (2004) atskiria autoritetą kaip institucinį vaidmenį ir autoritetą kaip reiškinių, susijusių su pačia žmogaus esatimi nepriklausomai nuo atliekamo vaidmens, padeda išvelgti autoriteto ontologines implikacijas. Aiškindamas autoritetą antrąja prasme jis pabrėžia, kad tikrasis autoritetas pasižymi tuo, kad paliečia, sujaudina kitus ir šitai išjudina jų gyvenimus (Giussani, 2004, p. 363). Ši teigiama jėga aiškinama

kaip kylanti iš pačios „autoriteto“ gelmės, nes „autoritetą nurodo gyvenimas ir asmeninė patirtis <...> Autoritetą nurodo tai, kuo gyveni, išgyvenama patirtis“ (Giussani, 2004, p. 364). Iš sąmoningumo ir brandumo, kuriuos autoritetas gyvena savo gyvenimo, savo patirties atžvilgiu, atsiranda „gebėjimas“ suprasti kitus, būti jiems artimam, padėti jiems tuo, kuo pats gyvena. „Pirmasis autoriteto bruožas yra išgyvenamos patirties branda, kuri gali tapti pagalba kitų patirčiai, kuri gali tapti pagalba kitiems, natūralia, savaimine pagalba kitiems“ (Giussani, 2004, p. 362).

1.4.3. Autoriteto ontologinių aspektų išsiryškimas: pripažinimas ir auginimas

Šie paminėti autoriteto aspektai, kuriuos Giussani's aptaria savo nepedagoginiuose tekstuose, reikšmingai parodo autoritetą kaip auginantį fenomeną ir išryškina jo dvilypį ontologinį pagrindą: pirma – autoritetas ir jo ontologinis pripažinimas, ir antra – autoritetas ir jo auginanti ontologija. Autoriteto artumas kitiems, jo gebėjimas suprasti kitus, būti artimam kitiems pasižymi kaip auginimo „galios“ sąlyga: neišsivaizduojamas toks auginantis autoritetas, kuris nebūtų artimas kitam, kuris veiktų laikydamasis atstu nuo kito. Tačiau šis artumas aiškinamas ne vien kaip kito emocinis įtraukimas, pažadinimas ar sužavėjimas, vykstantis autoriteto „dėka“, bet kaip jo užkabinimas ir užsikabinimas, kylantis iš pripažinimo, liečiančio ontologinę plotmę: autoriteto asmenyje kitas atranda tam tikrą žmogiškąjį panašumą, atitikimą, atliepantį jo prigimtį. Kas nors tampa autoritetu būtent todėl, kad geriau už mane suvokia ir atsako į tikrąjį žmogiškumo poreikį (2006b, p. 87–88). „Autoritetas yra ta esatis, su kuria susidūręs tampa pats savimi, kokiu niekada nemanei būsiąs (2010b, p. 300). Ontologinės plotmės dominavimas atrandamas ir žvelgiant į patį autoritetą: kito išjudinimo ištakos neglūdi kažkokioje autoriteto strategijoje, vaidmenyje ar institucinėje pareigoje, bet viduje, paties autoriteto būvyje. Autoritetas pasireiškia kaip auginantis ontologiją, kaip gebantis išjudinti kitą tik dėl tam tikro savo esaties būdo: dėl sąmoningumo savo gyvenimo veiksmų atžvilgiu, dėl brandos, kaip suvokia savo gyvenimą, kaip geba pasiekti kitą, priartėti prie kito, autoritetas tampa pagalbos suprasti kitą veiksmu to net nepastebėdamas. Autoritetas padeda augti todėl, kad tai, kaip jis gyvena, tampa veiksmu, kuriame kitam gera būti, kuriame kitas randa savo atvaizdą, truputį savęs. Štai kodėl pradedama kalbėti apie autoritetą kaip draugystę, kaip prierašumą. „Autoritetas yra esybė, ne kažkoks kalbų šaltinis. Ir kalbos yra esybės dalis, bet tik kaip atspindys. Žodžiu, autoritetas yra asmuo, kurį matydamas žmogus jaučia, kad tai, kas sakoma <...> atitinka širdį“ (Giussani, 1997a, p. II).

Taigi, platesnis Giussani'o tekstų analizavimas ne vien pedagoginiame kontekste išryškino du auginančio autoriteto ontologinius aspektus: pirmas – autoriteto pripažinime vyksta ne emocinis ar jausminis užkabinimas, o pabrėžiamas gilus atitikmuo žmogaus prigimčiai; antras – autoriteto auginimo jėga, jo plūstantis žavesys ir trauka glūdi būties lygmenyje.

Pirmos dalies apibendrinimas. Pirmoje dalyje išanalizuotos temos – autoriteto etimologija, auginančio autoriteto bruožai, autoriteto traktavimas nutolus nuo žodžio etimologijos, modernybėje užgimę abejonė ir nepasitikėjimas autoritetu ir autoriteto neigimo potekstės – padėjo priartinti prie auginančio autoriteto idėjos ir preliminariai išgryninti tyrimo lauką. Auginančio autoriteto sąvokos sumenkinimas išryškėjo kaip simptominė modernybės išraiška. Įsigilinimas į jos pagimdytą mentalitetą atskleidė padarinius dabartiniame ugdymo kontekste, išryškino tam tikras autoriteto sampratas, kuriose išblėso pradinė jo reikšmė. Giussani's buvo pristatytas kaip vienas iš autorių, pripažįstančių lotynišką autoriteto sąvokos etimologiją. Ypatingas dėmesys jam buvo skirtas dėl jo modernybės padarinių analizės dabartiniame ugdymo kontekste. Giussani'o idėjų nagrinėjimas pedagoginėje ir filosofinėje plotmėse ir autoriteto ontologinių reikšmių pabrėžimas plačiau išskleidė teorinę poziciją, kurioje autoritetas traktuojamas kaip auginantis fenomenas. Tačiau autoriteto tema praktiniame ugdymo kontekste vis sukelia įvairių diskusijų ir interpretacijų ir jo sąsajos su auginimu pasireiškia kaip mažai tirtas laukas. Šiame darbe siekiama naujai žvelgti į autoriteto fenomeną, kaip į auginantį autoritetą, konkrečiau – kaip mokytojo auginantį autoritetą. Tolesnį fenomeno tyrinėjimą lydės šie du klausimai, kuriais siekiama atrasti mokytojo auginančio autoriteto bruožus arba, eidetinės fenomenologinės terminais, jo empirines savybes: *koks yra mokytojo auginantis autoritetas? kokie yra mokytojo auginančio autoriteto bruožai?*

2. TYRIMO METODOLOGIJA

Kaip prieiga tirti šios disertacijos tiriamąjį fenomeną – mokytojo auginantį autoritetą – pasirinkta eidetinė fenomenologija. Tad skyriuje aptariami šie metodologiniai aspektai: fenomenologinio tyrinėjimo bruožai, teorinės ir metodologinės eidetinio fenomenologinio metodo nuostatos, tyrimo istorija, eiga ir struktūra. Ypač pagrindžiami motyvai, vedantys prie Giussani'o ontologinės perspektyvos pasirinkimo ir iliustruojamos jo implikacijos empirinio tyrimo formavimui (pvz., italų mokytojų dalyvavimas tyrime). Taip pat kartu su eidetinio fenomenologinio metodo analizės etapais pristatomi klausimai, liečiantys tyrimo kokybę (kalbiniai aspektai, citatų problemiškas) ir etiką. Visame minėtų temų traktavime įterptos ištraukos iš tyrėjos atmintinių (tyrėjos dienoraščio ar analizės komentarų); ištraukos parodo tyrėjos refleksiją, jos laikyseną susidūrus su metodologinėmis problemomis ir jas sprendžiant bei siekiant įveikti atotrūkį tarp teorinių metodologinių nuostatų ir savo konkrečios mokslinės patirties.

2.1. Fenomenologinio tyrimo bruožai: reflektyvumas, atidumas, savita metodo samprata

Šio darbo tyrimo metodologinį lauką apibrėžia trys fenomenologinio tyrimo bruožai: reflektyvumas, atidumas ir savita metodo samprata. Čia jie laikomi esminiais ir galinčiais sudaryti episteminius tyrimo kontūrus.

Reflektyvumas – fenomenologijos esminis bruožas, charakterizuojantis ją kaip tyrimo filosofiją ir kaip tyrimo metodologiją, aptartas daugelio autorių. Dėl reflektyvumo akcentavimo fenomenologija apibūdinama kaip kitoks būdas filosofuoti, tyrinėti pasaulį (Labastida, 2004, p. 293); kaip kelias, ugdantis žvilgsnį (Artoni & Tarozzi, 2010, p. 12); kaip asmeninis tyrėjo refleksijos ir savirefleksijos darbas, kuriame norima, siekiama išvengti dviejų antipodinių pozicijų: mechaniško žinojimo ir vienišo tyrėjo įkvėpimo (Applebaum, 2010, p. 86). Taip pat reflektyvumas kartu su atidumu apibūdinami kaip pagrindiniai fenomenologinės laikysenos bruožai (Mortari, 2013, p. 44), įprasminantys ir įforminantys visą tyrimo eigą bei jo giluminę prigimtį. Šiais įvairiais pasakymais deklaruojama, kad fenomenologija, ypač metodologiniu atžvilgiu, nėra saugių instrukcijų „protokolas“. Jos pagrindas – tyrėjo asmeninis darbas, kuris verčia jį pajusti epistemines dramas ir į jas pasinerti, nes tik vedamas metodologinių klausimų tyrėjas išsaugo fenomenologinę poziciją: episteminių budrumą, savo teiginių patikimumą, nuolatinį atvirumą ir pagarbą tiriamajam fenomenui. Reflektyvumas yra būtinas tyrėjo „aktas“, pagrindžiantis redukciją, aprašymą

ir esmių paiešką. Šie trys pagrindiniai fenomenologijos elementai yra daugiau nei įžanginės metodologinės nuostatos ar deklaruojami principai atliekant fenomenologinį tyrimą: jie reikalauja tyrėjo įsigilavimo į jų prasmes, nuolatinės refleksijos tam, kad būtų iš tiesų suprasti ir realizuoti. Be reflektyvumo jie praranda savo reikšmę ir išlieka „tuščiomis išorinėmis intencijomis“. Reflektyvumas fenomenologiam kontekste suvokiamas (Mortari, 2009, p. 72) dviem lygmenimis: ne vien kaip orientavimasis į informantų išgyvenimus, bet ir kaip tyrėjo „išgyvenimas“ tyrimo metu. Pirmuoju atveju pabrėžiama, kad nėra lengva informanto prašyti sustoti prie fenomeno, susitelkti prie jo išgyvenimo ir jį apibūdinti. Antruoju atveju akcentuojama, kad panašią reflektyvumo užduotį prašoma atlikti ir tyrėjo: jis privalo stebėti savo mintis, savo samprotavimus, juos suvokti ir įsisąmoninti. Šiuo atžvilgiu tyrėjo reflektyvumas, nurodomas įvairiose atmintinėse, nėra nereikalinga asmeninė praktika, nutolinanti nuo tyrimo tikslo; atvirkščiai, tai būtina veikla, fenomenologinio metodo šerdies išraiška ir validumo pagrindas, nes paviešina tyrėjo episteminių kelių fenomeno pažinimo link. Metodo svarumas ir tikslumas nepriklauso nuo iš anksto apibrėžtų procedūros taikymo būdų. Nepalyginamai didesnę įtaką daro episteminių procesų ir sprendimų eksplikavimas, kuris padaro matomą, pasidalijamą ir vertinamą visą tyrėjo darbą (Mortari, 2009, p. 55).

Atidumas – kitas bruožas, būdingas fenomenologijai ir nurodantis reikiamą tyrėjo poziciją norint pažinti fenomeną. Atidumo pozicijoje išskiriami du aspektai: „susidūrimas“²⁷ ir „netikėtumas“. Pirmasis kviečia tyrėją atsiverti tiems tikrovės aspektams, kurie pasirodo esą kitokie nei įsivaizdavimuose, išlikti jiems atviram, sąmoningai suvokti, kad per to „nelauktumo“ stebėjimą gali išsivystyti prisilietimas prie naujovės ir priartėjimas prie fenomeno (Gadamer, 1975, p. 252; 1983, p. 315; Mortari, 2013, p. 43). Atpažinti tuos momentus, kurie gali būti tyrėjui nepatogūs, nes

²⁷ Šio žodžio vertimas į lietuvių kalbą sukėlė nemažai problemų. Originalia vokiečių kalba Gadameris vartoja posakį *Erfahrung des Anstoßes* (Gadamer, 1975), kuris itališkame *Verità e metodo* (1983) leidime verčiamas *urto* – „susidūrimas, smūgis“. Angliškaime leidime (Gadamer, 2013, p. 280) ta pati sąvoka verčiama *being pulled up*, kuri lietuviškai skambėtų šiek tiek kitaip: patirti nušvitimą arba patirti „Eurekos“ momentą. Pasikonsultavus su vokiečių kalbos ekspertais buvo pasirinktas žodis „susidūrimas“, labiau atspindintis pradinę vokiečių kalbos prasmę.

trukdo įgyvendinti jo ramų ir numatytą tyrimo planą, ir būti jų paliečiamam ir išjudinamam, reiškia pripažinti ir priimti netikėtumą epistemine prasme²⁸.

Antrasis netikėtumas rodo koncepciją, priešingą deterministiniam požiūriui į gyvenimą, kuriame vyrauja įsitikinimas, kad tikrovė numatoma iš anksto, prognozuojama ir mechanškai atkartojama. Priešingai, netikėtumą galima pagrįsti stebint gyvasties prigimtį. Taip paliudijama, kad visa, kas gyva, vyksta pagal vidines savaiminio proceso taisykles, kuriose nutinka kažkas nauja, neplanuota, nelaukta ir ta nenumatyta naujovė sudaro gilią gyvybės esmę (Arendt, 1989, cit. pg. Mortari, 2007, p. 35; Gordon, 1999, p. 164). Jei per „susidūrimo“ ir netikėtumo momentus atidumo suvokimas detalizavosi kaip atvirumas fenomenui, būtina patikslinti (Mortari, 2009, p. 68), jog atidumas apima dar du atspalvius: tęstinumą ir aistringumą. Fenomenas prašo tyrėjo tęstinio dėmesingumo ir nuolatinio sugrįžimo prie jo pasirodymo būdų. Be to, siekiant fenomenui skirti daugiau dėmesio, iš tyrėjos reikalaujama ne abejingumo, o aistringumo atidumo, nes tik įsimylėjęlio ir ko nors trokštančio žvilgsniui gali būti pasiekama fenomeno gelmė (Zambrano, 2003).

Savita metodo samprata. Metodas eidetiniame fenomenologiniame kontekste apibūdinamas kaip „procesas-kelias“ fenomeno struktūros

²⁸ Episteminis susidūrimas ir netikėtumas nebuvo vien teoriniai principai – tai momentai, kuriuos teko patirti savo tyrinėjimo kelyje, kaip paliudija ši ištrauka. **Iš tyrėjos dienoraščio. (2017-04-25)** *Kai ėmiau interviu iš M5 IT, ši mokytoja man visai patiko, netgi susijaudinau iki ašarų, kai ji pasakojo apie muštynes ir kaip mokinys ją apgynė. Taigi pradėdama interviu analizę, labai norėjau grįžti prie jos žodžių. Tačiau skaitydama interviu pastebėjau kai kuriuos dalykus, kurie man nepatiko, buvo man labai svetimi ir net truputį įžeidė mane. Kai kalbėjome gyvai, to nepastebėjau. Įdomi patirtis ne tik kai mokytoja tau patinka, bet ir kai tau nepatinka arba nuvilia tavo lūkesčius. Vienas jos pasakytas sakiny man priminė prasto pedagogo personažą kažkada matytame filme ir dėl to patyriau atstūmimo reakciją. Arba tai, kad ji akcentavo kai kuriuos dalykus (pavyzdžiui, sportą: premija suteikta tiems, kuriems gerai sekėsi mokyklos bėgime), kurie neatitinka mano pasaulėžiūros, arba kai per daug pabrėžia, kad viską daro pati, pati susitvarko klasėje ir jai nereikia kitų kolegų ar direktoriaus pagalbos. Galvojau, kad gerai, kai tu atpažįsti savo reakcijas, savo jausmus ir jų atpažinimas yra naujas laiptelis pažinimo link, jie verčia tave sustoti ir pamąstyti giliau. Šis aspektas man susisiejo su tyrėjo redukcija. Iki šiol nebuvo pasitaikiusi tokia situacija, kai man nepatinka, ką sako informantas. Buvo tik visai priešingas dalykas, kai supranti, kad labai patinka, ką sako mokytojas, ir gal per daug vertini tuos žodžius. Arba kai susitapatini su kitu, atpažįsti savo mintis informanto žodžiuose ir kyla pagunda pridėti nuo savęs, primesti kitam tai, ką pats išgyveni. O su atstūmimo reakcija susidūriau pirmą sykį.*

atskleidimo link, paženklintas užuominų, ženklų (it. *metodo indiziario*, Mortari, 2006; 2007;). Kitaip nei sisteminis metodas (it. *metodo sistematico*), kuris išreiškia racionalistinę pažinimo sampratą ir jau prieš pradėdant tyrimą turi apriorinę apibrėžtą struktūrą, jis įkūnija kitokią, induktyvinę, koncepciją, kurioje prie pažinimo priartėjama palaipsniui, sekant tuos „ženklus“, tas užuominas, išplaukiančias iš pačios tikrovės, iš to, kas vyksta tyrimo kelyje. Metodas pasižymi ir kita savybe: jis išskyla, atsiranda pažinimo proceso metu (it. *metodo emergenziale*, Mortari, 2009, p. 42) vengiant apriorinių ir aposteriorinių pozicijų savo ištakų atžvilgiu. Jis „nesiformuoja“ anksčiau ar prieš tyrimą ir „nesikonkretina“ tik po tyrimo. Metodas žengia pažinimo keliu kartu su esančia ir vykstančia tikrove, sekdamas ir priimdamas tai, kas joje vyksta. Kaip patvirtina žodžio etimologija, „metodas“ (gr. *μέθοδος*) reiškia mąstymą, kuris vystosi šalia kelio, mąstymą, kuris įgauna savo veidą kelio metu. Taip pat toks metodas įvardijamas kaip *ne-metodinis* metodas (Mortari, 2006, 2007, p. 100; Mortari & Saiani, 2013, p. 56), nes rėmimasis ne fiksuotais žingsniais, o lanksčiais epistemineis principais nurodo tyrėjui besikeičiantį tyrinėjimo horizontą, kurio jis stengiasi laikytis. Metodo lakstumas, jo savotiškas „nemetodiškumas“ neturi būti painiojamas su netikslumu ar su mokslininko stoka; toks neapibrėžtumas reikalauja iš tyrėjo daug pastangų ir didžiulio sąmoningumo²⁹. Tyrėjo fenomenologinis tyrinėjimo darbas lyginamas su Penelopės (Odisejo žmonos) darbu prie audimo staklių, kai per dieną josios išaustas audinys naktį būdavo išardomas (Mortari, 2006, p. 100). Panašiai tyrėjo „audimas“ yra nuolatinis „ardymas“, nuolatinė refleksija, episteminis budėjimas, sugrįžimas prie duomenų, kad priartėtų prie fenomeno, kad jo neužgožtų.

²⁹ Metodo įgyvendinimą kaip tyrėjos įsitraukimą, prisitaikymą ir susitapatinimą su besivystančia episteminė tikrove galima išvelgti šioje ištraukoje. **Iš tyrėjos dienoraščio. (2016-02-29)** *Analizuodama M7 IT GIUS interviu pastebėjau savyje tarsi šaltumą, (it. scontatezza), kai mokytojas kalba apie ugdymą kaip apie pedagoginį santykį arba kai mokytojo pasakojimas apie pedagoginį autoritetą liečia būties lygmenį. O iš tikrųjų turėčiau dėl to nustebti, nes toks suvokimas ne savaime suprantamas: šis mokytojas ir daugelis kitų niekada nemini pedagoginių strategijų, nepabrėžia mokytojų komunikacijos ar vadybos gebėjimų. Dažniausiai jie kalba apie savo, kaip mokytojų, autentiškumą. Atrodo, kad mokinio augimas ir branda yra mokytojo atsakomybės ir darbo su savimi reikalas. Kokia paslaptis: mokytojo rūpinimasis savimi (kiek egoistiškas) augina kitą. Paradoksalu!*

2.2. Eidetinis fenomenologinis metodas

Prieš tai aptarti fenomenologinio tyrimo bruožai nubrėžė tik episteminių tyrimo lauką, jo esmines gaires; o šis eidetinio fenomenologinio metodo traktavimas leis žengti toliau, detalizuoti jo teorines ir metodologines nuostatas bei įsigilinti į specifiškumą.

Fenomenologijos sąvokos daugiareikšmiškumas aptartas daugelio autorių. Teigiama, kad tai „nėra griežta mokykla ar vieninga filosofinė disciplina“, ir pabrėžiama, jog „filosofai, dirbantys fenomenologinės tradicijos rėmuose, laikosi skirtingų požiūrių“ (Mickūnas & Stewart, 1994, p. 16–17). Fenomenologijos kompleksiskumas neleidžia jos įsprausti į griežtus rėmus, ji neturi kažkokio vieno ortodoksinio kanono (Giorgi, 2006b, p. 354, Mortari & Tarozzi, 2010), kuriuo privalu paraidžiui remtis ir jį atkartoti; pats fenomenologinis metodas, kai fenomenologija taikoma tyrimuose, „neturi būti laikomas receptu“ (Giorgi, 2006a, p. 306). Dėl to joje atsiranda skirtingų sampratų, srovių, kurios reprezentuoja pagrįstus ir lygiavertčius jos įgyvendinimo būdus.

Eidetinė fenomenologija – fenomenologijos kryptis, siekianti atskleisti esminius fenomeno požymius per eidetinį aprašymą. Kitaip nei kitose fenomenologijos kryptyse, eidetinės fenomenologijos šerdis yra pats fenomenas, o ne fenomeno prasmės supratimas skirtinguose išgyvenimuose. Eidetinė fenomenologija ne tik kaip filosofija, bet ir kaip prieiga tyrimų metodologijai akcentuoja fenomeno „objektyvumą“, jo struktūrines savybes, tai, kas nepaisant daugybės fenomeno variacijų nekinta, kas sudaro jo esmę ir yra pastovu. Daugiau dėmesio skiriama dalyvių patirtims aprašyti ir mažiau akcentuojami subjektyvūs individo išgyvenimai, nes tyrimo tikslas – ku labiau priartėti prie „transcendentinio grynojo fenomeno“.

Eidetinio fenomenologinio metodo ištakos glūdi psichologijos srityje, joje ilgainiui įgijo teorinį ir praktinį pagrindą (Mortari, 2007, p. 196) ir įsitvirtino įvairiomis formomis (Colaizzi, 1978; Giorgi, 1985, 1997; Moustakas, 1994; Giorgi & Giorgi, 2003). Tik vėliau šis metodas pradėtas taikyti slaugos tyrimų (angl. *nursing research*) srityje³⁰. Eidetinio fenomenologinio metodas edukologijoje nėra populiarus³¹, nes čia

³⁰Apie Colaizzi'o metodo taikymą *nursing research* srityje žr. Shosha, G. A., 2012.

³¹Vieną Moustako pritaikymo pavyzdį edukologijos srityje pateikė Eddles-Hirsch, K., 2015. Fenomenologiją kaip tyrimo prieigą edukologijoje aptaria Yüksel, P., & Yıldırım, S., 2015, tačiau straipsnyje fenomenologinis fokusas neišgrynintas ir turinio

fenomenologinis metodas dažniau suvokiamas ir taikomas per hermeneutikos prizmę (pvz., Van Manen, 1984, 2007, 2016; Lindseth & Norberg, 2004).

Eidetinio fenomenologinio metodo taikymas už psichologinių ribų daugelio aptartas ir pripažintas (Applebaum, 2010; Barbierato, 2017; Giorgi, 2010, 2012; Mortari, 2003, 2007, 2010a, 2010b; Mortari & Saiani, 2013; Sità, 2012). Pagrįstumo klausimą nuodugniai aptarė ir eidetinio metodo naudojimo galimybes, išryškinant bendrą metodo fenomenologinę prigimtį, kurios ištakos yra Husserlio fenomenologijoje, paaiškino Giorgi's. Anot Giorgi'o, eidetinis fenomenologinis metodas dėl savo episteminių prieigų iš esmės išsiskiria kaip naujas filosofinis būdas matyti tikrovę, o ne kaip specifinių žingsnių seka. Dėl to, pasak autoriaus, jis yra universalus ir gali būti pritaikomas kitoms pažinimo sritims, tokioms kaip sociologija ar edukologija (Giorgi, 2012, p. 11).

Eidetinis fenomenologinis metodas – teorinės ir metodologinės nuostatos. Fenomenologinė redukcija – *epoché*, aprašymas, esmių paieška – esminiai filosofiniai principai, užtikrinantys tyrėjo fenomenologinę laikyseną fenomenologinėje eidetinėje perspektyvoje.

Mokslinėje literatūroje, nagrinėjančioje fenomenologinio tyrimo ypatybes, nors skirtingai akcentuojant, jie visada pristatomi ir nurodomi kaip būdingi ir išskirtiniai bruožai, kurių nereikalaujama kitose kokybinių tyrimų versijose³². Kadangi tie trys principai yra bendri visam fenomenologiniam tyrinėjimui, aptariant eidetinio fenomenologinio metodo išskirtinumą būtina atskleisti, kaip šiame kontekste jų laikomasi, kuo jie yra ypatingi ir kokiu būdu per juos siekiama atskleisti skiriamąjį eidetinės fenomenologijos bruožą – fenomeno struktūrą, o ne fenomeno prasmės supratimą skirtinguose išgyvenimuose. Traktavimo ašis kuriama remiantis dviem autoriais: Giorgi'u, kuris yra vienas iš eidetinio fenomenologinio metodo įkūrėjų, pradininkų, ir Mortari, kuri nagrinėjo, plėtojo ir pritaikė eidetinį fenomenologinį metodą edukologijoje.

traktuotėje eidetinio pobūdžio svarstymai neatskirti nuo pastabų, atspindinčių fenomenologinę hermeneutinę / interpretacinę kryptį.

³² P vz., tyrėjo redukcijos buvimas laikomas esminiu elementu, išskiriančiu fenomenologinį aprašymą nuo bet kokių kitų kokybinio aprašymo formų (Willis, D. G., Sullivan-Bolyai, S., Knafel, K., & Zichi-Cohen, M., 2016).

2.2.1. Fenomenologinė redukcija – *epoché*³³

Fenomenologinė redukcija – *epoché* – žinojimo suskliautimas, reikalingas, kad fenomenas prabiltų. Tai būdas, kurį taikant pasiekiami tikrovės gelmės; mat įprastas žvilgsnis į tikrovę esti uždarytas natūraliosios nuostatos ribose, tad redukuoja ir supaprastina ją priežastiniais ryšiais (Giorgi, 1997, p. 240). *Epoché* teorinę būtinybę vaizdžiai išreiškė Arendt, kalbėdama apie protavimo darbą kaip žiūrėjimą pro laiptų turėklus (Mortari, 2010a, p. 153): mūsų samprotavimai, pamąstymai niekada nėra neutralūs, jie lokaliniai, ir mūsų žvilgsnį reikia išvalyti nuo episteminių, teorinių kalkių. Taip pat *epoché* turi būti laikoma ne proto išvalymu, o nauja „elgsena“ mūsų žinojimų atžvilgiu (Mortari & Saiani, 2013, p. 85)³⁴. Mūsų tikrovės matymo, galvojimo apie ją būdai ir nuostatos, neišvengiamai veikiantys kaip filtrai fenomenų akivaizdoje ir neleidžiantys betarpiškai jų pažinti, per *epoché* yra kviečiami tapti „svertais“, pradžios taškais tikrovei atviresnei prieigai, naujam tikrovės pažinimui. Kitu redukcijos – *epoché* – aspektu pabrėžiama (Giorgi, 1997, p. 239), kad fenomenologija nekelia klausimo apie pasaulio ir dalykų egzistavimą (it. *esistenza*); ji eina kitu keliu – tyrinėja, kaip daiktai (t. y. visi sąmonės objektai – reiškiniai, fenomenai) pasirodo patirtyje (tyrinėja tai, kas pasirodo, kas yra patirtyje – it. *presenza*). Redukcija šia antrąja prasme

³³ Giorgi's nagrinėjo redukciją filosofiniu ir empiriniu požiūriu. Mortari, aptardama šią temą, vietoje termino „redukcija“ vartoja *epoché* ir temą atskleidžia skirtingais lygmenimis: teoriniu ir metodologiniu.

³⁴ *Epoché* pozicijos išlaikymas tyrėjai buvo svarbi užduotis, jai buvo skirta laiko reflektuojant ir vertinant savo veiksmus, ypač analizės metu. Suvokimas, kad *epoche* siekiama ne kaip neįmanomo visiško nusigręžimo nuo savo žinojimo, o kaip nuolatinio savo sprendimų tikrinimosi ir peržiūrėjimo kartais įvykdavo itin skaidriai, kaip šiame atvejuje. **Iš tyrėjos dienoraščio. (2017-06-28) Perskaičiau M5 IT GIUS interviu ir savo komentarus, parašytus analizės metu. Komentare nr. 15 buvau parašiusi: NUOSTABA, DĖKINGUMAS IR SUSIJAUDINIMAS. Iš tikrųjų, kai peržiūrėjau interviu ištraukas, to nebematau... matau tik nuostabą ir susijaudinimą. Todėl ištrinu žodį „dėkingumas“. Pagalvoju apie redukciją... žodis „dėkingumas“ yra labai artimas Giussani'o pedagogikai ir dažnai savo tekstuose, šalia nuostabos tikrovės akivaizdoje, jis kalba apie dėkingumą... Tai, matyt, ta literatūra, kuri yra mano „galvoje“, ir ji išlindo, paveikė mane... Suprantu, kaip svarbu rašant nuolat budėti prie ištraukų, prie žodžių, kad išlikčiau ištikima fenomenui apie dėkingumą.**

suvokiama kaip susilaikymas nuo fenomeno „realumo“ vertinimo ir susitelkimas prie fenomeno pasirodymo būdo³⁵.

Redukcija – *epoché* – aptariama ir empirinių tyrimų kontekste, atskleidžiant, be minėtųjų, dar dvi redukcijos reikšmes (Giorgi, 1997, p. 244): tyrėjo redukcija nepanaikina tyrėjo specifiškumo, t. y. jo mokslo srities perspektyvos, iš kurios jis tyrinėja tam tikrą tikrovės aspektą, ir antroji reikšmė – neišvengiamas tyrėjo artumas, jautrumas tiriamajam fenomenui³⁶. Taip pat laikant *epoché* ne momentiniu suskliaudimu, o nuolatiniu procesu, jį detalizuojant metodologijos lygmenyje išskiriami du momentai: *epoché* prieš tyrimą ir *epoché* tyrimo procese (Mortari, 2007; Mortari & Saiani, 2013). Taigi, ne vien turima omenyje, kad tyrėjas, pvz., prieš pradėdamas interviu

³⁵ *Epoché* suvokimas kaip realumo ir nerealumo suspendavimo klausimas pagelbėjo tyrėjai, kai analizės metu atpažino savyje tokią riziką. Pateikiamos dvi ištraukos – iš interviu komentarų ir iš tyrėjo atmintinės, – kuriose fiksuojamas šios ypatingos *epoché* reikšmės supratimas.

Ištrauka iš M3 IT interviu p. 4. Mokytoja papasakojo kaip augimo pavyzdį nutikimą su protingu mokiniu, kuris nemėgo jos mokomojo dalyko. Sunku buvo įtraukti jį į darbą, sudominti ir priimti jo polemiską elgesį. *Mane iš tikro nustebino, kai per baigiamąjį egzaminą nusprendė panaudoti muziejaus idėją ir pristatinėjo savo darbus taip, tarsi jis lankytųsi skirtingose muziejaus salėse.*

Iš analizės komentarų. (2017-04-04) *Iš tikrųjų mokytojai padarė didelį įspūdį, o man gal toks stiprus neatrodo... Abejočiau, ar per tą sprendimą tikrai pasikeitė mokinio požiūris.... Suprantu, kad turiu aptarti mokytojos patirtį ir ją gerbti. Šiuo momentu aš neturiu būti teisėja, o tiesiog priimti patirtį kaip vertingą duotybę. Man dabar tai yra fenomenologinės redukcijos pratimas, dar viena suteikta proga.*

³⁶ Šis *epoché* aspektas, kaip tyrėjo specifiškumo ir artumo fenomenui nepanaikinimas, pasitvirtino daugeliu atvejų ir buvo patirtas kaip išlaisvinantis ir teigiamas dalykas. Disertacijos autorė galėjo pilnai įtraukti ir sujungti visą savo kaip tyrėjos ir kaip mokytojos patirtį, be prieštaravimų vienam ar kitam vaidmeniui ir būdama jautresnė tam tikroms tyrimo subtilybėms. **Ištrauka iš analizės komentarų. (2017-04-07)** *Man atrodo, kad mokytoja (M4 IT) labiausiai džiaugiasi, stebisi ir vertina santykio atsiradimą, o ne pačius mokyklinius pasiekimus. Ši mokytojos patirtis man labai artima. Galvoju apie savo mokinius ir apie mažus tarpusavio santykio atsiradimo ženklus, kurie mane pradžiugina, kartais labiau nei pasiekti rezultatai. Pvz., kai M. atsakė itališkai į sms apie tai, kad nebus pamokos „Grazie per l'informazione“. Arba kai V. išdrįso, nors netaisyklingai, užduoti klausimą merginai iš Italijos... Gal tai labai menki ženklai, tarsi nieko stebuklingo neturintys, bet bendrame buvimo kontekste jie įgauna ypatingos reikšmės.*

aprašo savo patirtį, viziją, tiriamojo fenomeno ir empirinio tyrimo lūkesčius, bet antruoju atveju (*epoché* tyrimo procese) pabrėžiamas tyrėjo budrumas savo teorinio žinojimo atžvilgiu. Nors į teorinį žinojimą atsižvelgiama, tačiau jis nėra naudojamas formuluojant temas ir atskleidžiant fenomeno esminius bruožus. Šis aspektas, kuris patikslina redukcijos – *epoché* – suvokimą empirine prasme, yra itin svarbus, nes pabrėžiama, jog tyrėjo įprotis iš anksto deklaruoti savo teorinę poziciją, kad jo būsimosios išvados būtų kuo „objektyvesnės“, yra nepakankamas, nes gali išlikti pavojus analizės metu tyrėjui įklimpti į savo išankstinių nuostatų ratą (Giorgi, 2006b, p. 355).

Kaip pagalbą pasiekti *epoché* siūloma rašyti atmintines ar dienoraščius (Mortari, 2003, p. 103; 2007, p. 114–115; 2010a, p. 32). Tai nereta tyrėjo praktika kokybiniuose tyrimuose, bet fenomenologiniame kontekste pasižymi kaip savęs supratimo vieta ar savivokos ir savianalizės priemonė, leidžianti tyrėjui įsigilinti į savo darbą, jį permąstyti ir išsaugoti savo teiginių episteminių budrumą. Atmintinėse fiksuojama įvairaus pobūdžio (teorinio, metodologinio) tyrėjo refleksija, sudaromi planai. Fiksuojama dvejopa forma: kaip tyrimo dienoraštis (it. *agenda*) ir tyrėjo atmintinės (it. *meta-agenda* arba *quaderno della vita della mente*). Tyrimo dienoraštyje fiksuojama empirinio tyrimo istorija, jo kaita, vystymasis, nauji atradimai ar krypties posūkiai. Atmintinėse labiau akcentuojami tyrėjo episteminiai sprendimai, pamąstymai, nuojautos, atsirandantys tyrimo, pvz., prieš interviu ir po jo, bei analizės metu. Iš esmės atmintinių rašymas (pagal Mortari), tampa epistemine refleksija, liudija tyrėjo pastangas likti ištikimam fenomenui ir įkūnija metodo kaip *ne-metodinio* metodo suvokimą (Mortari, 2006; 2007, p. 100; Mortari & Saiani, 2013, p. 56).

2.2.2. Fenomenologinis aprašymas

Eidetinės fenomenologijos perspektyvoje (Giorgi, 1997, p. 241; Mortari, 2003, p. 57) esminis kognityvinis aktas yra *fenomeno aprašymas* vengiant dedukcijos, indukcijos, interpretacijos ir / ar paaiškinimo priežastiniais ryšiais.

Aprašymo aktas būdingas ir kitiems kokybinių tyrimų metodams, tačiau jo išskirtinumas eidetinės fenomenologijos perspektyvoje išreiškiamas kaip būdas, kuriuo galima aprėpti (it. *rendere conto del fenomeno*, angl. *accounting*) fenomeną taip, kaip jis pasirodo sąmonei, kaip buvimas prie fenomeno reiškimosi būdo, nieko nepridedant ir neatimant, kaip būdinga huserliškajai tradicijai (Husserl, 2002; Giorgi, 1997, 2010, 2012; Mortari 2010a). Aprašymas, kitaip nei paaiškinimas, konstravimas ar interpretavimas, yra nuolatinis žvelgimas į duomenis, jų išgryninimas, atmetant išorines nuostatas

ir remiantis vien duomenimis, tuo, ką pats fenomenas „rodo“, kaip prabyla apie save (Giorgi, 1997, p. 241). Bandant toliau išryškinti aprašymo skiriamąjį bruožą eidetiniame kontekste teigiama (Applebaum, 2007, 2010), kad fenomenologinis deskriptyvusis³⁷ tyrimas siekia aiškiai įvardinti (angl. *make explicit*) fenomeno reikšmes, kurios implicitiniu būdu jau yra jame. Deskriptyvinės fenomenologijos tyrėjų prielaida – fenomeno reikšmė jau yra, tik ją dar reikia išsiaiškinti. Kitokia nuostata vyrauja hermeneutinėje fenomenologijoje. Tyrėjai, laikydamiesi interpretatyvinės pozicijos, mano, kad fenomeno reikšmė nėra implicitinė, kad ji yra kuriama (Applebaum, 2007, p. 72). Toliau įvardijant fenomenologinio aprašymo specifškumą minimi evidencijos ir transcendencijos principai (Mortari, 2007, p. 86) – jie kartu su episteminėmis dorybėmis suformuoja vagą, kurioje vyksta tyrėjo darbas norint išlikti ištikimam tiriamajam fenomenui.

Evidencijos principu pabrėžiama būtinybė likti ištikimiems dalykų reiškimosi būdai – ką fenomenas „parodo“ apie save ir kaip taip parodo. Transcendencijos principu akcentuojamas neišvengiamas fenomeno neapčiuopamumas. Fenomenas pasireiškia, bet mes matome ne viską – lieka nematoma, neišreikšta dalis. Pritaikyti transcendencijos principą reiškia kreipti dėmesį į regimųjų daiktų paslėptąją dalį. Su minėtaisiais principais glaudžiai susijusios dvi episteminės dorybės: pagarba ir nuolankumas (Mortari, 2007, p. 87). Pagarbos dorybės sąvoka kviečia tyrėją kreipti dėmesį į kiekvieną fenomeno reiškimosi detalę, nes tame, kas iš pirmo žvilgsnio galėtų atrodyti nereikšmingas ar antraeilis dalykas, gali slypėti prasmingas fenomeno niuansas. Kalbant apie nuolankumo dorybę, nurodoma, jog žengiant už to, kas akivaizdu, lengva suklysti ir nebesilaikyti fenomeno autentiškumo. Rizikuojama pažinti ne realų, o įsivaizduojamą fenomeną. Dėl to tyrėjui primenama, kad fenomeno atžvilgiu būtina nuolanki laikysena.

Aptariant aprašymo reikšmę empirine prasme, pabrėžiami konkretumo ir detalumo aspektai, kurie būtini aprašant kitų žmonių patirtus fenomenus (Giorgi, 1997, p. 243). Žmonės aprašo tam tikrą patirtą fenomeną kasdienio gyvenimo požiūriu, remdamiesi natūralia nuostata, o tyrėjo užduotis – fenomenologiškai ir pagal mokslinę sritį perrašyti, išversti žmonių aprašytą

³⁷ Mokslinėje literatūroje žodžiai „deskriptyvinis“, „transcendentinis“ ir „eidetinis“ vartojami kaip sinonimai (Mortari, 2007, p. 78; Ghirrotto, 2016, p. 88), kai nurodamas aprašomasis aktas, siekiantis įvardinti, atskleisti fenomeno esmę, jo esmines savybes, t. y. tai, kas, nepaisant fenomeno variacijų ar interpretacijų, lieka „universaliu“ transcendentiniu.

patirtį, nes tyrimo tikslas – ne žmonių patirčių aiškinimas, o kuo adekvatesnis fenomeno supratimas (Giorgi, 2006b, p. 357–358). Šiuo atveju aptariamas fenomenologijos aprašymo ypatumas susijęs su kalbos vartojimu ir dėmesys akcentuojamas į fenomenologinį kalbos vartojimą. Pastebima (Giorgi, 1997, p. 247), kaip filosofinio aprašymo principo taikymas empiriniuose tyrimuose veda link kalbos registro pakeitimo, t. y. nuo natūraliosios informantų kalbos pereinama prie tyrėjo fenomenologinio ir atitinkamos mokslo srities žodyno. Taip pat aptariant kalbos vartojimo klausimą ir primenant Zambrano kvietimą ieškoti žodžių, susijusių su būtimi, nurodomos dvi fenomenologinės kalbos taisyklės, kurios turi įforminti tyrėjo aprašymo darbą (Mortari, 2007, p. 106). Visų pirma, tam, kad kalba neužgožtų fenomeno, o atvirkščiai, kad jį apsaugotų ir padėtų jam atsiskleisti, tyrėjas turi atidžiai ir tikslingai atrinkti žodžius: tyrėjo prašoma vartoti nedaug žodžių, bet kad jie būtų kuo esmingesni; antra, tyrėjo prašoma tarsi išlaisvinti atrinktus žodžius nuo jų savaime suprantamų reikšmių, kad žodžių atrinkimas ir vartojimas būtų kuo sąmoningesnis ir atitiktų pradinę žodžio reikšmę. Tokiu būdu *epoché* prasiplečia iki kalbinių sprendimų bei jų panaudojimo ir rašymo darbas tampa tarsi nuolatinis tyrėjo sukimusi aplink fenomeną, kad jis galėtų kuo geriau pamatyti ir sugebėtų jį aprašyti tokiu paprastu ir tikslingu būdu, tarsi pats fenomenas prabiltų ir save aprašytų (Mortari, 2010a, p. 149)³⁸.

Dar vienas aprašymo aspektas, kurį galima įvardyti kaip aprašymo paradoksa, pastebimas svarstant aprašymų rezultatų apibendrinimą (Giorgi, 2006b, p. 356). Atkreipiamas dėmesys, kad fenomeno struktūrą, kuri yra universali, bandoma apčiuopti per individualius, nors gausius ir išsamius, aprašymus. Paradoksalumas tas, kad per tai, kas yra iš esmės apribota, siekiama to, kas pretenduoja būti fenomeno universaliu veidu. Šiam bendrai pastebėtam aspektui, sukeliančiam episteminių prieštarų, atsakoma

³⁸ Nors tyrimo lingvistiniai aspektai bus plačiau aptarti šios metodologinės dalies gale, čia trumpam norisi pasidalinti panašia tyrėjos patirtimi apie laikyseną siekti fenomenologinio aprašymo, neužgožiančio fenomeno. **Iš tyrėjos dienoraščio. (2017-04-25) Dažnai, kai reikia išversti žodį, supranti, kad tiesioginis vertimas neperteikia informanto pasakytų frazių prasmės. Atvejis iš interviu su M5 IT p.11, komentaras 8. Mokytoja sako, kad autoritetingas mokytojas turi būti konkretus žmogus, bet paskui, kai kalba toliau, tampa aišku, kad konkretumas yra koherencija tarp mokytojo pasakytų žodžių ir jo padarytų darbų, veiksmų. Kai rašiau etiketę, tos interviu ištraukos pavadinimą, pajaučiau, kad rašyti „konkretumas“, būtų neadekvatu ir neteisinga, kad tyrėjas turėtų likti prie informanto minčių, tyrėjo ištikimybė informantui ir fenomenui reikalauja sprendimo, kuris galėtų atrodyti nusižengimas.**

pateikiant paveikslo metaforą (Mortari, 2007, p. 174): kaip puantilizmo technika tapoma mažais taškeliais, kurie susijungę sudaro vieną nedalomą visumą, panašiai ir fenomenologiniame aprašyme fenomeno struktūra susidaro susiejus mažesnius detalius aprašymus.

2.2.3. Esmių paieška

Esmės paieška yra trečiasis fenomenologinio metodo principas. Kitaip nei Platono sistemoje, esmė nėra suvokiama kaip idėja, o fenomeno *quid* (lotynų k.), fenomeno *eidos* (graikų k.), t. y. esminė fenomeno savybė, be kurios negalėtų būti paties fenomeno (Stein, 2001, p. 38; Mortari, 2010b, p. 9). Kadangi Husserlis teigia, kad esmės gali būti individualios, tipiškos ir universalios, atsižvelgiant į šią mintį pripažįstama (Giorgi, 1997 p. 244–245), kad empiriniuose tyrimuose esmės yra ne tokios plačios ir labiau kontekstualizuotos pagal tyrėjo mokslo sritį. Taip pat Mortari, konstatuodama esmių įvairovę ir kompleksiskumą, atskiria eidetinę esmę (it. *essenza eidetica*), t. y. teoriškai įžvelgiamą fenomeno esmę, nuo empirinės esmės (it. *essenza empirica*), kurios ieškoma empiriniuose tyrimuose, keliant klausimą, koks yra, kaip pasireiškia x fenomenas (Mortari & Saiani, 2013, p. 23, p. 62). Empirinis tyrinėjimas dėl savo konkretumo ir kintamo žinojimo pobūdžio negali pretenduoti pasiekti eidetinės esmės atsakydamas į klausimą, kas yra x fenomenas, bet gali prieiti prie fenomeno specifiškumo, prie jo konkrečių apraiškų (Mortari, 2010b, p. 11). Pažymėtina (Mortari, 2010a, p. 146), kad eidetinės ir empirinės esmės atskirtis neturi būti suprantama kaip krypimas episteminio skepticizmo link. Jei eidetinė esmė negali būti empirinio tyrinėjimo tikslas, *de facto* ji tampa prielaida, pagrindžiančia empirinės esmės pažinimo galimybes.

Pagal Mortari (2010b, p. 14; Mortari & Saiani, 2013, p. 63), empirinės savybės, sudarančios empirinę esmę, gali būti:

- ✓ bendrosios – visiems bendros,
- ✓ plačiosios / ekstensyvosios, dažnai besikartojančios,
- ✓ dalinės,
- ✓ lokalsios, aptinkamos tik vienoje fenomeno apraiškoje.

Esmių paieška empiriniuose tyrimuose, atspindėdama eidetinės fenomenologijos specifiškumą, turi pasižymėti atidžiu ir plačiu žvilgsniu, gebančiu aprėpti fenomenų daugialypiškumą. Dėl to pabrėžiama (Giorgi, 2006a, p. 307), kad duomenų gausa (angl. *redundance*), kylanti iš interviu duomenų, neturi būti laikoma kažkokia kartotine fenomeno dalimi empiriniame lygmenyje, į ją turėtų būti žvelgiama kitaip – kaip į turinčią galimybę suteikti naujos reikšmės mokslinės srities fenomeno supratimui

(pvz., psichologine prasme). Atsižvelgiant į Arendt mintį apie dvigubą žmogaus savybę – jo vienodumą su kitais ir tuo pačiu metu jo išskirtinumą, – pabrėžiama (Mortari, 2010b, p. 15) ne tik bendrųjų fenomeno savybių, bet ir jo rečiau pasitaikančių aspektų svarba, nes validumo žymė empiriniuose tyrimuose yra tokia esmė, kuria išreikšta tai, kas bendra, ir išvelgta tai, kas skirtinga.

2.3. Tyrimo istorija

Fenomenologijos perspektyvoje paženklinta ypatinga metodo samprata, tyrimo istorija ir žinios apie jo vystymąsi yra reikšminga dalis, kurią būtina aptarti. Per tyrimo istorijos pasakojimą tyrėjo sprendimai tampa skaidresni, suprantamesni, taip pat liudijama fenomenologinė pirmenybė gyvam fenomenui, ištikimybė jo realiam pasirodymui, o ne tyrėjo *a priori* suplanuotam pažinimo keliui fenomeno link. Atsižvelgiant į šią nuostatą, toliau supažindinama su esminiais tyrimo istorijos momentais.

Disertacijos tema doktorantūros pradžioje (2013 m. spalį) skambėjo taip: „Autoriteto ir laisvės santykis, ugdant mokinio asmenybę: Luigi'o Giussani'o perspektyva“. Įsigilinus į pirmą raktinį žodį – autoritetas – paaaiškėjo, kad tai itin plati ir nevienareikšmiška sąvoka. Svarbus momentas fenomeno pažinimo link buvo temos pristatymas Edukologijos katedroje ir metodologiniai seminarai, kuriuose įvyko reikšmingas tyrimo krypties pasikeitimas. Tapo akivaizdu, kad autoriteto fenomenas gali būti nagrinėjamas kaip atskiras reiškiny, kuriame išryškinama jo ontologinė svarba, startuojant nuo žinomos tyrėjo perspektyvos – Giussani'o pedagoginių nuostatų. Gilinimasis į filosofų ir edukologų autoriteto traktavimą siekiant išsiaiškinti fenomeno kontūrus vedė prie kitokio tyrimo formulavimo: „Mokytojo auginantis autoritetas: Luigi'o Giussani'o ontologinė perspektyva“ (2015 m. spalį). Kadangi Giussani's (1995b, p. 29) ir kiti autoriai priartėja prie autoriteto fenomeno būtent grįždami prie lotyniškųjų jo ištakų – veiksmažodžio *augeo* – „augti“ – sąvoka „auginantis autoritetas“ įvardina tokią reiškinių konotaciją, auginimo aspektą, kaip naują galimą pjūvį į autoriteto fenomeną ugdymo kontekste.

Moksliniuose darbuose reikalaujama apibūdinti teorinį atspirties tašką, nes kiekvienas tyrimas vyksta tam tikros paradigmos rėmuose (Kuhnas, 1969). Panašiai pabrėžiama (Bailey, 1985), kad kiekviena paradigma yra proto langas (it. *finestra mentale*), pro kurį tyrėjas mato pasaulį. Pasirinkdamas paradigmą tyrėjas nesivadovauja kažkokia nenuginčijama logika ar akivaizdziais įrodymais, tiesiog paprastai kviečiama atsižvelgti į tai, kas labiau tinka jo teorinėms nuostatoms ir patirčiai (Guba & Lincon, 1994).

Šio darbo teorinių prieigų pasirinkimas pasireiškė dvejopai: kaip sprendimas žvelgti į fenomeną iš tam tikros perspektyvos – Luigi'o Giussani'o ugdymo vizijos – ir kaip įprastas tyrimo metodologijos – eidetinės fenomenologijos – pasirinkimas. Giussani'o perspektyva pasirinkta visų pirma dėl to, kad identifikuoja episteminių lauką, kuriam tyrėja atstovauja ir kuriame jau 28 metus dirba kaip mokytoja. Remiantis tuo, kad kokybiniuose tyrimuose asmeninė tyrėjo patirtis ir subjektyvumas nėra kliūtis, o socialinio tyrimo privalumas, kurio nereikia baimintis ar atstumti, bet privaloma jį gerai perprasti, tyrėjos darbas pasižymėjo nuolatinio budrumu, nuolatine savirefleksija, kad neišvengiamas subjektyvumas nesiredukuotų iki šališkumo, kad asmeninė patirtis išliktų pagalba moksliniame darbe ir padėtų geriau fokusuotis į reiškinį, kurį siekiama tirti (Rupšienė, 2007, p. 55; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008, p. 37).

Glaudūs ryšiai tarp tyrėjo ir jo tyrimo temos aptikti ir fenomenologijos kontekste: teigiamai vertinami tyrėjo asmeninis susidomėjimas tiriamuoju fenomenu (Moustakas, 1994) ir asmeninės patirties panaudojimas kaip pradinis taškas fenomeno pažinimo link (Van Manen, 1984).

Antras motyvas – Giussani'o indėlis į autoriteto temos traktavimo savitumą. Jis nesileidžia į dvi teorines pozicijas, kurios dažnai aptinkamos teoriniame bei praktiniame lygmenyje, – t. y. stoti ar nestoti į autoriteto pusę, apginant jo teigiamumą ar parodant jo neigiamumą. Giussani'o ugdymo vizijoje ši alternatyva pranokstama ir pateikiamas naujas akcentas nagrinėjant išlaisvinančio ir auginančio autoriteto problemą bei pagrindžiant autoriteto reikšmingumą ontologinės būtinybės kontekste.

Trečias motyvas iškilo iš Barritto (Barritt, 1986, cit. pg. Creswell, 2007) minties apie problemą moksliniame kontekste: tyrimo pagrindas yra ne vien mokslinė būtinybė, t. y. kai mokslinėje literatūroje atsiranda tam tikra spraga, kurią reikia panaikinti, bet pagrįstas tyrimo variklis gali būti noras pamatyti naujai. Kokybinių tyrimų lauke tikslas, kurio tyrėjas siekia, gali būti sąmoningumo padidinimas, kažkokios pamirštos ar per mažai įvertintos temos, aspekto, reiškinio suaktualinimas. Panašus žvilgsnis į tyrimo problemos suvokimą išreiškiamas akcentuojant fenomeno paiešką etimologiuose šaltiniuose (Van Manen, 1984, p. 14). Autorius pastebi, kad žodžiai, apibūdinantys vieną ar kitą fenomeną, dažnai būna praradę savo pradinės reikšmės dalį, pamiršę savo praeities galią ir nebebrabylantys, dėl to etimologinė žodžio kilmė gali nukreipti link tos pirminės reiškinio formos, kai ryšys tarp žodžių ir gyvenimo patirties dar buvo gyvas. Šios mintys pagrindžia tyrimo problemos prieigą, nes pasirinktoje Giussani'o perspektyvoje (ir kitų autorių, pvz., Arendt, Del Noce, Ricoeuro) priartėjama prie autoriteto

fenomeno būtent išryškinant auginimo aspektą, kuris buvo modernios ir šiuolaikinės visuomenės pamirštas.

Kitas svarbus momentas buvo filosofinės prieigos ieškojimas ir apsisprendimas. Renkantis filosofinę tyrimo prieigą atsižvelgta į tam tikrus veiksnius, kurie nurodomi kaip kriterijai, pagrindžiantys apsisprendimą dėl paradigmos: tyrėjo *background*, jo asmeninis stilius, požiūris į mokslinę problemą (Creswell, 2007); Taip pat reikšminga buvo Moustako (1994) pastaba apie asmeninę svarbą: fenomenas sudomina ir traukia tyrėją ne tik iš mokslinės pusės, bet pirmiausia kaip autobiografinė intriga. Nuo doktorantūros pradžios išryškėjo prielankumas fenomenologijai kaip galimai ir tinkamai prieigai disertaciniam darbui³⁹.

Dar vienas fenomenologijos patrauklumo aspektas siejasi su mąstymu. Proto sąvoka, kuri įsigalėjo fenomenologijoje, pažymi tai kaip afektyvųjį protą (it. *ragione affettiva*). Jame dominuoja ne atskyrimo logika, bet ir vienijanti logika, peržengianti racionalistines ribas (objektas ir subjektas, protas ir jausmai) ir tuo būdu atverianti kitokį episteminių horizontą (Mortari, 2007, p. 108, p. 109). Lotyniška žodžio *affectus* kilmė rodo ne tik žmogaus emocinę raišką, bet ir proto gebėjimą būti paliestam, įsitraukti, prisirišti, nelikti abejingam ar šaltam susidūrus su tikrove⁴⁰.

