

VILNIAUS UNIVERSITETAS

Danguolė
GERVYTĖ

Asumcionistinis ugdymas mokykloje: tęstinumas ir kaita

DAKTARO DISERTACIJA

Socialiniai mokslai
Edukologija S 007

VILNIUS 2019

Disertacija rengta 2010– 2018 metais Vilniaus universitete.

Mokslinė vadovė:

Prof. habil. dr. Vilija Targamadžė [Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – S 007].

TURINYS

ĮVADAS.....	5
1. ASUMCIONISTINIO UGDYMO MOKYKLOJE TYRIMO LAUKO APIBRĖŽTYS.....	13
1.1 Asumcionistinio ugdymo katalikiško ugdymo lauke iširtumas	13
1.2 Katalikiško ugdymo teorija: filosofija <i>versus</i> teologija	17
1.3 Asumcionistinio ugdymo mokykloje tyrimo modeliavimas	22
2. ISTORINĖS ASUMCIONISTINĖS MOKYKLOS GENEZĖ	33
2.1 Asumcionistinės mokyklos retrospektyva: nuo idėjos iki institucijos..	33
2.2 Pirmosios asumcionistinės mokyklos modelio rekonstrukcija	39
2.3 Asumcionitinių mokyklų plėtotė įkultūrinimo atžvilgiu	55
2.3.1 Mokyklų plėtotės tyrimo šaltinių apibrėžtis.....	57
2.3.2 Mokyklų įkūrimo istoriniai naratyvai	63
2.3.3 Asumcionistinių mokyklų mokinių portretai	71
2.3.4 Ugdymo ir visuomenės aspektai	76
3. ASUMCIONISTINĖS MOKYKLOS KAIP DAUGIAPLANIO PAVEIKSLO EMPIRINIS TYRIMAS.....	95
3.1 Asumcionistinio ugdymo elementų apibrėžtis ir jų verifikavimas ...	95
3.2. Asumcionistinio ugdymo tyrimo sub-atvejų pristatymas.....	102
3.3 Asumcionistinio ugdymo elementų kokybinė turinio analizė	108
3.3.1 Atvejo studijos protokolai	108
3.3.2 Mokinio profilis: segregacija <i>versus</i> „multi“	116
3.3.3 Apibrėžto ir neapibrėžto ugdymo turinio slinktytis	132
3.3.4 Ugdymo metodai <i>versus</i> pedagoginiai principai.....	141
3.3.5 Materialiniai ištekliai <i>versus</i> žmogiškieji	149
3.3.6 Iš tikėjimo kylanti etika <i>versus</i> konvencinė etika	164
3.4. Šiuolaikinis asumcionistinis ugdymas: tęstinumo ir kaitos linkmės	176

DISKUSIJA.....	183
IŠVADOS.....	187
REKOMENDACIJOS.....	191
LITERATŪRA IR ŠALTINIAI	192
PRIEDAI	198
PUBLIKACIJŲ SĄRAŠAS	235
UŽRAŠAMS	236

ĮVADAS

Sekuliarėjant visuomenei Europoje, taigi ir Lietuvoje, kinta ugdymo sampratos, politiniai ir sociokultūriniai kontekstai, tačiau katalikiškos mokyklos lieka populiarios ir turi reikšmę ugdymo žemėlapyje. F. Moog (2012) teigimu sekuliarioje visuomenėje katalikiškos mokyklos ne tik atliepia tam tikros visuomenės dalies tėvų poreikį ugdyti vaikus nuoseklioje vertybių sistemoje tarp šeimos ir institucijos, bet ir prisideda prie visuomenės sanglaudos, taikos ir tvaraus vystymosi. Šiandieninis katalikiškas ugdymas apima daug skirtingų ugdymo koncepcijų, kurios istoriškai vystėsi kuriantis parapijų, vienuolijų, įvairių organizacijų globojamoms mokykloms. Jos buvo įsteigtos siekiant atsiliiepti į konkrečius laikmečio poreikius. Katalikiškų mokyklų įvairovės kontekste yra ir **asumcionistinis ugdymas**. Jis kilo remiantis **Marijos Eugenijos Milleret išvalgomis** ir jos įkurtos vienuolijos (Marijos Dangun Ėmimo kongregacijos, t.y. – seserų asumcionisčių) **pedagogine praktika bei charizma**. Ši tradicija kaip atsakas į iškilusius socialinius ir pasaulėžiūros konfliktus atsirado Prancūzijoje XIX a. pradžioje. Asumcionistinis ugdymas ypač išsiskyrė orientacija į sociumą ir rūpesčiu, kaip įgalinti mergaites, kad jos kuo geriau galėtų atlikti savo pašaukimui derančias pareigas šeimoje ir visuomenėje. Ši katalikiško ugdymo kryptis pasižymėjo meistriškumu (angl. excellence) siekiu, moraliniu ir religiniu ugdymu. Asumcionistinio ugdymo sekretoriato, esančio prie Marijos Dangun Ėmimo seserų kongregacijos (Asumcionisčių), duomenimis, šiuo metu pasaulyje asumcionistinio ugdymo paradigmą taiko **64 mokyklos** įvairiose pasaulio šalyse – Europos, Azijos, Afrikos ir Pietų Amerikos žemynuose. Lietuvoje asumcionistinio ugdymo tradiciją taiko Palaimintojo Teofiliaus Matulionio gimnazija Vilniuje. Ši ugdymo samprata Lietuvoje mažai žinoma, o ir šalyse, kuriose ji taikoma nuo XIX a., teoriškai yra mažai tyrinėta. Apskritai, kaip teigia M. Depaepė (2009), vienuolių moterų įkurtos mokyklos ir ugdymo tradicija yra mažai ištirtos, galima rasti tik pačios vienuolijos istorijos tyrimų ar lokalių mokyklų istorijos aprašymų, nesiekiant fenomeno konceptualizavimo ir gilesnės analizės. Todėl, kaip teigia V. Targamadžė (2012), dėl jo taikomojo pobūdžio katalikišką ugdymą yra sudėtinga nagrinėti ugdymo mokslo požiūriu.

Edukologas ir teologas J. Lydon (2009) teigia, kad didžiausias iššūkis šiandieninėms katalikiškoms mokykloms yra savitos ugdymo tradicijos (charizmos) perdavimas, t.y., pasaulėžiūroje įsišaknijusios katalikiško ugdymo koncepcijos išlaikymas modeliuojant šiuolaikinę į ugdymo iššūkius atsiliepiančią mokyklą sekuliarėjančioje visuomenėje. Tai yra praktinis

klausimas, kuriam išspręsti reikalingi teoriniai tyrimai. Šiandieniniame sekuliarizuotame, daugiakultūriniame kontekste katalikiško ugdymo paradigma nėra perimama savaime, tik per stebėjimą ir dalyvavimą veikloje. J. Lydon (2009) teigimu, reikalinga teorinė, kylanti iš edukologinės patirties mokyklos ugdymo paradigmos analizė ir aprašymas (naratyvas), kuriame būtų verbalizuotos pagrindinės vertybės, misija, vizija, nekintantys dėmenys, kad būtų galima toliau juos interpretuoti ir vėl taikyti praktikoje. Šiai tiriamai problemai kryptį suteikia B. Hellinckx, M. Depaepe, F. Simon (2009), P. Smeyers ir M. Depaepe (2016) nagrinėjama įtampa tarp vienuolių įkurtų mokyklų **tęstinumo ir kaitos** (angl. continuity and discontinuity).

Disertacinio tyrimo centre yra **savita asumcionistinio ugdymo samprata¹ tęstinumo ir kaitos perspektyvoje**.

Tyrimo probleminis klausimas – kokie istoriniai asumcionistinio ugdymo dėmenys yra identifikuojami ir kaip jie pasireiškia, išlieka ar pakinta šį ugdymą taikančiose mokyklose Europoje?

Tyrimo strategijos apibrėžtis. Tyrimas vykdomas laikantis nuostatos, kad asumcionistinė Mokykla² yra prisitaikiusi prie XXI a. kintančių sąlygų, seka naujausias edukologijos tendencijas, bet yra išlaikiusi savitumą ir nekintančius istorinius dėmenis turinio, bet ne formos požiūriu. Pastovaus branduolio egzistavimas leidžia nubrėžti teorinį asumcionistinio ugdymo eskizą ir aprašyti pagrindinius savitus asumcionistinio ugdymo mokyklos dėmenis. Atsižvelgiant į tyrimo probleminį klausimą ir galimą tyrimo lauką bei duomenų įvairumą pasirinkta **tiriamoji atvejo studijos strategija** (angl. *exploratory case study*) pagal R. Yin (2009). Tyrimas yra orientuotas tiek **į (1) teorijos testavimą, tikrinimą, tiek į (2) teorijos vystymą** (Yin, 2009). Teorijos

¹ Lietuvos ugdymo kontekste nevalstybinės mokyklos vadinamos „savitą pedagoginę sistemą“ taikančiomis mokyklomis, o jų ugdymą reglamentuoja ŠMM patvirtintos **ugdymo sampratos**, pavyzdžiui, Katalikiško ugdymo samprata, jėzuitų pedagogika grįsto ugdymo Lietuvoje samprata, Montessori pedagogikos Lietuvoje samprata ir t.t. Siekiant terminų aiškumo sąvoka „x ugdymo samprata“ ir „x ugdymo koncepcija“ bus vartojami kaip sinonimai, siekiant nurodyti ugdymo sistemą, vidines sąsajas ir grindžiančią filosofiją. Asumcionistinio ugdymo samprata kol kas nėra patvirtinta LR ŠMM, ji mokyklinėje praktikoje Lietuvoje administraciškai remiasi Katalikiško ugdymo samprata (2012).

² Siekiant terminų aiškumo bus išskiriami žodžiai asumcionistinė mokykla – konkreti asumcionistinį ugdymą įgyvendinanti įstaiga, mokykla ir asumcionistinė Mokykla – apskritai asumcionistinio ugdymo tradicija ir paradigma.

testavime keliamas klausimas, (1) kokie istorinės asuncionistinės mokyklos ugdymo dėmenys atpažįstami šiandieninėje asuncionistinėje mokykloje, o vystant teoriją klausama, (2) kaip kinta tradiciniai asuncionistinio ugdymo paradigmos dėmenys Europoje ir kokie nauji dėmenys, būdingi tirtoms mokykloms, išskyla. Remiantis tiriamojo atvejo studijos logika tyrime nėra formuluojamos prielaidos (*angl. propositions*) (Yin, 2009), bet per išeitinius disertacinius teiginius tikslinama mokslinė problema ir nustatomi tyrimo strategijos kriterijai, kurie indikuos tyrimo sėkmę.

Išėtiniai disertaciniai teiginiai:

1. Spartėjant sekuliarizacijos procesams Europoje asuncionistinės mokyklos praranda savo istorinį tapatumą ir yra nutolusios nuo pirmųjų mokyklų prasminių dėmenų.
2. Asuncionistinis ugdymas Europos mokyklose įgyvendinamas išlaikant esmines katalikiško ugdymo dimensijas, kurių raiška yra labai pakitusi.
3. Prasminių asuncionistinio ugdymo dėmenų išlaikymą užtikrina charzmatinis lyderis (lyderiai), tradicijos konceptualizavimas dokumentuose ir kritinės masės, vedančios mokyklą į priekį pagal charizmą, sudarymas.

Tyrimo tikslas – identifikuoti asuncionistinio ugdymo dėmenis, kaip savitos ugdymo sampratos pagrindą, ir ištirti jų pasireiškimą tęstinumo ir kaitos požiūriu pasirinktose skirtingose asuncionistinių ugdymą taikančiose Europos mokyklose.

Siekiant tyrimo tikslo ir atsižvelgiant į tiriamosios dauginės atvejo studijos tyrimo strategiją, keliami **uždaviniai**:

1. Retrospektyviai, remiantis pritaikyta Bray ir Thomas (1995) Kubo matrica, rekonstruoti loginį istorinės asuncionistinės mokyklos modelį ir išskirti pagrindinius jos dėmenis.
2. Taikant Bray ir Thomas (1995) Kubą istoriniame tyrime, remiantis gautais rezultatais jį modifikuoti ir validuoti šiuolaikinės asuncionistinės mokyklos tyrimams skirtinguose sociokultūriniuose kontekstuose.
3. Atlikus trijų pasirinktų Europos mokyklų kryžminę atvejo analizę identifikuoti asuncionistinio ugdymo dėmenų pasireiškimo tęstinumą ir kaitą turinio požiūriu.
4. Remiantis katalikiško ugdymo samprata pagal Katalikų Bažnyčios dokumentus ir istoriniu asuncionistinių mokyklų tyrimu aprašyti ir interpretuoti naujus asuncionistinės mokyklos dėmenis ar jų modifikacijas.

Tyrimo objektas – asumcionistinio ugdymo dėmenys kaitos ir tęstinumo požiūriu bendrojo ugdymo mokyklose istorinėje retrospektyvoje ir dabartinėje ugdymo praktikoje pasirinktose Europos mokyklose.

Tyrimo logika ir eiga.

1. Atvejo tyrimas naudoja tam tikrą „atskaitos teoriją arba modelį, kuris nukreipia duomenų rinkimą ir atvejo aprašymą.“ (Sholz, Tietje, 2002, p.12). Šio tyrimo atveju tai yra retrospektyviai rekonstruotas asumcionistinio ugdymo modelis istoriniame tyrime, būtent jis nukreipia tolimesnį empirinio tyrimo duomenų rinkimą.
2. Šiuolaikinės asumcionistinės mokyklos tyrimui renkami ir klasifikuojami duomenys trijose asumcionistinėse Europos mokyklose, tyrimo matrica yra pritaikytas Bray ir Thomas (1995) Kubas, o tyrimo interpretacinė perspektyva – katalikiško ugdymo teorija ir filosofija.
3. Tyrimo duomenys analizuojami, sintetinami ir konceptualizuojami, siekiant teorinio asumcionistinio ugdymo Mokyklos eskizo. Remiantis atvejo studijos logika (Yin, 2009; Baxter, Jack, 2008) kuriami aiškinimai (*angl. explanation building*) ir sintezė kryžminant (*angl. cross-case synthesis*).

Šiame tyrime aukščiausias taškas yra atrasti nekintantys asumcionistinio ugdymo dėmenys, nuo istorinių ištakų iki dabartinės raiškos tyrime dalyvavusiose mokyklose, ir tų dėmenų interpretacijos. (Teorinio asumcionistinės Mokyklos eskizo kūrimo logikos schema – Priedas Nr.1)

Metodologinė prieiga

Tiriant asumcionistinės Mokyklos formavimąsi, kaitą bei tęstinumą religinio ugdymo prieiga, kuriai kryptį suteikia Katalikų Bažnyčios norminiai dokumentai, derinama su socialinio konstruktyvizmo (P. L. Berger ir T. Luckmann, 1999) teorija. Asumcionistinės mokyklos savita ugdymo samprata interpretuojama religinio ugdymo perspektyvoje. Tyrime remiamasi tuo, kad šiandieniniame katalikiškame ugdyme laikomasi esminių teologinių, iš tikėjimo kylančių antropologinių, socialinių ir filosofinių prezumpcijų, apibrėžtų Katalikų Bažnyčios dokumentuose apie ugdymą. Religinis ugdymas XIX a. buvo labiausiai veikiamas tomistinės filosofijos, o XX a. katalikiškam ugdymui pagrindą ir kryptį suteikia Katalikų Bažnyčios norminiai dokumentai auklėjimo ir švietimo klausimais (McLaughlin, 1997). Tomistinė ir neotomistinė prieiga katalikiškame ugdyme iki XX a. vidurio buvo laikoma klasikine, bet šiandien ji ne visada padeda išsamiai suvokti tiriamą reiškinių (Keltly, 1999; Buchanan, 2005) ir ypač jo kaitą. XX a. oficialiuose Katalikų

Bažnyčios dokumentuose atsirado teorinis katalikiškosios mokyklos pagrindimas, jis tarsi apjungia istorinę praktiką ir ją sunormina. Bažnyčios dokumentai, kaip teigia T. H. McLaughlin (1997) ir F. Moog (2012), yra turtingas katalikiško ugdymo principų šaltinis ir būtent jie, o ne kokia nors filosofinė srovė, šiais laikais yra pirminis katalikiškosios mokyklos vizijos šaltinis.

Aiškinantis mokyklos, kaip socialinės institucijos, kaitą ir tęstinumą, nepakanka turinio interpretavimui pasirinktų Katalikų Bažnyčios dokumentų priegos. Kaip teigia G. Grace (2003), religinių mokyklų (*angl. faith-based*) tyrimuose dažnai susiduriama su išankstinėmis nuostatomis, apologetika arba istoricizmu. Siekiant to išvengti, asumcionistinės Mokyklos, kaip ugdymo sistemos, kaita ir tęstinumas interpretuojami **P. L. Berger ir T. Luckmann (1999) socialinio konstruktyvizmo perspektyvoje**. Marija Eugenija Milleret steigdama pirmąją asumcionistinę mokyklą 1841 m. „konstravo“ (Patarimai apie ugdymą, 2016): ji laikėsi nuomonės, kad iš įvairių ugdymo tradicijų, dvasingumą reikia pasiimti tai, kas yra geriausia, kad galėtų atsilipti į XIX a. pasiturinčių šeimų dukterų ugdymosi poreikius. Galima teigti, kad asumcionistinio ugdymo ontologija iš dalies yra konstruktyvistinė. Remiantis socialinio konstruktyvizmo logika tikrovė yra nuolatos socialiai konstruojama. „*Kasdienis gyvenimas išskyla kaip tikrovė, kurią žmonės interpretuoja ir kuri yra jiems subjektyviai prasminga kaip vientisas pasaulis*“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 33). Tyrime laikomasi nuostatos, kad asumcionistinė Mokykla irgi socialiai sukonstruota – ji kyla iš istorinės XX a. aplinkos ir kūrėjų patirties, ji nuolat veikiama aplinkos, o jos žinojimas perduodamas, institucionalizuojamas ir legitimizuojamas. Socialiniame konstruktyvizme svarbus ne tik prasmų konstravimas, bet ir jų perkūrimas, kaita socialinėje praktikoje. Asumcionistinė mokykla yra tam tikra visuomenė, todėl norint ją suprasti, atsakyti „*Kas yra visuomenės tikrovė sui generis, turime tyrinėti, kokių būdu konstruojama ši tikrovė*“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 31). Mokyklos modelio kaita yra natūralus socialinis procesas, nes jos tikrovė kyla ne tik iš istorijos, bet nuolatos pildoma naujomis žiniomis ir įgūdžiais akistatoje su kintančia visuomene, t.y. socialinėje sąveikoje. Berger ir Luckmann (1999, p. 43) tai dar vadinama sinchronizavimu, kai mokyklos „*visuomenė*“ savo planus derina su laiko struktūra. Asumcionistinėje mokykloje įvyko kaita kaip ir kitose Bažnyčios institucijose. Modelio konstravimo(si) ir jo interpretavimo lūžio tašku laikomas Vatikano II susirinkimas, kuris vieningai laikomas lūžiu pačioje Katalikų Bažnyčioje. Kadangi tyrime nesiekama atpažinti kaitos priežasčių ir aplinkos poveikio, tai II Vatikano Susirinkimo „*lūžis*“ yra paradigmos

konteksto dalis, bet ne atskaitos taškas. Disertacijoje sąveika su aplinka, t.y. kokį poveikį asumcionistiniam ugdymui galėjo turėti vienos šalies socialiniai arba politiniai įvykiai, nebus tiriama, bet svarbu pažymėti, kad mokyklos ugdymo elementai yra tos sąveikos rezultatas. Remiantis P. L. Berger ir T. Luckmann (1999), akistata galima ne tik su dabartimi, kuri funkcionuoja per tipizaciją, bet ir su istorija. Istorinės mokyklos lyginimas su šiandienine yra tam, kad būtų pažinta pati ugdymo sistema ir jos vidinė logika. Kai socialinis pasaulis perduodamas naujai kartai, „*realumas yra istorinis ir nauja karta perima jį kaip tradiciją, o ne kaip asmeninę atmintį*“ (Berger, Lukmann, 1999, p. 83). J. Lydon (2009), kurio pagrindiniai postulatai lėmė šio tyrimo kryptį, laikosi pozicijos, kad tradicija ne tik perduodama ir interpretuojama aktualiajame laike, bet ir nuolatos kuriama. Istorinės asumcionistinės mokyklos nebėra, atmintis naudojama legitimacijoje: „*visiems vaikams turi būti pasakojama ta pati istorija*“ (Berger ir Luckmann, p. 84). J. Lydon (2009) požiūriu tai būtų istorinių šaltinių prieinamumas visai mokyklos bendruomenei. Pagal P. L. Berger ir T. Luckmann (1999), visuomenės, tyrimo atveju mokyklos, socialinėje sąveikoje vyksta tipizacija, kai individas veikia pagal tam tikrą scenarijų, ir objektyvacija – sukuriami ženklai (signifikantai). Institucionalizacijos procese, kuris vyksta bet kokioje ilgesnį laiką trunkančioje socialinėje situacijoje, institucija nustato, kad x tipo veiksmus turi atlikti x tipo veikėjai. J. Lydon (2009) požiūriu, tai gali būti charizmatiški lyderiai ir kritinė masė, kuri užtikrina charizmos perdavimą. Žvelgiant į mokyklą, kaip socialinį pasaulį, ji suprantama kaip duota tikrovė *per se*, kuri yra perduodama. Empiriškai visuomenės konstravimas nėra linijinis, nors teoriškai jį būtų galima pavaizduoti seka: socialinė tikrovė – institucionalizacija – legitimacija. Šia schema bus remiamasi 1) „išardant“ žinojimą apie asumcionistinio ugdymo istoriją ir rekonstruojant istorinį mokyklos modelį ir 2) tiriant Asumcionistinio ugdymo sampratą konkrečiose asumcionistinėse mokyklose.

Teologinės (per Katalikų Bažnyčios dokumentų prizmę) ir filosofinės (socialinio konstruktyvizmo) prieigos suderinamumą leidžia tai, kad konstruktyvistinė paradigma neatmeta kai kurių objektyvumą atspindinčių tiesų, net jei realybė yra nuolatinis visuomenės konstruktas. Nors teoriškai ir gali būti išgryninti filosofiniai ugdymo modeliai: tomizmas, neotomizmas ir pan., bet praktikoje jie persidengia, atsiranda vidinė įtampa ir prieštara, kuri lemia teorinę intrigą ir leidžia į tiriamą objektą pažvelgti iš netikėtos perspektyvos. **Šiuo atveju socialinio konstruktyvizmo, mokyklos raidos ir savitos ugdymo sistemos sampratos formavimosi logikos prieiga derinama su religinio ugdymo filosofija ir ugdymo teologija, išreikšta**

Katalikų Bažnyčios dokumentuose (plačiau apie teorinį katalikiško ugdymo pagrindimą – 1.2). Numanoma, kad toks teorinių studijų priegū derinys atskleis naują perspektyvą katalikiškos mokyklos tyrimams.

Tyrimo teorinis ir praktinis reikšmingumas

1. Asumcionistinė Mokykla, kaip savita ugdymo sistema, yra nauja tema edukologiniuose tyrimuose tiek Lietuvoje, tiek Europoje. Reikšmingas asumcionistinės ugdymo paradigmos taikymo tyrimas bendrojo ugdymo mokykloje aktualiuoju laiku Europos kontekste. Tai gali praturtinti edukologijos mokslo žinojimą apie savitas ugdymo sistemas, jų kaitos ir tęstinumo pobūdį bei raišką, katalikiško ugdymo krypčių įvairovę. Dėl asumcionistinio ugdymo tarptautinio paplitimo šios tradicijos tyrimas yra naudingas ne tik Lietuvos edukologijos teorijai ir praktikai, bet ir kitoms asumcionistinių ugdymą taikančios ugdymo įstaigoms pasaulyje. Tiriama asumcionistinio ugdymo raiška papildo bendrą katalikiško ugdymo pažinimą ir konceptualizuojamas jo taikymas Europoje
2. Atliekamas asumcionistinio ugdymo archyvų tyrimas pirmųjų bendrojo ugdymo mokyklų kūrimosi ir veiklos aspektu. Iki šiol dauguma tyrimų buvo nukreipta į pačios vienuolijos, kaip organizacijos, istorijos tyrimus, naratyvo atkūrimą, tuo tarpu šio tyrimo žiūros laukas yra mokyklų steigimas. Istoriniame tyrime rekonstruojamas pirmųjų asumcionistinių mokyklų įsikūrimo naratyvas, išskiriami pagrindiniai istoriniai asumcionistinio ugdymo dėmenys ir identifikuojama bendra misijų mokyklų kūrimosi logika.
3. Bray ir Thomas (1995) kubo panaudojimas istoriniame tyrime ir jo pritaikymas empiriniame yra indėlis į instrumento parengimą tolimesniems savitų ugdymo sistemų tyrimams, ypač lyginamosios edukologijos srityje. Kubo naudojimui ir modifikavimui gavus autoriaus sutikimą (Priedas Nr. 2), yra sukurtas ir patikrintas instrumentas, kuriuo būtų galima remtis plėtojant Asumcionistinio ugdymo tyrimus Europoje ir kituose žemynuose. Taip pat, remiantis disertacijoje pritaikyta tiriamosios atvejo studijos strategija, yra galimybė modeliuoti ir kitose katalikiškose mokyklose taikomų paradigimų tyrimus.
4. Asumcionistiniam ugdymui, kaip taikomojo pobūdžio ugdymui, suteikiamas teorinis pagrindimas tęstinumo ir kaitos perspektyvoje. Tai yra naudinga praktiškai modeliuojant asumcionistinio ugdymo įgyvendinimą mokyklose. Gautais tyrimo rezultatais tirtos ir kitos

asumcionistinį ugdymą taikančios mokyklos, ypač Europos sociokultūriniame kontekste, galės naudotis modeliuojant praktinę veiklą.

1. ASUMCIONISTINIO UGDYMO MOKYKLOJE TYRIMO LAUKO APIBRĖŽTYS

1.1 Asumcionistinio ugdymo katalikiško ugdymo lauke ištirtumas

Asumcionistinis ugdymas, viena iš katalikiško ugdymo krypčių, patenka į bendrą katalikiškojo ugdymo tyrimų lauką ir atitinka plačią teminę tyrimų analizę. Katalikiškojo ugdymo (kaip katalikiškos mokyklos) **ištakos, specifika ir raida** yra plačiai analizuojama užsienio autorių T. H. McLaughlin (1997), T. H. Groome (2003, 2007), H. Lombaertsas (2007), I. J. Convey (2012). XVII – XIX a. katalikiškos mokyklos istoriją ir kaitą Europoje, ypač Prancūzijoje, tyrė F. Lelièvre, C. Lelièvre (1991), R. Rogers (2007). Autoriai susitelkia ties mokyklos organizavimu, mokinio profilio tyrimu, ugdymo turiniu. Taip pat atskleidžia, kiek katalikiška mokykla užpildė ugdymo trūkumą visuomenėje ir padėjo pagrindus visuotiniam vaikų ugdymui mokyklose. Katalikiškų mokyklų, kurias organizavo moterų vienuolijos, vadinamos mokytojaujančiomis seserimis (angl. teaching sisters), istorijos studijų metaanalizę pateikia B. Hellinckx, F. Simon, M. Depaepe (2009), atskleisdami dažnai nuvertintus „*moteriško ugdymo*“ aspektus. Šie tyrimai yra svarbūs disertaciniame darbe, nes pateikia istorinį asumcionistinės Mokyklos kontekstą. Lietuvoje apie konfesinį ugdymą, jo principus ir tikslus tarpukaryje yra rašęs S. Šalkauskis (1992). Atgavus Nepriklausomybę katalikiškąją mokyklą istoriniu ir raidos požiūriu tyrinėjo O. Tijūnelienė (2000, 2003), V. Juškienė (2007, 2009). D. M. Stančienė ir J. Žilionis (2006) išleido studiją apie viduramžių ugdymo filosofiją ir scholastiką. O. Mastianica (2012) atliko išsamią moterų ugdymo Lietuvoje XVIII – XX a. studiją apie pensionų organizavimą ir vienuolijų įsteigtas mokyklas mergaitėms. Šiandieninius katalikiškosios mokyklos edukacijos klausimus nagrinėja G. Rugevičiūtė (2012), V. Targamadzė (2012 ir 2014 (1,2)), bet šios srities tyrimai negausūs.