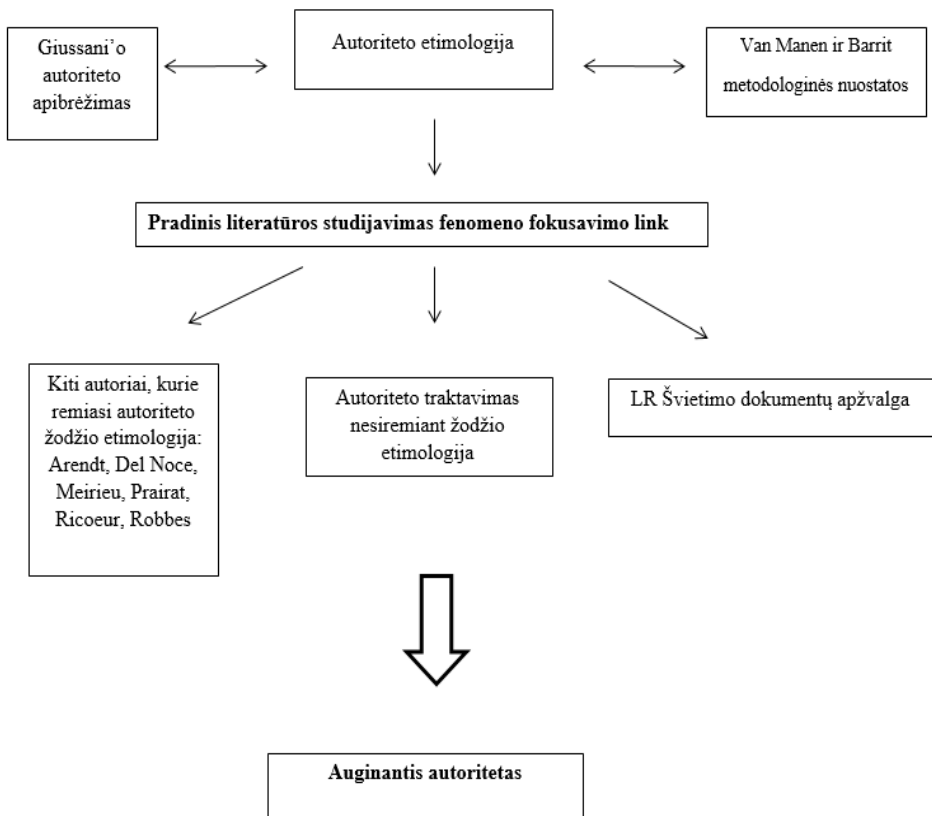
³⁹ **Iš tyrėjos dienoraščio. (2016-12-18)** *Dar apie klausimą „Kodėl būtent naudoju fenomenologiją kaip tyrimo prieigą?“ Doktorantūros pradžioje mane sužavėjo fenomenologijos artumas patirčiai. Paskui bestudijuojama socialinio tyrimo metodologiją supratau, kad to nepakanka... Yra ir kitų tyrimo prieigų, kurioms patirtis yra artima. Kai man dar nebuvo aiški fenomenologijos kryptis (van Manen, Giorgi...), susidūriau su Barritto mintimi, kuri gražiai įvardija, kad mokslinės problemos ratio gali būti naujas fenomeno supratimas. Pavyzdžiui, visi mano, kad žino, kas yra x fenomenas, o iš tikrųjų ne. Yra daug tarsi savaimė suprantamų dalykų ar išankstinių nuostatų, kurie užgožia fenomeno esmę.*

⁴⁰ **Iš tyrėjos dienoraščio. (2016-12-12)** *Vėl grįžau prie Giorgi'o... Jis kalba apie tai, kad fenomenologija, Husserlis, bandė rasti naują būdą žvelgti į tikrovę, nes tuometinė proto samprata nebuvo tinkama, buvo per siaura. Mane ta perskaityta mintis vertė pagalyvoti ir sustoti ties šiuo klausimu: kodėl pasirinkau fenomenologiją? Aš turiu aistrą filosofijai, filosofijos išsilavinimą, fenomenologijoje radau autorių, kurie, buvo artimi mano pasaulėžiūrai (Buber, Zambrano, Stein, Weill...). Dabar sustojusi prie to klausimo vėl susidūriau su dar vienu argumentu: Giussani's labai fenomenologiškas, nes jis pats neketė, nesilaikė to susiaurinto proto suvokimo, kurį Husserlis kritikavo. O Giorgi'o ištrauka buvo iš Smith knygos *Qualitative psychology*: „One key aim of phenomenology was to ground radically the foundations of knowledge so that sceptical attacks on rationality and its procedures could be overcome“ (2011, p. 26).*

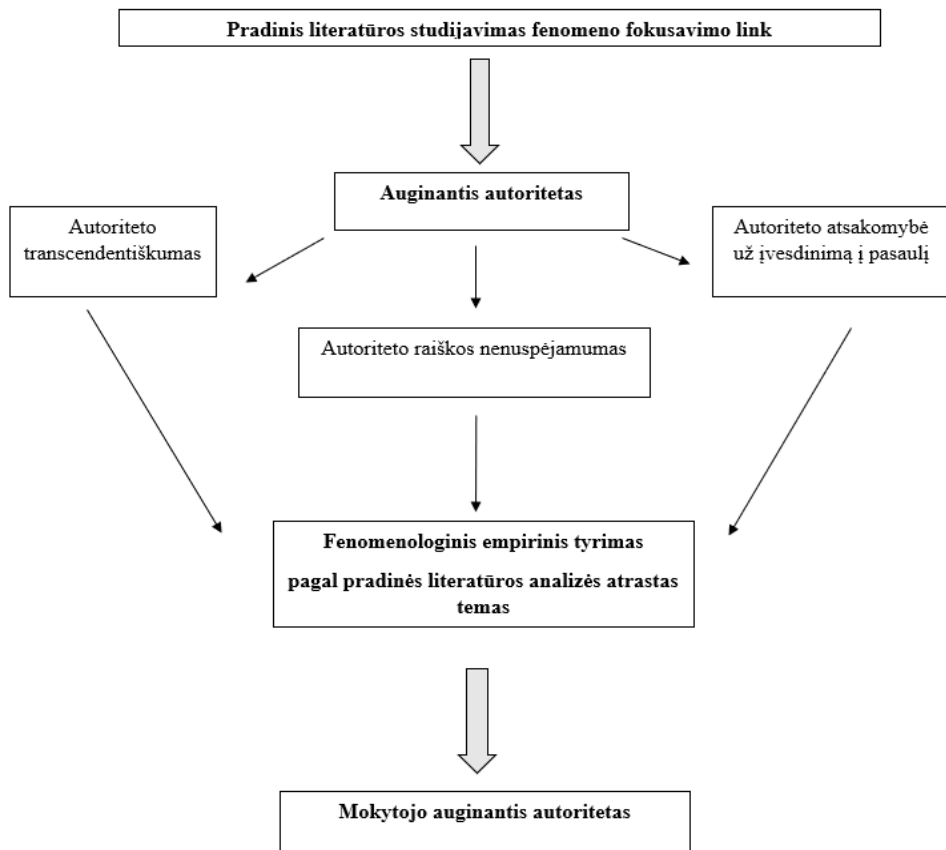
Ilgas įsigilinimas į fenomenologiją kaip tyrimo metodologiją palaiapsniui vedė prie eidetinės fenomenologijos pasirinkimo ir jos taikymo savo tyrimui pagal Giorgi'o ir Mortari metodologines nuostatas. Fenomenologija, ypač jos aprašomoji versija, orientuota į esminių fenomeno požymių atskleidimą, tapo patraukli dėl dar vienos priežasties – kaip įmanomas dialogo ir bendravimo indėlis. Šiuolaikinėje visuomenėje dažnai nesusikalbama dėl skirtingų teorinių prieigų ir sampratų, o fenomenologinis dėmesys patirčiai gali sukurti bendrą dialogo zoną, kurioje esame raginami žiūrėti į tai, kas vyksta, ir mažiau prisirišti prie savo saugių ir patikrintų nuostatų.

Svarbus momentas tyrimo dizaino formavimui buvo ne vien teorinės ir filosofinės literatūros skaitymas, sudarantis pradinės teorinės analizės pagrindą, bet ir švietimo dokumentų apžvalga, kuri padėjo išgryninti fenomeno lauką ir užtikrinti galimybę žvelgti į autoritetą ontologinėje perspektyvoje. Buvo aptarta mokytojo autoriteto samprata, išreikšta šiuose Lietuvos Respublikos švietimo dokumentuose ir kituose tekstuose: *Bendrosios ugdymo programos* (2008), *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2011), *Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija*, *Geros mokyklos koncepcija* (2013), *Netradicinio ugdymo koncepcija* (2010), *Lietuva. Švietimo būklės apžvalga. 2018. Gera mokykla* (2018). Analizuotuose tekstuose mokytojo autoritetas beveik neminimas ir apskritai kalba apie mokytoją labiau suka link profesinių kompetencijų ir reikalavimų. Daugiau rašoma apie tai, ko mokytojas turėtų siekti arba ko neturėtų daryti, bet trūksta esminių jo esybės apibrėžimų: samprotaujama apie mokytojo „veiklą“, o ne apie mokytojo „būtį“. Vadinasi, ir švietimo politikos lygmenyje pasitvirtino ontologinio pobūdžio svarstymo reikalingumas mokytojo autoriteto temai.

Taigi, įsigilinimas į ugdymo filosofijos teorinę literatūrą ir švietimo dokumentų analizę dar labiau išryškino, kad skiriamasis autoriteto pjūvis viršija jo traktavimą kaip teigiamą ar neigiamą fenomeną ir susitelkia prie kitos plotmės, kurioje nagrinėjami jo ontologinio pobūdžio aspektai, kaip leidžiama Giussani'o auginančio autoriteto idėjoje. Iš tyrėjos nueito kelio auginančio autoriteto idėjos link vizualizuojami du esminiai momentai: fokusavimasis į tiriamąjį fenomeną (žr. 1 pav.) ir empirinio tyrimo struktūros sudarymas (žr. 2 pav.). Pažymėtina, kad abu momentai, kaip artimi fenomenologijos metodo sampratai, išsigrūnino ir susiformavo palaiapsniui, tyrinėjimo metu.



1 pav. Fokusavimasis į fenomeną



2 pav. Empirinio tyrimo struktūros sudarymas

2.4. Tyrimo struktūra ir eiga

Šiame skyrelyje aiškunami kiti metodologiniai sprendimai, sudarantys tyrimo struktūrą: tyrimo klausimo ir interviu klausimų formulavimas, įžanginiai ir baigiamieji klausimai bei pastabos apie interviu teminius klausimus. Be to, pristatomi ir kiti aspektai, susiję su tyrimo vykdymu ir eiga.

2.4.1. Tyrimo klausimo formulavimas

Po fenomeno lauko išsigryninimo buvo prieita prie tyrimo klausimo formulavimo. Metodologinėje literatūroje nurodoma, kaip per skirtingas tyrimo metodologijas savitais būdais priartėjama prie tiriamojo fenomeno ir iškeliama išskirtiniai tyrimo tikslai ir klausimai (Patton, 1990, 2002; Creswell, 2006, 2007). Panašiai fenomenologijos nevienodumas ir jos įvairiapusės prieigos empiriniam tyrinėjimui atsispindi tyrimo klausimų formuluotėse.

Adaptuojant Ghirotto (2016, p. 88) susistemintą, prie auginančio autoriteto fenomeno pateikiama „lentelė“, kurioje penkiomis tyrimo klausimų formuluočėmis išreiškiamos penkių fenomenologinių prieigų ištakos, savitumas ir įvairialypiškumas (žr. 1 lent.).

1 lentelė. Tyrimo klausimo formulavimas įvairiuose fenomenologijos prieigose (pagal Ghirotto, 2016)

<p>Koks yra mokytojo auginantis autoritetas? Kokie yra mokytojo auginančio autoriteto bruožai?</p>	<p>Klausimas suponuoja deskriptyvinį-transcendentinį-eidetinį metodą (Giorgi; Mortari), kurio tikslas aprašyti, įvardinti fenomeno struktūrą, bendrus skirtingų patirčių bruožus, sudarančius fenomeno struktūrą.</p>
<p>Kokia mano kaip (mokytojo) auginančio autoriteto patirtis?</p>	<p>Klausimas keliamas fenomenologinėje euristinėje prieigoje, išryškinant subjektyvumo niansus fenomeno struktūros suvokime (Moustakas, 2001).</p>
<p>Koks mokytojo auginančio autoriteto gyvenamasis pasaulis?</p>	<p>Klausimu mėginama išsiaiškinti, kaip išgyvenamos penkios gyvenamojo pasaulio egzistencinės dimensijos, kurios tiriamos <i>embodied lifeworld</i> (angl. įkūnyto gyvenamojo pasaulio) prieigoje (Langeveld, 1983, 2000; Van Manen 1990).</p>
<p>Koks mokytojo auginančio autoriteto individualus išgyvenimas?</p>	<p>Klausimas būdingas <i>Interpretative Phenomenological Analysis</i> (angl. interpretacinė fenomenologinė analizė) (Smith, Flowers ir Larkin, 2009) metodui. Siekiama išskirti tai, kas fenomene yra išgyvenama unikalčiai, tai, kas skiriasi skirtinguose žmonių išgyvenimuose.</p>
<p>Kokios yra mokytojo auginančio autoriteto „istorijos“, kokie mokytojo auginančio autoriteto pasakojimai?</p>	<p>Į fenomeną žvelgiama per naratyvinę prizmę ir jo „pasiekimas“ realizuojamas per išgyvento fenomeno pasakojimus (Holstein ir Gubrium, 2011; Lieblich, Tuval-Mashiach ir Ziber, 1998; Riessman, 2008).</p>

Atsižvelgiant į tai, kad fenomenui tirti pasirinkta eidetinės fenomenologijos prieiga ir susitelkiant prie jos savitumo buvo suformuluoti šie tyrimo klausimai:

- ✓ Koks yra mokytojo auginantis autoritetas?
- ✓ Kokie yra mokytojo auginančio autoriteto bruožai?

Šių klausimų formuluotė atliepia eidetinės fenomenologijos prigimčiai, nes siekiama atrasti fenomeno esminių bruožų, keliant klausimą, kurio pagrindinis skiriamasis žodis yra „koks“; šio disertacinio tyrimo atveju: *Koks yra mokytojo auginantis autoritetas?*

Tyrimo klausimo išskirtinumo suvokimas tapo pagalba siekiant atstatyti interviu kryptį, kai pati tyrėja ar informantai pasiklysdavo nereikalinguose detalių aprašymuose ar pasakojimuose. Taip pat buvo svarbu įsisąmoninti ir išsaugoti klausimo ypatumą. Tai pagelbėjo išgryninti darbą analizės proceso metu, kai tyrėja klausdavo savęs ne *ką reiškia* N. mokytojui būti auginančiu autoritetu, o *kaip ir kokiais* būdais ir ypatingais bruožais auginantis autoritetas pasireiškia šioje N. mokytojo pasidalintoje patirtyje. Šiuo būdu tyrėjai išsigrynino užduotis siekti fenomeno struktūros, o ne kitų galimų reiškinių pjūvių.

2.4.2. Interviu klausimų formulavimas

Atlikus pirminę literatūros analizę, kurios tikslas buvo identifikuoti tiriamojo fenomeno lauką, pradėtas tyrimo instrumento sudarymas: apibrėžtas empirinio tyrimo kontekstas (Italijos ir Lietuvos mokytojai), apsvarstyti ir nuspręsti dalyvių atrankos kriterijai (pagal tam tikras charakteristikas, tarp kurių ir Giussani'o pedagogikos žinojimas ir taikymas) ir interviu klausimų formulavimas, kurį pirmiausia aptarsime.

Kertinis tyrimo klausimas ir kartu esminė sąlyga dalyvavimui tyrime buvo tiriamojo fenomeno patirtis. Tad interviu metu pirmiausia mokytojų buvo paklausta apie mokinio auginimą: *Aprašykite vieną mokinio augimo atvejį*. Siekiant atskleisti kuo daugiau auginančio autoriteto bruožų, informantams buvo užduotas antras klausimas apie jų nesėkmingą auginimo patirtį, manant, kad ir per tai galima atrasti tiriamojo fenomeno požymių. Šis sprendimas pasitvirtino, nes klausimai, glaudžiai susiję su asmenine patirtimi, lengviau užkabino informantus, praplėtė jų pasakojimą ir sumažino atotrūkį, kuris kartais atsiranda tarp teorinio ir praktinio lygmens.

Atsižvelgiant į tai, kad fenomenologiniuose tyrimuose interviu gali vystytis ne pagal struktūruotus klausimus, o lankstesnio pobūdžio forma, liečiant teminius orientyrus (it. *nodi tematici*, Mortari, 2007, p. 172), interviu tęsdavosi pokalbiu apie kitus autoriteto „ontologinius“ aspektus, išryškėjusius

teorinėje analizėje (Barbierato, 2015): autoritetas kaip nenuspėjamų raiškų santykio forma, autoriteto transcendentiškas, autoritetas kaip atsakomybės prisiėmimas ir įvesdinimas, autoritetas kaip perdavimo sąlyga mokiniui.

Kai tyrėja pradėjo imti interviu, susidūrė su tuo, kad autoritetas kaip atsakomybės prisiėmimas, įvesdinimas ir autoritetas kaip perdavimas yra itin artimi ir panašūs, ypač įvedimo ir perdavimo aspektai. Suvokdama, kad praktiniame lygmenyje neįmanoma jų atskirti, nuspręsta susitelkti prie perdavimo aspekto ir paklausti informantų apie jų patirtį šiai temai. Klausimo formulotė interviu metu skambėjo taip: *Kokia Jūsų perdavimo patirtis? Link kur siekiate, jaučiate atsakomybę vesti savo mokinius, ką siekiate jiems perduoti?*⁴¹

Kiekvienas interviu būdavo baigiamas tiesioginiu klausimu apie mokytoją kaip pedagoginį autoritetą: *Kas yra pedagoginis autoritetas? Kaip apibūdintumėte pedagoginį autoritetą? Kada mokytojas turi autoritetą?* Siekiant išvengti standartinių definicijų ir autoriteto žodžio nevienareikšmiškumo, nutarta užduoti šį klausimą tik interviu pabaigoje. Patikslinama, kad nors šio klausimo formulotė **kas**, siekia apibrėžti auginančio autoriteto sąvoką, o tai nėra disertacinio tyrimo tikslo, klausimas buvo užduotas ypatingu praktiniu tikslu – praplėsti informantų duomenų surinkimą. Įdomu, kad kai kuriais atvejais šis klausimas pasižymėjo savotiška ir neplanuota savipatikra tyrėjai. Buvo informantų, kurie atsakydami į šį klausimą tam tikru momentu sustojo ir sušuko: „Autoritetas <...> yra tai, ką tau pasakojau pradžioje [mokinio auginimo pavyzdyje]“. Ne viename interviu tyrėjai pavykdavo rasti neįvardintą sąsają tarp mokytojo išsakyto autoriteto suvokimo ir to, kas buvo išsakyta kaip mokinio auginimo patirtis.

Fenomenologiniuose tyrimuose, kaip ir kitose kokybinių tyrimų strategijose, interviu išsiskiria kaip tyrėjo ir informanto susitikimo vieta, kaip ypatingas momentas, jis paženklintas abipusišku atvirumu ir pagarba tam, kas vyksta (Sità, 2012; Atkinson, 2002). Dėl to kiekvienas interviu yra unikalus, savitas ir jo eiga iki galo nenumatoma. Šis „lankstumas“ ryškėjo ir šiame tyrime: pirmo ir paskutinio klausimų seka interviu metu niekada nesikeitė (visi interviu prasidėjo klausimu apie augimą ir baigėsi klausimu apie pedagoginį autoritetą), bet perėjimas tarp likusių teminių klausimų nebuvo vienodas ir jų eiliškumas varijavo pagal interviu eigą.

⁴¹ Atsižvelgiant į šių teminių aspektų panašumą, nuspręsta juos aptarti ir teorinėje dalyje kartu su autoriteto atsakomybės prisiėmimu, įvedimu ir perdavimu.

2.4.3. Tyrimo eiga

2015–2016 m. Italijoje ir Lietuvoje buvo atlikti 24 fenomenologiniai interviu su pagrindinių ir vidurinių mokyklų mokytojais, turinčiais bent 5 metų stažą. Nuspręsta tirti būtent šių pakopų mokyklas manant, kad šiame laikotarpyje dėl vaikų amžiaus ir pasikeitimų gali labiau atsiskleisti auginančio autoriteto fenomenas, o pradinėje mokykloje įprastai pedagoginis santykis išgyvenamas kaip teigiamas ir natūralus dalykas. Daugiausia tyrimo interviu daryta su tais mokytojais, kurie savo darbe remiasi Giussani'o ugdymo principais (iš viso 9 italai ir 3 lietuviai), tačiau siekiant tiriamojo fenomeno įvairovės ir pripažįstant, kad džiusaniškasis požiūris į auginantį autoritetą kaip ontologinę būtinybę yra universalus ir neapsiriboja tik tam tikrų žmonių grupe, buvo apklausti ir tie mokytojai, kurie nepažįsta (arba netaiko) šios pedagogikos, manant, kad jie lygiai taip pat gali būti auginančio autoriteto liudytojai (iš viso 7 italai ir 5 lietuviai). Atsirenkant mokytojus, buvo siekiama, kad jie pasižymėtų skirtingomis charakteristikomis: būtų abiejų lyčių (iš viso 17 moterų ir 7 vyrai), skirtingo amžiaus ir pedagoginės patirties (darbo stažas nuo 5 iki 35 metų), kad atstovautų skirtingiems mokomiesiems dalykams (humanitariniai, tikslieji ir gamtos mokslai, dailė, muzika ir tikyba), taip pat ir formaliam, ir neformaliai ugdymui bei skirtingoms švietimo įstaigoms (valstybinės, nevalstybinės, vidurinės, profesinės, mokyklos, gimnazijos ir muzikos mokykla). Atsižvelgiant į tai, kad Giussani'o pedagogika, kitaip nei Italijoje, Lietuvoje mažiau žinoma, siekiant užtikrinti anonimiškumą tų Lietuvos mokytojų, kuriuos galima priskirti prie taikančių Giussani'o pedagogikos idėjas nutarta jų neišskirti (žr. I priedą, tyrimo dalyvių charakteristikos).

Visi interviu įrašyti į garso juostą ir transkribuoti, paliekant natūralią šnekamąją kalbą. Tik interviu su Italijos mokytojais buvo transkribuoti pačios tyrėjos, o interviu su Lietuvos mokytojais – kito asmens transkripcija. Kaip būdinga fenomenologijai (Mortari, 2007, p. 171, Englander, 2012, p. 19), pagrindinis kriterijus, pagal kurį atrinkti informantai, – fenomeno patyrimas, šiuo atveju mokinio augimo „matymas“. O visi kiti galimi motyvai, pvz., jų tikėtinas autoritetingumas, žinomumas ar faktas, kad jie yra tyrėjos pažįstami buvo antraeiliais⁴². Pirmą kartą susisiekus su informantu buvo paklausta apie

⁴² Pirminė mokytojų atranka vyko tokiais būdais: kai kurie buvo tyrėjos pažįstami (M1 IT GIUS, M2 IT GIUS, M4 IT GIUS), su kai kuriais tyrėja susipažino seminaruose ir teko išgirsti apie jų pedagogines patirtis (M6 IT GIUS, M7 IT GIUS, M8 IT GIUS), su viena mokytoja susipažino perskaičiusi jos mokinio laišką *Tracce* žurnale (M3 IT GIUS), su dar kita – sužinojusi apie mokinio pasikeitimą iš jo paties

galimybę dalintis savo patirtimi šia tema. Taip pat pasitelktas tikslinės atrankos (angl. *purposeful sampling*) kriterijus, teoriškai pagrįstos atrankos (angl. *theoretical sampling*) ir „sniego gniūžtės“ (angl. *snow ball sample*) atrankos būdai (Patton, 1990).

Fenomenologiniuose tyrimuose esminis dalykas imant interviu yra ne interviu skaičius, o informantų reprezentatyvumas, reikšmingumas (Englander, 2012; Ghirotto, 2016), kad per juos fenomenas skleistųsi daugelyje pačių įvairiausių kontekstų. Tad iš anksto nebuvo nustatytas interviu skaičius, bet jis susiformavo imant interviu ir įtraukiant skirtingų charakteristikų mokytojus: skirtingas amžius, lytis, tautybė, mokomasis dalykas (humanitariniai, tikslieji mokslai), pedagogo švietimo įstaiga (valstybinė, nevalstybinė, formaliojo ir neformaliojo ugdymo), turinčius nevienodą pedagoginę patirtį – vieni daugiau, kiti mažiau susipažinę su Giussani'o pedagogika⁴³.

Trumpai apibūdinant Giussani'o koncepciją būtina paminėti, kad ji įsiterpia į XX amžiaus krikščioniškąją ugdymo tradiciją (ypač galima rasti sąsajų su Josefu Andreasu Jungmannu (1939) ir Romano Guardini'u (1984, 2001)) ir pasireiškia labiau ne kaip specialiai parengta pedagoginė mokyklos ar ugdymo teorija, o kaip kylanti iš jo, kaip ugdytojo, ilgametės darbo mokykloje ir universitete patirties. Giussani'o koncepcijos principais remiasi daugelis mokyklų, švietimo ir socialinių centrų, įkurtų Italijoje ir užsienyje (Ispanijoje, Portugalijoje, Afrikoje, Centrinėje ir Pietų Amerikoje, Rusijoje, Kazachstane). Lietuvoje įkurta nevyriausybinė organizacija, dirbanti socialinėje srityje, o ugdymo srityje Giussani'o pedagogika neturi konsoliduotos formos, labiau gyvuoja asmeniname lygmenyje kaip sąmoningumo kelias mokytojams.

Kalbėdami apie tai, ką reiškia būti mokytoju, kuris remiasi Giussani'o pedagogika, keletas tyrimo dalyvių iš Lietuvos taip apibūdino savo patirtį:

Davė tai, kad tu neužsisėdi, jis davė ugdymą. Tu nuolat save tobulini, tobulėji, jei ne per savo patirtį, bet kitą kartą klausydamas kito žmogaus <...> Nu man asmeniškai jau ne kaip mokytojai, bet kaip žmogui padeda labai gyventi tiesiog. Nes užtenka dabar užsimiršti, kai tu esi ugdomas <...> Jeigu tik nustoji, pradedi plaukti pasroviui, pamatai, kad kažkas ne taip, sustoji,

tėvų (M7 LT). Visais atvejais dalyvių atrankos lemiamas motyvas buvo jų auginimo patirtis.

⁴³ Interviu prisotinimo problema aptariama toliau, p. 84, kai pristatomi tyrimo kokybės aspektai.

pradedi mąstyti ir tada vėl grįžti ir vėl stengiesi pradėti iš naujo. Tai yra darbas su savimi.

*

O jei dėl tos pedagogikos, tai nežinau, ar čia išsiugdyta taip natūraliai, bet gal ir išsiugdyta dar nuo mano Argentinos (savanorystės) laikų, kad būti su pozicija – matyti kitą, įsiklausyti ir priimti, kad jis yra kitas, o ne tai, kad jis atėjo ir aš jam dabar įkalsiu į galvą, ko reikalauja, išmokysiu vieną ar kitą dalyką. Aišku, aš išmokau, bet gal labiau įsiklausydama į tą vaiką, įsižiūrėdama, bandydama suprasti, pajusti, ko jam reikia <...> Jeigu reiktų įvardinti Giussani metodą, tai nežinau, ar man kažkaip išėity, bet turbūt būti atidžiam realybei. Aš taip įsivaizduoju.

2.4.4. Pastabos apie interviu teminius klausimus

Iš interviu klausimų perdavimo tema buvo mažiausiai išplėtota. Mokytojai apie perdavimą dažnai pasakojo ir dalinosi savo patirtimi, tačiau jis buvo traktuojamas ne kaip atskira tema, o buvo susipynęs su kitų patirčių momentais, ypač vaiko auginimu. Tik keliuose interviu pavyko gauti iš mokytojų išgrynintą pasakojimą šia tema. Kartais perdavimo tema pynėsi su transcendentistiškumo tema, t. y. mokytojas nori perduoti tai, ką jis pats jaučia gavęs, tai, ką jis yra atradęs – ne kaip savo gebėjimų vaisių, o tai, ką jis pats gauna iš kitur.

Taip pat klausimas apie transcendentistiškumą, nors buvo pateiktas paprastu būdu, mokytojams pasirodė sunkiai suprantamas. Tyrėjos nuomone, tai nėra lingvistinio sudėtingumo atspindys, o antropologinės plotmės problema: postmoderniojoje kultūroje nesame įpratę suvokti save atsižvelgdami į kitas kategorijas (Tėvynė, Žmonija, Istorija, Praeitis), kurios anksčiau buvo patiriamos ryškiai ir artimai. Mūsų postmodernusis identitetas neperžengia individualumo ribų ir sunkiai susitapatina ar atranda bendrumo su tuo, kas nėra jis pats. Modernybės ir postmodernybės kategorijos ir samprotavimai palieka mus abejingus ir mums nebeatstovauja (Prairat, 2010)⁴⁴.

⁴⁴ **Iš tyrėjos dienoraščio. (2015 m. gruodis, stažuotė Italijoje, pokalbis su prof. Mortari atlikus pirmą interviu dalį)** *Šiandien pasakojau profesorei savo įspūdi susidūrus su transcendentistiškumu ir susijusiomis problemomis (apie aptiktą sunkumą su transcendentistiškumo patirtimi). Mane nustebino jos pritarimas, kad tai ne metodologinio pobūdžio užstrigimas <...> Ir užsimezgė gražus pokalbis apie modernybės pabaigos raišką bei apie jų įtaką Europos identiteto ypatumo praradimui. Susitikimas paskatino pamąstyti apie mokytojo autoriteto krizę – faktą, kuris neturi*

Kita pastaba siejasi su tuo, ką galima įvardinti įžanginiais ir baigiamaisiais klausimais. Atliekant interviu su Italijos ir Lietuvos mokytojais, kurie darbe netaiko Giussani'o pedagogikos, iškilo poreikis užduoti įžanginių klausimų, siekiant užmegzti pradinį bendravimą. Kitokią situaciją galima būtų konstatuoti su Giussani'o pedagogikos mokytojais: nors ne visi buvo pažįstami su tyrėju, įžanginių klausimų reikmė neišryškėjo, nes priklausymas tai pačiai Giussani'o pedagogikos srovei suartino pašnekovus. Tam tikru tyrimo momentu, atlikus aštuonis interviu, prie nustatytų klausimų tyrėja pridėjo dar vieną: „Ar norite dar ką nors pridurti, papasakoti?“ Šis tyrėjos rūpestis atsirado iš suvokimo, kad tik mokslinių uždavinių siekis gali sutrukdyti ar pertraukti informantą, neišijaučiant ir neišklausant jo iki galo. Tai buvo savotiškas tyrėjos augimas, branda bei tyrimo etikos pajautimas platesniaja prasme.

2.5. Eidetinio fenomenologinio metodo analizės žingsniai

Tyrimo duomenų analizė atlikta laikantis šių eidetinio fenomenologinio metodo žingsnių (Mortari, 2007; Mortari & Saiani, 2013, Sità, 2012)

- Interviu transkribavimas perskaitytas ne vieną kartą tam, kad tyrėja galėtų įsijausti į tekstą ir matyti visumos vaizdą. Primenama, kad pati tyrėja netranskribavo Lietuvos mokytojų interviu, tad tekstai buvo papildomai perskaityti kartu klausantis jų įrašų. Šis būdas buvo

būti suvoktas kaip mokytojo galios ar gero statuso netekimas, veikiau kaip mokytojo sąmoningumo ir identiteto praradimas.

Iš interviu analizės komentarų (2016-04-25)

M4 IT GIUS mokytojas atvirai parodo, kad jam klausimas skamba keistai, kad jam sunku jį suprasti. Taigi jis sako atvirai, o kiti mokytojai stengiasi to neparodyti, tarsi tai slepia, nes klausimas kažkaip „nepatogina“. Gražu, kad jam paprašius paaiškinti, ką aš turiu omenyje, jis pradeda atsakinėti nesiremdamas mano užuominomis ar atsakymais – Na, gal tu jautiesi kaip literatūros grožio ar tradicijos atstovas .., bet išvystydamas naują mintį, kurios visai nebuvo mano galvoje ir mane nustebino.

Atsakysiu pavyzdžiu. Aną savaitę viena mokinė per pertrauką – nes dabar daug iš jų pasilieka pakalbėti, pabendrauti – paklausė manęs: „Mokytojau, bet visa tai, ką mums sakote, Jūs pats esate patyręs?“ O aš atsakiau, kad taip, kad įeinu į klasę vardan kelio, vardan tos patirties, kurių dėka gyvenimas tampa žavingu dalyku (M4 IT GIUS).

pasirinktas ne tam, kad būtų tikrinamas kito asmens atliktas transkribavimas, bet siekta priartėti prie interviu turinio per informantų balso tono niuansus, kurie ne visuomet lengvai apčiuopiami vien skaitant tekstą.

- Atsižvelgiant į tiriamąjį fenomeną, išskirti prasminiai vienetai, turintys prasmingą informaciją, atitinkančią tyrimo klausimą: Koks fenomeno bruožas būdingas šiam prasminiam vienetai? Ar jis atsako į tyrimo klausimą?
- Prie kiekvieno prasminio vieneto parašytas trumpas apibūdinimas, veiksmažodžiais nusakantis informantų patirtį.
- Prie kiekvieno apibūdinimo išskirtos *aprašomosios etiketės* (ital. *aree di significato-etichetta descrittiva*), esančios tuose aprašymuose, nurodančios tam tikrą empirinę fenomeno savybę.
- Kiekviename interviu atrastos *aprašomosios etiketės*, sugrupuotos ir susistemintos į aukštesnę abstrakciją, kodavimo lygį, sudarančios etiketes, rodančias kategoriją „patirties profilius“ (it. *profili di esperienza*).
- Atlikus visas interviu analizes, pradėtas interviu grupavimo ir susistemavimo darbas. Duomenų kompleksiskumas, jų gausa buvo susisteminti į pirminį fenomeno vaizdą, ieškant jo esminių empirinių savybių, sudarančių fenomeno struktūrą. Atkreiptas dėmesys ne vien į tas savybes, kurios bendros ar dažnai kartojasi informantų aprašymuose, bet ir į tas, kurios yra dalinės, lokaliai ar netgi aptinkamos tik vienoje fenomeno apraiškoje.
- Analizė suvokta kaip tyrėjo kodavimo procesas, kurios metu duomenys abstrahuojami nuo žemesnio iki aukštesnio lygmens (apibūdinimo, *aprašomosios etiketės*, *etiketės*, *rodančios kategoriją*). Šiame procese tyrėjo pastangos laikytis fenomenologinės *epoché* liudijamos atmintinėse, kuriose fiksuojamos pirminės tyrėjo idėjos, intuicijos ir minčių atsiradimas. Taip pat jose išreiškiama tyrėjo mąstymo proceso eiga, vystymasis, pirminių pastabų pasitvirtinimas ar nepasitvirtinimas, episteminių sprendimų pagrįstumas. Kai kuriais atvejais atmintinės fiksuojamos kaip komentarai kodavimo lentelėje arba kaip bendro pobūdžio pastabos. Kitas aspektas, prie kurio tyrėja siekė nuolatos sugrįžti analizės metu, užtikrindama fenomenologinį atidumą tiriamajam fenomenui, buvo susijęs su nuolatinio grįžimo prie duomenų patikrinimo tam, kad suformuotos etiketės atspindėtų interviu tekstą. Kiekvienas interviu buvo analizuojamas po du ar tris kartus ir tarp pirminės ir antrinės analizės buvo praėję vidutiniškai

šešios–aštuonios savaitės. Šis sąmoningas atsitraukimas nuo fenomeno padėjo tyrėjui sugrįžti prie jo „pailsėjusiu šviežiu žvilgsniu“, leidžiančiu prisiliesti prie fenomeno iš naujo, būti nustebintam jo neišsemiamumo ir kompleksiskumo.

- Viso kodavimo metu, išskirtinai atliekant trasversalinę analizę tarp interviu, tyrėja, jausdama pavojų prarasti gyvąjį ryšį su fenomenu, sugrįžo prie pirminių duomenų, prie pačių interviu tekstų, tikrindama atliktą konceptualizavimą.
- Tvirtinant fenomeno pirmumą ir būtiną atidumą ir budrumą jo atžvilgiu, buvo atsisakyta naudoti kompiuterines programas tvarkant duomenis analizės metu⁴⁵.

2.5.1. Vaizduotės variacija

Metodologinėje literatūroje šalia *epoché* nurodomas dar vienas būdas, vadinamas vaizduotės variacija (it. *variazione immaginativa*, angl. *free imaginative variation*), padedantis tyrėjui išlikti ištikimam fenomenui (Giorgi, 1997, p. 247; 2006b, p. 355, Ghiretto, 2016, p. 91).

Vaizduotės variacija aiškinama kaip natūralus (sąmonės) metodas, vedantis tyrėją prie esmių atradimų (Giorgi, 1997, p. 242); taip pat apibūdinama kaip tyrėjo refleksijos, mąstymo procesas, bandymas įžvelgti ir

⁴⁵ **Iš tyrėjos dienoraščio. (2017-04-21)** *Visada, pradėdama analizuoti interviu, kartoju sau šį esminį klausimą: kaip atrodo, kaip pasireiškia šioje mokytojos patirtyje augimo / auginimo patirtis? Ką mokytoja suvokia, ką identifikuoja kaip mokinio augimą? Kokie augimo bruožai išryškėja šioje mokytojos patirtyje? Taip pat – ką mokytoja padarė, kad mokinys imtų augti? Šie klausimai man nuolat iškils (jie yra mano lydinčios klausimai) ir pastebiu, kad jaučiu poreikį kiekvieną kartą, kai reikia analizuoti naują interviu ar kai pavargstu ir pasimetu analizės metu, sugrįžti prie jų, kad įvardinčiau savo tikslą ir vėl pradėčiau atidžiai analizuoti.*

Iš tyrėjos dienoraščio. (2016-03-14) *Šiandien baigdama M8 IT GIUS interviu analizę pastebėjau, kaip sunku išlikti prie interviu teksto, prie kiekvieno sakinio... Man kyla noras apibendrinti arba vadovautis savo intuicija. Pavyzdžiui, kaip dabar, kai interviu mokytoja kalba apie autoritetingumą: norisi iš karto fiksuoti pagrindines ištraukos mintis, kurios tikrai bus tekste, bet tarsi nepraeinant per interviu tekstą, peršokant jį. Gal dėl to, kad analizė nuvargino mane, interviu su mokytojais italais buvo labai ilgas darbas, o tas paskutinis interviu itin ilgas, „tirštas“, jame daug įdomių minčių.*

aprepti fenomeną iš skirtingų perspektyvų, atrandant jo įvairias savybes ir išsiaiškinant, kurios jų yra esminės, fundamentalios, o kurios – antrinės, kintančios, ne tokios reikšmingos fenomeno struktūrai (Giorgi, 1997, p. 247; 2006b, p. 355; Ghirrotto, 2016). Mortari savo eidetinio fenomenologinio metodo sampratoje nevartoja ir neįvardija paties termino kaip „vaizduotės variacijos“, tačiau kai ji akcentuoja tyrėjo nuolatinį grįžimą prie duomenų ir sukimasi aplink fenomeną, galima išvelgti tą patį anksčiau aprašytą tyrėjo darbo momentą, kai stengdamasis apibūdinti daugelio individų patirties variacijas tyrėjas išsiaiškina ir išskiria esmines fenomeno savybes. Nepaisant terminų skirtumo, visi paminėti autoriai pabrėžia, kad esminė sąlyga, kurios prašoma iš tyrėjo, yra gebėjimas įsiskverbti į fenomeno paslaptį per sugrįžimą prie duomenų, per savo episteminių sprendimų peržiūrą ir refleksiją. Kartu primenama, kad bandant „prakalbinti“ fenomeną reikėtų skatinti tyrėjo atsivėrimą išlaukiant fenomeno pasirodymo, neišsigąstant jo neišvengiamo tylėjimo. Galiausiai metodo naudojimas priklauso nuo tyrėjo sugebėjimo pažadinti fenomeno gelmėse slypinčias galimybes (*Ultimately, the use of the method depends upon the ability of the researcher to awaken possibilities*. Giorgi, 1997, p. 243), atskleidžiant „atkasant“, iškeliant į dienos šviesą tai, kas įprastai lieka paslėpta, nepastebėta ir neįvardinta⁴⁶.

2.5.2. Tyrėjos laikysena tyrimo metu

Analizės procesas, vykstantis fenomenologiniame kontekste, yra paženklintas nuolatinės tyrėjo refleksijos, kuri paliudija jo pastangas vadovautis ir laikytis fenomenologinių nuostatų. Čia fiksuojami keli analizės etapų momentai, kurie buvo svarbūs tyrėjos sąmoningumo keliui.

⁴⁶ **Iš tyrėjos dienoraščio. (2017-05-05)** *Vakar ir šiandien grįžau prie interviu ir peržiūrėjau trečią kartą interviu su M6 IT GIUS. Tas interviu man labai brangus, labai gilus, turtingas, iš jo naudojau dvi ištraukas, kai reikėjo ruošti straipsnį ir pranešimą apie mokytojo klaidą. O vakar buvo labai sunku su juo dirbti, buvo sunku susikaupti ir pagauti interviu esmę. Pagalvojau, kaip 1, 2 ir 3 komentarų temos susieja su užduotu klausimu apie augimą. O šiandien, šviežia galva perskaičius dar kartą to interviu dalį, man atėjo į galvą mintis, kad visa tai galima įvardinti kaip mokytojo auginimo rūpestį. Vėl patyriau, kad tyrėjo darbas panašus į teksto klausymą, į laukimą. Laukimas, kad tekstas prabilų tau arba, kad tai, kas yra po vandeniu, iškiltų į viršų ir taptų matoma.*

1. Sugrįžimas prie interviu ir pirminės analizės nepasitvirtinimas

Kai tyrinėjamas kažkoks fenomenas, tyrėjo skubėjimas apibendrinti ir per daug abstrahuoti duomenis, peršokant ir prarandant jų konkretumą, išryškėja kaip klaida. Atrodytų, kad šiuolaikinėje visuomenėje išsivystęs polinkis efektyviai dirbti ir kuo greičiau pasiekti maksimalius rezultatus atsispindi ir mokslinėje tikrovėje. Ir tyrėjai teko aptikti savyje šią neteisingą poziciją, kai (nors to pilnai nesuvokiant) linkstama prie greito rezultato apčiuopimo, neišlaikant atvirumo ir laukimo nuostatos fenomeno atžvilgiu (žr. 3 lent.)

3 lentelė. Pirminės analizės nepasitvirtinimas: pirmas atvejis

Interviu tekstas M1 LT	„Apibūdinimas“, aprašantis informantų patirtį veiksmožodžiais	Pirminė aprašomoji etiketė	Galutinė aprašomoji etiketė
Aš, tiesą pasakius, tai nežinau, ką ten tokio padariau, bet po tų susitikimų – pasiruošimų Sutvirtinimo sakramentui – pas mus irgi atsirado ryšys.	Pripažįsta, kad nežino ką ypatingo padarė, kad santykis atsirastų	Augimo fenomeno „paslaptinumas“	Santykio atsiradimo priešasčių neapčiuopamumas

Iš analizės komentarų. (2017-01-18) *Šiandien grįžau prie analizės ir perskaičiau savo komentarus, parašytus lapkritį. Pastebėjau, kad ankstesnė etiketė – AUGIMO FENOMENO PASLAPTINGUMAS – tikrai atitiko fenomeną, tačiau ji yra per plati ir galima ją prirašyti prie kito analizės etapo, kuriame labiau abstrahuojama. O čia reikia labiau detalizuoti. Dėl to pakeičiau ir parašiau kitą etiketę: SANTYKIO ATsirADIMO PRIEŽASČIŲ NEAPČIUOPAMUMAS.*

Klaida gali išryškėti ir kitokia forma – kaip tyrėjos tik dalinis fenomeno matymas; šiuo atveju po tam tikro laiko tyrėja galėjo pastebėti duomenyse kitokį niuansą, tarsi nauja šviesa leistų pamatyti naujai, nes išryškėjo ta fenomeno dalis, kuri anksčiau buvo šešėlyje.

4 lentelė. Pirminės analizės nepasitvirtinimas: antras atvejis

Interviu tekstas M5 IT GIUS	„Apibūdinimas“ , aprašantis informantų patirtį veiksmožodžiais	Pirminė etiketė	Galutinė etiketė
<p>Dirbti mokytoju – tai neeilinė ir tuo pačiu metu apie save pamąstyti reikalaujanti galimybė <...> Skatina mus ieškoti naujų ir nesikartojančių sprendimų, skatina pasikliauti tuo, kas vyksta, būti atviriems tikrovei ir tam, kas joje vyksta.</p>	<p>Apibūdina mokytojo darbą kaip <i>galimybę apie save pamąstyti, kaip darbą, skatinantį</i> lankstumą ir atidumą tikrovei</p>	<p>Reflektyvumas ir duotybės suvokimas</p>	<p>Tikrovės pirmumo suvokimas</p>

Iš analizės komentarų. (2016-06-05) *Čia buvau užsirašiusi žodį „duotybė“. Tačiau dabar, antros analizės etapu, peržiūrėdama tekstą matau kitaip: nebe duotybė, o tikrovės pirmumas, vyravimas. Suprantu, kaip mokytojas susiduria su ta tikrove ir pasiryžta joje išbūti.*

Iš tyrėjos dienoraščio. (2017-05-19) *Darant trečiąjį analizės etapą, yra dalykų, kuriuos kitaip matau (pasikeitė mano nuomonė), yra dalykų, kuriuos atrandu tik dabar (to anksčiau nematydavau), ir dalykų, kurie pasitvirtina. Pavyzdžiui, šiandien perskaičiau kom13 iš M8 IT GIUS interviu ir pamačiau ryšį tarp nutikimo apie taisyklės paaiškinimą ir M5 IT GIUS „netikėtumo didaktikos“. Šį dalyką, sutapimą įrašiau į savo augimo lentelę ir gražus patvirtinimas buvo 14-ame komentare, kad tą dalyką aš jau užsirašiau prieš metus.*

2. Analizė kaip fenomeno atskleidimas per naujai iškilusius duomenis

Fenomeno centriškumas yra esminis fenomenologijos episteminis bruožas, kurio puoselėjimas nuolat primenamas tyrėjui. Mokslinėje literatūroje kalbama apie tyrėjo askezę fenomeno pažinimo link, apie tyrėjo gebėjimą klausytis fenomeno arba apie tai, kad reikia leisti pačiam fenomenui pasirodyti (Tacconi, 2011, p. 54). Šiais apibūdinimais pabrėžiami fenomeno pirmumas

ir tyrėjo subordinavimas jo atžvilgiu. Zambrano (2008, p. 52), aptardama dėmesingumo sampratą, kalba apie „pasitraukimą“. Skirti kam nors dėmesį reiškia pasitraukti, kad pati tikrovė galėtų atsiskleisti. Šiuo atžvilgiu bet koks tikrovės (fenomeno) pažinimas suvokiamas kaip atsiskleidimas, pasirodymas arba, kalbant eidetinės fenomenologijos terminais, kaip kilimas į paviršių, išgryninimas to, kas implicitiniu būdu yra fenomene (Applebaum, 2010, 2007).

Iš analizės komentarų. (2016-07-13) *Šiandien sutvarkiau savo interviu lapus ir perskaičiau vieną interviu ištrauką, kur M5 IT GIUS kalba apie tikrumą, kuris išlieka santykiuose po atviro pokalbio, kai mokinys pradeda atvirauti ir sako tau kažką svarbaus. Šis dalykas man primena tai, ką sako M8 IT GIUS apie dabarties vertę. Nesvarbu, ar po to dialogo, tikrojo žmogiškojo susitikimo, mokiniai viską užmirš. Tai, kas įvyko, išlieka ir suteikia jam (M8 IT GIUS) laimės. Kai analizavau M5 IT GIUS interviu, dar nemąsčiau apie M8 IT GIUS interviu ir dėl to turbūt to nepastebėjau. Dabar man akivaizdu, kad analizės darbas ir duomenų susisteminimas etiketėmis ir kategorijomis nėra mano šaunumo įrodymas, o greičiau jau kažkoks iškilimas į viršų, kuris vyksta savaime, tyrėjo tik palaikomas, tai kažkas, kas jau yra duomenyse, bet tam tikrais momentais man išaiškėja.*

Iš analizės komentarų. (2016-11-15) *Pradėjau analizuoti M1 LT interviu <...> Iš tiesų savęs dar per daug neklausiu, kaip šiame interviu pasirodo mokytojo auginantis autoritetas. <...> Baigiau susisteminti pirmą pavyzdį, kuriuo mokytoja pasidalino. Priėjau prie kitos ištraukos ir suvokimas trenkė kaip žaibas iš giedro dangaus. Nustembu, nes suvokiau, kad mokytoja, norėdama papasakoti apie augimo patirtį, man kalba apie santykį. Vakar baigiau analizuoti M2 LT interviu ir ten akcentas buvo kitoks <...> Gal dėl to čia šiandien man krito į akis žodis „santykis“, kaip augimo žymė. Įdomu. Antros ištraukos pabaigoje mokytoja įterpia naują raktinį žodį „žvilgsnis“. Koks ryšys tarp jų? Nors fenomenologija nežvelgia į santykius ir priežastinius ryšius, įdomu užduoti sau klausimą ir apie sąsają tarp santykio ir žvilgsnio.*

Iš analizės komentarų. (2017-04-05) *Analizuodama šią ištrauką iš M3 IT [mokytoja pasakoja, kad dabar yra susipykusi su viena klase ir bendravimas vyksta formaliai ir tik apie dalykinius reikalus. Mokytoja paskelbė savo mokiniams tylos streiką] galvojau, kad ši ilga istorija yra ne vietoje <...> Prisimenu mokytoją, ji labai kalbi, energinga <...> Bet tada sustojau ir užuot greitai išmetusi šią dalį susimąsčiau, kodėl mokytoja pradėjo pasakoti šią istoriją. Ir man įstrigo paskutinis jos sakiny. Ji sako: „Sunku būti griežta, nes tai ne pagal mano prigimtį, aš nešuo su savimi visą savo patirčių bagažą,*

savo esybę. “ Tikrai daug turto slepiasi informantų žodžiuose, turto, kuris dėl skubėjimo gali likti nepastebėtas.

Iš tyrėjos dienoraščio. (2017-05-19) *Darydama trečiąją analizės etapą ir grįždama prie M8 IT GIUS interviu, pastebėjau, kad labai gražiai, ryškiai matosi autoriteto fenomeno išsivystymas laike.*

3. Ryšio su fenomenu praradimo grėsmė

Fenomeno pažinimą fenomenologija supranta kaip iki galo neužbaigtą kelią, kuriame išlieka neaprašytų ir neištirtų fenomeno dalių. Pabrėžiama, kad fenomeno esmės keičiasi nuolat, nes toks kitimas yra gyvenamojo pasaulio prigimtis (Bertolini, 1988), ir kad jos nėra universalios ir nekintančios (Dahlberg, 2006, cit. pg. Penkauskienė, 2016, p. 54). Šiais pastebėjimais neneigiamas fenomeno pažinimo galimumas, tik primenama, kad pažinti fenomeną reiškia susidurti su juo kaip „kažkuo“ gyvu, slepiančiu savyje daugybę niuansų, netelpančiu ir peržengiančiu (tyrėjo) nustatytas kategorijas. Kai tyrėjas praranda fenomeno gyvumo suvokimą, stringa ne tik pažinimas, bet ir tyrimo tikrumas. Brangus momentas, kai pats fenomenas patraukia tyrėjo dėmesį savo savitu balsu ir tyrėjas, tai pastebėjęs, sugrįžta prie klausymo pozicijos.

Iš tyrėjos dienoraščio. (2017-08-08) *Po atostogų, jau beveik po mėnesio, grįžau prie interviu analizės. Jaučiu didelį poreikį sugrįžti prie interviu teksto. Nors turiu savo duomenų lentelę, kurioje susisteminau tyrimo duomenis, jaučiu, kad tikras duomenų atgaivinimas, sugrįžimas prie auginančio autoriteto fenomeno yra klausymo pozicija, kad vėl, „tiesiogiai“ per mokytojų žodžius, girdėčiau fenomeno balsą.*

Pastebėjau ir anksčiau, kad kai esu užstrigusi analizėje, man labai padeda sugrįžimas prie paties interviu teksto, mokytojų žodžių. Jų skaitymas (net yra dalių, kurias beveik moku atmintinai, nes milijoną kartų jas perskaičiau) pažadina mane, prakalbina mane ir kartais labiau „pasitikiu“ jų dabartiniu aidu manyje nei atliktu kategorizavimu.

Iš tyrėjos dienoraščio. (2017-08-21) *Galvoju apie fenomeno analizę... Šiandien jau parašiau apie mokytojų žodžių pranašumą, stiprumą, iškalbingumą lyginant su mano atliktu duomenų apibendrinimu ir kategorizavimu. Padarytas fenomeno aprašymas ir susisteminimas lentelėse išlieka vertingas, nes tai kaip žemėlapis, kaip „vieta“, kur užfiksuota tam tikra fenomeno raiška ir kryptis. Tačiau suvokiu, kad tas apibendrinimas ir kategorizavimas yra tik mano įrankis, instrumentas judant įsigilinimo į fenomeną ir jo išgryninimo link.*

Iš tyrėjos dienoraščio. (2017-11-16) *Šią savaitę perskaičiau vieną fenomenologinę disertaciją. Joje pasakyta mintis mane užkabino ir privertė*

pamąstyti. Disertacijos autorė dėsto, kaip analizės metu pastebėjo save per daug prisirišus prie interviu teksto ir tai neleido pamatyti duomenų visumos. Pagalvojau, kad man atsitiko priešingas dalykas... Siekdama abstrahuoti darbą, ką, mano manymu, neblogai darydavau, suvokiau, kad fenomenas dingsta iš mano akiračio, ir man reikėjo sugrįžti prie duomenų, kad atstatyčiau ryšį su juo. Tos disertacijos autorė buvo „įkalinta“ konkretnume, o aš laisvai „skraidydavau“ abstrakcijos lygmenyje.

2.6. Tyrimo kokybė

Lincolnas ir Guba (1985) pastebėjo, kad įprasti pagrįstumo kriterijai, vyraujantys tradicinėje tyrimo paradigmoje, tokie kaip validumas (angl. *validity*), generalizavimas (angl. *generability*), patikimumas (angl. *reliability*) ir objektyvumas (angl. *objectivity*), siejami su visai kitokia samprata toje tyrimo paradigmoje, kuri buvo pavadinta *Naturalistic inquiry* (natūralistiniu tyrimu) ir kuriai priskiriami kokybiniai ir fenomenologiniai tyrimai. Naujoje pažinimo paradigmoje, vadovaujantis skirtingomis aksiomomis (Lincoln & Guba, 1985) apie tikrovės prigimtį suvokimą, santykį tarp tyrėjo ir tiriamojo objekto bei tiesos teiginių prigimtį, nurodomi visai kitokio lygmens aspektai. Taip pat akcentuojami įvairūs probleminiai aspektai, siekiant įvertinti tyrimų mokslumą (Cardano, 2003; Creswell, 2006; Mortari, 2007, 2009, 2010b; Blasi, 2010; Cohen, Manion & Morrison, 2013; Sousa, 2014; Semeraro, 2014).

Minimi keli metodologiniai aspektai, susiję su šiuo disertaciniu tyrimu.

Kokybiniuose ir fenomenologiniuose tyrimuose dėmesys labiau sutelkiamas į tyrimo procesus, nei į pačius rezultatus (Creswell, 2006). Dėl to pabrėžiama (Mortari, 2007, 2009, 2010b; Blasi, 2010, p. 25, p. 27), kad tyrėjas turi viešinti savo „pramintus episteminius kelius“ ir fiksuoti savo reflektyvumo darbą. Atsižvelgiant į tai, per visą šio tyrimo eigą rašydama atmintines tyrėja siekė eksplikuoti savo mąstyseną, metodologinius žingsnius ir sprendimus, kad episteminis procesas įgytų kuo daugiau matomumo ir skaidrumo.

Kai tyrimo patikimumas (angl. *credibility*) siejamas ne su teorijų ar teiginių galutiniu formulavimu, bet su jų atradimo procesais, metodologai nurodo ir kitus būdus, užtikrinančius tyrimo (semantinį) validumą. Nors šioje temoje nėra vyraujančios vieningos nuomonės, skirtingai vertinamas metodologinių strategijų būtinumas, dažnai siūlomas rezultatų demonstravimas (*in itinere* ir tyrimo pabaigoje) ir dalijimasis su kitais tyrėjais ar su pačiais informantais

(angl. *check member / member checking* – Lincoln & Guba, 1985; Creswell & Miller, 2000; Creswell, 2007; Blasi, 2010).

Giorgi teigia, kad sprendimas parodyti tyrimo rezultatus informantams atspindi metodologinę ir teorinę klaidą (Giorgi, 2006b, p. 357–358)⁴⁷. Kiti autoriai laikosi „švelnesnės“ pozicijos šiuo klausimu ir pabrėžia kitus aspektus, turinčius didesnę poveikį tyrimo validumui. Pvz., Mortari (2007, p. 73, 236) tyrimo rezultatų parodymą kitiems tyrėjams suvokia ne kaip rezultatų patvirtinimą ar galutinio *imprimatur* gavimą, bet kaip metodologinės tyrėjo laikysenos palydėjimą, kad kiekvienu moksliniu etapu sprendimas būtų kuo labiau pasidalintas su kitais, neliktų neišvengiamame individualaus požiūrio uždaru. O grįžimas pas informantus suprantamas labiau kaip interviu „rekursija“ (it. *ricorsività*), kai tyrėjas grįžta pas informantą papildyti interviu, patikslinti duomenų arba atlieka antrąjį interviu (Sità, 2012, p. 71; Mortari, 2013, p. 64).

Šiame tyrime tyrėja laikėsi nuostatos neatskleisti informantams fenomeno struktūros, manydama, kad tyrimo rezultatuose informantų patirtys yra tokios apibendrintos ir perteikiamos fenomenologine kalba, kad pats informantas juose negali savęs atpažinti. Tačiau tyrėja, norėdama paversti

⁴⁷ Giorgi's mano, kad rezultatų parodymas ekspertams ar kitiems tyrėjams, dirbantiems tiriamojo fenomeno srityje, yra klaidingas, nes labiau vertinami jie patys, nei atrasti rezultatai, kuriose gali slėptis kažkas nauja ir nežinoma patiems geriausiems specialistams. Kitas aspektas, rezultatų rodymas informantams, kaip, pvz., numatyta Colaizzi'o metode (1978), taip pat vertinamas neadekvačiai, nes informantai neturi reikalingo fenomenologinio suvokimo, įgūdžių, ir jų nuomonė sukaustyta natūraliojo požiūrio į pasaulį nuostatų. Taip pat galutinis fenomeno aprašymas, kurį tyrėjas pateikia, pasižymi ne tik fenomenologinės epistemologijos jautrumu, bet turi išreikšti tyrėjo disciplinarinę perspektyvą, fenomeno „pateikimą“ tyrėjo moksline kalba, kurios informantai negali pasiekti. Šiuo atveju būtų galima diskutuoti, ar tyrime, kuriame informantai yra mokytojai ir kuriame disciplininė kalba yra pedagoginė, Giorgi'o argumentą galima laikyti dar „galiojančiu“. Stengdamasis apginti savo poziciją, Giorgi's pateikia dar vieną priežastį, kuri aiškiau išreiškia jo fenomenologijos suvokimo savitumą: pristatant rezultatus informantams, suponuojama, kad jie labiau galės įvertinti fenomeną, nes patys jį išgyveno. Tačiau Giorgi's primena, kad fenomenologinio tyrinėjimo tikslas nėra asmeninių fenomeno savybių iškėlimas ar asmeninio fenomeno išgyvenimas; veikia tyrimo centrą užima pats fenomenas, kuriame, siekimas atskleisti / išreikšti jo bendrą struktūrą nublanksta prieš asmeninius / individualius informantų bruožus. Pagal Giorgi, tyrėjas gali priimti informantų pasiūlymą pristatyti jiems tyrimo rezultatus, tačiau rezultatų pristatymas negali būti metodologinis patikrinimo ar pateisimo įrankis.

matomu savo analizės darbą ir siekdama ją pagrįsti, per visą analizės procesą įsipareigojo dirbti reflektiviai. Taip pat tyrimo rezultatais buvo dalinamasi su kitais tyrėjais metodologiniuose seminaruose, konferencijose ir konsultacijose. Ieškant grįžtamojo ryšio apie atliktą darbą, analizės pabaigoje, kai tyrėja aprašė fenomeno struktūrą, buvo nuspręsta parodyti šią dalį kalbos redaktorei, dirbančiai mokykloje, siekiant suprasti, ar galutinis fenomeno struktūros aprašymas suprantamas ir apčiuopiamas.

Dar vienas aspektas, kurį būtina aptarti, yra tyrimo rezultatų generalizavimas kokybiniuose ir fenomenologijos tyrimuose, reikalaujantis kitokio supratimo (Paley, 2016, p.11). Tyrimų rezultatų generalizavimas, visų pirma, aiškinamas kaip procesas, aktas, kuris yra susijęs ne su tyrėju, bet su skaitytoju, galinčiu atpažinti tam tikrus tyrimo rezultatų aspektus ir atrasti bendrumą panašiose situacijose (Lincoln & Guba, 1985, cit. pg. Blasi, 2010, p. 48). Vėliau pabrėžiama, kad fenomenologijos (ir kitų kokybinių tyrimų) kontekste generalizavimas nėra laikomas statistiniu pritaikumu, bet atpažįstamumu, kai skaitant rezultatus ar fenomeno aprašymą atpažįstamas, „užčiuopiamas“ jo egzistencinis aktualumas, tinkamumas (Ghirotto, 2016) ir analogiškumas (D'Alessio, 2017). Asmeninis tyrėjos apsisprendimas dėl šio klausimo buvo susitelkti prie informantų reikšmingumo ir įvairovės, kad žvilgsnis į fenomeną būtų kuo platesnis ir apglėbiantis fenomeno patirties gelmę (žr. tyrimo informantų atrankos kriterijai).

Tarp įvairių aspektų, kurie traktuojami vertinant tyrimų kokybę, minimas ir duomenų **prisotinimas**. Kokybiniuose tyrimuose šis klausimas nenusprendžiamas iš anksto, bet svarstomas procese; tyrėjas, atlikdamas interviu ir apžvelgdamas surinktus duomenis, nustato, kada pasiekiamas prisotinimas. Ypač fenomenologijos perspektyvoje atliktų interviu skaičius nėra toks svarbus – vertinamas tyrimo dalyvių informantyvumas, jų artumas tiriamojo fenomeno atžvilgiu. Kadangi į interviu prisotinimą žvelgiama pripažįstant fenomeno unikalumą, neužbaigtumą, kai kurie autoriai teigia, kad ši sąvoka apskritai negalima / nepritaikoma (Dahlberg et al., 2008, cit. pg. Penkauskienė, 2016, p. 57). Tyrėjos pozicija šios temos atžvilgiu buvo susijusi su siekiu teikti pirmenybę informantų reprezentatyvumui, reikšmingumui, tokiu būdu norint atskleisti fenomeno įvairovę, laikant jį prioritetiniu kriterijumi, sprendžiant prisotinimo klausimą.