Kaip kuriama katalikiškosios mokyklos koncepcija ir kokia jos galima **teologinė ir filosofinė prieiga**, svarsto ne tik edukologai, bet ir teologai. Išsamią ugdymo teologijos studiją pateikia G. Groppo (1991). B.J. Kely (1999), J. L. Elias (1999) diskutuoja, ar tradicinė tomistinė arba neotomistinė teologinė prieiga dar yra priimtina šiandieniniam švietimui. Kintančio religinio ugdymo kontekste teorines prieigas aptaria M. T. Buchanan (2005) į pirmą vietą iškeldamas ne filosofinę prieigą, o Bažnyčios dokumentais grįstą perspektyvą, kurios bus laikomasi ir šiame disertaciniame darbe. Šį posūkį lemia ir tai, kad Katalikų Bažnyčios norminiai dokumentai

(dekretai, enciklikos, apaštališkieji paraginimai ir pan.) yra universalesni visam katalikiškam ugdymui negu viena ar kita filosofinė ar edukologinė srovė, kuri dažnai būna sąlygota sociokultūrinio konteksto. Taip pat, autoriaus teigimu, katalikiškas ugdymas nuo XX a. neturi vieningos jį jungiančios filosofijos, o pritaiko vyraujančias pedagogines tendencijas ir filosofines prieigas, jeigu jos tik neprieštarauja krikščioniškai žmogaus ir pasaulio vizijai. Edukologai A. S. Bryk, V. E. Lee, P. B. Holland (1993), H. Lombaertsas (2007), J. Lydon (2009) teigia, kad šiuolaikinės katalikiškos mokyklos savitumas atsiskleidžia per pačios institucijos deklaruojamas ir įgyvendinamas filosofines ugdymo nuostatas, edukacinius tikslus, požiūrį į žmogų, santykius mokyklos bendruomenėje ir santykius su visuomene bei moralinį ir denominacinį tikėjimo ugdymą; t.y. katalikiškas ugdymas yra praktinio pobūdžio, todėl jo tyrimas turi būti ne teoriniame, o veiklos įgyvendinimo lauke. Pagrindinis reikalavimas ir katalikiškumo išlaikymo kriterijus yra lojalumas ugdymo kriterijams, išreikštiems pagrindiniuose Bažnyčios dokumentuose apie ugdymą³. Nors daugelyje šalių Katalikų Bažnyčia yra atskirta nuo valstybės, ugdymas yra pripažintas ta sritimi, kur Bažnyčia atliepia tam tikros visuomenės dalies poreikius ugdyti vaikus pagal šeimos pasaulėžiūrą ir vertybes. F. Moog (2012) katalikiškos mokyklos „naudą“ mato visuomenės sanglaudos stiprinime ir indėlyje vertybiniam ir pilietiniam ugdymui bei Bažnyčios misijos įgyvendinimui visuomenėje. Visuomenės sanglaudą autorius aiškina dviem aspektais: kaip indėlį tvariam vystymuisi, ypač šalyse, kuriose valstybė nepajėgia užtikrinti ugdymo organizavimo visiems šalies piliečiams, ir kaip ugdymą taikai ir dialogui išsivysčiusiose pliuralistinėse valstybėse.

Katalikiškų mokyklų **kaitą ir tęstinumą** ypač Europoje ir Amerikoje analizuoja A. S. Bryk, V. E. Lee, P. B. Holland (1993), J. M. Barton (2000),

³ Analizuodami katalikiškos edukacinės vizijos kaitą XIX-XI a. autoriai (T. H. McLaughlin (1997), G. Groppo (1991), B. J. Kelty (1999), J. L. Elias (1999), H. Lombaertsas (2007) ir kt.) remiasi šiais dokumentais: II Vatikano Susirinkimo pareiškimu *Apie auklėjimo svarbą*³ (Gravissimum educationis, 1965, toliau – GE); Katalikiško auklėjimo kongregacijos dokumentais: *Katalikiškoji mokykla* (1977), *Katalikai pasauliečiai – tikėjimo liudytojai mokykloje* (1982); *Žmogiškos meilės ugdymo gairės* (1983); *Katalikiškoji mokykla ant trečio tūkstantmečio slenksčio* (1997). Šie dokumentai yra norminiai ir įgyvendinant katalikiškos mokyklos ugdymo tikslus. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerijos 2012 m. patvirtino *Katalikiško ugdymo sistemos sampratą* (toliau – KUSS).

M. E. Blackett (2001), D. A. Bello (2006), T. J. M. Scalan (2009), jie aptaria stebimą slinktį nuo elitinių vienalyčių mokyklų į įtraukias, atviras įvairių rasių, tikėjimų ir kultūrų vaikams mokyklas, priimančias specialiųjų ugdymosi poreikių ir socialinės atskirties vaikus, vadindami katalikišką mokyklą vieta, kur yra įmanomas tikėjimo skelbimas tiems, kurių tradicinės bažnyčios organizacijos sekularioje visuomenėje nebepasiekia. Ši slinktis yra didelis pokytis ne tik katalikiškoms mokykloms atliepiant visuomenės poreikį, bet ir iš vidaus permąstant savo tapatumą. T. H. Groome (2003), B. J. Kely (1999). G. Rossiter (2010), atsižvelgdami į kintančias edukacines sąlygas ir kultūrinį naratyvą, svarsto, kaip turėtų kisti religinio ugdymo metodai ir apskritai, ką reiškia religinis ugdymas sekularizuotame, multikultūriniame kontekste. L. Franchi (2014), kaip ir aukščiau minėti autoriai, šią slinktį aiškina ne tik sociokultūriniais pokyčiais ar globalizacija, bet ir vidiniu Katalikų Bažnyčios motyvu „*eiti į pakraščius*“, todėl šią slinktį galima interpretuoti kaip ištikimybę Evangelijos mokymui. Manoma, kad ateityje sėkmės sulauks būtent ne selektyvios, bet prieinamos visiems katalikiškos ugdymo įstaigos. D. Carr (2010) teigimu religinė pedagogika nėra izoliuota, ji yra veikiamą sociokultūrinio konteksto ir išgyvena vidinius pokyčius, bet jos vertybinio ugdymo, pedagoginių tikslų ir „*charakterio formavimo*“ šerdis visada išlieka. Dėl vykstančių poslinkių katalikiškos mokyklos koncepcijos įgyvendinime kyla įtampa tarp ištikimybės tradicijai, charizmos tęstinumo ir neišvengiamos kaitos adaptyvumo kontekste. J. Lydon (2009) pateikia teorinį ir praktinį klausimą, kaip, mažėjant vienuolių ar konfesinių organizacijų įtakai katalikiškose mokyklose, išlaikyti savitą mokyklos dvasią; kokia organizacijos struktūra, pamatiniai tekstai, vadyba padėtų perduoti charizmą? „Charizmą“ autorius aiškina kaip įkvėpimą, idėją, kuri patraukia kitus, sutelkia siekiant kokio nors tikslo. Tokio apibrėžimo bus laikomasi ir disertaciniame darbe. J. Lydon (2009) teigimu, reikalinga sąlyga: norint perduoti charizmą, ji turi būti konceptualizuota ir išdėstyta praktikams pasiekiamuose šaltiniuose. Šių autorių katalikiškos mokyklos interpretacija atskleidžia daugiakultūrinės ir atviros įvairioms religijoms ir pasaulėžiūroms katalikiškosios mokyklos modelį, kuriam yra artima ir asumcionistinė Mokykla⁴.

⁴ Siekiant terminų aiškumo bus išskiriami žodžiai asumcionistinė mokykla – konkreti asumcionistinį ugdymą įgyvendinanti ugdymo įstaiga, mokykla ir asumcionistinė Mokyklą – bendrai asumcionistinio ugdymo tradicija ir paradigma.

Užsienio literatūroje teorinių išskirtinai **asumcionistinio ugdymo tyrimų** yra nedaug. Paminėtini F. Mayeur (1998), G. Avanzini (1998), C. T. Tchader (1998) darbai – istorinės apžvalgos ir kai kurių asumcionistinio ugdymo dėmenų interpretacijos. G. Prayikalam (2009) tyrė Marijos Eugenijos Milleret, asumcionistinio ugdymo pradininkės, mintį gretindama ją su Ghandi filosofija. Yra regioninių asumcionistinio ugdymo tyrimų, pavyzdžiui, N. Balle (2000) – „juodosios“ Afrikos, M.C. Paesongo (1992) – Filipinų ir pan., apie asumcionistinio ugdymo raidą. Galima rasti publicistinių straipsnių, pranešimų ir ugdymo įstaigų korespondencijos, taip pat Asumcionisčių vienuolijos vidinių dokumentų, kuriuose aptariamas ir analizuojamas asumcionistinis ugdymas, jo istorija ir šiuolaikiniai įgyvendinimo būdai. Tiriant asumcionistinį ugdymą vertikaliau pūviu yra vertingi archyvų šaltiniai: Marijos Eugenijos Milleret laišakai, Patarimai apie ugdymą (Conseil sur l'Education, 1842, 2016 – leidimas lietuvių kalba), kapitulos⁵. Šie šaltiniai yra analizuojami Asumcionisčių kongregacijos publikuojamoje vienuolijos ir jos veiklos tyrimų serijoje „Etudes des archives“. Asumcionistinė mokykla, būdama katalikiško ugdymo tradicijos dalimi, taip pat remiasi Katalikų Bažnyčios dokumentais, skirtais ugdymui aptarti. Analizuojant asumcionistinį ugdymą, kaip vieną iš katalikiško ugdymo krypčių, atraminis dokumentas *Asumcionistinio ugdymo nuorodos*⁶ (Texte de Référence, 1998) yra orientuotas į praktinį taikymą. Naujausias šaltinis yra tarptautinio ugdymo kongreso 2018 m. Maniloje dokumentas *Transformatyvus asumcionistinis ugdymas* (Transformative Education in The Assumption, 2018). Lietuvių kalba apie asumcionistinį ugdymą rašė V. Targamadžė (2014 (a)), D. Gervytė (2011), D. Gervytė, A. Lukoševičius (2014). Taip pat į lietuvių kalbą išversta H. Bories (1995) pažintinė knyga apie asumcionistinio ugdymo pradininkę Mariją Eugeniją Milleret, išleisti asumcionistinio ugdymo dokumentai (Asumcionistinio ugdymo nuorodos (2015), Patarimai apie ugdymą (2016)). Sisteminių asumcionistinio ugdymo tyrimų lietuvių kalba nėra. Neaptikta, kad

⁵ Tai vienuolynų vyresniojo / vyresniosios skirti mokymai, konferencijos, bendruomenei įvairiomis teologinėmis, dvasinėmis, praktinėmis ar misijos įgyvendinimo temomis.

⁶ Šis tekstas parašytas darbo grupės po Asumcionistinio ugdymo kongreso, kuris vyko 1998 m. Paryžiuje. Kongreso tikslas buvo įsigilinti į šią ugdymo tradiciją kintančiame visuomenės kontekste, atsižvelgiant į didelę asumcionistinio mokyklų tinklo kultūrinę ir geografinę įvairovę.

katalikiškas ugdymas, ypač asumcionistinis, Lietuvoje būtų nagrinėjamas užsienio autorių.

Literatūros analizė ir apžvalga rodo, kad katalikiško ugdymo tyrimai didele dalimi yra ugdymo istorijos tyrimai. Kitą tyrimų kryptį sudaro kintančios katalikiškojo ugdymo filosofinės prieigos, katalikiško ugdymo misijos ir vaidmens visuomenėje aptartys. Kaip buvo minėta, J. Lydon (2009), J.M. Depaepe (2009) laikosi nuomonės, kad katalikiškas ugdymas XXI a. išgyvena didelę kaitą, todėl tiek praktikoje, tiek teoriniame lygmenyje verta svarstyti, kokie dėmenys yra nekintantys ir kokie transformuojasi arba net išnyksta iš ugdymo praktikos, taip pat kokia katalikiškos mokyklos „*prasmė*“ šiuolaikiniame ugdymo kontekste. Kaitos kontekste katalikiško ugdymo šerdi apibrėžia Katalikų Bažnyčios dokumentai ir ugdymo tradicija, iš kurios kyla „mokyklos charizma“ (Lydon, 2009). Todėl vertinga detalesnė Katalikų Bažnyčios dokumentų, kurie reglamentuoja ugdymą, aptartis ir analizė. Asumcionistinės mokyklos kaita ir tęstinumas yra aukščiau minėtų autorių tyrimų žiūros lauke ir yra dedamoji dalis katalikiško ugdymo įvairume, o dėl ribotų asumcionistinio ugdymo tyrimų kiekio atskira metaanalizė nebūtų tikslinga. Todėl daugiau disertaciniame darbe remiamasi asumcionistinių ugdymą reglamentuojančiais vidaus dokumentais, praktiniais aprašais ar istorijos naratyvu.

1.2 katalikiško ugdymo teorija: filosofija *versus* teologija

Iki XX a. Vakarų Europos visuomenėje dominavo katalikiškos mokyklos, jų pagrindu pradėjo kurtis kitos – privačios ugdymo įstaigos ir valstybės išlaikomos mokyklos. Katalikiška mokykla buvo laikoma dominuojančiu ugdymo modeliu. Katalikiško ugdymo filosofija iki XX a. rėmėsi perenialistinėmis idėjomis: tomistine ir neotomistine filosofija. Tai krikščioniškoji Aristotelio filosofijos interpretacija, pirmumą teikianti žmogaus kūno ir dvasios vienovei, amžinų tiesų pirmumui ir sielos išganymo svarbai. Neotomizmas teigia, kad žmogaus siela yra nemirtinga, bet ji turi pradžią, buvo sukurta ir suteikta individui, todėl ją reikia lavinti, kad galėtų pasiekti tobulumą ir amžinąjį gyvenimą (Bitinas, 2000, 144p.). Mokykloje svarbu visapusiškai lavinti vaiką, skatinti jį atsisakyti ydų, siekti tiek dvasinio, tiek akademinio tobulumo, nes pats Dievas yra tobulas. XX a. viduryje neotomistai J. Maritain, E. Fitpatrick, G. Schuster, G. Beck ir E. Gilson puoselėjo Tomo Akviniečio filosofijos atgaivinimo idėją, akcentavo realizmą, kuris į abstrakciją eina per konkretybę. Taip pat katalikiško ugdymo filosofija rėmėsi humanistų M. Adlerio ir R. Hutchinso idėjomis. Istoriskai katalikišką

ugdymą konfesinėse mokyklose normino popiežiaus laiškai (bulės), enciklikos, Bažnytinės teisės – Kanonų teisės kodeksas (Codex Juris Canonici). Fašizmo ir nacionalsocializmo kontekste buvo paskelbta pirmoji istorijoje enciklika, skirta ugdymui *Apie Dieviškąjį mokytoją* (Divini Illius Magistri), 1929 m. ją parašė popiežius Pijus XI. Pasipriešindamas fašizmo ir komunizmo siekiui pajungti ugdymą valstybės interesams, popiežius pabrėžė bendrą šeimos ir Bažnyčios atsakomybę vaiko moraliniame ir religiniame ugdyme, katalikiškų šeimų prievolę ugdyti vaikus katalikiškose mokyklose. Tai griežtai tomistinės ugdymo filosofijos linijos besilaikanti enciklika, kurioje akcentuojamas aukščiausias ugdymo tikslas yra antgamtinis, o Bažnyčios misija – suteikti tiesos pažinimo kelią. Neotomistinės linijos besilaikantys autoriai siekė atremti augantį ugdymo pragmatizmą, kuris norėjo instrumentalizuoti pažinimą. Neotomistinis katalikiškas ugdymas remiasi metafiziniais principais bei iš Apreiškimo kylančiu požiūriu į žmogų (t.y. Šv. Rašto ir Bažnyčios tradicijos). J. Maritain siekė sintezės tarp: graikų koncepto apie protingą gyvį, turintį aukščiausią intelektą, orumą ir žydiško požiūrio į laisvą asmenį santykiyje su Dievu bei krikščioniško požiūrio į nuodėmingą ir sužeistą kūrinį, „pakviestą į dievišką gyvenimą ir meilės tobulumą“ (J. Maritain, 1943, p.7). Ši neotomistinė antropologija lėmė ugdymo tikslus ir ugdymo turinio formavimą. Ugdymo turinyje visi dėstomieji dalykai turėjo būti subordinuoti religiniam ugdymui ir vesti į Dievo tiesos pažinimą. Pirmoje vietoje ugdyme yra viršgamtinės asmens dimensijos įgalinimas ir tobulinimas, o tik paskui istorinio paveldo ar kultūros perteikimas bei parengimas visuomenės ir šeimos gyvenimui. J. Maritain akcentuoja vertybių hierarchiją, kurios viršūnėje yra gailėstingumas. Vienas iš ugdymo tikslų yra kontempliacija, iš kurios turi kilti ir visi veiksmai, o jeigu vaikų ugdyme pirmenybė teikiama veikimui, tai jis pateisinamas tik kaip pažadinantis kontempliaciją (1955, p. 67). Šis ugdymo tikslas pripažįsta vaiko vidinio pasaulio egzistavimą ir jo svarbą. Sekuliarių ir religinių teisių pažinimas veda ne tik į metafizinį gyvenimą, bet stiprina ir moralinį ugdymą, kuriam teikiamas didelis dėmesys. Moralinis ugdymas grindžiamas humanitariniu ugdymu ir mokytojo pavyzdžiu. Moralinis ugdymas pasireiškia gailėstingumu.

Šiuo metu, kaip teigia J. L. Elias (1999, p. 102), neotomistinė prieiga katalikiškos mokyklos organizavime nebėra dominuojanti arba „vienintelė“. Katalikų edukologijos filosofai renkasi skirtingas ir netgi prieštaringas perspektyvas: analitinę filosofiją, pragmatizmą, fenomenologiją ar net marksizmą. Akistatoje su sekuliarėjančia visuomene, sandūroje su kitomis kultūromis misijose ir II-ojo Vatikano Susirinkimo lūžiu pačioje Bažnyčioje

kilo naujas katalikiško ugdymo⁷ pagrindimas, kaip teigia J. Ellias (1999, p. 94), ne filosofinis, o teologinis. Ir pačiuose Bažnyčios dokumentuose nėra išskirta viena ar kita palaikoma filosofinė prieiga. Bažnyčios Magisteriumas pateikia teorinę katalikiškos mokyklos viziją palikdamas plačią erdvę **įkultūrinimui, ugdymo formų, metodų paieškai ir kitų ugdymo srovių patirčių pritaikymui**. Katalikiškų mokyklų ugdymo turinys sudaromas remiantis ne viena filosofine srove, kaip buvo iki XX a. Šiuolaikinė katalikiško ugdymo teologinė prieiga remiasi II-ojo Vatikano Susirinkimo dokumentais ir teologų išvalgomis. Šiuolaikinio ugdymo pagrindas, tame tarpe ir katalikiško, yra tarpdisciplininis (psichologinis, filosofinis, teologinis, sociologinis ir t.t.), todėl **terminą „ugdymo filosofija“ siūloma keisti į „ugdymo teorija“**, nes klasikinė mokyklinio (*angl. schooling*) filosofija yra išsiplėtusi: vaiko ugdymas vyksta ne tik institucijose, bet ir visuomenėje, šeimoje, kitose formaliose ir neformaliose ugdymo aplinkose.

Literatūros apžvalgoje minėti autoriai T. H. McLaughlin, G. Groppo, B. J. Kely, J. L. Elias, H. Lombaertsas ir kt. akcentuoja po II-ojo Vatikano Susirinkimo (1962 m. – 1965 m.) paskelbtus Bažnyčios dokumentus ugdymo temomis. Šie dokumentai lėmė kokybiškus katalikiško ugdymo pokyčius Vakarų Europoje. Deja, šių pertvarkų metu Lietuvoje komunistinė valdžia visą katalikišką institucinį ugdymą buvo sustabdžiusi. Pilna šių dokumentų analizė būtų atskira studijos sritis, todėl bus aptartos tik mokyklinio ugdymo ir įkultūrinimo temos.

Pagrindiniai katalikišką ugdymą norminantys dokumentai:

1. II-ojo Vatikano Susirinkimo Deklaracija *Apie auklėjimo svarbą*⁸ (Gravissimum educationis, 1965);
2. Katalikiško auklėjimo kongregacijos dokumentai: *Katalikiškoji mokykla (angl. The Cathlic School (1977))*⁹;
3. *Katalikai pasauliečiai – tikėjimo liudytojai mokykloje* (1982);
4. *Žmogiškos meilės ugdymo gairės* (1983);

⁷ Čia kalbama apie katalikišką ugdymą, vykdomą konfesinėse bendrojo ugdymo mokyklose, pasireiškiantį ne tik per religinį bet ir integralų asmens lavinimą.

⁸ Šis II-ojo Vatikano Susirinkimo dokumentas iki šių dienų laikomas svarbiausiu Katalikų Bažnyčios dokumentu, apibrėžiančiu katalikiško ugdymo viziją ir misiją. Jis žymi istorinį lūžio tašką Bažnyčioje – II-ąjį Vatikano Susirinkimą 1962-1965 metais.

⁹ Visų dokumentų, kurie yra paskelbti lietuvių kalba, pavadinimai nurodomi tik lietuvių kalba. Nepaskelbtų lietuvių kalba dokumentų pavadinimai skliausteliuose rašomi anglų kalba.

5. *Religinė katalikiškosios mokyklos auklėjimo dimensija* (1988);
6. *Katalikiškoji mokykla ant trečio tūkstantmečio slenksčio* (1997);
7. *Ugdymas tarpkultūriniam dialogui katalikiškose mokyklose, gyvenimas santarvėje vardan meilės civilizacijos* (angl. *Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools Living in Harmony for a Civilization of Love*) (2013)

Šie dokumentai yra norminiai ir būtini įgyvendinant katalikiškos mokyklos ugdymo tikslus. Taip pat šiandieninei katalikiškai mokyklai svarbūs naujausi Jorge Mario Bergoglio tekstai (Popiežiaus Pranciškaus tekstai, 2018). P. Walsh katalikišką ugdymą vaizdžiai apibūdina ne kaip „krikščionišką glajų“ ant iš anksto iškepto ugdymo pyrago, bet „paslaptinę ingredientą tame pyrage, specialias Evangelijos parabolės mieles“ (Walsh, 1983, p. 4). Todėl, kaip ir istoriniame bei empiriniame tyrime, taip ir dokumentų apžvalgoje siekiama išskirti specifinius katalikiškos mokyklos bruožus, pagal kuriuos ji „save apibrėžia“.

Ypatingas dėmesys kreipiamas į **kultūrinimui**. Ši sąvoka dažniausiai vartojama XX a. misijų teologijoje. Ji žymi krikščionybės išsiskirtumą ir prigijimą tam tikroje kultūroje. Tyrime laikomasi nuostatos, kad toji „kultūra“ yra ne tik geografinė lokacija, bet ir jaunimo subkultūra, sekuliari kultūra, socialinė aplinka ir pan. Visose šiose aplinkose ugdymas tikėjimo žinią ir pasaulėvoką „išverčia“ į kitos kultūros kalbą. Taip išvengiama sankirtų ar primetimo, kuris vėliau bus išryškintas istoriniame asumcionistinės mokyklos tyrime. Juo labiau kad ir Bažnyčios istorijoje nuo XX a. vidurio mažėja „įeuropintos“ krikščionybės eksportas. Įkultūrinimas yra dvipusis procesas, todėl jo dėka kinta ir pati ugdymo paradigma. Tyrimo atveju asumcionistinė Mokykla susidurdama su kitomis kultūromis plečiasi, įgauna naujų bruožų, naujai save reflektuoja ir interpretuoja tradicinius elementus. Laikantis J. Lydon (2009) pozicijos, tai nenuskurdina charizmos, o priešingai – ją praturtina. Šios slinkties kontekste edukaciniai tikslai dažnai veikiami tos šalies sociokultūrinės, politinės ir ekonominės situacijos. Jų perkėlimas, kuris buvo vykdomas misijų mokyklose XIX a., yra neįmanomas. Mokyklų tikslus grindžia teologija: mokyti taip, kaip mokė Jėzus (Elias, 1999). Dekrete *Apie auklėjimo svarbą* sakoma, kad katalikiška mokykla „savo mokinius auklėja, kad jie taptų naudingi žemiškajai valstybei, ir kartu juos rengia tarnauti Dievo karalystės platinimui“ (GE, 1965, Nr. 8). Taip išlieka sąryšis su istoriniu katalikiškojo ugdymo idealizmu, kuris turėjo prisidėti prie Dievo miesto statymo. Vėliau dokumentas *Katalikiškoji mokykla ant trečiojo tūkstantmečio slenksčio* (1997) net nebenurodo katalikiškos mokyklos tikslo, tik pabrėžia, kad ji turi išpildyti Bažnyčios evangelizacinę misiją ir susieti tikėjimą su

kultūra (čia kultūra suprantama ne tik kaip aukštoji kultūra, bet ir tai, kuo gyvena ir ką kuria pati visuomenė).