Paskutinis aspektas, kurį reikėtų trumpai paminėti, yra nuolatinis grįžimas prie duomenų ir konfrontavimas su jais, kaip būtina praktika, užtikrinanti teorinį pagrįstumą (Blasi, 2010, p. 24). Šis priminimas itin reikšmingas fenomenologijos srityje, nes liudija tyrėjo imperatyvą išlikti ištikimu fenomenui. Taip pat kaip tyrimo validumo žymės tyrėjo prašoma

pilnutinio atidumo duomenims ir išsaugojimo to, kas yra iš pirmo žvilgsnio nereikšminga ir dažniausiai pašalinama ar neįvertinama (Giorgi, 2006a, p. 307; Mortari, 2010b, p. 15, 16; Van Manen, 2016).

2.6.1. Lingvistiniai tyrimo aspektai

Atsižvelgiant į tai, kad tyrėja rašė disertaciją ne savo gimtąja kalba ir kad interviu su informantais buvo atliekami dviem skirtingomis kalbomis, būtina paminėti tam tikrus probleminius aspektus, susijusius su kalbine plotme.

Interviu transkribavimas

Kiekvienas interviu buvo transkribuotas originalo kalba, paliekant kalbos šnekamąjį stilių ir žymint informantų pauzes ar nepabaigtus sakinius. Kaip jau buvo minėta, pati tyrėja transkribavo interviu su Italijos mokytojais, o interviu su Lietuvos mokytojais buvo transkribuojami kito asmens, kuriam lietuvių kalba yra gimtoji.

Analizė – kodavimas

Prasminių vienetų apibūdinimai, aprašomosios etiketės ir etiketės, nurodančios kategorijas parašyti italų kalba, jei interviu buvo atliktas su Italijos mokytojais, ir lietuvių kalba, jei interviu atliktas su Lietuvos mokytojais. Paskutinių interviu, atliktų 2016 m. rudenį, analizė su Italijos mokytojais, vyko lietuvių kalba, nes tyrėja jautėsi įgavusi tam tikros patirties, įgūdžių ir pajėgi tai atlikti.

Atmintinių rašymas tyrimo pradžioje vyko italų kalba, o vėliau, nuo 2016 m. lapkričio, lietuvių kalba. Sprendimas pradėti tyrėjo dienoraščio rašymą ne gimtąja kalba buvo nelengvas, nes retkarčiais tai apribojo tyrėjo minčių gaivumą.

Interviu su Italijos mokytojais ištraukų vertimas

Ištraukos iš interviu su Italijos mokytojais, kurias tyrėja išrinko ir naudojo aprašydama fenomeną, buvo jos pačios išverstos į lietuvių kalbą. Tyrėjos išverstas tekstas buvo parodytas lituanistei, mokančiai italų kalbą, kad ji ištaisytų gramatines klaidas, kalbos stilių, kad tekstas skambėtų sklandžiai ir gražiai. Taip pat pasitaikė atvejų, kai reikėjo kartu spręsti, kaip kuo geriau perteikti tam tikrą žodį ar posakį.

Tekstų rašymas

Disertacijos tekstas rašytas lietuvių kalba ir vėliau atliktas redagavimas. Fenomeno aprašymo tekstas, kaip minėta, papildomai parodytas kalbos redaktorei, dirbančiai mokykloje.

Vertimo problemiškumas

Tarp paminėtų aspektų, susijusių su kalbine plotme, ypač vertimas į kitą kalbą tyrėjai, kuriai lietuvių kalba nėra gimtoji, sukėlė nemažai problemų. Vertimo problemiškumas, aptartas daugelio autorių teorinėmis ir praktinėmis prasmėmis (Gadamer, 1983; Benjamin, 2007; Eco, 2012; Steiner, 2015), be įvairių neišspręstų temų, primena neišvengiamą interpretacijos aspektą, esmės perteikimo galimybę, kalbos laikiškumą, dinamiškumą ir kt.

Gadameris (1983, p. 442), kalbėdamas apie vertimo sudėtingumą, akcentuoja, jog pirminė vertėjo užduotis yra perkelti kalbos prasmę į pašnekovo kontekstą, kad jis suprastų. Dėl šios priežasties tyrėja neprašė pagalbos verčiant ištraukas iš italų (gimtosios tyrėjos kalbos), bet pasitelkė tik redagavimą, nes manė, kad gimtakalbis geriau gali suprasti ir perteikti esminius fenomeno niuansus. Akivaizdus ir neginčijamas vertimo sudėtingumas, paliudytas tyrėjos atmintinėse įvairiais apmąstymais, negali užkirsti kelio ir kitam nepaneigiamam vertimo aspektui, kurį Ricoeuras (2000, p. 9) išreiškė kalbėdamas apie savo gimtosios kalbos atradimą iš naujo ir pažadinimą tų kalbos resursų, kurie apleisti, *letargo būsenos*. Paradoksaliai sukeltas vertimo iššūkis ir susidūrimas su kalbos ribotumais išplečia įprastą kalbos horizontą, nes verčia ieškoti naujų kalbinių sprendimo būdų ir iškelia kalbos galimybes, kurios įprastai lieka neišnaudotos ar pamirštos⁴⁸.

Ricoeuro įžvalgos apie vertimo esmę pabrėžia dar vieną reikšmingą niuansą, kurį autorius įvardija kaip lingvistinį svetingumą (2000, p. 11). Ricoeuras primena, kad tikroji vertimo dilema nėra teksto išverčiamumas ar neišverčiamumas, bet ištikimybė ar neištikimybė tekstui. Vertimo darbas nereikalauja tik intelektualinių, teorinių ir praktinių gebėjimų, bet iškelia etinio pobūdžio problemą, susijusią su vertėjo (tyrėjo) švelnumo ir lankstumo klausimu tam, kad verčiamas tekstas nebūtų užgožtas. Fenomenologiniame kontekste paminėtas vertimo darbo aspektas yra neįprastai svarbus, nes atidumas, pagarba tekstui atskleidžia ištikimybę fenomenui plačiąja prasme, kartu su lingvistinėmis detalėmis.

⁴⁸ **Iš tyrėjos dienoraščio. (2016-10-5)** *Susiduriu su tuo, kad kai kurių italų kalbos žodžių negalima išversti pažodžiui į lietuvių kalbą. Tas faktas suteikia ir tam tikro pozityvumo, nes verčia mane įsigilinti į žodžių prasmę, nesitenkinti pirmine ar dažniausiai vartojama reikšme, stengtis labiau įsigilinti į žodžius, pagauti, užčiuopti jų reikšmes ir visais būdais jas perteikti kita kalba.*

2.6.2. Tyrėjos ir informantų pozicija aprašymo atžvilgiu

Aprašymas kaip tyrėjos užduotis apibūdinti tiriamąjį fenomeną eidetinės fenomenologijos perspektyvoje, o ne jį paaiškinti ar analizuoti, praktikos lygmenyje susipynė su pasakojimų niuansais. Apie tai rašoma ir metodologinėje literatūroje teigiant, kad aprašymai ir pasakojimai, nepaisant jų specifiškumo, neturi būti laikomi tarpusavyje oponuojančiais kognityviniais aktais, o savo bruožų skirtingumais jie papildo vienas kitą (Mortari, 2009, p. 60). Taip pat pabrėžiant ištikimybę fenomenui kaip kertiniam fenomenologiniam bruožui, pagrindžiama fenomenologijos galimybė peržengti deskriptyvines ribas ir leisti į kitą kognityvinį lauką, pvz., pasakojimą, neprarandant eidetinės fenomenologijos tyrimo specifiškumo. Tad aprašymų ir pasakojimų susipynimas nelaikomas kliūtimi fenomenologiniam tyrinėjimui ir teigiama, kad gali rutuliotis netgi nedeskriptyvinio pobūdžio tekstuose, tačiau su sąlyga, kad juose būtų išreikšti proto veiksmi (it. *atti della mente* – Mortari, 2009, p. 78.).

Aprašymo „negrynumas“ tyrime pirmiausia pasireiškė, kai mokytojams užduotas klausimas aprašyti auginimo atvejį neišvengiamai buvo įgyvendintas perduodant savo patirtį pasakojimo būdu. Tad tyrėjos darbas apibūdinti auginimo fenomeną susidūrė su tokia duomenų forma, kurioje būdavo ne tik deskriptyvinių aspektų. Aprašymas teoriniu atžvilgiu pasižymi aiškios konotacijos kognityviniu aktu, o empirinėje plotmėje jo ryškumas nublanksta ir jis atsiskleidžia ir informantui, ir tyrėjui kaip kontūrais neapibrėžtos užduotys, kaip susitelkimas į patirtį, liečiant kitus laukus⁴⁹.

⁴⁹ **Iš tyrėjos dienoraščio. (2016-03-8)** *Skaitydama ir analizuodama interviu pastebiu, kad juose yra gražių istorijų, kurias vertėtų papasakoti. Kol kas palieku šią mintį, kuri itin išryškėjo šiandien analizuojant M8 IT GIUS interviu. Pastebiu, kad nors nebuvo prašyta pasakoti istoriją, bet apibūdinti auginimo patirtį, mokytojų auginimo patirties apibūdinimas tapo istorijų pasakojimu, nes per tuos epizodus mokytojai išreiškia kažkokį svarbų aspektą. Ir kaip lengva būtų tas istorijas pavadinti gražiais ir skambiais pavadinimais. Nežinau, kas bus iš to... Kol kas palieku laiko tai minčiai augti, išsigrūninti.*

Iš tyrėjos dienoraščio. (2016-04-19) *Interpretuoti ar aprašyti? Šiandien peržiūrėdama vieną interviu, stipriai pajaučiau, koks svarbus buvo šis klausimas. Ar esu pašaukta interpretuoti tai, ką sako mokytojas, ar aprašyti, susitelkti ties paties reiškinio (fenomeno) bruožais? Ne gilintis į tai, ką reiškia kalbėtojo pasakojimai, patirtys, mintys, bet kaip reiškiasi pats auginimo fenomenas tame asmenyje, kuris pasakoja, patiria, mąsto.*

Kitas aspektas, kuris išaiškėjo analizės metu, lietuvių informantų įvairovė: kai kurie, aprašydami ir detalizuodami savo auginimo patirtį pasižymėjo tokiu „deskriptyvumu“, kad skaitant transkribuotą tekstą tarsi matosi tai, ką jie pasakojo. O kiti labiau linkę išreikšti savo įsitikinimus, nuostatas ar jau abstrahuotą patirtį⁵⁰.

Interviu metu mokytojai, atsakinėdami į klausimus, ne vien aprašinėdavo savo auginimo patirtį su mokiniais, bet ir dalindavosi savo pasvarstymais, nuostatomis, įsitikinimais. Mortari nuomonė šia tema yra jų neatmesti ir vertinti kaip duomenis, papildančius aprašymo išsamumo sudarymą (Mortari, 2009, p. 78). Faktai, mintys, emocijos, veiksmai laikomi galinčiais įeiti į aprašymo lauką ir prisidedančiais prie fenomeno struktūros atskleidimo, nes išreiškia tai, ką informantai daro, galvoja, jaučia. Taip pat aprašymas kaip aktas, gebantis sutikti informantą ir fenomeną, priimti juos ir suteikiantis jiems erdvės (Englander, 2010, cit. pg. Sità, 2012, p. 72), šiame tyrime detalizavosi kaip informantų skirtingų dalinamųjų būdų priėmimas. Tyrėjos aprašymo darbą lydėjo šie klausimai: ką? Kaip? Kada? Kokiam kontekste? (Mortari, 2010a). Remiantis jais buvo abibrėžiamas ir aprašomas fenomenas, siekiant iškelti fenomeno savybes, sudarančias jo empirinę esmę. Kitas aspektas liečia aprašymo implikacijas supratimo atžvilgiu. Pastebėta (Bruner, 2000; Atkinson, 2002, p. 32), kad pasakojimas kaip kognityvinis aktas leidžia pačiam informantui įsigilinti į tai, kas išgyventa, permąstyti ir atrasti naujų nematytų detalių, nes tame momente, kai kas nors verbalizuojama kitam, suteikiamas „balsas“ toms mintims ar jausmams, kurie prieš tai liko neišreikšti. Ši pastaba pasirodė galiojanti ir kitame episteminiame kontekste (fenomenologijos), kai informantų buvo prašyta dalytis savo auginimo patirtimi aprašomuoju būdu.

Buvo interviu, po kurių informantas padėkojo, nes sustojimas ir papasakojimas to, kas įvyko, leido jam išsiginčyti savo patirtį, giliau ją suprasti ir atrasti, kas išgyventa, pastebėti naujų nematytų įžvalgų. Analizės metu, dirbant prie interviu tekstų, kartais šis proto išsiskaidrinimas vaizdingai fiksuotas informantų žodžiuose.

⁵⁰ **Iš tyrėjos dienoraščio. (2016-03-8)** *Dar vienas dalykas, kurį pastebėjau šiandien: M3 IT GIUS labai deskriptyvi informantė. Skaitydama jos interviu tekstą, aš akivaizdžiai matau, ką ji dėsto, taip lengvai tie vaizdai „įkrenta“ į mano akis. O visai kitaip su M1 IT GIUS ar su M6 IT GIUS... Jie kitaip dėsto savo patirtį, jų interviu dominuoja kiti aspektai: ką galvoja arba jau įvertinta, apmąstyta patirtis.*

Man tik dabar atėjo į galvą, bekalbant su tavim ...niekada to neišreiškiau žodžiu (M9 IT GIUS).

Ačiū tau, nes suteikė man progą galvot (M5 IT GIUS).

Apibendrinant – aprašymas kaip fenomenologinis tyrinėjimo bruožas empirinio tyrimo metu nepasireiškė grynai, skaidriai, bet buvo susipynęs su pasakojimo aspektais, informantų pamąstymais ir jų asmeniniu stiliumi. Tačiau susidūrimas su šios nelengvos fenomenologinės užduoties įgyvendinimu vedė tyrėją link gilesnio aprašymo suvokimo ir prie nuolatinio „pirmyn – atgal“ darbo tarp teorinio žinojimo ir fenomeno pėdsakų paieškos tikrovėje.

2.6.3. Citavimo problemiškas

Aprašydama auginančio autoriteto fenomeną ir norėdama kuo įvairiapusiškiau iškelti jo esmines savybes bei parodyti jo gyvumą ir kompleksiskumą, tyrėja susidūrė su tam tikrais metodologiniais probleminiais aspektais: citatų ilgumu, „citatų nedemokratiškumu“, citatų pajėgumu išreikšti sąsają su auginančiu autoritetu platesniaja prasme.

Pastebėjus kai kurių citatų dažnumą ir ilgumą, mėginant perteikti kontekstą, kuriame skleidėsi tam tikri fenomeno bruožai, buvo nuspręsta jų netrumpinti, teikiant pirmenybę fenomeno visumai ją saugant⁵¹.

Antrasis aspektas, kurį tyrėja pavadino „citatų nedemokratiškumu“, iškilo pastebėjus, kaip tam tikrų mokytojų citatos dominavo besiformuojančiame fenomeno aprašymo tekste. Šiuo atveju kriterijus, pagal kurį buvo įvertinta metodologinė situacija, tapo dvejopu. Pirmiausia tyrėja sau iškėlė klausimą, ar tai nėra nesąmoningas duomenų atmetimas, neįvertinimas: apie tai buvo svarstoma ir vyko savirefleksijos darbas. Šalia to vyravo sprendimas atsižvelgti į fenomeną, priimant jo pasireiškimo formas; tad

⁵¹ **Iš tyrėjos dienoraščio. (2017-06-14)** *Prieš dvi savaites pradėjau aprašinėti empirinio tyrimo rezultatus ir susiduriu su vienu sunkumu. Kad aprašyčiau tam tikrą aspektą, trumpos citatos ištraukos neužtenka, tiesiog ji būna per trumpa ir negali perduoti esmės, dalyko turtingumo ir reikšmingumo. Todėl kai kurios citatos išeina labai ilgos, tarsi trumpas pasakojimas... Bet jei nepateikiamas kontekstas, tada net svarbiausias citatos sakinyss lieka neiškalbingas.*

„citatų nedemokratiškumas“ konstatuotas ir įvertintas kaip neišvengiama sąlyga, aplinkybė, siekiant prisitaikyti prie fenomeno pasirodymo būdų⁵².

Trečiasis probleminis metodologinis aspektas išskirtas pastebėjus tai, jog citatomis sunku plačiai atskleisti kuo išsamesnį fenomeno vaizdą ir jo susietumą su kitais aspektais, žymėmis. Auginantis autoritetas kaip platus, daugialypis fenomenas, besivystantis skirtingais lygmenimis ir paliečiantis įvairias erdves ir laiko dimensijas, neišvengiamai netelpa citatos ribose. Tyrėja, susidūrusi su šiuo sunkumu, suvokė, kad ištikimybės principas tiriamajam fenomenui iš tikrųjų suponuoja kito transcendentiško saugojimą (Mortari, 2007, p. 105): tad tai, kas galėjo būti kliūtis fenomeno pažinimui, savotiškai pasižymėjo kaip fenomeno neredukuojamumo patvirtinimas, neišvengiama padėtis einat jo pėdsakais⁵³.

⁵² **Iš tyrėjos dienoraščio. (2017-06-14)** *Kitas dalykas, kurį pastebėjau šiomis dienomis, yra kad aprašydama tam tikrus fenomeno aspektus ir niuansus dažniau renkuosi vienus mokytojus nei kitus, lyg kai kurie iš jų pirmautų (tarsi nėra „demokratiškumo“ citatose). Kadangi esu rašymo proceso pradžioje, įsivaizduoju, kad tai priklauso nuo aspektų traktavimo: dabar aprašinėdama santykį, kaip buvimą kartu kelyje, labai daug citatų naudoju iš M8 IT GIUS. Žinau, kad tai vienas iš mėgstamiausių mano interviu, ir turiu tai gerai įsisąmoninti, kad dėl tos preferencijos kiti mokytojai nebūtų mažiau įvertinti. Ir čia redukcijos aspektas.*

Iš tyrėjos dienoraščio. (2017-06-14) *Šiandien susidūriau su situacija, panašia į vakarykštę. Aprašant buvimą kelyje ir ryšį su klasės drausmingumu, atsitiko taip, kad daug citatų buvo iš vienos mokytojos (M7 LT). O vakar, rašant apie kitą aspektą, dominavo kita mokytoja (M8 IT GIUS). Norėjęsi, kad apie tą patį aspektą citatos būtų iš skirtingų mokytojų, bet realybė kitokia... Panašūs aspektai yra ir kituose interviu, tik kad ši mokytoja labai tiksliai įvardija ir parodo skirtingus ir įdomius niuansus.*

⁵³ **Iš tyrėjos dienoraščio. (2017-08-24)** *Dabar fiksuoju vieną mintį, kuri sukasi mano galvoje jau kelias dienas. Pasirinkdama iškalbingiausias citatas, kaip visada, stengiausi ieškoti ir išrinkti tas vietas, kurios geriausiai parodo, iliustruoja tam tikrą mokytojo kaip auginančio autoriteto aspektą. Tačiau tame pasirinkime kartais ne visai matosi, kaip pasirinktas aspektas susijęs su mokinio augimu. Pavyzdžiui, M8 IT GIUS istorija apie mokinį, kuris per atsiskaitymą surašo dainų pavadinimus vietoje matematikos uždavinių [žr. p. 136], turi ir tęsinį: mokinio mama po pokalbio su mokytoja apie įvykusį faktą atskleidžia savo draugei, irgi tos mokyklos mokytojai, kad ją nustebino tos mokytojos požiūris. Bet šio tęsinio atsisakiau, nes citata būtų buvusi per ilga Dar vienas pavyzdys: M3 IT GIUS istorija apie spektaklio pristatymą [žr. p. 115]. Citatoje akcentavau mokytojos laikyseną tikrovės atžvilgiu, t. y. kaip susiklostė situacija ir kaip mokytoja reagavo bei elgėsi jos akivaizdoje <...> Kadangi mokytoja*

2.7. Tyrimo etika

Tyrimo etiškumas suponuoja įprastinių praktinių procedūrų laikymąsi (Ritchie, Lewis, Nicholls, & Ormston, 2013, p. 87) ir kitą gelminę plotmę – priėmimo ir svetingumo epistemologiją, kurioje įtvirtinamas informanto neliečiamumas, jo orumas, jo neredukuojamumas iki tyrimo instrumento. Kita, ne tyrimo „priemonė“ tyrėjo tikslams, yra asmuo, kuriuo rūpinamasi, dėl kurio jaučiama ir prisiimama atsakomybė (Mortari, 2007, p. 237; Mortari, 2009, p. 48; Mazzoni, 2016, p. 50). Taikant tyrimo etiką praktiniu lygmeniu buvo laikomasi šių principų: savanoriško dalyvavimo tyrime, taip pat informantai buvo supažindinti su tyrimu, jo esme (informantams buvo pristatytas tyrimas, atskleista esmė), informantų sutikimo, asmenų

ilgai kalbėjo šia tema, ji papasakojo, kaip dėl to spektaklio pasikeitė keli jos mokiniai, bandysiu užfiksuoti lentelėje keletą momentų iš interviu su ja.

Reziumė – ne visada buvo įmanoma šalia mokytojo auginančio autoriteto bruožų (prie auginimo) pilnai parodyti įvykusį mokinių augimą.

<p>M3 IT GIUS – Įvykusio mokinių augimo momentai</p>
<p><i>„Tarp tų mokinių buvo S. Apie jį man pasakojo, kad jam nelabai sekdavosi viešai kalbėti, nes sunkiai kalbėjo itališkai ir namuose buvo pratęs vartoti savo dialektą. O kai pasiūliau jam išversti Piave dainą [karo daina] į savo neapolietišką tarmę... kaip nuostabu!“</i></p> <p>Iš interviu p. 21</p>
<p><i>„E. sunkiai sirgo disleksija, negalėjo skaityti, bet jo teksto dalį išmoko puikiai. <...> Kartą ateina mano kolegė geografijos mokytoja ir sako: „Nepatikėsi, šiandien E. pasisiūlė skaityti per pamoką. Taip dar niekada nebuvo!“ Tas mokinyš per 8 klasės egzaminus kalbėjo vien apie spektaklį.“</i></p> <p>Iš interviu p. 23</p>
<p>[Mokytoja pasakoja apie iš mokinio mamos gautą laišką]</p> <p><i>„Žiūrėdama į L., kuris fronte linksmo savo kompanionus magijos triukais, ir į D., kuris deklamavo karo eilėraščius, matydama P., vaidinantį kaip patyrusį aktorijų, ir savo vaiką, kuris apkabinęs savo draugą dainavo tranšėjeje <...> suvokiau, kad mūsų vaikai turėjo nuostabią mokytoją, gebančią pastebėti ir įvertinti kiekvieno vaiko galimybes. Ačiū, mokytoja, už Jūsų aistrą, atsidavimą ir kantrybę, kuriais spinduliuavote dirbdama savo darbą. .</i></p> <p>Iš interviu p. 24</p>

anonimiškumo, duomenų ir informacijos konfidencialumo. Pirmą kartą su informantais buvo susisiekti įvairiais būdais: telefonu, elektroniniu paštu ar per tarpininką. Susitikimas-interviu ėmimas įvyko suteikiant informantams palankiausias sąlygas. Interviu buvo atlikti 8 miestuose (5 Italijos, 3 Lietuvos) ir skirtingose vietose: mokyklose (10 interviu), kavinėse (8 interviu), informantų namuose (6 interviu). Informantų kaip asmenų pripažinimas ir pagarbos jiems išreiškimas konkretizavosi ne vien atsižvelgiant į jų pageidautas logistines aplinkybes, bet ir priimant nenumatytus atvejus: netikėtą atsisakymą, laiko stoką, skubėjimą, pažadų sulaužymą⁵⁴.

Etikos laikymasis episteminiu lygmeniu detalizavosi kaip tyrėjos požiūris į patį darbą ir informantus. Pirmo aspekto užtikrinimą – nuolatinis tyrėjos budrumo darbas fenomeno pažinimo link – liudija atmintinių rašymas⁵⁵. Siekiant antro aspekto, išryškėjo fenomenologinės redukcijos –

⁵⁴ **Iš tyrėjos dienoraščio. (2016-02-18)** *Užvakar nepavyko paimti interviu iš vienos mokytojos. Jau kai mes tarėmės dėl susitikimo, buvo ženklų, kad kažkas ne taip, kad ji nenorėjo interviu, bet, matyt, iš mandagumo nenorėjo atsisakyti. Aš nenorėjau pasiduoti, rizikavau ir važinėjau susitikti su ja. Kartu pavalgėme, pakalbėjome ir kai priminiau jos leidimo įrašyti pokalbį, ji atvirai pasakė ne. Taigi jai atsisakius turėjau sustoti, priimti jos valią, nusišypsėjau ir nesureikšmindama jos atsakymo paklausiau, ar galiu bent užsirašyti į sąsiuvinį. Ji sutiko. Man buvo labai skaudu ir gaila, nes užsirašyti konspektus ne savo kalba labai sunku, tiesiog nespėjau... Ir kitas dalykas – tai, ką ji pasakojo, buvo tikrai gražu ir negaliu suprasti, ko ji bijojo... Maža savivertė? Kuklumas? Sovietų Sąjungos pasekmės? Galų gale susitikimas su ja buvo gražus, ji tikrai mokinius auginantis autoritetas, bet, deja, negalėjau įtraukti jos į savo interviu.*

Panašus atvejis buvo ir su viena Italijos mokytoja (2015 m. rudenį): apie ją sužinojau iš savo pažįstamos, dirbančios jos klasėje pagalbine mokytoja. Pagal man suteiktą informaciją, ji labai gera ir šauni mokytoja, bet kai paklausiau, ar galėtume susitikti, ji atsisakė. Šis atvejis man nebuvo toks skaudus, nes neturėjau su ja tiesioginio ryšio.

Iš tyrėjos dienoraščio. (2016-12-12) *Lapkritį buvau Italijoje ir paėmiau interviu iš mokytojų, kurie nežino Giussani'o pedagogikos. Buvo visokių netikėtumų, apie kuriuos nebūčiau net pagalvojusi. Pavyzdžiui, visa ta istorija apie papildomą leidimą apsilankyti mokykloje... Jie buvo teisūs, bet aš tiesiog neįvertinau pačios situacijos, nes iki šiol niekada to nereikėjo. Antras dalykas: nors buvome sutarę apie valandą laiko, praktiškai interviu truko mažiau, nes mokytojos neturėjo laiko. Aišku, aš buvau kiek nusivylusi, bet, kita vertus, tai buvo gera proga priimti situaciją tokią, kokia ji buvo, nes tai ir yra fenomeno priėmimas, pagarba jam.*

⁵⁵ Pagarbos samprata, kaip episteminė dorybė tiriamojo fenomeno atžvilgiu, detalčiau aiškinama fenomeno aprašymo dalyje.

epoché – svarba: pavojus prarasti dėmesingumą tiriamajam fenomenui, sutikti fenomeną ne koks jis yra, o pagal tyrėjo lūkesčius ir matymą, gali nutikti ir su informantais. Tyrėjas, užsidaręs savo moksliniuose reikaluose, kuria įtampą, skubina, stokoja atsivėrimo ir įsijautimo kitam; panašiai neetiškas elgesys, kai dvejojama informantų patirtimis arba kai jausmai ar nuostatos stato barjerą prieš kitą informantą. Šiuo atveju fenomenologinė redukcija – *epoché* – pasižymėjo kaip praktika siekiant tyrimo etikos, nes tyrėja buvo raginama žvelgti į kito patirtį nedvejojant jos realumu, tą patirtį priimti kaip vertingą ir nesuteptą, o pastebėjus savo mąstymo ar jausmų ribotumą, vėl viską pradėti iš pradžių⁵⁶.

⁵⁶ Apie redukciją – *epoché*, kaip etinę praktiką, žiūrėti išnašas n. 34, 35, 36.

3. FENOMENO APRAŠYMAS IR ATSKLEIDIMAS GIUSSANI'Ų PERSPEKTYVOJE

Šiame skyriuje pristatoma mokytojo auginančio autoriteto struktūra, kurią sudaro keturi esminiai bruožai: buvimas kartu *kelyje*, mokytojo didaktinė laikysena, mokytojo žvilgsnis į mokinį ir ugdomasis santykis. Prieš fenomeno esminių bruožų nagrinėjimą pateikiama įvadinė dalis, padedanti priartėti prie fenomeno šerdies, kurioje aptariamos dvi temos, iškilusios tyrime: auginimo problemiškas ir neauginimas. Remiantis atliktu empiriniu tyrimu ir eidetinio fenomenologinio metodo specifiškumu, primenama, kad fenomeno aprašyme siekiama laikytis aprašomojo stiliaus, o atskirame skyrelyje kiekvienas mokytojo auginančio autoriteto bruožas bus aptariamas atsižvelgiant į Giussani'ų perspektyvą.

3.1. Fenomeno aprašymo link

Fenomeno aprašymas tyrėjui neabejotinai sudėtinga užduotis, nes siekiant derintis prie fenomeno pasirodymo būdų ir kiek įmanoma nutolti nuo savo išankstinių nuostatų ir lūkesčių prireikia daug laiko ir pastangų. Mortari, remdamasi Zambrano mintimi, primena, kad fenomeno pažinimas panašus į sukamąjį judesį, kai tyrėjas nuolat „suka“ aplink fenomeną ir bando iš išorinio rato prisartinti prie centro, prie fenomeno šerdies (Mortari, 2006, p. 33). Šią pastabą galima pritaikyti ir fenomeno aprašymo aktui ir procesui pagrindžiant tyrėjos sprendimą pradėti aprašymą nuo „išorinio fenomeno sluoksnio“ t. y. fenomeno kontūrinių aspektų – auginimo problemiškas ir neauginimo – ir nuo jų palapsniui priartėti prie fenomeno esminių bruožų.

3.1.1. Auginimo problemiškas

Auginimas, kaip ir kiekvienas fenomenas, susijęs su žmogaus prigimtimi, pasireiškia kaip tai, kas iki galo nenusakoma, neišmatuojama; jis nesugretinamas su žmogaus determinantais, tokiais kaip jo fiziniai, biologiniai ar socialiniai aspektai, kadangi juos pranoksta. Toks konstatavimas šiame darbe vertinamas ne kaip skepticizmas episteminė prasme, o kaip neišvengiama iš žmogaus gelmės kylanti sąlyga. Tyrimas patvirtina, kad auginimas yra kompleksiškas fenomenas, kurio problemiškas pasireiškia įvairiais lygmenimis.

Pirmas iš jų – auginimo ribų neapibrėžtumas. Auginimas, kaip mokytojo veikla, tam, kad mokinys augtų, ir augimas, kaip mokinio rezultatų pasiekimų matymas (kaip mokytojo veiklos raiška), glaudžiai susipina, tai

tarsi to paties fenomeno poliai. Sunku nustatyti, kada vienas iš jų pasibaigia ir kada prasideda kitas. Taip pat auginimas iškyla ne tik kaip veiksmas, nukreiptas nuo mokytojo į mokinį, bet ir atvirkščiai, kai mokytojas atpažįsta savo augimą per mokinius; šiuo atveju mokytojo augimas mokinių dėka yra patirtis, kurią mokytojas lengviau suvokia ir pastebi.

Tai, kas mane iš tikrųjų sužavėjo, buvo santykis su mokiniais. Jis duoda labai daug, praturtina ir augina ir mus! (M4 IT)

Žinai, gal lengviau papasakoti, kaip jie mane augino, o ne kaip aš juos užauginau... (M2 IT GIUS).

Sunku suvokti, kiek paauga mokiny, o kiek mes patys (M5 IT GIUS).

Pirmas problemiško niuansas siejosi su ribų neapibrėžtumu – auginimas ne vien vienkryptis fenomenas, liečiantis tik mokinį, bet taip pat ir mokytojo patirtis jam būnant ir auginant mokinį, – o antras problemiško aspektas liečia auginimo veikėjų neapibrėžtumą. Mokytojas pripažįsta, kad jis ne vienintelis augina mokinį, kad kiti veikėjai, asmenys, ne visada jam matomi, žinomi, prisideda prie auginimo kaip mąstymo, vertybių ir savivertės formavimo. Be to, mokytojas suvokia, jog kai kurie mokinio pasikeitimai gali būti laikomi natūralaus brendimo pasekmėmis.

Tai šitoje vietoje, na, mokytojas... jis, čia yra vienas iš būdų. Ne vienintelis, bet čia yra vienas iš būdų (M5 LT).

Tai to augimo yra labai daug, nes nu vaikai auga ir aš kiekvieną kartą sau keliu klausimą, kai pamatau, kad įvyksta kažkoks augimas, ar čia mano dėka, ar čia dėl to, kad tiesiog vaikas bręsta? Šita prasme tų tokių gražių istorijų aš, man atrodo, kad visai turiu, bet man labai sunku pasakyti, kad čia aš vat padariau šitą dalyką ir dėl to atsitiko tas augimas. Tai vat, labai sunku (M3 LT).

„[Pasakojama apie mokinio augimą, kaip elgesio pasikeitimą] ... tai vėlgi sunku pasakyti, kad tai grynai mano nuopelnas, bet kažkiek buvo turbūt ir mano (M3 LT).

Kaip rodoma šiuose atvejuose auginimo neapibrėžtumas aptinkamas tame, kad jis pasireiškia kaip fenomenas, vykstantis ne vien mokyklinėje erdvėje ir yra susijęs su vidiniais mokinio pasikeitimais.

Trečias problemiško aspektas konstatuoja auginimo priežasčių ir veiksmų pasekmių neapčiuopiamumą. Auginimas tam tikru momentu tampa matomas, jis pasireiškia mokytojo akimis kaip kažkas, kas, be abejo, pradžiugina, teigiamai nustebina. Ypač kai auginimas išryškėja kaip faktas, įvykęs nepastebimai ar netikėtai, mokytojas tarsi „sustoja“ ir suvokia, kad sunku įvardinti auginimo esmines aplinkybes ir lemtingus momentus.

Aš, tiesą pasakius, tai nežinau, ką ten tokio padariau, bet po tų susitikimų <...> pas mus irgi atsirado ryšys (M1 LT).

Ir buvo kokie penki mėnesiai, kol, kaip aš sakiau, mama paklausė, kaip, ir aš sakiau: „Mama, tikrai yra ramu.“ Aš net neatkreipiau, kada įvyko tas lūžis. Tai va. Bet, kaip sakau, tai buvo labai sutrikus klasė (M6 LT).

Auginimo neapčiuopiamumas reiškiasi ne vien tada, kai mokytojas konstatuoja jo pasireiškimą nepastebėtu ir netikėtu būdu, bet ir tais atvejais, kai jis pripažįsta savo atliktus veiksmus, įdėtas pastangas ir jų vertes. Nepaisant to, auginimas atsiskleidžia kaip nenusipelnytas laimėjimas, ryškiai viršijantis mokytojo asmenį. Šis suvokimas mokytojui sužadina disproporcijos pojūtį.

Daugybę kartų šie vaikai atviravo su manimi ir patikėjo asmeninių dalykų, man to nenorint, nežinau kodėl ir visai to nenusipelniau; gal jie manė, kad galėčiau išspręsti jų problemas, nežinau (M5 IT GIUS).

Viena mama man pasakė: „Tikiuosi, kad Jūs pasiliksite kitąmet.“... Kartais, pasižiūrėjusi į save klasėje iš šono, galvoju – o Dieve, kokias aš čia nesąmones darau! Turiu pasakyti vienam, kad atsisėstų, kitam, kad patylėtų, pradėdu aiškinti pamoką, o po to vėl kažkas mane stabdo... (M8 IT GIUS).

Išgyventa disproporcija tarp teigiamų gautų atsiliepimų, rezultatų, nelauktų grįžtamųjų ryšių ir savo asmeninio ribotumo suvokimo teigiamai nustebina ir sujaukina mokytoją.

Nustebau šįryt [mokinių parodos pristatymas, mokytojo pasiūlytas], nes nesitikėjau tokios staigmenos, tokio santykio su vaikais. Atliktas darbas – tai

tikra dovana, mes nežinome, kur šis darbas nuves <...> Šįryt buvau labai nustebintas to, kas įvyko, to, kas dėjosį prieš mano akis. Manau, kad susijaudinimas, nuostaba yra pirmiausia mūsų kaip suaugusiųjų reikalas, nes esame sąmoningesni (M5 IT GIUS).

Man tas dalykas buvo labai didelė nuostaba pačiai [apie mokinį, kuris laiške parašė mokytojai, kaip po tikybės pamokų pradėjo tikėti Dievą]. Kad kitą kartą ką tu pats darai – tu nežinai kaip kitas žmogus, ką jis išgirsta, kad jam yra svarbu ir ką jis sau pasiima (M1 LT).

Disproporcijos patyrimė išryškėjo ir tikrovės pirmumo suvokimas – ji viršesnė už mokytoją, pranašesnė už jį. Tokio aspekto pripažinimas atveria mokytojo pažiūrose tikrovės suvokimą kaip galimybę įgyti papildomą pranašumą: dėmesingumas tikrovės pirmumui ir jos stebėjimas išgyvenami kaip išlaisvinantis sąmoningumas, nes paklusimas jos (tikrovės) principams yra bendra užduotis mokytojui ir mokiniui. Tikrovę mokytojas patiria kaip bendrininkę, t. y. Kaip kažką palankaus, galinčio palengvinti jo darbą.

[Apie mokinį, kuris, nepaisant mokytojų patarimų, pasirinko netinkamą mokyklą, paskui ją metė po kelerių metų ir sugrįžo prie mokytojų pasiūlytos mokyklos] *Tu, kaip mokytojas, bandai nurodyti, nukreipti,.. bet paskui matai, kad pats gyvenimo sudėtingumas veda juos link tų dalykų. Kuo ištikimesnis esi gyvenimui, tuo labiau jiems padedi <...> Jis buvo [gyvenimo] priverstas priimti, ir daug sunkiau, tai, ko anksčiau nenorėjo klausytis. Tai man atrodo esminis dalykas, nes suteikia tau didžiulį pasitikėjimą, kad galiausiai nesi tas, kuris moko jį tiesos. Tu juos veda link tiesos, kurią tikrovė tau rodo. Ir tai labai išlaisvina (M4 IT GIUS).*

Ketvirtas auginimo problemiškumo aspektas taip pat išryškėja kaip nenuspėjamumas, glūdinantis paties mokytojo darbo prigimtyje – mokytojo darbo vaisiai nėra prognozuojami, yra daug aspektų, kurie viršija mokytojo matymą ir išlieka iš dalies nenumatomi, nenusakomi. Šis aspektas nepasireiškia kaip nepasitikėjimo, bejėgiškumo ar pesimizmo išraiška savo darbo galimybėmis ir tikrove, bet mokytojo susidūrimas su gilia ir paslaptinga ugdymo tikrove, kurioje vyrauja giluminiai, žmogiškieji ryšiai. Nenuspėjamumą savo darbo atžvilgiu mokytojai atpažįsta kaip reikšmingą atradimą, kuris nutinka mokytojo profesiniame gyvenime ir kuris vertinamas teigiamai, kaip brandos žymė.

Mano patirtyje išsiskynio tokios mintys: mes nežinome, kaip mūsų darbas veikia vaikus, ką sukelia jų viduje. To nežinome teigiama prasme, nes nesuvokiame tikrojo mūsų darbo ir santykio su jais poveikio. Bet taip pat to nežinome [neigiama prasme], kai mes juos įžeidžiame ar užgauname (M4 IT GIUS).

Prieš kelis mėnesius gavau elektroninį laišką iš nepažįstamo adreso: „Sveiki, mokytojau, keista nebegirdėti Jūsų balso muzikos kabinete. Norėjau Jums padėkoti už tai, ką pasakėte per paskutinius šiuos metus, nes tik dabar pradėjau suprasti, kad visa tai yra tiesa. Per muziką, kurią mus išmokėte klausytis, supratau, kad gyvenimas yra didžiulis dalykas, didžiulis kelias ir aš jo nenoriu prarasti.“ Beskaitydamas galvojau: bus tas, arba anas, arba dar ji... Bet elektroninio laiško pabaigoje perskaičiau visai kitą vardą. Ne, palauk!!! Perskaičiau laišką dar porą kartų. Šis mokinys ketverius metus neparodė man nė menkiausio palankumo, jokios teigiamos reakcijos į mane... Tai buvo dar vienas stiprus smūgis, kuris mane išmokė, kad nieko aš nesuprantu ir kad mokyti vaikus – tai tikras sėjiko darbas (M7 IT GIUS).

Paskutinis aspektas, kuris pasireiškia kaip problemiškas, siejasi su auginimo laikiškumu. Auginimas pasirodo kaip fenomenas, vykstantis laike, bet savitu tempu. Kai kuriais atvejais, kad auginimas taptų matomu, reikia ilgo, iš anksto nefiksuojamo laiko. Kitais aptiktais atvejais auginimas reiškiasi kaip epizodinis faktas ar protarpinis nutikimas, įsiterpiantis į mokinio ugdymo procesą. Atsižvelgiant į jo pasirodymo būdą laike, akivaizdu, kad auginimas yra ne galutinis sunkumų išsprendimas ar veiksmas, mechaniškai ištrinantis visus mokinio sunkumus, o veikia ne visada matomas ar nuoseklus procesas, kurio eiga kartais prieštarinčiai susipina su neišspręstomis probleminėmis situacijomis, apsunkinančiomis jo atpažinimą.

[Kalbant apie mokinio rezultatų pagerėjimą] *Žinoma, sunkumų dabar netrūksta, bet jų ir šiaip niekada netrūksta. Svarbiausia turėti įrankius, leidžiančius tuos sunkumus drąsiai sutikti (M1 IT).*

Ir šiuo atveju [vieno mano mokinio augimas] tai bevykstantis dalykas, ir negalima sakyti, kad jau pasiekėme finišą. Mes jo nepasiekėme, tai [augimas] yra ištisas pasaulis, kuris turi būti kuriamas ir sutvirtinamas diena po dienos (M2 IT).

Ir kažkaip tikrai nėra ten tobula viskas, jam sunkiai sekasi mokytis, jis kartais susipyksta su mokytojais, bet mes visada galim susėsti, kalbėti, spręsti kažkaip, kas anksčiau būdavo, man pasakojo, kad neįmanoma (M3 LT).

Apibendrinant galima teigti, kad auginimo problemiškas yra susijęs su jo neapibrėžtumu, neapčiuopiamumu, nenusipėjamumu ir matomumu laike. Neapibrėžiamos ne vien auginimo ir augimo ribos, bet ir auginimo skatintojai, tie, kurie turėtų būti auginimo fenomeno ištakose. Sunku apčiuopti auginimo priežastis ir veiksmų pasekmes. Taip pat problemišką sukelia faktas, kad auginimas pasireiškia kaip nenusipėjamas fenomenas ir jo savitas vystymasis laike riboja pilną jo matomumą.

3.1.2. Neauginimas

Kad suvoktume, kas yra auginimas, galima nagrinėti tiriamąjį fenomeną *via negationis* būdu, t. y. žvelgiant, kuo jis laikomas, kai mokytojų yra patiriamas neauginimas. Atsižvelgiant į mokytojų aprašytus neauginimo atvejus, neauginimas siejamas ne su mokykliniais rezultatais, kaip tam tikrų uždavinių nepasiekimas ar įgūdžių neįgijimas, bet kaip žmogiškųjų aspektų stoka, trūkumai ar sunkumai, atsiradę pedagoginiame santykiuje.

Neauginimas apibūdinamas kaip santykių neužmezgimas, ryšio trūkumas iki konfliktinio santykio su mokiniu ir jo šeima, pasitikėjimo ir abipusiško supratimo stoka. Mokytojas pajunta, kad mokinys nesijaučia jo suprastas, mokytojas neturi šeimos palaikymo, prasideda prieštaravimai, ignoravimas ir nesusidomėjimas mokytojo akivaizdoje. Ši nesėkminga patirtis apibūdinama kaip pralaimėjimas.

Aš laikau didžiuliu pralaimėjimu tai, kas atsitiko su vienu ADHD [hiperaktyvumo sutrikimas ir dėmesio trūkumas] mokiniu. Jis visada buvo labai priešiškas nusiteikęs ir nepaklusnus, jokios mūsų pastangos nedavė rezultatų ir galiausiai jis išėjo, pakeitė mokyklą, bet ir ten situacija nepagerėjo. Aš išgyvenau tai kaip pralaimėjimą, nes nebuvo jokio bendradarbiavimo su šeima, šeima kovojo su mumis (M6 IT).

Vienas iš pačių skaudžiausių mano pralaimėjimų buvo susijęs su vienu mokiniu, kuris pradėjo lankyti mokyklą neturėdamas ypatingų problemų ir kognityviniu požiūriu sunkumų nebuvo... Aš iš tikrųjų ir dabar dar nesuprantu, kas nutiko <...> Išėjo taip, kad susiklostė sunki bendravimo situacija, jis laikė mokytojus, o ypač mane, visai jo nesuprantančia ir verčiančia daryti tam tikrus dalykus <...> Ir dėl viso to šeima buvo labai priešiška, konfliktavo, ypač

su manimi, ir priekaištavo, kad nebuvo atidūs jų sūnui <...> Tai buvo nesėkmė, mokinys persikėlė į kitą mokyklą... Tikras nusivylimas ir pralaimėjimas... aš tai išgyvenau būtent taip (M1 IT).

Žinoma, man taip pat ne viskas sekėsi... Išgyvenau ir... nežinau, kaip apibūdinti... Labai sunkūs momentai, kai vaikai su manimi aršiai ginčydavosi ar ignoruodavo ir nekreipdavo dėmesio į tai, ką sakydavau (M7 IT).

Taip pat neauginimas išgyvenamas kaip santykis tarp mokytojo ir mokinio, pasiliekančias formaliam mokykliniam lygmenyje, be įsitraukimo į kažką daugiau. Toks santykis, apsiribojantis darbinio bendravimu, nepaisant mokyklinių rezultatų pasiekimo ar ypatingų probleminių situacijų neužkliuvimo, netenkina mokytojo, siekiančio kažko daugiau. Tačiau toks santykis yra priimamas kaip mokinio valios išraiška, suvokiant, jog santykio užmezgimui reikia laisvo sutikimo iš abiejų pusių.

Yra vienas dalykas, kurį tiesiog nujaučiu, tai nėra konkrečiu... Toje klasėje, kur buvo P. [mokinys, apie kurį prieš tai mokytoja pasakojo], buvo ir mergaičių... gerutės, bet... gal dėl to, kad jos neįtardė ypatingo poreikio, tiesiog atlikome savo mokyklinės pareigas, ir viskas <...> Toje klasėje kelios mergaitės nenorėjo nieko daugiau, nei būti mokinėmis, todėl tokiomis „figūromis“ ir išliko. Nebuvo kažkokio didesnio įsitraukimo, tad pasitenkinome, tiek aš, tiek jos, tiesiog buvimu... Tarsi jos man būtų pasakiusios „Stop!“ ir aš sustojau. Kartais būna ir tokia forma... tiesiog nežinau, kaip paaiškinti... gal tai tam tikra savigyna ar prašymas neiti į santykį <...> Tai man nepatinka, bet suprantu, kad gali būti ir taip, todėl priimu šį darbinį santykį tarp mūsų. Yra mokinių, kurie to prašo, ir tada tegul būna taip (M4 IT).

Kitas neauginimo niuansas, kaip ne iki galo įvykusio santykio žymė, kai mokytojas patiria mokinio buvimą klasėje kaip „sustabdytą“, kaip tik iš dalies išreikštą. Atmosfera klasėje atrodo rami ir teigiama, mokinys elgiasi korektiškai, pagal mokyklos reikalavimus, bet mokytojas vertina situaciją kaip neauginančią, įžvelgdamas joje nepilną mokinio asmenybės atskleidimą. Iš tikro mokinys viduje išlieka nepakitęs, jo laisvė nepaliesta, neaktyvuota.

[Mokytoja pasakoja apie vienos klasės pamokas, kuriose vaikui su spec. poreikiais padeda kitas mokytojas, vyresnio amžiaus vyras] *Kai jis klasėje, visi kiti mokiniai tyli. Aš sau sakydavau, kad jėga turėti tokį mokytoją klasėje, nes visi nurimsta. O paskui pastebėjau, kad būtent tose klasėse, kur jis yra,*

man sekasi prasčiau... Tiesa, kad mokiniai būna tylėsni, bet kažkaip sunkiau išsina dirbti kartu... Jie suprato, kad turi tylėti ir būti ramūs, bet...<...> [mokytoja ilgai bando aiškinti kas ne taip, nukreipia kalbą kitur] Va! Toje klasėje niekada nepasireiškė [it. non è scattata mai la loro libertà] tų mokinių laisvė, štai kas yra!⁵⁷ <...> Tada jau geriau kita klasė, kurioje jie yra laisvesni ir dėl to kartais tave matuoja, vertina, išbando visokiais būdais, bet kur jų laisvė labiau reiškiasi, nors gal tu kartais ir supyksti, tai visgi geriau nei suvaržyta laisvė ir tik tas automatiškas tylėjimas ir sąstingis (M8 IT GIUS).

Abejinga tyla, klausimų trūkumas, gynybinė pozicija yra patiriami kaip ženklai, rodantys neaktyvuotą mokinio laisvę, o klausimų kėlimas, savo klaidų atpažinimas, glaudesnis santykis – kaip ženklai, rodantys aktyvuotą laisvę.

Turiu omenyje ypač vieną klasę, kur (kai jis būna) mokiniai tyli, aš kalbu, bet tarsi kalbu sienoms, nes jie neužduoda jokių klausimų, o jei, tarkim, tu kam nors pasakai pastabą dėl išsiblašymo, išsisukinėja, sako, kad tai netiesa, kad klausosi. O kitoje klasėje, kur aš jaučiuosi laisvesnė, ir jie man atrodo laisvesni, jei kas nors pasako kokią nesąmonę, o tu paklausi – atsiprašau, ar tau dabar atrodo tinkamas momentas? – Mokinys atsako, kad iš tikrųjų ne. Arba tau užduoda klausimų, prašo ką nors pakomentuoti. Taigi, tikrai jie ne tokie tylūs ir ramūs kaip tie kiti, ir tau gal net sunkiau, nes reikia nuolat kartoti – „Lukterk!“ arba „Minutėlė!“ arba „O dabar šis klausimas...“ – Taip sunkiau, bet santykis su mokiniais visai kitoks! (M8 IT GIUS).

Mokytojai, aprašydami savo neauginimo patirtį, tiesiogiai neminėjo atvejų, kai mokinys neišmoko ar nepasiekė to, ko iš jo reikalauta, o susitelkė prie neužsimezgusių santykių. Be abejo, rezultatų pasiekimai ir geri santykiai nėra atskiriami ar paraleliniai veiksniai ir abu prisideda prie mokinio auginimo. Ši

⁵⁷ **Iš tyrėjos dienoraščio. (2016-05-09)** Kartais atsitinka, kad interviu metu minčių srautas būna chaotiškas ir atsakinėdamas informantas pasimeta, pameta pagrindinę mintį arba pasakojant jam pačiam paaiškėja ir išgrynina tai, kas atsitiko, kol pavyksta apibendrintai perteikti esmę. Šiuo atveju interviu tekstas ir interviu klausymas itin atspindi išgryninimo momentą. Pastebėti, kaip susidėlioja ir išsiaiškina informanto mintys, yra dėkingumo momentas, kuris suteikia didelę vertę duomenims.

Tam tikru interviu momentu, mokytojai pagaliau pavyko išgryninti savo mintis ir bendrai suvokti temos esmę. Ji ištarė: „Va!“

neįmanoma atskirtis akivaizdžiai pasireiškia, kai mokinys stabdomas ir neleidžiamas į aukštesnę klasę arba kai mokinys nutraukia santykį ir persikelia į kitą mokyklą. Šiuose atvejuose neauginimas galutinai pasireiškia kaip mokytojo pralaimėjimas ir nesugebėjimas „pagauti“ mokinio visais atžvilgiais.

[Kalbant apie neauginimą] *Tai mokytojų pralaimėjimas, kad mokinys verčiamas kartoti tą pačią klasę. Ypač ryškiai atsimenu, kaip tai man nutiko su vienu mokiniu <...> Jis buvo gabus, bet nemokėjo ar nenorėjo rimtai mokytis, tinginiavo, nenorėjo vargintis, kelti sau iššūkių, įsitraukti į mokyklinę veiklą <...> Ir man nepavyko jo „užkabinti“ ir, perprasti, kaip jį motyvuoti (M2 IT).*

Kai kurie mokytojai, pasakodami apie savo mokinių nepavykusią *auginimo* patirtį, kurią įvardijo kaip pralaimėjimą, nepasisekimą, nesugebėjimą, sugretino ją su savo tinkamumu profesijai. Auginimas ir mokinio augimas išgyvenami kaip stiprinantys mokytojo savivertę, parodantys jo darbo veiksmingumą ir patvirtinantys, kad jo darbas bei veiksmai organizuojami tinkamai; atvirkščiai, neauginimas apibūdinamas kaip faktas, sukeliantis abejonių ir nepasitikėjimą savo profesionalumu. Kita vertus, mokytojai, kurie neapibūdino neauginimo tokiu būdu (t. y. nesutapatino to su savo profesiniu vertingumu), aprašinėdami savo auginimo patirtį neakcentavo pasisekimo niuanso, nesusiejo jo su savo darbo tinkamumu, o konstatavo kitus aspektus: mažų ženklų svarbą, ilgo laiko reikalingumą bei įvykių ir situacijų paslaptinę plotmę.

Supratau, kad mano buvimas mokytoja yra pagrįstas <...> Matyti tuos nedidelius mokinių pasiekimus diena po dienos mane įtikina, kad einu teisinga kryptimi, kad padedu jiems augti (M2 IT).

Pavyzdžiui, su viena savo mokine, aš maniau, kad man visiškai nesisekė, nes niekada nemačiau... trejus metus ji man nerodė jokių prielankumo ženklų. Bet prieš dvejus metus, būdama jau dvyliktokė, ji man sako „Mokytojau, ar galime kartu papietauti?“ O šakės, kodėl? Ir pamačiau visai kitokią mokinę. <...> Arba kitas pavyzdys. Jei kas nors būtų manęs paklausęs, su kuo man visiškai nesisekė ir niekaip negalėjau susikalbėti, aš būčiau pasakęs vienos mokinės vardą. O ji po trejų su puse metų darbo kartu man sako „Ar norėtumėte būti mano sutvirtinimo tėtis?“ Kartais pagal tai, ką išoriškai matome, mes susiformuojame tam tikrą mokinio vaizdą, kuris iš tikrųjų neatspindi to, kas

dedasi jo viduje. Ir pagal tą savo įsivaizdavimą skubame įsivertinti ir džiaugtis pergale arba skelbti pralaimėjimą. Bet iš tikrųjų laimėjimas ir pralaimėjimas nėra mūsų rankose (M4 IT GIUS).

Pasakodami apie savo nesėkmingo auginimo patirtį, nors neprašyti, mokytojai įvardijo keletą situacijų, su kuriomis susidūrė ir kurios, jų manymu, stabdo augimą: mokinio asmeninio darbo stoka, neigiamas mokinio požiūris į mokomąjį dalyką, kultūrinio nuoseklumo neturėjimas, pragmatiniai ir komerciniai santykiai, masinė kultūra. Tačiau pasitaikė atvejis, kai mokytojas atvėrė kitokią paaiškinimo perspektyvą, nurodydamas sąsają tarp mokinio neaugimo ir tam tikros mokytojo nuostatos darbo atžvilgiu: formalizmo, rutiniškumo, inercijos, darbo prasmės praradimo, nusistovėjimo.

[Neauginimas] *Kai išduodi save, o kartu ir vaikus, nes rūpiniesi labiau išoriniais ir formaliais dalykais nei, sakykim, pačiu turiniu. Ir pavyzdžių milijonai yra, manau, kad klaidų darai kasdien, kai skubi, kai įžengimas į klasę tau tampa tiesiog įpročiu ir rutina, nors kiekviena diena turėtų būti kitokia, o tu ateini pas mokinius visada toks pats ir jie tau greit prikljuoja tam tikrą etiketę, po savaitės tu jiems būsi tiesiog „tas“. Tai įprotis... arba kai kaskart išeini iš klasės nepaklauses savęs – o ko išmokau šiandien, aš, kaip mokytojas? (M1 IT GIUS).*

Nuolat susimąstau, ar iš tikrųjų esu mokytojas ar tiesiog žmogus, kuris tik dirba mokytoju?<...> Kai žmogus nedirba sau, kai mokytojas nedirba sau, jis pasitenkina tik [mokinio] mechaniškais pasiekimais (M1 IT GIUS).

Apibendrinant įžvalgas apie mokytojų patirtą neauginimą, kuris pateikiamas kaip vienas įžanginių būdų priartėti prie tiriamojo fenomeno, galima teigti, kad neauginimas siejamas ne su mokyklinių rezultatų pasiekimais, o pirmiausiai žmogiškajame lygmenyje su nesusiklosčiusiais pedagoginiais santykiais. Dalindamiesi savo neįvykusia mokinio auginimo patirtimi, mokytojai įvairiai apibūdino santykio neužmezgimą: ryšio trūkumą iki konfliktinio santykio su mokiniu ir jo šeima, pasitikėjimo ir abipusiško supratimo stoką. Be to, neauginimas buvo sutapatintas su santykiu, kuris pasilieka formaliame lygmenyje ar kuriame mokinys neatsiskleidžia. Taip pat priežasčių įvardijimas nukreipia tyrinėjimą į žmogiškąją sritį, nurodydamas tam tikrus neauginančius veiksnius: asmeninio darbo trūkumą, nesusidomėjimą, neigiamą požiūrį į mokomąjį dalyką iš mokinio pusės, o iš mokytojo pusės – formalizmą, rutiniškumą, inerciją, darbo prasmės

praradimą, sąstingį. Mokinio neauginimas kai kurių informantų buvo laikomas faktu, sumenkinančiu mokytojo profesinį tinkamumą, tačiau kiti neauginimą siejo su aspektais, viršijančiais patį mokytoją.

Šios pirmosios įžvalgos, konstatuojančios auginimo problemišumą ir neauginimą, laikinai suspenduojamos ir tęsiamas tyrinėjimo kelias auginančio autoriteto link.

3.2. Auginantis autoritetas kaip buvimas kartu *kelyje*

Mokytojo auginantis autoritetas pasireiškia būnant kartu su mokiniu bendrame *kelyje*. Tai pirmas esminis bruožas, sudarantis auginančio autoriteto struktūrą. Kelias yra nesibaigiantis ir unikalus, o buvime išryškėja keturi esminiai momentai: atėjimas, ėjimas, laukimas ir dalijimasis. Taip pat atsiskleidė mokytojo veiklos kelyje, vaidmenų skirtingumo ir disciplinos aspektai. Pabaigoje aptariamas neišvengiamas atsiskyrimo momentas.