Raginama katalikišką ugdymą organizuoti ne kaip papildomą religinį ugdymą, o atskirose ugdymo įstaigose, kad būtų įmanomas ir holistinis asmens ugdymas. Jeigu 1929 m. katalikiška mokykla buvo visoms katalikiškoms šeimoms vienintelė tinkama ugdymo vieta (enciklika *Apie Dieviškąjį mokytoją*), tai vėlesniuose dokumentuose ji vadinama „pagalba“, tinkama „priemone“ šeimai, norinčiai vaikams suteikti katalikišką ugdymą. Bažnyčiai mokykla yra priemonė **evangelizacinei misijai** vykdyti, o visuomenei – „*kuriant meilės civilizaciją*“ (GE, 1965). Tai vėliau autoriai įvardija kaip katalikiškos mokyklos **indėlių visuomenės sanglaudos ir taikos stiprinime** (Elias, 2009; Moog, 2012). Iki II-ojo Vatikano Susirinkimo (tai bus matyti ir istoriniame asumcionistinių mokyklų tyrime) mokykla turėjo padėti pasiekti amžinąjį gyvenimą. Po II-ojo Vatikano Susirinkimo ji pasikeitė. „(Mokykla), rūpestingai lavindama protines pajėgas, išugdo gabumą teisingai spręsti, padeda įvaldyti paveldėtą iš ankstesnių kartų kultūrą, išugdo sugebėjimą vertinti, parengia profesiniam gyvenimui ir, suburdama į draugišką bendravimą skirtingų charakterių bei luomų auklėtinius, sukuria juose tarpusavio supratimo dvasią“ (GE, 1965, Nr. 5). Remiantis dokumentais „bažnytinė dimensija (...) išskirtinė ypatybė, kiekvienu momentu persmelkianti ir formuojanti mokyklos auklėjamąjį veikimą, sudedamoji dalis, pagrindžianti jos tapatybę, ir jos misijos smaigalys“ (Katalikiškoji mokykla ant trečio tūkstantmečio slenksčio, 1997, Nr. 11). Katalikiška mokykla moderniaisiais laikais yra „pagonių kiemas“, kuriame susitinka netikintys su tikinčiais, kur vyksta tarpusavio priėmimo, tikėjimo skelbimo ir pagarbos pamokos (Franchi, 2014). Tikėjimas ar religinė praktika nėra sąlyga siekiant patekti į katalikišką ugdymo įstaigą, pačios mokyklos tikslas yra liudyti tikėjimą, jį skelbti, bet neprimesti jo. Mokykla migracijos ir sekuliarizacijos kontekste yra raginama „turėti atvirą širdį“ ir atsiliepti į „šiulaikinės kultūros našlaitystę“ išgyvenančių jaunuolių poreikius (Bergoglio, 2018, 73). Popiežius Pranciškus (Jose Mario Bergoglio) ugdymą laiko prioritetu ir ragina „eiti į pakraščius“. Kol kas popiežius Pranciškus nėra išleidęs atskiro dokumento švietimo klausimais, bet jo kalbose ir pasirinktuose simboliniuose gestuose¹⁰ atsispindi rūpestis vargstančiais, migrantų ugdymu, noras suteikti tikėjimo prasmę netikintiems ir nutolusiems nuo Bažnyčios.

¹⁰ Popiežius Pranciškus 2015 m. lankydamasis JAV aplankė Marijos Angelų Karalienės („Our Lady Queen of the Angels“) mokyklą Niujorke, Harlemo

Apibendrinant galima teigti, kad XX a. didžiausias katalikiško ugdymo pokytis yra edukacinės prieigos – nuo filosofinės prie teologinės. Tai sąlygojo pakitęs kontekstas, sekuliarėjanti aplinka, pačioje Bažnyčioje vykstantis savo misijos permąstymas, visuotinis grįžimas prie Bibliinių šaltinių. Analizuojamuose dokumentuose dominuoja šie katalikiškai mokyklai keliami uždaviniai: vertybinį ir dorinį ugdymą laikyti pagrindine žmogiškojo ugdymo dalimi, padėti vietinei Bažnyčiai stiprinti bendruomenę, remiantis visuminiu ugdymu, vystyti žmogiškąjį potencialą, padėti siekti bendrojo visuomenės gėrio. Po II-ojo Vatikano Susirinkimo pabrėžiamas mokslinio pažinimo ir tikėjimo suderinamumas, nėra draudžiama pateikti įvairias teorijas ir skirtingas pozicijas. Akcentuojama pagarba sąžinės laisvei. Taip pat katalikišką mokyklą gali lankyti visi, kurie pageidauja katalikiško ugdymo. O pati mokykla gali iš dalies arba pilnai priklausyti Bažnyčios jurisdikcijai. Tokios mokyklos tikslų ir organizavimo naujovės atsispindi ir empiriniame tyrime. Tyrime laikomasi nuostatos, kad nagrinėjamam asumcionistiniam ugdymui pagrindą teikia to meto filosofinės ar teologinės srovės, ir moksliskai būtų neteisinga XIX a. ugdymą interpretuoti II-ojo Vatikano Susirinkimo kontekste, kaip ir XX a. sekularioje aplinkoje organizuojamą katalikiškos mokyklos ugdymą aiškinti tomistinėje perspektyvoje.

1.3 Asumcionistinio ugdymo mokykloje tyrimo modeliavimas

Tiriamosios atvejo studijos modeliavimas disertaciniame tyrime.

Pasirinktoje tyrimo strategijoje – tiriamojoje atvejo studijoje (*angl. exploratory case study*) įsiterpia ir aprašomosios (*angl. explanatory*) elementai, o ji gali būti pateikiam ir naratyvo forma. R. Yin (2009) teigimu, tiriamoji ir aprašomoji kategorijos gali būti jungiamos, todėl tyrimo ataskaitoje bus pateikiamas asumcionistinio ugdymo naratyvas remiantis religinio ugdymo principais, apibrėžtais Katalikų Bažnyčios dokumentuose, ir šiuolaikine asumcionistinės mokyklos praktika. Atsižvelgiant į tyrimo dizaino parametrus: skirtingus atvejo kontekstus, duomenų šaltinių kiekį ir tiriamų analizės vienetų (*angl. units*) skaičių, ši atvejo studija yra **dauginė** (*angl. multiple case study*) ir **įterpta** (*angl. embeded*). Asumcionistinė Mokykla tyrime traktuojama kaip vienas atvejis, turintis skirtingus prototipus, t.y. raiškos vienetus. Mokyklos yra traktuojamos kaip atskiri atvejai skirtinguose

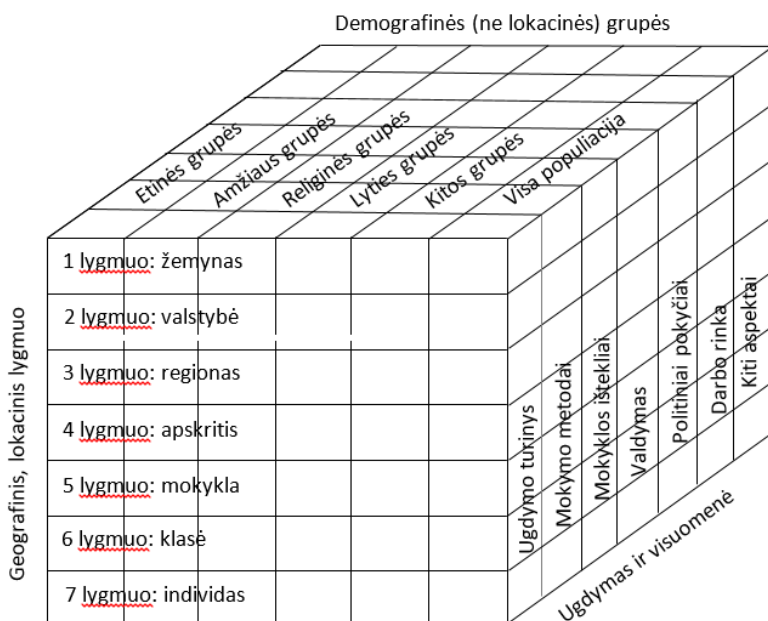
priemiestyje, susitiko su mokiniais ir mokytojais, atkreipė dėmesį į ugdymo svarbą siekiant išeiti iš skurdo ir stiprinant sanglaudą visuomenėje.

kontekstuose, siekiant išvengti terminų painiavos jos yra vadinamos „sub-atvejais“. Analizuojamos **šešios** mokyklos geografinės ir istorinės plėtros rėmuose. Istoriniame tyrime, kuriame formuluojama asuncionistinio ugdymo istorinė teorija, nėra geografinio apribojimo, nes mokyklų plėtra iš karto po istorinės mokyklos įsteigimo (1841 m.) vyko už Europos ribų. Empiriniame tyrime yra pasirinktos **trys** skirtingos Europos mokyklos. Geografinė apimtis yra susiaurinta – tyrime dalyvauja trys mokyklos, esančios skirtingose Europos šalyse. Jeigu empirinio tyrimo kontekstas būtų įvairesnis (pasaulinis), reikėtų 6–10 atvejų, kad būtų patikrintas rezultatų pasikartojimas. Šio tyrimo atveju pakanka 3 tiriamų mokyklų, kaip sub-atvejų, kad būtų užtikrintas tyrimo, kaip asuncionistinio ugdymo atvejo, validumas, nes, kaip teigia R. K. Yin (2009), dauginių atvejų studijoje validumui užtikrinti pakanka ir 3–4 atvejų, jeigu atvejo studija remiasi suformuluota teorija. (Tiriamų mokyklų atranka pagrįsta 3.2.). Dauginė atvejo studija nėra imties suminis, bet analitinis teorinis generalizavimas, kuris leistų pasakyti, kaip šiandien pasireiškia asuncionistinis ugdymas Europos mokyklose. Įterpto atvejo studijoje (*angl. embeded*) dėmesys skiriamas sub-vienetams. Tai yra mokyklą, kaip tiriamą vienetą, galima suskaldyti į daug tiriamų elementų, kurie atvejo studijoje vadinami sub-vienetais. Sub-vienetų apibrėžimą šiame tyrime lėmė Bray ir Thomas (1995) Kubo struktūroje išskirti lygmenys (*angl. level – plg. Bray ir Thomas*). Kaip teigia R. K. Yin (2009), įterpto atvejo studija (*angl. embeded case study*) tinka tada, kai tiriamo fenomeno ir konteksto ribos nėra akivaizdžios, o tai būdinga asuncionistinėms mokykloms, nes joms vykdant veiklą skirtinguose kontekstuose gali būti neaišku, kokie dėmenys kyla iš asuncionistinio ugdymo, o kokie – iš vietos kultūros ir ar priklauso nuo nacionalinės ugdymo politikos.

Bray ir Thomo kubo pristatymo galimybės edukologiniuose tyrimuose. Siekiant atlikti daugiapakopį (*angl. multi-level*) istorinį ir šiuolaikinį, plačią geografinę apsuptimi pasižymintį asuncionistinę Mokyklos tyrimą, instrumentu buvo pasirinktas M. Bray ir R. M. Thomas (1995) kubas (toliau – Kubas) (1 pav.). Gavus autoriaus M. Bray sutikimą naudoti Kubą disertaciniame tyrime **pritaikant asuncionistinę mokyklos atvejo studijai, paraleliai tyrimo etapams buvo vykdomas instrumento modifikavimas ir pritaikymas (*angl. transpotion of the cube*)¹¹**. Tai leido

¹¹ Kubo pritaikymas autorės buvo pristatytas XII tarptautinėje jaunųjų tyrėjų konferencijoje „12th International Young Scientist Conference“ Rygos Mokytojų rengimo akademijoje 2016 m. gruodžio 8-9; parengtas ir publikuotas straipsnis

išlaikyti nuoseklumą tarp istorinio ir empirinio tyrimo. Atlikus Kubo panaudojimo edukologiniuose tyrimuose metaanalizę, išryškėjo, kad jis naudojamas įvairių ugdymo lygmenų daugiapakopiuose (*angl. multi-level*) tyrimuose. „*Daugiapakopės analizės schema (angl. framework) gali padėti atpažinti perspektyvą, iš kurios edukacinis fenomenas buvo arba nebuvo tirtas, ir iškelti prielaidą kitiems tyrimams*“ (Bray, Thomas, 1995, p. 488).



1 pav. Lyginamosios edukologijos Bray ir Thomas Kubas,
M. Bray ir R. M. Thomas, 1995, p. 475

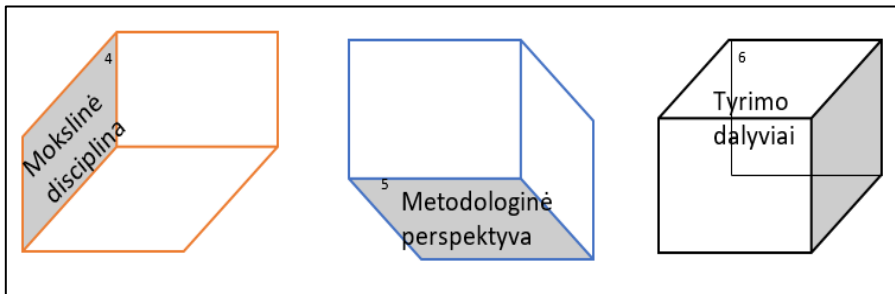
Kubas, kaip instrumentas, lyginamosios edukologijos tyrėjų (Bray, M., Adamson, B., Mason, M., 2014) taikomas ugdymo realybei tirti tiek makro, tiek mikro lygmeniu sujungiant tris ir daugiau ugdymo realybės vienetus (*angl. units*):

Application of Bray and Thomas cube for comparing transnational school paradigm implementation in various cultural contexts// XII Jauno zinatnieku konference 2016, Riga 2017 p. 55-60

1. Geografinis, lokacinis lygmuo (žemynas, valstybė, regionas, apskritis, mokykla, klasė, individas);
2. Demografinės (ne lokacinės) grupės (etninės, amžiaus, religinės, lyties ir t.t. grupės);
3. Ugdymas ir visuomenė (ugdymo turinys, mokymo metodai, mokyklos ištekliai, finansavimas ir valdymas, mokinių tolimesnė karjera ir t.t.)

Galimi tirti ugdymo lygmenys, vienetai ir tiriamųjų grupės (*angl. levels, units and groups*) yra pateikti Bray ir Thomas schemoje. Jie gali būti taikomi remiantis pirmine M. Bray ir R. M. Thomas (1995, p. 475) pasiūlyta lyginamųjų edukologijos tyrimų schema¹² arba transformuojami atsižvelgiant į tyrimo tikslą, kontekstą ir galimus šaltinius. Kubas, kaip tyrimo instrumentas (*angl. framework of research*), tyrėjų buvo modifikuojamas iškilus naujoms ugdymo realijoms arba naujoms tyrimo perspektyvoms. Pavyzdžiui, Manzon (2014) teigimu, atsiranda su vieta nesusiję vienetai – internetinė klasė, virtualus universitetas, mokykla, kai mokiniai mokomi nuotoliniu būdu naudojant IKT ir pan. Taip pat Kubas buvo naudojamas tiriant neinstitucinio mokymo atvejus, pavyzdžiui, korepetitoravimo (*angl. shadow education*) fenomeną. M. Manzon, S. Areepattamannil (2014) šešėlinio ugdymo tyrime pasiūlė išplėsti Kubą (2 pav.) ir ne tik įvedė naujus tyrimo lygmenis (aukštus pasiekimus turintys mokiniai, žemus pasiekimus turintys mokiniai, specialūs ugdymosi poreikiai, pagalbinės priemonės, rezultatai), bet pridėjo naujas Kubo plokštumas. Ketvirtoji plokštuma (kairėje) paskirta mokslinei disciplinai arba filosofinei srovei, kuri padeda interpretuoti duomenis. Penktoji plokštuma, Kubo dugnas, yra metodologinė perspektyva, t.y. gaunamos informacijos būdai ir duomenys. Šeštoji plokštuma, Kubo nugara – tiriamos šešėlinio ugdymo realybės veikėjai.

¹² Disertaciniame tekste naudojamas dažniausiai metodologinėje literatūroje sutinkamas pavadinimas Bray ir Thomas (1995) Kubas arba Kubas.



2 pav. M. Bray ir R. M. Thomas (1995) Kubo panaudojimo plėtra ir transformacija korepetitoravimo (šešėlinio ugdymo) tyrimo atveju.
(M. Manzon, S. Areepattamannil, 2014 p. 392)

Kubo pritaikymas asuncionistinės Mokyklos retrospektyviam tyrimui. Remiantis archyvine medžiaga buvo atliktas istorinės asuncionistinės mokyklos tyrimas. Duomenys klasifikuoti ir analizuoti naudojantis demografinių grupių ir ugdymo aspektų tinkleliu pagal Kubą. Dėl riboto archyvinių duomenų kiekio ir siekio geriau pažinti asuncionistinio ugdymo paradigmos formavimąsi istorijoje, istorine mokykla laikoma ne tik pirmoji, įkurta 1841 m. Paryžiuje, bet ir visos, skirtinguose žemynuose įkurtos pirmosios mokyklos. Pirmoji Kubo plokštuma, kurioje pateikiamos geografinės lokacijos, buvo susiaurinta iki konkrečios istorinės mokyklos kaip tiriamo vieneto. T. y. iš vertikaliosios plokštumos geografinis, lokacinis lygmuo buvo pasirinkta tik mokyklos. Atvejo studijos logikoje kiekviena mokykla yra atskiras sub-atvejis arba tyrimo vienetas (*angl. unit*). Nelokacinių grupių plokštumos – tai atskiras tyrimo subvienetas (įterpto dauginio atvejo tyrimo strategijoje). Tyrime buvo naudojami visi nelokacinių grupių plokštumos elementai. Į „kitos grupės“ įtraukta mokinių sudėties analizė socialiniu ir ekonominiu požiūriu, nes asuncionistinių mokyklų įkūrimą grindžiančių dokumentų tyrimas rodo, kad Marijos Eugenijos Milleret edukacinė misija pirmiausia buvo kreipiama į aristokratiją, bet misijų mokyklose profilis greitai pasikeitė. Ugdymo ir visuomenės aspektus apimanti plokštuma suteikia tiriamų mokyklų retrospektyvaus modelio kūrimui turininę dalį ir yra labai svarbi. Iš jos buvo panaudoti visi lygmenys ir papildomai įvestas naujas lygmuo – moralinis ir religinis ugdymas (*angl. character education, faith education*), nes tiriama religinės bendruomenės įkurta ir vadovaujama mokykla.

Tyrimo subvienetų ir pakopų (lygmenų) apibrėžtys:

a) Geografinis, lokacinis subvienetas

Istoriniame ir empiriniame tyrime iš priekinės plokštumos – geografinis, lokacinis lygmuo – pasirinktas tik vienas aspektas: mokyklos. Atliekant mokyklų, kaip asuncionistinio ugdymo sub-atvejų, lyginimą, laikomasi pozicijos, kad lyginamos mokyklos, o ne šalies ar regiono švietimo sistemos, taip pat neatliekamas smulkesnis klasių ar mokinių palyginimas. Kiti aspektai yra tik mokyklos konteksto dalis arba tiriamo objekto (mokyklos) sudedamoji dalis (pvz. klasė). Kadangi tiek istoriniame, tiek aktualaus asuncionistinio ugdymo įgyvendinimo tyrime pasirinktos skirtingų šalių mokyklos, didelis dėmesys skiriamas jų konteksto aptarimui ir pristatymui, bet kontekstai nėra lyginami. Mokykla yra pagrindinis tyrimo taikinys, nepriklausomai nuo mokyklos geografinės lokacijos ir jos įsikūrimo metų.

b) Demografinės (nelokacinės) grupės

Nelokacinių grupių subvienetas svarbus tyrimui tuo, kad jis apima kiekvienos mokyklos demografinę sudėtį ir vaidina svarbų koreliacinį vaidmenį su kitais tiriamais elementais. Pavyzdžiui, lyčių grupės istorijoje gali būti labai susijusios su ugdymo turiniu. Atliekamame tyrime, jeigu yra duomenų, papildomai aptariamas ir mokinių socialinis statusas, jų šeimos visuomenės sluoksnis, nes pirmoji mokykla buvo įkurta pasiturinčio socialinio sluoksnio mergaitėms, bet ši grupė su misijų mokyklomis ir geografine plėtra labai greitai pakito. Visa populiacija demografiniu požiūriu yra svarbi tik kaip kontekstas siekiant suprasti mokyklos vaidmenį visuomenėje.

c) Ugdymas ir visuomenė

Šis Kubo subvienetas yra tiriamų mokyklų retrospektyvaus modelio kūrimo turinio dalis. Aptariamas to meto kontekste taikomas ugdymo turinys. Remiantis archyvų duomenimis, siekiama išskirti asuncionistinio ugdymo turinio specifiškumą. Aktualiojo ugdymo tyrime siekiama atpažinti, kaip kinta valstybinių programų ugdymo turinys sąveikoje su asuncionistinio ugdymo paradigma. Tikrinami to meto kontekste naudojami:

1. Mokymo metodai, kai remiantis archyvų duomenimis ieškoma specifinių asuncionistiniam ugdymui būdingų mokymo(si) metodų. Aktualiojo ugdymo tyrime siekiama atpažinti, kokie yra specifiniai asuncionistinio ugdymo metodai;
2. Finansavimas ir ištekliai – analizuojama, kokie buvo specifiniai asuncionistinės mokyklos finansavimo ir išteklių valdymo būdai istorijoje. Tiriama, kokį poveikį istorijoje ir aktualiųjų tyrimo metu finansavimas turi asuncionistinio ugdymo paradigmos įgyvendinimui.

3. Nagrinėjamos mokyklų valdymo struktūros. Empiriniame tyrime šio lygmens atsisakyta, nes valdymo struktūras dėl gaunamų valstybės subsidijų lemia valstybės švietimo politika. Papildomi etatai ar funkcijos, būdingos tik asumcionistinei mokyklai, analizuojama žmogiškų išteklių lygmenyje. Remiantis tuo, kad mokykla yra įsteigta ir vadovaujama vienuolių, į kubo struktūrą įvestas ir naujas aspektas – moralinis (vertybinis) ir religinis ugdymas.

Bray ir Thomas Kubo transformacija įvedant naujas tyrimo plokštumas

1. **Laiko dimensija ir jos taikymas.** Laiko aspektu atliekamas tyrimas suskirsčius Mokyklos raidą į tam tikrus etapus: istorinė mokykla ir aktualioji (šiandieninė asumcionistinio ugdymo samprata ir praktika). Jie nėra lyginami griežtąja prasme, nes skiriasi interpretavimo kriterijai, bet istorinio tyrimo rezultatai padeda suprasti ir interpretuoti empirinio tyrimo duomenis. Reikia pabrėžti, kad kai kurios mokyklos, nuo įkūrimo XIX a. iki dabar tebevykdančios veiklą, galėtų būti analizuojamos dviem laiko aspektais. Tai teorinė prielaida, nes disertaciniame tyrime tarp pasirinktų tyrimo sub-atvejų tokio atvejo nėra. Mokyklų įsikūrimo ar kitos asumcionistiniam ugdymui reikšmingos datos organiškai pateikiamos istoriniame ir empiriniame tyrime, bet paradigmos raidos etapai netiriami, todėl laiko plokštuma į tyrimo matricą neįvedama.

2. **Filosofinė ir teorinė prieiga** Kube. Istoriniame ir empiriniame tyrime įvedama nauja plokštuma – tiriamo laikmečio ugdymo filosofija ir teologija. XIX a. religinio ugdymo sampratoje ir pagrindime dominavo tomistinė filosofija, todėl ja remiantis aiškinamas ir interpretuojamas istorinis mokyklos tyrimas. Religinio ugdymo samprata XX a. grindžiama II Vatikano ir kitais Bažnyčios dokumentais, todėl aktualusis asumcionistinio ugdymo tyrimas mokyklose interpretuojamas atitinkančioje laikmetį religinio ugdymo perspektyvoje. Viename ir kitame tyrime filosofinė perspektyva grindžia ugdymo turinio analizę, o Mokyklos kaita ir prisitaikymas prie kintančių sąlygų grindžiamas jau anksčiau aptarta socialinio konstruktyvizmo logika.

Po istorinio asumcionistinės mokyklos tyrimo naujai įvesti tiriamų subvienetų lygmenys, grupės ar aspektai. Atlikus istorinės mokyklos tyrimą ir rezultatus verifikavus sutelktos grupės interviu, gaunamas pritaikytas empirinio tyrimo tinklelis. Suformuota nauja schema empiriniame tyrime bus naudojama kaip tyrimo matrica renkant, klasifikuojant ir analizuojant duomenis.

a) **Demografinės nelokacinės plokštumos grupės** (1 lentelė). Jau istorinio tyrimo tinkleliui etninė grupė papildoma tautine grupe, nes nuo XIX a. stipresnis yra tautinis, bet ne etninis tapatumas. Empiriniame tyrime atsisakoma lyties ir amžiaus kategorijų, nes Europoje tai reglamentuojama valstybės švietimo politikos ir nepriklauso nuo ugdymo sistemos savitumo. Religinė grupė papildoma konfesinės priklausomybės kategorija, nes XXI a. asmuo gali laikyti save religingu arba būti palankiu religijai, kaip etinei sistemai, bet netapatinti savęs su konfesine priklausomybe, (taip parodė sutelktos grupės tyrimas). Remiantis induktyviai gautais rezultatais empirinio tyrimo metu įvedama nauja multikultūriškumo grupė, kuri yra XXI a. naujas fenomenas ir tolimesniame empiriniame tyrime galėtų pakeisti arba papildyti etninę ir tautinę grupę.

1 lentelė. Demografinės nelokacinės plokštumos pritaikymas empiriniam tyrimui

Istorinio tyrimo tinklelis		Empirinio tyrimo tinklelis
Etninė ir tautinė gr.	→	Etninė ir tautinė gr.
Amžiaus gr.		-----
Religinė gr.	→	Religinė ir konfesinės priklausomybės gr.
Lyties gr.		-----
Kitos grupės	→	Socialinė gr.
-----	→	<i>Multikultūrinė gr.</i> ¹³

b) **Plokštuma Ugdymas ir visuomenė** (2 lentelė) susideda iš ugdymo turinio (*curriculum*), kuris išliko tiek istoriniame, tiek ir empiriniame tyrime. Mokymo metodai taip pat buvo tirti ir istoriniame, ir empiriniame tyrime, tik empiriniame, atsižvelgiant į naujausias edukologines tendencijas, atsakomybė perkeliama mokiniui. Šis lygmuo vadinamas „mokymo(si) metodais“. Šio aspekto tyrimo validumą padidintų kiti informacijos rinkimo būdai, pavyzdžiui, pamokų stebėjimas, vadovėlių ar kitų mokymo priemonių analizė, bet tai nebuvo atliekama dėl ribotos disertacinio tyrimo apimties. Istoriniame tyrime finansiniai resursai buvo papildyti ir žmogiškųjų resursų aspektu. Empiriniame finansiniai resursai nebuvo nagrinėjami dėl informacijos

¹³ Įvesta empirinio tyrimo metu

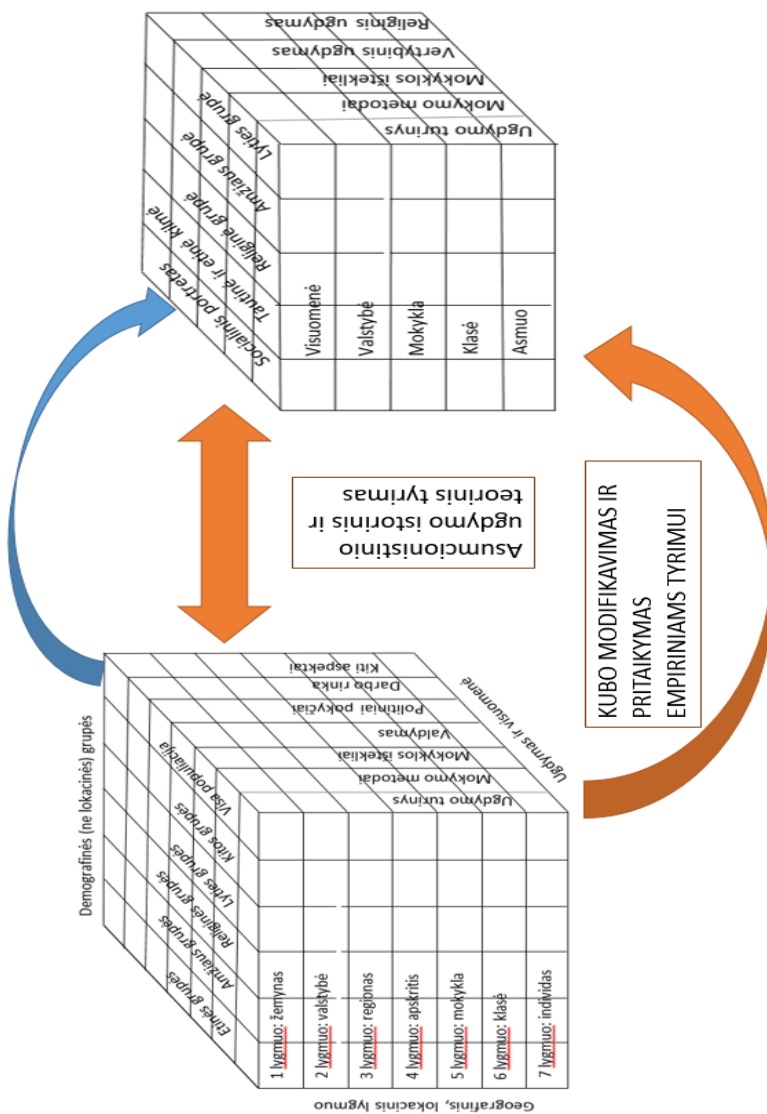
prieinamumo, nes daugelis mokyklų finansuojama centralizuotai valstybės, todėl toks tyrimas neatskleistų asumcionistinio ugdymo savitumo, mokykla finansų valdyme nėra visiškai autonomiška. Taip pat ir valdymo struktūros buvo nagrinėjamos tik istoriniame tyrime, nes mokyklos valdymas XXI a. yra sąlygotas tos šalies švietimo tradicijos ir politikos. Politinių pokyčių ir darbo rinkos lygmenys nebuvo tiriami, nes tyrimo vienetas yra mokykla, o ne valstybė ar regionas. Taip pat remiantis faktu, kad mokykla yra katalikiška, ir teorinės literatūros tyrimu, išskirti du papildomi lygmenys: moralinis ugdymas¹⁴ (*angl. character education*) ir tikėjimo ugdymas (*angl. faith education*). Empiriniame tyrime tikėjimo ugdymas vadinamas religiniu, nes jis ne visada siejasi su mokinio įsitikinimų ugdymu; o moralinis ugdymas, remiantis atsinaujinusiiais katalikiško ugdymo terminais, vadinamas vertybiniu ugdymu.

2 lentelė. Ugdymo ir visuomenės plokštumos pritaikymas empiriniam tyrimui

Istorinio tyrimo tinklelis		Empirinio tyrimo tinklelis
Ugdymo turinys (curriculum)	→	Ugdymo turinys (curriculum)
Mokymo metodai	→	Mokymo(si) metodai
Finansiniai resursai	→	Materialiniai ir žmogiškieji resursai
Valdymo struktūros		-----
Tikėjimo ugdymas	→	Religinis ugdymas
Moralinis ugdymas	→	Vertybinis ugdymas

Apjungus anksčiau aptartus naujus elementus, kuriais buvo papildytos plokštumos, matyti modifikuotas Bray ir Thomas kubas (3 pav.).

¹⁴ Dažnai XIX a. mokyklų tyrimuose jis yra vadinamas charakterio ugdymu, todėl šiame tyrime terminai „moralinis ugdymas“ ir „charakterio ugdymas“ bus vartojami kaip sinonimai.



3 pav. M. Bray ir R. M. Thomas (1995) Kubo pritaikymas Asumcionistinės mokyklos istoriniam ir empiriniam tyrimui¹⁵ (Sudarė autorė)

Išanalizavus Bray ir Thomas (1995) kubo pritaikymo galimybes, susipažinus su šio instrumento panaudojimu kitų tyrėjų darbuose ir gavus autoriaus

¹⁵ Kubo schema sudaryta atlikus istorinį tyrimą ir verifikavus sutelktos grupės interviu tyrimė.

pritarimą, **Kubo matrica tapo atvejo studijos įrankiu.** Šis įrankis leido atskirai iširti istorinę asumcionistinę mokyklą, o vėliau, remiantis modifikuoto Kubo struktūra, buvo vykdomas ir empirinis tyrimas. Kubo matrica leido deduktyviai klasifikuoti duomenis ir iškilusias kategorijas sisteminti bei analizuoti. Kubo loginė schema užtikrina disertacinio darbo nuoseklumą, nes istorinė ir aktualioji mokykla buvo tiriama remiantis ta pačia logine schema. Kadangi Kubo struktūra nėra uždara ir jos logika leidžia modifikacijas bei pritaikymą, disertacinio darbo pabaigoje pateikiamas Kubo, kaip tolimesnio asumcionistinės mokyklos tyrimo, projektas, nes induktyviai iškilo nauji elementai, ryškūs asumcionistinės mokyklos tyrimuose.

Pirmos dalies bendrinimas.

- Pastaruoju metu skelbiama daugiau publikacijų analizuojančių katalikiško ugdymo filosofinį, teologinį ir antropologinį pagrindimą bei kylančius sekuliaros visuomenės ugdymo iššūkius. Ugdymo rekontekstualizavimas (ypač Europoje) verčia tyrėjus permąstyti ir įvertinti katalikiško ugdymo postulatus ir pagrindinius dėmenis.

- Kaitos kontekste katalikiško ugdymo mokyklose šerdį apibrėžia Katalikų Bažnyčios dokumentai ir kiti norminiai aktai skirti švietimui. Katalikiškame ugdyme turininiu požiūriu remiamasi filosofine–teologine prieiga, kurios lūžio taškas buvo II-ojo Vatikano susirinkimas ir jo gairės: visuminis asmens ugdymas, mokyklos prieinamumas visiems, ugdymo svarba visuomenės vystymesi ir žmonijos sanglaudos stiprinime, bendrojo visuomenės gėrio siekis. Asumcionistinio ugdymo, kaip katalikiško ugdymo šakos, specifinių tyrimų yra mažai. Asumcionistinis ugdymas remiasi tradicija, istoriniais šaltiniais, gerąja patirtimi ir praktikų sukurtais asumcionistinių ugdymą reglamentuojančiais tektais.

- Bray ir Thomas (1995) Kubas naudojamas kaip atvejo studijos įrankis leidžia deduktyviai ir induktyviai analizuoti duomenis. Tyrimo matrica (Kubas) nuolat pritaikoma tyrimui po kiekvieno etapo: istorinio tyrimo, sutektos grupės (fokus grupės) tyrimo ir plačiojo empirinio tyrimo, kuriame analizuojamas aktualusis asumcionistinis ugdymas. Gauti istorinio ir empirinio tyrimo duomenys interpretuojami filosofinėje-teologinėje perspektyvoje, o Mokyklos kaita ir prisitaikymas prie kintančių sąlygų grindžiamas socialinio konstruktyvizmo logika. Laikomasi nuostatos, kad asumcionistinė Mokykla yra kintanti: ontologiškai yra sukonstruota ir šiais laikais nuolat konstruojama, veikiama išorinių veiksnių bei vidinių organizacijos sprendimų.

2. ISTORINĖS ASUMCIONISTINĖS MOKYKLOS GENEZĖ

2.1 Asumcionistinės mokyklos retrospektyva: nuo idėjos iki institucijos

Remiantis J. Lydon (2009) daroma prielaida, kad asumcionistinių mokyklų tradicijos naratyvas, sutinkamas praktiniame mokyklos projekto kūrimo ir įgyvendinime, turi pasikartojančius elementus įvairiose šalyse. J. Lydon (2009) teigia, kad ugdymo tradicija perduodama, kai yra:

1. Charizmatiškas lyderis;
2. Tradiciją grindžiantys tekstai;
3. Kritinė masė projekto įgyvendinimui.

Todėl istoriniame tyrime visų pirma siekiama atpažinti istorinio charizmatiško lyderio ir jo bendradarbių (kritinės masės) įtaką bei aptarti tradiciją grindžiančius tekstus. Šie trys tradicijos užtikrinimo elementai kartu yra ir pačios tradicijos „šaltiniai“ (Lydon, 2009, p. 52).

Asumcionistinės mokyklos pradininkės, charizmatiškos lyderės, garantavusios institucijos tąsą, yra **Marija Eugenija Milleret de Brou**, asumcionisčių kongregacijos įkūrėja, ir **Marija Augustina Bévier**, pirmosios mokyklos direktorė, ugdymo planų autorė bei konsultantė kuriant naujas istorines asumcionistines mokyklas. Analizuojant pirmųjų mokyklų įsikūrimą, jų gerąsias patirtis ir istorinę raidą, asumcionistinio ugdymo išėities tašku laikomos šios pagrindinės charizmatinės figūros, nors kuriant mokyklą kartu su jomis dirbo ir visa pirmoji asumcionisčių vienuolių grupė.

Marija Eugenija Milleret de Brou¹⁶ (toliau tekste, kaip įprasta asumcionistinių mokyklų tradicijoje, vadinama Marija Eugenija arba Marija

¹⁶ Šv. Marija Eugenija (Anne-Eugénie Milleret de Brou) gimė 1817 m. Metz, Prancūzijoje, turtingo italų kilmės bankininko ir prancūzės šeimoje. Būdamą septynerių pradėjo lankyti pradinę mokyklą Metz, bet po kelerių metų dėl vaikystėje buvusios silpnos sveikatos su tėvais persikėlė į šeimos dvarą Preiše. Dvare samdomi mokytojai mokė šeimos vaikus skaityti, rašyti, skaičiuoti, geografijos, vokiečių kalbos, šokti, groti pianinu, piešti. Idiliška vaikystė baigėsi, kai žlugo tėvo verslas, o po kelerių metų Paryžiuje per choleros epidemiją mirė motina. Paauglė apsigyveno pas kilmingas giminaites Paryžiuje. Marija Eugenija patyrė didelę vieatvę ir ėmė ieškoti tikėjimo, gyvenimo prasmės. 1836 m. išgirdus kun. H. Lakordero konferenciją jos gyvenime įvyko lūžis. Vėliau susitiko su kun. T. Combalot, kuris Mariją Eugeniją paskatino įkurti moterų vienuoliją, skirtą mergaičių auklėjimui. 1839 m. Marija Eugenija kartu su angle Terese Emanuele Comarque įkūrė Marijos Dangun Ėmimo

Eugenija Milleret) sutartinai laikoma asumcionistinio ugdymo pradininke. Kalbant apie asumcionistinį ugdymą dažnai sutinkamas jos gyvenimo naratyvas, akcentuojama jos asmeninė patirtis, davusi pradžią pirmųjų mokyklų profiliui. Remiantis nagrinėtais šaltiniais ir jos gyvenimą tyrusiais autoriais, išryškėja keturi svarbiausi Marijos Eugenijos biografijos elementai, turėję įtakos asumcionistinio ugdymo paradigmai (G. Avanzini, 1998; Tchader C. T., 1999; G. Prayikalam, 2009):

4. Vaikystės, praleistos Prancūzijos pažangios buržuazijos šeimoje, patirtis;
5. Ugdymosi su samdytais mokytojais, motinos auklėjimo ir saviugdos patirtis šeimos dvare;
6. Sunkūs išbandymai vaikystėje: tėvo verslo žlugimas ir motinos mirtis;
7. Asmeninė religinė patirtis: Pirmoji Komunija Metzė ir gavėnios konferencija Paryžiuje.

Kalbėdama apie naujai kuriamą bendruomenę ir mokyklas pati Marija Eugenija mini šias asmenines patirtis ir jomis grindžia savo viziją. Ji rašo, kad šiuolaikinės buržuazijos šeimų, iš kokios ir ji pati yra kilusi, nebetenkina tradicinės katalikiškos mokyklos, nes jų pažiūros pernelyg siauros, klasėse yra daug mokinių ir ugdymas neatitinka šiuolaikinės visuomenės poreikių. Taip pat ji kritikuoja ir tuometinius pasaulietinius pensionus, kuriuose ugdymas yra paviršutiniškas ir nekreipiamas pakankamas dėmesys į akademinis pasiekimus (AKA¹⁷ T. VI, Nr. 1504, id. Steigiamieji raštai / Textes fondateurs p. 83-96, laiškas bažnyčios delegatui J. Gros). Paryžiaus katedros įvykis¹⁸, tapęs posūkiu edukacinio projekto įgyvendinimo link ir paskatinęs Mariją Eugeniją asmeniškai ieškoti tiesos bei padėti kitiems ją surasti, duoda gaires ir naujai kuriamos mokyklos religiniam ugdymui, kuris turėtų Dievo pažinimo siekį, išminties ieškojimą ir proto lavinimą (AKA, kapitulos, Instructions de chapitres, 1878 -03-03, p. 48).

seserų kongregaciją. Marija Eugenija mirė 1898 m., tuo metu jau veikė 33 vienuolyno mokyklos ne tik Prancūzijoje, bet ir Anglijoje, Ispanijoje, Italijoje, Nikaragvoje, Filipinuose, Salvadore. 2006 m. popiežius Benediktas XVI ją paskelbė šventąja ir taip patvirtino šv. Marijos Eugenijos indėlį į katalikiškąjį ugdymą.

¹⁷ Asumcion kongregacijos archyvai, Prancūzija, Paryžius, Rue de l'Assomption 17.

¹⁸ 1836 m. Marija Eugenija Paryžiaus katedroje kartu su savo giminaitėmis dalyvavo gavėnios konferencijoje, kur išgyveno labai stiprų asmeninį sukrėtimą. Pamokslininko raginimas ieškoti tiesos ir melstis Dievui, kurio nelabai pažinojo ir galbūt abejojo, Marijai Eugenijai atvėrė naują galimybę religinės brandos kelyje.

Tirtuose šaltiniuose nekalbama apie tai, kad Marija Eugenija būtų norėjusi sukurti asuncionistinių mokyklų tinklą arba kad būtų pasinėjusi į ugdymo procesą pirmojoje mokykloje. Marija Eugenija prisipažįsta, jog ji auklėjimo misijai įgyvendinti neturi nei noro, nei žinių (AKA, laiškas t. Alzonui, 1842 m., nr. 1556). Taip pat Marija Eugenija niekur nemini, kad būtų įkūrusi tokią mokyklą, kokios pati neturėjo arba kokios jai trūko – tai yra vėlyvesnė interpretacija, kuri daroma remiantis asuncionistinio ugdymo bruožais, pavyzdžiui, kad jos įkurtos mokyklos yra pasiturinčių šeimų mergaitėms, nukreiptos į sociumą, rodomas dėmesys religiniam ir moraliniam ugdymui. Marija Eugenija kurdamas asuncionistinę mokyklą pranoko to meto tomistinę ugdymo filosofiją, kuri teigė, kad svarbiausias yra vaiko viršgamtinis gyvenimas ir jo sielos išganymas, o antrasis tikslas – kultūros perdavimas ir parengimas gyventi visuomenėje bei šeimoje. Marija Eugenija savo ugdymo vizijoje akcentuoja mergaičių parengimą šeimos ir visuomenės gyvenimui, tuo ji yra artima to meto pragmatikams ir progresyviems švietėjams (Lelièvre F., Lelièvre C., 1991).

C. T. Tchader (1999) pabrėžia, jog yra stipri jungtis, o kartu ir įtampa tarp asmeninės gyvenimo patirties ir ugdymo išvalgų; tarp dvasinių idėjų ir konkrečių galimybių. Asmeninis Marijos Eugenijos ugdymosi procesas vyko ne bendrojo ugdymo mokykloje ar apibrėžtoje ugdymo institucijoje, bet jau pasibaigus vaikystės amžiui ir veikiant įvairiems ugdymo veiksniams, kurie iškilos skirtinguose jos asmeninio gyvenimo kontekstuose. Marijos Eugenijos ugdymosi ir asmeninių paieškų etapus galima gretinti su transformatyvaus mokymosi (*angl. transformative learning*) žingsniais ir interpretuoti J. Mezirow (1978a, 1978b) transformatyvaus mokymosi perspektyvoje. Transformatyvaus ugdymo žodyne vartojamas terminas dezorientuojanti dilema (*angl. disorienting dilemma*) tinka apibūdinti vaikystės išsiskyrimų ir netekčių patirtims, kurios vedė į naujų kompetencijų įgijimą ir naujų vaidmenų šeimoje bei visuomenėje prisiėmimą. Kritinės situacijos skatina ieškoti prasmės (*angl. meaning making*), o tai, kas vyksta aplinkui, tampa prasminga pasaulio dalimi (Dirkx ir kt 2006). Taip įvyksta įsisąmoninimo procesas, kuriame, pagal P. Cranton ir M. Roy (2003, p. 95), ir „neigiamos įsisąmonintos emocijos formuoja asmenybę ir daro įtaką gyvenimo pasirinkimams“. Marija Eugenija, per asmeninę patirtį supratusi ugdymo svarbą ir būtinybę suteikti vaikams moralinius bei akademinus pagrindus, tampa charizmatine lydere kuriant mokyklas buržuazijos sluoksnio mergaitėms. Transformatyvaus ugdymo patirtis jos asmeniniame gyvenime galėjo sąlygoti ir siekį, kad ugdymas mokykloje transformuotų asmens gyvenimą, todėl tikslinga jį „panardinti“ į naujas, nepatogias situacijas, išvesti

iš komforto zonos, padėti susikurti naujas prasmes ir priiimti naujus vaidmenis. Tokia ugdymo paradigma atitinka konstruktyvistinę logiką, pagal kurią kuriami nauji signifikantai, plečiamos prasmės ir jos tikrinamos realybėje.

Marija Augustina (Marie Augustine – Anastasie Bévier).

Praktikoje kuriant mokyklas ir organizuojant ugdymo procesą ne mažiau svarbų vaidmenį suvaidino ir kitos vienuolės, turinčios didesnę profesinį pedagoginį pasirengimą nei Marija Eugenija. Marija Augustina baigusi pedagogikos kursus, turėjo tuometinius reikalavimus atitinkančią mokytojos kvalifikaciją, žinojo ugdymo programas bei ugdymo turinio organizavimą. Archyvuose išlikusios jos ranka perrašytos ugdymo programos, skirtos naujai mokyklai, sudaryti ugdymo planai, istorijos ir literatūros sąsiuviniai¹⁹. Marija Augustina mokykloje taiko inovatyvius metodus, pavyzdžiui, 1846 m. Marija Eugenija viename laiške E. Alzonui²⁰ pasakoja, kad mergaites ji moko lavindama jų protą, plėtodama mąstymą ir tai ją žavi, tačiau nerimauja, ar atsisakydama įprastų to meto metodų nepakenks mergaičių žinioms (AKA, Laiškas Nr. 1711; 1846-2-2). Deja, nerasta duomenų, kokius konkrečiai mokymo metodus ji taikė. Marija Augustina buvo atsakinga už pirmosios mokyklos kasdienę veiklą ir buvo vadinama studijų vadove (pranc. *maitresse des études*)²¹. Jos indėlis į asuncionistinės mokyklos formavimąsi nėra daug tirtas. 1949 m. prieš mirtį Marija Augustina vienai seseriai sakė, kad lemiamą vaidmenį jos sprendimui priklausyti asuncionisčių bendruomenei suvaidino troškimas dirbti didesnei Dievo garbei per ugdymą, kuris yra pilnai krikščioniškas. Ji teigia: „*man patikdavo [perduoti] vaikams, kad tikėjimas duoda atsaką mūsų patiems giliausiems troškimams*“²². (AKA, mirties

¹⁹ „Sąsiuviniais“ (pranc. *cahier*) vadinami tuometiniai vadovėliai, iš kurių mokytojas diktudavo mokiniams pamoką. Dažnai šią medžiagą mokytojas pasirengdavo pats, ranka sau perrašydamas reikalingus šaltinius. Žinoma, kad Marija Augustina remdamasi populiariais to meto sąsiuviniais parašė savo istorijos ir literatūros sąsiuvinių versijas, kurias naudojo pamokose.

²⁰ Kun. Emanuel D'Alzon buvo artimas Marijos Eugenijos bičiulis ir bendražygis. Dalis jų korespondencijos priskiriama Steigiamiesiems raštams. Asuncionistinėje tradicijoje jis vadinamas t. Alzonu, todėl tekste bus nurodomas tokiu vardu.

²¹ Pagal atliekamą vaidmenį atitiktų šiuolaikinės mokyklos direktoriaus pavaduotojo ugdymui funkcijas.

²² Marija Eugenija atskleidžia savo sunkumus su Marija Augustina ir jos abejones pastarosios pašaukimu laiškuose t. Alzonui. Kartu ji išreiškia savo rūpestį jos sveikata, dvasiniu gyvenimu ir pan. (AKA, laiškų nr.1965, 2080, 2317).

(1895.01.17) nekrologas, parašytas 1895.01.23, St Dizier, archyvo kodas nėra pažymėtas).

Apibendrinant šių dviejų asmenybių, Marijos Eugenijos ir Marijos Augustinos, įnašą į asuncionistinį ugdymą, matyti, kad jos viena kitą papildė. Marija Eugeniya buvo vedama įkvėpimo ir turėjo ugdymo, galinčio daryti poveikį asmens gyvenimui ir visuomenei, viziją. Taip pat savo šeimos aplinkoje turėjo reikalingų ryšių ir kompetentingų asmenų, kurie padėjo kurti pirmąsias mokyklas. Marija Augustina turėjo reikiamas kompetencijas tokiam ugdymui organizuoti pačioje mokykloje. Taip pat ji daugiausiai prisidėjo prie konkrečių ugdymo procesų valdymo. Jos abi turėjo tokį pat pozityvų požiūrį į asmenį ir tikėjimą, kad proto lavinimas ir jaunuomenės ugdymas gali prisidėti prie pokyčių visuomenėje. Remiantis J. Lydon (2005), charizmatinės asmenybės vaidina lemiamą vaidmenį istorijoje, o paskui tampa simbolinėmis figūromis perduodant ugdymo tradiciją. Empirinėje dalyje bus tikrinama ir aptariama jų reikšmė šiuolaikinėje mokykloje.

Asumcionistinį ugdymą grindžiančių istorinių tekstų apžvalga. irmosios asuncionistinės mokyklos 1841 m. kūrimas pradėtas ne nuo teorinio mokyklos modelio rašymo, to imtasi vėliau. Dažnai katalikiško ugdymo praktika teoriškai aprašoma fragmentiškai, atsižvelgiant į pavienius poreikius, arba sutinkamas istorinės mokyklos organizavimo naratyvas, bet ne misijos ir vizijos formuluotės. Tai patvirtina ir V. Targamadzės (2012) salezietiško ugdymo paradigmos analizė, kurioje pradedama nuo praktinės tradicijos, o pedagoginė sistema sukuriama vėliau. Asumcionistinio ugdymo atveju viskas prasidėjo nuo Marijos Eugenijos intuicijos apie naujos mokyklos įkūrimo būtinybę, kuri vedė į praktinį įgyvendinimą 1841 m. Paraleliai tuo laikotarpiu atsirado pirmieji ugdymo viziją aprašantys tekstai, laiškų, konferencijų ir pan. fragmentai, kuriuose aptariami ir ugdymo klausimai. Jie yra asuncionisčių kongregacijos archyve kaip rankraščiai arba yra publikuoti ir viešai prieinami.

Prie Asumcionistinį ugdymą grindžiančių tekstų sutartinai priskiriama:

1. Korespondencija;
2. Veiklos organizavimo dokumentai (mokyklos, pensiono, klasės);
3. Oficialūs kai kurių klausimų išaiškinimai;
4. Marijos Eugenijos kapitulos (konferencijos);
5. Mokyklų kūrimo naratyvas;
6. Šeimos istorijoje, kuri vėliau buvo fiksuota Metraštyje (*pranc. Les Origines*).

Dauguma tokių tekstų, bendru susitarimu, yra sudėti į Steigiamuosius raštus (*pranc. Textes fondateurs*).

Siekiant rekonstruoti istorinės mokyklos retrospektyvų modelį, vertingi yra šie rašytiniai šaltiniai:

1. Marijos Eugenijos laišakai, kuriuose ji aiškina įsikūrimo priežastis ir naujos mokyklos filosofinį pagrindą (T IV, nr. 1556, Nr 1590 ir 1592 (1843-09-12), Nr 1627). Dalis laiškų yra publikuoti, kiti buvo skaitomi kaip rankraščiai.
2. Marijos Eugenijos parašyti „Patarimai apie ugdymą“ (*pranc. Conceil sur l'education*).²³
3. Pirmųjų mokyklų viziją ir praktinį organizavimą atspindi kiekvienos mokyklos informacinis bukletas (AKA, H I'8), kuris keliavo iš mokyklos į mokyklą ir kito labai nedaug. Tai tarsi to meto mokyklos ugdymo planas, kuris būdavo pristatomas tėvams, leidžiantiems vaikus į asuncionistinę mokyklą.
4. Marijos Eugenijos kapitulos, t.y. konferencijos, kurias skaitydavo vienuolyno vyresnioji savo bendruomenės narėms. Šiam tyrimui aktualios šios kapitulos: 1883.07.06; 1884.05.23, 1884.05.30; 1885.02.08; 1889.04.28; 1892.09.25.
5. Mokyklų steigimai (iki Marijos Eugenijos mirties) aprašomi Metraštyje (*pranc. Les Origines*)²⁴.
6. Įvairiomis temomis vėliau atliktų archyvo studijų dokumentai (*pranc. Etudes d'archive*), kurie leidžiami nuo 1984 m. Pastarieji šaltiniai nėra pirminiai, nes juose pateikiama tam tikra autorių interpretacija. Jie naudingi, kadangi vieninteliai, kur galima rasti pirminio šaltinio citatos tekstą, nes originalus tekstas nėra išlikęs arba nėra suklasifikuotas ir prieinamas tyrėjams.

Istorinius šaltinius būtų galima suskirstyti pagal tai, kas juose aprašoma: ugdymo vizija, tikslai, uždaviniai, kaip juos suprato mokyklų steigėjai. Kiti –

²³ Šį dokumentą kitų seserų vienuolių, dalyvavusių pirmosios mokyklos įkūrimo, prašymu pradėjo rašyti 1842 m. ir jį rašė visą gyvenimą. Jo originalas saugomas archyve ir pagal rašalo, rašysenos ir minties kaitą matyti, kad buvo pildyta vėlesniais laikotarpiais. Kada buvo užbaigti „Patarimai apie ugdymą“, nėra žinoma. 2016 m. „Patarimai apie ugdymą“ buvo išversti ir išleisti lietuvių kalba.

²⁴ Metraštis (*pranc. – Les Origines*) dar vadinamas šeimos atsiminimų knyga, kuri buvo parašyta po Marijos Eugenijos mirties (1898 m.). Joje retrospektyviai aprašomi įvairūs įvykiai, susitikimai, amžininkų liudijimai.

funkcinį mokyklos organizavimą atspindintys šaltiniai – nėra priskiriami prie Steigiamųjų raštų, nėra kapitulų tekstai, bet atspindi mokyklos vidaus tvarką, ugdymo proceso organizavimą ir leidžia interpretuoti, kokios buvo pirmosios asuncionistinės mokyklos praktikoje. Tai atskirų mokyklų mokinių registracijos žurnalai, buhalterinės apskaitos knygos, dalykiniai raštai, inspektavimo išvados ir pan., kurios bus analizuojamos tiriant atskirų mokyklų, sub-atvejų, istoriją.