Kelias yra vaizdinys, pagal kurį mokytojas pirmiausiai pradeda suvokti save, o paskui žvelgti į mokinius ir į santykį su jais. *Kelio* vaizdinys – naujas žiūrėjimo į save būdas, perspektyva, mokytojui atverianti kantrybės horizontą, laipsniškumą ir suvokimą, kad reikia sau suteikti laiko ir erdvės. *Kelio* perspektyva išlaisvina mokytoją dviem prasmėmis: pašalina lūkesčius, kad pasikeitimai įvyks greitai ir tobulai, nelieka perdėtų išankstinių reikalavimų sau. Atvirkščiai, einant *keliu*, visos aplinkybės, situacijos, apsupančios ir sąlygojančios mokytoją, yra lyg atspirties taškai. Mokytojui nereikia stengtis būti kitokiam. Eidamas *keliu* tam tikru momentu mokytojas suvokia esąs pasikeitęs. Toks iš anksto neplanuotas pasikeitimas yra *kelio* stebinanti išdava.

Tai vat su tuo stovėjimu vietoje aš nesu susidūrusi, nebent būsiu nepastebėjus kažko, pražiopsojus, bet tai, kaip jie rašo savo rašto darbelius, savo pamąstymus... Nu, aš nematau, kad tai būtų kažkoks toks arba stovėjimas vietoje, arba žengimas atgal. Kad ir mažais žingsneliais, bet toks pajudėjimas į priekį yra (M1 LT).

Vieną kartą buvau mieste su savo sese ir sutikau vieną savo mokinę, jau didelę, su kuria užsimezgė draugystė ir, matyt, prie manęs ji jautėsi laisvai ir kalbėdama nesivaržė. Mano sesė paklausė „Na, kaip mano sesė kaip mokytoja?“ O ji: „Kaip čia pasakius... pakankamai išprotėjusi!“ Ir pagalvoju, kad tai iš tikrųjų tiesa. Po kelerių metų sutikau savo [kitos] mokinės mamą, kuri man pasakė: „Mano dukra šiomet viskuo skundžiasi, išskyrus Jus.“ Aš paklausiau, kodėl, nes ji buvo vienintelė klasėje, kuri gavo iš manęs skolų vasarai. O ta mama: „Nes sakė, kad Jūs ateinate į klasę su

šypsena. “ Ir tai yra tiesa, bet aš apie tai nebuvo pagalvojusi... Prisiminau vieno draugo žodžius... Nesistengiau būti kitokia, bet jei prieš 4–5 metus tu buvai ta, kuri „ateina į klasę ir išeina iš proto“, o po to kas nors kitas apie tave sako „ateina į klasę ir šypsosi“... Dabar man tikrai yra smagu! Supratau, kad man duotas kelias, kuriame galiu tapti labiau savimi, ir šis kelias nesibaigė (M8 IT GIUS).

3.2.1 Nesibaigiantis ir unikalus kelias

Kelio vaizdinį pažymi du aspektai – *Kelias* yra suvokiamas kaip nesibaigiantis ir kaip unikalus.

Kelio nesibaigiamumas pasireiškia tuo, kad mokytojas suvokia save bevykstančiame būvyje, kurio kontūrai neužbaigti, atverti. *Kelio* tikslas nėra sugebėjimas ar parodomas, demonstruotinas pasiekimas (angl. *performance*), po kurio mokytojas pagaliau bus „tobulas“, gebantis, adekvatus. *Kelias* savo nesibaigiamumo aspektu išryškina, kad mokytojas suvokia save besitęsiančiame ėjime, atviroje perspektyvoje, nes tapimas savimi yra tęstinis procesas (virsmas).

Kelias, kaip perspektyva, iš kurios mokytojas suvokia save, pasireiškia taip pat mokinio atžvilgiu kaip naujas kito matymas. Suprantant, kad žmogaus augimo kelias neišvengiamai paženklintas ribotumais ir suklypimais, sutelkiama daugiau dėmesio į mažesnius dalykus, bandymus ir į galimas naujas pradžias *kelyje*. Mokytojas neieško didelių ir stebuklingų įvykių, o įprasmina ir suteikia reikšmę faktams, nutikimams, kurie iš išorės galėtų atrodyti banalūs: mokinio pasisveikinimas, akių kontaktas, trumpas pokalbis apie šį bei tą.

Nustembu dėl jo [sunkaus elgesio; tinginiu laikomas mokiny], *kai su manim sveikinasi, nes tai man parodo... Jis palieka erdvės santykiui, parodo, kad santykis įmanomas, toks santykis, kai aš reiškiu kažką tau, o tu reiški kažkam man. Tai nėra savaimė suprantama, tai kasdieninė kova, bet įdomu* (M8 IT GIUS).

Naujo santykio tarp mokytojo ir mokinio ištakos slypi ne stebuklinguose nutikimuose, o budrioje mokytojo laikysenoje žvelgiant į *kelio* perspektyvą ir sugebant pastebėti mažų dalykų vertę mokant mokinius. Entuziastingas mažų dalykų atpažinimas reiškiasi drauge mokytojo ir mokinio santykio lygmenyje bei mokinio pasiektuose rezultatuose.

Dabar mane apima entuziazmas dėl jų [mokinių], kai matau, kad jiems kažkas pasiseka, kad jie pasiekia kažkokį rezultatą. Dabar man išsprūsta pagyrimai, kurių anksčiau nebūdavo, netgi dėl labai mažų dalykų, nedidelių žingsnelių, kai kažką pavyksta suprasti (M8 IT GIUS).

Tie maži žingsneliai liudija, kad mokytojas jau veda mokinį pažinimo keliu, pastebėdamas mokinio žengimą brandos link, kuris gali pasireikšti netgi mokinio atsiskleidžiant kokiam nors nesugebėjimui.

Pavyzdžiui, vieną dieną mokinys manęs paprašė pakartoti paprastą matematikos dalyką, kuris jam nebuvo aiškus. „Gerai“, – pasakiau aš ir paaiškinau. Tada aš jo paklausiau: „Na, ar dabar supratai?“ – „Taip.“ O kai paprašiau, kad jis pakartotų savais žodžiais tai, ką suprato, jis atsakė: „Iš tikrųjų nesupratau... Ta prasme, suprantu, ką reikia daryti, bet nepagaunu, kodėl to reikia.“ Tada aš užsidegiau ir sušukau „Šaunuolis!!!“ Tai ir yra klausimas, kurį turite sau kelti, nes kol nesuprasite kodėl, tol ir nebūsate iš tikrųjų supratę. Ir tas mokinys taip į mane pažiūrėjo... tarsi aš būčiau visai išprotėjusi, nes džiaugiasi, kad jis suprato tik ką reikia padaryti, bet ne kodėl (M8 IT GIUS).

Kitas aspektas, kuris ryškėja kelio vaizdinyje, yra unikalumas. Mokytojas suvokia, kad kelias, kuriuo žengia, yra paženklintas tam tikromis aplinkybėmis, nutikimais, žmonėmis, sudarančiais unikalų derinį. Savo buvimo, kaip buvimo unikaliame kelyje, supratimas keičia viziją darbo ir iškylančių probleminių situacijų atžvilgiu. Unikalumo aspekto apčiuopimas mažuose dalykuose veda link suvokimo, kad tai, kas vyksta, yra iš esmės nauja, savita, nepakartojama, ypatinga.

Kelio unikalumo aspekto nepaisymas pririša mokytoją prie to, kas buvo anksčiau, prie tam tikrų formų ir neleidžia naujai pažvelgti į pasikeitusią situaciją. Šią nuostatą mokytojas vertina kaip užsidarymą naujovės galimybėms.

(Antras dalykas), kurį pradėjau suprasti yra tai, kad kiekvienas tikrai turi savo kelią ir yra labai savitas... Pavyzdžiui, dabar sukaupusi nemažą darbo patirtį, pradėjau pastebėti, kad viena iš didžiausių rizikų yra įsivaizduoti, kad tai, kas atsitiko, tarkim, su F., vėl pasikartos su M., ir tai, kas atsitiko su M., turi atsitikti ir su V. Bet aš suvokiu, kad tikrai kiekvienas turi eiti savo keliu ir kad aš negaliu jų kažkaip įrėminti savo schemomis, skirstyti į tam tikras kategorijas (M7 IT GIUS).

Taip pat prisirišimas prie gerų įvykusių patirčių vertinamas kaip netinkama strategija, įžvelgiant jame riziką jas atkartoti nekūrybiškai ir mechaniškai, neatsižvelgiant ir prarandant unikalumo aspektą, priklausantį nuo dalyvių savitumo ir santykio su jais.

Metus dirbau pavaduojančiu mokytoju kaimo mokykloje, kur dar buvo didžiulė pagarba mokytojams <...>Neturėjau jokių problemų su disciplina. Ir ten per pamokas pradėjau daryti tai, ką darydavau ir kitoje mokykloje, bet pastebėjau, kad, nepaisant mano pastangų, mokiniai visai nesekė manęs. Kaip taip gali būti? Anksčiau puikiai veiktavo. Bethovenas... Kitur kai kurie mokiniai išeidavo po pamokų sujaudinti, nes susigraudinę, o čia tik ir klausinėjo: „Ar galiu nueiti į tualetą? Ar reikia klausytis visą ištrauką?“ Klausiau savęs, kas ne taip... Ir suvokiau, kad ten mano santykis su mokiniais jau skaičiavo trejus metus ir galiu jiems pasakyti kai kuriuos dalykus būtent dėl to, kad jau trejus metus jų akys yra prieš mane ir mes kuriame bendrą istoriją. O čia tikėjau si vaikams išdėstyti sau įdomius dalykus, kuriais jiems būtų sunku susidomėti, nes visą šį laiką jų kelyje nebuvo manęs. Taigi, neįsiklausiau į jų poreikius, gal net parodžiau nepagarbą. Ir suvokiau, kad užuot žiūrėjusi į tai, kas buvo mano akivaizdoje, siūliau kai ką nuostabaus, tai, ką įprastai darydavau su 8 klasės vaikais, bet tai buvo tik mano galvoje ir akivaizdžiai šiems mokiniams netiko (M7 IT GIUS).

Dabar man žymai aiškiau, kad ginklai, kuriuos anksčiau turėjau, na, tarkim, nuostabi pamokos medžiaga, dėl kurios mokiniai džiaugėsi, su šios mokyklos mokiniais... Tiesiog, jie lieka abejingi. Pirmosiomis mokslų metų dienomis ateidavau į klasę su savo nuostabiausiais matematikos pristatymais, o jie žiūrėdavo į mane tarsi sakytų: „Na ir ką?“ (M8 LT GIUS).

Unikalumas iki šiol buvo aptartas kaip kelio aspektas, tačiau tyrime jis atsiskleidė taip pat mokytojo atžvilgiu – kaip jis suvokia savo buvimo unikalumą kelyje. Mokytojo buvimo unikalumas kelyje pasireiškia susietas su mokytojavimo patirtimi, su tam tikru darbo momentu, kai mokytojas pradeda suvokti savo savitumą ir potencialą.

Problemiškumas (dėl mokytojo neužtikrintumo, nepasitikėjimo savimi, patirties stokos...), kuris paženklina pradinį mokytojo profesinį kelią ir jam kelia iššūkius, bandomas išspręsti atsižvelgiant į atkartojamą modelį remiantis kitų mokytojų pavyzdžiais. Modelio atkartojimas gali pasirodyti lengvas, saugus ir užtikrintas sprendimas. Tačiau tam tikru momentu, ypač kai

mokytojas turi galimybę save išreikšti laisviau, įsigali suvokimas, kad šiuo atveju prarandamas savo „aš“, kad trūksta savo „aš“ įsitraukimo.

Kai pradėjau dirbti mokykloje, labai stebėjau save, nes dėl savo atviro charakterio man sunkiai sekėsi valdyti klasę. Pirmieji metai buvo labai sunkūs ir daug kentėjau, nes labai lygindavausi su kitais kolegomis, ypač su viena patyrusia ir šaunia mokytoja, kuri buvo griežta ir kuriai užtekdavo tik pažiūrėti į vaikus, kad jie nusiramintų. Tam tikru momentu supratau, kad lygindamasi su ja klydau, nes norėjau atkartoti tam tikrą modelį užuot pradėdama nuo savęs. Ir tai supratau ypač tada, kai pradėjau turėti „savo klases“ [nuo pradžios], nes anksčiau teko dirbti su kitų kolegų klasėmis <...> Po truputį tapau labiau autoritetinga, t. y. pradėjau suprasti, ką galima ar negalima mokiniams sakyti... Bet, svarbiausia, supratau, kad galėjau būti tokia, kokia esu, kad neturėjau pasikeisti tam, kad būčiau su savo mokiniais <...> Gal tiesa, kad kitas mokytojas galėtų su vaikais dirbti geriau, bet savo santykį su jais galėjau sukurti tik aš (M8 IT GIUS).

Pasikeičia požiūris į savo mokytojavimo pradžios problemišumą: nuo prisitaikymo prie kitų modelio ir savo unikalumo vengimo iki savo asmens savitumo atradimo, priėmimo ir atsiskleidimo.

Unikalumo suvokime vyrauja ne mokytojo „šaunumas“ ar pagaliau pasiektas psichologinis saugumas ir profesinis užtikrintumas, o supratimas, kad *buvimas kelyje* yra tarsi asmeninis kvietimas, į kurį atsiliepiama visa savo esybe. Čia slypi buvimo mokytoju unikalumo šaknys: sąmoningumas, kad per asmenines mokytojo savybes, teigiamas ir neigiamas, kuriesi tokį santykį su mokiniais, kurio kiti mokytojai negali suteikti.

Taip pat išryškėja sąsaja tarp mokytojo unikalumo suvokimo ir mokyklinių reikalavimų ir rezultatų lygmens. Mokytojas pastebi, kad jo buvimo unikalumas, implikuojantis visas jo asmenines savybes, nėra atsitiktinis priedas, bet reikšmingas elementas, per kurį kuriamas santykis su mokiniais iki didaktinių pasiekimų.

Ir visa tai susisieja su mokykliniais rezultatais, nes daug kas man parašė [kai mokytoja keitė mokyklą] žinutes sakydami: „Tikiuosi vėl suprasti matematiką, kaip ją supratau su Jumis.“ Bet tai sakau sąmoningai suvokdama, kad aš nesu tokia jau kieta mokytoja. Kai būnu klasėje, man aišku, kur klystu, pavyzdžiui, aš esu labai lėta, o visi mano kolegos matematikos mokytojai gerokai greičiau išsina programą nei aš. Tačiau supratau, kad kai

pradėjau priimti save tokią, kokia esu, mokiniai pradėjo geriau suprasti mano mokomą dalyką, o ne blogiau (M8 IT GIUS).

Unikalumas yra mokytojo buvimo *kelyje* aspektas, jam atsiskleidžiantis laikui bėgant ir pasireiškiantis kaip jo asmens potencialumo pripažinimas ir priėmimas. Unikalumo suvokimas aptinkamas ne vien mokymo, o santykio lygmenyje, kaip savitas ir dėl to unikalus būdas būti su mokiniu, išskirtiniai santykiauti su juo.

3.2.2. Buvimas kaip atėjimas, ėjimas, laukimas ir dalijimasis

Buvimas kartu bendrame *kelyje* išryškina įvairius momentus: atėjimą (kelio pradžia), ėjimą, laukimą ir dalijimąsi.

Vartojant terminą „atėjimas“, omenyje turimas ne toks pradinis momentas chronologine prasme kaip oficiali mokytojo darbo pradžia, o kai atsiskleidžia naujas akcentas savo profesinės užduoties supratime. Mokytojas įvardija savo mokytojavimą kaip atėjimą į vietą, susijusią su juo ir reikalaujančią kažko neįprasto. Kelio pradžia, kaip atėjimo momentas būti su kitu / kitais, išreiškia ypatingą, savitą, neišorinį mokytojo savęs suvokimą: jis ne tas, kuris ateina „iš išorės“ atlikti kažkokios funkcijos kitiems, nesusijusios su juo. Mokytojas išlaiko save konstitutyvinį tarpusavio santykį su kitu / kitais ir tai įprasmina jo paties buvimą klasėje. Šis suvokimas, kuriame mokytojo buvimo priežastis („Dėl ko esu čia? Atėjau čia dėl savęs“) ir tikslas („Kodėl pasiliksiu čia? Pasilieku dėl savęs“) pagrindžiami vidinėje perspektyvoje, vidinio savojo „aš“ atradime, pasirodė „pasiekiantis“ mokinius ir atveriantis kelią kitokiam buvimui su jais.

Aš paėmiau juos 10-tokus ir buvo labai sunku. Jie manęs irgi laukė ne kaip priešo, bet kaip žmogaus, kuris jiems atėjo galbūt moralizuoti, gal čia kažką parodyti. Ir man labai daug, iš tiesų, kainavo dvasinių jėgų ir fizinių, ir tokio pasirengimo. <...> Ir jie paskui pamatė, kad aš atėjau su jais būti. Supranti? Su jais būti ir dirbti kartu (M6 LT).

Ėjimas kartu apibūdina mokytojo suvokimą, kad jo buvimas *kelyje* yra nesibaigiantis tapsmo savimi procesas. Pats mokytojas suvokia save ėjime, t. y. nuolatiniame mokymosi, tobulėjimo, tapsmo savimi procese, kuriame tai, kas mokiniams yra rodoma ir mokoma, yra mokytojo pripažinta, aktualu, vertinga jam pačiam ir sektina. Be to ėjime kartu mokytojo veikla įgauna platesnę prasmę, nes apibūdina ne tik jo įprastą profesinę veiklą, bet ir visa tai, kas vadinama „buvimas mokytoju“ bendra prasme. Veikla pasižymi kaip

platus apibendrinimas, prilygstantis mokytojo būčiai, kurioje visa tai, kas jis yra, visa jo esybė klasėje – ir ne tik – tampa iškalbingu veikimu.

Mano manymu, vaikai atpažįsta autoritetą, pavyzdžiui, kai mato žmogų, kuris ką nors moko ir kartu pats mokosi, tai yra, moko kažko, kas ir jam vertinga... Mano mokiniai užduoda man daug klausimų apie metodą. Jie dažnai klausia: „Kodėl taip mokote gramatikos? Kodėl Jūs...“ Ir manau, jie mato, kad aš pats esu kelyje, kad tai, ką sakau, turi vertę man pačiam ir tas faktas juos skatina sekti, tikėti tuo, kas pasakyta (M4 IT GIUS).

Ėjimas vyksta ne kaip vienišas mokytojo veiksmas, bet implikuoja santykį su kitu ir šiame bendrame ėjime slypi vedimo šerdis. Matyti mokytoją, kuris „eina keliu“ su mokiniais, paskatina juos ėjimo procese ir palengvina mokinių kelią. Ėjime kartu (bendrame mokytojo ir mokinių ėjime) vyrauja mokytojo sąmoningumas, kad mokytojo darbo esmė – mokyti kitus – neeliminuoja mokytojo asmens perspektyvos. Ėjime kartu atrandama ne vien sąlyga, leidžianti mokytojui efektyviai mokyti kitus, bet ėjimas kartu pasireiškia kaip fonas, kuriame mokytojas turi galimybę rasti kažką vertingo, naudingo sau ir toks asmeninis atradimas didina jo darbo dirbti mokytoju jėgą.

Vakar pagalvojau, kad tai, kas man atsitiko per šiuos mokslo metų mėnesius, nėra jų užkariavimas, o savęs užkariavimas <...> Pirmiausia man turi kažkas įvykti. Ir suvokiū, kad manyje kažkas išsijudino, nes pastebiu, nustembu, kai mokinukas sveikinasi su manim, ir tai man anksčiau buvo visai savaime suprantamas dalykas, nereikšmingas dalykas, kuris netgi mane erzindavo... Nes kai su tavimi sveikinasi 7:50 ryto, kai esi pavargusi ir tie „labas rytas, labas rytas, labas rytas“ mokyklos koridoriuose... (M8 LT GIUS).

Pradėjau suprasti, kad kiekviena detalė, kiekvienas žingsnelis turi esminę svarbą kelyje. Tas kelias nesusideda tik iš kažkokių etapų... Aišku, kad kiekvienas mokinys eina per skirtingus etapus, tiek mano dalyko mokymosi, tiek savo žmogiškumo atžvilgiu... Bet mano mokymas nevyksta etapais, tai nėra nustatytų žingsnių įgyvendinimas, o nuolatinis priminimas sau ir kitiems to, kas padaro įdomų ir masinantį mano mokomą dalyką. Ir būtent to dalyko turiu mokyti, kuris mane ir gyvenime „uždega“ labiausiai, ar ne taip? (M7 IT GIUS).

Laukimas. Mokytojo buvimas kelyje pasižymi viltingu laukimu. Mokytojas laukia, kad pats mokinys duotų ženklų, signalų, pagal kuriuos jis, kaip

ugdytojas, galėtų dirbti toliau. Išlikti laukimo pozicijoje mokytojui sunku, nes įprasta vertinti save, savo darbo efektyvumą pagal greitai gaunamus konkrečius mokinių įvertinimus.

Pradžioj su juo [mokinys su kalbos sunkumais, kuris neįprastai įstojo į gimnaziją] buvo labai sunku, nes jis nepripažindavo ir slėpė savo sunkumus. Po to prasidėjo tam tikras procesas, net nežinau, kaip jį įvardyti... Atsivėrė daug kelių, iš kurių pats svarbiausias buvo dialogo kelias – kalbėtis su mokiniu ramiai, nesikišant į jo asmeninę erdvę, išlaukiant ir gerbiant jo tempą <...> Kartais mes, mokytojai, nekantraujame, kad vaikai išmokyti ir kad tai įvyktų kuo greičiau, nes pagal tai matuojame save, vertiname savo profesionalumą ar dėstymo efektyvumą. O šiuo atveju reikėjo daryti žingsnį atgal, t. y. laukti, kad mokinys pats duotų konkretų ženklą, parodytų suvokiantis tai, ką mes darom su juo. Pavyzdžiui, pirmi jo atsiskaitymai buvo neigiami, jis nieko neparašydavo ir ne tik su manimi, bet ir su kita kolege. Tačiau visa ši situacija žadino sąmoningumą, kad tai buvo ne radikalus ir nepakeičiamas atvejis, o pradžios taškas <...> Manau, kad esmė buvo laukti, kol jis duos ženklą ir pagal juos veikti žingsnis po žingsnio (M1 IT).

Laukimas nėra pasyvus, kai tiesiog laukiama kito iniciatyvos: jo metu dominuoja mokytojo įsitikinimas, kad susidariusi kebli situacija nėra nepajudinimas taškas, o buvimo *kelyje* momentas, galima sėkmingo darbo pradžia.

Tokio suvokimo dėka laukimas neišgyvenamas kaip „tuščias“ laikas, o viltinga laikysena, paremta paties mokytojo sąmoningumu ir suvokimu, kad mokinys yra *kelyje*. Taip pat laukimo išgyvenimas, paremtas bendradarbiavimu ir pasidalinimu patirtimi su kolegomis ar mokinio šeima, padrąsina mokytoją pasilikti viltingame įsitikinime mokinio atžvilgiu.

Jis dabar gerai mokosi gimnazijoje, neturi skolų ir tai buvo didžiulis mokyklos pasisekimas, ne tik mano, visa mokykla prie to prisidėjo <...> Ir visą laiką šeima buvo su mumis, pasitikėjo ir nuolat buvo informuojama apie tai, kas vyko, su ja buvo užsimezges nuolatinis ryšys (M1 IT).

Dalijimasis. Buvimas kartu *kelyje* apima kasdieninį klasės gyvenimo dalijimąsi ir implikuoja artumą bei bendrą patirtį kasdieniniuose ir mažuose dalykuose. Dalijimasis suprantamas plačiąja prasme, įskaitant įvykius, labiau susijusius su mokymo(si) procesu, ir tuos, kurie yra labiau žmogiškojo ir santykio pobūdžio ar liečiantys pasaulio aktualijas. Visi šie dalijimosi aspektai

vertinami kaip galimybė mokytojo ir mokinio asmens atsiskleidimui ir abipusiškam pažinimui. Buvimas kartu kaip dalijimasis yra reikšmingas įvairiais lygmenimis. Jis suteikia pagrindą teigiamos patirties patikimumui ir įtraukia neišvengiamus sukrečiančius įvykius. Išskirtinis ir prasmingas nutikimas, kuris įvyksta mokytojo ir mokinių santykiuose bendro ėjimo *kelyje*, įsitvirtina ir tampa patikimu, nes pozityviai vertinamas įvykis atsiskleidžia kaip neatsitiktinė, netrumpalaikė patirtis ir būtent užtikrina patikimą buvimą kartu.

Pirmadienį, po terorizmo išpuolio Prancūzijoje, turėjau pamoką vienoje klasėje. Jiems buvo jau ketvirta tos dienos pamoka ir devinta pamoka po įvykio, nes šeštadienį jie turėjo penkias pamokas... Nors aš dėstau matematiką ir fiziką, pasakiau: „Vaikai, noriu jūsų paklausti, kaip jūs jaučiatės po atakų Paryžiuje.“ Viena mergina sušuko: „Pagaliau, mokytoja!!! Čia niekas apie tai nenori su mumis kalbėti ir nenori, kad mes apie tai kalbėtume.“ Ir išsivystė labai gražus pokalbis su mokiniais, bet tik to neužtenka, jei kas rytą jie nemato tavęs, kartu einančio sunkiu mokymosi keliu, įsitraukiančio ir atsiduodančio jiems (M6 IT GIUS).

Dalijimasis ypač reikšmingas sunkiose ir neigiamose situacijose, pvz., mokytojo klaidų atveju, kaip aspektas galintis atverti teigiamą perspektyvą. Tyrimas liudija, kaip išgyventas dalijimasis ir per jį atsiradęs platesnis kito pažinimas grindžia bendruomeniškus ryšius klasėje.

Šioje situacijoje mokytojos padaryta klaida nepasirodo jai ir mokiniams kaip prieštaravimas, kaip jos teigiamo vaidmens paneigimas, kadangi ryškesnis už mokytojos suklydimą ir atsirandantį skaudulį yra išgyvenimas klasės kaip bendruomenės, kurioje užsimezgę santykiai pagrįsti abipuse pagarba, atveriančia kelią į atleidimą.

[Mokytoja sprendžiant uždavinį prie lentos daro teorinio pobūdžio, o ne išsiblaškyto akivaizdžią klaidą] *Tą akimirką atsigrėžiau į klasę ir buvau sujaudinta, nes supratau, kad jiems tai visiškai nebuvo problema. Taip, padariau klaidą, ir viskas... Tikrai labai susijaudinau dėl to abipusio atlaidumo, kuriuo gyvename klasės bendruomenėje / klasėje. Tuomet supranti, kad esama didesnės pagarbos, kuri turi daugybę aspektų (M6 IT GIUS).*

Dalijimasis vykstantis teigiamose ir neigiamose situacijose įgalina abipusišką platesnį pažinimą (mokytojo ir mokinių), kuriame išsiskiria vertingumo

atpažinimas, abipusis pasitikėjimas, pozityvumo patikimumas ir negatyvumo priėmimas, jo „apkabinimas“.

Be to, tyrime dalijimasis išsiplėtė ir išryškino savyje kitą panašų aspektą: mokytojo dalyvavimą mokinio gyvenime, būnant mokinio pusėje. Dalyvavimas kito gyvenime pasireiškia ir kaip atidus įsijautimas į jo skausmingus gyvenimo atvejus. Įsijautimas į kitą, kaip į žmogų, pasižymi kaip atidumas ir atvirumas ne tik savo mokiniams, bet ir tiems, kurie sutinkami atsitiktiniai ir / ar su kuriais nėra pastovių ryšių ar oficialių įsipareigojimų. Mokytojo dalyvavimas kito žmogaus gyvenime išryškėja ir kaip mokytojo autentiškumo poreikis, neapsiribojantis formaliomis pareigomis, bet praplečiantis klasės ir funkcijų joje ribas, sumažinantis atstumą ir abejingumą ir priartinantis kitą.

Tu ateini į klasę ir vaikas verkia. Kaip tu elgsies? Ką tu darysi? „Ai, neverk, čia viskas bus gerai...“ ... Ir kaip tu pasižiūri į vaiką, kaip į žmogų, kuris kenčia. Pamenu, irgi vieną kartą pavadavau aš tada pamoką kažkokią. Uždaviau darbą ir žiūriu, viena mergina verkia. Dar tada vidurinė mokykla buvo. Tai aš turėjau tokį atviruką, paėmiau ir užrašiau: „Nusišypsok, gyvenime yra daug gražių dalykų. Viskas praeina.“ Ir nunešiau tai merginai ant stalo padėjau tą atviruką, nu ir vėl užsimezgė tas santykis ir tais metais ji pasirinko (mano dalyką) tikyba, ir ėjo į tikybos pamokas. Vien dėl to, kad kažkas į ją atkreipė dėmesį (M1 LT).

Mokinio supratimas, kad mokytojas dalyvauja jo gyvenime, kad yra jo pusėje, kad yra kartu su juo, paliečia mokinio gyvenimą, pakeičia jį, išmoko pripažinti problemas, paprašyti kitų pagalbos ir ją priimti. Mokytojo įsijautimas ir įsitraukimas į kito gyvenimą pamažu sužadina paties mokinio sąmoningumą.

Mes dviese, su ta kolege, turėdavom su tais dviem vaikiniais kassavaitinius pokalbius tokius ir pirmi tie pokalbiai buvo praktiškai mūsų monologai ir jie tikrai sakydavo: „Mh, nesąmonė“, į viską atsakydavo taip labai atgrasiai, bet kažkaip, man atrodo, mes sugebėjom juos įtikinti, kad mes esam jų pusėj ir mes norim padaryti, kad jiems čia kažkaip maloniau būtų toj mokykloj, kad mokytojai nepyktų, kad draugai ant jų nepyktų, kad jie patys nesijaustų tokie išvaromi iš klasės, kad jie patys galėtų gerai jaustis. Tai, man rodos, šitoj vietoj, kai jie patikėjo tuo, kad iš tikrųjų mes jiems norim gero, nuo to momento jie pradėjo mums kažką truputį pasakoti, kaip jiems sekėsi, kas jiems buvo sunku, kas jiems buvo lengva (M3 LT).

Manau, jam buvo labai svarbu, kad jis nesijautė teisiamas, kad aš buvau su juo ir, nors jis tikrai turėjo skaudžios patirties, aš neatsitraukiau, vis dėl to buvau šalia. <...> Tai vyko palaipsniui, net, sakyčiau, buvo pastatyta nuo nulio, susiję ne su kažkoku konkrečiu epizodu, o nuolat kuriama... Jam reikėjo pajauti, kad manimi galėjo pasitikėti. Ir kai suprato, kad jo neišduosiu <...>, leidosi vedamas. Jam tiesiog reikėjo pačiam įsisąmoninti, kaip viskas buvo (M4 IT).

Keturi esminiai momentai apibūdina buvimą kartu: atėjimas,ėjimas, laukimas ir dalijimasis. Vidinė priežastis pagrindžia ir įprasmina mokytojo kelio pradžia, kaip atėjimą į klasę dėl savęs, o ne tiesiog atlikti mokytojo funkcijų. Atrasta sąsaja su savimi pasitvirtina ir atsinaujinaėjime, įsisąmoninant, kad tai, ko mokoma, kas daroma yra vertinga ir praturtina asmenį. Mokytojo buvimas kelyje ryškėja kaip viltingas laukimas mokinio augimo atžvilgiu, suprantant, kad pats mokinys yra kelyje ir kad sunkumai bei situacijos gali keistis. O dalijimasis mokytojo patiriamas kaip įprasminantis teigiamus klasėje vykstančius momentus ir atveriantis supratingą ir atlaidžią poziciją neigiamų nutikimų atžvilgiu.

3.2.3. Buvimas kartu išliekant skirtingiems

Buvimas kartu *kelyje* ir mokytojo artumas mokiniui pasirodo kaip abipusiškas santykis, kuriame išreiškiamas bendrumas, palaikymas ir užtikrinama mokiniui, kad jis nebus išduotas ir kad mokytojas dirba jo labui. Tačiau buvimas šalia mokinio nepanaikina pedagoginio santykio asimetrijos, kylančio iš to, kad mokytojas ir mokinys jame užima skirtingas pozicijas ir atlieka skirtingus vaidmenis. Nors žvelgiant į definicijas abipusiškumas ir asimetriškumas galėtų atrodyti kaip vienas kitą oponuojantys, jie abudu išgyvenami kaip esminiai ir galimi kaip vieno ir to paties santykio dalys. Abipusiškumas ir asimetriškumas reikalauja vienas kito tam, kad buvimas kartu netaptų nesubalansuotas. Kai vienas iš tų elementų pamiršamas, iškreipiama buvimo *kelyje* esmė. Tyrime aptikti keli atvejai, iliustruojantys, kaip abipusiškumo ir asimetriškumo klausimas paliečia mokytojus, kelia jiems iššūkių, reikalaujamas situacijų įvertinimo ir tam tikros rizikos prisiėmimo. Kartais, kad santykis išliktų adekvatus, mokytojas turi labiau akcentuoti pedagoginio santykio asimetriškumą, parodyti savo pranašumą, priimdamas griežtą poziciją ir nenusileisdamas mokinio išdykavimui. Tačiau išryškėjo atveju, kai pats mokytojas turėjo poreikį išsiaiškinti ir įsivardinti pedagoginio santykio prigimtį, primindamas sau, kad abipusiškas santykis nereiškia asimetriškumo eliminavimo.

Kartą pasakiau jam [mokinys su spec. poreikiais nenorėjo eiti į mokyklą ir išdykavo mokyklos kieme]: „Viskas, gana su šitais kaprizais, einam!“ Man atrodė, jis pajuto, kad aš tokia stipri, jog galiu pakelti ir jį, ir jo problemas. Taigi įėjome į mokyklą ir pradėjome dirbti. Po to vėl užėjo krizė ir jis išbėgo iš klasės, o aš, nors ir labai bijodama, joje pasilikau. Pasakiau sau: „Aš paskui tave nepribėgiosiu.“ Likau klasėje tikėdamasi, kad tas mokinys nieko blogo nepadarys. Netrukus atsidarė klasės durys, ir kyštelėjo jo galva. Tuo metu pasijutau taip, kad būčiau norėjusi pasakyti: „Aš nugalėjau! Prigavau tave! Dabar vadovauju aš.“ ... Bet ne ta prasme, kad tai buvo kažkokia dvikova... Tiesiog tu pripažinai mane kaip autoritetą ir nuo to momento viskas iš tikrųjų pradėjo rutuliuotis daug geriau (M6 IT).

Aš visada stengiausi dalyvauti tų vaikų gyvenime, bet kaip mokytoja. Niekada nenorėjau ir nebandžiau būti jiems mama, nes, mano nuomone, labai svarbu atskirti vaidmenis. Mokytoja gali būti švelni, meili, bet ne daugiau nei mokytoja... Nors tai tikrai nebuvo lengva, nes man ne kartą teko mokyti vaikus su labai sunkiomis gyvenimo istorijomis, kuriuos norėjosi paimti ir apkabinti, apipilti meile. Pareidavau namo ir sakydavau savo vyrui: „Vieną dieną aš tą mokinį (ar mokinę) pasiimsiu į namus“ (M5 IT).

Motiniškumo ar tėviškumo jausmų raiška, vaidmenų supainiojimas gali suardyti pedagoginio santykio pusiausvyrą. Abipusiškumo ir asimetriškumo nesuderinimas pripažįstamas, kai mokytojo draugiškumas ir atvirumas sukelia dviprasmybę pedagoginiame santykiyje. Panašiai neteisingas buvimas kartu yra toks santykis, kuriame mokytojas per daug akcentuoja santykio asimetriškumą ir užvaldo buvimą kartu erdvę.

Pirmaisiais mano mokytojavimo metais vienas vaikinys man atrodė labai simpatiškas, be to, tarp mūsų buvo vos kelerių metų skirtumas, nes jis jau buvo paliktas kartoti kurso ir jam buvo apie 17 metų, man buvo 25-eri. Todėl bandžiau su juo susidraugauti, elgiausi su juo gal ne kaip su lygiu, bet nusileisdavau iki jo lygio. Pastebėjau, kad ir tai jo neugdė, kad jis suprato, jog gali tuo pasinaudoti, kad išvengtų sunkesnio darbo (M9 IT GIUS).

[Pasakojama apie tai, kad mokiniai nesirinko vieno dalyko, o nusprendė eiti pas kitą palankesnę mokytoją] ... *problema yra santykio užmezgimas ir problema yra „aš esu mokytojas, o tu esi tik mokinys“ (M1 LT).*

Abipusiškumas pasireiškia kaip buvimo kartu *kelyje* esmingas bruožas, implikuojantis reikalingą asimetriškumą ir vaidmenų skirtingumo išsaugojimą. Nepripažinti, kad mokytojas ir mokinys yra pedagoginio santykio skirtingose pozicijose ir pernelyg akcentuoti vieną iš jų / iš to santykio aspektų, liudija santykio esmės nesupratimą, supainiojimą, alteravimą. Akivaizdu, kad buvimas kartu išliekant skirtingais ir išsaugant santykio abipusiškumą ir asimetriškumą yra aspektas, kuris vis naujai provokuoja mokytoją, jį stebina savo paradoksalumu, likdamas iki galo neišspręsta ir atvira užduotimi.

3.2.4. Buvimas *kelyje* ir disciplina

Dar vienas aspektas, kuris pasirodė susijęs su mokytojo buvimu *kelyje*, yra drausmė klasėje ir disciplinos laikymasis, kurie tyrime atsiskleidė glaudžiai susiję ne su didesniu mokytojo griežtumu, o su jo vidine nuostata, t. y. su kitokia, atviresne mokytojo pozicija.

Kertinis atskaitos taškas, įnešantis naujovę santykiui su mokiniais drausmės ir disciplinos atžvilgiu, yra atsinaujinęs mokytojo suvokimas, kad atėjimas į klasę ir buvimas su vaikais gali turėti kitą pavidalą nei mokytojo savigyna. Palaipsniui mokytojo asmenyje įsigali supratimas, kad buvimas mokykloje, santykis su mokiniais slepia gilią sąsają su savimi, kad tai yra reikšminga ne vien profesine prasme, bet ir savo gyvenimo realizavimo atžvilgiu, kaip plačiai praturtinantis ir įprasminantis buvimas. Iš šio atradimo atsiveria kitokia mokytojo laikysena, giliai keičianti patį mokytojo buvimą ir susijusi su teigiamu mokinių elgesio pasikeitimu.

Situacija su mokiniais pasikeitė, kai išvažiavome į mokyklos ekskursiją. Tomis dienomis aš nebebuvau ta griežtuolė, kurią mokiniai buvo įpratę matyti. Turėdama artistinių gebėjimų pradėjau juos naudoti ir rodyti viešai, pavyzdžiui, imdavau ką nors imituoti, atkartoti balsus, elgsenas. Mokiniai labai nustebė, pradėjo žiūrėti į mane tarsi sakydami: „Kas jai pasidarė? Dar vakar prie mūsų dėl visko kabinėjosi, o dabar...“ Ir aš supratau, kad norėjau būti su jais, kartu žaisti, „sirgti“, kai jie žaidė futbolą, ar net kartu su jais leisti laiką vakare. Nuo to momento suvokiau, kad kažkas manyje pasikeitė, kad paskui pradėjau eiti į mokyklą ne galvodama, kaip apsiginti, o norėdama ir nebijodama prisirišti, būti su mokiniais (M3 IT GIUS).

Mokytojo naujo suvokimo ištakos yra mokytojo požiūrio pasikeitimas, naujas savo buvimo *kelyje* įprasminimas: darbinis ryšys, jungiantis mane su kitu /

kitais neprieštarauja tapimui savimi, veikiau atskleidžia tam tikrų bendrumų su kitais, priartindamas prie jų ir praturtindamas savęs ir kito pažinimą.

Prieš mėnesį buvau pamokoje ir pastebėjau, kad jis [sunkus mokinys, kuriam nustatyta fobija mokyklai] buvo visai išsiblaškęs, nedėmesingas... Jis sėdėjo pirmame suole. Ir kaip tau prieš tai minėjau, į klasę visada stengiuosi įeiti įsisąmoninęs, kad esu mylimas, tai labai svarbu... Prie to suvokimo privalau sugrįžti visada, man tai yra būtina... Ir matant jį tokį išsiblaškiusį man kilo šilti jausmai, kažkoks švelnumas. Į jo išsiblaškimą gali visaip reaguoti, gali barti, gali pasakyti pastabą, gali paaiškinti, žiūrėk, čia svarbu... O man kėlė šypsena, aš tiesiog pradėjau šypsotis. Jis į mane žiūrėjo, pastebėjo ir taip pat man nusišypsojo, o po to sugrįžo prie darbų. Ir aš jam tikrai nieko nepasakiau, net nebuvo taip, kad ketinau ar nusprendžiau jam šypsotis... Mane apėmė tie šilti jausmai (it. tenerezza – švelnumas), nes aš jame pamačiau save, supranti? Ir jis tai suvokė, manau, kad suprato... Įsivaizduoji, jis metus buvo pasinėręs į tokį žvilgsnį. Pasibaigus pamokai aš išeinu iš klasės, o jis mane pasiveja ir paraudęs sako: „Mokytojau, norėjau Jums padėkoti“ – „Už ką?“ – paklausiau aš. O jis: „Norėjau Jums padėkoti už visa tai, ką Jūs darote dėl mūsų.“ Aš vėl: „O ką aš darau?“ – „Jūs gražiai vedate pamokas“ (M4 IT GIUS).

Disciplinos dviprasmybė. Disciplinos ir drausmingumo suvokime matome, kaip mokytojas išgyvena rūpestį, kad tai, ko prašoma mokinių – klasės taisyklės, tvarka, mokyklos gyvenimo reikalavimai – neužgožtų, neprarastų savo ugdomosios vertės. Tame neaiškume mokytojas identifikuoja disciplinos dviprasmybę, kuri iš pirmo žvilgsnio galėtų pasirodyti netgi kaip tvarkinga ir gera mokinio elgesio forma. Dėl to kaip tinkamas ir adekvatus mokinio elgesys vertinamas ne vien taisyklų laikymasis, bet siekiama ir mokinio įsisąmoninimo, kad pamoka yra vieta, momentas, kur įmanoma būti savimi, kad buvimas mokykloje nėra pareiga ar savęs alienacija, bet siejasi su asmenine patirtimi ir turi prasmę.

Tai čia ne disciplinos klausimas, čia klausimas, kaip padaryti, kad disciplina netrukdytų (M5 LT).

Sunkiausias dalykas su šiais mokiniais nėra pasiekti, kad jie netriukšmautų ar kad tvarkingai sėdėtų pamokose, nes tam tikrais momentais taip ir būna. Sunkiausia yra jiems patiems suprasti, kad pamoka yra ta vieta, kur jie gali būti savimi, kur galima kelti klausimus ir išmokti... (M8 IT GIUS).

Mokytojo rūpestis, kad disciplina netaptų kliūtimi, bet pasireikštų kaip priemonė problemoms spręsti, atsiskleidė sąsajoje su lankstumu. Mokytojas jaučia, kad klasės ir mokyklos taisyklės kartais varžo ir supranta, kad šiai problemai neįmanoma rasti vieno visur pritaikomo sprendimo, nes tokiu būdu susiaurinama tikrovės kompleksiška įvairovė. Įvertinus, kad taisyklės yra vertingos, reikalingos, tačiau kartais jos nevisiškai tinka konkrečiai situacijai, nuolatinis žvelgimas į tikrovę, bandant neužsimiršti ir išlikti prie jos neapčiuopiamumo išryškėja kaip naujas tolesnio judėjimo taškas. Tai tarsi mokytojo budėjimo darbas prie tikrovės gelmės, išsaugant jos neapibrėžtumą.

Vakar atsitiko taip, kad klasės grindys buvo nešvarios, nes vienas mokinys iš lauko parėjo su žemėtais batais. Jis jų tiesiog nenusivalė, todėl po jo suolu buvo purvina. Kiti mokiniai man sako: „Mokytoja, ar Jūs nepažymėsite jam kryžiuko [po trijų kryžiukų, mokytoja parašo pastabą šeimai]?“ O jie teisingai pastebėjo! Aš sakiau: „Vaikai, aš jau pasižymėjau, kad jis šiandien be namų darbų. Nerašysiu jam papildomo kryžiuko, nes jis neprinešė žemių tyčia...“ <...> Jie visada stebi tave pro padidinamąjį stiklą ir tikisi, kad tu nustatysi taisykles, aiškias sąlygas ir priversi jų laikytis... Tai visai nelengva... Tai labai sunku!!! (M3 IT).

Disciplina sunkiais atvejais. Buvimas kelyje ir disciplina itin aiškiai parodo problemišumą sudėtinguose klasės drausmingumo atvejuose, kai santykiai su mokiniais yra įtempti, konfliktiški. Sudėtingumas gali pasireikšti atvira ir įvairiomis formomis: kaip netinkamas mokinių elgesys klasėje, prieštaravimai mokytojui, abejingumas, nesusidomėjimas, neigiamas ir skeptiškas požiūris į mokomą dalyką, nuvertinant pamokos vertę ir patį mokytojo vaidmenį. Vidinė mokytojo nuostata pasirodo kaip pozityvus atskaitos taškas šiais sunkiais klasės drausmingumo atvejais. Sunkiausia klasė, kurioje santykiai su mokiniais yra komplikuoti, problemiški, gali būti suvokta kaip turinti pozityvų ir prasmingą indėlį, būtent dėl to, kad mokytojas nujaučia ar išvelgia joje kažkokio įmanomo gėrio galimybę sau: ta nepageidaujama klasė priverčia pabusti, nevaidinti, būti savimi. Šis suvokimas įneša netikėtą šviesą į klasės santykius.

Tuos metus dirbau netgi profesinėje mokykloje ir ten irgi labai sunku. Šįkart dar blogiau, nes tie mokiniai turėjo maždaug tokią nuostatą: „Man neįdomu tai, ką kalbate, noriu išmolti, kaip daryti kokteilius ir gramatika man visai nerūpi.“ <...> Su kai kuriais iš jų kova buvo tikrai arši, tačiau ši klasė tapo

mano mylimiausia! Mano mylimiausia klasė, nes jie neleido man užmigti, net žiauriai pabudino! (M3 IT GIUS).

Apibendrinant – disciplinos ir drausmės laikymąsi mokytojas suvokia pirmiausiai kaip nesusietą su išoriniais veiksniais, o iš esmės įtraukiantį jo asmenį, jo asmens nuostatas; šis aspektas tampa matomu ypač sunkiuose disciplinos atvejuose. Be to, disciplinos problema atsiskleidžia kaip dviprasmybė: pamirštant lankstumo aspektą, disciplina redukuojama iki valdiškos sistemos, prarandama sąsaja su tikrove ir ugdymo verte.

3.2.5. Atsiskyrimo momentas *kelyje*

Mokytojo buvimo *kelyje* metu išryškėja ir atsiskyrimo momentas. Neišvengiamai mokytojo santykis su mokiniu turi natūralų terminą, tačiau kartais šis baigtinumas pasireiškia ypatingu būdu, jautriai paliesdamas mokytojo gyvenimą ir sukeldamas klausimų apie jo darbo naudingumą.

Atsimenu vieną savo mokinę, kuri sužinojo [per mokyklos vasaros stovyklą], kad rugsėjį aš nebebūsiu jos mokytoja. Ji ypatingai prisirišo prie manęs ir verkdamas man sakė: „Mokytoja, kodėl viskas pasibaigė? Kodėl dalykai turi pasibaigti?“ Ir man kilo tas pats klausimas!!! Tikrai! Aš irgi klausiau savęs, kodėl viskas turi pasibaigti, juk buvau laiminga dirbdama ten, man labai patiko (M3 IT GIUS).

Kai užsimezga geras ir reikšmingas santykis su mokiniu ar klase arba kai neįtikėtai nutrūksta mokytojo darbinis ryšys, atsiskyrimas, be abejo, sujaudina mokytoją, sukeldamas klausimų, ar tai nėra kliūtis ar priešprieša auginimui ir augimui. Atsiskyrimas tyrime atsiskleidė kaip stiprus emocinis momentas, veiksnys, įvedantis mokytoją į platesnį susimąstymą apie buvimo *kelyje* prasmę ir išryškinantis mokinių duotybės aspektą: mokytojas jų nepasirinko, juos gavo, jie ne mokytojo nuosavybė. Toks pripažinimas nepasižymi pesimizmu ar bejėgiškumu, o nuolankesniu savęs ir tikrovės suvokimu.

Kas kartą turiu juos palikti ir išeiti. Palikti ir eiti dirbti kitur. Pradžioje troškiau kažką gero „statyti“, kurti su jais... Bet tiesa, kad jie ne tavo vaikai <...> Kasmet, rugsėjį, reikia pradėti iš naujo, pradėti sakant sau, kad jie ne tavo ir jei tavęs nebebus, tikrai bus kas nors kitas. Jie ne tavo, tau nepriklauso, tik tau yra duoti (M3 IT GIUS).

Šį ryt būtent apie tai susimąsčiau... Yra mokinių, su kuriais būni tik metus, po to jie eina keistais keliais, sugrįžta pas tave ir savęs klausia: kodėl sutikau šiuos nuostabius mokinius tik trečioje, o ne pirmoje [gimnazijos] klasėje... Tikrai didžiulė paslaptis, kaip mokiniai yra pavadami mokytojams, jiems tame visai nedalyvaujant... Iš pradžių tai yra ne mano pasirinkimas, mokiniai man duodami, tiesiog duodami! (M5 IT GIUS).

Duotybės suvokimas, paaštrintas atsiskyrimo atveju, suteikia mokytojui kitokį matymą, kurį mokytojas iš tikrųjų atpažįsta ir kituose buvimo momentuose: paslaptinę ugdymo gelmių pajutimą ir susidūrimą su savo žmogiškėmis ir profesinėmis ribomis.

Ir puikiai prisimenu, kad grįžau namo [po mokyklos posėdžio, kuriame buvo svarstomas mokinio išmetimas iš mokyklos] pasiutusi, labai pikta, nes tas mokinykas buvo laikomas tarsi supuvusiu obuoliu, kuris sugadins ir kitus. Bet aš jame mačiau daug daugiau... Mane sujaukino, pavyzdžiui, kai skaitant knygą kartu, jis, tarsi mažas vaikas, sekė pirštu puslapio eilutes. Kodėl turime išvaryti jį į gatvę, iš kur jis atėjo? <...> Po to suvokiau, kad tame mano pyktyje slėpėsi tam tikra dvejonė, kad mes juos galime išgelbėti, kad aš juos galiu išgelbėti. Jis turi pasilikti mokykloje, nes jei aš jo neišgelbėsiu, nebebus vilties. Bet iš tikrųjų aš negaliu jam to pasakyti, negaliu to užtikrinti, nes aš nesu jo gelbėtoja. Aš nieko neišgelbėsiu. Ir ši mintis mane nuramino (M3 IT GIUS).

Savo galimybių ir taip pat didaktinių įrankių ribotumas yra aspektas, susijęs ne su mokytojo psichologiniu trapumu, o su suvokimu, kad tikrovė, kaip duotybė, viršija žmogaus lygmenį.

Kai dirbau anoje mokykloje, būdavo taip: aš laiminga įeidavau į klasę, džiaugdamasi viskuo, ką turėjau daryti su mokiniais, ir puikiai žinodama, kad tam tikrus dalykus padarysiu labai gerai, nes jau daug metų juos kartojau, o su kai kuriais kitais dalykais man reikės būti atidesnei ir labiau susikaupti... <...> Iš tikrųjų mokėjau pasiekti reikiamus rezultatus, o dabar [naujoje mokykloje su sunkesniais mokiniais] visai neišsivaizduoju, kokių matematinių rezultatų man pavyks pasiekti ir kaip. Dabar labiau suvoki savo netinkamumą ta prasme, kad prasčiau sekasi pasiekti, kad jie dirbtų, daugiau pasimokyti... (M8 IT GIUS).

Atsiskyrimas, kaip stiprus mokytojo buvimo kelyje momentas, paskatina mokytojo refleksiją ne vien išreiškiant duotybės aspektą, bet ir apčiuopiant tai,

ką mokytojai įvardijo savo netinkamumu. Netinkamumas čia nepasižymi kaip mokytojo profesinis neužtikrintumas ar nesugebėjimas pilnai atlikti savo darbo, jis labiau kyla iš mokytojo Gilesnio tikrovės suvokimo, kuriame patiriama, kaip metodai, strategijos, didaktiniai įrankiai iš esmės negali įrėminti ugdymo fenomeno gelmių ir, nepaisant mokytojo pastangų, išlieka daug nekontroliuojamų aspektų. Netinkamumas neišgyvenamas kaip problema: ugdymo „vairo“ praradimas dar labiau atskleidžia kito ir tikrovės paslaptinę, gilumą.

Tas mano netinkamumas, na, taip įvardinau, bet žodis gal ne visai tikslus, verčia mane vėl sugrįžti į klasę su dar didesniu troškimu nei anksčiau, kai norėjau tik kuo greičiau nuo jų pabėgti (M8 IT GIUS).

... kai mylime tai, ką darome, jaučiame, kad nesame tam visiškai tinkami. Tai pajutau ir šįryt, kai turėjau kalbėti apie Dantės „Rojų“. Man visada yra labai sunku, nes sakau sau: „Kaip galima žodžiais perteikti tokį grožį?“ Tačiau tame netinkamume, išgyvenant jį be kaltės jausmo, o jį aukojant, galima tikėti ar tikėtis, kad mokiniai supras. Taigi, reikia šio pasitikėjimo akto vaikų atžvilgiu <...> Negalima mokyti kitų jais nepasitikint... Tai svarbiausias dalykas, nes neigiamas žvilgsnis generuoja neigiamus žvilgsnius (M5 IT GIUS).

Pasitikėjimas mokiniais ir jų suvokimo galimybėmis paneigia visą mokytojo netinkamumą, pasižymi kaip kylantys ne iš mokytojo valios pastangų, o iš paminėto kitokio požiūrio į darbą, atskleidžiančio jo paslaptinę. Apibendrinant – atsiskyrimo momentas mokytojo asmenyje sužadina prasmės klausimą ir mokinio duotybės suvokimą. Patirti atsiskyrimą mokytojui reiškia susidurti su paslaptinėmis ugdymo gelmėmis, kuriose netgi jo netinkamumas ar ugdomųjų instrumentų ribotumas patiriamas ne prieštaringai, o kaip išgrynintas buvimo mokytoju momentas.

3.2.6. Auginantis autoritetas kaip buvimas kartu *kelyje* Giussani'o perspektyvoje

Pirmas auginančio autoriteto bruožas – buvimas kartu *kelyje* – pasireiškia kaip ypatingas būdas, kuriuo mokytojas suvokia save, savo buvimą mokykloje. Tyrime atsiskleidė kelis jo aspektai: kelio neišbaigtumas ir unikalumas, kelio pradžios, ėjimo, laukimo ir dalijimosi momentai. Be to, aptarta, kaip buvimas kartu *kelyje* nepanaikina mokytojo ir mokinio skirtingumo ir nesuniveliuoja požiūrio į disciplinos *kelyje* problemą.

Paskutinis aspektas, kuris išryškėjo, palietė atsiskyrimo momentą kelyje. Šie aspektai, išsiryškėję tyrime, atsispindi Giussani'o tekstuose ir aptiktą sąsają su kai kuriomis jo idėjomis bandysime panagrinėti išsamiau. Visų pirma, buvimas kartu kelyje įvardija idėją išgyventi savo buvimą mokytoju įsitraukiant visu asmeniui, galvojant apie savo buvimą mokykloje, darbo ir profesinės veiklos vietoje, kaip apie tai, kas yra giliai susiję su pačiu savimi. Tuomet dalykai, kurie atsitinka, tai, ką daro ir ką turi daryti mokytojas, laikomi vertingi ir naudingi kitiems (mokiniam), bet taip pat ir reikšmingi pačiam mokytojui. Būtent tokią sąsają su savimi mokytojas nori atrasti, išgyventi. Šis sąmoningumas, tikrumas, kad visa tai, kas nutinka, turi prasmę sau ir gali išjudinti, sustiprinti asmenį, yra tarsi fonas, aura, kuri žymi buvimą kartu kelyje. Giussani's žvelgia į šią „egzistencinę laikyseną“ pabrėždamas galutinio tikslo idėją ir ryšius tarp dalykų ir savęs (mokytojo asmens): „Pasakymas „kelias“ būtinai reiškia žiotis, tikslą, likimą“ (Giussani, 1996, p. 210) ir „Žengti keliu visų pirma reiškia suprasti sąsają tarp akimirkos ir tos akimirkos tikslo, likimo“ (Giussani, 1994, p. 129).

Mokytojo auginantis autoritetas, kaip buvimas kartu kelyje, atsiskleidžiantis kaip vientisas, vieningas savęs ir savo gyvenimo supratimas, pagal Giussani yra nusakomas kaip idėja būti suaugusiuoju arba būti esatimi. Būti esatimi reiškia „įsitraukti visu savo žmogiškumu, visur ir visame kame atsinešant asmeninį susidomėjimą... Esatis yra naujas pobūdis, kuriuo remiantis matomas ir vertinamas pasaulis“ (Giussani, 1990, p. 24, 26, 30).

Šių apibūdinimų esmė yra vientisumo dimensija, plūstanti iš savimonės, iš atnaujinto sąmoningumo. Tampame suaugusiais, bandydami žvelgti į visą tikrovę ir gyventi joje pagal priklausymo suvokimą (it. *coscienza di appartenenza*), t. y. pagal suvokimą, jog priklausoma tam tikrai istorijai, tradicijai, kultūrai, kurios pagrindžia, duoda pamatą visam gyvenimui. Nors kontekstas, kuriame žodžiai „būti esatimi“, ir „būti suaugusiuoju“ aptinkami, yra labiau religinis ir jie galėtų skambėti ar atrodyti skirtingai, Giussani's juos vartoja kartu, apibūdindamas brandumą, kuriuo krikščionis kviečiamas sąmoningai gyventi pasaulyje.

Jei autoritetas vartojamas pedagoginiame kontekste, „esatis“ ir „suaugusysis“ yra raktiniai žodžiai, kuriais Giussani's paaiškina ir nagrinėja tam tikrą ugdymo aspektą, esantį kiekvienuose žmogaus santykiuose. Kai išgyvename santykį su savimi, su žmonėmis, su įvairiomis aplinkybėmis ir skirtingomis gyvenimo sritimis, daugiau ar mažiau sąmoningai įgyvendiname ir ugdomąją funkciją, pasireiškiančią kaip mūsų žmogiškasis indėlis ir

atsakomybė pasaulio kūrimo atžvilgiu⁵⁸. Atsižvelgiant į šių terminų prasmę ir vartojimą, „būti esatimi“, ir „būti suaugusiuoju“ pasižymi kaip turintys gilią sąsają su džiūsaniškąja autoriteto idėja. Žmogaus, kaip esaties ar kaip suaugusiojo, apibūdinimas nerodo statuso, susijusio su amžiumi ar asmeninio lygmens gabumų, temperamento, o, kaip matome, susitelkia prie asmens sąmoningumo, išreiškdamas savo savitumą ontologiniame lygmenyje ir akcentuodamas visuminio „aš“ įsitraukimą ir reikalingumą.