Remiantis J. Lydon (2009) pasiūlyta tradicijos perdavimo logika ir Kubo matrica, išryškėja keturi poveikių šaltiniai, formuojantys asuncionistinio ugdymo tradiciją:

1. Charizmatiškas lyderis – Marija Eugenija Milleret;
2. Kritinė masė arba pirmoji asuncionisčių bendruomenė, dalyvavusi mokyklų kūrime;
3. Steigiamieji tekstai, organizaciniai ir funkciniai mokyklų tradiciją grindžiantys tekstai;
4. Pirmosios asuncionistinės mokyklos (1841-1849) tradicija.

Istoriniame tyrime išryškėja svarbūs ryšiai su kitomis asuncionistinėmis mokyklomis perduodant gerąją patirtį arba gelbstint materialiniais ir žmogiškais resursais praktiniame mokyklos organizavime. Dažnai senesnė mokykla imasi „globoti“ ir perduoti patirtį jaunesnei: siunčiamos misionierės, teikiama materialinė pagalba, netgi kopijuojama pastatų architektūra, perduodama geroji patirtis ir pan. Tai būtų galima interpretuoti ir kaip nepavykusį įkultūrinimą, kuomet Europos kultūra tiesiogiai perkeliama į misijų šalis, tikintis ir civilizacijos perdavimo. Plečiant tyrimą būtų galima daugiau analizuoti sociokultūrinius poveikius kiekvienos mokyklos atsiradimo ir vystymosi atvejais, t.y. kaip tam tikros šalies politinė situacija, ugdymo tradicija, susiklosčiusios sąlygos lokaliai paveikė naujos, besikuriančios mokyklos profilį ir kokia buvo sąveika su asuncionistinio ugdymo pagrindiniais elementais. Dėl ribotos darbo apimties tai bus pateikiama tik kaip sub-atvejo kontekstualizacija.

2.2 Pirmosios asuncionistinės mokyklos modelio rekonstrukcija

Asuncionistinės Mokyklos istorinė raida ir plėtra tirama atliekant archyvinių šaltinių tyrimą, o interpretacijoje remiamasi ir anksčiau atliktais tyrimais: F. Mayeur (1998), G. Avanzini (1998), C. T. Tchader (1998), G. Prayikalam (2009), N. Balle (2000), M.C. Paesongo (1992).

Istoriniame tyrime siekiama atkurti retrospektyvų asumcionistinės mokyklos modelį, todėl daugiausia analizuojama pirmoji²⁵, 1841 m. įkurta mokykla Prancūzijoje, Paryžiuje. Toliau, siekiant atskleisti tiek istorinę, tiek geografinę plėtrą, tiriamos pirmosios mokyklos, įkurtos kiekviename žemyne.

Pirmosios mokyklos tyrimuose remiamasi:

1. Pirminiais istoriniais šaltiniais, kurie yra centriniame Asumcion vienuolyno archyve Prancūzijoje, Paryžiuje (AKA);
2. Šaltiniais, kurie yra tiriamų (dar veikiančių) mokyklų archyvuose;
3. Neradus pirminių šaltinių, remiamasi vėlesniais asumcionistinių ugdymą aptariančiais ir pristatančiais tekstais, istorijos naratyvais.

Gauta archyvų informacija gretinama, sisteminama, interpretuojama.

Pirmosios asumcionistinės mokyklos tiriamas laikotarpis yra 1841 – 1849 m. Ši chronologiė skirtis pasirinkta remiantis tuo, kad 1841 m. įkurta pirmoji mokykla Prancūzijoje, Paryžiuje, o 1849 m. įkuriamą pirmoji mokykla už Prancūzijos ribų – Pietų Afrikos Respublikoje. 1849 m. žymi naujo istorinio etapo ribą – įsikūrė pirmoji misijų mokykla Pietų Afrikoje, vėliau – Didžiojoje Britanijoje, kituose Prancūzijos miestuose. 1841 m. – 1849 m. etapas yra įdomus kaip pats seniausias ir mažai tyrinėtas asumcionistinės mokyklos raidos etapas, todėl darbe pateikiamas pirmosios mokyklos įkūrimo naratyvas, kuris leidžia giliau pažinti tiriamą objektą. Vykdamas tyrimą archyve aptikta nemažai šaltinių, skirtų šiam etapui nagrinėti, tarp šaltinių yra ir pirminių.

Pirmosios asumcionistinės mokyklos kūrimo naratyvas. Atskiras pirmosios mokyklos kūrimo rekonstravimas prasmingas tuo, kad jis išreiškia pirminę įkūrėjų viziją ir valią – įsteigti mokyklą mergaitėms, siekiant, kad jų išsilavinimas nebūtų paviršutiniškas, kad gautų ne tik meninį, bet ir gamtamokslinį ugdymą. Nuo pat pirmos mokyklos įkūrimo asumcionistiniame ugdyme daug reikšmės teikiama sociumui. Vėliau, kuriantis kitoms mokykloms, pirmoji mokykla tapo „modeliu“, pagal kurį formuojamas ugdymo turinys, atkartojami praktiniai ugdymo elementai ir netgi kopijuojami materialiniai dalykai, pavyzdžiui, mokinių apdovanojimai, uniformų modeliai, pastatų planai, klasės tvarka ir pan. Mokyklos „modelio“ perkėlimas vyksta įvairiose šalyse, nepaisant kultūrinių skirtumų,

²⁵ Kadangi ši mokykla kartu su kitomis pirmosiomis mokyklomis skirtinguose žemynuose sutartinai laikoma Istorine Mokykla, tai siekiant išvengti sąvokų painiavos 1841 m. įkurta mokykla tyrime vadinama pirmąja asumcionistine mokykla.

įkultūrinimas yra labai silpnas, nors ir siekiama atsiliepti į vietos gyventojų poreikius. Galima manyti, kad pirmoji mokykla tampa „modeliu“ ne dėl savo tobulumo, bet dėl tuo metu vyraujančios švietimo sistemos perkėlimo logikos (Bouillé M., 1988).

Pastebėtina, kad istoriniam tyrimui reikalingų duomenų yra daugiau apie pirmąją mokyklą negu apie vėliau kituose kraštuose įkurtas mokyklas. Tai galėjo lemti suteikiama didesnė vertė pirmajai mokyklai ir jos dokumentams. Taip pat visi šaltiniai yra saugomi archyve Paryžiuje, kai nemaža dalis kitų mokyklų istorinių šaltinių yra visame pasaulyje, ten, kur kūrėsi mokyklos, ir dažnai dėl visuomenės santvarkos perversmų jie nebuvo išsaugoti.

Pirmosios mokyklos įkūrimas rekonstruojamas remiantis:

1. Mokinių registru (AKA, Pensionat de la Maison Mère de 1841 (Vaugirard) à 1952 Val; 00VI-2)^{26,27}
2. Buhalterinės apskaitos knyga (AKA, Pensionat 1848-1852 Chaillot, 00VI – 1);
3. Išlikusiais mokytojų sąsiuviniais ir knygomis (*pranc. cahier*);
4. Mokyklą pristatančiu informaciniu biuleteniu (Informacinis biuletėnis, AKA, H I‘8);²⁸
5. Korespondencija (ji skelbiama Steigiamuosiuose raštuose, o nepublikuotų rankraščių kodai nurodomi prie cituojamų ištraukų);
6. Metraščio ištraukomis (Metraštis, Origines T I, II);
7. Archyvuose saugomais artifaktais: nuotraukomis, mokytojos sąsiuviniais (*pranc. cahiers*), keletu knygų, mokinių apdovanojimais.

Pirmosios mokyklos pradžia sutartinai laikoma nuo tada, kai mokinių registre yra pažymėtas pirmasis įrašas: Emma Ryan, 11 metų amžiaus, ji į mokyklą atvyko 1841 m. spalio mėn. ir mokėsi iki 1847 m. sausio mėn. (AKA, 00VI-2). Pirmoji mokykla – pensionas mergaitėms – įsikūrė Paryžiuje, Rue de Vaugirard nr. 108 (dabar nr. 106) nuomojamame bute, tačiau greitai, 1842 m., persikėlė į šalia esančią L‘impasse des Vignes (Metraštis, *Les Origines*,

²⁶ Tekste nurodomi archyvų šifrai tokie, kokie yra suteikti dokumentams asumcionisčių (Asumcion) kongregacijos centrinių namų archyve. Jeigu pirminis dokumentas nėra išlikęs, o jis cituojamas tik vėlesniame dokumente, tai nurodoma atskirai.

²⁷ Registro faksimilė ir jos vertimas prieduose Nr. 3, 4

²⁸ Informacinio biuletėnio faksimilė ir vertimas priedas Nr. 5

1898, T II, p. 8-9). Mokykla šaltiniuose vadinama Asumcion ponių pensionu (*pranc. Pensionnat des Dames de l'Assomption*), jos adresas buvo toks pat, kaip ir ką tik įkurto vienuolyno. Mokyklos vieta dažnai kito, manytina, dėl augančio mokinių skaičiaus ir nuomojamų patalpų kainos, bet mokyklos tęstinumas išliko. Šiame to meto Paryžiaus rajone gyveno naujosios buržuazijos šeimos. Kaip rašoma Metraštyje, buvo siekiama kurti mokyklą kukliomis sąlygomis, bet svarbu, kad mokinėms šalia mokyklos būtų parkas ar kita erdvė poilsiui, pasivaikščiojimams (Metraštis, *Les Origines*, 1898, T II, p. 8-9). Toks erdvios vietos pasirinkimas patvirtina ne tik akademinio ugdymo svarbą naujoje mokykloje, bet ir dėmesį visuminiam mergaičių ugdymui – jų fiziniam aktyvumui, dvasiniam vystymuisi. Pastebėtina, kad mokykla buvo pensiono tipo, t.y. mokinės praleisdavo ne tik visą dieną mokykloje, bet pasilikdavo joje ir nakvoti. Pirmaisiais metais mokykla buvo maža, apie 10 mokinių, šeimyninio tipo, tai pabrėžiama kaip privilegija mokyklos pristatyme (AKA, H I'8).

Tuo metu esančios katalikiškos mokyklos, Marijos Eugenijos manymu, buvo per daug griežtos ir senamadiškos, o atsirandančios naujos pasaulietiškos mokyklos netenkino krikščioniškų pažiūrų pažangiosios buržuazijos poreikių. Jų dukros jose negaudavo tinkamo, pagal naujo laikmečio reikalavimus ir iššūkius, išsilavinimo. Jos manymu, ugdymas tradiciniuose pensionuose neatitiko kintančios kultūros (AKA, *Lettre à l'Abbé Gros*, Vol. 4, No. 1504). Naujos mokyklos įkūrimo darbui Mariją Eugeniją skatino kun. T. Combalot, kuris naujos vienuolijos konstitucijos²⁹ įvade rašo: „[mokyklos tikslas] lavinti vaiko protą, atmintį, vaizduotę, valią ir širdį remiantis tik Evangeliniu mokymu, taip, kad kiekviena siela taptų Kristaus sekėja“ (Steigiamieji raštai, 1991, p. 339-404; Metraštis / *Origines* T I, p. 342).

Tirti šaltiniai atkleidžia, kad pirmosios mokyklos įkūrimo motyvas yra:

1. Praktinis – sukurti tinkamą naujiems laikams katalikišką mokyklą, kuri atlieptų naujosios buržuazijos šeimų poreikius;
2. Dvasinė Marijos Eugenijos išgyvenama vidinė paskata (pašaukimas) atlikti kažką vertingo dėl Dievo Karalystės.

Plėtojant įkūrimo studiją būtų galima plačiau analizuoti ir sunkumus bei prieštaravimus, su kuriais susidūrė Marija Eugenija, kalbėdama apie

²⁹ Tai dokumentas, kuris reglamentavo tuometinį vienuolių gyvenimą.

naujos, mokymui pasišventusios vienuolių bendruomenės įkūrimą ir jos planuojamą ugdymo misiją. Apibendrinant pirmos mokyklos kūrimo naratyvą svarbiausia, kad nauja mokykla turėjo būti modernesnė už jau esančias, ta, kuri geriau atsilieps į visuomenės poreikius. Taip pat ji ruoš mergaites tiek šeimos, tiek visuomenės gyvenimui. Ji išryškina katalikiškos mokyklos idealizmą sociume, kartu yra išsakinijusi Bažnyčios organizuojamų ugdymo įstaigų tradicijoje.

Demografinis mokyklos profilis

Išsamią demografinio profilio studiją leidžia atlikti pirmosios mokyklos mokinių Registrų knyga ir Metraštis (*pranc. Origines*), taip pat demografinis mokinių profilis interpretuojamas remiantis tyrimais apie XIX a. mergaičių mokyklas Prancūzijoje.

Tautinė ir etninė kilmė. Remiantis mokinių Registrų knygos (AKA, 00VI-2) (būtent mokinių pavardžių) duomenimis, nustatyta, kad į pirmąją mokyklą daugiausiai ateidavo prancūzės arba airės. Manytina, kad tai lėmė pirmųjų mokytojų kilmė, nes mokykloje mokėsi s. Therese Emanuel (Kate O'Neil) giminaičių ir bičiulių vaikai. Naujos mokyklos patrauklumą užsieniečiams lėmė ir tai, kad užsienio kalbos mokė užsienietės. Tai patvirtina ir informacinis bukletas, kuris būdavo dalinamas tėvams: „*Mokytojos, dėstančios anglų ir vokiečių kalbas, pačios yra anglės ir vokiečių. Kiekvieną dieną jos per pertraukas arba siuvimo pamokas savąja kalba draugiškai bendrauja su mokinėmis, kad jas išmokytų tos kalbos naudojimo ir tarimo*“ (*Informacinis biuletenis, AKA, H I'8*). Registro sąrašė prie kai kurių pavardžių, nors jos yra prancūziškos, prirašytos pastabos, pavyzdžiui, airė, lenkė. Tikėtina, kad tai mergaitės iš mišrių šeimų.

Amžiaus grupės. Pirmųjų mokinių grupė, remiantis Registrų knyga (AKA, 00VI-2), amžiaus požiūriu buvo mišri: nuo 4 iki 15 metų. Mergaitės mokykloje nelikdavo ilgai. Vidutiniškai praleistas laikas mokykloje buvo apie 24 mėnesiai. Toks trumpas mergaičių mokymosi laikas buvo įprastas XIX a. mokyklose, nes jos, dėl nevienodo mergaičių ir berniukų vidurinio mokslo baigimo pažymėjimo, neturėjo galimybės toliau studijuoti universitetuose. Šeimos leisdavo mergaites į mokyklą dėl bendro išsilavinimo, socialinių įgūdžių, bet ne dėl mokslo baigimo pažymėjimo, todėl jos pasimokydavo tik kelerius metus ir grįždavo gyventi į savo šeimą (Mayeur, 1998). Visuomenėje vyravo nuomonė, kad mergaitėms aukštas išsilavinimas nereikalingas, todėl

neverta į tai investuoti daug šeimos pajamų, taip pat tai galima paaiškinti remiantis buvusią anksčiau santuoka ir įsipareigojimai šeimai. Dėl tokio netolygaus mergaičių bazinio išsilavinimo amžiaus požiūriu ir dėl įprastos to meto praktikos kai kuriuose privačiuose pensionuose arba vadovaujantis namų mokymo principais, klasėse vaikai nebuvo griežtai skirstomi pagal amžių. Tai atsiranda tik didėjant mokinių skaičiui bei vienodėjant jų akademiniam pasirengimui pagal amžiaus grupes.

Religinės grupės. Marija Eugenija Milleret kurdama mokyklą save tapatina su nereligiinga visuomenės dalimi ir mano, kad tokios mokyklos, kurioje mergaitės gautų katalikišką šiuolaikinį ugdymą, reikia ir kitoms nepraktikuojančioms šeimoms, kad jos atrastų Dievą, bet nebūtų išgąsdintos per didelio griežtumo ar pasenusių religinių praktikų (AKA T. VI, Nr. 1504, Steigiamieji raštai, *Textes fondateurs* p. 83-96, laiškas bažnyčios delegatui J. Gros). Nėra patvirtinančių šaltinių, kokia buvo pirmosios mokyklos mokinių sudėtis religiniu požiūriu. Remiantis mokyklos mokinių socialinės grupės analize, manytina, kad tai buvo liberalios katalikiškos naujosios buržuazijos šeimos.

Lyčių grupės. Lyties požiūriu mokykloje mokėsi tik mergaitės (AKA, 00VI-2). Berniukų ir mergaičių atskyrimas mokykloje buvo grindžiamas tuo, kad jiems skiriamos skirtingos užduotys visuomenėje, suaugę jie atliks skirtingus vaidmenis, todėl reikės skirtingų žinių ir įgūdžių (Gervytė, 2016, psl. 76). Toks ugdymo tikslų diferencijavimas atskyrė besimokančias grupes bei lėmė, kad ugdymo turinys mergaičių ir berniukų mokyklose gerokai skyrėsi. Pavyzdžiui, berniukai mokėsi lotynų kalbos, o mergaitėms daugiau valandų būdavo skiriama menams, rankdarbiams (net ir tose mokyklose, į kurias ateidavo aukštuomenės sluoksnio vaikai). Šią diferenciaciją patvirtina ir asuncionistinės mokyklos ugdymo plano analizė. Mokinių ne tik fizinis atskyrimas lyčių požiūriu, skirtingas curriculum, bet ir mokslo baigimo pažymėjimai. E. Pissier (2004) nurodo, kad iki 1924 m. Prancūzijoje mergaitėms ir berniukams būdavo išduodami skirtingi išsilavinimo pažymėjimai, todėl tai užkirsdavo administracinį (bent teorinį) kelią kai kurioms tolimesnėms studijoms. Tikėtina, kad tai siejasi ir su trumpu mergaičių *mokyklinimu* (*angl. schooling*) naujoje asuncionistinėje mokykloje. Tikslas buvo lavinimasis, bet ne lavinimosi formalizavimas, kurį liudytų mokslo baigimo pažymėjimas.

Socialinės grupės. Atliekant dokumentų tyrimą išryškėjo tam tikri mokinių socialinio portreto bruožai, mokyklos orientacija į **naujosios**

buržuazijos šeimas, todėl, remiantis induktyvia logika, į tyrimo matricą buvo įtrauktas socialinį portretą atspindintis „kubo plokštumos lygmuo“. Vakarų Paryžiaus rajonas XIX a. viduryje labai keitėsi dėl ten statomų naujosios buržuazijos gyvenamųjų namų ir pan. Mokykla, iš Impasse des Vignes 1845 m. persikėlusį į Chaillot, pritraukė ir vietinių aristokratų šeimas (Benoit de La Morinerie (2001). „*Mokinės, kurios buvo mums patikėtos, priklausė garsioms Prancūzijos šeimoms (...) Mažoji princesė Beaufremont buvo mums patikėta, kaip ir kiti vaikai iš turtingų anglų, lenkų ir rusų šeimų*“ (Metraštis, *Les Origines*, 1898, T II, p. 398). Šiuos demografinius pokyčius patvirtina ir mokinių Registas (AKA, 00VI-2), kuriame nuo 1845 m. atsiranda kilmingųjų pavardės prasidedančios „de“ ir prirašyti titulai: markizė, grafiene ir pan. Į klausimą, ar kintantis mokinių profilis keičia jaunos mokyklos viziją ir tikslus, atsakymą galima rasti Marijos Eugenijos laiške t. Alzonui: „*reikia pasakyti, kad moterys, kurios patiki mums savo dukras, vertina paprastą ugdymą, tolimą nuo pasaulio tuštybių. [...] Mes joms leidžiame atvykti, nors jų nekviečiame. Matau, kad dėl jų [aristokratijos šeimų] nei viena buržuazijos šeima neatsitraukė, ir esame apsisprendusios laikytis, kad niekas neiškreiptų pensiono paprastumo dvasios*“ (Metraštis, *Les Origines*, 1898, T II, p. 399). Mokyklos geografinė vieta ir mokinių demografinio profilio analizė rodo, kad pirmoji asuncionistinė mokykla buvo skirta vieno – naujosios buržuazijos sluoksniui šeimoms, bet mokyklos vietos pakeitimas, sklindanti pozityvi naujos mokyklos reputacija ir panašios aplinkybės lėmė, kad mokykloje atsirado ir aristokratiškų šeimų dukros.

Apibendrinant demografinio profilio tyrimą matyti, kad pirmoji asuncionistinė mokykla yra homogeniška religijos, lyties, bet nuo pat pradžių ji gana įvairi tautiniu požiūriu. Per neilgą tiriamą laikotarpį įvyksta socialinio portreto kaita – nuo naujosios buržuazijos link aristokratijos šeimų mergaičių. Jeigu pirmųjų mokinių socialinę padėtį lėmė mokyklos vieta, tai jų tautybę – siūlomas ugdymas ir asmeniniai ryšiai su vienuolėmis mokytojomis užsienietėmis. Religiniu požiūriu mokykla yra sukurta katalikiškoms šeimoms, bet pasižymi atvirumu ir mažiau praktikuojantiems katalikams, kurie pritaria katalikiško ugdymo principams, bet nėra aktyvūs bažnyčios lankytojai. Geografinė vieta mokyklai buvo parenkama atsižvelgiant į palankią ugdymosi aplinką ir mokinių socialinio sluoksniui gyvenamą rajoną, bet dėl mokyklos pobūdžio (pensiono) mokinės nebūtinai būdavo iš to paties gyvenamojo rajono.

Pirmosios asuncionistinės mokyklos ugdymo savitumo paieškos

Ugdymo turinys (Curriculum). Darbe remiamasi tradicine ugdymo turinio (*curriculum*) samprata, pagal kurią jis susideda iš programos, planų, dėstomų dalykų turinio, o jį suprasti galima tiriant mokomąją medžiagą, jos turinį ir pateikimą (Tyler, 1969, Stulpinas, 1994). Pirmosios asuncionistinės mokyklos ugdymo turinio formavimasis kartu atspindi ir jos savitumo ryškėjimą. Mokyklos informaciniame biuletenyje (AKA, H I'8) užtikrinamas kokybiškas akademinis parengimas ir krikščioniška kryptis, kurios reikės jaunai merginai jos laikmečio visuomenėje. Galima teigti, kad seserys „paimdamos“ merginas iš pasaulio, jas apgyvendindamos pensione, rengė „pasaulio uždaviniams“³⁰ išpildyti. Ugdymo turinys asuncionistinėje mokykloje turėjo atliepti to meto mergaičių ugdymo papročius ir tėvų keliamus reikalavimus, tuo pačiu ir realizuoti turimą edukacinę viziją. „*Tikslas yra pasiūlyti tėvams mergaičių mokymą ir ugdymą, kurio reikalauja pasaulietiniai įpročiai, taip pat suteikiant visas religinio ugdymo garantijas bei jungiant stiprias studijas su krikščionišku vadovavimu*“ (AKA, H I'8) – tai apibrėžia ir asuncionistinio ugdymo viziją: ugdymas sociumui, religinis pagrindas, integralumas. Šalia to meto mergaičių mokykloms būdingo humanitarinio ir meninio ugdymo pamokų tvarkaraštyje yra įrašytos skaičiavimo, gamtos, astronomijos pamokos. Keturios valandos per savaitę skiriamos religiniam ugdymui, kuris susideda iš Biblijos istorijos, katekizmo ir Bažnyčios istorijos pamokų. (AKA, Pamokų tvarkaraštis, kodo nėra, Faksmilės priedas 3). Dėmesį kokybiškam ugdymui, t.y. akademiniam meistriškumui (*angl. academic excellence*), pirmojoje mokykloje patvirtina informacinis biuletenis, kurį tik su mažais pakeitimais gaudavo vėliau ir kitų šalių asuncionistinių mokyklų mokinių tėvai. XX a. pradžioje sustiprėjo ugdymo įkultūrinimas ir pritaikymas prie kitų kraštų sociokultūrinio konteksto, tada pamažu išnyko vienodas visų mokyklų ugdymo planas (*pranc. plan des études*), tvarkaraštis, o bendras informacinis bukletas nebeteko prasmės.

³⁰ To laikmečio diskurse „pasauliu“ laikoma visuomenė, kasdienis gyvenimas, į kurį turi būti įlietas Kristus mokymas. Tradicinės mokyklos dažnai „pasaulį“ laikė pavojingu, pilnu pagundų, todėl vaikų mokymas pensionuose buvo ir apsauga nuo visų blogybių. Marijai Eugenijai svarbu ne tik mergaites apsaugoti nuo pavojų, bet parengti jas gyvenimui „pasaulyje“ ir įgalinti kurti gražesnę visuomenę.

Pirmosios mokyklos ugdymo plane, kurį dar prieš įkuriant mokyklą pateikė kun. T. Combalot, nurodoma, kad mokykloje bus ieškoma **tiesos**. Teologinė, Evangelijos ir tikėjimo tiesa turi būti nuolat gretinama su mokslo tiesomis ir mokslo tiesos papildomos tikėjimo išvalgomis (Metraštis, *Les Origines*, 1898, T II, p. 19). Mokymo turinys, kuris buvo siūlomas visoms mokykloms vienodas, kaip jau buvo minėta anksčiau, pirmųjų mokytojų būdavo skrupulingai peržiūrimas ir keičiamas. Parengiama pritaikyta mokymo medžiaga, taip pat naudojamos kai kuriais to meto vadovėliais ar mokslo knygomis, kurie yra išsaugoti archyve. Analizuojant pamokų tvarkaraštį³¹ ir vadovėlius, mokytojų sąsiuvinius (jie neturi archyvo identifikacinių numerių) išryškėja gamtos mokslų svarba. Pirmieji ir vėlesni mokyklų informaciniai biuleteniai (AKA, H I'8; H III B; 1850; FM.I.1.a/2 ir kt.) atskleidžia, kad pirmosiose mokyklose buvo labai svarbios **užsienio kalbos** pamokos. Juolab, kad dalies mokytojų vienuolių gimtoji kalba buvo anglų ir tai leido sustiprinti užsienio kalbos dėstymą bei atliepti į ne prancūzų kilmės šeimų ugdymo poreikius. Tokį poreikį patvirtina ir demografinė pirmosios mokyklos mokinių bendruomenės analizė. Informaciniame buklete taip pat yra nurodomos papildomų užsienio kalbų pamokų kainos, iš to galima daryti prielaidą, kad jos buvo gana populiarios tarp mokinių. Užsienio kalbos mokymas vykdavo ne tik pamokose, bet ir kalbantis užsienio kalba su mergaitėmis jų laisvalaikio metu (1841, AKA, Informacinis biuletenis, HIIIb.), nes kai kurios mokytojos net nemokėjo gerai prancūzų kalbos.

Šalia akademinių dalykų dėstymo nemažiau svarbus yra ir **praktinių įgūdžių** bei **dorybių ugdymas**, akcentuojant mergaičių parengimą būsimiems gyvenimo ir jų luomo moterų priedermėms atlikti. T.y. gebėjimas atlikti rankų darbus, paprastumo (neįmantrumo) ugdymas, įpročiai gyventi kukliau, „*būti tarsi medvilne tarp krištolo taurių*“, kuomet reikia spręsti sunkius klausimus šeimoje – tai tarsi priešstata to laikmečio buržuazijos įnoringumui, kurį mini ir pati Marija Eugenija (plg. laišką t. Alzonui 1842 m., Metraštis, *Les Origines*, 1898, T II, p. 401). Šie įgūdžiai taip pat yra ugdomi mokykloje, nes jie bus reikalingi buržuazijos moteriai šeimos ir visuomenės gyvenime.

Apibendrinant ugdymo turinio tyrimą galima išskirti tris pagrindines pirmosios asuncionistinės mokyklos charakteristikas:

1. Ugdymo turinio integralumas ir gamtos mokslų įtraukimas į ugdymo planą;

³¹ Priedas Nr. 6

2. Dėmesys kalbiniam ugdymui pabrėžiant užsienio kalbų mokymą;
3. Praktinių įgūdžių, reikalingų to meto naujosios buržuazijos moteriai, ugdymas.

Mokymo (ugdymo) metodai ir organizavimas. Asumcionistinė mokykla savo pradžioje, lyginant su kitomis to meto mokyklomis, neišsiskyrė jokiais savitais mokymo metodais ar stiliumi (Ballé, 2000). Jai buvo būdinga:

1. Frontalusis mokymas, kuomet mokytoja stovi prieš klasę, kurioje yra tribūna, lenta klasės priekyje;
2. Pamokos kartojamos garsiai, tai padeda įsiminti, dažnas pamokos medžiagos diktavimas;
3. Disciplinos (pageidaujamo elgesio) reikšmingumas;
4. Mokiniai mokomi (nelygu – mokosi);
5. Labai aiški hierarchija: direktorė (dažnai ji yra ir vienuolyno vyresnioji), klasės mokytoja, prižiūrėtoja (*pranc. surveillante*), dalyko mokytoja ir t.t.;
6. Pensionatas, kaip prioritentinė ugdymo forma.

Kalbant apie ugdymą (plačiau negu tiesioginis mokymas – *pranc. instruction*) asumcionistinėje mokykloje atsiranda naujų ugdymo tikslų ir būdų, pavyzdžiui, gaminami ir vargstantiems dovanojami rankdarbiai. Akcentuojamas vertybių ugdymas per patyrimą lankant vargšus, siuvant jiems drabužius ir pan. Taip pat, kaip jau buvo minėta anksčiau, būtinės pensiono sąlygos yra kuklios tam, kad mergaitės „*patirtų paprasto gyvenimo skonį*“, neprabangias gyvenimo sąlygas (Metraštis, *Les Origines*, 1898, T II, p. 399). Pirmojoje asumcionistinėje mokykloje, kaip buvo įprasta to meto „gero“ ugdymo įstaigoms, ugdymo procesas nenutrūkdavo pasibaigus pamokų laikui (AKA, Informacinis biuletenis, H I‘8). Mokytojos ir auklėtojos toliau prižiūrėjo ir lavino mergaites jų laisvalaikio metu, organizavo jų užimtumą vakarais. Pavyzdžiui, vakarais mergaitės žaisdavo sode, o esant blogam orui, mokydavosi šokių mokyklos salone. Marija Eugenija viename laiške rašė: „*nematau nieko blogo vakarais mokyti mergaites šokti valsą*“ (AKA, laišakai 1842, Nr. 1568). **Šokių mokymas** arba šokiai, kaip laisvalaikio leidimo būdas, nebuvo priimtini visose katalikiškose mokyklose, šį laisvalaikio praleidimo būdą ar neformalaus ugdymo metodą galima būtų vadinti inovatyviu.

Pensiono atmosfera mokyklos buklete pristatoma kaip „*motiniška*“, kur mergaitės ne tiek griežtai, kiek rūpestingai prižiūrimos visą laiką (H I‘ 8). Vienas iš asumcionistinio ugdymo bruožų, kurių išskiria dauguma autorių: C. T. Tchader (1998), H. Bories (1995), F. Mayeur (1998), G. Avanzini (1998),

yra taip vadinamas **šeimyniškumas**. Juo apibūdinama mokyklos dvasia ir mokytojų santykis su mokiniais. „*Taip asumcionistinio ugdymo matrica tampa tam tikra šeima arba bendruomenė, kuri kuriama per pagarbius santykius, draugiškumą ir įsipareigojimą vieni kitų atžvilgiu*“ (C. T. Tchader, 1998, p. 70) – ši bruožą taip pat galima priskirti prie pirmosios mokyklos tikslų, nors tai nėra akademinis ar mokomojo dalyko tikslas, bet pasireiškia per ugdymo organizavimą. Kiek tėvai dalyvavo pirmųjų mokyklų gyvenime, nurodo įrašas iš pirmosios mokyklos pristatymo³² (1841, AKA, HIIIb), kitų šaltinių šia tema nebuvo rasta. Asumcionistinėje mokykloje tėvai, atiduodami vaikus į pensioną, patikėdavo jų mokymą ir auklėjimą įstaigai. Jų dalyvavimą ugdyme galima apibendrinti finansiniu įnašu ir informacijos gavimu apie ugdymo ir elgesio rezultatus. (1848, AKA, HIIIb). Į savo šeimą atostogoms mergaitės grįždavo tik per didžiąsias religines šventes, o susitikti su šeimos nariais ar kitais tėvų nurodytais giminaičiais bei išeiti iš pensiono galėdavo tik vieną kartą per savaitę – ketvirtadienio popietę. Tokia ugdymo praktika atitiko ugdymo metodus ir papročius to meto pensionuose. Ir iš dalies natūralu, kad pensione mokytojos turėjo atlikti ir tėvų vaidmenį. Mokytojos, vadovaujamos sesers Marijos Augustinos, pačios tobulino savo žinias, ruošė sąsiuvinius dėstymui ir taikė to meto metodus (Metraštis, Origines, TI, 1898), bet nežinoma, kad būtų sukūrusios ką nors išskirtinai savito. Kaip buvo įprasta to meto mokyklose, mokytojai diktavo mokiniams pamokas ir jie užsirašinėdavo, ką turėtų žinoti. Tai patvirtina ir archyvuose likę mokytojų sąsiuviniai, kuriuos jos naudodavo kaip mokymo priemonę. Kai kurių sąsiuvinių parašėse yra vėliau įrašyti pataisymai ir papildymai siekiant turinį suderinti su tuometiniu Bažnyčios mokymu arba atnaujinti remiantis to laikmečio mokslo pasiekimais.

Apibendrinus metodų, naudotų pirmoje mokykloje, tyrimą, matyti, kad pirmosios mokyklos organizavimas atitinka to meto ugdymo pensionuose

³² Aprašas tėvams siunčiamas kartą per trimestrą. Vaikus tėvai gali lankyti tik trečiadieniais nuo trečios iki penktos valandos po pietų. Jeigu jie nori, kad mergaites aplankytų kiti žmonės, turi nurodyti tų žmonių pavardes iš anksto. Taip pat mokinės kartą per mėnesį parai gali palikti pensioną, bet jas turi pasiimti tėvai arba tėvų nurodyti žmonės. Tėvų prašoma kiekvieną mėnesį skirti nedidelę sumą pinigų smulkioms išlaidoms. Nors jų kontaktai su visuomene yra riboti, bet kiekvieną savaitę jos turi labdaringą veiklą vargstančiųjų tarpe, jos susitinka su šeimomis, kurių paprastai niekada nesutiktų, nes jos iš kito socialinio sluoksnio, o tuo metu visuomenėje socialinė atskirtis buvo labai ryški.

principus, bet jo kasdieniame gyvenime yra liberalių, naujų to meto ugdymui būdų, pavyzdžiui, mokymasis per patyrimą, panardinimą ir net dalykų integracija (pavyzdžiui, kuklaus gyvenimo mokymasis iš prastų pensiono sąlygų, kalbos mokymasis bendraujant per pertraukas ar atliekant rankų darbus ir pan.). Dalykinė didaktika, kiek leidžia atkurti likę šaltiniai, atitinka to meto papročius, jokie šaltiniai neatspindi išskirtinių mokymo metodų arba jų novatoriškumo.

Ugdymo finansavimas ir žmogiškieji ištekliai. XIX a. visas švietimas buvo mokamas, tik antroje šimtmečio pusėje įsikūrė nemokamos vienuolynų ir valstybės mokyklos vargingiausioms šeimoms, kad išmokytų vaikus skaityti ir rašyti. Norint įvertinti, ar pirmojoje asuncionistinėje mokykloje mokami mokesčiai yra dideli ir kokioms šeimoms toks pensonas yra prieinamas, reikia palyginti su to meto pajamomis ir mokyklos kainomis³³. Kainų palyginimas rodo, kad mokykla nebuvo prieinama darbininkams ar valstiečiams. Kokia buvo buržuazijos sluoksnio šeimų finansinė situacija ir stabilumas, yra sunku atsekti, nes jų atlyginimai nebuvo nei už valandas, nei už mėnesį. Skirtingai nuo senosios aristokratijos, kuri turėjo kilmingus vardus, monarchų suteiktus titulus ir paveldėtas žemes, naujas buržuazijos sluoksnis formuojasi mieste, yra novatoriškas, turintis tuo metu gerą finansinę situaciją, bet mažą kapitalą, naujoji buržuazija susikūrė iš praturtėjusių verslininkų, bankininkų, prekybininkų ir pan. Spėtina, kad nepastovios naujosios buržuazijos pajamos iš dalies lėmė mokinių kaitą ir trumpą mokymosi laiką, ypač, kai mokslas nutraukiamas viduryje mokslo metų, tai matyti iš mokinių Registro knygos, (AKA, H I'8). Atlikta pirmosios mokyklos buhalterinių dokumentų analizė rodo, kad mokykla buvo prieinama tik pasiturinčio sluoksnio šeimoms. Bet mokyklą pristatančiame buklete (AKA, HIIIb.)

³³ Padienis darbininkas XIX a. viduryje per metus uždirbdavo 200 Fr., tarnas – apie 500 Fr, sodininkas iki 700 Fr. Vienos dienos valstiečio uždarbis svyrudavo nuo 1,99 iki 2,80 Fr. (neskaitant maitinimo). Mokyklos kaina metams buvo 900 Fr., neskaičiuojant papildomų mokesčių už pianino nuomą (24 Fr.), papildomas kalbų pamokas ar net organizuojamas vasaros atostogas už miesto. Šalia fiksuoto mokinio mokesčio buvo numatyti „papildomų“ paslaugų įkainiai: gydymas, papildomos pamokos, buitiniai poreikiai. Mokyklos buhalterinės apskaitos knygos rodo, kad šeima turėdavo atlyginti mokinių padarytą žalą. Mokinio mokesį reikėdavo sumokėti iš anksto, bet tai galėdavo padaryti etapais.

akcentuojamas kuklumas rodo, kad materialinis komfortas ar jo trūkumas nebuvo tikslas savaime, o turėjo virsti priemone ugdymuisi.

Pirmosios asuncionistinės mokyklos sėkmės garantas buvo ir **žmogiškieji ištekliai**. Ruošiantis mokyklos steigimui, pagrindinis dėmesys buvo sutelktas į būsimų mokytojų pedagogines ir dalykines kompetencijas. Sesuo Marija Augustina ėmėsi sudarinėti ugdymo programas, kurti dalykų dėstymo sąsiuvinius. Toks sąsiuvinių perrašymas atskleidžia rūpestį, kad naujos mokyklos ugdymo turinys būtų griežtai suderintas su Katalikų Bažnyčios mokymu, o kartu atitiktų ir naujausius mokslo atradimus. Dalykinių kompetencijų tobulinimą patvirtina pačių vienuolių studijų planas, kai jos mokėsi istorijos, geografijos, gamtos mokslų. Metraštyje (*Les Origines*, 1898, TII) rašoma, kad vienas mokytas kunigas su dideliu entuziazmu vesdavo gamtos pažinimo pamokas mokytojoms, ir, pavyzdžiui, vieną kartą kišenėje atsinešė net jaučio akį, kurią visi mokytojai preparavo studijuodami jos sandarą. Didelę investiciją į žmogiškuosius išteklius, mokytojų dalykines kompetencijas ir XIX a. mokyklų profesionalizaciją patvirtina ir B. Hellinckx, F. Simon ir M. Depaepe (2009, p. 33-36) vienuolynų mokyklų tyrimų metaanalizė.

Vertinant išteklius pirmojoje mokykloje ryškūs šie elementai:

1. Mokykla yra pilnai išlaikoma iš tėvų mokesčių ir geradarių aukų, finansiniu požiūriu ji yra prieinama tik aukštuomenės šeimoms;
2. Mokinių butis buvo kukli ir tai turėjo ugdomąją prasmę;
3. Didelis dėmesys buvo skiriamas žmogiškųjų išteklių stiprinimui, mokytojų dalykinių ir bendrųjų kompetencijų ugdymui;
4. Atsižvelgiant į mokyklos tikslą ir socialinį mokinių profilį bei teikiamą mokymą, asuncionistinė mokykla buvo tarp vidutinio brangumo ugdymo įstaigų.

Valdymo struktūros. Mokykla priklausė vienuolynui, ir jos vyriausia valdžia buvo vienuolyno vyresnioji, šiuo atveju – ir įkūrėja (Metraštis, *Les Origines*, TI, 1898). Kiek pati Marija Eugenija dalyvavo praktiniame mokyklos veiklos organizavime, nėra žinoma, jos valdymą atspindi pasirašyti dokumentai, korespondencija. Iš likusių šaltinių manytina, kad kasdieniam mokyklos organizavimui daugiau vadovavo Marija Augustina, o Marija Eugenija rūpinosi kitų mokyklų kūrimu ir tinklo plėtra. Marija Augustina buvo studijų vadovė (*pranc. maitresse des études*) ir turėjo reikiamas kompetencijas mokyklos ugdymo organizavimui. Iš laiško –

ataskaitos, kurios 1848 m. paprašė mokyklų inspekcija³⁴, žinoma, kad mokykla buvo pavaldi ir valstybės kontrolei (AKA, Vol. VI, No.1516), kaip teigiama ataskaitoje, po patikrinimo rezultatais liko patenkinti ir inspektoriai, ir patys mokyklos steigėjai. Kiek turėjo atsiskaityti švietimo ministro skiriamiesiems inspektoriams, nežinoma, nes XIX a. antroje pusėje formavosi centralizuota švietimo sistema Prancūzijoje ir dar nebuvo aiškiai apibrėžtų atskaitomybės normų. Todėl mokyklos valdymu ir ugdymo kokybės užtikrinimu tiriamajame laikotarpyje daugiausia rūpinosi pati vienuolija.

Tolimesnė asumcionistinės mokyklos mokinių karjera. Kaip buvo paaiškinta dėl tiriamo vieneto apibrėžimo, t.y. mokyklos ir ugdymo joje įgyvendinimo, darbo rinkos lygmuo yra išimtas iš Kubo matricos, bet vertinga aptarti tolimesnę pirmosios mokyklos mokinių karjerą, kuri atsispindi registrų įrašuose ir kartu bent dalinai parodo, ar mokykla pasiekia savo keliamus tikslus. XIX a. Prancūzijoje merginų ugdymas šeimoje skirtas aukštuomenės damų vaidmeniui atlikti, išsilavinimo pažymėjimų skirtumas lyginant su berniukų lėmė ne tik mokymosi trukmę, bet apspręsdavo ir tolimesnę karjerą. Mokinių registre yra grafa, kurioje įrašoma informacija (jeigu tokia yra) apie tolimesnį mokinių likimą. Manytina, kad dėl to meto sveikatos priežiūros situacijos yra ir keletas jaunų merginų mirties įrašų. Nurodoma, kokios yra jų santuokos (čia galima atpažinti ir santuokas su įtakingomis Prancūzijos giminėmis), kiek buvusių mokinių pasirinko vienuolišką gyvenimą ir pan. Prie kai kurių mergaičių pavardžių nėra jokių vėlyvesnių įrašų. Šis nuolat papildomas pastabomis registrų sąsiuvinis atskleidžia ne tik kokia buvo mokinių tolimesnė karjera, bet kad jų ateitimi buvo ir toliau domimasi mokykloje, taip pat ryšių su mokytojais tęstinumą. (AKA, Registrų knyga, 00VI-2). Tokie vėlesnių komentarų įrašai registrų knygoje patvirtina ir mokyklai būdingą šeimyniškumo ir paprastumo santykiuose dvasią, domėjimąsi alumnėmis. Įrašai rodo, kad ugdymas nebuvo nukreiptas į profesinį parengimą ar darbo rinką. Tai atitinka ir mokyklos tikslus – suteikti išsilavinimą buržuazijos sluoksniui mergaitėms.

Moralinis (charakterio) ugdymas. Ugdymo plane (t.y. pamokų tvarkaraštyje) (AKA, Plan des études (nėra suteikto archyvinio kodo)) buvo skiriamos valandos siuivismui. Žinoma, kad viena siuivimo valanda per savaitę turėjo socialinį tikslą – mokinių pasiūti drabužėliai buvo išdalinami vargingų

³⁴ Ataskaitos originalas neišlikęs, jos tekstą M. Eugenija 1848 m. perrašė laiške t. Alzonui ir šis laiškas yra naudojamas kaip pirminis šaltinis. AKA, Vol. VI, No.1516.

šeimų vaikams. Nors buržuazijos šeimų dukros buvo ruošiamos atlikti savo sluoksnio moterų pareigas, šaltiniuose akcentuojamos ugdymo aplinkos kuklumas ir paprastos sąlygos turėjo padėti suprasti kitus žmones ir išmokyti prisitaikyti. Vėlesniais mokyklų gyvavimo laikotarpiais tai išsivystė į struktūruotą „socialinę praktiką“: vargstančių lankymą, humanitarinės pagalbos organizavimą. Nagrinėjame laikotarpyje matyti tik šios veiklos užuomazgos. Marija Eugenija sako, jog pagal Evangeliją atnaujintas pasaulis yra jos svajonė, o ugdymo tikslas – visuomenę „*pagimdyti naujai*“ (Steigiamieji raštai, 1991, 1844.08.05). Marijai Eugenijai buvo aišku, kad per auklėjimą, kuris leis Jėzui Kristui persmelkti nereliginą visuomenę, galima ją atnaujinti, harmonizuoti tikėjimą ir kultūrą, krikščionišką dvasią padaryti suprantamą, t.y. auklėjimas yra visuomenės tobulinimo instrumentas (C. Pesongo, 1992, p. 25). B. Hellinckx, F. Simon ir M. Depaepe (2009) teigia, kad toks kilmingų mergaičių socialinio jautrumo ugdymas užpildė socialinės rūpybos nišą, trūkumą XIX a. visuomenėje, per jų šeimų socialinį ir simbolinį kapitalą, kurį jos vėliau galėdavo panaudoti. Moralinis ugdymas pirmojoje mokykloje pasireiškė ne tik moralės normų žinojimu (jos buvo pateikiamos per įvairius mokomuosius dalykus), bet ir per praktiką, pagalbą vargstantiems ir pačias pensiono sąlygas, kurios savo kuklumu turėjo priminti gyvenimo išbandymus, kuriuos gali patirti šalia esantys.

Religinis ugdymas. Naujos mokyklos tikslas kyla iš religinių motyvų: padėti mergaitėms iš egoizmo miesto pereiti į Dievo Karalystės miestą (plg. Patarimai apie ugdymą, 2016). Todėl religinis ugdymas integraliai persmelkia visus dalykus ir yra pagrindinis kriterijus pritaikant ugdymo turinį, parengiant vadovėlius ir pan. Kaip jau buvo minėta, daug pamokų (4 – 5 pamokos per savaitę) tvarkaraštyje skirta religiniam mokymui: Bažnyčios istorijai, šventajai istorijai, Katechezei. Vertinant, kiek valandų skirta religiniam ugdymui, gali atrodyti, kad tikėjimo mokymas buvo labai intensyvus. Bet Marija Eugenija naujos mokyklos kūrimą motyvuoja ir tuo, kad vienuolijų mokyklos yra pernelyg tradicinės, griežtos ir šiandieninių šeimų vaikams reikėtų liberalesnio ir modernesnio tikėjimo ugdymo.³⁵

³⁵ XIX a. Prancūzijos bažnyčioje labai stipri jansenizmo įtaka, kuri akcentuoja žmogaus nuodėmingumą ir visuomenės sugedimą, o Marija Eugenija atsakydama šiai srovei sako, kad ji žemę mato ne kaip ašarų pakalnę, bet kaip Dievo šlovės vietą. Kita ryški įtampa buvo tarp Bažnyčios galikanizmo ir ištikimybės popiežiui, kuri dar vadinama „anapus Alpių“ srove. Marija Eugenija šiame susiskaldyme akcentuoja ištikimybę popiežiui, t.y. Vatikanui.

Religinis ugdymas yra susijęs su tobulumo siekiu, o tai atitinka to meto teologiją (Hellinckx, Simon, Depaepe, 2009). Pavyzdžiui, gerai besielgiančios, pamaldžios mergaitės gaudavo Marijos vaiko titulą ir turėjo teisę ant uniformos nešioti mėlyną kaspiną, kuris joms nesuteikdavo jokių privilegijų, bet buvo garbės ženklas. Kadangi pats pensionas buvo kurtas vienuolyno patalpose, tai jo mokinės netiesiogiai dalyvavo vienuolyno gyvenime: šv. Mišiose, palaiminimuose, nuolat girdėjo besimeldžiančias vienuoles ir pan. Galima teigti, kad tikėjimas yra natūrali jų mokymosi ir gyvenimo aplinka. Mokykloje įvairiais būdais akcentuojama paprastumo ir šeimyniškumo atmosfera, grindžiama religiniu pagrindu. Būtų sunku apibrėžti, kokį poveikį ugdyme XIX a. turėjo vienuolės. R. Rogers (2007) atskleidžia vienuolijų organizuotų mokyklų paradoksą: per jas buvo perduodama moters nuolankumo, kuklumo ir maldingumo žinia, o kartu ir nepriklausomos, dinamiškos bei iniciatyvios moters paveikslas. Mergaitės matė vienuoles, kurios to meto sociokultūriniame kontekste kūrė ir vadovavo mokyklai, o tai nebuvo nei įprasta, nei savaime suprantama moterims. Religinis ugdymas yra integrali ugdymo dalis ir net pagrindas planuojant kitų dalykų mokymą, nes XIX a. dar labai ryški religinės gnoseologijos perspektyva. Religijos mokymui nenaudojami išskirtiniai metodai, kaip vėliau rodo empirinis tyrimas, bet jo išskirtinumas slypi žmogiškuose resursuose.

Apibendrinant **istorinį pirmosios mokyklos tyrimą**, matyti, kad 1841-1849 m. tiriamajame laikotarpyje mokykla yra idėjiškai parengta, iš anksto apgalvota jos misija, suformuluoti tikslai, kurie rėmėsi asmenine įkūrėjos patirtimi ir jos pačios bei kitų matomu kiek kitokio nei tradicinis ugdymo poreikiu.

1. Pirmoji asuncionistinė mokykla, kurios analizuojamas laikotarpis yra 1941-1949 m., yra apgalvota iš anksto ir idėjiškai pagrįsta, suformuluoti tikslai, kurie remiasi asmenine įkūrėjos patirtimi ir jos pačios bei kitų matomu naujo ugdymo poreikiu. Pirmoji moksleivių bendruomenė yra homogeniška lyties, tikėjimo požiūriu, bet išsiskiria savo amžiaus ir tautybės įvairumu.
2. Mokyklos tikslas – parengti mergaites jų socialinio sluoksnio moters gyvenime kylančioms užduotims, suteikiant tvirtą krikščionišką pagrindą. Ugdymas suvokiamas, kaip įgalinantis asmeninę kaitą, tobulėjimą ir taip lemiantis pokyčius visuomenėje.
3. To meto mokyklose paplitęs ugdymo turinys yra keičiamas ir pritaikomas vadovaujantis tikėjimo tiesomis. Naudojama to meto

didaktika neišsiskiria ypatingai novatoriškais ugdymo metodais. Mokyklos novatoriškumas koncentruojasi idėjoje, neformaliame ugdyme, pensiono filosofijoje, bet ne mokymo metodikose.

4. Moralinis ugdymas remiasi krikščioniška etika, išsiskiria ne tik pamokymais apie gerus darbus, bet konkrečių darbų, skirtų pagalbos vargstantiems, organizavimu, atlikimu, įtraukimu į ugdymo programą. Religinis ugdymas gana intensyvus, atitinka naująją tų laikų teologiją.

2.3 Asumcionitinių mokyklų plėtotė įkultūrinimo atžvilgiu

Transversalus pirmųjų šešių asumcionistinių mokyklų, esančių skirtinguose žemynuose, istorinis tyrimas, kuriame remiamasi pritaikyta Tomas ir Bray (1995) Kubo matrica, leidžia išplėsti mokyklų pažinimą ir pamatyti jau XIX a. įvykusią kaitą.

XIX a. asumcionistinės mokyklos raidos tyrime, kaip ir tiriant pirmosios mokyklos sukūrimą ir ugdymą, naudojama archyvų medžiaga:

1. Pirminiai šaltiniai (korespondencija, mokyklų planai, aprašymai ir pan.);
2. Antriniai šaltiniai, vėlesni raštai, kuriuose atkurama arba cituojama istorija (istorijos naratyvas, jubiliejiniai mokyklų leidiniai ir pan.).

Istorine asumcionistine Mokykla laikoma bendra asumcionistinio ugdymo tradicija, metodai, ugdymo turinys ir mokyklos pobūdis, kuris atpažįstamas atskirose mokyklose, taikančiose asumcionistinį ugdymą. Tyrimui pasirinktos 5 mokyklos įkurtos remiantis 1841 m. įkurtos pirmosios mokyklos įkvėpimu (3 lentelė). **Asumcionistine mokykla *a priori* laikoma ta, kurią yra įkūrusios vienuolės asumcionistės arba su jomis bendradarbiaujantys mokytojai pasauliečiai ir kurios tikslas perteikti vienuolijos ugdymo tradiciją.** Per istorinės mokyklos sub-atvejų (atskirų asumcionistinių mokyklų) analizę siekiama gilesnio atvejo, asumcionistinio ugdymo arba asumcionistinės Mokyklos pažinimo, t.y. siekiama išsiaiškinti, kokie yra toms mokykloms būdingi atsikartojantys dėmenys. Pirmosios asumcionistinės mokyklos, įkurtos skirtinguose žemynuose, yra pasirinktos kaip istorinio tyrimo sub-atvejai. Nors empiriniame tyrime gilinamasi į asumcionistinę mokyklą Europoje, reikia pasakyti, kad ji, kaip tarptautinio tinklo dalis, yra paveikta platesnės tradicijos negu Europos, todėl tikslinga istoriniame tyrime analizuoti mokyklas platesniame geografiniame spektre. Juolab, kad asumcionistinės Mokyklos tradicija formavosi ne išskirtinai Europoje, bet ir susidurdama su kitomis kultūromis, ugdymo modeliais ir

visuomenės iššūkiais. Nors praktikoje vyko daug europietiškos mokyklos perkėlimo atvejų, bet nepaisant to vyko ir įkultūrinimo procesai, sudarę prielaidas vėlyvesniam mokyklos adaptatyvumui ne tik tautinių kultūrų, bet ir jaunimo subkultūrų požiūriu, skirtingų socialinių sluoksnių ir pan. įtraukimui į asuncionistinio ugdymo tradiciją.