Antras aspektas, atsispindintis Giussani'o perspektyvoje ir apibūdinantis mokytojo auginantį autoritetą, kaip buvimą kartu kelyje, yra unikalumas. Tyrime unikalumo aspektas aptiktas dviem formomis – tai tarsi kelio „savybė“, nurodanti, primenanti, kad buvimas kelyje pasižymi konkrečiomis ir ypatingomis aplinkybėmis, suteikiančiomis jam unikalumą. Šiuo atžvilgiu buvimas kelyje yra unikalus, nesikartojantis ir nepakartojamas. O antras unikalumo aspektas, susijęs su pačiu mokytoju, kaip suvokimas, sąmoningumas, kad jo buvimas kelyje unikalus, savitas ir nekeičiamas indėlis kito augimo atžvilgiu ir kad niekas negali užimti mokytojo vietos ar būti joje. Giussani'o tekstuose unikalumo aspektas traktuotas įvairiais būdais. Pirmiausia unikalumas filosofine prasme laikomas asmeniniu būdu, kuriuo kiekvienas žmogus yra kviečiamas priimti poziciją Būties atžvilgiu, atsakyti Būties kvietimui gyventi. Unikalumas siejamas ir su suaugusiojo bei esaties idėjomis – unikali esatis yra mūsų autentiškumo esatis (2006a, p. 52), – ir plačiau, pedagoginiame kontekste, kai primenama mokytojo asmens svarba ugdyme. Ugdyti – reiškia perteikti save, t. y. tai, kaip aš sąveikauju su tikrove (Giussani, 1995b, p. 84). Šis esminis Giussani'o teiginys pripažįsta unikalumą kaip mokytojo asmens sąlygą ir vertina jį ne tik kaip neišvengiamą veiksnį, o būtiną resursą. Įdomus unikalumo akcentavimas randamas Zambrano

⁵⁸ Fenomenologinėje literatūroje (Bertolini, 1988, 1999, 2006; Madrussan, 2011), kurioje nagrinėjamos santykio ir santykiškumo idėjos, rašoma apie ugdomąją vertę santykių, vykstančių nepedagoginėse situacijose ir, priešingai, pripažįstamas ugdomosios vertės trūkumas tuose santykiuose, kurie gali būti kuriami pedagoginiame kontekste. Skiriamąjį akcentą tyrėjai deda atsižvelgdami į santykio prasmę, teigdami, kad kiekvienas tarpasmeninis santykis, lemiantis prasmės lygmenį ir tampantis *erlebnis* (it. *vissuto*), pasižymi ugdomąja verte ir santykio svarba glūdi šioje nešamoje prasmėje, o ne kažkokioje instrumentinėje funkcijoje (Madrussan, 2006, p. 222–224). Taip pat tikslinama, kad prasmės „perdavimas“ nesuvokiamas kaip doktrina, apibrėžimas ar diskursas, apie kurį kalbama, bet kaip tai, kas išgyvenama kaip dimensija, gilumas, įtraukiantis egzistencinį lygmenį, atsirandantis per santykį tarp žmogaus ir tikrovės (pasaulis, daiktai, kiti žmonės) (Mazzoni, 2006, p. 257, 260).

filosofijoje, kurioje ugdytojas apibūdinamas kaip tas, kuris išgirdo Būties kvietimą (2008, p. XI). Ši mintis praplečia mokytojo unikalumo suvokimą ontologine prasme, paaiškindama unikalumą ne vien temperamento ar charakterio kategorijomis, bet veikia kaip savitą, asmeninį, nepakartojamą mokytojo atsakymą Būčiai.

Trečias aspektas, kuris išryškėjo tyrime, liečia ypatingą mokytojo buvimą su mokiniu, kuris atsiranda būnant kelyje. Jį aptarsime Giussani'o perspektyvoje, susitelkiant prie mokytojo ir mokinio vaidmenų skirtingumo bei duotybės temos. Mokytojo buvimas kelyje konfigūravosi kaip abipusiškas ir tuo pat metu asimetriškas. Abipusiškumas aptiktas, kai mokytojo buvimas kelyje tampa dalijimusi su kitu ir dalyvavimu kito gyvenime; tačiau išryškėjo kaip tinkamam pedagoginio santykio realizavimui reikalingas pripažinimas, kad mokytojas ir mokinys užima skirtingas pozicijas ir šiame skirtingumo saugojime glūdi jų bendro buvimo adekvatumas. Be to, tyrimas parodė atvejų, kai susidūrimas su tam tikromis situacijomis priverčia mokytoją susimąstyti apie mokinio buvimą šalia savęs ir suvokti, pripažinti jį kaip duotybę. Giussani'o perspektyvoje santykio su kitu adekvatumas pagrindžiamas transcendentiško plotme, kurioje kito skirtingumas jungiamas su jo duotybės pripažinimu (su tuo, kad jis / kitas yra duotas). Pastebėtina, kad transcendentiško tema Giussani'o tekstuose dažnai traktuojama įvairiopa.

Transcendentiško dimensija ryškiai dominuoja esaties ir buvimo suaugusiuoju idėjoje ir pasireiškia kaip sąmoningumas, kad veikimas ir originalumas gimsta ne savo vardu, o vardan kai ko aukščiau, kaip paklusnumas ir sekimas kažkuo aukščiau savęs, kam tarnaujame. „Tikroji naujiena yra esatis kaip sąmoningas suvokimas, jog savyje nešiojamės kažką galutinio, galutinį pasaulio vertinimą, pasaulio ir žmogiškumo tiesą, kuri pasireiškia per mūsų vienybę“ (Giussani, 2006a, p. 65). Panašiai autoriteto atveju, apibūdinamas jo autentiškumą, Giussani's teigia, kad tikrajam autoritetui būdinga nelaikyti prie savęs, bet nukreipti, ne teoriškai, į kiekvieną gyvą būtybę (Giussani, 2011, p. 414). Šia prasme autoriteto transcendentiškumas ryškėja nauju akcentu, kaip pripažinimas, kad ir kiti asmenys tam tikru būdu yra didžiojo Autoriteto raiška. Transcendentiškumas, kaip nukreipimas į kai ką daugiau už save patį, į Kitą ar į kitus, pasižymi kaip sąlyga adekvataus santykio su kitais ir tikrove realizavimui ir padeda vengti santykio sumenkinimo iki kito instrumentalizavimo. Suvokimas, kad visa tai, kas egzistuoja, turi tiesioginį ryšį su kažkuo paslaptingu, nežinomu, kas neišplaukia iš mechaninių ir biologinių pirmtakų, o yra virš pačios tikrovės tėkmės, atveria kitokią nuostatą kitų atžvilgiu: religiškumo, pagarbos ir atstumo (it. *distacco, distanza*) nuostatą. Vartodamas žodį „religiškumas“,

Giussani's įvardija pirmiausiai ne žmogaus religinius įsitikinimus ar praktikas, o sąmoningą šio santykio išgyvenimą, primenantį tikrąją žmogiškųjų santykių prigimtį ir juos (žmogiškus santykius) apsaugantį nuo vieno žmogaus diktatūros kito žmogaus atžvilgiu asmeniniame ar visuomeniniame santykio lygmenyje (2000b, p. 126–127). Kitur, norėdamas išreikšti panašią idėją, Giussani's kalba apie pagarbą (it. *rispetto*), kuri laikoma giliu supratimu ir fakto priėmimu, kad kitas yra nesumenkinama esybė, nepaveikiama kitų nuomonių, reakcijų, norų, malonumų (2012, p. 108). Džiusaniškos pagarbos idėjoje nevyrauja moralinės konotacijos. Tai – kito laikymasis, persmelktas kai ko daugiau nei tai, kas regima. Tad pagarba, kaip nurodo žodžio etimologija (lot. *respectus*), apibūdinama kaip toks žvelgimas į kitą, kuriame tas, kuris žiūri, yra užvaldytas Kito esaties, aukštesnio matymo nei tai, kas regima (1996, p. 396). Atstumas – kitas aspektas, atsirandantis, kai transcendentiško perspektyva pritaikoma prie santykių apibrėžimo, paaiškinamas ne fizine, o ontologine prasme kaip kito matymas platesniame kontekste. Giussani's (2007b, p. 268, p. 269), vartodamas šią sąvoką, kuri pagal kontekstą verčiama ne vien kaip atstumas, bet ir kaip atsitraukimas, įvardija tam tikrą laikyseną, leidžiančią pamatyti dalykus, juos naudoti teisingai ir dar labiau jais mėgautis. Ši atstumo pozicija, kuri apibūdinama kaip protingas ir pilnas meilės atstumas, pasiekiantis kito gelmę ir pripažįstantis jo paslaptinę, vertinama kaip galinti išsaugoti kito unikalumą ir paradoksaliai pagrįsti tikrąjį artumą su kitu⁵⁹.

⁵⁹ Šis iš pirmo žvilgsnio įžvalgos prieštaravimas – per atstumą į artumą – nėra svetimas fenomenologinei / ontologinei perspektyvai, kurioje dažnai apverčiama ne vien įprastų žodžių prasmė, bet ir išardomos laiko ir erdvės matavimo kategorijos, kaip aptarta Game ir Metcalfe'o straipsnyje svarstant apie meilės autoritetinę (2008, p. 464). Teisingo atstumo (it. *distanza*) klausimą būnant santykiyje su kitais aptarė ir Bottero (2006, p. 100; 2007, p. 55), kuris atsižvelgdamas į Arendt Protagoro teiginio komentarą (Arendt, 2005b, p. 151 į komentarą apie Protagoro teiginį) primena pavojų suvokti save santykiyje kaip *visų* daiktų *matą*. Santykio atsisakymas yra ne mažiau egocentriška ir neigiama nuostata kaip pretenzija totaliai užvaldyti santykio erdvę visa esatimi, tampant santykio ir kito matu. Išsivadavimas nuo šios pretenzijos siūlomas kaip išėities taškas teisingo atstumo santykio formavimui ir būtina nuostata entropatiškam ugdytojo sąmoningumui. Apie fenomenologinį transcendentiško principą, kuris teisėtai suteikia reikšmingą pagrindą asmens supratimui, parašė De Monticelli (2012) ir Musaiò (2015): kito esybė visada pranoksta tai, kas regima, jis visada yra kai kas daugiau nei tai, kas matoma, pažįstama, apimama mūsų matais (it. *ulteriorità*). Tad žmogus tarsi sudaromas iš dviejų principų nubraižytoje erdvėje:

Abipusiškumą ir asimetriškumą, išryškėjančius bendro mokytojo ir mokinio buvimo kelyje Giussani'o perspektyvoje, galima paaiškinti religiškumo, pagarbos ir atstumo terminais. Mokytojo laikysena būnant kelyje su mokiniu atskleidžia jam giliają mokinio prigimtį, kaip laisvą, nepasisavinamą esybę, kuri mokytojui yra duota, suteikta. Be to, mokinio kaip duotybės suvokimas skaidrina mokytojo elgesį, kai linkstama mokinį kontroliuoti, valdyti pagal savo matą ar viziją prieštaringuose atvejuose ar tokiose situacijose kaip atsiskyrimo momentas, kai žmogiškasis prisirišimas gali užvaldyti, iškraipyti pedagoginį santykį ir suklaidinti mokytoją, leisdamas jam manyti, kad mokinio realizavimas yra mokytojo rankose.

3.3. Auginantis autoritetas kaip mokytojo didaktinė laikysena

Mokytojo auginantis autoritetas pasireiškia ir kaip mokytojo didaktinė laikysena, kurioje išryškėjo mokytojo pagrindimo ir tikrumo poreikiai, jo autentiškas veikimas ir laikysena kitoniškumo atžvilgiu bei nestandartiškumas, atsiskleidžiantis per nestandartinį mokytojo elgesį ir sprendimus.

3.3.1. Pagrindimo poreikis.

Mokytojas, kaip auginantis autoritetas, pasireiškia kaip tam tikra laikysena, nuostata, savo darbo ir mokomojo dalyko atžvilgiu. Ta didaktinė laikysena išreiškiama skirtingais aspektais. Vienas iš jų – pagrindimo poreikis. Mokytojas, veddamas pamokas, laiko itin svarbiu aspektą, kad mokinys būtų paskatintas, paragintas užduoti klausimus ir tokiu būdu stengiasi akcentuoti žavingą pažinimo problemišumą ir priežasčių ieškojimą.

Šįmet man priskyrė ir šeštokų klasę, kurią turiu mokyti gramatikos. Jie man iškart pasirodė labai klusūs... Tu kažką užduodi ir jie daro, yra labai darbštūs. Ir jau pirmąją pamoką pasakiau jiems: „Bet mes turime ginčytis!“ Nes nuo pat pirmos pamokos aš parašydavau ant lentos kokį nors sakinį ir

evidencijos matomumo lygmenyje ir transcendentiško, primenančio matomumo paslėptąją dalį.

klausdavau: „Kas tai yra?“ Jie atsakydavo: „Prieveiksmis.“ O aš „Netikiu! Įrodykite man kodėl!“ Tai pratina mokinius (ir tai sakau turėdama omenyje pokalbius su jų tėvais) viską pagrįsti, paaiškinti, remtis faktais tam, kad argumentuotų savo atsakymus, ir dėl to pati gramatika jiems pirmiausia tampa įdomesnė, artimesnė, smagesnė... Be to, tai padeda mokiniams įgyti brandesnę laikyseną, ugdyti sąmoningumą (M4 IT GIUS).

[Kalbant apie matematikos pamokas] Aš visada stengiuosi ne siūlyti sprendimą, o kad pirmiausia mokiniai suprastų, kokia yra tam tikro uždavinio problema ir tik po to... Man rūpi, kad jie atpažintų tą klausimą, kurį reikia išspręsti, o ne ieškotų atsakymų į klausimus, kurių sau nekelia, neužčiuopia...<...> Įprastai vaikai patys geba sugalvoti, kaip spręsti uždavinius, nors tai net nebūtina... Svarbiausia, kad jie giliai suvoktų problemą, tai yra būtina. Kartais, gerai suvokę problemą, jie stebėtinai atranda naujų sprendimo būdų, kaip vienas mano dvylikametis mokinys, kuris man parodė naują būdą atpažinti tam tikras trupmenas, daug paprastesnį už mano... Tai juk nuostabu! (M2 IT GIUS).

Šiaip aš stengiausi dirbti taip, kad istorija nebūtų faktų mokslas, o iš tikrųjų kad būtų suvokimas. Ir... na, vaikai turi suprasti procesus, suprasti, kad viskas gyvenime, pasaulyje yra susiję. Va tą supratimą įdiegti yra pakankamai sudėtinga. Bent jau daugeliui. Kai kas greit supranta. Šiaip vaikams patinka tie dalykai, tačiau mokytis jiems yra paprasčiau... Datos, įvykiai ir viskas. Reiškia, tas iškalimas, kuris užsimiršta tuoj pat. Na, kiek jisai... iki kontrolinio, taip sakant. O aš stengiuosi, kad suprastų <...> Istorijos pagrindinis klausimas yra „kodėl“, o ne „kada“ ir „kas“. Svarbiausia yra „kodėl“, nes šiaip visiškai būtų nesvarbu, ar Egipto piramidės, ar Vytautas Didysis Lietuvoj, ar Senovės Roma, jeigu mes nesurištume (M2 LT).

Mokinio gebėjimas iškelti ir užduoti klausimus, pažinimo ir žinojimo suvokimas kaip atsakymai į tikrovės problemišumą laikomi esminėmis rodyklėmis jo vykstančio augimo procese. Mokymas, kuris išryškina ir prasideda nuo dalykų prieštaravimo, neaiškumo, privilegijuoja jų stebėjimus, siekia giluminių ryšių ir sąsajų tarp įvykių ir žinių apie juos atpažinimo, pasižymi kaip kai kas daugiau nei įmantri mokytojo didaktinė strategija. Tyrime šis didaktinės laikysenos bruožas atsiskleidžia kaip pagrindimo poreikis, virpantis pirmiausia pačiame mokytojo asmenyje, kylantis iš jo ir skatinantis gilaus pažinimo troškimą.

[Kalbant apie mokymąsi per stebėjimą geografijos ir gramatikos pamokose] *Kitas pavyzdys – kai vedame pamokas, užuot „startuodami“ nuo apibrėžimų, pradėdami nuo stebėjimo, mes duodame stebėti kokį nors reiškinių ir paskui kartu prieiname prie apibrėžimo. Geografijos ar gramatikos pamokose definicijos ateina tik pabaigoje. Per stebėjimą mes apčiuopiame, tarkim, kokį nors lingvistinį reiškinių savo dinamikoje, diskutuojame, apžvelgiame jį kartu ir galiausiai vaikai formuluoja apibrėžimą <...> Tai kyla iš tam tikros būties dinamikos, to tu neišgalvosi, nebent atsiras iš didelio tavo troškimo suprasti... Nes būtent trokšdama suprasti aš sau ir pasakiau: „Aš noriu pamatyti kaip...“ <...> Dalykas, kuris labiausiai juos augina, tai nuostaba, kurią tu pats išgyveni, t. y., kai vaikai mato tavyje išgyventą nuostatą, ne sentimentalią, o tikrą smalsumą tikrovei. Ir dėl to mokinių keliami klausimai tau padeda labiau suprasti. Arba ką nors perskaitai knygoje ar vadovėlyje ir pirmiausia tau pačiam norisi tai suprasti, ir tada tu... Bent jau man taip atsitinka, kad imu kelti klausimus: „O kas čia sakoma? Ką tai reiškia? Pabandykite suprasti, einam kartu paieškoti“ (M4 IT GIUS).*

Tokia prieiga ir akcentavimas per pamokas nesitenkina paviršutiniu paaiškinimu, siekia mokinio gilesnio ir asmeninio įsitraukimo, paskatina atvirumo poziciją netikėtiems pažinimo atradimams.

Klasėje esame įpratę, kad mokiniai daug klausia, kad kasdien ateina su klausimais ir kiekvieną rytą mano darbas prasideda nuo jų. Žinoma, esu suplanavusi, ką turiu mokyti tą dieną, bet šiek tiek leidžiu, kad tai iškiltų iš darbo su vaikais. Ir kuo labiau jie tai daro, tuo pamokos būna gyvesnės ir turtingesnės. Kartais atsitinka ir netikėtų [užduočių] sprendimų; mano karjera pilna mokinių matematinių sprendimų, kurių aš net neįsivaizdavau [juokiasi], kai kuriuos iš jų užsirašau < ...> o pats įspūdingiausias buvo Pitagoro teoremos įrodymas, man nežinomas, kurį sugalvojo mano dvylikametis mokinys prieš dvejus metus (M2 IT GIUS).

3.3.2. Tikrumo poreikis

Kitas didaktikos, tam tikros laikysenos savo darbo atžvilgiu aspektas, pasireiškiantis kaip esminis mokytojui – mokinių auginančiam autoritetui – yra jo tikrumo poreikis.

Tikrumas kaip tikrojo būvio poreikis. Tikrumo poreikis aptiktas įvairiais aspektais. Pirmiausia tikrumo poreikis, mokytojo išgyventas kaip tikrasis būvis, tikroji asmenybės reikmė. Mokytojas suvokia, kaip buvimas mokykloje gali prarasti savo esmę ir tapti kažkuo, kas neatitinka asmens žmogiškosios

prigimties. Dėl to tokį būvį, pažymėtą savo asmens susiskaldymu, apsimetinėjimu, formalumu vertina kaip neatitinkantį savo esybės, ir brangina bei siekia asmens vientisumo, tikrumo ir autentiškumo visame tame, kas daroma, vyksta, kuo užsiimama. Šia prasme tikrumas pasireiškia kaip nuoširdumas savo paties atžvilgiu, kaip sprendimas nesitenkinti formaliu buvimu, pasirengiant būti paliestam, mokomam, pataisytam ir naujai išmokti to, kas atrodo jau žinoma.

Būti protingam – tai duota, dovana, bet mylėti tiesą, tai mūsų indėlis. Aš labai stengiuosi būti tikra. Gautos klasės per šiuos metus mane pamoko tikrai daug dalykų: apie tai, kad turėjau daug išankstinių nuostatų ar daug įsivaizdavimų apie save; apie tai, kas svarbiausia darbe; apie tai, ką reiškia būti klasėje su mokiniais... Bet kas dirba mokytojo darbą, tai žino. O klasės tave pamoko tokios tiesos, tokios tikrumo, jei tu jų klausiasi (M6 IT GIUS).

Klasėje viskas priklauso nuo to, koks ir kaip tu būni, nuo tavo pozicijos <...> Tarkim, tu gali vartoti sudėtingą kalbą ir jie tave supranta. Per istorijos pamokas gali vartoti labai pakilius, „knyginius“ terminus, visai kitokių nei tie, prie kurių jie įpratę, bet jie puikiai tave supranta ir seka tai, ką sakai. Arba gali elgtis su jais kaip su mažiukais, aiškinti kiekvieną žodelį ir jie nesupras. Kur yra skirtis? Tai priklauso nuo tavo buvimo tame, ką darai ir sakai, nes jei tame dalyvauji sąmoningai ir nuoširdžiai, net ir labai sudėtingas žodynas mokiniams nėra kliūtis... Jie iš paskutiniųjų stengiasi suprasti žodžius, pasitelkdami jų etimologiją. Ir supranta, iš tikrųjų pradeda vartoti kitokį žodyną, tarkim, per atsiskaitymą tau sako, kad Karolis VII buvo „nuverstas nuo valdžios“, bet be jokių... Toks specifinio žodyno vartojimas jiems tampa natūralus. Pastebi, kad viskas priklauso, man atrodo, ir nuo suaugusiojo vientisumo, nes jei ugdytas tau yra mokinio mandagus elgesys klasėje, po to tinkamas jo žodynas ir tinkamas užduočių atlikimas, tu nebesusitvarkysi ir „isterikuosi“ dėl daugelio dalykų (M4 IT GIUS).

Aš manau, kad pirmas dalykas, kuris įtikina mokinius, yra mokytojo meilė tiesai, kuri matosi iš to, kaip jis dirba, ar yra tikras, sąžiningas su savimi. Pavyzdžiui, eiti gilyn, nuodugniai ieškoti dalykų priežasčių, klausti, laisvai pripažinti klaidas, susikoncentruoti ne į tobulumą, o į patį kelią [link jo] – tai žmogiškosios savybės, kurias mokinių širdys atpažįsta, o aš nesu nepriekaištinga mokytoja, tikrai ne! Būna momentų, kai pavargsti... Mano dalykas [matematika ir fizika] yra tobulas, jis tobulas, o aš ne, ir dažnai kartoju sau, kad matematika negali susijaudinti, o aš taip, aš susijaudinu, bet

tai, ko mums reikia, yra būtent gebėjimas susijaudinti, tik ne sentimentaliai, o taip, kad mus išjudintų (M6 IT GIUS).

Susijaudinimą, apie kuri kalbama pastarojoje citatoje, galima įvertinti kaip tikrumo žymę, liudijančią, kad tai, kas vyksta, nepalieka mokytojo abejingo, neišlieka jo veiksmų, asmens paviršiuje, bet jį pasiekia ir paliečia.

Išryškėjęs niuansas – tai juntama išorinio žmogaus svarba: mokytojo santykis su kitu asmeniu (pavieniu ar keliais žmonėmis), išgyventas kaip atgaivinantis konfrontavimas, kuriame mokytojas randa palaikymą, į kurį kreipiasi. Šiame pažadinančiame ryšyje mokytojas patiria, kad jo vidinė aistra neužgesus, kad saugomas jo jautrumas mokomų dalykų atžvilgiu, besireiškiantis kaip gebėjimas būti jų paliestam ir atrasti juos vis iš naujo.

Kai dirbi mokytoja, privalai saugoti ugnį, kad ji neužgestų... Kito kelio nėra. Jei mokai Dante, turi sugrįžti prie „Dieviškosios komedijos“ skaitymo... Ir reikia turėti mokytoją, iš kurio galėtum mokytis, nes gali skaityti daug, bet tas skaitymas gali būti sausas ir tavęs neišjudinti. O kai sutinki gyvą žmogų, viskas užsidega tavyje ir supranti, kiek laiko praleidai veltui, norėdama viską daryti viena <...> Faktas, kuris mane nustebina, kad daugiau nei 10 metų tu gali puikiai mokėti kažkokį literatūros tekstą, bet nepaisant to, jis vis dar tau sukelia klausimų, ir tu leidies jų provokuojama (M3 IT GIUS).

Netikrasis būvis. Netikrasis būvis, išgyvenamas kaip neautentiškas buvimas mokytojo vaidmenyje, tikrojo „aš“ stoka, kai mokytojas pagauna save netikrumo, apsimetimo pozicijoje, autentiškumo stokos būsenoje. Šiuo atveju suvokiama savo veikla, kylanti iš pareigos, iš rutiniškumo, o ne iš gyvosios patirties ir konstatuojama, kad be asmeninio užtikrintumo tai, kas daroma klasėje ir siūloma mokiniams, praranda įtaigos galią, efektyvumą, pajėgumą, patikimumą ir lieka tuščia. Savo netikrojo būvio konstatavimas gali nutikti mažose, nepastebimose situacijose, gal atrodančiose nereikšmingai kitiems, tačiau prakalbančiose mokytojui, kuris įžvelgia jose svarbų priminimą, pamokymą sau.

Prisimenu, kai su septintokais žygiavome per kalnus, tai buvo rudenį, Apeninuose, nuostabi vieta <...> Ir viena mokinė taip lėtai eina, ne dėl kokių nors problemų, o dėl to, kad tiesiog tingi kopti ir nuolat skundžiasi, kad jai sunku ir neįdomu. O aš ją raginu: „Nagi, apsidairyk, kaip gražu! Pažiūrėk, kaip nuostabu!“ O ji man staiga sako: „Kas čia gražaus? Kas čia kitaip nei apačioje? Matau lapus, akmenis, šakas ir pakalnėje mačiau lapus, akmenis,

šakas. “ Tuomet kyla noras... Ir vis dėlto supratau, kad ji teisi, nes ir mane, tiesą sakant, vargino kopimas, iš dalies dėl jos, iš dalies dėl to, kad sakiau „apsidairyk, kaip gražu“ daugiau iš pareigos, o ne iš patirtos nuostabos (M7 IT GIUS).

Neautentiškas būvis reiškiasi ir tuo atveju, kai motyvai, idealai, principai, lydintys mokytojo veiklas, išlieka teoriniame lygmenyje, bet egzistenciniame lygmenyje nublanksta, nutyla. Mokytojas išreiškia poreikį patirti juos iš naujo, atrasti jų gyvumą, išgyventi nuostabą jais, ne kaip savaime suprantamais dalykais, o būtent tą konkrečią akimirką, kai apie juos pamirštama.

Vieną kartą 8-oje klasėje skaitėme kažkurį A. Manzonio „Sužadėtinių“ skyrių... bet kažkas buvo ne taip, jie atsakinėdavo kažkaip ne taip, tai tapo nepakenčiama. Sustojau ir pasakiau: „Ne! Palaukite, palaukite! Kodėl mes skaitome šią knygą? Kokia nauda mums iš to skaitymo? Mums, jums, man?“ O vienas atsakė: „Nes tai pirmas romanas...“. O aš: „Ir kas iš to? Yra kitų ir gražesnių romanų. Yra „Haris Poteris“... Kodėl to neskaitome ir gaištame laiką su „Sužadėtiniais“?“ Erzinau juos visą valandą, kol tam tikrą akimirką, man, man... nes aš pati nežinojau atsakymo. Aš nenorėjau vesti jų į savo pusę... Tam tikrą akimirką suvokiau, dėl ko skaitome apie tuos žmones. Nes (tikrovė tokia yra ir) tokie žmonės gyvena ir dabar, tu gali juos sutikti ir įsisavinti istoriją, kuri nėra tavo, bet moko tave ir tave augina (M3 IT GIUS).

Asmenybės tikrumas kaip savo asmenybės reikalingumas. Tikrumo poreikis taip pat patiriamas kaip mokytojo asmenybės reikalingumas, jam suprantant, kad kompetentingas ir kokybiškas mokymas apima mokytoją plačiaja prasme, įtraukiant profesines kompetencijas ir asmenines, žmogiškąsias savybes, susijusias su asmeniniais interesais, pomėgiais ir pasaulėžiūra. Mokytojas suvokia būtinybę turėti aiškia poziciją pasaulio ir gyvenimo akivaizdoje, išreikšti savo nuomonę ir už ją prisiimti atsakomybę. Būti svarbiam mokiniui, ko nors vertingo ir prasmingo jam reikšti suponuoja gyvąją ir savitą mokytojo esatį, jo asmenybės savitumo atskleidimą, galinčią pasiekti mokinį, jį paveikti ir padėti pagrindą tolimesniems pedagoginio santykio žingsniams.

[Pasakodama apie praėjusią patirtį su mokiniais ir užsimezgsią draugystę su jais] ... Aš turiu turėti ką pasakyti <...> Tai yra iš esmės, jeigu aš neturiu ką pasakyt savo grupei, man nėra prasmės tų durų atidarinėti į tenai (M5 LT).

[Kalbant apie tvirtą mokytojo poziciją] ... *Kažkaip tai reikia pasakyti. O tam, kad pasakytum ir jie tavim patikėtų, tu turi jiems ką nors reikšti. Tai vat čia vat ratas ir užsidaro. Iš esmės. O tam, kad reikštum ir pasakytum, tu turi imtis atsakomybės, nesgi labai dažnai nežinai. Iš esmės reikia turėti požiūrį į viską, ką tu darai, ir ne tik ką darai – į viską, ką kalbi, reikia turėti požiūrį. Ir šitoj vietoj, na, nėra kaip, nėra kaip kitaip pasakyti. Mokytojas privalo būti asmenybė. Ir iš esmės nuo to, kokia asmenybė yra mokytojas, priklauso, ką jis pasiekia klasėje (M5 LT).*

3.3.3. Veikimas tikrovės akivaizdoje

Auginantis autoritetas, kaip mokytojo didaktinė laikysena, pasireiškia kaip jo veikimas siekiant atsiliepti tikrovei, pripažįstant tikrovės pirmumą. Mokytojas išgyvena būtinybę, reikmę, kad jo veikla klasėje su mokiniais nebūtų dirbtinė, primesta tikrovei, bet su ja iš esmės susieta. Reikšmingumo poreikis, rūpestis neprarasti ryšio su tikrove pasireiškia tokiuose siūlomuose dalykuose, kaip sąsajos akcentavimas tarp mokomų dalykų ir asmens poreikių (dalykų prasmingumo, naudingumo ir mėgavimosi). Pirmiausia paties mokytojo asmenyje glūdi troškimas, kad tai, ko moko ir kuo užsiima mokykloje, būtų naudingas įsitraukimas į tikrovę, prasmingas susidūrimas su jos aplinkybėmis, kuriose galima atpažinti tą gyvąjį ryšį, sujungiantį mus pačius su pasauliu. To aspekto užmiršimas sumenkina žmogiškumą, neleidžia patenkinti savo asmens poreikių.

[Cituodama Dantės sakinį: „Jūs gyvenate, tam kad pažintumėte, kad mėgautumėtės“] *Mes tokie esam sukurti. Todėl, kai neišlaikome tokio lygio... mes nužmogėjame. O ne tam esam sukurti. Tuomet geriau tai, ką darau su F. [mokinys su intelekto sutrikimu], kai skaitome sporto naujienas, bet bent kažką darom, įsigiliname į tam tikrą tikrovę, kuri jį domina. Ir nesvarbu, kad negaliu dirbti su literatūros tekstu, kurį buvau nusprendusi skaityti su juo. Bet gilinamės į kitokį tikrovės aspektą. Aš negaliu pakęsti, kai laikas praeina... veltui, kai nieko [prasmingo] neįvyksta pamokos metu (M3 IT GIUS).*

Autentiškas, nesumenkintas santykis su tikrove, mokytojo išgyvenamas kaip asmeninis kvietimas, atsispindi klasei pasiūlytose veiklose: kai jose pabrėžiama ir išvelgiama sąsaja su savo asmeniu, veiklos patraukia dėmesį, tampa aktualios, patrauklios. Mokytojo asmeninis autentiškumo troškimas, siekis tampa didaktiniu susirūpinimu, suteikiančiu formą ir tam, kas siūloma mokiniams.

Kartą paprašiau jų, kad man parašytų eilėraščių. Kadangi su rašyba nesisekė, pagalvojau: „Pakeiskim ir pabandykim pakelti kartelę.“ O jie: „Eilėraščių? O kaip? Surimuotą tekstą?“ – „Ne, kaip jūs norite“, – sakiau aš. Nusprendžiau imtis šio darbo, kad suprastų, kad poezija juos gali sudominti... Tuomet jų darbeliuose ieškojau poezijos elementų, pvz., rimo, metaforų, palyginimų, kuriuos jie panaudojo nesąmoningai, ir juos palyginau su poetų darbais. Padariau prezentaciją su „Power point“, kurioje šalia jų eilėraščių be vardų pridėjau įžymių poetų ištraukas. Pvz., čia yra vieno iš jūsų tekstas, o čia Pascolio eilėraštis. Prisimenu, kad tai buvo pirmas kartas, kad jie tylėjo per visą pamoką (M3 IT GIUS).

Mokytojo veikimas, siekiantis susietumo su tikrove, išreikštas ir kūrybingumo kontekste, susijęs su tuo, kaip mokytojas kuria, planuoja, vysto, plečia savo veiklą. Mokytojo kūrybingumas pasireiškia iš esmės kaip kylantis iš jo troškimo būti tikram, nepasitenkinti ir nepasiduoti kasdieniškumui, rutinai, vidutiniškam dalykų darymui. Poreikis, kad savo buvimas klasėje nesiredukuotų iki nuobodžiavimo, laiko švaistymo, neištuštėtų iki beprasmės veiklos, skatina mokytoją surasti būdų, kad jo veikla, visa tai, kas daroma su mokiniais, būtų autentiška, naudinga, gyva, neišgalvota, o susieta su tikrove.

Vaikams visada sakydavau, kad nenoriu nuobodžiauti, ir kai jie ką nors darydavo, kai, tarkim, aš klausinėdavau, o jie taip [formaliai, nenoriai] atsakinėdavo, [aš sakydavau:] „Aš senstu ir nenoriu, nenoriu, kad man būtų nuobodu!!!“ Taigi stengdavomės ką nors naujo sugalvoti <...> Prisimenu, kad kartą darėm tokią gramatikos užduotį, kuri prasidėjo žodžiais: „Įsivaizduokite, kad turite kreiptis į 3–5 metų vaikus...“, ir mokiniai turėjo kažką parašyti. Ir man iškart įsižiebia lemputė, kad čia šalia mokyklos yra vaikų darželis, ir sušunku „Vaikai, pradėkime rašyti istoriją!“, suskirsčiau juos grupelėmis, paprašiau sugalvoti metodus, kaip būtų galima kalbėti 3–5 metų vaikams, bet realiems, tikriems vaikams, nes jei tik juos įsivaizduotų... Ir jie tikrai pakvaišo [kaip jiems patiko]. Arba kitą kartą tokia užduotis „Įsivaizduokite, kad turite parašyti susirašinėjimo draugui...“ Aš iškart sakau „O kodėl turime įsivaizduoti?“ Ir man ateina į galvą, kad viena mano universiteto draugė dirba mokytoja Londone. Parašiau jai ir paklausiau, ar jos mokiniams patiktų parašyti mano mokiniams. Žinoma, kad patiktų! Ir pradėjome. Prisimenu tą dieną, kai atkeliavo mokinių laišakai iš Londono. Įžengiau į mokyklos kiemą su visais tais laiškais viename siuntinyje... Vaikai pakvaišo. Laiškai! Atlplėšė juos ir ėmė skaityti... „Jam patinka kūno kultūra,

kaip ir man!“ „Gimė tą pačią dieną kaip ir aš!“ Visi entuziastingi, tikrai! (M3 IT GIUS).

Santykis su tikrove – esminis mokytojo kūrybingumo aspektas, kuriame mokytojo veikla, siekiant kitokio raiškos būdo, „minta“, stiprėja, įsitvirtina. Atidumas tam, kas vyksta, aplinkybių sekimas, galimybių tikrinimasis ir įgyvendinimas pažymi mokytojo originalumą ir iniciatyvumą. Mokytojo indėlis siekiant kurti kūrybingą ir prasmingą veiklą klasėje reiškiasi kaip nuolankus žvilgsnis į esančią tikrovę, atsiliepimas ir prisitaikymas prie jos siūlomų galimybių.

[Kalbant apie spektaklio pastatymą su mokiniais] *Tais mokslo metais taip išėjo, kad mano grafike liko laisvų pamokų. Todėl pasakiau direktoriui: „Klausykite, susidarė tokia situacija [dėl laisvų pamokų], man labai patinka teatras ir jau seniai tuo užsiimu. Visada mačiau, kad ta veikla ir vaikams labai naudinga. Kodėl nepadarius ko nors, kas būtų naudinga ir jiems, kad jie susidraugautų, ir mokyklai. Nedarykime spektakliuko, kuris niekam neįdomus... Darykime ką nors naudinga!“ <...> Pavyzdžiui, pastatykime spektaklį apie pirmąjį pasaulinį karą, juk šįmet bus sukaktuvės! Pasinaudokime proga... Be to, kad aštuntokai privalo tos temos mokytis, turi ją gerai žinoti, nes jiems šįmet bus egzaminai, ar ne? <...> Kiekviena klasė buvo kažkuo ypatinga: III A mėgo dainuoti, tryško energija, nenustygo vietoje... Todėl paskyriau jiems komiškus momentus <...> Su III B statėme kartu rimtesnes, subtilesnes scenas <...>, o su III C dramatiškiausius momentus. [Pasakodama apie vieno mokinio mamos padėkos laišką, gautą po spektaklio] Kai jį perskaičiau, susijaudinau, nes aistrą, apie kurią ta mama rašo, tikrai turiu, bet tai ne mano nuopelnas. O kantrybė... Kantrybės tai tikrai ne, nulis! Aš jos visai neturiu! <...> Aš net nieko nenorėjau padaryti! Tik mačiau, kad... na, man atėjo idėjų, bet, kaip tu pati matai, pačios idėjos pasireiškia tavo galvoje. Minties apie karą neieškojau, nenorėjau primesti, atėjo į galvą, ir viskas! O paskui tiesiog tikrini, ar tai galima įgyvendinti. Direktorius tau sako „taip“, kas nors kitas taip pat sutinka, o paskui dar kas nors... ir viskas, darom! Supranti? (M3 IT GIUS).*

[Pasakodama apie mokyklos orkestro kūrimą] *Po dvejų metų darbo vidurinėje mokykloje [6, 7, 8 klasės] pasikalbėjau su direktore ir pasakiau, kad kažkodėl visi mokyklos keistuoliai prisirišo prie manęs, o aš iš savo pusės nenorėjau jais atsikratyti, negalėjau apie juos blogai galvoti. Įprastai kiti [kolegos] skundėsi, kad nežino, ką su jais daryti, aš taip pat nebežinojau, ką daryti, bet*

jie kažkaip prie manęs... iš tikrųjų juose atpažindavau save, kai buvau paauglys <...> Tai va, matydamas juos tokius, paklausiau direktorės, ar galiu suorganizuoti papildomą instrumentų kursą, šalia eilinių muzikos mokyklos pamokų. Taip ir pradėjome, prisijungė ir kai kurie kiti kolegos, nes aš esu tik pučiamųjų instrumentų mokytojas. Pradžioje buvo tik 12 mokinių, o laikui bėgant išsiplėtėme ir dabartinis orkestras tapo žymus, tai išskirtinis mokyklos ženklas (M7 IT GIUS).

Atsiliepti tikrovei. Atidumas, jautrumas tikrovei mokytojo išgyvenamas kaip atsiliepimas jai, lankstumas jos akivaizdoje ir kaip būtinybė įsipareigoti jai, įsitraukimas į ją. Toks aspektas atspindi tai, kad mokytojas mato tikrovę, kaip turinčią vertę, kaip galinčią įvesti kažką daugiau nei tai, ką apie ją žinome. Ji tarsi kalbanti ir duodanti: dėmesys ir lojalumas jos visumai ir kompleksiskumui, įsitraukimas ir bendradarbiavimas su ja, visiškas savo asmens išreiškimas išgyvenami pirmiausia kaip asmeninė mokytojo užduotis sau.

[Idėjos] Kai esu klasėje, išgyvenu ryšį su mokiniais, kai konkrečiai pajuntu tai, ką reikia daryti, idėjos yra kaip vos kontroliuojamas žydėjimas <...> Ir kuo labiau mokinys būna atviras ir laisvas toje didaktinėje situacijoje, tuo labiau jis mane veda (M2 IT GIUS).

Taip pat ir mokiniai yra kviečiami tokie nuostatai tikrovei atžvilgiu: sąmoningas, norimas priėmimas, neformalus sutikimas su tuo, kas pasiūlyta, kas vyksta mokyklos lygmenyje kaip didesnės tikrovės dalis, keliami kaip esminė sąlyga tam, kad tikrovė prabiltų ir kad santykis su su ja būtų išgyventas kaip mokytojo ir mokinio asmens konstitutyviniu aspektu.

[Kalbant apie istorijos atsiskaitymą žodžiu ir Žanos d'Ark istoriją] Mes stengiamės mokyti vaikus neiškreiptos tikrovės, tokios, kokia ji yra, ir išlikti kiek įmanoma tam ištikimi. Paskui apie tai, ką Žana pasakojo apie save, kiekvienas pasidarys savo išvadas. Ar Žanos paaiškinimas pagrįstas, ar galima rasti kitų proto pagrįstų aiškinimų apie ta jauną, neišsilavinusią merginą, kuriai buvo patikėta Prancūzijos armija?.. Tai labai gražu, nes ugdo mokinių protą, kad jis būtų atviras, neišliktų neutralus, įsitrauktų, įgautų poziciją, remdamasis tuo, ką sako tikrovė (M4 IT GIUS).

Svarbiausia, kad vaikai susidurtų su tikrove, užsiimtų tuo, kas tikra, o ne tik siektų rezultatų. Jeigu jie nuoširdžiai užsiima tikrove, tai ir pasiekia tuos

mokyklinius rezultatus. Tik esmė bus ne pažymys, o gilus darbas su tikrove, todėl mokinys ir laimės ne pažymį, o santykį su tikrove. Mano atveju tai reiškia, kad gebėti sustoti prie probleminio matematikos klausimo yra svarbiau, nei mokėti išspręsti uždavinį, iš kurio tas klausimas kilo. Problemos suvokimas savo galvoje yra svarbiau nei jos sprendimas, tai svarbesnė patirtis <...> Mokinys gal ir pamirš daugumą matematinių sprendimų, bet nepamirš, kaip prie jų priėjo. Tai yra darbas su tikrove, su dalykais, darbas be pažymio, ir tai išlaisvina... (M2 IT GIUS).

Įsipareigojimas, įsitraukimas į esančią ir vykstančią tikrovę yra būtinas mokytojui ir mokiniui, kad pedagoginis santykis atneštų vaisius asmeniniu ir mokykliniu, profesiniu lygmenimis.

Tikrovės sekimas ir mokykliniai rezultatai. Mokytojo atvirumas tam, kas vyksta, pasirengimas pakeisti suplanuotą pamokos eigą, priimti tai, kas nenumatyta, prisitaikymas prie klasėje kintančių aplinkybių pasireiškia kaip jo laikysenos bruožai, leidžiantys pačiam išlikti atviram naujovėms; taip pat visa tai yra ir progos, atveriančios nenumatytus mokyklinius pasiekimus mokinio asmenyje ir siekiant mokyklinių rezultatų.

[Kalbant apie netikėtą klasės susidomėjimą vienam mokiniui neplanuotai uždavus klausimą] *Aš galvojau, kad kitiems mokiniams nebus įdomu <...> Pasakiau klasei „Žiūrėkite, dabar turiu paaiškinti vieną dalyką jam, nes jis to paprašė.“ Ir nutiko taip, kad, nors tai buvo sunkus matematikos aspektas, jie užsidedė, po truputį susidomėjo. Ir pagal mano pavyzdį jie galėjo pateikti savus. Netgi vienas mažiau gabus mokinys pasakė „Mokytoja, tai galima apibendrinti tokiu būdu... O jei būtų šitoks atvejis?..“ Man atėmė žadą, nes kalbėjome apie tikrai sudėtingą temą, kurią buvau nusprendusi tik paminėti, neišskindama per daug, o jie mane iki jos atvedė! (M8 IT GIUS).*

Aš visada buvau netikėtumo didaktikos sirgalius, ta prasme, kad turi sąžiningai, profesionaliai pasiruošti pamokoms, bet kartu turi visada būti pasirengęs užversti vadovėlį ir žiūrėti bei klausyti kito. Tai naudingiau savo darbo planui (M5 IT GIUS).

Sėkmingas momentas pamokos metu šiuo atveju nėra suplanuotos didaktinės strategijos pasekmė, greičiau tai faktas, nutinkantis netikėtai, nelauktai: mokytojas, kuris suvokia save kaip tą, kuris turėtų vesti kitus, išgyvena save

kaip vedamą, o mokiniai, jiems to nežinant, tampa stebinančio įvykio pagrindiniais veikėjais, kūrėjais.

3.3.4. Mokytojo laikysena kitoniškumo atžvilgiu

Ketvirtas aspektas, sudarantis auginančio autoriteto didaktinę laikyseną, liečia kitoniškumo problemą, su kuria mokytojas neišvengiamai susiduria. Kitoniškumas aptiktas įvairiuose atvejuose santykiyje su mokiniu, kai neeilinis mokinio elgesys sukelia neįprastą situaciją, tam tikru būdu provokuojančią, sutrukdančią ir dezorientuojančią mokytoją. Šiame pasikeitusiame kontekste tai, kas iki tol buvo žinoma, sklandu ir veiksminga klasėje, tarsi užstringa, nebeveikia. Nauja padėtis meta mokytojui iššūkį ir verčia jį permąstyti save, pergaltoti savo buvimą darbe. Tuose apmąstymuose sumaištį sukeliančio kitoniškumo pripažinimas mokytojo asmenyje įgauna naują konotaciją ir išryškėja kaip kito asmens kitybės pripažinimas: nepaisant mokytojui sukeltų nepatogumų, mokinys išlieka nenusakoma, nematuojama duotybė, kurios realizacijos galimybės nenuspėjamos. Šiame pripažinime slypi kitoniškumo vertingumas, jo reikšmingumas kaip gilesnis mokinio suvokimas ir atnaujinto santykio su juo galimybė.

Mane visada labai jaudina tie nepritapę mokiniai, mokyklos keistuoliai, tie, kuriems dėl įvairių priežasčių mokykloje nesiseka <...> Turiu omenyje vieną vaikiną, kuris neatitinka mūsų mokyklos įvaizdžio – žinoma mokykla, kurioje mokosi beveik tik merginos <...> Tokiais atvejais esame linkę pašalinti tai, kas ne pagal mus. Tai, kas neatitinka normos, kelia klausimų, klausimų apie mūsų darbą <...> Aš irgi, kartoju, nežinau, kas bus iš to vaikino, dėl kurio mums reikėjo būti kantriems ir man tai teko, o tai nelengva, nes žinoma, kad geriau būtų turėti dvidešimties drausmingų ir klusnių merginų klasę! (M5 IT GIUS).

Kitoniškumo neatmetimas ir jo kaip kitybės suvokimas atveria mokytojui kitoki matymą, atskleidžia naują prisiartinimo prie mokinio būdą: įsižiūrėjus į tai, kas nutiko, pamatoma naujų ir teigiamų prasmų, pvz., užslėpta mokinio vertė, pripažinimo, pagalbos ar santykio prašymas. Naujas mokinio veiksmų vertinimas netgi tada, kai mokytojui atrodytų trukdantis ar priešiškas, išskyla kaip mokytojo susidūrimas su mokinio paslaptį gąjia prigimtimi ir leidžia jį geriau pažinti.

Vieną kartą, kai dar dirbau kitoje mokykloje, į 10 klasę atėjo naujas mokinys, kuris visai nemokėjo matematikos. Rašėme vieną iš pirmųjų atsiskaitymų, aš

dar nebuvo supratusi, kad jo matematikos lygis labai žemas. [Namuose] žiūriu į jo parašytus lapus ir vietoje matematikos uždavinių randu dainų pavadinimus, surašytus pagal autorių ir metus <...> Pagalvojau sau: „Rytoj, kai nueisiu į mokyklą, duosiu jam velnių.“ <...> Kitą dieną sakau jam: „Pasilik po pamokos. Turiu kai ką tau pasakyti.“ Po pamokos jis prieina, pakišu jam lapus po nosim ir sakau: „Kodėl taip padarei?“ O jis: „Todėl, kad nežinojau, ką daugiau parašyti.“ O aš vėl: „Bet kodėl man parašei dainų pavadinimus?“ O jis: „Nes norėjau, kad Jūs žinotumėte, kad bent kai ką moku.“ Likau sutrikusi ir nebegalėjau ant jo pykti <...> Tas mokinys tiesiog norėjo man pasakyti, kad jis nebuvo... niekas. Nors ir nemokėjo matematikos, bet tuos dainininkus ir dainas žinojo, taip gerai žinojo, kad galėjo atmintiniai surašyti jų albumus (M8 IT GIUS).

Man [esant netinkamam mokinių elgesiui] buvo būdinga tokia nuostata: „Kaip tu drįsti? Juk, aš esu mokytoja!“ Ir kai pradėjau dirbti toje mokykloje, rašydavau jiems daug pastabų, pavyzdžiui, kai jie keikdavosi... O dabar pastebėjau, kad rašau mažiau, nebesinori, nežinau, ar klystu, bet beveik niekada to nedarau. Kartą vienas labai protingas, bet mėgstantis tinginiauti mokinys negražiai sėdėjo padėjęs galvą ant stalo. Aš jam sakau: „Ką darai? Kodėl nesiklausai pamokos?“ O jis: „Bet mokytoja, čia nesąmonė, nėr ką veikt.“ Anksčiau būčiau kaip reikiant jam už tai velnių išrašiusi, o tąkart tiesiog pasakiau: „Gerai, jei tau per lengva, tai padarysime kai ką sudėtingesnį.“ Ir daviau jam spręsti uždavinį <...> Jis savo stilium nori man pasakyti, kad nuobodu, ir turiu tai prisipažinti, vadinasi, su juo turiu ieškoti kito kelio, kitos priemonės... Panašiai kaip su tuo, kuris man parašė dainų pavadinimus. Jis bando kai ką pasakyti, savaip man pasakyti, kad nori, jog jį pastebėčiau (M8 IT GIUS).

Mokytojo pripažinimas, kad kito neįmanoma griežtai apibrėžti, įrėminti pagal jo dabartinę padėtį, kad neįmanoma teigti, jog jis bus visada toks, atveria kelią mokinio paslaptinumo link. Taip pat sunkus kitoniškumo atvejis gali būti kaip netikėtumo „išpuolis“, kai kažkas nevyksta pagal planą.

Turiu labai polemiską mokinį, tokį profesinės sąjungos atstovo tipą klasėje. [Jis sako] „Mokytojau, betgi čia neįmanoma... tikrai neįmanoma.“ O aš labai vertinu jį, nes nepaisant jo perdėtų ir poleminių prieštaravimų, jis išreiškia tai, ko kiti geri mokiniai dėl savo drovumo galbūt nedrįsta pasakyti <...> Ir tas mokinys sako: „Nu, bet šito tai aš nesugebėsiu padaryti, aš nemoku.“ Man visada iššūkis rimtai priimti ir sureaguoti į pareiškimus apie nesugebėjimą.

Galiu pasakyti: „Na, daryk ką nori“, arba papasakoti, kaip su tuo tvarkosi kiti: „Tu teisus, dar nemoki. Bet paklausk <...> Aš tau parodysiu, ką padarė Ravelis, kai susidūrė su tuo nesugebėjimu, apie kurį kalbi.“ Ir tas prieštaravimas pamokoje apima daugiau tikrovės aspektų, tampa reikšmingu visai klasei ir ypač svarbiu pamokos indėliu (M7 IT GIUS).

Rimtas požiūris į tokį netikėtumą, kuris galėtų erzinti, nes „stabdo“ mokytojo suplanuotą darbą, yra patiriamas iššūkis, reikalaujantis mokytojo sąmoningesnio buvimo *kelyje*. Sustoti prie to, kas nenumatyta, suteikti tam erdvę, pasvarstyti, kaip tai galėtų prisidėti, nepaisant jo nepalankios formos, prie bendro klasės gėrio, parodo mokytojo sprendimą tikrovės atžvilgiu. Taip pat netikėtumas gali pasireikšti ne taip ryškiai ir iš pirmo žvilgsnio netrukdyti įprastos mokytojo veiklos.

Beveik visada ateinu į klasę skubėdamas, nes turiu daug reikalų... pavaduoju direktorę, privalau apie viską pagalvoti, net rasti išeitį, kai iš radiatoriaus bėga vanduo... Tik suskamba skambutis ir jau laikas eiti į klasę <...> Taip beskubant dažnai kokia nors detalė patraukia mano dėmesį, kartais teigiama prasme, kartais neigiama, pavyzdžiui, kai mokiniai atsisako ką nors daryti, tačiau galiu visada nuspręsti, ar į tai atsižvelgti, ar „nusodinti“. Tarkim, jei mokinė tau sako: „Nedainuosiu, nes šiandien užkimusi.“ Galiu jai sakyti: „Gerai, kaip nori, svarbiausia, kad netrukdytum kitiems.“ Arba galiu jai atsakyti: „Gerai, tada ateik čia, surašysi natas. Tai, kad ji negali dalyvauti dainavime, nėra skirstymas „tu ten, o aš čia“, svarbiausia netrukdyti vienas kitam, ir tai tampa santykio pradžia (M7 IT GIUS).

Dėl mažo netikėtumo laipsnio (šiuo atveju – užkimusi mokinė), netikėtumo momentas galėtų likti nepastebėtas, tačiau ir jame išvelgiama kai kas svarbaus, kažkokia neišreikšta, neįgyvendinta galimybė, kaip kažko naujo ir tikro pradžia. Tos subtilios aplinkybės neatmetimas kyla ne iš mokytojo pareigingumo ar noro būti nenuolaidžiam, o kaip nuojauta, kad tai šansas sau, savo asmens brandai.

Aprašytuose atvejuose nuoširdus ir sąmoningas kitoniškumo priėmimas vedė mokytoją prie tam tikro naujumo atradimo. Atvirumas kitoniškumui, jo neignoravimas ir priėmimas patiriamas kaip mokytojo tobulėjimo proga žmogiškąja prasme ir galimas žingsnis į priekį pedagoginiame santykiyje su mokiniais klasėje.

3.3.5. Nestandartinis mokytojo elgesys

Dar vienas aspektas, apibūdinantis mokytojo kaip auginančio autoriteto didaktinę laikyseną, yra jo nestandartiškumas. Mokytojas, kaip mokinį auginantis autoritetas, pasireiškia kaip nestandartinis mokytojas, kai jo veiksmai skiriasi nuo įprastinės mokyklos tvarkos, viršija savo profesines ribas ir pareigas ar diverguoja nuo konvencionalių bendravimo taisyklių su mokiniais. Nestandartiškumas aptinkamas skirtinguose mokytojo veiklų lygmenyse, pvz., mokytojo formalių planų neatidavimas administracijai laukiant realaus klasės pažinimo ar nusižengimas vertinimo normoms dėl santykio su klase.

Tai aš visada susiplanuoju savo darbą jau pažinusi klasę. O tuos planus, kuriuos reikia atiduoti administracijai, aš atiduodu kaip tokius formalius. Bet tada aš matau tą klasę <...> Mano toks yra požiūris į mokinį, į darbą, nes aš negaliu formaliai dirbti niekaip (M7 LT).

Aš vienais metais, vėl grįžtu į praeitį prieš 10 metų, turėjau tokią klasę 17–18 metų jaunimo, kad kartais jausdavausi, tarsi ateinu į kokią koloniją, kalėjimą, kur pirmadienį jau būdavo kvapas alaus, būdavo saulėgrąžų prispjaudyta, šiukšlių, ir aš turiu keisti kažkaip tą. Tai vienas mėnesis būdavo toks: aš sakydavau, kad nerašysiu neigiamų pažymių, bet jie turi laikytis tokio mano nurodymo, kad nei vienos šiukšlės klasėje neturi būti, suolai tvarkingi ir patalpa švari. Aš laikiausi tos taisyklės. Antras žingsnis buvo, kai jie jau laikėsi tos taisyklės, toks, kad aš pridėsiu po vieną balą žmogui rašydama pažymį, jeigu aš per savaitę nubūsiu išgirdusi iš jo nei vieno keiksmažodžio. Tada aš, jeigu rašydavau keturis, tai pridėdavau vieną balą ir rašydavau penkis. Aš nusižengiau vertinimo normoms, bet aš auginau klasę, mes turėjom susitarti (M7 LT).

Mokytojo nestandartiškumas neryškėja kaip noras pasipriešinti institucijai, savivaliauti ar pademonstruoti savo neprisitaikomumą, bet kyla iš suvokimo, kad mokinys yra asmuo, gyvoji būtybė, kurio akivaizdoje mokytojas negali išlikti abejingas, bet turi leisti provokuojamas. Mokytojo elgesys tampa nestandartiškas, kai atsižvelgiant į mokinio asmens vientisumą nesilaikoma įprastinių mokyklinių reikalavimų ir vertinama žiūrint į platesnį horizontą, į mokinio asmeninį augimo kelią, pastebint ir teigiamai vertinant jo mažus žingsnius.

Turėjau klasėje berniuką, kurio mama buvo akla ir kuris buvo labai gabus vaikiną, bet jis lietuvių rašinio parašydavo tris eilutes, bet ten būdavo tokia minčių esencija, kad tuos jo sakinius, tas jo mintis gali imti kaip sentencijas. Kai jis parašė tokią mintį, dar ir dabar atsimenu: „Ne su žeme ir turtu gyvename, o ant žemės su žmonėmis.“ Ir iš tiesų galvoju, kad tas berniukas labai daug skaitydavo, bet jis paskui nustojo mokytis ir sakė: „Aš paskui neturėsiu galimybių studijuoti, man reikės mamą prižiūrėti.“ Ir aš niekada jam nerašydavau už rašinius neigiamo pažymio, aš jam rašydavau 7–8 ir visiems vis sakydavau: „V. labai gabus, jeigu aš jam rašysiu neigiamą, tai aš karste mirusi apsiversiu, nes jis daug ko pasieks (M7 LT).

Uždaviau jiems parašyti rašinį: jie turėjo aprašyti brangų daiktą, atsineštą iš namų. O jis atėjo su maža metaline mečete ir [rašymo metu] ateidavo pas mane su visokias klausimais... „Ar galiu tai parašyti?..“ Ir kai parašė savo rašinį, aš pasakiau jam: „Tu šaunuolis!“ Na, ir buvo klaidų, bet man tai nereikšminga. Matau jo pastangas ir parašiau teigiamą pažymį. Jei parašysiu neigiamą įvertinimą, kas iš to? Nes tikrai padirbėjo. Paskui pasakiau: „Matau, kad yra gražių sakinių tavo tekste, paskaitykime ir kitiems!“ Ir liečiau jam paskaityti savo rašinį kitiems mokiniams (M4 IT).

Nestandartiškas mokytojo elgesys pasireiškia taip pat tuo, kad mokytojas, susidurdamas su probleminėmis situacijomis, išdrįsta priimti netradicinius elgesio būdus, neatspindinčius ir peržengiančius tai, ko oficialiai prašoma iš jo darbo.