3 lentelė. Istorinio tyrimo sub-atvejų pasirinkimo pagrindimas

Eil. Nr.	Data Laikotarpis	Sub-atvejis	Sub-atvejo pasirinkimo ir tiriamo laikotarpio pagrindimas
1	1882 – 1924 m.	Europa: Lubeck mokykla Paryžiuje.	Pirmasis eksternatas, mokykla pogrindyje (1906–1924), mokykla naujomis laicizacijos sąlygomis. Tiriamą laikotarpį apibrėžia Lubeck mokyklos įkūrimas 1882 m., uždarymas – 1906 m. ir pagrindinės, vėliau tapusios privačios pasaulietinės mokyklos įkūrimas, kaip asuncionistinės tradicijos tęsė. Nagrinėjamas laikotarpis baigiasi 1924 m., oficialiu vienuolių sugrįžimu iš Belgijos į Prancūziją (Assomption Lubeck 1882-1982, jubiliejinis leidinys). Tiriama mokykla yra veikianti.
2	1849 – 1855 m. 1955 – 1960 m.	Afrika: Pietų Afrikos Respublika (PAR) ir Ruanda.	1855 m. pirmoji mokykla už Europos ribų buvo Afrikoje, PAR. 1855 m. PAR asuncionisčių bendruomenė atsiskyrė nuo asuncionisčių bendruomenės Prancūzijoje. Šiuo metu mokykla priklauso vyskupijai, bet ji nėra taikanti asuncionistinį ugdymą. Papildomai tiriama antra istorijoje misija Afrikoje – Ruandoje. Analizuojama mokykla Ruandoje yra veikianti ir toliau taiko asuncionistinio ugdymo paradigmą.
3	1873 – 1875 m.	Azija: Naujoji Kaledonija	Pirmoji asuncionistinio ugdymo įstaiga Okeanijoje buvo Naujojoje Kaledonijoje. Ši misija truko neilgai, nes viena po kitos mirė misionierės ir naujų nebuvo atsiųsta, mokyklos pastatą sudegino čiabuviai.
4	1893 – 1898 m.	Filipinai.	Antroji misija buvo Filipinuose. Ji buvo globojama Ispanijos Santa Izabel

			mokyklos (Colegio Real). 1898 m., po Filipinų revoliucijos ir Amerikos okupacijos, mokykla buvo uždaryta. Kaip jos tęsinys po 6 metų atidarytas San Lorenzo koledžas Maniloje, Filipinuose. Ši mokykla yra veikianti.
5	1893 – 1898 m.	Amerika: Nikaragva.	Mokykla Pietų Amerikoje. Pirmoji Amerikos žemyne. Misionierės į Nikaragvą atvyko 1892 m., bet koledžas (su pensionu) ir nemokama pradinė mokykla atidarytas 1893 m. Tiriamas laikotarpis yra iki 1898 m., nes tais metais išsiveržęs Momontobo vulkanas sugriovė beveik visą mokyklą, dalis mokinių toliau mokėsi laikiname pastate, kiti persikėlė už miesto. Mokykla išlaikė tęstinumą ir yra veikianti.

Šių mokyklų konteksto analizei skiriama dėmesio tik tiek, kiek reikia pažinti tradicijos pokyčius ir juos interpretuoti. Aptarta Thomo ir Bray (1995) Kubo matrica yra tarsi „tinklas“, per kurį „perleidžiama“ kiekviena mokykla, t.y. turimi istoriniai duomenys. Gautų rezultatų interpretacija remiasi Lydon teiginiu, kad tradicijos perdavimą užtikrina charizmatiški lyderiai ir rašytiniai šaltiniai, kritinės masės suformavimas (Lydon, 2009, p. 47). Vadovaujantis to meto religinio ugdymo (mokyklose) tradicine teorija bei ją perduodant (asumcionistinė Mokykla) vyksta ir įkultūrinimo procesai, kurie gali keisti formą, o kartais ir turinį.

2.3.1 Mokyklų plėtotės tyrimo šaltinių apibrėžtis

Analizuojant geografinę plėtrą, išryškinant tam tikrus specifinius, asumcionistinę tradiciją praturtinusius dėmenis, susidūrus su kitomis kultūromis ir pan., atliekamas istorinių sub-atvejų lyginimas ir duomenų generalizavimas **siekiant visuminio atvejo pažinimo**. Ne visos mokyklos turi vienodą istorinių šaltinių kiekį, todėl jų analizė padeda tik iš dalies rekonstruoti mokyklos kūrimo ir edukacinio proceso naratyvą ir šaltinių medžiagą. Tyrimas yra daugiau naudingas bendram istorinės Mokyklos vaizdui rekonstruoti negu atkurti atskiros mokyklos (sub-atvejo) profilį.

Po pirmosios mokyklos (1841 m.) analizės kita pasirinkta mokykla Europoje yra **Lubeck**, kuri įsikūrė 1882 m. Prancūzijoje, Paryžiuje. Dėl

geografinio artumo tarp pirmosios mokyklos, tuo metu esančios Auteuil namuose, ir naujai įsikūrusios Lubeck mokyklos nėra laiškų, kurie paprastai būna informatyvūs, pateikia vertingos informacijos apie to meto iššūkius bei sėkmes, mokyklos kasdienį gyvenimą, kultūrą. Skirtingai nuo kitų tirtų sub-atvejų, yra išlikęs mokyklą pristatantis informacinis bukletas ir ugdymo planas. Šie dokumentai yra beveik identiški istorinės mokyklos bukletams ir planams.

Kitos tiriamos mokyklos jau yra ne Europoje, ir jų istoriniai šaltiniai priklauso nuo tos vietos politinių ir gamtinių aplinkybių. Pirmoji misijų mokykla įkurta **Pietų Afrikos Respublikoje (PAR), Greihamstaune** (įkurta 1849 m.). Jos turimi istoriniai šaltiniai yra „vienpusiai“, t.y. tik tai, kas yra likę archyve Paryžiuje, nes po įvykusio Asumcionisčių bendruomenės skilimo nėra perduotos medžiagos iš PAR. Taip pat nėra išlikusio informacinio bukletas apie mokyklą ir ugdymo plano, bet remiantis to meto „prancūziškos mokyklos“ modelio perkėlimo logika, tikėtina, kad tai buvo pirmosios mokyklos kopija arba minimaliai modifikuotas variantas, nors dėstomoji kalba PAR buvo anglų. Antroji misija Afrikoje buvo pradėta žymiai vėliau (1954 m.), bet Birambo³⁶ mokyklos Ruandoje tyrimui nėra išlikusių pirminių šaltinių³⁷. Tyrime remiamasi Nicole Ballé surinkta 2000 m. disertacinio tyrimo medžiaga. Tyrėja užrašinėjo likusių gyvų liudininkų atsiminimus, rinko artefaktus, atkūrė istorinį naratyvą apie Birambo mokyklą³⁸.

Lyginant su pastarąja mokykla, apie daug senesnę **St. Louis misiją Naujojoje Kaledonijoje** (1873 m.) randama daugiau informacijos. Yra išlikusių laiškų kopijų iš susirašinėjimo ruošiantis misijai ir vėliau su pirmosiomis misionierėmis bei antrinių šaltinių, kurie pasakoja apie trumpą, bet herojišką misiją. Kaip artefaktai, paminėtini yra misionierių atsiųsti piešiniai, vaizduojantys misijų mokyklą ir čiabuvių namus (Priedas Nr 7), kurių originalai saugomi asumcionisčių kongregacijos archyve. Tarp mokyklų kūrimo šaltinių St. Louis misijos atveju yra unikalus dokumentas – Marijos

³⁶ Nedidelis miestas vakarų Ruandoje, Kibujė prefektūroje, šalia Kivu ežero.

³⁷ Dauguma archyvinės medžiagos iš centrinio archyvo Paryžiuje buvo perduota į Ruandos bendruomenės ir mokyklas. 1994 m. Ruandoje įvykęs genocidas sunaikino buvusį turtą. Kadangi mokykla buvo apsupta ir nuniokota atostogų metu, tai tarp žuvusių nebuvo daug mokinių, išžudyti tik ten buvę darbuotojai, vienuolės ir sugriauti pastatai, suniokotas turtas, mokymo priemonės.

³⁸ 2003 m. po genocido mokykla buvo atkurta ir šiuo metu yra veikianti.

Eugenijos Milleret kapitula, kuria remiantis galima papildyti pirmųjų mokyklų tikslų ir filosofijos sampratą.

Po dvidešimt metų pradėta misija **Filipinuose, Herane** (1893 m.), yra plačiai nagrinėta ir aprašyta. Manytina, kad dėka šiomis dienomis išplitusio asumcionistinio ugdymo Filipinuose ir toliau veikiančio koledžo, kuriame ruošiami mokytojai, yra atlikta ir nemažai kitų tyrimų apie asumcionistinį ugdymą Filipinuose. Taip pat yra išsami C. Pesongo (1992) asumcionistinio ugdymo istorijos studija.

Tais pačiais metais kaip misija Filipinuose buvo įkurta ir pirmoji mokykla **Pietų Amerikoje, Nikaragvoje, Leono mieste**. Centriniam asumcionisčių archyve segtuvai apie misijas Nikaragvoje yra pažymėti kodu FM.I.2, bet jame esančios iškarpos, laiškai yra pažymėti tik archyvo spaudu, tačiau neturi atskiro kodo, aprašo. Sunku tiksliai atsekti, kelintais metais parašytas ir kam adresuotas yra laiškas ar kokio leidinio iškarpa, esanti FM.I.2 segtuve. Istorinio tyrimo šaltiniai apie mokyklą Leone ir jos misiją nėra gausūs dėl gamtinių kataklizmų, įvykusių istorijoje³⁹. Nikaragvoje, panašiai kaip ir kituose kraštuose, vietiniai archyvai yra labai skurdūs, ir gauti papildomos naujos informacijos negu yra pagrindiniame asumcionisčių archyve nepavyko.⁴⁰ Daugiau informacijos, kaip ir anksčiau aptartų istorinių sub-atvejų, yra antriniuose (jau perrašytuose) šaltiniuose. Lentelėje pateikiami nagrinėti istoriniai šaltiniai kiekvienam sub-atvejui (4 lentelė).

³⁹ Nikaragvoje dalis istorinių šaltinių dingo po 1972 m. įvykusio žemės drebėjimo, kuris sugriovė sostinę Managvą.

⁴⁰ Elektroniniu paštu buvo kreiptasi į mokyklos Nikaragvoje administraciją, prašant tyrimo tikslais suteikti jų turimą informaciją apie mokyklos istoriją.

4 lentelė. Nagrinėti istoriniai šaltiniai tiriamiems istoriniams sub-atvejams

Eil. Nr.	Sub-atvejis	Mokyklos informacinis bukletas	Pamokų tvarkaraščiai, Ugdymo planai	Artefaktai	Korespondencija	Metraštis (Les Origines)	Kiti šaltiniai
1	Lubeck mokykla, Prancūzija, Europa	AKA, HIIIe	AKA, Plans des études	Nuotraukos, pastatų planai	-	Les Origines, T3	Mokyklos jubiliejų (50 ir 100 metų proga) išleisti atsiminimai (1932,1982); XX a. Lubeck istoriją tyrusių autorių cituojami šaltiniai.
2	Greihamstauno mokykla, PAR, Afrika	-	-	Vietovės, kurioje įkuriama mokykla piešiniai. Vėlesnio laikotarpio nuotraukos, kurios patvirtina ankstesnius rašytinius šaltinius (AKA, CAP).	Marijos Eugenijos Milleret ir s. Gertrūdos korespondencija, apaštališkojo vikaro A. Devereux laišakai Marijai Eugenijai.		Buchalteriniai dokumentai apie siūstas ugdymo priemones; Istorinis naratyvas vėlesniuose metraščiuose.
3	Birambo,	-	-	Pirmųjų misionierių	-	-	Nicole Ballé surinkta medžiaga 2000 m.

	Ruanda, Afrika		(tik ištraukos antriniuose šaltiniuose)	nuotraukos su mokiniais ir jų šeimomis.	(tik ištraukos antriniuose šaltiniuose)	(Les Origines nebeapima šio laikotarpio)	disertaciniam tyrimui, užrašyti liudijimai, surinkti artifaktai.
4	St. Louise mokykla Naujoji Kaledonija, Okeanija	-	- (galima tik rekonstruoti iš kitų šaltinių)	Misionierių atsiųsti piešiniai, kaip atrodo jų St. Louis misija ir pan. (AKA, archyvinės medžiagos studija, Partage Auteuil, 1973, nr.7, p. 34 – 43	Marijos Eugenijos Milleret susirašinėjimas su pirmosiomis misionierėmis, Vyskupo Vitte laiškas (AKA, HsP II 7/a)	Metraštis/Les Origines, T IV, 1898 p. 339-371).	Marijos Eugenijos Milleret kapitula apie misiją į Naująją Kaledoniją 1873-12- 28
5	Herene (Manila), Filipinai, Azija	Kopijos Filipinų archyve Maniloje	Kopijos Filipinų archyve Maniloje	-	-	- (nors įkūrimo laikotarpis yra Metraščio aprašomoje istorijoje)	Sutartys su vietos valdžia ir Bažnyčios vadovais. C. Pesongo (1992) istorinė studija atlikta asumcionistinio ugdymo šimtmečiui Filipinuose paminėti.

6	Mokykla Leone, Nikaragva. Pietų Amerika	Nuorašai datuojami vėliau AKA, FM.I.2	Nuorašai datuojami vėliau AKA, FM.I.2	Mokyklos architektūrinis planas, pirmojo pastato, pirmosios mokinės, misionierių nuotraukos, mokinių apdovanojimai AKA, FM.I.2	Marijos Eugenijos Milleret susirašinėjimai su misionierėmis, vietos vyskupu, miesto valdžia (dalis yra antriniuose šaltiniuose) AKA, FM.I.2	Metraštis / Les Origines, T IV, 1902, p. 494).	
---	--	---	--	---	---	---	--

Lyginant skirtingų mokyklų istorinėms studijoms atrastus istorinius šaltinius, išryškėja jų netolygumas: nuo pirmų šaltinių iki perpasakojimų; jų nevienodas kiekis, pvz., gausi korespondencija, kapitulos, artefaktai ir tik keletas naratyvų antriniuose šaltiniuose. Tikėtina, kad liko nerastų ir nepanaudotų šaltinių PAR, Nikaragvos mokyklų sub-atvejais, ir tai galėtų būti atskiros istorinės studijos medžiaga rekonstruojant pirmųjų asuncionistinių mokyklų profilį. Istorinio tyrimo šaltiniai: ugdymo planai, mokyklos pristatymas, ugdymo organizavimas, netgi pastato planai ar nuotraukos, aprašymai rodo, kad daugelis naujų mokyklų buvo „prancūziškos mokyklos“ kopijos, iš dalies pritaikytos prie sociokultūrinio konteksto. Iš Europos į misijų kraštus perkeliamas pastato, o kartu ir ugdymo modelis bei ugdymo tikslas „padaryti“ mokinius kiek įmanoma „europietiškesnius“. Taip pat istorinių šaltinių pobūdis atskleidžia asuncionistinės mokyklos ryšius su to meto civiline ir bažnytine valdžia, keliamus ugdymo tikslus ir ugdymo organizavimą bei turinį.

2.3.2 Mokyklų įkūrimo istoriniai naratyvai

XIX a. antrojoje pusėje Bažnyčia pasižymi misionierišku aktyvumu, kuris seka mokslo, naujų žemynų atradimų, kolonizacijos geografinę plėtra. **Misijų mokyklos dažniausiai buvo Europos mokyklų „kopijos“ o jų užduotis – „atnešti civilizaciją“.** Pati Prancūzijos valdžia pripažįsta, kad kolonizacijai yra reikalingas ir „moteriškas priėjimas“. Tai paaiškina ir Prancūzijos valdžios finansinę paramą misijų mokykloms. *„Moterų dėka atliksime kolonizacinį darbą, kurį esame pradėję, tai ji žino paslaptį, kaip nuraminti nesutarimus ir maištus“.* Šis valdžios atstovo pareiškimas pabrėžia, kad kolonizacijai reikia ne tik vyrų ir jų jėgos panaudojimo, bet ir moterų, kurių metodai yra žymiai švelnesni. *Juo labiau, kad buvo manoma, jog moterys, kaip ugdytojos turi esminį vaidmenį kolonizaciniame procese“* (Rogers, 2007, p. 298). Iš Bažnyčios pusės taip pat buvo didelis paskatinimas misionieriškai veiklai. Propaganda Fide dokumente⁴¹, kurį cituoja ir Marija Eugenija Milleret (AKA, Marijos Eugenijos laiškas, 1851 m. kovo mėn.), pabrėžiama, kad per švietimą ir ugdymą turi būti ugdomas gebėjimas „valdyti savo gyvenimą ir pasirūpinti savimi“. Ypatingas dėmesys buvo sutelktas į

⁴¹ Propoganda Fide yra Vatikano kongregacija, skirta tautų evangelizavimui. Cituojamame Marijos Eugenijos Milleret laiške sakoma, kad tai Propoganda Fide dokumentas, bet koks, nepatikslinama.

moterų savarankiškumo ir gebėjimo atlikti savo sluoksniu moterų pareigas ugdymą. Marija Eugenija Milleret ugdymą mato ne tik kaip žinių perdavimą, bet ir kaip svarbų charakterio ugdyme, vertybių perdavime, „*krikščioniškų jausmų skatinime*“ (Etudes d'Archives no 5, p. 67, citata š pokalbių užrašų).

XX a. viduryje, po II Vatikano Susirinkimo, įvyko didelis pokytis Europos ir misijų mokyklose, pakito požiūris į besivystančių šalių švietimą, jų gyventojus ir ugdymo tikslingumą. Asumcionisčių kongregacijoje XX a. misionieriškas polėkis susiję su charizmatiška asmenybe – s. Marie Denis, kurios vadovavimo bendruomenei metais asumcionistinių mokyklų tinklas labai išsiplėtė į pačias nuošaliausias vietas tolimose šalyse arba tos pačios šalies kituose socialiniuose sluoksniuose ar regionuose (Archyvų studija, Mère Marie Denise du Saint Sacrement „Pour moi, vivre c'est le Christ“, nėra archyvo kodo). Jos tikslas buvo Evangelijos skelbimas ir vargstančiųjų ugdymas. Bet kuriuo, kolonialistiniu ar pripažįstančiu kitų kultūrų lygiavertiškumą, atveju geografinėje plėtroje vyksta didelis ugdymo tradicijos pokytis. „*Susidūrimas su įvairiomis tautomis turi ir grįžtamąjį ryšį: pasikeičia pats projekto [mokyklos] pobūdis ir pedagoginė praktika*“ (Rogers, 2007, p. 298). Todėl tiriant asumcionistinės Mokyklos tęstinumą ir kaitą pokyčiai išryškėja ne istoriniame vystymesi, bet geografinėje paradigmos sklaidoje, t.y. mokykloms plečiantis į misijų kraštus, į naujus kultūrinius ir socialinius kontekstus, pakinta mokinio profilis. Nuo mokyklų pasiturinčių šeimų mergaitėms pastebimas poslinkis mokyklų, kuriose ugdomi ir vietinių gyventojų ar skurdžių socialinių sluoksnių vaikai. Kokį poveikį asumcionistinės mokyklos koncepcijai turėjo konkrečios skirtingos kultūros pagal šalį, kurioje mokykla yra įsikūrusi, būtų atskira tyrimų sritis.

Archyvinė medžiaga atskleidžia, kokius žingsnius tuo metu reikėjo žengti siekiant atidaryti misijų mokyklą (Metraštis / *Les Origines*, 1898, T III, p. 163). Ši kūrimosi logika yra bendra beveik visoms misijų mokykloms. Toliau pateikiama loginė kūrimosi seka pagal PAR Greihamstauno mokyklos įsikūrimą:

1. Kuriant misijų mokyklą, reikalingas vietos Bažnyčios vyskupo sutikimas. Marija Eugenija Milleret turėjo gauti Paryžiaus vyskupijos sutikimą šiai misijai. Po kelių susitikimų ir apsikeitimų konsultaciniais laiškais ji gavo Paryžiaus arkivyskupo G. Darbois ir vienuolijos bažnytinio vyresniojo monsinjoro M. D. A. Sibour sutikimus. T.y. misijų mokyklos galėjo būti įkuriamos tik gavus oficialų Bažnyčios hierarchų kvietimą ir pritarimą.

2. Misionierių ir materialinės bazės parengimas. Kadangi Pietų Afrikos Respublikoje dominuoja anglų kalba, reikėjo surasti ir parengti pirmas mokytojas, galinčias mokyti anglų kalba. Joms turėjo vadovauti Marie Gertrude Henningsen. Ji vyksta į Londoną, kad parengtų šios misijos materialinę bazę. Kartu buvo siunčiamos ir prancūziškos knygos bei kitos priemonės, nes pensione buvo mokoma ir prancūzų kalba.
3. Mokyklos, kaip Prancūzijos misijos įteisinimas. Marija Eugenija Milleret kreipėsi į Švietimo ministeriją (*pranc. - Ministère de l'Instruction publique*) Paryžiuje prašydama finansinės paramos ir protekcijų prancūzų mokyklai Greihamstaune, PAR. Švietimo ministras A. Falloux suteikia finansinę paramą naujai mokyklai siekiant prancūzų kultūros sklaidos (Metraštis, Les Origines, TIII, leidimo metai 1898, p.141-144).

Toliau, aptariant istorines mokyklas, remiamasi Bray ir Thomas kubo logika, nors ne visi lygmenys gali būti aptarti dėl istorinių šaltinių stokos.

Lubeck mokykla Paryžiuje buvo tarsi pirmosios istorinės mokyklos filialas ir tęsinys, bet atsirado nauja, tuo metu populiarėjanti ugdymo organizavimo forma – eksternatas⁴², skirtas naujosios Paryžiaus buržuazijos šeimų dukroms, kurios, gavusios deramą jų sluoksniui išsilavinimą, turėtų įsipareigoti visuomenės pokyčiams ir tobulėjimui (Mokyklos 50 metų jubiliejaus proga išleisti atsiminimai, 1932). 1902 m. Prancūzijoje radikaliai pasikeitė vyriausybės politika vienuolynų atžvilgiu. 1905 m. respublikonų priimtu sprendimu valstybė buvo atskirta nuo Bažnyčios, uždaryti vienuolynai

⁴² XIX a. pabaigoje švietimas Prancūzijoje išgyveno didelius perversmus: ugdymo plėtra tarp įvairių socialinių sluoksnių, valstybės atsakomybės už ugdymą perėmimas iš privačių institucijų, privalomas pradinis, o vėliau ir pagrindinis išsilavinimas ir t.t. Nuo 1870 m. Prancūzijoje pradėjo kurtis eksternatai – mokyklos be galimybės joje gyventi, skirtos aukštuomenės klasės vaikams. Iki XIX a. antros pusės eksternatai buvo skirti tik vargingų šeimų vaikams, t.y. kai vaikai ateina į mokyklą tik kelioms valandoms, o toliau laiką leidžia padėdami namuose, o kartais uždariaudami mieste. XIX a. antroje pusėje įvyksta posūkis ugdymo organizavime – steigiami eksternatai pasiturinčių šeimų vaikams, kad likusią dienos dalį jie galėtų leisti savo socialinio sluoksnio aplinkoje, dalyvauti šeimos gyvenime ir t.t. Toks ugdymo modelis yra pigesnis, taip pat rodo pasitikėjimą šeimos auklėjimu ir atsakomybės dalį perkelia tėvams.

ir jų mokyklos. Siekiama, kad visas ugdymas būtų perimtas į valstybės rankas ir t.t. Todėl 1906 m. gruodžio 28 d. Lubeck mokykla gauna policijos pranešimą, kuriame reikalaujama uždaryti mokyklą per 8 dienas⁴³. 1907 m. sausio 5 d., kaip ir buvo nurodyta, į mokyklą atvyko likvidatoriai. Šis perversmas buvo lemiamas asumcionistinio ugdymo raidai ne tik Prancūzijoje, bet ir visoje Europoje, nes dalis mokytojų ir mokinių pasitraukė į Belgiją, kur įsikūrė asumcionistinė mokykla pensionas Val – Notre Dame. O Paryžiuje formavosi pagrindinė Lubeck mokykla. Reorganizuotoje pagrindžio mokykloje mokytojomis tapo apie 20 buvusių mokyklos mokinių. S. Marie Genevieve ir dar 2 seserys liko pasislėpusios seno mokyklos pastato bokšte ir iš ten vadovavo mokyklos alumnių organizuotam pagrindiniam namų mokymui. Anita Poninska kartu su savo seserimi Inesa Poninska (Lubeck alumnės) perėmė mokyklos, kaip pasaulietinės ugdymo įstaigos, kurioje buvo tęsiamas asumcionistinis ugdymas, valdymą. Tai buvo vienintelė asumcionistinė mokykla Prancūzijoje, kuri liko veikianti per visus persekiojimo metus. Mokyklos pagrindinę veiklą organizavo pasauliečiai. Toks lyderystės pokytis yra vertas atskiros istorinės studijos. Iš pagrindžio Lubeck mokykla išėjo po I Pasaulinio karo, o 1924 m., atšilus politinei situacijai Bažnyčios atžvilgiu, iš Belgijos į Lubeck mokyklą grįžo vienuolės ir pradėjo organizuoti įprastą eksternato gyvenimą. Tokių istorinių perversmų fone Prancūzijoje asumcionistinis ugdymas išgyveno šiuos pokyčius:

1. Plėtėsi į kitas Europos šalis (Belgiją, Angliją, Ispaniją);
2. Plėtėsi į kitus žemynus (Aziją, Lotynų Ameriką);
3. Mokyklos valdymą Prancūzijoje drįso patikėti pasauliečiams;
4. Išbandė naujas katalikiškumo raiškas, kuklesnes ir netgi slaptas ugdymo formas.

Jeigu Prancūzijoje mokyklų plėtra ir vystymasis vyksta daugiau per apribojimą, ieškoma naujų formų, nes senos yra oficialiai draudžiamos, tai kituose žemynuose kuriamos asumcionistinės mokyklos vis dar yra kolonializmo raiška. XIX a. eksportuojamas „prancūziškas“ ugdymo modelis, kuris yra visuotinai pripažintas ir vertinamas (Rogers, Rebecca, 2007). Jį skatina ne tik Bažnyčia, bet yra pripažintas valstybės, kaip „prancūzų kultūros sklaida“. „Prancūziškas“ ugdymo modelis, kiek galima rasti šaltiniuose, taip pat buvo priimtas pozityviai, pvz., vienuolės kviečiamos kurti mokyklą,

⁴³ Archyvuose saugomas plakatas, skelbiantis mokyklos uždarymą.

auklėti „laukinius“, perduoti kultūrą ir pan. (Naujoji Zelandija, PAR, Heranas).