[Kalbant apie sunkų mokinį, kuris per pokalbį mokykloje pasirodė pasikeitęs] *Jis neretai buvo išmestas iš pamokų... Pernai pradėjome kartu skaityti. Kai man būdavo „langas“ ir matydavau, kad jis išvartytas iš klasės laukia koridoriuje, prieidavau ir imdavome kartu skaityti „Pinokį“, o po to sakydavau jam: „Nagi, parašyk tai, ką supratai iš šios ištraukos.“ Ir vakar, jį sutikęs, tarčiau sau: „Štai, dabar jis tikras vyras“ (M7 IT GIUS).*

Aš jiems padedu namų darbus daryti anglų kalbos <...> Aš turiu tokią pamokėlę lietuvių kalbos, kur vaikai gali ateiti. Aš už ją nieko negaunu. Mes taip darom lituanistės. <...> Su šitais, kurie turi neigiamus, mes paruošiam anglų namų darbus. Bet mano kolegės, dvi lituanistės, tą žino, sakė: „Tiksliai, tu čia gerai sugalvojai.“ O ką daryt? Nes vaikai sako: „Mama jau ten negali padėt“, tai sakau: „Vaikai, rasim išeitį.“ Ir radom. Jie kol kas tai tokie: „Tai

bent, auklėtoja mums padeda“, bet ten pratybos, dar nėra taip sunku kaip dvyliktoje (M6 LT).

Viešas mokytojo atsiprašymas už netinkamą suaugusiųjų elgesį pasireiškia kaip nestandartinis elgesys, apverčiantis konvencionalius pedagoginio santykio polius.

Ir vieną kartą jie padarė tokį negražų dalyką: keli vaikai išgėrė čia, mokyklos teritorijoje. Juos pasikvietė, ant jų šaukė. Kai aš prisimenu savo vaikystę, va tas toks sovietinis bendravimas. Ant jų šaukė, padarė tokiais jau nevykėliais. Man tokia gėda buvo stovėti su tais vaikais ir, kai mes jau sugrįžom iš tos administracijos, aš atsistočiau ir sakau: „Vaikai, aš jūsų labai atsiprašau. Labai atsiprašau visų suaugusiųjų vardu, kad mes šitaip su jumis elgėmės.“ Jie taip nuščiuvo ir mes tada visi apsiverkėm, kaip aš dabar, ir mes tada pradėjom šnekėtis, aš pradėjau vardinti, ką mes, suaugusieji, blogai darome. Sakau: „Visų pirma, aš atsiprašau, kad mes išmokėme jus, jog kiekviena šventė turi būti gėrimas“, nes tada buvo Mokytojų diena, kai jie vedė jaunesniems mokiniams pamokas kaip mokytojai, ir jie paskui jau, kad įtvirtintų save, jie kažkur nusipirko ir išgėrė. Taigi ne jie kalti. Mes, suaugusieji, kalti. Ir aš jų atsiprašiau, sakiau: „Aš atsiprašau jūsų, kad mes kalbamės su jumis pakeltu tonu, kad mes jus įžeidinėjame, o po to barame jus, kodėl jūs vienas kitą įžeidinėjate.“ Tai mes pasišnekėdavom taip labai atvirai ir tas leido jiems keistis (M7 LT).

Bruožas, sujungiantis pateiktus atvejus ir juose dominuojantis, yra gyvas mokinių būvis, rezonuojantis mokytojo asmenyje, sugebantis jį paliesti, užkalbinti, išjudinti iki neįprastų, nestandartinių veiksmų. Mokinių būvis gali pasireikšti kaip susiklostęs ar dar tik kaip besivystantis santykis. Ir netgi dar neužsimezgęs santykis gali paveikti mokytoją, nes jis jau yra veiksmingas mokytojo asmenyje troškimo pavidalu.

3.3.6. Auginantis autoritetas kaip didaktinė laikysena Giussani'o perspektyvoje

Didaktinėje laikysenoje, kaip antras atrastas mokytojo auginančio autoriteto bruožas, vyrauja stiprus tikrovės akcentavimas, pasireiškiantis kaip mokytojo pagrindimo ir tikrumo poreikis, kaip jo veikimas, pripažįstant tikrovės pirmumą ir siekiant jai atsiliepti iki ypatingo nusistatymo kitoniškumo atžvilgiu bei nestandartinio elgesio. Be to, tyrime kaip netinkama mokytojui vertinama nuostata savo darbo atžvilgiu, užvaldyta rutinos ir savo

tikrojo „aš“ neištraukimo. Tikrovės centriškumą, mokytojo veikimą, parentą atviru santykiu su ja, ir netikrosios būties problemą Giussani's traktuoja svarstydamas du skirtingus būdus būti tikrovėje: kaip reaktyvią ir kaip unikalią ir originalią (it. *originale*) esatį. „Reaktyvi reiškia apibrėžta to, kas nesame mes, veiksmų: kai realybėje save pateikiame pasinaudodami iniciatyvomis, kalbomis, įrankiais, kurie nekyla iš mūsų naujo asmens, bet kuriuos išprovokuoja priešininkų naudojami žodžiai, įrankiai, jų nuostatos ir elgesys <...> neišvengiamai reaktyvi esatis padaro vieną iš dviejų klaidų: arba tampa reaguojančia esatimi, kuri prisiriša prie savo pozicijos kaip prie formos, kurios turinys, deja, nėra toks aiškus, kad taptų gyvenimu; arba tai tiesiog kitų imitavimas <...> unikali esatis yra mūsų autentiškumo esatis <...> Esatis yra autentiška, kai ji kyla iš sąmoningo savo tapatybės suvokimo ir prisirišimo prie jos, ir kai joje atranda savo stiprybę ir patvarumą“ (2006a, p. 52). Būvimą tikrovėje kaip unikalią esatį ir jos matomumą Giussani's supranta ne kaip opoziciją ar nedarną tikrovės atžvilgiu, o kaip žmogaus bandymą kuo sąmoningiau, lojaliau konfrontuoti su ja, joje patikrinti savo nuostatas ir pozicijas, išliekant atviram bei atsiveriant „dialogui“ su tikrove. Šia prasme mokytojo auginančio autoriteto didaktinė laikysena reiškiasi kaip matoma mokytojo nuostata savo darbo atžvilgiu, kuri, remdamasi savo ypatingu santykiu su tikrove ir tame sėdamasi jėgos, turi tam tikrą galią perkeisti aplinką, inicijuoti pokyčius.

Formalumo problemą, kaip netinkamo santykio su tikrove žymę, Giussani's toliau plėtoja ir kituose tekstuose. Naudodamas žodį „formali esatis“ Giussani's įvardija būvimą savo aplinkoje, pavojingą žmogaus nuostatą mechaniškai vadovautis savo žinojimu, pakartojant tam tikras formas, kurios nebeliečia gyvenimo gelmės. „Formalizmas (ar ideologizmas) dažniausiai yra tvirtas laikymasis formų, iš kurių nekyla pasiūlymas, t. y. jos nėra tas, kas turėtų būti, nėra pasiūlymas gyvenimui“ (2008a, p. 193). Taigi formalizmas čia suvokiamas ne kaip filosofinė srovė (pvz., Platonas, Kantas, Hegelis), o kaip smulkmeniškasis, perdėtas nustatytų formų laikymasis, kuriame prarandama jų esmė. „Taigi pirmasis pavojus, kuris mums kyla, yra formalizmas, žodžių ar gestų kartojimas, kuris neišjudina, neišmuša iš vėžių, nepadaro žvilgsnio, kuriuo žiūri į save patį, aiškesnio, nepadaro tavęs tikresnio dėl tam tikros vertybės“ (2008a, p. 194). Formalumo nuostatą ir jo išraiškas ugdymo srityje fenomenologija traktuoja kaip nuolat gresiantį pavojų, kuris gali pasireikšti, kai pamiršus vidinį išitraukimą ir prasmės lygmenį ugdymas paverčiamas išorinių, automatiškų ir besikartojančių veiksmų rinkiniu. O ugdymo „nepakartojamumas“ grindžiamas tuo, kad žmogaus egzistencija yra nuolatinė naujovė ir kiekvienas gimimas įneša į pasaulį kai ką, ko anksčiau

nebuvo, kai ką naujo, dar nematyto, unikalaus (Buber, 1990, p. 27). Žmonijai suteikta galimybė pradėti vėl iš naujo vaizdingai apibūdinama kaip malonė, glūdinti dabarties gelmėse (Buber, 1997, cit. pg. Milan, 2008, p. 49). Šis supratimas akivaizdžiai rezonuoja su Arendt gimstamumo (it. *natalità*, angl. *natalità*) sąvoka: laikydama gyvenimą esmine nauja pradžia ir atpažindama jame staigmenos, pažado ir nenuspėjamumo atspalvį, filosofė sulygina jį su stebuklu, gelbstinčiu pasaulį nuo jo „natūralaus“ žlugimo (Arendt, 2005b, p. 233).

Laikant ugdymą įvykiu, vykstančiu tarpasmeniniame santykiyje (Musaio, 2015, p. 249), sąmoningas ugdytojo implikavimas ir jo vis naujas asmeninis dalyvavimas vertinami kaip būtinos ir neatsiejamos sąlygos, kurios neredukuojamos iki nekintamų ir vienodai pasikartojančių formų. Formalumo klausimą ugdyme aptaria Buberis (1990, 2009, 2013), vertindamas jį kaip ugdytojo nuoširdumo ir autentiškumo stoką. Šie žodžiai neturi moralinių reikšmių, bet įvardija ontologinį nykimą, vykstantį, kai ugdytojas praranda ugdymo kaip kelio link tapimo savimi suvokimą. Šio uždavinio realizavimas skirtas ne vien ugdytiniui, bet pirmiausia ugdytojui, kuris nuolat rūpinasi savo egzistencinės vienybės (it. *unità esistenziale*) pasiekimu. Buberio alternatyva formalumo nuostatai yra mokytojo ontologinis sodrumas, svoris (it. *densità ontologica*), pasireiškiantis visuose jo veiksmuose (Milan, 2008, p. 91): neatitolimas nuo šio lygmens paženkliną jo autentišką buvimą mokytoju. Kai ugdytojas leidžiasi į tikrąją poziciją ir išsivaduoja nuo pagundos pakartoti žinomas formas ir manyti, kad jau žino pamokos eigą ir rezultatus, tada pamoka gali tapti abipusės staigmenos momentu, virsta tikruoju dialogu, pamoka tikrąją žodžio prasme (Buber, 2013, p. 132).

Taigi, santykio su tikrove adekvatumas ir formalumo klausimas aptikti disertaciniame empiriniame tyrime yra aktuali problema, liečianti ugdytoją ir ugdytinį bei pasireiškianti įvairiais bruožais: formalus buvimas ir dalyvavimas pamokose, stokojantis pilno įsitraukimo į tai, kas daroma, ir nurodantis asmens stygių, vertinamas kaip mokinio neaugimą lemiantis veiksnys. Pastebėtina, kad tas pats žmogiškasis trūkumas, pasireiškiantis netikruoju buvimu, pasidavimu rutinai ir darbo prasmės praradimu, pripažįstamas ir iš mokytojo pusės bei vertinamas kaip nepalanki nuostata mokinio auginimo atžvilgiu. Kitokia nuostata, įtraukianti visą mokytojo asmenį, įprasmina ir atnaujina savęs suvokimą, primena nuostatą savo darbo atžvilgiu, neapsiribojančią formaliomis pareigomis ar mechaniniais ir šabloniškai replikuojamais aktais bei skatina sąmoningą įsitraukimą į esančią ir vykstančią tikrovę. Didaktinė laikysena, kaip mokytojo auginančio autoriteto skiriamasis bruožas, reiškiasi kaip mokytojo matoma nuostata,

kurios savitumas ir originalumas išsisknijęs tikrojo žmogiškumo pozicijoje, nepasiduodanti formalumui ir esanti sąmoningame bei atviraime santykiyje su tikrove.

Antras didaktinės laikysenos aspektas, kurį norima nagrinėti, atsižvelgiant į Giussani'o koncepciją, yra įvykiškumas santykio su tikrove atžvilgiu. Auginantis autoritetas kaip mokytojo didaktinė laikysena pasireiškia kaip autentiškas mokytojo veikimas, paremtas atviru santykiu su tikrove, nuolatinio konfrontavimu su ja ir lankstumu jos atžvilgiu. Sekimas tikrove tyrime glaudžiai susijęs su kūrybingumu ir kitoniškumu. Daugeliu atvejų naujoviškas mokytojo veikimas išryškėjo tarsi pačios tikrovės sufleravimas mokytojui, o ne jo paties suplanuotas veiksmas, kaip tikrovės nurodymo priėmimas, dėl kurio mokytojas kartais atsisako savo pamokos plano. Panašiai, aptariant mokytojo ir kitoniškumo temą, tyrimas parodo, kad mokytojo atvirumas ir lankstumas tam, kas vyksta, nesibaigiant netikėtumo duoda teigiamų rezultatų mokykliniame ir žmogiškajame lygmenyje. Šiame atidžiame tikrovės sekime iki netikėtumo priėmimo glūdi mokytojo elgesys nestandartinio veikimo link, kaip kitoks būdas matyti, vertinti, spręsti dalykus ar situacijas. Atidumas tikrovei iki įvykiškumo pripažinimo ir neatmetimo yra svarbi tema Giussani'o kūryboje.

Įvykio idėja yra svarbi sąvoka Giussani'o teologijoje, kuria jis dažniausiai apibūdina krikščionybės prigimtį, jos viena laikiskumą (1995a; 2008b)⁶⁰. Tačiau, minėdamas prancūzų filosofą Finkielkraut (1992, 1998), jis plėtoja teologinę įvykio prasmę filosofinėje plotmėje kalbėdamas apie įvykiškumą kaip būties kategoriją ir kaip pažinimo šaltinį. „Įvykis yra tai, kas įsiveržia iš išorės. kažkas nenumatyta. Toks yra esminis pažinimo metodas. Reikia sugrąžinti įvykiui jo ontologinę – naujos pradžios – reikšmę. Tai – kažko naujo įsiveržimas, sutraukiantis grandines, suteikiantis pradžią procesui“ (Giussani, 2014, p. 104). Taigi, Giussani'o kontekste, naudojant žodį „įvykis“, turima omenyje naujovė, kylanti iš nuolatinio savęs atnaujinimo, iš savo nusistatymo nesivadovauti jau savaime aiškiu ir ramiu žinojimu. Atvirkščiai, šioje nuostatoje imponuojamas apsisprendimas būti tikrovės išbandytais, naujai ir kitaip atrasti tai, kas atrodo jau išmokta, ir savo

⁶⁰ Krikščionybės kaip įvykio užmiršimas vertinamas kaip jos ontologijos praradimas ir tikėjimo krizės veiksnys netgi tarp pačių tikinčiųjų. „Šiandien Bažnyčios realybė kaip kasdienis įvykis, kuriame pasirodo tikrasis Įvykis, stoja pasaulio akivaizdoje, nesakau, kad pamiršdama, bet lyg savaime suprantamu laikydama, bent jau metodo požiūriu, dogmatinį krikščionybės turinį, jo ontologiją, kaip tikėjimo įvykį“ (Giussani, 1999, p. 63).

perkeistu asmeniu išjudinti ir kitus. Šis esminis Giussani'o dėmesys tam, kas vyksta, šis atvirumas būčiai, nusistatymas sutikti tikrovę kiek įmanoma atvirai, be išankstinių nuostatų, atranda savo pagrindą įvykiškumo kategorijoje, kuri reprezentuoja tikrovės dėsni.

„Įvykis nenurodo tik kažko, kas įvyko ir nuo ko viskas prasidėjo, bet tai, kas pažadina dabartį, apibrėžia dabartį, suteikia turinį dabarčiai, padaro įmanomą dabartį. Tai, ką žinome, ar tai, ką turime, tampa patirtimi, jeigu tai, ką turime, yra kažkas, kas mums duodama dabar: yra ranka, kuri tai mums duoda dabar, yra veidas, kuris pasirodo dabar, esama kraujo, kuris teka dabar, yra prisikėlimas, kuris vyksta dabar. Už šio „dabar“ nėra nieko! Mūsų „aš“ gali išjudinti, sujaudinti, pakeisti, jei tai yra vienalaikis įvykis“ (Savorana, 2013, p. 851). Įvykio idėja įneša lankstumo dimensiją būties atžvilgiu, kurią fenomenologija labai vertina, nes ji primena, kad tikrovė neapribojama žmogaus mąstymo kategorijomis. Žvelgimas į ugdymo fenomeną nepamirštant šio būties aspekto pakeičia tam tikrų ugdytojo darbo momentų supratimą ir atveria galimybę naujai juos permąstyti. Vienas iš šių momentų, kuris galėtų atrodyti nesuderinamas su įvykiškumu ir kuris iškilio empiriniame tyrime, yra mokytojo darbo planavimas.

Fenomenologinė planavimo sąvoka (it. *progetto*) turi įvairių niuansų: įvykiškumą, lankstumą, netikėtumą, subjektyvumą. Šis ypatingas projekto, planavimo supratimas, be abejo, ryškėja filosofiniame ir egzistenciniame lygmenyje (pvz., žmogaus savo gyvenimo projekto kūrimas Sartre'o ar Heideggerio darbuose), bet išlieka ir pasižymi ypatingais niuansais, kai svarstomas pedagogo darbas fenomenologinėje perspektyvoje. Pamokų ir dalykų turinio planą, mokymo programą ir savo veiklos organizavimą fenomenologai linkę suprasti kaip „veiklą“, veiksmus ar darbo momentus, kuriais vertinami sieki ir neapibrėžtumo niuansai. Tokio projektavimo, planavimo šerdis glūdi galimumo plotmėje kaip atvirumas tam, kas neišreikšta, bet įmanoma, kaip dalykų galimumo įvertinimas, o ne dalykų įgyvendinamumo akcentavimas (Schenetti, 2006, p. 210). Tame planavimo supratime itin svarbiu laikomas „neužpildytų“ laiko ir erdvės momentų priskyrimas – tai tarsi „neokupuoti“ momentai, išlaisvinti nuo dalykų darymo, nuo jau numatytos veiklos tam, kad „tame tuštume“ mokytojas aiškiau pamatytų tai, kas vyksta, ir kad įsileistų ir išlauktų, kas nesuplanuota (Boselli, 1998, cit. pg. Bertolini, 2006, p. 209). Taip pat pabrėžiama, kad ir ugdytinio atžvilgiu reikalingi tokie atviri, lankstūs ir neužpildyti laiko ir erdvės momentai, kuriuose jis galėtų lavinti savo gebėjimą pamatyti ir nustebti dėl to, kas planuotai ar neplanuotai vyksta (Musaio, 2015, p. 258).

Įvykiškumo idėja Giussani'o koncepcijoje primena esminę sąlygą, kad žmogaus žinojimas, patirtis nesikristalizuotų nelanksčiomis formomis, kad neprarastų gyvumo, tikrumo, o tarsi trykštų iš nuolatinio atvirumo pozicijos tikrovės atžvilgiu, nes pažinti reiškia susidurti su naujove, su kažkuo nepažįstamu, ne savo kūrinium. O prisirišimas, sustojimas prie jau nustatytų dalykų, suteiktų apibrėžimų yra kenksminga nuostata, „išdžiovinanti naujovės šaltinį“ ir įkalinanti žmogų savo nustatytame mažame akiratyje.

Dėmesingumas įvykiškumui, kaip aktualus niuansas auginančio autoriteto supratimui, disertaciniame tyrime, kaip matėme, labiau pasirodo kaip mokytojo susidūrimas su tuo, kas neplanuota, su dezorientuojančiu ar kartais išgelbstinčiu mokinio ar tikrovės netikėtumu. Atvirumas ir priėmimas to, kas vyksta, nepaisant jo kitoniškumo, bei lankstumas, kylantis iš būties prigimties pripažinimo ir suvokimo, jog tikrovė „nesurakinama“, išryškėjo kaip sėkminga mokytojo nuostata ir stiprus atskaitos taškas didaktiniuose sprendimuose, ypač savo veiksmų ir kūrybingumo atžvilgiu. Dėl to įvykiškumo kategorijos pripažinimą ir jos išleidimą galima įvertinti kaip tikrovės susigrąžinimą, jos vertės ir galios atradimą iš naujo (Scola, 2004, p. 77).

3.4 Auginantis autoritetas kaip mokytojo žvilgsnis į mokinį

Mokytojas, kaip auginantis autoritetas, – tai žmogus, žvelgiantis į mokinį kaip į žmogų. Visų pirma, žvilgsnis suprantamas metaforine prasme, omenyje turint tam tikrą mokytojo požiūrį į mokinį, mokytojo nuostatų raišką. Žvilgsnis, pripažįstantis mokinio didybę, vertinantis jį, išskiria mokinį iš kitų ir įžiūri jo asmens vertę. Mokytojo akyse jis nebe kažkoks mokinyš klasėje, o žmogus, pastebėtas, pripažintas ir įvertintas dėl savo individualumo. Šia prasme atsiskleidžia antroji žvilgsnio reikšmė: žvilgsnio supratimas kaip santykio pradžia. Mokytojas, iš savo pusės, šį naują požiūrį į mokinį pripažįsta kaip santykio pradinį momentą, kai pats mokytojas pradėjo pastebėti mokinį, matyti ir kitaip elgtis su juo. Toks žvilgsnis, pasiekiantis mokinio asmenį, pasirodo kaip galintis keisti vaiko elgesį ir leidžiantis jam atsiverti.

Nu vat, pavyzdžiui, iš kitos grupės pas mane buvo atkeltas mokslo metų vidury vienas vaikas, turintis elgesio sutrikimų, kur buvo pastoviai konfliktai su mokytoja. Nu aš žinau tą mokinį, kad jis turi elgesio sutrikimų, stengiausi na... [atsidūsta], ne savo diktatūrą daryti, bet eiti vėlgi per tą santykio užmezgimą su vaiku, kad jis darytų taip, kaip norėtusi man. Aš nesakau, kad buvo lengva – nebuvo lengva, jis ten ir kėdes pavartydavo ir parėkaudavo, bet, pavyzdžiui, iki mokslo metų pabaigos pas mus buvo... pamokos galėjo vykti ramiai ir taip,

kaip priklauso. Nes jis dėl to, netgi paskui išėjęs iš mūsų mokyklos, susitikdavai gatvėje, jį sveikindavosi. Nes vat, kai tu žiūri į jį kaip į žmogų, nepriklausomai nuo to, ar jis kažką blogai daro, ar pasielgia, yra visai kiti dalykai (M1 LT).

Kai į tave žiūrima, kai tave įvertina, kai supranti, kad mokytojas neabejingas tavo atžvilgiu... Žinau, nes ir man lygiai taip pat atsitiko. Kai suvoki, kad esi svarbus, kad tai, ką darai, yra svarbu, pripažįstama, reikšminga, bet tai nepriklauso nuo to, kaip tu tai padarei. Tu galėtum ir sužlugti, tau galėtų nepavykti, bet yra tas, kuris tiki tavimi, ir per tokį tikėjimą tave myli... tuomet tikrai vyksta augimas (M3 IT GIUS).

Žvelgimas į mokinį kaip į žmogų pasireiškia ne tik galimybe pamatyti kito asmens individualumą, įgalinantį kito asmenybę, jis yra vertingas ir tuo, kad padeda pačiam žiūrinčiajam save auginti ir tobulėti kaip asmenybei. Keičiasi ir paties mokytojo pozicija mokinio atžvilgiu: susidaro sąlygų, padedančių mokytojui geriau ir įvairiapusiškiau jį pažinti, atsiranda naujas ryšys tarp jų ir mokytojas pastebi santykio atsiradimą per grįžtamąjį ryšį.

[Apie nelauktą grįžimą pas penktokus] *Tai va, taip dabar gyvenu ir, na, džiaugiuosi, nes per juos man tas santykis su žmogum yra labai ryškus ir pačią mane, žinai, taip kelia, grynina (M6 LT).*

[Kalbant apie sunkų mokinį, su kuriuo užsimezgė kitoks bendravimas] *Dabar žinau, kad jis su manim nebekvailios, nes... nežinau kodėl... nes vienas kitą suprantame! Susikalbame! Viskas! Ir matai, kad į tave kitaip žiūri (M4 IT).*

3.4.1. Palankus žvilgsnis

Mokytojo žvilgsnis ypatingas ir tuo, kad pasireiškia palankiu nusiteikimu kito atžvilgiu, tikint, kad mokinys iš prigimties yra vertingas ir pasitikint jo gebėjimais ir galimybėmis, kurie gali būti dar neišreikšti, nematomi. Mokytojas pripažįsta, kad negalėtų nieko gauti iš mokinių, pripažįsta, kad jie jam nieko negalėtų duoti, jeigu tik jis neturėtų šio prielankaus žvilgsnio ir teigiamo nusistatymo. Toks įtvirtintas tikrumas išryškėja kaip mokytojo priartėjimas prie kito gyvenimo ir atsiskleidžia ne tiek per naujus įvykius mokinio gyvenime, o pirmiausia kaip paties mokytojo pasikeitęs žvilgsnis į mokinį.

Aš suvokiau vieną dalyką, kad man neatnešty, jeigu aš nežiūrėčiau į juos taip, man neatnešty tos patirties... Nes man pačiai buvo didelės pamokos. Ir ką aš kalbėjau prieš tai, aš pamačiau, kad veikia. Veikia šitie procesai, tavo žvilgsnis į žmogų, į vaiką (M6 LT).

Žvilgsnis, pripažįstantis kito žmogaus vertę, apibūdinamas ir kaip mokinį uždegančio taško ieškojimas. Šis vaizdinys, kurį italų psichologas Polito (2005) suformulavo įvardindamas mokinio vertę, iš tikrųjų nėra naujadaras, o atkartoja ir kitais žodžiais sudabartina tomistinio žmogaus idėją, pagal kurią žmogus suvokiamas kaip būtybė, gebanti atpažinti grožį, būti jo paliesta. Ši konstitutyvinė žmogaus savybė, neišnykstanti, nepaisant visų įmanomų ir vykstančių sumenkinimų, tampa galutiniu apibrėžimu, apibūdinančiu mokinio identitetą ir kviečiančiu mokytoją kitokiam žvilgsniui į ugdytinį. Žvilgsnis į kitą nepamirštant mokinio vertės (jo „uždegančio taško“) atgaivina santykį, patį mokytoją skatina trokšti didesnio santykio.

Pagalvojau, kad netgi jis, kurio anksčiau būčiau norėjusi jo nebematyti mokykloje, suvokiau, kad trokštu matyti, koks yra tas jo taškas, kuris gali įsiliepsnoti (M8 IT GIUS).

Suaugusiojo atsakomybė suvokiama kaip to taško atradimas, kaip žvelgimas į kitą nepamirštant tokios mokinio tiesos. Atsakomybė ne etine ar moraline prasme, o pirmiausia atpažinimas, kvietimas mokytojui įvertinti kitą pagal jo ontologinę prigimtį, jo realią vertę.

[Kalbant apie sunkaus elgesio mokinį] *Aš nežinau, kaip galima atrasti jo liepsnojantį tašką, bet anksčiau šis dalykas mane būtų apsunkinęs... Tarsi, kad aš turiu kai ką daryti, kad viskas priklausot manęs. O dabar klausiu savęs: nuo kur pradėti? Kol kas vienintelis pradžios taškas yra faktas, kad jis mano klasėje ir kad kasdien matau jį prieš save, o jo elgesys verčia mane (meta iššūkį) suprasti, kad kasdien turiu bandyti rasti būdą prieiti prie jo, neužtenka, kad pamokos pabaigoje pakviečiu jį pasilikti ir pasikalbėti (M8 IT GIUS).*

3.4.2. Matomas žvilgsnis

Žmogiškąjį žvilgsnį mokiniai pagauna, pastebi, nes jis neįprastas, nedažnas ir dėl to išgyvenamas kaip išskirtinis. Jo matomumas paliudija, kad jis neišlieka mokytojo vidine intencija ar vidiniu dvasiniu nusistatymu, bet regimas išskirtinumas pasiekia ir paliečia kitą bei sukelia kitokį santykį.

Aš visada pamokose ir ne tik pamokose bendraudama su mokiniais stengiuosi į juos žiūrėti pirmiausia ne kaip į mokinius, bet kaip į žmogų. Ir mano mokiniai šituos dalykus... na, aš matau, kad pastebi. Nors kartais atrodo, kad jiems viskas vienodai, bet ateina situacija, kai tu matai, kad tas atgalinis ryšys yra ir kad tai, jog tu esi žmogiškas su jais, kad jie šitą dalyką įvertina. Namu dabar nesu parsinešusi, bet šiomet gavau laišką iš mokinės, aštuntokės, kuri išeina iš mokyklos, baigė mūsų mokyklą ir eina kitur. Kad praktiškai nors mūsų pamoka ir būdavo septinta, kai jau visi pavargę ir pervargę, bet jinai į kiekvieną pamoką eidavo su labai dideliu noru. Šiaip gal reikėtų tą laišką perskaityti [juokiasi]. Nu sudėtinga, bet aš ir su jos mama esu kalbėjusi, sakė, kad buvau vienintelė mokytoja iš visų, kuri žiūrėjo į ją kaip į žmogų, ne kaip į mokinę (M1 LT).

Kartais mokytojas susiduria su kitų nepalankumu ir nepritarimu jo pozicijai: toks žvelgimas nepopuliarus, kritikuotinas, reikalaujantis daug pastangų iš mokytojo ir sunkiai išlaikomas. Be to, tokio žvilgsnio siekimas apsunkina mokytojo gyvenimą ir laikomas perdėtu rūpestingumu, nereikalingu jo profesiniam vaidmeniui. Atrodytų, paprastesnis sprendimas būtų pasilikti mokykliniame, darbiniam lygmenyje, kuriame santykio dinamikos labiau numatomos, apsaugančios nuo asmeninių ir emocinių įsitraukimų. Mokytojas suvokia, kaip žvilgsnio laikymasis išjudina ir nukreipia jį patį neįprastomis, neprivalomomis ir netgi nepatogiomis kryptimis, tačiau žvilgsnio nepakeičiamumas glūdi pačioje mokytojo patirtyje kaip nuostata, kuri atitinka jo asmens vertybes ir praturtina žmogiškumą.

[Apie pagimdžiusią dešimtokę, besimokančią savarankiškai] *Atsimenu: buvo 22 laipsnių šalčio ir aš turėjau tokią mergaitę, mokinę, jinai buvo dešimtokė < ... > Ir tas vaikelis mažas < ... > Ir važiuoju pas gydytoją dėl savo dukros vaistų, ir daktarė ta sako: „Gal jūs galit mane nuvežti į D.? Nieks neužkuria“, nes buvo labai šalta ir niekas neužkūrė ten automobilio ambulatorijoje, tai sakau: „Taip, o kas atsitiko?“, tai sako: „Tokios ir tokios mergaitės serga vaikas“, sakau: „O, tai mano mokinė“, sako: „Tai gal, žinot, jūsų dukra nesuvartojo tų vaistų, gal galim duoti tam berniukui? Nes sunki padėtis ir neperka tų vaistų, nesutinka pirt.“ Man nesuvokiama tai buvo. Žodžiu, tai mes su daktare, su krūva tų vaistų per 22 laipsnius šalčio važiuvom pas tą vaiką. Taip. Abi ėjom. Paskui dar kitą aplankėm ir aš taip, kai sėdėjom automobily, su ta gydytoja šypsomės ir sakom: „Nu vardan žmogaus tą darai.“ Per šaltį vežiau vaistus. Bet yra ryšys (M6 LT).*

Kai buvau jauna mokytoja, na mokykloje labai daug yra vyresnio amžiaus, didelės patirties žmonių, tai aš ne vieną kartą susilaukiau tokio dėmesio, kad: „Vaikeli, tau bus labai sunku, jei tu žiūri į vaiką, į tą jo elgesį, jei knisiesi giliai, kaip jisai gyvena, ar jis laimingas, ar jis nelaimingas, ar jis turi tėtį, ar jis turi mamą, tai, vaikeli, tau bus labai sunku“, kad tai yra neįmanoma suderinti šituos dalykus. Ir aš iš tiesų buvau truputį išsigandus, kai buvau jauna specialistė, nes labai nelengva mokykloje dirbti. Kas sako, kad lengva, tai meluoja, iš tiesų meluoja, bet aš neatsisakiau savo šito požiūrio. Dabar labai didžiuojuosi tuo (M6 LT).

Žvelgimas į mokinį kaip į žmogų atveria mokytoją naujam situacijų matymui, vertinimui, tarsi toks žvilgsnis į mokinį pakeičia ir padidina patį mokytojo matymo gebėjimą apčiuopti aspektus, kurie kitiems yra neprasmingi.

[Kalbant apie sunkų mokinį, kuris pasyviai dalyvavo pamokose ir atsisakydavo / atmesdavo mokyklinius darbus / įsipareigojimus] *Kartą parodžiau vieną jo parašytą tekstą per mokyklos posėdį, nes man buvo didelė pažanga, kad atnešė gražiai parašytą namų darbą. Parodžiau ir susilaukiau tokios reakcijos, kad gal ne jis jį parašė. Tada pasakiau, kad tikrai jo, nes buvo ir klaidų. Ir man atgal atkirto: „Tai mokykite jį dėti skyrybos ženklus!“ O man skyrybos ženklų dėjimas nereikšmingas lyginant su tuo, kad jis pagaliau suprato, jog sugeba padaryti kai ką gero ir vertingo (M4 IT).*

Nors žvilgsnis yra mokytojo siekiamas ir trokštamasis, jis nėra mechaniškas aktas, kuris atkartojamas ar šabloniškai replikuojamas: jis pasireiškia kaip įvykis, kurio mokytojas nežino iš anksto, nes tai visada nutinka naujai ir kitaip, kaip būties proveržis. Ir šiame kontekste išryškėja įvykiškumo aspektas, pabrėžiantis ugdymo nepakartojamumą ir kartu primenantis jo giliają prigimtį.

Vienas draugas man pasakė, kad sugebėsiu juos sudominti tik tada, kai įžengsiu į klasę tikra, kad tai, ką jiems pasakysiu, yra įdomu ir man dabar, jei tą akimirką pasikartos tas žavesys, kuris mane užkariavo, kai studijavau universitete, ir dėl kurio atsidėjau mokslams... Bet tai turi įvykti ten, neužtenka to žinoti prieš man įeinant į klasę (M3 IT GIUS).

[Kalbant apie žvelgimą į mokinį, vertinant jį iš esmės, o ne pagal teisingą darbo atlikimą] *Kas kartą tai kažkas naujo, prašau, kad sugebėčiau būti akistatoje su tais vaikais, su naujais mokiniais ir jų istorijomis, ir pripažįstu, kad retai galiu sau pasakyti, jog taip ir darau (M3 IT GIUS).*

Žvilgsnis – nuolatinis mokytojo apsisprendimas, atsiskleidžiantis naujais būdais, formomis, skirtingose situacijose ir aplinkybėse. Jis nuolat reikalauja iš mokytojo atsinaujinimo, sąmoningo pasiryžimo ir pasireiškia kaip jo valiai neprimetama galimybė, atverianti skirtingas buvimo perspektyvas mokinio akivaizdoje. Džiusaniškais žodžiais, žvilgsnį šiame atvejyje galima įvardinti kaip mokytojo laisvės alternatyvą, turint omenyje, kad ugdytas yra fenomenas, implikuojantis laisvę ir tiek iš mokytojo, tiek iš mokinio reikalaujantis laisvo apsisprendimo, įsitraukimo ir dalyvavimo.

[Pokalbis su kolega apie du labai nedrausmingus mokinius] *Vieną dieną kalbėjau su savo kolega, kuris jau senai dirba mokykloje, ir paklausiau: „Kaip tu susitvarkai su jais?“ <...> Jis pasakojo, kaip bandydavo juos įtraukti, o galiausiai pasakė: „Žinai, su tais mokiniiais reikia elgtis taip, tarsi būtume misionieriai.“ Aš sutrikau, nes pagalvojau apie save... O kodėl aš juose matau tik problemą ir noriu ją pašalinti, išspręsti ir žinoti, kaip nutildyti? Arba imu galvoti, kad jie čia negali pasilikti (kad įstojo į jiems netinkamą mokyklą) ir juos reikia nukreipti į kitą mokyklą. O jis kitaip mąsto <...>, žiūri į juos kaip į žmones, kurių nereikia išvaryti, kuriuos verčiau reikia užauginti. <...> Ir tuomet suvoki alternatyvą: arba tampi kaip tie [kurie skundžiasi ir skaičiuoja laiką iki pensijos], arba tavo darbas padaryti juos žmonėmis (M8 IT GIUS).*

Nors mokytojo žvelgimas į mokinį yra asmeninis sprendimas ir tokia galimybė, kurios įgyvendinimas yra mokytojo rankose, vienas žvilgsnio aspektas parodo jo neapibrėžtumą ir tai, kaip jis galų gale yra „nekontroliuojamas“ ir „nenuspėjamas“, – mokytojo žvilgsnio įsisąmoninimas per kitus. Mat kartais mokytojas „pamiršta“ esąs to žvilgsnio nešėjas ir jo sąmoningumas yra grąžinamas per kitus šalia esančius asmenis.

Kai grįžtu iš mokyklos, dukra visada paklausia: „Kaip tavo tie mažiai?.. Na kaip šiandien? Kaip tau?“ Ir aš sakau: „Oi, nu žinai, ir tas, ir tas... Šiandien sprendėm tokią problemą...“ Tai ji ir sako: „Žinai, mama, bet tu juos labai myli, nes tu apie juos kalbi ir kalbi“ (M6 LT).

3.4.3. Visa apimantis žvilgsnis

Apibūdinant mokytojo žvilgsnio išskirtinumą, reikia paminėti, kad jis pasireiškia kaip visa apimantis, globalus žvilgsnis į kitą, gebantis aprėpti mokinį dabartyje, taip pat ateities bei praeities įvykių perspektyvoje. Žvelgimas į mokinį pagal dabartinę perspektyvą reiškiasi kaip mokytojo

pastangos įžiūrėti toliau nei į tai, kas matoma, giliau į tai, kas iš pirmo žvilgsnio pasirodo kaip įsileidimas į mokinio giliausias buvimo išraiškas, kaip prisiartinimas prie kažkokio neakivaizdaus aspekto, laukiant iš jo naujo atspirties taško mokinio pažinimo ir auginimo keliui.

Į mokyklą atėjo mokinys, kuris buvo visų laikomas „ant ribos“. <...> Iš tikrųjų jis turėjo nemažai problemų, bet mums pavyko įvardinti vieną dalyką, kuris jam padėjo plėtoti savo įgūdžius, kitaip tariant, supratome, kad iš 7–8 dalykų, kurių buvo mokomas, turėjo ypatingą trauką muzikai. Su vienu mokytoju jis pradėjo groti smuiku ir tokiu būdu išreiškė savo gebėjimus, savo gabumus... Įdomu! Tuomet jis pradėjo savimi pasitikėti ir pagerėjo jo situacija kituose dalykuose. Tai reiškia žiūrėti į žmogų globalia plotme (M1 IT GIUS).

Žvelgimas, mėginantis visapusiškai apglėbti mokinį, pasireiškia kaip susidomėjimas mokinio praeitimi, siekiant suprasti probleminių situacijų, sunkumų ištakas ir galimybes jas įveikti: šiuo atveju bendradarbiavimas su mokinio šeima yra priimamas kaip esminė sąlyga, suponuojanti nuoširdumą, atvirumą, abipusę pagarbą tarp tėvų ir mokytojo bei abiejų atsakomybės dėl vaiko prisiėmimą.

Buvo tokia mokinė, kuriai sekėsi sunkiai, sunkiai, sunkiai... 6-oje klasėje, nepaisant rezultatų, nusprendėme ją leisti į vyresnę klasę. 7-oje klasėje jai nepavyksta įsivažiuoti ir liepėme jai kartoti metus, su sąlyga, kad pasiliktų mūsų mokykloje ir tėtų kelią su mumis. Situacija truputį pagerėja. Ji lieka mano klasėje ir, nors sunkiai, ateiname iki 8 klasės. Vieną dieną atsitiktinai per tos šeimos draugus sužinojome, kad ji iki 5 metų augo su 85 metų prosenele. Tai reiškia, kad jai būnant penkerių, ją dar su vežimėliu vežiojo, nes prosenelei buvo sunku... Mergaitei išsivystė sunkus sutrikimas, bet mes apie tai sužinojome tik 8-oje klasėje... Reikia kuo geriau pažinoti vaiką, o tam reikia užsimegzti ryšį su tėvais, gerbiant jų privatumą... Nors ta privatumo politika ... man kelia juoką (M1 IT GIUS).

Žvilgsnis, kurio įsigilinama į esančią tikrovę ir į mokinį, kaip tikrovės dalį, pasižymi kaip pamatinis aspektas mokinio auginimui. Žvilgsnis sustiprėja ir tampa galingesnis ateities atžvilgiu, kai susidomima mokinio istorija, susipažįstama su jam įvykusiais reikšmingais faktais dabartyje ir praityje, stengiantis geriau jį suprasti. Panašiai žvilgsnis pasižymi galingumu, kai jis tampa bendru žvelgimu su kolegomis.

3.4.4. Auginantis autoritetas kaip mokytojo žvilgsnis į mokinį Giussani'o perspektyvoje

Mokytojo žvilgsnis į mokinį, trečias esminis bruožas, sudarantis mokytojo auginantį autoritetą, tyrime išryškėjo netiesiogine prasme, o pirmiausia kaip mokytojo būdas traktuoti mokinį, pripažinti jo vertę, žvelgti į jį kaip į žmogų. Be abejo, šis mokytojo nusistatymas mokinio atžvilgiu neliko vidinė intencija, o konkretizavosi tam tikromis matomomis formomis. Žvilgsnis pasirodė palankus mokinio atžvilgiu, nes mokytojas tiki, kad kitas gali atskleisti savo vertingą potencialą, ir yra gebantis apimanti visą mokinio asmenį, aprėpdamas jį dabartyje ir praeities įvykių perspektyvoje. Be to, žvilgsnis pasireiškė ne kaip mechaniškas ar lengvai realizuojamas nusistatymas mokinio atžvilgiu, o kaip pozicija, nuostata, reikalaujanti nuolatinio apsisprendimo.

Aptariant žvilgsnio idėją Giussani'o perspektyvoje, pirmiausia būtina pastebėti, kad žodis „žvilgsnis“ (taip pat „žiūrėti, žvelgti“) turi labai plačią reikšmę, pranokstančią jo supratimą tiesiogine prasme: juo apibūdinamas žmogaus būdas suvokti tikrovę, santykiauti su ja, atspindėti savo sąmonę, įsitikinimus ir pasaulio matymą. Giussani'o religinio ir filosofinio pobūdžio raštuose žvilgsnis siejamas su tikėjimo patirtimi ir nemažai kalbama apie žiūrėjimą į Kristų, į kitus, į tikrovę, į save patį, būnant persmelktiems, užvaldytiems tikėjimo įvykių. Tad žvilgsnis labiau išryškėja kaip asmens atminimo buveinė ir naujo sąmoningumo šaltinis. Ugdymo kontekste žvilgsnis yra metafora, kuria įvardijama asmens gelmė, jos vidus ir tuo pat metu turimas omenyje momentas, kai visa tai išreiškiama ir tampa matoma išorėje santykiaujant su tikrove ir su kitais. Mokytojo žvilgsnį į mokinį Giussani's supranta kaip žvelgimą į žmogų, neredukuojant jo iki fizinių, biologinių padarinių, o atpažįstant jame pirminę patirtį (Giussani, 2000b, p. 18): grožio, meilės, teisingumo, gėrio poreikiai, esantys žmoguje, sudaro tokį branduolį, kuris išskiria žmogų iš kitų būtybių ir suteikia jam unikalį ir nepaneigiamą vertę. Šis pripažinimas, kuris turėtų lemti santykius su bet koku žmogumi, ugdymo kontekste ne vien primena „apriorinį privalomą orumą“ mokinio atžvilgiu, bet skatina ugdytoją judėti dviem kryptimis. Pirma – ugdytojas raginamas pats neprarasti šios išvalgos, ją branginti ir įsisąmoninti, nes jos užmiršimas, nors mokytojui nepastebimas, jau sukurtų iškreiptą santykį su mokiniu. O šiame potencialume, šiame žmogiškame troškime ir reikmių mazge slypi konstitutyvinis mokinio bruožas, kuris paslėptas, užmirštas, nepastebėtas išlieka mokinio gelmėse ir laukia „įžiebimo“, pažadinimo iš suaugusiojo (Giussani, 1990; Polito, 2005, 2012; Carron, 2015;

Vittadini, 2016). Tikslinama, jog šis vertę teikiantis žvilgsnis nėra naivus mokinio sudėtingumo nubraukimas, bet mokytojo kritinis darbas siekiant atsiverti gilesniam matymui, išnaudojant proto galingumo galimybes ir įtraukiant į akiratį kuo daugiau elementų (Mazzeo, 2010). Antra – tos išvalgos priminimą mokiniui ugdytojas kviečiamas įgyvendinti ne kalbos forma ar pabrėžiant deramas etines ar moralines pasekmes, bet paties mokytojo gyvenimo forma. Šis suaugusiojo svarbos akcentavimas, kuriuo jis vertinamas ne dėl kažkokio ypatingo veiksmo, o dėl paties būvio, esaties mokinio akivaizdoje, įvardijamas kaip konsistencijos principas (it. *principio di consistenza*): savo patvairiu būviu suaugęs asmuo stovi kito akivaizdoje ir teikia save, kad savo gyvenimu paliudytų tą egzistencinę konsistenciją, kuri yra kito ir tikrovės reikšmingumo išraiška (Rigotti & Mazzeo, 2009, p. 155).

Kaip matome, žvilgsnio supratime akcentuojama mokytojo atsakomybė, primenant, kad žvilgsnis pirmiausia yra jo asmeninis sprendimas, jo laisvės pasirinkimas, kurio įgyvendinimas neįmanomas be nuolatinio mokytojo sąmoningumo ir įsitraukimo. Tyrime aptikta šio žvilgsnio sąsaja su mokytojo gyvenimu: žvilgsnio ištakos glūdi mokytojo asmenyje, kaip jo sąmoningo santykio su mokiniu, kaip tikrovės dalimi, vaisiai, žymė. Atsisakyti žvilgsnio perspektyvos būtų tarsi mokytojo tikrojo žmogiškumo išdavystė. Kita vertus, nors tai sunki ir kartais kolegų kritikuojama perspektyva, mokytojas žvilgsnį įvertina kaip sau tinkantį, ir tokio požiūrio laikydamasis siekia, nepaisant sunkumų ar nepritarimų, išlaikyti kuo totesnę ir atviresnę mokinio matymą.

Siekiant toliau apibrėžti žvilgsnį kaip vidinį mokytojo nusistatymą mokinio atžvilgiu, galima žymėti keletą tendencijų, esančių ugdymo filosofijos mokslinėje literatūroje ir rezonuojančių su empirinio tyrimo rezultatais. Personalizmo srovėje (Mounier, 1949) pabrėžiamas mokinio asmens vertinimas, tikslinant, kad jo individualumo pripažinimas neturi būti supainiotas su individualizavimu, t. y. pavienio žmogaus lavinimu didelės masės kontekste; veikiau tai ugdymas, siekiant kito vertinimo, laikant jį asmeniu, turinčiu bendruosius žmoniškumo bruožus ir šalia jų – kitokius asmeninius bruožus, pažyminčius jo unikalumą (La Marca, 2005). Italų edukologė Musai (2015) nagrinėja dvi žvilgsnio tipologijas, kuriomis išreiškiamos skirtingos žmogaus nuostatos į tikrovę: žvilgsnis, paverčiantis kitą daiktą (it. *sguardo cosificante / oggettivante*), ir žvilgsnis, kylantis iš nuostabos. Pirmuoju atveju omenyje turima tokia žvelgimo pozicija, kai kitas tvirtinamas ir suvokiamas pagal fiksuotas erdvės ir laiko dimensijas, kuriose dominuoja tvirtas rėmimasis į tai, kas matoma, apskaičiuojama, prognozuojama, atkartojama. Antruoju atveju žvilgsnio nuostata pasižymi

atviresne perspektyva, kurioje nesiekama pilnutinio kito apibrėžimo, o jo ir tikrovės egzistavimas patiriamas kaip būvis, sukeliantis nuostabos, grožio ir pagarbos jausmą. Ir kitų mokslininkų darbuose sutinkama ta pati pastaba, tik pavadinta kitais žodžiais: kito nenusakomumas, neįmanomas jo sutalpinimas į standartus nurodomi kaip žymės tokio žvilgsnio, kuris laiko kitą subjektu (Morpugo, 1997, p. 120). O pretenzija manyti, kad kitas yra kontroliuojamas, valdomas, atvertų kelią įsigalėti neautentiškam, iškraipytam santykiui, grįstam išankstinėmis nuostatomis, stereotipais ir tokia „inkvizicine empatija“, jau viską žinančia ar tardančia kitą (Bellingreri, 2005, p. 250). Naujų išvalgų, praturtinančių žvilgsnio supratimą, įnešė Milanas, Buberio tyrinėtojas, komentuodamas „realiosios fantazijos“ idėją ir jos implikacijas ugdyme (Milan, 2008, p. 102; Buber, 2001, p. 180): ugdytojo žvilgsnis į mokinį pasižymi „realiaja fantazija“ (it. *fantasia reale*), gebančia matyti kitame tai, ko dar nėra. Toks žvelgimas startuoja nuo to, kas regima – tai tikroji, realioji ugdytinio padėtis, – bet tuo neapsiriboja. Kito matymas peržengia regimybės ribas ir fantazijos dėka pasistumia į gilų tikrovės lygmenį, nujausdamas joje paslėptas galimybes. Žvilgsnio idėjos aptarimą iš mokinio pusės svarstė Borghesi's (2002, 2005). Įdomus jo žvilgsnio idėjos apibūdinimas kaip „širdies matas“ patyrimas (it. *la misura del cuore*): tai momentas, kai kito meilingas susidomėjimas, dėmesys, rūpestis paliečia asmenį, pažadina, primena jo vertingumą, aktualizuoja ontologinį pozityvumą, pagrindžiantį žmogaus egzistenciją pasaulyje. Turi būti tokia pradžia, kai į varganą „aš“ žiūrima dovanai, nematuojančiu žvilgsniu (Borghesi, 2005, p. 140–141).

Taigi, žvilgsnis, kaip mokytojo auginančio autoriteto bruožas, atsiskleidžia kaip teorinio pobūdžio nuostata, į kurią sutelkiami visi asmens aspektai (vertybės, įsitikinimai, pasaulėžiūra); ugdymo kontekste žvilgsnis laikomas ugdytojo asmens raiška ir lemtingu jo veiksmų pamatu. Žvilgsnis pirmiausia suprantamas kaip tam tikras būdas suvokti mokinį, jo prigimtį, iš kurio išvedamos ir praktinės rekomendacijos bei matomi veiksniai. Žvilgsnio idėjos jėga slypi teorinėse prielaidose, ugdytojo mąstymo, suvokimo plotmėje, o jo elgesys traktuojamas kaip daugiau ar mažiau pavykęs šio mąstymo atspindys.

3.5. Auginantis autoritetas kaip ugdomasis santykis

Mokytojo auginantis autoritetas pasireiškia kaip ugdomasis santykis, kuris patiriamas kaip prielaida mokymui bei mokymuisi ir kyla iš mokytojo noro ir poreikio pažinti mokinį. Aptariant santykį, išryškėjo trys jo savybės:

santykis yra besireiškiantis rūpinimusi kitu, teikiantis pasiūlymą mokinio laisvei ir visa apimantis.

3.5.1. Santykio kūrimas

Mokymo ir mokymasi prielaida. Pirmiausia mokytojas suvokia, kad minimalus ryšys su mokiniais klasėje yra būtina, esminė sąlyga, kad jo darbas būtų sėkmingas, duotų vaisių. Dėl to santykio kūrimas vertinamas kaip prioritetas, kaip pirmas žingsnis, kuriuo kuriamas tolesnis bendradarbiavimas, ir kad tai pasiektų, mokytojas deda pastangų, pradedant nuo tvarkingo, tinkamo ir palankaus klimato kūrimo klasėje. Be ryšio su mokiniais mokytojas jaučiasi nepajėgus reikalauti ko nors iš mokinių, nes klasės taisyklės negali būti primestos, jos turi kilti kaip ryšio su mokiniais pasekmė.

Buvo chaosas, kada aš gavau dešimtokus. Va gauni vaikus, kurių neauginai iki dešimtos klasės, ir tada neturi jokios teisės kažko iš jų reikalauti. Ar supranti? Nes taisykles mes patys kuriame kartu (M1 LT).

Mokytojo noras ir poreikis pažinti mokinį. Santykis pirmiausia iškyla iš mokytojo pusės kaip jo noras ir poreikis pažinti mokinius: kalbėjimas su jais, tam tikros mokyklinės medžiagos atranka ir naudojimas patiriami būtent kaip kelias vaiko pažinimo ir santykio atsiradimo link. Taip pat ir mokytojas išreiškia savo poreikį būti mokinių pažintas ir jų priimtas. Mokytojas imasi šios iniciatyvos, suvokdamas santykio svarbą, reikalingumą mokymo ir mokymosi procese, tačiau tai nėra tik profesinė strategija mokykliniams rezultatams pasiekti. Santykio kūrimas išryškėja kaip „vieta“, „erdvė“, kurioje pats mokytojas išreiškia save, realizuoja savo poreikį būti mokinių pažintas ir jiems atsiverti.

Aš pirmiausia sau pasakau: „Man reikia, kad šitie vaikai priimtų mane kaip mokytoją.“ Tada aš pradedu nuo to vaiko pažinimo. Nors ir prarandu tada tarkim savaitę laiko, bet aš pažįstu (M7 LT).

Pradinė mokytojo veikla yra skirta mokinių pažinimui. Siekiant sužinoti, kuo jie domisi, kuo jie gyvena, tuo pačiu metu atsiskleidžia mokytojo būdas save parodyti mokiniams, prieiti prie jų, būti pažintam; per tai mokytojas siekia abipusio pažinimo ir pripažinimo. Dėl to mokytojas skiria laiko tam tikslui, nors gali atrodyti, kad programos reikalavimų atžvilgiu yra skubesnių prioritetų. Įdomus ir neeilinis atvejis, kai mokytojas nusprendžia nesiremti

gauta informacija apie mokinius ir pats nori be jokių išankstinių duomenų pradėti pažinimo kelią su jais.

Aš nerenku išankstinės informacijos apie mokinius, nes ji mane kartais suklaidina. Ir kai jie pirmą kartą atėjo, aš žiūriu, sėdi berniukas [tas, apie kurį visi mokytojai neigiamai kalbėjo] pirmame suole. Galvoju: aha, berniukas pirmame suole, vadinasi įdomus vaikas, gyvas, akys žėri. Kitas sėdi kitur, vėlgi visas gyvas. Mergaitės jau tokios panelės, žvitrios, kelios tokios susigūžusios. Ir aš taip savyje pasakiau: „Na dabar laikykis.“ Sau, kad laikykis, kad kaip čia man dabar reiks su jais. Ir tada nuo ko aš sakiau pradėjau? Literatūros kūrinių pasirinkau ir sakau: „Pasišnekam.“ Aš iškeliu tikslą, kad jie atsivertų, kad jie išsišnekėtų, ne dėl to, kad aš jiems kitą kažką formuočiau, bet kad pažinčiau vaiką, kad žinočiau, dėl ko skauda (M7 LT).

Kai aš gaunu naują klasę, aš jokios informacijos apie juos nerenku. Absoliučiai. Aš susidarau savo nuomonę, nes augantis vaikas yra toks, kokį jį priimi. Tai šitą klasę gavau ir tik po savaitės sužinojau iš kolegų, kad tai pati baisiausia (juokiasi). Taigi aš mačiau, kad labai judrūs, labai gyvi, visokių rūpestėlių savyje turintys vaikai, ir pirmiausia aš norėjau juos pažinti, o literatūra labai padeda pažinti (M7 LT).

Mokytojo noras ir poreikis pažinti kitą pasirodo kaip dominuojantis motyvas santykio pradžia ir jo svarba ir reikšmingumas išryškėja žmogiškajame ir mokykliniame lygmenyje.

3.5.2. Santykis besirūpinant asmenybės auginimu

Kai kalbama apie santykį besirūpinant asmenybės auginimu, turima omenyje toks santykis, kuriame vyksta mokytojo rūpyba mokiniu, pasireiškianti kaip mokytojo dėmesingumas savo veiklos atžvilgiu, kaip atidumas, kad tai, kas vyksta mokykloje, neprarastų ugdomosios plotmės. Santykyje besirūpinant kitu vyrauja mokytojo sąmoningumas, kad ugdymui reikalingas ne vien mokinio smalsumo puoselėjimas, bet ir jo tapsmas žmogumi, jo žmogiškumo išjudinimas, jo asmens pilnatvė. Rūpyba kitu ir ugdomojo aspekto neužmiršimas išgyvenami kaip įsitikinimas, kad pedagoginio santykio realizavimas implikuoja ryšį su mokiniais, pranokstantį būtiną profesinį lygį ir reikalauja mokytojo asmens įsitraukimo.

[Ugdymas] *ne vien profesinis, o asmeninis santykis, ryšys. Klausimas, kurį vaikai galų gale turi savyje yra: „Kas tave domina? Išdėstyti visą programą*

ar mane auginti?“ O [atsakymas] sutampa su tuo, kad mes baigsime numatytą programą, darysim dalykus, bet tam, kad tave auginčiau, ir kiekvienas iš jūsų yra kitoks (M6 IT GIUS).

Ir vienaip ar kitaip, sakau, mes ugdome asmenybę. Nes jeigu mes pilam į vaiką žinias, tai, sakykime, kaupiam, kaupiam tas žinias ir tos žinios tampa kaip balastu, šiukšlėmis, persveriančiomis ir perpildomomis <...> Aš visada juos raminu: „Ar tau to reikia?“ Nes iš tikro mes visi išeinam iš mokyklos pasiėmę tik mažą dalį žinių, o visa kita tai mes išsinešam kažkokį prisiminimą iš mokyklos. Tai aš sakau: „O žinių labai mažą dalį ir jūs, ir aš išsinešam, mes pamirštam <...>“ Bet kad jie būtų žmonės, kad jie būtų asmenybės, kad jie gerai jaustųsi gyvenime, kad jie nesinešiotų nuoskaudų iš mokyklos... (M7 LT).

Pirmiausia norėčiau, kad mano mokiniai būtų geri žmonės. Ne specialistai. Jeigu kam skirta, tai jis tikrai juo bus (M4 LT).

Mokytojo auginimo rūpestis, kaip susidomėjimas visu mokinio asmeniu ir tarpasmeninis ryšys, suvokiamas ne kaip nuolaidžiavimas ar mokyklinių reikalavimų palengvinimas, bet kaip platesnė mokomojo turinio perspektyva⁶¹. Siekiant programoje numatyto mokyklinio uždavinio, ieškoma tokio įgyvendinimo, kuris atkreiptų dėmesį į tuos tikrovės aspektus, kurie iš pirmo žvilgsnio nematomi ar netiesiogiai susiję su uždavinių realizavimu, bet skatina ir ugdo mokinio asmenį.

⁶¹ **Iš tyrėjos dienoraščio. (2017-05-16)** *Vakar buvo sunku susikaupti prie šio interviu (M6 IT GIUS) ir pagauti esmę. Pagalvojau, kaip 1 (būtinybė, kad didaktika būtų ugdomoji), 2 (pažinimo samprata) ir 3 (valstybinė ar privati mokykla – svarbiausia yra asmeninis santykis) komentarų temos susisieja su užduotu klausimu apie augimą. O šiandien šviežia galva perskaičius dar kartą to interviu dalį, man atėjo į galvą mintis, kad visa tai galima įvardinti kaip mokytojo rūpestį dėl mokinio auginimo. Vėl patyriau, kad tyrėjo darbas panašus į teksto klausymą, į laukimą. Laukimą, kad tekstas prabiltų tau arba kad tai, kas yra po vandeniu, iškiltų į viršų ir taptų matoma.*

Kai planuoju pamokų turinį, klausiu savęs, ką šiame kontekste reiškia ugdyti, taigi galbūt ieškau tų būdų, kurie galėtų apimti, talpinti savyje kuo daugiau įmanomų aspektų (M6 IT GIUS).

[Apie mokinio rūpybą mokslinio žodyno lavinime] *Pastebėjau, kad to darbo ugdomasis rezultatas toks – vaikai atpažįsta, kad kitas turi vertę jiems, nes aš negaliu augti, jei nėra kito, į kurį galiu žiūrėti, iš kurio galiu mokytis ar be kito, kuris mane taiso, ar kuris netgi per savo ribotumą verčia mane suvokti, kad aš tos ribos neturiu arba, kad ją turėdama galiu augti. Kitas dalykas yra abipusis klausymas: esame tokioje kultūroje, kurioje įprasta manyti, kad žmogus pats augina save, o klasės patirtis yra didžiausias įrodymas, kad tai neįmanoma. Klasėje tai tampa labai aiškiai matoma (M6 IT GIUS).*

3.5.3 Santykis, teikiantis pasiūlymą mokinio laisvei

Kita esminė santykio savybė siejasi su tuo, kad jis pasižymi tam tikru ugdumu pasiūlymu, kurį, gerbiant mokinio laisvę, mokytojas mėgina jam teikti. Šis pasiūlymas pereina per įprastinės programos turinį ir pasireiškia įvairiomis formomis: kaip suvokimas, kad mokinio buvimas mokykloje yra žingsnis link tapimo savimi ir galimybė suprasti savo gyvenimą, pažinti save. Kitas pasiūlymo aspektas liečia gyvenimo vertę ir jo kiekvienos dienos svarbą. Taip pat siekiama perduoti vertybes, moralines ir etines normas, tradicijų ir kultūros pažinimą. Akcentuojama mokymosi vertės svarba, dalykų ryšys su dabartimi, socialinių įgūdžių siekimas.

Man svarbiausias dalykas yra didaktika kaip ugdimoji patirtis... Nes kito dresavimui užtenka kompiuterių. O tik asmenų santykiyje gali nutikti kažkas naujo. Ir būtent tokia yra ugdytojo užduotis – atskleisti asmenį, kad išryškėtų žmogaus gelmė (M6 IT GIUS).

Juk netaps jie visi rašytojais, poetais – nežinau – žurnalistais. Gyvenime jie atsirinks, ko reikia. Bet kad jie būtų žmonės, kad būtų asmenybės, kad jie gerai jaustųsi gyvenime, kad nesinešiotų nuoskaudų iš mokyklos (M7 LT).

Siūlančiame santykiyje mokytojas pasitelkia savo patirtį ir asmeninį gyvenimą arba remiasi kuo nors aukščiau savęs: mokomuoju dalyku, mokyklos bendruomene, savo šalimi, suaugusiųjų pasauliu, Bažnyčia, tikrove. Šiuo būdu ugdomasis pasiūlymas išreiškia transcendentiško dimensijas.

Aš nešu tą [matematinį] pasaulį, kuris mane sužavėjo. Aš lydžiu vaiką link stebuklo, kuris nusipelno mūsų dėmesio ir nusipelno mūsų atsidavimo. Trokštu, kad jie tai suprastų be mano žodžių, dėl to manau, kad tai verta mano atsidavimo – ir pati matematika, ir jų santykis su ja (M2 IT GIUS).

Pagrindinė užduotis yra transliuoti Gyvenimą (M1 LT).

Labai norėčiau [puoselėti] lietuvišką pasaulėvoką. Kiekvienas norime būti nors šiek tiek tokia asmenybė, perduoti savo patirtį, moralines, etines normas (M4 LT).

Aš stengiuosi parodyti, kad suaugusiųjų pasaulyje yra saugu, kad žmonėms atrodytų, jog jie norėtų būti suaugę (M3 LT).

Tačiau nepaisant ugdomojo pasiūlymo raiškos formų, mokytojo asmenyje dominuoja suvokimas, kad būtent tame pasiūlyme slepiasi jo darbo skiriamasis bruožas. Turėti ką pasakyti ir apsisprendimą tai perduoti yra du neįprasti reikalavimai, kuriuos ugdomasis pasiūlymas iškelia mokytojui.

Aš vis tiek manau, kad turiu rasti kaip... pasakyti... kažką nuo savęs, iš savęs (M5 LT).

Pasiūlančiame santykiyje mokytojas patiria, kad asmeniniai neišvengiami ribotumai, netgi klaidos, nesumenkina ugdomojo pasiūlymo vertės: tai, ką mokytojas siūlo, lieka nesugadinta, nepaliesta.

[Apie geometrijos uždavinio sprendimą] *Priėjau tokią vietą, kai nebepajėgiau žengti esminio žingsnio... Trumpai tariant, teigiau, kad tam tikras kvadratas yra lygus kitam, nors iš tiesų reikėjo tokio, kuris būtų lygus kitų dviejų skirtumui. Mokinio veidas nušvito... Aš metų metus bandžiau tą įrodyti šitokiu būdu ir man vis nepavykdavo. O jam pavyko, laisvai. Jis buvo labai šaunus mokinys, turėjo gerą nuojautą, atidžiai sekė mano pasiūlyto įrodymo žingsnius, kol galiausiai pats įrodė. Intuicija jam leido suprasti. Mano didaktiniam pasiūlymui reikėjo vaikinio intuicijos, bet ypač to, kad jis priimtų tą pasiūlymą. Ir jis ištikimai sekė mano pasiūlymu... Aš, pasiūlydamas tą faktą (teoremos įrodymą), buvau laisvas, nors ir klydau, nors ir nesugebėjau, o jam, ištikimai sekant, pavyko. Tai neįtikėtina (M2 IT GIUS).*

Mokytojo pasiūlymo turinys pasirodo neįtikėtinai pranašesnis, ir pats mokytojas lieka tuo nustebintas. Įsisąmonindamas turinio pranašumą, mokytojas paradoksaliai išgyvena laisvės patirtį: perduodamas turinį, esu laisvas nuo savo paties klaidų; tai, ką perduodu, yra aukščiau už mane. Klystu, bet tai, ką nešu, yra daug daugiau.

Laisvė pasirodo kaip esminis pasiūlymo bruožas ne tik mokytojo atžvilgiu, kai išlaisvina jį nuo jo paties klaidų. Ji įgauna ypatingą reikšmę, kai paliečiamas mokinys, kai kreipiamasi į jį, prašoma jo laisvo sutikimo. Laisvas mokinio atsakymas – pamatinė pasiūlymo dalis, pagrindžianti ir atspindinti paties pasiūlymo vertę. Kita vertus, pasiūlymas, reikalaujantis mokinio sutikimo ir nepriimantis kitokio atsakymo, pasižymėtų šališkumu, ideologiškumu ir prarasta ugdomąja verte.

Laisvė – tai kvietimas, kurį gali siūlyti kitam, o kitas tau atsako... Tu nežinai, kas nutiks, negali numatyti iš anksto (M7 IT GIUS).

Visada savo mokinių prašau, kad jie laisvai priimtų mano pasiūlytą darbą – tai vienintelis dalykas, kurio prašau... Kad priimtų su visa jų laisve. Jie laisvi ne ta prasme, kad gali ar negali priimti... Aišku, jie gali ir nesutikti, bet turiu omenyje laisvę kaip įsitraukimą visa savo asmenybe (M2 IT GIUS).

Laisvas mokinių sutikimas, jų tikrasis įsitraukimas į tai, kas siūloma, palengvina mokytojo darbą ir padidina žavingumą to, kas pateikiama: šiuo atžvilgiu mokinių laisvė mokytojo patiriama ne kaip antrinis aspektas, o kaip neatidėliotina sąlyga kito augimui.

[Mokytojas pasiūlė klasei dalyvauti muzikos konkurse] *Ir toje situacijoje suvokiau, kad negaliu vienas pats ką nors jiems pasiūlyti, man tikrai reikia jų aktyvaus bendradarbiavimo. Atsimenu, kai pabaigiau jiems skaityti konkurso reglamentą, jie visi buvo priblokšti, nes reikalavimai nelengvi. O vienas iš jų žiūri į mane ir sako: „Mokytojau, tai reiškia, kad turėsime laimėti.“ Tuo momentu supratau, kad tikrai galime laimėti, nes be manęs atsirado ir kitas, kuris ėmė tuo tikėti. Ir tas tikėjimas tarp jų yra užkrečiamas dalykas <...> O kai iš tikrųjų laimėjome, tas, kuris pakėlė taure, buvo tas... kuriam pavyko groti sugipsuotu pirštu! (M7 IT GIUS).*

Taip pat mokytojas patiria, kad apeliavimas į mokinių laisvę ir jų sutikimas su tuo, kas daroma, išlaisvina nuo skundimosi, apmaudo, priekaištų, generuoja naują ir gražią (mokinio, o ne tik mokytojo) dalyvavimo klasės veikloje ir

bendradarbiavimo atmosferą, kurioje mokytojas ir mokiniai dirba kartu, siekdami bendro tikslo.

[Kalbama apie būrelio orkestrą] *Tai neįprastas orkestras, ir kiekvieną kartą, kai reikėjo koncertuoti ar paruošti instrumentus, klausdavau savęs, ar kas nors ateis...<...> Bet išmokau tą rizikingą dalyką – palikti juos laisvus... Vieną kartą, kai buvo polemiška atmosfera, pasakiau: „Vaikai, tai laisvas susibūrimas. Pats žinau, kad jei trūks orkestro dalies, nieko nesugrosime, bet noriu, kad mūsų buvimas čia būtų laisvas.“ Ir niekada nemačiau kolektyvo, kuris taip aktyviai dalyvauja, yra toks punktualus, kuris smagiai būna kartu, kuris niekada tau nesako ne... Tai yra tikrai nuostabi atmosfera. <...> Esu sužavėtas, nes tai pavyzdys, kad laisvame pasiūlyme mes augame. Aišku, kitame mokyklos kontekste [formaliame] yra kitaip... Bet širdis turi būti tokia pati (M7 IT GIUS).*

3.5.4. Visa apimantis santykis

Santykis, užsimezgantis tarp mokytojo ir mokinio, pasižymi kaip apimantis įvairius lygmenis: visų pirma, mokytojo yra visapusiškai įvertinta ir įtraukta į santykį ne tik jo profesinė dalis, jo gebėjimas pasiūlyti ir įgyvendinti didaktinį turinį, bet ir jo asmeninė pusė, jo savybės, neišvengiami ribotumai ir silpnybės. Visa mokytojo asmenybė, netgi ta dalis, labiau susijusi su temperamento ir charakterio aspektais, tampa statybine medžiaga santykio kūrimui ir augimui.

Tada supratau, o dabar dar geriau suprantu, dėl sunkių mokyklos sąlygų, kad jiems reikia susitikti su tavimi, ir tai, ko tu juos mokai, būna perėjė per tave, netgi per tavo pastebimas ribas: kad kartais esi labiau pavargęs ir negerai su jais elgiesi, kad kartais nesi labai gerai pasiruošęs, nes tiesiog tau nepavyko to padaryti taip, kaip derėjo, kad kartais su jais elgiesi instinktyviai ir, nepaisant to, visa tai yra santykio su jais dalis (M8 IT GIUS).

Santykis gali apimti ir mokinio asmenį, kai mokytojo mokytojavimo būdą galime apibūdinti kaip apkabinimą, kai negatyvios mokinio savybės nėra cenzūruojamos, mokytojas jas atpažįsta, mato ir kartu priima.

[Pasakojama apie susitikimą su buvusiu mokiniu (su kuriuo nebuvo lengva), kuris kartais informuoja mokytoją apie matematinius pasiekimus inžinerijos fakultete] *Jis man pasakė: „Kai pagalvoju apie jūsų mokymo būdą, man*

ateina į galvą, kad jis panašus į apkabinimą⁶². Bet aš su juo nebuvau švelni, kartais netgi pasišaipydavau arba tiesmukiškai pasakydavau: greičiau, koks lėtas tu <...> O mane stebina, kad, nepaisant to, jis prisimena kai ką kito (M8 IT GIUS).

Kitas aspektas, kuris atpažįstamas kaip visa apimančio santykio raiška, yra jo gebėjimas aprėpti, priimti klasės visumą kaip įvairią tikrovę, sudarytą ir iš tų mokinių, kurie yra neprieinami, užsidarę ir neparodo gero nusiteikimo pačiam santykiui.

Vienas buvo kontrolinis darbas ir tam kontroliniam darbe buvo kūrybinė užduotis paskutinė parašyti sveikinimą, bet ne man parašyti, vaikai gali rašyti bet kam ir bet kokia proga, nu ten galėjo Kalėdų proga rašyti, ir aš gavau sveikinimą nuo berniuko ir jisai man rašo net ne sveikinimą, o laišką: Mokytoja, aš labai džiaugiuosi, kad jūs mus mokot, nes pirmą kartą sutikau tokią mokytoją, kuri priima mus visokius ir netgi P. Na, o P. yra toks, aš nepasakyčiau hiperaktyvus vaikas, bet vaikas, kuris yra nelaimingas: jo šeima išsiskyrus, jis labai daug kalba apie tėtį, kokios jo situacijos, matosi, kad jam labai reikia tėčio, to tokio autoriteto, nes gyvena su mama, tėtis užsieny ir jis netapo mano priešu. Na jis ir mane bandė, bet aš jo vis paklausdavau: „P., kas tau atsitiko? Kas tau šiandien yra? Ko toks nelaimingas? Ko toks liūdnas?“ Ir jis man atsivėrė, jis vieną dieną pradėjo verkti, sako: „Nežinau, ko verkiu“, atsistodamas prie stalo, ir aš sakau: „Na matai, mes kartais esam labai artimi, nes ir man taip būna, pasidaro liūdna ir nežinau, dėl ko“ (M6 LT).

Visa apimantis santykis išreiškia savo didybę, pagrindžia kitokį bendravimą, kuriame įvyksta *kito* tapimas *savu*. Kito asmens priartinimas prie savęs, to kito laikymas savo gyvenimo dalimi yra pranašesnis ir nepriklausomas nuo oficialių „taisyklių“ ar pareigų, kurios reguliuoja mokyklos gyvenimą. Kitas asmuo, ir nesvarbu, ar jis auklėtinis, ar ne, taip suvokiant santykį, turi galimybę tapti *savu*.

⁶² **Iš tyrėjos dienoraščio. (2016-03-19). Apkabinimo prigimtis.** *Gražus apkabinimo įvaizdis, tačiau kas slypi jame? Čia apkabinimas man pasirodo kaip vietos, erdvės suteikimas kitam ir kito priėmimas. Žiūrint į visą interviu tekstą, aiškiau suprantama, kad apkabinimas nėra aklas ar naivus gestas, kuris nemato kito ribotumų ar gaili kritikuoti. Apkabinimas pasižymi pilnu ir tikru kito suvokimu, koks jis yra. Ir kitas jaučiasi priimtas, išlauktas, nelyginamas su kitais ar atstumtas.*

Aš tą pajutau ir su savo dvyliktokais. Kodėl aš sakau „savo“? Aš nebuvau jų auklėtoja, bet kai mokai vaikus ir susitinki su jais šešis kartus per savaitę, atsiranda tas ryšys, tu nori nenori juos pradėti pažinti, o aš noriu tą daryti, nes man yra svarbu (M6 LT).

Ir jie, supranti, dalinasi. <...> Tai aš tada irgi važiuoju jau <...> į savo kitą mokyklą ir galvoju: jie man pasako, o tai tikrai ne kiekvienam mokytojui. Tai man sakė ne mano auklėtiniai, o kita klasė (M6 LT).

Ypatingas santykio užmezgimo atvejis ne su savo mokiniais, o pavaduojant kitą mokytoją, išryškina laisvąją santykio prigimtį, kylančią ne iš pareigos ar išskaičiavimo, o iš netikėto susitikimo ir jo žavesio.

Kartais būna, kad mokiniai aplanko mane mokykloje arba dalyvauja mano organizuotuose pietuose, nes kai tarp daugybės darbų randu laiko, kartais man patinka pasilikti pietauti su jais. Man labai malonu, kai tai būna su mokiniais, su kuriais netyčia susipažįstu < ... > Kai kvietimas ateina iš šių mokinių, kuriuos sutinku, kai pavaduoju kitus mokytojus... Tave siunčia į kažkokią klasę ir ten neturi jokios galios, jokio pažymio negali parašyti... (M5 IT GIUS).

3.5.5. Auginantis autoritetas kaip ugdomasis santykis Giussani'o perspektyvoje

Santykis, kaip ketvirtas esminis auginančio autoriteto bruožas, tyrime pirmiausiai išryškėjo kaip mokytojo noras ir poreikis pažinti mokinį, suvokiant ne vien santykio naudingumą, būtinumą profesine prasme, ne vien kaip mokymo ir mokymosi prielaidą, sąlygą, bet kaip atsakas paties mokytojo reikmei būti pažintam, atskleisti save.

Šis santykio aspektas, žymintis mokytojo esminį poreikį sutikti kitą, kurti santykį su juo, primena tai, kas Giussani'o darbuose įvardijama susitikimu, t. y. tokį santykio suvokimą, kaip dviejų asmenų egzistencinį sutikimą, kaip jų prasmingą, konstitutyvinių momentą ontologine prasme. Tokiu būdu susitikimo idėja norima pažymėti, kad santykis nėra kažkas pridėtinis ar išorinis žmogaus gyvenime, o jame gali vykti reikšmingas savęs atradimas, pažinimas per susitikimą su kitais ir tikrove. „Žmogus atranda patį save gyvame susitikime, tai reiškia, esatyje, su kuria susitinka ir kuri skleidžia trauką, esatyje, kuri yra provokacija sau <...> Ta esatis tau sako: „Egzistuoja tai, iš ko sudaryta tavo širdis; matai, pavyzdžiui, manyje egzistuoja“. Tik tai

sukelia trauką ir provokaciją mūsų pačių gelmėse“ (Giussani, 2010b, p. 182). Giussani'o kontekste susitikimas pilna prasme įvardijamas „gyvasis susitikimas“, pabrėžiant, kad jame žmogus tarsi atgimsta, atsiskleidžia trauka ir įžiebiamas naujovės kibirkštis (Giussani, 2007a, p. 215). Kitur santykis susitikimo šviesoje vadinamas esaties išaukštinimu (Giussani, 2000a) turint omenyje galią, slypinčią jame ir galinčią atnaujinti, pakeisti žmogų. Susitikimas edukologijos literatūroje nėra nauja sąvoka (pvz., Aramavičiūtė, 1998; Bitinas, 2000; Jovaiša, 2011), tačiau čia ji vartojama labiau kaip filosofinė kategorija, apibūdinanti vertingą ir galingą momentą ontologine prasme (Borghesi, 2015, p. 13)⁶³. Kaip pastebėta (Borghesi, 2005, p. 158), toks susitikimo interpretavimas, implikuojantis jausminio tikrovės momento atpažinimą ir jo nešamos prasmės apčiuopimą, pranoksta filosofinį materializmo ir idealizmo vienpusiškumą, kuriame tikrovė redukuojama tik iki vienos jos dimensijos. Auginantį autoritetą kaip santykį Giussani'o perspektyvoje galima apibendrinti kaip mokytojo santykį, kuriame siekiama, ieškoma, trokštama susitikimo su kitu, suvokiant, kad jis, nepaisant mokinio sprendimo tame dalyvauti, išlieka konstitutyviniis, vertingas ir praturtinantis save patį (mokytoją).

Kitas aspektas, kurį galima apsvarstyti Giussani'o kontekste, yra faktas, kad tyrime santykis išryškėjo kaip teikiantis pasiūlymą mokinio laisvei. Mokytojas santykiyje su mokiniais siekia perduoti tam tikrą ugdomąją žinią ir suvokia, kad tame glūdi jo darbo šerdis. Tyrime aptarti šio ugdomojo pasiūlymo turinys ir pranašumas, nes tai, ką siekiama perduoti, nėra savęs primetimas kitam, o mokytojo tarnystė, paklusnumas kai kam aukščiau. Šis mokytojo santykis su mokiniais parodo tokį ugdymo supratimą, kaip prasmės

⁶³ Panašus susitikimo supratimas – kaip filosofinė kategorija, apibūdinanti žmogaus būtį, jo egzistencijos prigimties formą, buvimo pasaulyje būdą – randamas Guardini'o darbuose. Guardini'o ir Giussani'o filosofinės vizijos turi nemažai sąlyčio taškų, vis patraukiančių teoretikų dėmesį (pvz. Scholz-Zappa, 2016). Vienas iš jų – būtent susitikimo idėja. Susitikimo kategorija pirmiausiai Guardini's išreiškia suvokimą, kad žmogaus augimui reikia susidūrimo su kažkuo, kas nėra jis pats, su „kitybe“, „kitoniškumu“ ir, antra, būtinybės atsiverti kitam plačiaja prasme. Pasak autoriaus, žmogaus gyvenimas pasižymi „egzistencijos judesiais“ (žmonės, dalykai, įvykiai), kurie nėra žmogui priskirti ar numatyti, bet su kuriais jis susiduria ir tokiu būdu patiria naujovę ir augimą (Guardini, 2001, p. 887). Jei egzistencija yra neišsenkanti ir nenuspėjama naujovė, kurios negalima nusakyti, pamatuoti, itin svarbi yra atvirumo ir gero nusiteikimo pozicija tam, kad žmogus galėtų būti „egzistencijos judesiu“ paliestas. Būti atviram susitikimui reiškia atvirumą tam, kas nenuspėjama, neplanuota, nenumatyta, nauja ir kitoniška.

fenomenas, viršijantį turinio ir žinių plotmę ir suteikiantį mokytojui ypatingą svarbą. Tačiau tai galėtų nuskambėti išties provokuojančiai, įtartinais ar net sukelti asociacijų su ideologiniu mąstymu, nes iškelia nuomonių, pasaulėžiūros skirtumų ir jų derinimo problemą. Dėl to svarbu suprasti, kaip mokytojo teikiamas pasiūlymas sąveikauja su mokinio laisve, provokuojant ją ir jos neužgožiant. Šį klausimą Giussani's aptaria remdamasis savo dialogo samprata ir paaiškindamas mokytojo teikiamą pasiūlymą, jo asmens užtikrintumą, jo aiškios pozicijos turėjimą kaip atsivėrimą kitam dialogo forma. Giussani'o dialogo supratime vyrauja stipri ontologinė konotacija, nes jis suvokiamas kaip brandus ir gilus savo gyvenimo suvokimas ir jo perdavimas, dalijimasis su kitu, pasiūlymas kitiems to, kuo pats gyveni. Taigi savo pozicijos, nuomonės užtikrintumas vertinamas ne kaip kliūtis, o tik kaip prielaida santykiui su kitu. „Be šio mano savimonės subrendimo aš esu blokuojamas kito žmogaus įtakos arba kitas, kurį atstumi, sukelia neracionalų mano pozicijos nelankstumą. Taigi tiesa, kad dialogas apima atsivėrimą kitam, bet <...> apima ir mano subrendimą, kritišką suvokimą to, kas aš esu“ (Giussani, 2006b, p. 194).

Antras džiūsaniško dialogo aspektas, padedantis suprasti auginantį autoritetą, kaip santykį turintį pasiūlymą, pabrėžia, kad dialogas įgyvendinimas egzistenciniu, o ne dialektiniu būdu. „Mūsų dialogas yra abipusis savęs komunikavimas žodžiais, gestais, elgsena: akcentuojame ne idėjas, bet patį asmenį kaip tokį, laisvę. Mūsų dialogas – tai gyvenimas, kurį idėjos išreiškia <...> Dialogo forma mano asmeninis gyvenimas perduodamas kitų asmeniniam gyvenimui: dialogas yra dalijimasis kitų egzistencija savo egzistencijoje; dialogas yra savęs dovanojimas“ (2006b, p. 59). Šis dialogo suvokimas ir interpretavimas ugdymo kontekste leidžia suprasti, kad teikiant savo ugdomąjį pasiūlymą, mokytojas yra raginamas susitelkti prie savo asmens, tarsi liudijimo pobūdžio, vengiant įtikinėjimo ar savo pozicijos ideologizavimo. Toks dialogo supratimas yra būdingas fenomenologinio dialogo interpretavimui: dialogas nėra komunikacijos sinonimas ar komunikacijos forma, kurios efektyvumas matuojamas susikalbėjimo ar tarpusavio supratimo laipsniu. Tai būties momentas, įvykis, „proveržis“, kuriame „pašnekovų“ nuomonių skirtumas tampa neesminiu, nes ontologiškai pagrįstame dialoge dėmesys fokusuojamas į žmonių pamatinį ontologinį pagrindą, akcentuojant asmeninio užtikrintumo svarbą ir patikimumą savo esatimi. Ši nuostata, kurioje asmeninis tikrumas iškyla ne iš dialektikos, o iš įsitikinimų patikrinimo būties lygmenyje, netampa siena kitų atžvilgiu, o atsiveria kito atneštos tiesos, gėrio branginimui ir pripažinimui. Be to, Giussani's, svarstydamas problemišumą, kylantį iš to, kad mokytojo santykis

siekia teikti pasiūlymą mokiniui, primena du raktinius žodžius ugdymo įvykyje: prasmę ir riziką. Prasmė Giussani'o kontekste turi ypatingą „veidą“, t. y. krikščionybė ir krikščioniškoji kultūra, tačiau autorius teigia, kad kiekviena kultūra iš esmės yra tikrovės prasmės pasiūlymas ir paaiškinimas. Taigi, esminis skirtumas yra ne ugdytojo tikėjimo forma, bet ugdytojo įsisąmonintas tradicijos suvokimas, jo įsisąmoninimas, jog esąs kažko kito nešėjas, – tradicijos turtingumo, kuri perduodama tik per visą savo esybę, per asmeninį įvertinimą ir įsivertinimą. „Nekrikščionys taip pat kaip krikščionys, jei nevengia lojalaus savo tradicijos patikrinimo, įsivertinimo ir įsipareigojimo, yra tokie patys ugdytojai“ (Giussani, 1995b, p.159). Vartojant žodį „rizika“ būtina patikslinti, kad rizika, apie kurią kalbama, nėra siejama su lošimu, o turimas omenyje tas ypatumas, kuris kyla būtent iš laisvo ugdymo santykio pobūdžio: rizika yra tarsi dviejų „aš“ susitikimo išraiška, rizika – kaip sprendimas būti bandomam, išbandyti save, atsiverti susitikimui. Suaugęs žmogus nusprendžia rizikuoti, nes yra kviečiamas ne žodžiais, o savo gyvenimo ir žmogiškąja patirtimi perduoti tikrovės prasmę. Ugdytinis taip pat yra kviečiamas išgyventi tą pačią rizikos patirtį, nes mokytojo ugdomasis pasiūlymas tarsi meta jam iššūkį, reikalauja iš jo patikrinimo ir asmeninio įsitraukimo: jis gali rinktis, ar atsiverti naujai pasiūlytai tikrovei, ar atsisakyti tokios patikrinimo patirties, neiti iki galo ir kaprizingai tai atmesti. Giussani'o koncepcijoje ugdymas suvokiamas kaip iššūkis auginti kito laisvę. Pirmiausia to turi pasimokyti suaugę, kad pasinaudotų tokiu iššūkiu, taip pat jaunimas, kad jo neiššvaistytų (Chiosso, 2009).

Išplėtojant šio dialogo įžvalgas ugdymo kontekste, išryškėja įdomus Giussani'o pozicijos artumas Buberio vizijai. Remdamasis aptarta dialogo idėja, Buberis pagrindžia ugdymo suvokimą kaip būties ir prasmės reiškinį iki ugdomojo santykio apibūdinimo dialoginiu santykiu (Buber, 2009, p. 60). O Giussani'o ugdymo koncepcija gali būti prilyginama dialogui dėl ontologinio dalijimosi pagrindimo: ugdyti reiškia pasiūlyti atsakymą į klausimą, kurį pats išgyveni (Giussani, 1995b, p. 109). Ugdymas, suvoktas kaip fenomenas ontologinio dialogo kontekste, išryškina ugdytojo ir ugdytinio asmenų svarbą, jų įmanomą ir būtiną susitikimą, priartėjimą nepaisant vaidmenų, nuomonių ir užduočių skirtumo⁶⁴. Šis stiprus Giussani'o fokusavimas į mokytoją, į jo

⁶⁴ Giminingumas tarp Giussani'o ir Buberio ugdymo supratimo atsiskleidžia ir pasaulėžiūros skirtingumo klausimu. Buberis naudoja *Auswahl des Seins* sąvoką, t. y. ugdymo suvokimas kaip ugdytojo būties pasirinkimas (Buber, 2009). Ši mintis ryškiausiai išskyla, kai autorius kalba apie suaugusiųjų ir paauglių ugdymą. Pirmieji, teigia Buberis, įprastai jau turi savo pasaulėžiūrą, o antrieji siekdami savarankiškumo dažnai priešinasi mokytojams ir nelabai nori priimti kito primestą požiūrį. Iš tikrųjų

ypatingą būdą gyventi santykiyje su tikrove siekia išreikšti, kad ugdymo fenomenas nesiriboja tik turinio ar žinių perdavimu, bet liečia prasmės lygmenį, kuris perduodamas kitam per visą savo esybę, per asmeninį įvertinimą ir įsivertinimą.

Apibendrinant – remiantis susitikimo ir dialogo idėjomis galima išvystyti mokytojo auginantį autoritetą kaip ugdomąjį santykį. Susitikimas, plačiąja prasme, yra ontologinė kategorija, pagal kurią visa tai, kas nutinka žmogaus gyvenime, egzistencijoje, turi konstitutyvinę vertę, prisideda prie asmens kūrimo, pradėdant nuo įprasto santykio su tikrove ir dalykų nutikimo iki žmogiškųjų santykių. Šia prasme mokytojas suvokia santykio vertingumą ir jo siekia, rūpindamasis mokinio asmenybės auginimu. O dialogas apibūdinamas mokytojo laikysena, pozicija teikiant mokiniui ugdomąjį pasiūlymą, suvokiant, kad jame vyksta kažkas esmingo būčiai, galų gale netgi nepriklausančio nuo „pašnekovų“ valios, intencijų ar kito palankaus atsakymo. Mokytojo santykis su mokiniu, dialogo forma, reiškiasi kaip ontologinė sąveikos atradimo, pažinimo ir tapimo savimi erdvė, kurioje mokytojo ir mokinio laisvė konfrontuojasi, interpeluojasi ir rizikuoja savo pozicijas užtikrintumo ir sąmoningumo lygmenyje.

Buberiui neatrodo problema tai, kad ugdytojas, kaip kiekvienas žmogus, turi savo požiūrį į pasaulį: jis vertina mokytojo ir mokinio skirtingas vizijas kaip neišvengiamą padėtį, kuri iš esmės nelemia pedagoginio santykio realizavimo, dialogo įgyvendinimo. Tikroji problema siejasi su ugdytojo pasaulio vizijos patikimumu ir autentiškumu. Jis užduoda kiekvienam suaugusiajam tokį provokuojantį klausimą: „Ar ta pasaulėžiūra gyvena tik galvoje, ar apima visą asmenį? Ar gyvena tik tada, kai ji skelbiama, ar galioja ir privataus gyvenimo akimirku tyloje? Ji tik vartojama ar ja iš tiesų pasikliaujama?“ (Buber, 2009, p. 80). Šie klausimai, skirti pirmiausia ugdytojui, kviečia jį sąmoningai patvirtinti savo poziciją, jis pats turi visam gyvenimui ir visu savo gyvenimu ją pagrįsti, patikrinti, būti už ją atsakingas ir padėti kitam tą užduotį spręsti. Pasaulėžiūros tiesa paaiškėja ne abstrakčiai, o tik realiame gyvenime: per tai, kas pagrindžiama faktais, sąmoninga patirtimi. Taigi, ugdyti reiškia vesti kitą tikrovės ir sąveikos realizavimo link, siekiant įgalinti jį atskirti tariamą nuo realybės, ir šis darbas įvykdomas pirmiausia per paties ugdytojo gyvenimą ir užtikrintumą, pasitikėjimą šiuo gyvenimu. Taip pat kaip atsaką nuomonių ir požiūrių skirtingumui jis siūlo išvystyti jį pamatinę tašką, iš kurio mes ateiname, kurio mes neišsirkome, nes mums jis yra duotas kaip egzistencijos faktas. „Jei einame, norime nuvykti, vadinasi, išvykstame iš kažkokios vietos. Kryptį, link kurios mes judame, galime patys ar pagal mūsų pasaulėžiūrą nustatyti, bet to, iš kur mes ateiname, patys nuspręsti negalime“ (Buber, 2009, p. 72).

4. DISKUSIJA

Diskusijoje siekiama aprėpti tiriamojo fenomeno platumą, į jį dar giliau įsiskverbti, susitelkiant prie kai kurių metodologinių ir teorinių aspektų svarstymų, iškilusių atsižvelgiant į darbo visumą ir sujungiant teorinę ir empirinę tyrinėjimo plotnę.

Fenomeno kontekstines ypatybės

Mokytojo auginantis autoritetas – kompleksiškas, sunkiai apčiuopiamas fenomenas, nes jo kontūrai neapibrėžti. Kaip fiksuota fenomeno aprašymo įžanginėje dalyje, auginimo problemišumą liudija auginimo ir augimo susipynimas; be to, faktas, kad auginimas pasireiškia kaip laike vykstantis fenomenas, taip pat apriboja jo matomumo galimybes. Atrasti mokytojo auginančio autoriteto esminiai bruožai turi būti laikomi empirinėmis savybėmis, kurios, kaip primena žodis *empirinis*, atspindi konkretų informantų išgyventą kontekstą. Nors fenomenologija atmeta lyginamojo pobūdžio svarstymus ir jų vengia, diskusijoje šie lokaliniai aspektai aptartini, ypač turint omenyje mokytojų kilmės kontekstą: Italiją ir Lietuvą, Giussani'o pedagogikos žinojimą ir nežinojimą. Šios specifinės informantų įvairovės apsvaistymas yra vertingas, nes išreiškia fenomeno empirinių savybių nevienodumą. Prisimenant, kad empirinės savybės, sudarančios fenomeno empirinę esmę, gali būti visiems bendros, dažnai besikartojančios, dalinės ir aptinkamos tik vienoje fenomeno apraiškoje (Mortari, 2010b; 2013), bus paminėti du aspektai, kurie laikomi dalinių empirinių savybių pavyzdžiu.

Pirma, Lietuvos mokytojų aprašytose auginimo patirtyse rezonavo savos šalies kultūrinis, tradicinis, istorinis paveldas (pvz., lietuviška pasaulėvoka, lietuvių kalbos išskirtinumas ir jos saugojimas), o tarp Italijos mokytojų to nesimatė, išskyrus nepaneigiamų „literatūros didžiųjų herojų“ (Dante, Manzoni) paminėjimą. Tai gali paaiškinti šių skirtingų valstybių istorija, ypač savo laisvės ir nepriklausomybės iškovojo atžvilgiu.

Antra, kontrastas, išryškėjęs gvildenant pedagoginio santykio ir disciplinos temas, greičiausiai sietinas su savitais istoriniais įvykiais ir galbūt jų įtaka tam tikram bendravimo stiliaus susiformavimui. Iš interviu su Lietuvos mokytojais kaip pavojus tinkamam santykio su mokiniais realizavimui išryškėjo dažna nuostata pernelyg akcentuoti santykio asimetriškumą ir mokytojo pozicijos galią jame. O Italijos mokytojai kaip netinkamą pedagoginio santykio įgyvendinimą pripažino perdėtą

draugiškumą tarp mokytojo ir mokinio, kylantį iš pedagoginio santykio asimetriškumo susilpnėjimo.

Kitas aspektas, susijęs su Giussani'o pedagogikos specifiškumu, pateikiamas kaip tyrėjos pastebėjimas, tačiau, kitaip nei prieš tai išsakytos pastabos, nevertinamas kaip aplinkybė, lemianti tiriamojo fenomeno rezultatus. Tyrėjai imponavo šių mokytojų, besiremiančių Giussani'o pedagogika, lengvumas reflektuoti apie savo profesinį gyvenimą, sustoti prie savo patirties, ją analizuoti ir išskirti, pagauti subtilybes. Šie bruožai pasirodė ne kaip asmeninio temperamento išraiška, o veikiau kaip ugdomajame darbe įgytos savybės. Iš interviu išsiryškėjo, kad mokytojai susitinka dalytis savo patirtimi ne vien didaktiniuose renginiuose (kvalifikacijos seminaruose, įvairiose konferencijose, kuriuose ugdomos tam tikros kompetencijos ir aptariamos mokymo ir mokymosi problematikos bei aktualijos), o platesnio pobūdžio susitikimuose, kuriuose iškeliami klausimai apie ugdytojo darbo prasmingumą, apie universalų ugdymo esmingumą ir idealinį vertingumą. Pažymėtina, jog tai, kas patiriama kaip stiprinanti parama sau, yra ne faktinės aplinkybės (pvz., kad kai kurie iš jų dirba džiusaniškoje mokykloje), o priklausymo jausmas, suvokimas, kad nors jie yra vieni mokykloje (valstybinėje, „ne džiusaniškoje“), jie priklauso didesnei draugijai, turinčiai aiškią teorinę poziciją, kuri juos palaiko palydi ir su kuria jie identifikuojasi. Šis palaikantis intelektinis bendruomeniškumas, kylantis iš priklausymo jausmo, ryškiau pasirodė su Italijos mokytojais, o Lietuvoje, kur Giussani'o pedagogikos tradicija mažiau žinoma ir taikoma, atsiskleidė kaip dar besivystantis ir beįsigalintis.

Apie fenomenologinę prieigą tyrimui

Fenomenologija pasitvirtino kaip tyrimo metodologija, gebanti prisiartinti prie tiriamojo fenomeno: jos teorinių ir metodologinių nuostatų privalumas aptiktas įvairiomis formomis ir momentais. Fenomenologinė epistemologija akcentuoja reflektyvumą ir reikalauja, kad tyrėjas to laikytųsi; tai tyrėjai padėjo įsijausti į fenomenologinį tyrinėjimo jautrumą ir išgyventi fenomenologinę laikyseną. Ši nuostata buvo branginama ne vien empirinio tyrimo ar fenomeno aprašymo metu, bet ir rengiant kitas disertacijos dalis. Reflektyvumo patirtis buvo išgyventa kaip savotiška vieta ir laikas, kai tyrėjas galėjo sustoti, pailsėti, atsikvėpti, netgi būti savo episteminių klaidų akivaizdoje ir išbūti atotrūkyje tarp fenomeno laukimo ir jo pasirodymo. Faktas, kad fenomenologinis tyrinėjimas reikalauja ilgo laiko, kad fenomeno supratimas nebūtų forsuotas, paskubintas, o įvyktų fenomeno nustatytomis sąlygomis, turėjo įtakos tyrėjos „moksliniam tempui“. Fenomenologijos

padiktuota rekomendacija neskubėti buvo ypač pravarti ir rengiant disertaciją, kai darbinis ritmas sulėtėjo dėl rašymo ne gimtąja kalba, sykiu tai privertė prisiminti fenomeno paslaptinę ir išbūti jame, jo nesibaiminant.

Fenomenologijos tinkamumas naujai atsiskleidė kaip prieiga, gebanti priartėti ir konfrontuoti su šių laikų iššūkiais, ypač nihilizmo ar skepticizmo tendencijomis, ribojančiomis žmogaus ir tikrovės pažinimo galimybes (Iori, 2000). Mokslinėje literatūroje šis fenomenologijos pranašumo niuansas, grindžiamas pabrėžiant jos metodo savybes: atidumą konkrečiam atvejui, glaudų ryšį su gyvąja egzistencija, tikroviškumą, neprarandantį moksliskumo. Taip pat išryškina jos siūloma platesnė perspektyva, vertinanti žmogų ir aprėpianti jo emocinę, protinę, kūnišką dalį; šiuo būdu fenomenologijoje žmogus apsaugomas nuo reliatyvistinių sampratų, pagal kurias asmens vertingumas pripažįstamas kaip veikimo erdvė tik individualiame, pavieniame lygmenyje. Žmogus vertinamas visapusiškai, įtraukiant jo matomas ir nematomas puses bei neprarandant dar vieno svarbaus komponento – ryšio su tikrove. Fenomenologinė intencionalumo sąvoka primena apie neatskiriamą ryšį tarp žmogaus ir tikrovės, nes žmogaus sąmonė visada yra nukreipta į objektą: tai yra kieno nors sąmonė (Mickūnas & Stewart, 1994, p. 21; Mazzoni, 2006, p. 254). Taigi neįmanomas žmogaus akcentavimas be jo ryšio su tikrove implikavimo. Šios minties plėtojimas veda prie kito lygmens, kuriame nebekeliamas tikrovės egzistavimo klausimas ir atsisakoma suvokti tikrovę subjekto ir objekto dichotomijos kategorijomis. Šios mintys apie fenomenologijos laimėjimą nihilizmo atžvilgiu, žmogaus akcentavimas ir jo glaudus ryšys su tikrove rezonavo tyrime: aptariant auginantį autoritetą įvairiomis raiškomis atsiskleidė mokytojo reikalingumas, jo potencialus ir galimas įnašas, priklausantis ne nuo „oficialių“ aplinkybių, bet nuo savo atidumo ir atsiliepimo prakalbinančiam tikrovės kvietimui. Bandant apžvelgti apjungiančiu žvilgsniu keturias auginančio autoriteto empirines savybes, aptartas fenomeno aprašymo dalyje, galima teigti, kad jos tarsi yra persmelktos dviejų polių: mokytojo „aš“ ir tikrovės. Abudu sudaro auginančio autoriteto pagrindą ir audinį, ant kurių fenomenas laikosi. Ispanų fenomenologė Zambrano išanalizavo sąryšį tarp žmogaus ir tikrovės. Filosofė pirmiausia konstatavo žmogaus atitolimą nuo tikrovės ir įžvelgė jame vieną iš modernybės padarinių: „Šis paslaptinis ryšys, kuris jungia mūsų gyvenimą su tikrove, kažkas tokio prasmingo ir svarbaus, esantis mūsų slapta atrama, yra išiktas krizės“ (Zambrano, 1996, p. 84). Žmogaus santykiavimas su tikrove pasižymi atotrūkiu, tikrovė praranda savo iškalbingumą, neprakalbina žmogaus ir išlieka objektu, kurį žmogus kontroliuoja, pasitikėdamas progreso pasiekimais ir proto valdymo bei prognozavimo galiomis. Antras aspektas,

susijęs su šia susiaurinta proto samprata: siekdama žmogaus išaukštinimo, modernybė perdėtai akcentuoja proto racionalistinę pusę, kuria vertinama ir pripažįstama tik tai, kas tikrovėje yra matoma, regima, replikuojama: taip žmogus, norėdamas save padidinti, sumažino tikrovę (Zambrano, 1992, p. 53). Apibūdindama modernybę kaip tikrovės krizės epochą, Zambrano primena tikrovės ir žmogaus neatskiriamumą: jie surišti, turi tą patį likimą – jei tikrovė išnyksta, ir žmogaus sąmonė užgęsta (Zambrano, 2008, p. 146; p. 148).

Mokytojo asmens reikšmingumas

Fenomenologijos teorinės nuostatos, nepaisant jų įvairių interpretavimų ir pritaikymų, brėžia tokį teorinį kontekstą, kuriame pripažįstamas žmogaus centriškumas ir teigiamai vertinamos jo individualios ir asmeninės savybės. Atsižvelgiant į tai, svarbu aptarti dar vieną aspektą: tyrime žmogaus akcentavimas atsiskleidė ypatingu būdu, kaip mokytojo asmens centriškumas, jo, kaip asmens, svarba ugdyme. Asmens akcentavimas ugdyme suprantamas dažniausiai mokinio atžvilgiu, primenant ugdytojams mokinio unikalią vertę ir jo asmenybės sklaidą kaip prioritetą mokymo procese. O tyrime asmens svarba išryškėjo labiau kaip mokytojo asmens reikalingumas, kaip jo centriškumas siekiant mokinio augimo. Kadangi mokytojo asmens svarba nėra antraeilė tema ugdymo atžvilgiu, o kompleksiškas aspektas ir įvairiai vertinamas, tai aptarsime plačiau, siekdami paaiškinti jo supratimą fenomenologinėje literatūroje ir Giussani'o perspektyvoje. Kaip jau minėta, mokytojo asmens svarba nevienodai traktuojama. Šalia tų, kurie teigia jo nereikalingumą ir pasisako už jos pašalinimą siekiant kuo neutraleresnio mokymo, yra autorių, kurie žvelgia į mokytoją kaip į nepakeičiamą ir primygtinį ugdymo dėmenį, tačiau jų supratimas yra nevienodas. Fenomenologijos kontekste, nepaisant šios dimensijos vertės pripažinimo, sutinkamas nuomonių nevienodumas, patvirtinantis problemos sudėtingumą. Pvz., Buberio dialogo sampratoje mokytojo asmens svarba suprantama plačiąja prasme – apimant ir teigiamai vertinant mokytojo pasaulėžiūrą, jo asmeninius įsitikinimus, kurių patikimumą ir autentiškumą mokytojas raginamas pagrįsti ne ideologiškai, o visu savo gyvenimu. Tačiau kitaip mano Mickūnas, kuris Buberio poziciją vertina kaip per daug sutelktą į mokytojo asmenį ir siūlo praplėsti mokymo santykių erdvę nuo „diadiškų“ iki „triadiškų“ asmeninių santykių, kuriuose, įtraukus kultūros ir kalbos aspektus, santykio centru tampa mokomojo dalyko ryšio atskleidimas su pasauliu ir platesnio akiračio kūrimas (Mickūnas, 2014, p. 54).

Mokytojo asmens akcentavimą, jo indėlių būties lygmenyje aptaria Borghesi's (2005). Italų filosofas paskyrė veikalą šiai temai, išskirdamas skirtingus asmeninės mokytojo dimensijos niuansus ir juos susiedamas su šiandieninio laikmečio kontekstu. Pabrėžiama mokytojo asmens užduotis – išryškinti ryšį tarp žinojimo (tai, ko mokoma, išmokoma) ir intereso, patikslinant, kad mokytojo asmeniui keliami ne vien mokinio sudominimo, bet ir šio ryšio aktualizavimo bei įgyvendinimo problema (Borghesi, 2005, p. 18). Pristatyta mintis suponuoja tokį intereso supratimą, kokį nurodo žodžio etimologija (lot. *inter esse*, Dizionario della Lingua Latina, 2010; Nembrini, 2003; Tempesta, 2008): tai kažkas, paliečiantis būties lygmenį, įeinantis į ją. Tad ši atrasta sąsaja su savo būtimi, šis apčiuopiamas ryšys tarp to, ko mokoma, ir prasmės vertinamas kaip sudominantis, patraukiantis ir suteikiantis dalykams patrauklumą. Mokytojo asmens indėlis pripažįstamas ir kitame lygmenyje, kuris vadinamas egzistenciniu komunikavimu (it. *comunicazione esistenziale*, Borghesi, 2005, p. 34) – šiuo posakiu nurodomas pilnutinis ugdytojo asmens reikalingumas ugdomajame santykiyje, manant, jog mokytojo „aš“ gali sužadinti ir paliesti mokinio gelmę (ten pat, p. 60).

Atsižvelgiant į šiuolaikines ugdymo tendencijas, kuriose vyrauja subjekto neigimas, „aš“ dekonstrukcija ir individualybės nereikšmingumas, mokytojo asmens atradimas, sugrįžimas prie jo potencialumo vertinamas kaip prioritetinis dabartinės pedagogikos tikslas (2005, p. 56, p. 59). Nepamainoma ugdytojo asmens svarba yra esminis bruožas Giussani'o pedagogikoje, taip pat, kaip pristatyta, jo filosofinėje koncepcijoje. Suvokdamas temos sudėtingumą, autorius patikslina, kad asmens akcentavimas neturi būti suprantamas kaip nukreipimas į subjektyvizmą. Tai reikštų jo visišką nesupratimą ir sumišimą su įstrigimu vaidmenyje bei iracionalumu (it. *ruolismo e irrazionalità*, Giussani, 1990, p. 72). Asmens akcentavimas suvokiamas kaip jo potencialumo priminimas būties ir sąmoningumo plotmėje. Ugdytojams primenama, kad jų užduoties esmingumą paženklina buvimas naujove savo gyvenimu (it. *essere novità di vita*, Giussani, 1990, p. 9). Šią mintį autorius gvildena toliau (1990, 2005) aptardamas klausimus, kurie gali kilti dirbant pedagoginį darbą: „Ką daryti? Kaip elgtis? Kaip turėčiau būti?“ Šie klausimai vertinami kaip netinkami, nes arba paslepia tendenciją atsikratyti asmeninės atsakomybės pasitelkiant kitų nurodymus arba, per daug fokusuojant dėmesį į save, patenkama į priešingą rizikingą poziciją ir viskas paliekama vienišų pastangų valiai. O tikrasis klausimas, pajėgiantis sukurti kitokią poziciją, turėtų būti štai toks: „Kas aš esu?“ Teigiamas įvertinimas pagrindžiamas tuo, kad ši formuluotė išreiškia sąmoningumą dėl to, kas jau esama, išryškina jau esantį, gal minimalų ir

neišvystytą, pozityvumą ir skatina toliau judėti. „Jaučiame pilnatvę, tiesą, jėgą, kuri nėra mums įgimta, nėra mūsų sugebėjimų vaisius, bet duota, dovanota, sutikta, atpažinta ir sektina“ (Giussani, 1990, p. 20). Šis sąmoningumas, nors nematomas ir neapčiuopiamas, neišlieka vidiniame lygmenyje ar kaip dvasinė intencija, gyvuojanti šalia darbinio gyvenimo, bet aprėpia visą mokytojo asmenį ir įformina, įprasmina, lemia jo veiksmus: „Iš tokio sąmoningumo gimsta esatis tą pačią akimirką, kai peržengiamas mokyklos slenkstis“ (1990, p. 23). Buvimas, implikuojantis visą mokytojo žmogiškumą, jo pilnutinį įsitraukimą, laikomas naujo tikrovės matymo ir elgesio su ja šaltiniu. Mokytojo asmens akcentavimas tampa ugdymo kaip įvykio žyme ir primena būtiną suaugusiųjų implikavimą jame. Kadangi Giussani's supranta laisvę kaip būties priėmimą, prisišliejimą (it. *adesione all'essere*) prie mokytojo asmens akcentavimo, mokytojo implikavime galima išžvelgti laisvės niansą: mokytojo apsisprendimas pilnai įsitraukti, nesuskaldyti savo „aš“, nesitenkinti mechanišku ir formaliu buvimu galų gale yra laisvės išraiška, kuria jis eksplicituoja savo būties priėmimą. Būties priėmimas išliktų abstraktus teiginys, neįgyvendinta intencija, jei neimplikuotų priėmimo ir naudojimosi tuo, kas yra duota, žmogiškumo forma savo prigimčiai. Empiriniame tyrime šie bruožai aptikti įvairiais aspektais ir atrandami, kai mokytojas atskiria savo autentišką veikimą nuo kitokio veikimo, paženklinto rutiniškumu ir reaktyvumu. Panašiai kai mokytojas suvokia save, savo veiksmų, bei situacijų nepakartotinumą ir tai priimama kaip brandus laimėjimas, demaskuojantis bandymą slėptis saugiose atkartojančiose formose, prielaida sąmoningam ir autentiškam buvimui.

Aptariant mokytojo asmens svarbą ugdyme, būtina atsižvelgti į dar vieną aspektą: asmens akcentavimas Giussani'o perspektyvoje turi ypatingą reikšmę, kurią galima apibūdinti kaip paradoksišią galimybę dabarčiai.

Asmens įnašas, jo asmeninė atsakomybė išryškėja kertiniais atskaitos taškais postmoderniame laikotarpyje, kurį Giussani's vadina „asmens laiku“⁶⁵. Norint atsispirti nuo šiandieninių laikų ypatumų, paženklintų prieštaravimo tradicijai ir jos pamatinėms vertybėms, socialinių ir politinių nesutarimų, bei suprantant, kad žodinis ar kultūrinis skelbimo pakartojimas

⁶⁵ Šis Giussani'o sakinytis atspindi dramatišką situaciją, kurią tuo laikotarpiu išgyveno Italija, kai 1968 m. jaunuolių judėjimo revoliucija pavirto teroristine ir ginkluota kova prieš valstybines institucijas. „Kai priešiška visuomenė mus apsupa savo gniauztais ir graso mūsų raiškos gyvumui ir kai kultūrinis bei socialinis viešpatavimas siekia persmelkti širdį, kurstydamas ir taip įgimtą netikrumą, vadinasi, *atėjo asmens laikas*“ (Giussani, 1977).

bus neveiksmingi šiandieninio žmogaus pažadinimui, jo asmens susigrąžinimui, kaip kontratakos taškas siūlomas asmuo (Giussani & Testori, 2013, p. 111). Šis teiginys galėtų skambėti utopiškai ar kaip neadekvatus mūsų laikams, kai žmogui gresia pavojus pavirsti anonimišku masės grūdėliu, kaip individualizmo ar kolektyvizmo ideologijoje (Buber, 2001, p. 89; 2013, p. 129), arba, naudojant Černobylio branduolinio sprogo metaforą (Giussani, 2010b, p. 152), asmens nykimas vyksta ne fizine prasme, o kaip esminių žmogiškumo aspektų užgniaužimas (savęs suvokimas, proto, jausmų, laisvės panaudojimas, troškimų svarba). Šiuolaikinis egzistencinis trapumas paaiškinamas toliau: „Šių dienų žmogui būdingos abejonės dėl egzistencijos, baimė egzistuoti, gyvenimo trapumas, prieštaravimas sau pačiam, baimė nepajėgti; siaubas, kylantis iš to, kaip toli esu nuo idealo“ (Giussani, 1991, p. 33). Tačiau nemažai autorių⁶⁶ šiandieninių iššūkių akivaizdoje paradoksaliai žvelgė į asmenį kaip į išeities tašką sunkumų sprendimui ir nurodė jame esančias ir slypinčias galimybes. Tokios nuomonės ir Giussani's: „Kuo sunkesni laikai, tuo svarbesnis tampa subjektas <...> Turime bendradarbiauti, padėti gimti naujiems subjektams, tai yra žmonėms, kurie sąmoningai suvokia (2013, p. 39). Naujas žmogus gimsta ne iš nuoseklumo, bet iš *naujos savimonės*“ (2006a, p. 55). Taigi džiūsaniška asmens jėgos idėja, gebanti aprėpti, apimti kuo daugiau gyvenimo raiškų ir taip kurti naują būvį, išauga iš subjekto savimonės intensyvumo: „Radikalus subjekto genialumas glūdi priklausymo suvokimo jėgoje“ (2010a, p. 132). Todėl nuo to, kaip atsakome į dabarties iššūkius, suprantame, ar ir kiek išgyvename priklausymą, kuris yra visos kultūrinės raiškos gilios šaknys (1999, p. 63). Asmens stiprybę

⁶⁶ Tokia tendencija aptinkama kaip naujas indėlis, pvz., politikos mąstymo lygmenyje (Revelli, 2003; Holloway, 2004, Lupi, 2011, Havel, 2013), kai nepaisant globalizuotos ir landžios valdžios pripažįstama pavienio žmogaus galia inicijuoti pokyčius visuomenėje. Ir fenomenologinėje literatūroje susitelkiama prie asmens ir subjekto galimybių, tačiau šios temos traktavimas neatsiejamas nuo asmens suvokimo – kaip „individas“ susietas su kitais – ir pabrėžiamas santykio su kitais prasmės aspektas. Toks savęs suvokimas, kuris neapimtų savyje ir kito, būtų pražūtingas, nes kito praradimas reikštų ir savęs praradimą (Bertolini, 2006 p. 98). Kito būtinumas savęs supratimui pagrindžiamas tuo, kad susitikime su kitu vyksta kažkas ontologinio, o ne psichologinio pobūdžio: tai išskirtinis fenomenas, kuris neturi nieko panašaus kitose egzistencijos formose (Buber, 1997, 1998, 2013, p. 131, p. 133). Netgi savimonės samprata nesuvokiama kaip individualus mąstymo veiksmas, žmogaus refleksija, atskirta nuo ryšių su tikrove ir kitais; atvirkščiai – savimonė yra patirtis, visada implikuojanti kažką daugiau nei save, nes jei tu neegzistuoji kitiems, neegzistuoji ir sau pačiam (Borghesi, 2005, p. 137).

Giussani's sieja pirmiausia ne su išorinėmis sąlygomis, ne su daugiau ar mažiau palankiomis aplinkybėmis, o su vidine perspektyva, pažymėta susivokimu ir sąmoningumu.

Užbaigiant šios temos aptarimą, reikia patikslinti, kad asmens pabrėžimas ir jo galimybių atskleidimas, kaip naujas ugdymo vertę turintis išteklius, yra susiformavusi tendencija, pranokstanti tradicines pedagogikos ribas ir įsigalėjusi plačioje socialinėje srityje. Pvz., autoriai, naudojantys santykiu grįstą socialinio darbo metodą – *Relational Social Work* (Folgheraiter, 2007; Cabiati, 2016), aiškindami savo darbo specifiškumą aptaria ne vien tam tikrų strategijų pritaikymo svarbą, bet išryškina ir savo paties asmens panaudojimą, į(si)traukimą santykiyje su kitais, suvokdami, kad pats socialinio darbuotojo ar ugdytojo asmuo gali būti ir yra įrankis. Panašiai ir kitur (pvz., Palmer, 2017) išreiškiama mintis, kad žinių pripildytas parengimas nėra pakankamas ir kad į gerą ugdymą įeina ir tapatybė, atsakomybė bei ugdytojų sąmoningumas bei nuoseklumas. Taip pat būtina paminėti tai, kas mokslinėje literatūroje vadinama santykio pedagogika (*pedagogy of relation*) (pvz., Sidorkin, 2000; Bingham & Sidorkin, 2004; Biesta, 2004, 2015, 2017). Nors joje atrandamos įvairios pozicijos ir aspektai⁶⁷, ugdymas vieningai suvokiamas ir aptariamasis kaip santykiyje egzistuojantis reiškinys, pabrėžiantis tapimą savimi kitų dėka ir bendravimo idėją, pagrįstą demokratiškumu ir pagarba.

Tyrimo ribotumai ir galimos perspektyvos

Mokytojo auginantis autoritetas nagrinėtas iš mokytojo patirties perspektyvos. Sprendimą tirti fenomeną per mokytojus lėmė ir tas faktas, kad pati tyrėja, būdama pedagogė, galėjo labiau suprasti, įsijausti į temą, taip pat įsitikinimas, jog temos analizavimas iš suaugusiųjų perspektyvos pravartesnis, nes ugdymo šerdis slypi ugdytojo asmenyje. Tačiau kitas galimas pjūvis galėjo būti mokinių, patyrusių auginantį autoritetą, tyrimas, siekiant atsakyti, kaip mokiniai supranta savo augimą, kokius jį lemiančius veiksmus,

⁶⁷ Pvz., Noddings (2004) pedagoginiame santykiyje itin akcentuoja rūpybos aspektą. Binghamas (2009) labiau susitelkia prie autoriteto, suvokdamas jį ne kaip vienkryptę ir statišką mokytojo nuosavybę, veikiau kaip reiškinį kuriame ugdytinis „dalyvauja“ lemdamas autoritetą, darydamas jam įtaką savo pripažinimu ar nepripažinimu. Biesta (2017) aptaria mokymo esmę ir mokytojo svarbą, akcentuodamas juose ne rezultatų pasiekiamumo, o tam tikrą dialogo būseną su kitais (angl. *state of dialogue*), kuri išsaugoja žmogaus unikalumą ir laisvę ugdymo procese.

situacijas, sprendimus identifikuoja ir t. t. Tęsiant šį fenomenologinį disertacinį tyrimą būtų itin įdomu papildyti auginimo fenomeno aprašymą, surandant ir apklausiant bent dalį tų mokinių, apie kuriuos kalbėjo šiame tyrime dalyvavę mokytojai. Auginančio autoriteto tyrimas apimant mokytojo ir mokinio patirtis, jų sąsajos ar konfrontavimas galėtų atskleisti naujų ir nenumatytų aspektų, reikšmingų teoriniame ir praktiniame lygmenyje.

Kitas tyrimo ribotumo aspektas siejasi su neryškiomis aprašymo ir pasakojimo ribomis. Šis tarpus atskyrimas jau aptartas metodologinėje dalyje ir pastebėta, kad mokslinėje literatūroje jų susipynimas nevertinamas kaip kliūtis. Aprašymas ir pasakojimas, nepaisant jų specifiškumo, neturi būti laikomi tarpusavyje oponuojančiais kognityviniais aktais – savo bruožų skirtingumais jie papildo vienas kitą (Mortari, 2009, p. 60). Tačiau ši neapibrėžta riba apsunkino tyrėjos darbą renkant citatas, nes ten, kur vyravo pasakojimo stilius, buvo sunkiau iš ilgų citatų atrinkti reikiamą turinį ir jį suderinti su kontekstu. Neryškios aprašymo ir pasakojimo ribos, kurias konstatavo tyrėja atlikdama empirinį tyrimą, gali tapti nauja indicacija, plėtojant ir naratyvinį tyrimą (pvz., Clandinin & Connelly, 2000).

Pratęsiant disertacijos diskusijos dalį, būtina aptarti Giussani'o perspektyvos ribotumą ir kelti klausimą apie šios filosofinės prieigos pajėgumą. Neabejotinai kiekviena prieiga, koncepcija ar paradigma savitai pažvelgia į tiriamąjį fenomeną, kreipdama daugiau ar mažiau dėmesio į tam tikrus aspektus. Giussani'o perspektyva – ontologinio ir filosofinio pobūdžio tyrinėjimas – atsiriboja nuo sociologinių ir psichologinių svarstymų ir susitelkia prie universalių, amžinų ir giluminių žmogaus klausimų. Dėl to jo pedagoginiuose tekstuose pateikiami ir svarstomi kertiniai koncepcijos principai, o jos didaktinės implikacijos nedetalizuojamos. Kyla klausimai, liečiantys pedagoginės koncepcijos įgyvendinimą dalykinėje praktikoje, pvz., kaip visa tai pritaikyti prie mokinio dalykinių ar bendrųjų kompetencijų, pateikti kaip užduotį asmeninei mokytojo atsakomybei, laisvei ir kūrybai. Taip pat koncepcijoje neakcentuojamos jos sąsajos su Italijos švietimo kontekstu ar su mokymo turinio programa. Šiame neapibrėžtume galima išžvelgti ir savotišką stipriąją pusę, nes šiuo būdu Giussani'o ugdymo koncepcija, kaip pastebėta⁶⁸, gali būti suprantama, reikšminga ir pravarti

⁶⁸ Apie Giussani'o ugdymo koncepcijos „universalumą“, gebantį užmegzti dialogą su kitokiomis pozicijomis, paliudijo praktikuojantis musulmonas Abdelis Fattahas Hassanas, Kairo universiteto Ain Shams italų literatūros dėstytojas, kuris į arabų kalbą išvertė *Il rischio educativo* (Ugdymo rizika) „Knyga nėra parašyta vien italams ar vien katalikų pasauliui. Man regis, tokia knyga su tokiais tekstais parašyta visoms visuomenėms, kokia bebūtų jų kultūra, kokia bebūtų religija, ugdymas... Nes, kaip

kituose kontekstuose ir skirtingose kultūrose.

Giussani'o polinkis nedetalizuoti savo ugdymo koncepcijos smulkiais ir preciziškais nurodymais aptiko ir Busani (2016). Italų istorikė pasakoja, kad Giussani's tiems, kurie prašydavo jo instrukcijų, kaip vesti tam tikrus ugdymojo pobūdžio susitikimus su jaunuimu, primindavo ugdymo specifiškumą: ugdymas neredukuojamas ir nepaverčiamas nustatomomis formomis ar griežtomis taisyklėmis, bet yra reiškinys, reikalaujantis paties ugdytojo įsitraukimo ir jo iš anksto nenustatomo indėlio.

Kita pastaba apie Giussani'o filosofinės prieigos pajėgumą siejasi su jo nuostatų priimamumu mūsų dabarties atžvilgiu. Viename 1968 m. parašytame, tačiau tik prieš keletą mėnesių išleistame Giussani'o tekste pats autorius aptaria šį klausimą ir svarsto savo idėjos pagrįstumą besikeičiančiame laikmetyje. Jis pripažįsta, kad tradicija prarado savo patikimumo jėgą ir kad nebeįmanoma ja remtis kaip pagrindiniu ir įtaigiu argumentu (Giussani, 2018). Nors kalbos kontekstas yra religinis, ir nuo to pastebėjimo mus skiria nemažas laiko tarpas, šis Giussani'o konstatavimas vis tiek nepraranda vertingumo mūsų klausimo atžvilgiu. Lojalumas tradicijai yra vienas iš esminių Giussani'o ugdymo koncepcijos principų, tačiau autoriaus pripažinimas, kad tradicija nebėra pakankama kaip motyvas ir kvietimas išjudinti šiandieninį žmogų, kelia daugiau patvirtinimų nei abejonių ar kritikos, nes dera su tyrimo metu atrastomis išvalgomis. Autoritetas kaip fenomenas, auginantis kitą ir atliepiantis žmogaus prigimčiai, ryškėjo naujomis formomis kaip kitokiu buvimu, esaties ir suaugusiojo brandos buvimu, kuriame dominuoja tam tikros kategorijos: įvykiškumas, susitikimas, dialogas ir asmens dimensija.

Tyrėjos manymu, Giussani'o koncepcija ryškiausiai atsiskleidžia kaip originali ir pranaši tuomet, kai atitolstama nuo to, kas įprastai laikoma katalikiškojo kanono paveldu. Tokiu būdu pripažindamas modernųjų laikų ypatumą, Giussani's veda savo samprotavimą naujais pasaulietiškais keliais.

Pabaigai

Atliktas disertacinis tyrimas leidžia daryti tam tikras išvalgas, reikšmingas teoriniame ir praktiniame lygmenyje.

Visų pirma, pažymėtina santykio svarba. Per santykį gali atsiskleisti mokytojo ir mokinio žmogiškoji asmenybės pusė ir išryškėti iš pirmo

parašė Giussani's, tikrasis ugdymas yra tas, kuris ugdo mūsų žmogiškumą, tai – žmogiškumo ugdymas, prigimties, kuri yra visuomet viena, visose šalyse visuomet yra viena“ (Belloni & Savorana, 2011, p. 205).

žvilgsnio mokyklinėje aplinkoje nepastebimi ar nenorimi pastebėti aspektai. Be to, santykio svarbos pripažinimas primena, kad ugdymo fenomenas pranoksta žinių perdavimą, rezultatų pasiekimus ar pasiruošimą egzaminams. Susitelkimas prie santykio, jo puoselėjimas – neatsiejama ir vertinga ugdymo dalis ir mūsų dienomis.

Antra – pasidalinimo ir susitikimo „kultūra“. Atsižvelgiant į tai, kas pastebėta komentuojant išgyventą bendruomeniškumą tarp Italijos mokytojų, pravartu skatinti ir sustiprinti pasidalinimo ir susitikimo momentus ne vien mokyklos viduje, bet ir tarp mokyklų, pagal mokomą dalyką ir panašiai. Tokie pavyzdžiai, kai mokytojai susitinka ir dalinasi savo patirtimi – nuo išgyventų prieštarų ir problemišκών situacijų iki naujų idėjų atradimo ir teigiamų atvejų sprendimo – jau įgyvendinami Lietuvoje (pvz., VU mokytojų rengimo ar kompetencijų tobulinimo programose, programoje „Renkuosi mokyti“ ir t. t.). Kaip rodo dabartinė praktika, šie susitikimo ir pasidalinimo momentai, ypač kylantys ne iš pareigos, o iš realaus poreikio, padeda pedagogams, juos palaiko ir motyvuoja. Pabrėžtina, kad šių momentų vertingumas neapsiriboja jaunais mokytojais, bet yra reikšmingas ir turintiems didesnės pedagoginės patirties.

Trečia – mokytojo asmens reikalingumas. Ši išvalga, plačiai aptarta diskusijos dalyje, nurodo galimybes mokytojui. Nepaisant galimų ir reikiamų pasikeitimų, kurie reikalauja ekspertų vertinimų ir sprendimų įstatymų ar švietimo plotmėje, atliktas tyrimas nurodo kryptį, į kurią mokytojas gali žengti savo sąmoningu buvimu. Aptarti mokytojo auginančio autoriteto bruožai – buvimas kartu kelyje, didaktinė laikysena, žvilgsnis į mokinį ir ugdomasis santykis – gali būti mokytojo resursas, kurio realizavimas įmanomas jau dabar, nepriklausimai nuo ypatingų ar palankių išorinių sąlygų susiklostymo ar sąmoningo jų sukūrimo.

IŠVADOS

Grižimas prie žodžio „autoritetas“ etimologijos atvėrė neįprastą ir netirtą tyrinėjimo lauką autoriteto fenomeno pažinimo link, įvardytą auginančiu autoritetu. Pirminė literatūros apžvalga, kuri padėjo susitelkti prie fenomeno, apibrėžė tris jo kontūrus ir išryškino jų ontologiškumą. Tai: 1) autoriteto raiškos nenuspėjamumas, 2) autoriteto transcendentistiškumas ir 3) autoriteto atsakomybė už įvesdinimą į pasaulį. Be to, autoriteto traktavimą, nesiremiančių žodžio etimologija, analizavimas išgrynino auginančio autoriteto išskirtinumą: kai neatsižvelgiama į pradinę autoriteto žodžio prasmę, autoriteto fenomeno paaiškinimai išlieka „diagnostikos sluoksnyje“, išorinių aplinkybių konstatavime, ir jų pagrindu negalima perkelti samprotavimo į kitą lygmenį – ontologinį, kuriame autoriteto pozityvumas ir būtinybė siejama su žmogaus prigimtimi.

Eidetinis fenomenologinis tyrimas atskleidė mokytojo auginančią autoritetą kaip buvimą kartu kelyje, kaip mokytojo didaktinę laikyseną, kaip mokytojo žvilgsnį į mokinį ir kaip santykį. Šie keturi esminiai bruožai, sudarantys mokytojo auginančio autoriteto struktūrą, išryškėjo kaip empirinės savybės, kurios, kaip primena žodis *empirinis*, apčiuopia ir fiksuoja fenomeno raiškos būdus, t. y. *kaip ir kokiais* ypatingais bruožais auginantis autoritetas pasireiškia mokytojų pasidalytose patirtyse. O trys auginančio autoriteto bruožai (autoriteto raiškos nenuspėjamumas, autoriteto transcendentistiškumas ir autoriteto atsakomybė už įvesdinimą į pasaulį), aptikti pirminėje literatūros analizėje, persmelkia ir pažymi empirinį lygmenį įvairiomis formomis – tarsi vandens srovės, tekančios po žeme ir kai kur iškylančios į paviršių, tapdamos matomomis. Čia fiksuojami tik ryškiausiai to „iškilimo į paviršių“ momentai, parodantys teorinės ir empirinės plotmės susilietimą. Autoriteto raiškos nenuspėjamumas aiškiai išryškėjo tada, kai mokytojo auginantis autoritetas atsiskleidė kaip žvilgsnis į mokinį, pripažįstant jo vertę. Be to, aptariant jo didaktinę laikyseną, toks nenuspėjamumas buvo aptiktas mokytojo nestandartiškame elgesyje ir jo nuostatoje kitoniškumo atžvilgiu. Autoriteto transcendentistiškumas, kaip mokytojo suvokimas, kad jis tam tikru būdu atstovauja kai kam daugiau nei sau, pasirodo mokytojo buvimo kelyje kaip skiriamasis bruožas, leidžiantis suvokti mokinį kaip duotybę ir išlikti pedagoginiame santykiyje nepanaikinat vaidmenų skirtingumo. Autoriteto atsakomybė už įvesdinimą į pasaulį aiškiai atpažįstama tada, kai mokytojo auginantis autoritetas apibūdinamas kaip santykis, besirūpinant asmenybės auginimu ir teikiant pasiūlymą mokiniui.

Be to, empiriniame tyrime įsigilinta į duomenis, aptiktus tyrimo pradžioje, kai mokinio neaugimas pasireiškė ne mokyklinių rezultatų pasiekimų lygmenyje, o pirmiausia žmogiškoje srityje ir nebuvo susijęs su nesusiklosčiusiais pedagoginiais santykiais. Auginančio autoriteto bruožai, atrasti empiriniame tyrime, patvirtino šią pradinę užuominą, parodant, kaip auginimas pirmiausia ryškėja per sąsają su tikruoju ir autentiškuoju buvimu, su tapimu savimi, vykstančiu santykiyje su kitu, o ne su rezultatų pasiekimais. Ši įžvalga meta iššūkį tam tikroms vyraujančioms ugdymo idėjoms, kuriose labai sureikšminami praktiniai ir utilitariniai žinojimo aspektai ir konstatuojamas polinkis siaurinti ugdymą iki žinių perteikimo ar kompetencijų pasiekimo.

Svarstymai apie auginantį autoritetą atsižvelgiant į Giussani'o perspektyvą pirmiausia atskleidė auginančio autoriteto dvilypį ontologiskumą. Visų pirma, autoriteto pripažinime vyksta ne emocinis ar jausminis užkabinimas, o ontologinis pripažinimas: autoritetas atpažįstamas kaip fenomenas, kuriame atrandamas atitikimas savo prigimčiai, atitikimas būties lygmenyje. Todėl juo sekama. Visų antra, autoriteto auginimo jėga, jo plūstantis žavesys ir trauka glūdi būties lygmenyje. Kito išjudinimo ištakos glūdi ne autoriteto strategijoje, vaidmenyje ar institucinėje pareigoje, bet viduje, paties autoriteto būvyje, kaip sąmoningumas ir branda savo gyvenimo veiksmų atžvilgiu.

Mokytojo auginantis autoritetas kaip buvimas kartu kelyje Giussani'o perspektyvoje atsiskleidė kaip buvimas „esatimi“ ar „suaugusiu“. Šie apibūdinimai nerodo statuso, susijusio su amžiumi ar asmeninio lygmens gabumais, temperamentu. Veikiausiai susitelkia ties asmens sąmoningumu ir išreiškia savo savitumą ontologiniame lygmenyje, akcentuojant visuminio „aš“ įsitraukimą ir reikalingumą. Buvimas kelyje suprantamas kaip unikalus būdas, kuriuo mokytojas atsako Būčiai, prisiima atsakomybę ir būna kartu su mokiniu, siekdamas išsaugoti religingumo, atstumo ir pagarbos dimensijas. Auginantis autoritetas, kaip mokytojo didaktinė laikysena, pasižymi mokytojo „neformalia esatimi“, jo autentišku veikimu, paremtu atidumu tikrovei iki įvykiškumo pripažinimo ir neatmetimo. Ši mokytojo tikrojo žmogiškumo pozicija, nepasiduodanti formalumui ir esanti sąmoningame bei atvirame santykiyje su tikrove, išryškėjo kaip sėkminga nuostata ir stiprus atskaitos taškas didaktiniuose sprendimuose, ypač savo veiksmų ir kūrybingumo atžvilgiu.

Auginantis autoritetas kaip mokytojo žvilgsnis į mokinį Giussani'o perspektyvoje suprantamas kaip mokytojo žvelgimas į mokinį, neredukuojant jo iki fizinių, biologinių padarinių, o atpažįstant jame pirminę patirtį: grožio,

meilės, teisingumo, gėrio poreikius. Šie konstitutyviniai bruožai sudaro tokį branduolį, kuris suteikia mokiniui unikalią ir nepaneigiamą vertę. Mokytojo atsakomybė – nepamiršti, kad tai yra nepanaikinamas ir tikrasis mokinio veidas, kuris galbūt paslėptas, užmirštas, nepastebėtas, bet išlieka mokinio gelmėse ir laukia „įžiebimo“, pažadinimo.

Ugdomasis santykis, kaip ketvirtas esminis auginančio autoriteto bruožas, Giussani'o perspektyvoje pirmiausia paaiškėjo kaip susitikimas, t. y. kaip dvejų asmenų egzistencinis sutikimas, jų prasmingas, konstitutyvinis momentas ontologine prasme. Dėl to santykis nėra kažkas pridėtinis ar išorinis žmogaus gyvenime, o jame gali vykti reikšmingas savęs atradimas, pažinimas per susitikimą su kitais ir tikrove. Be to, mokytojas, būdamas santykyje su mokiniu, siekia teikti savo ugdomąjį pasiūlymą dialogo forma. Tad dialogas pasižymi kaip ontologinė savęs atradimo, pažinimo ir tapimo savimi erdvė, kurioje mokytojo ir mokinio laisvė konfrontuoja ir rizikuoja savo pozicijomis užtikrintumo ir sąmoningumo lygmenyje.

Žvelgiant į empirinio tyrimo rezultatus Giussani'o perspektyvoje galima pastebėti keletą dalykų. Pirmiausia, fenomeno bruožai įgijo naują šviesą, išryškėjo kitaip, o Giussani'o mintys empirinio tyrimo dėka atskleidė naujų niuansų, pranokstančių jo viziją. Tame konfrontavime atsiskleidė aspektai, kurie paprastai nepriskiriami prie jo pedagoginės koncepcijos, o laikomi esantys platesnio filosofinio pobūdžio. Šia prasme auginantis autoritetas tampa fenomenu, aptinkamu ne vien mokyklos ar ugdymo kontekste, bet pasirodančiu kaip kitoks buvimas tikrovės atžvilgiu, paženklintas atvirumo įvykiškumui, naujos savimonės išraiškos ir susitikimo, atsiveriančio būčiai dialogo forma. Tos idėjos gali pagrįstai būti laikomos nauju autoriteto įvardijimu plačiame ugdymo kontekste, skambančiu priimtinau ir suprantamiau mūsų šiandieniniam mentalitetui. Visų antra, įsigilinimas į auginančio autoriteto gelmes apšvietė dar vieną ontologinį aspektą, netikėtą ir paradoksalią atspirties tašką ne tik mūsų dienų atžvilgiu, bet ir ugdymo fenomene: mokytojo asmens svarbos atradimą. Dabartiniame švietime ir edukologų diskusijose, kai svarstoma apie mokytojo vaidmenį, linkstama sustoti prie profesinių ir biurokratinių reikalavimų ir daugiau kalbama apie tai, ko mokytojas turėtų siekti arba ko neturėtų daryti, bet trūksta esminių jo esybės apibrėžimų. O netikėtas ir provokuojantis atradimas, atsiskleidžiantis auginančio autoriteto perspektyvoje, yra mokytojo asmens svarbos susigrąžinimas. Mokytojo identiteto sąmoningumas, autentiškumas, kurie įgyvendina ir įkūnija savyje pasaulėžiūrą ir vertybinį pasaulį, išryškinami kaip būtini atspirties taškai ugdant mokinį ir norint išsaugoti ugdymo vertingumą.

LITERATŪRA

1. Affinati, E., & Carron, J. (2018). “Il rischio educativo” di Luigi Giussani nella scuola di oggi. Milano: Fondazione Sussidiarietà.
2. Agamben, G. (2001). *Infanzia e storia: distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Firenze: Einaudi.
3. Aleksandravičius, P. (2017). Autoritetas politikoje: Tomo Akviniečio politinės antropologijos metafizinis principas. *Soter*, 63(91), 33-48.
4. Altarejos, F., & Naval, C. (2003). *Filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
5. Applebaum, M. (2007). Considerazioni critiche sui metodi fenomenologici di Moustakas e di Van Manen. *Encyclopaideia*, (21), 65–76.
6. Applebaum, M. (2010). Ricerca psicologica fenomenologica come scienza. *Encyclopaideia*, (27), 57–92.
7. Aramavičiūtė, V. (1998). *Ugdymo samprata*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
8. Aramavičiūtė, V. (2016). *Vertybės ir ugdymas: tarp kaitos ir stabilumo*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
9. Arendt, H. (1978). *Between Past and Future: Eight exercises in political thought*. New York: Penguin books.
10. Arendt, H. (1995). *Tarp praeities ir ateities*. Vilnius: Aidai.
11. Arendt, A. (2005a). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
12. Arendt, H. (2005b). *Žmogaus būklė*. Vilnius: Margi raštai.
13. Artoni, M., & Tarozzi, M. (2010). Fenomenologia come metodo e filosofia di ricerca nelle scienze umane. *Encyclopaideia*, 27, 11–22.
14. Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
15. Bailey, K. P. (1985). *Metodi della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
16. Barbierato, C. (2015). Pedagoginio autoriteto sampratos ontologinės perspektyvos link. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 35, 103–111.
17. Barbierato, C. (2017). Application of Giorgi's eidetic phenomenological method in educational research: theoretical and methodological assumptions. *Phenomenology of practice in practice. Conference proceedings*. Klaipėda: Klaipėda University.
18. Barnao, C., & Fortin, D. (2009). *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*. Trento: Erickson.

19. Barritt, L. (1986). Human sciences and the human image. *Phenomenology and pedagogy*, 4(3), 14-22.
20. Bauman, Z. (1996). *Le sfide dell'etica*. Milano: Feltrinelli.
21. Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
22. Belloni, E., & Savorana, A. (2011). *Una certezza per l'esistenza*. Milano: BUR.
23. Benjamin, D. W. (2007). Il compito del traduttore (1920). *aut aut*, 334, 7-20. Prieiga per internetą: http://www.lacan-confreud.it/1/upload/benjamin_il_compito_del_traduttore.pdf.
24. Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
25. Bertolini, P. (1999). *Il presente pedagogico*. Arezzo: Thélème.
26. Bertolini, P. (Ed.). (2006). *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Edizioni Erickson.
27. Bettini, M. (2000). Alle soglie dell'autorità. *B. Lincoln, L'autorità. Costruzione e corrosione*. Torino: Einaudi. VII-XXXIV.
28. Biancu, S. (2014). *Saggio sull'autorità*. Milano: EDUCatt-Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica.
29. Biesta, G. (2004). "Mind the Gap!" Communication and the Educational Relation. *Counterpoints*, 259, 11-22.
30. Biesta, G. J. (2015). *Beautiful risk of education*. London and New York: Routledge.
31. Biesta, G. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. London and New York: Routledge.
32. Bingham, C. (2009). *Authority is relational: Rethinking educational empowerment*. Albany: SUNY Press.
33. Bingham, C. W., & Sidorkin, A. M. (Eds.). (2004). *No education without relation* (Vol. 259). New York: Peter Lang.
34. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*, Vilnius: leidykla
35. Bitinas, B. (2011). *Edukologijos terminija: kokybė ir problemas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
36. Bitinas, B. (2013). *Rinkiniai edukologijos raštai. III tomas*. Vilnius: Edukologija.
37. Bitinas, B., Rupšienė, L., & Žydžiūnaitė, V., (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.

38. Blasi, S. (2010). La ricerca qualitativa in psicoterapia. Controversie, applicazioni e criteri di qualità. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 13(1), 23–60.
39. Bocheński, J. M. (2005). *Kas yra autoritetas?: įvadas į autoriteto logiką*. Vilnius: Mintis.
40. Bodega, D. (2002). *Le forme della leadership*. Milano: Etas.
41. Boekhoven, J. W. (2011). *Genealogies of shamanism: Struggles for power, charisma and authority*. Groningen: Barkhuis.
42. Borghesi, M. (2002). *Memoria, evento, educazione*. Castel Bolognese: Itaca.
43. Borghesi, M. (2005). *Il soggetto assente: educazione e scuola tra memoria e nichilismo*. Castel Bolognese: Itaca.
44. Borghesi, M. (2015). *Luigi Giussani: conoscenza amorosa ed esperienza del vero. Un itinerario moderno*. Bari: Edizioni di Pagina.
45. Boselli, G. (1991). *Postprogrammazione*. Firenze: La Nuova Italia.
46. Bottero, E. (2006). *Einfühlung e educazione*. In P. Bertolini, (Eds.), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica* (p. 77–102). Trento: Edizioni Erickson.
47. Bottero, E. (2007). *Il metodo di insegnamento: i problemi della didattica nella scuola di base* (Vol. 13). Milano: FrancoAngeli.
48. Bruner, J. S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (Vol. 222). Milano: Feltrinelli Editore.
49. Buber, M. (1990). *Il cammino dell'uomo*. Magnano (Biella): Edizioni Qiqajon.
50. Buber, M. (1997). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo.
51. Buber, M. (1998). *Dialogo principas I. Aš ir Tu*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
52. Buber, M. (2001). *Dialogo principas II. Dialogas. Klausimas pavieniui. Tarpžmogiškumo pradai*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
53. Buber, M. (2009). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando Editore.
54. Buber, M. (2013). *La vita come dialogo*. Milano: La Scuola.
55. Bulajeva, T. (2002). Šiuolaikinio ugdymo ir saviugdų autonomijos problema. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 9(09), 265–270.
56. Busani, M. (2016). *Gioventù Studentesca. Storia di un movimento cattolico dalla ricostruzione alla contestazione* (p. 1–531). Roma: Studium.

57. Cabiati, E. (2016). Cosa vuol dire formare assistenti sociali oggi. *Lavoro Sociale*, 2015(6/2015), 7–22.
58. Carbajosa, I. (2017). *Giobbe mette Dio sul banco degli imputati*. Prieiga per internet: <https://it.clonline.org/news/cultura/2017/07/18/giobbe-mette-dio-sul-banco-degli-imputati-ignacio-carbajosa-jotdown-tracce>.
59. Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
60. Carrón, J. (2015). *La bellezza disarmata*. Milano: Rizzoli.
61. Casini, L. (2006). Dopo i maestri del sospetto. La libertà difficile. *B@belonline*, (1). Prieiga per internet: <file:///G:/1451-2888-1-SM.pdf>.
62. Chiosso, G. (2005). Presentazione del libro “Il rischio educativo” <http://www.meetingrimini.org/default.asp?id=673&item=3270>.
63. Chiosso, G. (2008). *Teorie dell’educazione e della formazione*. Milano: Mondadori università.
64. Chiosso, G. (2009). *Sperare nell’uomo. Giussani, Morin, MacIntyre e la questione educativa*. Torino: Sei.
65. Chiosso, G. (2014) La periferia del “crescere da sé”. *Atlantide. Periodico della Fondazione per la Sussidiarietà*, 2, 13–16.
66. Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
67. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
68. Colaizzi, P. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In: Valle RS, King M (eds) *Existential phenomenological alternatives for psychology*. New York: Oxford University Press.
69. Creswell, J. W. (2006). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
70. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
71. Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124–130.
72. Dahlberg, K. (2006). The essence of essences – the search for meaning structures in phenomenological analysis of lifeworld phenomena. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 1(1), 11–19.
73. D'Alessio, C. (2017). *Aspetti epistemologici nella ricerca empirica in educazione. Un approccio critico-euristico*. Atti convegno nazionale

- TMRE. Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.
74. Dastikienė, V. (2009). *Mokymo socialinis statusas Vilniaus mieste* (Daktaro disertacija).
Vilniaus Gedimino technikos universitetas.
 75. Del Noce, A. (1975). Autorità. *Enciclopedia del Novecento*. Treccani: Enciclopedia.
 76. De Lubac, H. (1977). *L'alba incompiuta del Rinascimento: Pico della Mirandola*. Milano: Jaca Book.
 77. De Lubac, H. (1992). *Il dramma dell'umanesimo ateo*. Milano: Jaca Book.
 78. De Monticelli, R. (2012). *L'ordine del cuore: Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
 79. Dessì, G. (2008). Del Noce: autorità, libertà, democrazia. *Libertà e autorità nelle democrazie contemporanee*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino, 149–190.
 80. Di Pede, R. J. (2010). Luigi Giussani: a teacher in dialogue with modernity (Daktaro disertacija). University of Edinburgh.
 81. Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2006). Déclassement. Quand l'ascenseur social descend. *La nouvelle critique sociale*. Paris: Seuil/Le monde, p. 47–62.
 82. Duoblienė, L. (2005). Racionalumas ir apžava sekant mokymo pavyzdžiu: ugdymo filosofijos perspektyva. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 15, 79–85.
 83. Duoblienė, L. (2010). Medijų raštingumo ugdymas: globaliosios tendencijos ir lietuviškojo kelio paieškos. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 18(2), 16–28.
 84. Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
 85. Durkheim, E. (1972). L'educazione: la sua natura e il suo ruolo. Cesareo V. (a cura di), *Sociologia dell'educazione*, Hoepli, Milano.
 86. Durkheim, E. (1973). *La sociologia e l'educazione*. Roma: Newton Compton.
 87. Eco, U. (2012). *Dire quasi la stessa cosa: esperienze di traduzione*. Tascabili Bompiani-Giunti.
http://www.traductores.org.ar/uploads/cv/6033_Dire_quasi_la_stessa_cosa.pdf.

88. Eddles-Hirsch, K. (2015). Phenomenology and Educational Research. *International Journal of Advanced Research*, 3(8), 251–260.
89. Englander, M. (2010). L'uso dell'intervista nella ricerca descrittiva fenomenologica nel campo delle scienze umane. *Encyclopaideia*, 27, 33–56.
90. Englander, M. (2012). The interview: Data collection in descriptive phenomenological human scientific research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 13–35.
91. Esposito, C. (2011). Il dramma del soggetto moderno. In *Una ragione inquieta* (p. 13–26). Bari: Edizioni di Pagina.
92. Fedeli, C. (1995). *Romano Guardini filosofo dell'educazione*. Milano: ISU-Università Cattolica S. Cuore.
93. Feyles, M. (2009). L'autorità autorevole. In G. Chiosso (Eds.), *Sperare nell'uomo. Giussani, Morin, MacIntyre e la questione educativa* (p.72–89). Torino: Sei.
94. Field, D. J. (2015). *An incomplete story: Luigi Giussani and his encounter with modernity* (Daktaro disertacija). Simon Fraser University.
95. Finkielkraut, A. (1992). *Le mécontemporain: Péguy, lecteur du monde moderne*. Paris: Gallimard.
96. Finkielkraut, A. (1998). Il dato che abbiamo sotto gli occhi e l'ideologia del più vero. *30 giorni*, 4. Priiega per internet: http://www.30giorni.it/articoli_id_15525_11.htm.
97. Folgheraiter, F. (2007). *La logica sociale dell'aiuto. Fondamenti per una teoria relazionale del welfare*. Trento: Edizioni Erickson.
98. Fromm, E. (1981). *Psicoanalisi della società contemporanea*. Roma: Edizioni di Comunità.
99. Fromm, E. (1987). *Fuga dalla libertà*. Milano: Mondadori.
100. Fromm, E. (2008). *Pabėgimas iš laisvės*. Kaunas: Verba vera.
101. Gadamer, H. G. (1975). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*.
102. Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo*. A cura di G. Vattimo. Milano: Bompiani.
103. Gadamer, H. G. (2013). *Truth and Method*. London: Bloomsbury Academic.
104. Game, A., & Metcalfe, A. (2008). The teacher's vocation: Ontology of response. *Studies in Philosophy and Education*, 27(6), 461–473.

105. Ghirotto, L. (2016). Research Method and Phenomenological Pedagogy. Reflections from Piero Bertolini. *Encyclopaideia*, 20(45), 82–95.
106. Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia: come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: Il Mulino.
107. Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. *Phenomenology and psychological research*, 1, 23–85.
108. Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235–260.
109. Giorgi, A. (2006a). Concerning Variations in the Application of the Phenomenological Method. *The Humanistic Psychologist*, 34(4), 305–319.
110. Giorgi, A. (2006b). Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences. *Análise Psicológica*, 24(3), 353–361.
111. Giorgi, A. (2010). Introduzione al metodo fenomenologico descrittivo: l'uso in campo psicologico. *Encyclopaideia*, (27), 23–33.
112. Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3–12.
113. Giorgi, A., & Giorgi, B. (2003). Phenomenology. In Smith J.A., editor, *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. London: Sage.
114. Girdzijauskas, A. (2017). Chorinis dainavimas kaip kūrybinės veiklos sritis. *Dainavimas be sienų. Vokalinio ugdymo tradicijos ir inovacijos*, 10–13.
115. Giussani, L. (1977). È venuto il tempo della persona. *Litterae Communionis -CL*, 1, p. 11.
116. Giussani, L. (1985). *La coscienza religiosa nell'uomo moderno: note per cattolici" impegnati"* (Vol. 125). Milano: Jaca Book.
117. Giussani, L. (1990). *Agli educatori. L'adulto e la sua responsabilità*. Quaderni, 7, Milano: Cooperativa Editoriale Nuovo Mondo.
118. Giussani, L. (1991). Corresponsabilità, *Litterae Communionis-CL*, 11, p. 34.
119. Giussani, L. (1994). *Si può vivere così?: uno strano approccio all'esistenza cristiana*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
120. Giussani, L. (1995a). *Alla ricerca del volto umano*. Milano: Rizzoli.

121. Giussani, L. (1995b). *Il rischio educativo: come creazione di personalità e di storia*. Torino: Sei
122. Giussani, L. (1996). *Si può (veramente?!) vivere così?* Milano: Bur.
123. Giussani, L. (1997a). «Nessuno genera se non è generato». *Litterae Communionis – Tracce*, 7, I– IV.
124. Giussani, L. (1997b). *Quasi Tischreden: Tu, o dell'amicizia*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
125. Giussani, L. (1997c). *Porta la speranza: primi scritti*. Milano: Marietti.
126. Giussani, L. (1999). *L'uomo e il suo destino: in cammino*. Milano: Marietti.
127. Giussani, L. (2000a). *Quasi Tischreden: L'autocoscienza del cosmo*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
128. Giussani, L. (2000b). *Religinis jausmas*. Vilnius: Tyto alba.
129. Giussani, L. (2004). *Una presenza che cambia*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
130. Giussani, L. (2005). Seriamente impegnati con la propria vita. Intervista di Peterson Holly Margaret. *Litterae Communionis – Tracce*, 10, 30– 32.
131. Giussani, L. (2006a). *Dall'utopia alla presenza:(1975–1978)*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
132. Giussani, L. (2006b). *Il cammino al vero è un'esperienza*. Milano: Rizzoli.
133. Giussani, L. (2007a). *Certi di alcune grandi cose:(1979–1981)*. Milano: Rizzoli.
134. Giussani, L. (2007b). *Si può vivere così. Uno strano approccio all'esistenza cristiana*. Milano: Rizzoli
135. Giussani, L. (2007c). *Kodėl Bažnyčia?* Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
136. Giussani, L. (2008a). *Uomini senza patria (1982–1983)*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
137. Giussani, L.(2008b). Qualcosa che viene prima, *Litterae Communionis – Tracce*, 10, 1– 6.
138. Giussani, L. (2010a). *Il senso di Dio e l'uomo moderno. La «questione umana» e la novità del Cristianesimo*. Milano: BUR Rizzoli.
139. Giussani, L. (2010b). *L'io rinasce in un incontro (1986–1987)*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.

140. Giussani, L. (2011). *Ciò che abbiamo di più caro (1988–1989)*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
141. Giussani, L. (2012). *Il miracolo dell'ospitalità*. Casale Monferrato: Edizioni Piemme.
142. Giussani, L. (2013). *Un evento reale nella vita dell'uomo (1990–1991)*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
143. Giussani, L. (2014). *In cammino (1992–1998)*. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
144. Giussani, L. (2018). Vivente è un Presente. L'Introduzione di Luigi Giussani agli Esercizi spirituali del Centro culturale C. Péguy (Varigotti, 1 novembre 1968). *Litterae Communionis – Tracce*, 8, 2–12.
145. Giussani, L. & Testori, G. (2013). *Il senso della nascita*. Milano: Bur.
146. Gordon, M. (1999). Hannah Arendt on authority: conservatism in education reconsidered. *Educational theory*, 49(2), 161–180.
147. Grabauskienė, A., Skarelytė, I. (2009). Mokytojo autoriteto problema šių dienų Lietuvoje. *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos*. (pp. 171–182). Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
148. Graziano, L., & Alberto, M. (2010). Decostruzione e ricostruzione. Un'ipotesi di ricerca. *Lessico di Etica pubblica*, 1, 220–226.
149. Guardini, R. (1984). *La fine dell'epoca moderna: Il potere*. Brescia: Morcelliana.
150. Guardini, R. (2001). *Etica. Lezioni all'Università di Monaco (1950–1962)*. Brescia: Morcelliana.
151. Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). London: Sage.
152. Gudaitė, G. (2016). *Santykis su autoritetu ir asmeninės galios pajauta*. Vilniaus universiteto leidykla.
153. Gremigni, E. (2012). *Insegnanti ieri e oggi. I docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio: I docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio*. Milano: FrancoAngeli.
154. Grudulaitė, L. (2016). The Perceptions of Children at a Children Day Care Centre about the Authority of a Social Worker. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 36, 99–110.

155. Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 217–229). Boston: Springer.
156. Havel, V. (2013). *Il potere dei senza potere*. Milano-Castel Bolognese: La Casa di Matriona-Itaca.
157. Holloway, J. (2004). *Cambiare il mondo senza prendere il potere: il significato della rivoluzione oggi*. Napoli: edizioni Intra Moenia.
158. Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (Eds.). (2011). *Varieties of narrative analysis*. London: Sage Publications.
159. Horkheimer, M., Fromm, E., Marcuse, H., ir kt. (1974). *Studi sull'autorità e la famiglia*. Torino: UTET.
160. Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie). Vol. I–II. Italian translation by E. Filippini, ed. V. Costa. Torino: Einaudi, 8.
161. Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish online journal of qualitative inquiry*, 6(1), 1–20.
162. Jäger, C. (2016). Epistemic authority, preemptive reasons, and understanding. *Episteme*, 13(2), 167–185.
163. Jaspers, K. (1977). *Esistenza ed autorità*. L'Aquila: LU Japadre.
164. Jovaiša, L. (2001). *Edukologijos pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
165. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
166. Jovaiša, L. (2011). *Edukologija*. I tomas. Vilnius: Agora.
167. Jungmann, J. A. (1939). *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*. Freiburg: Herder.
168. Kant, E. (2005). *La Pedagogia*. Torino: G.B Paravia. Prieiga per internetą:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/lb000825.pdf>
169. Kantas, I. (1990). *Apie pedagogiką*. Kaunas: Šviesa.
170. Kazimierz, P. E. K. (2005). Suaugusiųjų katechezė – didžiausias Bažnyčios uždavinys XXI amžiuje. *Soter*, 43, 119–125.
171. Kenyon, E. A. (2017). Lived experience and the ideologies of preservice social studies teachers. *Teaching and Teacher Education*, 61, 94–103.
172. Kojève, A. (2011). *La nozione di autorità*. Milano: Adelphi.

173. Kuhn, T. S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
174. Kumar, K. (2000). *Le nuove teorie del mondo contemporaneo*. Torino: Einaudi.
175. Imbimbo, M. (2011). La domanda educativa in Luigi Giussani (Daktaro disertacija). Università degli Studi di Salerno.
176. Imbimbo, M. (2015). Il rischio educativo in Luigi Giussani. Una sfida per l'educatore e per l'educando. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(1), 67–74.
177. Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione* (pp. 5-198). Milano: Guerini & Associati.
178. Labastida, F. F. (2004). Fenomenologia eidetica e fondazione della conoscenza. *Acta Philosophica: rivista internazionale di filosofia*, 13(2), 293–304.
179. Langeveld, M. J. (1983). The “secret place” in the life of the child. *Phenomenology & Pedagogy*, 1, 181–189.
180. Langeveld, M. J. (2000). Reflections on phenomenology and pedagogy. *UALibraries Site Administrator Test Journal*, 1(1), 5–7.
181. Laumenskaitė, I. E. (2014). Krikščioniškoji antropologija: problemos ir atvertys. *Soter: religijos mokslo žurnalas*, 2014, 50 (78), 95–114.
182. Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation* (Vol. 47). Thousand Oaks, CA: Sage.
183. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Beverly Hills, CA: Sage.
184. Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of caring sciences* 18(2), 145–153.
185. Lyotard, J. F. (2002). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
186. Lopez, A. (2014). *Rinascere: La memoria di Dio in una cultura tecnologica*. Torino: Lindau.
187. Lupi, M. (2011). *La prima politica è vivere*. Milano: Edizioni Mondadori.
188. La Marca, A. (2005). *Educazione del carattere e personalizzazione educativa a scuola*. Brescia: La Scuola.
189. Maceina, A. (2002). *Raštai* (VIII). Vilnius: Mintis.

190. Madrussan, E. (2006). Relazione. In P. Bertolini, (Eds.), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica* (p. 217– 226). Trento: Edizioni Erickson.
191. Madrussan, E. (2011). *Per una pedagogia fenomenologico-esistenziale*. IRIS Uni Torino.
192. Marcuse, H. (1970). *L'autorità e la famiglia*. Torino: Einaudi.
193. Marmo, C. (2011). *La semiotica del XIII secolo: tra arti liberali e teologia*. Giunti.
194. Martišauskienė, E. (2016). Mokytojas kaip esminis mokymosi kokybės veiksnys: asmeninių priemonių plotmė. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 36, 87–98.
195. Mazzeo, R. (2010). Valutare con stile. *Libertà di educazione*, 24, 1–8.
196. Mazzoni, V. (2006). Senso e verità. In P. Bertolini, (Eds.), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica* (p. 249–266). Trento: Edizioni Erickson.
197. Mazzoni, V. (2016). Naturalistic Inquiry and Reserach for Children. *Encyclopaideia*, 20(44), 43– 56.
198. Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educatore*. Bergamo: Edizioni Junior.
199. Meirieu, P. (2008). *Le maître, serviteur public*. Conférence donnée dans le cadre del'École d'été de Rosa Sensat, Université de Barcelone. https://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public_version2.pdf
200. Meirieu, P. (2014). *What is the basis for the teacher's authority today*. Prieiga per internetą: https://meirieu.com/ARTICLES/autorite_english.pdf.
201. Metz, M. H. (1978). Clashes in the classroom: The Importance of Norms for Authority. *Education and Urban Society*, 11(1), 13–47.
202. Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: Versus Aureus.
203. Mickūnas, A., & Stewart, D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.
204. Milan, G. (2008). *Educare all'incontro: la pedagogia di Martin Buber* (Vol. 96). Roma: Città Nuova.
205. Morpurgo, E. (1997). *Chi racconta a chi? Il dialogo psicoanalitico e gli enigmi della soggettività*. Milano: FrancoAngeli.

206. Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci editore.
207. Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Liguori: Napoli.
208. Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
209. Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere: la formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
210. Mortari, L. (2010a). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1(1), 143–156.
211. Mortari, L. (Ed.). (2010b). *Dire la Pratica: la cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
212. Mortari, L. (2013). *Azioni efficaci per casi difficili: il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano: Bruno Mondadori.
213. Mortari, L. (Ed.). (2017). *Service Learning: Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli
214. Mortari, L., & Saiani, L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: McGraw-Hill.
215. Mortari, L., & Tarozzi, M. (2010). Phenomenology as philosophy of research: An introductory essay. *Phenomenology and human science research today*, 9–54.
216. Mounier, E. (1949). *Le personalisme*. Prieiga per internet: http://personalisme.org/files/le_personalisme.pdf
217. Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.
218. Moustakas, C. (2001). Heuristic research: Design and methodology. *The handbook of humanistic psychology: Leading edges in theory, research, and practice*, 263–274.
219. Musaiò, M. (2015). *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
220. Nembrini, F. (2003). *Alla ricerca dell'io perduto: l'umana avventura di Dante* (Vol. 1). Castel Bolognese: Itaca.
221. Nembrini, F. (2011). *Di padre in figlio* (conversazioni sul rischio di educare). Milano: Edizioni ARES.
222. Noddings, N. (2004). Foreword. In Bingham, C. W., & Sidorkin, A. M. (Eds.). (2004). *No education without relation* (Vol. 259). New York: Peter Lang.

223. Nuvoli, F. (2010). *L'autorità della libertà*. Torino: Società Editrice Internazionale.
224. O'Meara, J., & MacDonald, D. (2004). Power, prestige and pedagogic identity: A tale of two programs recontextualizing teacher standards. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 111–127.
225. Origgi, G. (2005, March). What does it mean to trust in epistemic authority?. In *7th Annual Roundtable of Philosophy of Social Science* (p. 1–26). Prieiga per internetą: https://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn_00000670/document
226. Origgi, G. (2016). *La reputazione: Chi dice che cosa di chi*. Milano: EGEA spa.
227. Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4–27.
228. Paley, J. (2016). *Phenomenology as qualitative research: A critical analysis of meaning attribution*. Abingdon (Oxford): Taylor & Francis.
229. Palmer, P. J. (2017). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. New York: John Wiley & Sons.
230. Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
231. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE .
232. Paulauskas, R., Bakutyte, R., & Ušeckienė, L. (2010). Pedagogų požiūris į profesijos prestižo veiksnius. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 24, 127–138.
233. Penkauskienė, D. (2016). Išprovokuotas mokymosi permąstymo patyrimas universitetinių bakalauro studijų metu. (Daktaro disertacija) Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
234. Persano, M. (2005). *Autorità e tradizione nel processo educativo: il contributo di Luigi Giussani*. Bari: Levante editori.
235. Polito, M. (2005). *Educare il cuore. Strategie per una comunità che si prende cura delle nuove generazioni*. Molfetta (Bari): Edizioni la meridiana.
236. Polito, A. (2012). *Contro i papà: come noi italiani abbiamo rovinato i nostri figli*. Milano: Rizzoli.
237. Popitz, H. (2001). *Fenomenologia del potere* (1986). Bologna: il Mulino.

238. Prairat, E. (2010). *L'autorité éducative: déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
239. Prairat, E. (2011a). *Conférence-débat «L'autorité éducative: fondements, enjeux et perspectives»*. Prieiga per internetą : <http://www.u-cergy.fr/fr/institutd-etudes-avancees/cycles-thematiques/archives---2006-a-2010/programme-des-cycles-thematiques-2011/educuer-et-transmettre---quelle-ecole-demain-2/1-autorite-educative---fondements--enjeux-et-perspectives.html>.
240. Prairat, E. (2011b). *La sanction en éducation: «Que sais-je?» n° 3684*. Paris: Presses universitaires de France.
241. Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, 71, 13–28.
242. Ratnikaitė, I. (2015). Saleziečių charizmos įkultūrinimas ir pasiūventimo apleistajam jaunimui ugdymo gairės „Saleziečių žiniose“. *Inter-studia humanitatis*, 18, 37– 56.
243. Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A., Biran, B., & Sela, Z. (2003). Teachers' epistemic authority: Perceptions of students and teachers. *Social Psychology of Education*, 6(1), 17–42.
244. Revelli, M. (2003). *La politica perduta*. Firenze: Einaudi.
245. Ricoeur, P. (1995). Les paradoxes de l'autorité. *Philosophie*, Bulletin de Liaison des professeurs de philosophie de l'académie de Versailles, C.R.D.P., 7(2), 6–12.
246. Ricoeur, P. (2000). Il paradigma della traduzione. *Ars interpretandi*, 5, 1–15.
247. Ricoeur, P. (2001). *Egzistencija ir hermeneutika. Interpretacijų konfliktas*. Vilnius: Baltos lankos.
248. Ricoeur, P. (2007). *Il giusto* (Vol. 2). Torino: Effata Editrice.
249. Riesebrödt, M. (1999). Charisma in Max Weber's sociology of religion. *Religion*, 29(1), 1–14.
250. Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
251. Rigotti, E., & Mazzeo, R. (2009). *Conoscenza e significato: per una didattica responsabile*. Milano: Mondadori università.
252. Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.

253. Riva, M. G. (2012). *Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica*. *Education Sciences & Society*, 3(1), 36–58.
254. Robbes, B. (2006). *Les trois conceptions actuelles de l'autorité*. *Cahiers pédagogiques*. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>.
255. Robbes, B. (2011). *L'autorité éducative dans la classe: douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris: ESF éditeur.
256. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
257. Savorana, A. (2013). *Vita di don Giussani*. Milano: Rizzoli.
258. Schenetti, M. (2006). Progetto. In P. Bertolini, (Eds.), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica* (p 203- 216). Trento: Edizioni Erickson.
259. Scholz-Zappa, M. (2016). *Giussani e Guardini. Una lettura originale*. Milano: Jaca Book.
260. Scola, A. (2003). Education and Integral Experience. *COMMUNIO-SPOKANE THEN WASHINGTON*-,30(1), 95–109.
261. Scola, A. (2004). *Un pensiero sorgivo: Luigi Giussani*. Milano: Marietti 1820.
262. Semeraro, R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal Of Educational Research*, 7, 97–106.
263. Semičiovaitė, S. (2015). *Ugdymo proceso dalyvių požiūris į pedagogo profesijos prestižą lemiančius veiksnius (X švietimo įstaigos atvejis)*. (Daktaro disertacija). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
264. Sidorkin, A. M. (2000). *Toward a pedagogy of relation*. Prieiga per internetą:
<https://digitalcommons.ric.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.lt/&httpsredir=1&article=1016&context=facultypublications>.
265. Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza: l'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
266. Shosha, G. A. (2012). Employment of Colaizzi's strategy in descriptive phenomenology: A reflection of a researcher. *European Scientific Journal, ESJ*, 8(27), 31–43.
267. Skarbalienė, A. (2015). Lyderystė, autoritetas ir moralinės vertybės postmodernizmo kontekste. *Logos*, 83, 140–147.

268. Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: theory, method and research*. London: SAGE Publications.
269. Smith, J. A., (2011). *Qualitative Psychology. A practical guide to research methods*. Second edition. SAGE Publications.
270. Sousa, D. (2014). Validation in qualitative research: General aspects and specificities of the descriptive phenomenological method. *Qualitative Research in Psychology*, 11(2), 211–227.
271. Stasiulevičiūtė, S. A. (2007). Kaip galėtume kelti tikybos pamokų prestižą? *Soter: religijos mokslo žurnalas*, 2007, 23 (51), 179–186.
272. Stein, E. (2001). *Introduzione alla filosofia*. Roma: Città Nuova.
273. Steiner, G. (2015). *Dopo Babele*. Milano: Garzanti.
274. Stražinskaitė, D. (2017). *Ne giminės vaikų globos ugdomosios funkcijos raiška*. (Daktaro disertacija). Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
275. Šalkauskis, S. (1991). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
276. Tacconi, G. (2011). *La didattica al lavoro: analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
277. Tempesta, M. (2008). *Lo studio come problema di educazione: fenomenologia e pedagogia dell'esperienza studiosa*. Roma: Armando editore.
278. Tijūnėlienė, O. (2001a). Mokytojo autoriteto vaidmuo vykstant neautoritariniam ugdymui. *Lietuvių katalikų mokslo akademijos metraštis*, 19, 423–450.
279. Tijūnėlienė, O. (2001b). Veiklumas – mokytojo dorybė ir autoriteto raiška. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 8(08), 110–116.
280. Tijūnėlienė, O. (2006). Mokytojo autoriteto kaip pozityvaus ugdomojo veiksnio problema: teorija ir empirika. *Teacher Education*, (6), 45–59.
281. Tijūnėlienė, O. (2012). Studentų nuomonių apie dėstytoją fenomenologinis tyrimas. *Tiltai*, 61(4), 105–121.
282. Trinkūnienė, L. (2015). Kūno kultūros mokytojų požiūris į savo darbą kaip profesinės pozicijos prielaidą. *Pedagogy Studies/Pedagogika*, 118(2), 145–158.
283. Van Manen, M. (1984). *“Doing” phenomenological research and writing: an introduction*, Monograph No. 7, Curriculum Praxis Dept of Secondary Education, University of Alberta.

284. Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: SUNY Press.
285. Van Manen, M. (2007). *Phenomenology of Practice Phenomenology & Practice*, 1(1), 11–30.
286. Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. London and New York: Routledge.
287. Vittadini, G. (2016). *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*. Milano: Fondazione Sussidiarietà.
288. Zagzebski, L. T. (2015). *Epistemic authority: A theory of trust, authority, and autonomy in belief*. Oxford: Oxford University Press.
289. Zambrano, M. (1992). *I Beati*. Milano: Feltrinelli.
290. Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
291. Zambrano, M. (2003). *Note di un metodo: María Zambrano*. Napoli: Filema.
292. Zambrano, M. (2008). *Per l'amore e per la libertà: scritti sulla filosofia e sull'educazione*. Milano: Marietti.
293. Žemaitis, V. (1998). *Pedagoginis autoritetas*. Vilnius: VPU etninės kultūros draugija „Ethos“.
294. Weber, M. (2003). *Economia e società. La città* (Vol. 35). Roma: Donzelli Editore
295. Willis, D. G., Sullivan-Bolyai, S., Knafl, K., & Zichi-Cohen, M. (2016). Distinguishing features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research. *Western journal of nursing research*, 38(9), 1185–1204.

ŽODYNAI

1. Conte, G. B.; Pianezzola, E.; & Ranucci, G. (2010). *Dizionario della Lingua Latina*. Firenze: Le Monnier.
2. Kvietkauskas, V. (Ed.). (1985). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vyriausioji enciklopedijų redakcija.

DOKUMENTAI

1. Bendrosios ugdymo programos (2008)
http://www.smm.lt/web/lt/pedagogams/ugdymas/ugdymo_prog

2. Geros mokyklos koncepcija (2013)
http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nmva.smm.lt%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F11%2FGM_koncepcija_11-121.docx&ei=0l5kVdHDBomqywOh64DYDw&usq=AFQjCNHCN5Q80qlx-IK4nhXQiYX5udeXlg&bvm=bv.93990622,d.bGQ [žiūrėta 2015 05 26]
3. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011)
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_1?p_id=395105&p_query=&p_tr2= [žiūrėta 2015 05 26]
4. Netradicinio ugdymo koncepcija (2010)
http://www.smm.lt/uploads/documents/Svietimas_ikimokyklinis/nu_koncepcija.pdf [žiūrėta 2015 05 26]
5. Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija <https://www.e-tar.lt/portal/legalAct.html?documentId=b1fb6cc089d911e397b5c02d3197f382> [žiūrėta 2015 05 26]
6. Savitos mokyklos: netradicinės, alternatyvios ar tiesiog kitokios? 2012, rugsėjis Nr. 15 (79).
http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/2012-09_Nr_15_Savitos%20mokyklos.pdf [žiūrėta 2015 05 26]
7. Pedagoginių profesijų prestižo programos 2016
<https://www.smm.lt/uploads/documents/veikla/Presti%C5%BEo%20programa%202016-10-05%20skelbimui%20BL.pdf> [žiūrėta 2018 09 20]
8. Mokytojas prestižinė profesija iki 2025 m.
https://www.smm.lt/web/lt/pranesimai_spaudai/pristatytos-idejos-lietuvai-mokytojasprestizine-profesija-iki-2025-metu-igyvendinimo-priemones
9. Lietuva. Švietimo būklės apžvalga. 2018. Gera mokykla (2018)
https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/579_8d85af5397fc169eb20eff01e5b0c7ea.pdf

PRIEDAS

Priedas Nr. 1

TYRIMO DALYVIŲ CHARAKTERISTIKOS

Eil. Nr.	Mokytojas	Lytis	Amžius interviu metu	Šalis	Mokomas dalykas	Mokykla	Pedagoginė patirtis	Interviu data
1.	M.1 IT	M	43 m.	IT	Lotynų ir graikų kalbos	Gimnazija (nevalstyb.)	15 m.	2016-11-23
2.	M.1 IT GIUS	V	64 m.	IT	Italų kalba, istorija, geografija	Vidurinė (nevalstyb.)	34 m.	2015-11-9
3.	M.2 IT	M	34 m.	IT	Italų ir lotynų kalbos	Gimnazija (nevalstyb.)	7 m.	2016-11-25
4.	M.2 IT GIUS	V	55 m.	IT	Matematika	Vidurinė (nevalstyb.)	25 m.	2015-11-17
5.	M.3 IT	M	33 m.	IT	Italų kalba, istorija, geografija, dailė	Vidurinė ir gimnazija (nevalstyb.)	5 m.	2016-11-23
6.	M3 IT GIUS	M	29 m.	IT	Italų kalba, istorija, geografija	Vidurinė ir profesinė mokykla (nevalstyb.)	5 m.	2015-11-17

7.	M.4 IT	M	59 m.	IT	Italų kalba, istorija, geografija	Vidurinė (valstyb.)	35 m.	2016-11-23
8.	M.4 IT GIUS	V	34 m.	IT	Italų kalba, istorija, geografija	Vidurinė (nevalstyb.)	9 m.	2015-11-18
9.	M.5 IT	M	56 m.	IT	Anglų kalba	Vidurinė (valstyb.)	30 m.	2016-11-24
10.	M.5 IT GIUS	V	56 m.	IT	Italų kalba, filosofija, istorija	Gimnazija (valstyb.)	28 m.	2015-11-20
11.	M.6 IT	M	53 m.	IT	Pagalbinė mokytoja	Vidurinė (valstyb.)	24 m.	2016-11-25
12.	M.6 IT GIUS	M	37 m.	IT	Matematika	Gimnazija (valstyb.)	13 m.	2015-11-29
13.	M.7 IT	M	63 m.	IT	Italų kalba, istorija, geografija	Vidurinė (valstyb.)	27 m.	2016-11-24
14.	M.7 IT GIUS	V	35 m.	IT	Muzika	Vidurinė ir gimnazija (nevalstyb.)	10 m.	2015-12-07
15.	M.8 IT GIUS	M	35 m.	IT	Matematika	Gimnazija (nevalstyb.) ir vidurinė (valstyb.)	12 m.	2015-12-05
16.	M.9 IT GIUS	M	30 m.	IT	Dailė	Gimnazija (nevalstyb.)	5 m.	2015-12-13

17.	M.1 LT	M	43 m.	LT	Tikyba	Vidurinė ir gimnazija (valstyb.)	20 m.	2016-06-29
18.	M.2 LT	V	54 m.	LT	Istorija	Gimnazija (valstyb.)	31 m.	2016-06-29
19.	M.3 LT	V	27 m.	LT	Matematika	Vidurinė (nevalstyb.)	6 m.	2016-01-22
20.	M.4 LT	M	61 m.	LT	Biologija	Gimnazija (valstyb.)	15 m.	2016-04-11
21.	M.5 LT	M	44 m.	LT	Lietuvių kalba	Gimnazija (valstyb.)	22 m.	2016-04-12
22.	M.6 LT	M	48 m.	LT	Lietuvių kalba	Vidurinė ir gimnazija (valstyb.)	25 m.	2016-03-07
23.	M.7 LT	M	55 m.	LT	Lietuvių kalba	Vidurinė (valstyb.)	33 m.	2016-02-15
24.	M.8 LT	M	36 m.	LT	Muzika-fleita	Muzikos mokykla	14 m.	2016-10-25

UŽRAŠAMS

UŽRAŠAMS

Vilniaus universiteto leidykla
Saulėtekio al. 9, LT-10222 Vilnius
El. p. info@leidykla.vu.lt,
www.leidykla.vu.lt
Tiražas 20 egz.