Greihamstaunas, Pietų Afrikos respublika. Pirmoji asumcionistinė misija už Prancūzijos ribų Afrikos žemyne yra Pietų Afrikos respublikoje, Greihamstaune, 1849 m. įkurta mokykla mergaitėms. Mokyklos misija buvo baltųjų mergaičių ugdymas joms skirtame pensione. Tai buvo prancūziškos kultūros sklaidos misija. Marija Eugenija Milleret kreipėsi į Prancūzijos užsienio reikalų ministeriją prašydama finansinės pagalbos prancūzų kultūros sklaidai užtikrinti (Metraštis, *Les Origines de l'Assomption*, T3, 1900 m., p. 141-144) ir ją gavo. Kapo provincijoje, Greihamstauno apylinkėse, daugiausia dirbo protestantai misionieriai iš Olandijos ir Didžiosios Britanijos. Mokyklos tikslas buvo ne tik suteikti išsilavinimą, bet ir būti kultūrine bei intelektualine atsvara plintančiam protestantizmui. Greihamstauno Kapo apaštališkasis vikaras, airis A. Devereux kreipėsi į Asumcion vienuolijos įkūrėją prašydamas siųsti seseris ugdymo misijai: „*Dauguma iš mano sutiktų ponų⁴⁴ gali mokyti anglų ir prancūzų kalbą, o jų išprusimas ir talentai padėtų mano vyskupijoje atsverti protestantų poveikį. Norėjau su jūsų sutikimu nusiųžti daugiau (vienuolių- vert.) į rytinį Kapą (Cap), kad būtų įkurta mokykla tiek vargingiesiems, tiek ir turtingiems*“ (Metraštis, *Les Origines de l'Assomption*, T3, leidimo metai 1900, p.145). Pirmosios mokyklos vieta – tankiai apgyventa miesto aplinka. Tai buvo ir Katalikų Bažnyčios misija protestantiškame krašte. Atsiliepiant į aplinkos poreikius, nedelsiant buvo įkurta ir misijų mokykla kafų genties mergaitėms, o vėliau misija tarp čiabuvių plėtėsi ir į kitas sritis: sveikatos, socialinės pagalbos ir pan.

Šios mokyklos įkūrimas, lyginant su ankstesnėmis, patvirtina asumcionistinės mokyklos misiją aukštesnio socialinio sluoksnio šeimų vaikų ugdyme. Taip pat išryškėja nauji elementai: katalikų tikėjimo išsaugojimo ir propagavimo misija bei, atsiliepiant į vietos poreikius, dėmesys vargstantiems siekiant juos „civilizuoti“. Kaip nurodo asumcionistinį ugdymą Afrikos žemyne tyrusi N. Ballé (2000, p. 89), tuo metu Pietų Afrikos Respublikoje nebuvo daug mokyklų, o protestantų misijos buvo daugiau siejamos su evangelizacija ir religiniu ugdymu, o ne bendruoju lavinimu, kai katalikiškos mokyklos akcentavo ir akademinę pažangą. Kitas misijų mokyklos aspektas – prancūziškos kultūros sklaida, nors į PAR vyko anglakalbės misionierės.

⁴⁴ Asumcionisčių vienuolių.

Tikėtina, kad prancūzų kultūros sklaida šioje misijoje buvo tik priedanga siekiant Prancūzijos valstybės paramos, iš tiesų buvo vadovautasi įprasta to meto logika: atnešti „aukštesnę“ Europos civilizaciją.

Antra misija Afrikoje prasidėjo tik po šimto metų, 1955 m. **Ruandoje, Birambo** mieste. Į Ruandą asumcionistės atvyko vysk. A. Bigirumwami kvietimu, kuris labai šiltai priėmė ir pavedė joms ugdymo misiją (AKA, sr. Marie Denis laiškas vienuolėms į Belgiją iš Ruandos, Kabingay 1954-11-24, archyvo kodo nėra). Mokykla buvo įkurta tarpininkaujant Belgijos Val Notre-Dame vienuolynui ir jame esančiai mokyklai⁴⁵ ir veikė kaip tipiška kolonijų šalyse kuriama misija, t.y. perkeliamas europietiškas ugdymo turinys ir jo organizavimo modelis. Po II pasaulinio karo Ruandoje pradėjo vystytis miesto profesijos, todėl šalyje atsirado poreikis kurti profesines mokyklas (Ballé, 2000, p. 162). Iki to meto šalyje buvo daugiausiai išvystytas pradinių mokyklų tinklas. Šioms mokykloms vadovaudavo parapijų kunigai, dažniausiai misionieriai, ir patys aprūpindavo jas finansiškai. Tiriant Birambo mokyklos įsikūrimo aplinkybes (Metraštis, korespondencija, nuotraukos, laikraščių iškarpos), išryškėja tie patys misijų mokykloms būdingi bruožai kaip ir Greihamstaune: svarbus vietos Bažnyčios vadovų pakvietimas ir pritarimas, stipri kolonialistinė įtaka, finansinė parama iš Europos valstybių. Šaliai gavus nepriklausomybę nuo Belgijos, Ruandos prezidento rūpestis buvo reorganizuoti švietimą, kad tai prisidėtų prie šalies vystymosi. Tai yra nauja misijų mokyklų organizavime, nes iki tol ryškus tik kolonizatorių valstybių „civilizacijos nešimo“ tikslas. Išaugo vietinės kalbos vartojimas ugdyme. Kaip ir Pietų Afrikos respublikoje, taip ir Ruandoje, misija neapsiriboja tik švietimu, 1957 m. buvo pastatytas dispanseris, kurio vaidmuo – teikti medicininę pagalbą ir ugdyti sveikos gyvensenos įgūdžius. Dideli vietos poreikiai, silpna sveikatos apsaugos sistema, higienos įgūdžių trūkumas, didelis kūdikių ir gimdyvių mirštamumas lemia, kad švietimo įstaigos ieško, kaip galėtų būti teikiama humanitarinė ir medicininė pagalba. Tiriamu atveju įkurtame dispanseryje akcentuojamas ugdymo tikslas.

St. Louise, Naujoji Kaledonija. Kita misija už Europos ribų įsikūrė 1873 m. Naujojoje Kaledonijoje, St. Louis misijoje, netoli Numėjos miesto. Numėjos vyskupas Vitte 1873 m. kreipėsi į seseris Lyone prašydamas vykti

⁴⁵ Ruanda tuo metu buvo Belgijos kolonija, nepriklausomybę gavo 1962 m.

jas į misijas ir perimti vietinės ponios (jos vardas nežinomas) įkurtą mokyklą čiabuvių mergaitėms (AKA, HsP II 7/a). Į St. Louis misiją išsiųstos trys seserys vienuolės niekada iki galo nesuformavo pedagoginės bendruomenės. Viena misionierė susirgo kelionės metu ir mirė Numėjoje. Kita nenoriai išitraukė į misiją džunglėse, nes buvo įsitikinusi, kad mokyklą reikia kurti Sidnėje, Australijoje, o ne nutolusioje misijoje džunglėse. Trečioji, pati neturėdama didelio pasirengimo mokytojauti, kaip galėdama rūpinosi čiabuvių mergaitėms, bet po metų žuvo nelaimingo įvykio metu. 1875 m. misija Numėjoje buvo uždaryta. Ši mokykla išsiskiria iš anksčiau aptartų tuo, kad ji yra skirta tik vietinių čiabuvių vaikams. Tirti šaltiniai (Metraštis, korespondencija, kapitulos) rodo, kad mokyklos kūrime valstybė nedalyvauja. Bažnyčios hierarchų vaidmuo yra toks pat kaip ir anksčiau aptartose mokyklose – kvietimas atvykti atsiliepiant į vietos gyventojų poreikius.

Manila, Filipinai. Visai kitokią pradžią ir tikslus turėjo misija Filipinuose, kuri prasidėjo po nesėkmės Naujoje Kaledonijoje. 1863 metais Ispanijos karališku dekretu⁴⁶ buvo įtvirtintas privalomas pradinis mokymas, t.y. reikalaujama įkurti pradines mokyklas atskirai berniukams ir mergaitėms visuose Filipinų Archipelago miestuose. Susirūpinusi švietimo kokybe, Ispanijos karalienė Maria Cristina kreipėsi į asumcionistes vienuoles Santa Isabel karališkame koledže Madride prašydama atvykti į Manilą ir įkurti mokytojų seminariją, kuri rengtų būsimas pradinių mokyklų mokytojas. 1893 m. buvo atidaryta mokytojų seminarija ir vidurinė mokykla Herrene, Maniloje⁴⁷ (Metraštis TIV, Les Origines, p. 495). Šiai misijai, kaip ir vėliau Nikaragvoje, buvo atidžiai paruošta ir siunčiama didelė misionierių grupė. Manytina, kad po ankstesnių nesėkmių imamasi kitokios mokyklų plėtros strategijos ir misijų organizavimo. Taip pat tai naujas posūkis asumcionistiniame ugdyme: rengti būsimų asumcionistinių mokyklų, ypač pradinio ugdymo, mokytojus, teoriškai ir praktiškai sudarant praktinio mokymosi vietas bendrojo ugdymo mokykloje. Panašiai kaip ir Ruandoje tai

⁴⁶ Nuo XVI a. Filipinai buvo Ispanijos karalystės kolonija.

⁴⁷ Seminarijoje buvo ruošiamos pradinių mokyklų mokytojos (3 metai) ir vidurinių mokyklų mokytojos (4 metai). Ši mokytojų seminarija buvo išlaikoma valstybės, vienuolių vaidmuo buvo dėstyti ir administruoti mokyklą. Mokytojų seminarijos tikslas buvo ne tik parengti būsimas mokytojas, bet ir būti pavyzdine mokykla (modeliu), pagal kurį absolventės galėtų vadovauti pradinėms mokykloms.

rodo paieškas, kaip atsiliepti į vietos bendruomenės poreikius, šiuo tiriamu atveju – plėsti pradinio ugdymo tinklą.

Leon, Nikaragva. Koledžas buvo atidarytas 1893 m. sausio 15 d., o rugsėjo mėnesį – ir nemokama pradinė mokykla. Metraščio, korespondencijos ir kapitulų tyrimas rodo, kad pirmosios misionierės į Nikaragvą atvyko prezidento Dr. Roberto Sacasa, kuris norėjo atidaryti „prancūzišką pensioną ir pasisiūlė apmokėti [misionierių] kelionę ir mokyklos išlaikymą“ (Metraštis, *Les Origines*, T IV, p. 494), kvietimu. Čia, kaip ir Filipinų atveju, iniciatyvos pakviesti asuncionistas misionierės imasi civilinė valdžia, o vietos Katalikų Bažnyčios hierarchai tik duoda sutikimą. Taip pat šalies valdžia skiria dalinį finansavimą misijoms. **Nikaragvos ir Filipinų mokyklose** keliami panašūs tikslai:

1. Aukštuomenės ugdymas pensionuose ir pradinės mokyklos čiaabuviams;
2. Europietiškos kultūros, kaip aukštesnės ir vertingesnės, perdavimas. Jis remiasi vietinės valdžios palaikymu.

Ugdymas turėtų transformuoti individų gyvenimą, o paskui daryti poveikį ir visuomenės gyvenime. Čia atpažįstamas tas pats misijoms būdingas europietiško švietimo idealizavimas.

Apibendrinant geografinės plėtros naratyvą, išryškėja, kad mokyklų kūrimo motyvu dažniau tampa mokymas (*pranc. instruction*), o ne tikėjimo skelbimas. Manytina, kad tikėjimo skelbimas asuncionistinėse mokyklose būdavo suvokiamas kaip integrali mokymo ir prusinimo dalis. Ugdymo idealas misijų mokyklose išlieka europietiškas, kurį pritaikius turėtų keistis „*laukinių papročiai*“, ir jie turėtų būti „*civilizuojami*“. Tai būdinga XIX a. švietimo filosofijai. Tik XX a. antroje pusėje, augant kitų kultūrų pažinimui, atsiranda ugdymo įkultūrinimas, o dar vėliau multikultūrinis ugdymas. Šiuo metu jau yra kalbama apie tarpkultūrinį (*pranc. interculturalité*) ugdymą.

Geografinės plėtros analizėje išsiskiria pasikartojantys bendri bruožai:

1. Mokyklos skiriamos aukštuomenės ar kitaip privilegijuotam socialiniam sluoksniui, kuriam reikalinga „prancūziška mokykla“;
2. Atsiliepiant į socialinius poreikius atidaromos pradinės mokyklos čiaabuviams ar vargingai gyvenantiems;
3. Mokyklų kūrimą skatina įsitikinimas, kad ugdymas gali pakeisti visuomenę;

4. Mokykla yra Katalikų Bažnyčios tikėjimo perdavimo įrankis, savo misiją supranta, kaip čiabuvių evangelizaciją arba kovą su protestantizmu;
5. Mokyklų kūrime dalyvauja politiniai arba bažnytiniai autoritetai.

Šie bruožai išskirti tiriant istorinių asuncionistinių mokyklų įsikūrimo naratyvą. Kiek jie panašūs ir kiek skiriasi nuo kitų vienuolių ar Bažnyčios švietimo misijų, būtų atskiro tyrimo klausimas. Remiantis tirtais šaltiniais, galima daryti prielaidą, kad išlieka siekis perkelti asuncionistinio ugdymo koncepciją į misijų šalis, aktyvus vienuolių išpareigojimas švietimo misijoje, pabrėžiami sociumo, siekio daryti poveikį visuomenėje, perteikti tikėjimą aspektai. Atskirų mokyklų įsikūrimo naratyvuose nėra esminių skirtingų elementų, skirtumas atsiskleidžia tik įgyvendinimo formose, kurios priklauso nuo sociokultūrinio konteksto, turimų ryšių ar finansinių galimybių.

2.3.3 Asuncionistinių mokyklų mokinių portretai

Remiantis Bray ir Thomas (1995) Kubu, pirmoji jo plokštuma yra nelokacinės demografinės grupės. Istoriniame tyrime jos aptiriamos pagal klasikinį kubo modelį pereinant per visas išskirtas grupes: etninę, amžiaus, religinę, lyties, kitas. Istoriniai sub–atvejai gretinami ir lyginami tarpusavyje, vėliau, siekiant atpažinti asuncionistinio ugdymo kaitą ir tęstinumą, gretinami ir su šiuolaikinių mokyklų demografiniu mokinių profiliu. Istorinio tyrimo pabaigoje išryškėja modifikuota kubo demografinių grupių plokštuma, kuri toliau buvo naudojama empiriniame tyrime siekiant atpažinti istorinę kaitą ir tęstinumą. Demografinės plokštumos analizei duomenys gaunami iš mokinių registrų, dienynų, korespondencijos ir t.t. Demografinės plokštumos aprašymas atskleidžia mokyklos profilį ir suponuoja ugdymo savitumą bei siekius.

Etninės grupės. Visuose tirtuose istoriniuose sub–atvejuose dominuoja tos šalies tautinei (etninei) grupei priklausantys mokiniai ir tie, kurie dėl įvairių priežasčių yra palankūs „prancūziškam ugdymo modeliui“. „Prancūziško ugdymo modelio“ iškėlimas būdingas ne tik misijų mokyklose, bet ir Prancūzijoje, kai naujai įkurtą mokyklą renkasi naujosios buržuazijos šeimos, o jų įvairią tautinę kilmę atspindi pavardės mokinių registre. Apie Lubeck mokyklos mokinių tautinę kilmę nėra išlikusių daug duomenų, bet galima spėti, kad sudėtis buvo mišri kaip ir pirmojoje asuncionistinėje mokykloje Paryžiuje. Tai patvirtina ir faktas apie pirmąją mokyklos direktorę,

lenkų kilmės pasaulietę panelę A. Poninską, kuri kartu su savo seserimi buvo mokyklos auklėtinės, o vėliau tapo mokytojomis toje pačioje mokykloje. Tikėtina, kad dauguma Lubeck mokykloje buvo europiečiai. Tokią prielaidą daryti leidžia ir istoriniais faktais pagrįstos knygos vaikams „Mary aux verts“ (liet. *Žaliaakė Marija*) (Jony, 1961) siužetas.⁴⁸ Šis istorija grįstas grožinės literatūros kūrinys vaikams parodo, kad mokykloje buvo ir kitų rasių mokinių, nors aprašomas mokinių „svetimumas“ leidžia spėti, kad tokių vaikų nebuvo daug. Tuo pačiu yra skatinama susidomėjimas ir priėmimas kitokių kultūrų vaikų. Greihamstauno misija mokinių profilio požiūriu yra dvikryptė. Nemokamos mokyklos mokiniai, vadinami „*vargingais vaikais*“ (Metraštis, *Les Origines*, t. III, 167-168), yra čiabuvių gyventojų vaikai. Iš Marijos Eugenijos laišku vyskupui Devereux (id. Metraštis, *Les Origines*, t. III, 167-168), kuriuose sakoma, jog reikia ugdyti vietinius vaikus, kad jie gautų krikščioniškus pamatus ir reikiamą išsilavinimą, galima spėti, jog didžioji čiabuvių vaikų dalis priklausė karingai kafrų genčiai⁴⁹, kuri tuo metu kovojo su naujakuriais. Kafrų genties mergaitės, kurios gaus tinkamą išsilavinimą, galės pakeisti vietos gyventojų kultūrą, nes jos nebeturės tokių *žiaurių papročių*. Pirmosios asumcionistinės mokyklos mokinės Filipinuose buvo ispanų arba metisų šeimų dukros, kurios buvo laikomos aukščiau už vietinių čiabuvių vaikus, jos ruošėsi būti mokytojomis. Vėliau buvo įkurtos klasės čiabuvių vaikams, kuriose dirbo ir pačios studentės. Asumcionistinės mokyklos misijose jau XIX a. patiria kaitą, mokyklų įvairumą plečia vietinių čiabuvių vaikų priėmimas, kaip ir st. Louis misijoje Naujojoje Kaledonijoje ir vėliau Leone, Nikaragvoje, Pietų Amerikoje. XIX a. visuomenė buvo labiau segreguota, taip pat kuriamų mokyklų mokinių profilį lėmė ir mokyklos tikslai.

Tautinės ir etninės mokinių kilmės tyrimas parodo koreliaciją tarp mokyklos tikslų, organizacinio modelio ir besimokančiųjų poreikių bei

⁴⁸ Jonny „Mary aux yeux verts“ knygoje vaikams autorius pasakoja apie mergaitę, atvykusią su šeima iš Indijos į Prancūziją ir gyvenančią Lubeck internate. Aprašoma jos savijauta tarp gerai prancūziškai kalbančių vaikų, jausmai, kurie kyla suvokus, kad ji skiriasi nuo jų ne tik savo kalba, bet odos spalva, pomėgiais ir svajonėmis. Mergaitė labai ilgisi gimtosios Indijos ir mokykloje jaučiasi svetima.

⁴⁹ Kafrų gentys ne kartą yra stojusios į kovą su naujakuriais (kolonizatoriais) 1779-1879 m. Šie karai vadinami Kafrų karais arba Chosa karais (pranc. *guerres cafes*, *guerres xhosa*).

galimybių. Mokinio portretas išsiplėčia dėl misijų mokyklų. Misijų mokyklų kūrimo modelis visuose tirtuose sub-atvejuose yra pasikartojantis:

1. Prancūziško tipo pensionas baltųjų (arba ir praturtėjusių, ir užimančių pareigas vietinių gyventojų) vaikams;
2. Pradinė mokykla čiabuvių, neturtingų šeimų vaikams.

Amžiaus grupės. Remiantis rašytinių šaltinių užuominomis, nuotraukomis, spėtina, kad mokinių amžius gali būti nuo ketverių iki dvidešimties metų. Toks ankstyvas mokinių amžius yra todėl, kad Prancūzijoje ir kolonijose vaikų darželiai buvo laikomi mokyklinio ugdymo sistemos dalimi. XIX a. mokyklose vaikai skirstomi daugiau pagal mokymosi metus, o ne pagal mokinių amžių. Informacijos apie mokinių amžių misijų mokyklose nerasta. Manytina, kad steigiant mokyklas vaikų biologinis amžius nebuvo svarbus faktorius. Juo labiau, kad, nesant privalomam mokyklinimui, nebuvo ir nustatyto amžiaus, nuo kada vaikai turi būti lavinami ugdymo įstaigose.

Religinė grupės. Tyrimas atskleidžia Lubeck mokyklos demografinio profilio kaitą religiniu požiūriu, lyginant su pirmąja asumcionistine mokykla Paryžiuje. Mokyklos penkiasdešimtmečiui bei šimtmečiui paminėti skirti leidiniai teigia, kad mokykla priėmė visus (nebūtinai krikščionis), kurie pritaria mokyklos projektui⁵⁰. Religiniu požiūriu išskirtina Greihamstauno mokykla, kurios misija priimant katalikus – stiprinti katalikišką poziciją pačioje Pietų Afrikoje, kurioje veiklą vystė protestantai (Metraštis, *Les Origines de l'Assomption*, T3, 1900 m., p 141-144). Galima numanyti, kad čiabuviams skirtose mokyklose yra įvairių tikėjimų vaikų, bet mokyklos misija – perteikti katalikų tikėjimą. Tai iliustruoja pavyzdys apie st. Louis misiją: „*Numėjoje, kur vyksta mūsų seserys, yra mažos mergaitės, kurias surenka viena atsidavusi ponija. Aišku, jas reikia išmokyti katekizmo, skaityti, prancūzų k., taip pat kaip elgtis ir tvarkyti namus pašvęstus Dievui (bažnyčiai – vert.)*“ (Marija Eugenija, Kapitula, 1873-09-28, p. 155). Taigi istorinės mokyklos misija yra atsiliiepti į vietinių katalikų arba kolonizatorių

⁵⁰ Tai nauja sąvoka, kuri atsiranda vystantis mokykloms Prancūzijoje. Jos pagrindas, kad mokyklos savitumas turi atsispindėti ne mokininių demografinėje sudėtyje ar mokyklos steigėjo profilyje, bet per mokyklos projektą, t.y. savitą misiją ir viziją, kurios įgyvendinamos tai mokyklai būdingais būdais.

šeimų ugdymosi poreikius. Bet nevengiama į mokyklas priimti ir kitų tikėjimų vaikų, nes mokyklos misija yra skleisti Katalikų Bažnyčios tikėjimą.

Lyties grupės. Remiantis archyvų duomenimis ir to meto katalikiško ugdymo tradicija, ugdymas vyksta vienalytėse mokyklose. Pirmoji Asumcionistinė mokykla Paryžiuje buvo skirta tik mergaitėms, taip pat nagrinėjamu laikotarpiu Lubeck mokykla lyties požiūriu yra homogeniška. Šis rodiklis nesikeičia ir misijų mokyklose: pavyzdžiui, Greihamstauno mokykloje yra 7 pensione gyvenančios mergaitės ir 18 eksternių. Greihamstauno misijų mokykla atidaroma anglės ponios Fords įkurtame mergaičių pensione. Bet nėra duomenų, ar mokykloje čiabuviams išskirtinai mokėsi tik mergaitės. Lyties požiūriu misijų mokyklų sudėtis Ruandoje taip pat lieka homogeniška – mokykla mergaitėms, pradinėje mokykloje mokėsi tik 23 mergaitės. Laiškas iš Birambo atskleidžia, kad tėvai neskuba vesti mergaičių į mokyklą, nes reikia, kad jos dirbtų laukuose, taip pat labiau renkasi tik mergaitėms skirtas mokyklas, o ne mišrias. (1955 m. kovo 3 d. laiškas). Tikėtina, kad tai irgi stabdo mišrių misijų mokyklų kūrimąsi. Mokiniai yra iš kaimiškų vietovių, tuo metu miestai ir miestietiškas gyvenimo būdas Ruandoje tik kūrėsi. Išlikusioje nežinomo laikraščio iškarpoje⁵¹ interviu su viena misioniere sakoma: „*Norime tarnauti vietiniams žmonėms, o ypač moterims ir mergaitėms*“ (AKA). Tai patvirtina Rogers R. (2007) teiginį, kad kolonizacijos procese moterys vaidina ypatingą ugdymo vaidmenį, nes perduodamos moralines vertybes tikisi pakeisti visuomenę iš vidaus. Jeigu vyrai misionieriai ugdo berniukus siekdami suformuoti vietinį elitą ir daryti poveikį per valdžios struktūras, tai moterys ugdo mergaites, kad jos „iš vidaus“ transformuotų savo visuomenę. Vienalytis asumcionistinis ugdymas pagrindžiamas skirtingais ugdymo tikslais: buvo siekiama ugdyti mergaites, kurios atliktamos savo kaip moters vaidmenį šeimoje bus pavyzdingos krikščionės ir vaikų auklėtojos (Patarimai apie ugdymą, 2016, p.11). Nors XIX a. kai kurios pradinės mokyklos varguomenei jau buvo mišrios, nėra rasta įrodymų, kurie leistų daryti prielaidą, kad asumcionistinės mokyklos misijose buvo mišrios.

Kitos grupės. Atliekant tiriamąjį darbą archyve pagal anksčiau išvardintus šaltinius, išryškėjo mokinio socialinio portreto svarba. Vertinant

⁵¹ Iškarpa saugoma archyve, bet nepažymėta archyvo kodu.

pagal Lubeck mokyklos mokinio mokesčio dydį, spręstina, kad mokykla visu tiriamu laikotarpiu buvo prieinama tik vidutinio ir aukštesnio socialinio sluoksnio šeimoms. Taip pat mokyklos tikslė (Šimtmečio minėjimo leidinys, „*Pour un centenaire. Cent ans de vie – Lubeck*“) minimas elito ugdymas apibrėžia galimą mokinio demografinį profilį. Lubeck mokykla buvo pastatyta Chaillot rajone, kylančiame gyvenamųjų namų rajone, iš kurio visi vargingi amatininkai buvo iškeldinti ir nutiestos plačios gatvės, pradėta statyti XIX a. antrai pusei būdingi Vakarų Paryžiaus naujosios buržuazijos namai (Benoit de la Morinerie, 2001, p. 108-110). Tai rodo lokacijos ir mokyklos tikslinės grupės atitikimą. Mokyklos šimtmečio jubiliejiniame leidinyje nurodomas mokyklos tikslas, pagal kurį mokykla turi ugdyti valdančios klasės vaikus, rodo mokinio profilio kaitą nuo buržuazijos šeimų vaikų į valdančios klasės vaikus.

Socialiniu ir ekonominiu požiūriu mokinių profiliai labai skiriasi. Pavyzdžiui, Naujosios Kaledonijos misija pašvęsta vargingiesiems. Tai žinome ne tik iš vyskupo pakvietimo, bet ir iš vienos sesers laiško Marijai Eugenijai, kur ji išreiškia savo nenorą dirbti su „*juodaisiais*“ (Partage Auteuil, 1973, nr. 7, p. 34-37). Metraštyje (Les Origines T IV psl. 364) pasakojama, kad kai kurie vaikai ateina tik su dirželiu per juosmenį. Tai buvo misijų pensionas vargšams, kaip tuo metu buvo sakoma – „*laukiniams*“. Rogers R. (2007) teigimu, kolonijose kuriamos mokyklos priklausomai nuo vietinės populiacijos poreikių, finansinių galimybių yra labai lanksčios, todėl mokytojai dažnai patiria sumaištį rinkdamiesi edukacinius, moralinius, socialinius ar nacionalinius prioritetus. Mokykloms bendra lieka prancūziškos kultūros dominavimas ir iškėlimas aukščiau kitų, bei hierarchinė mokyklos organizacija.

Apibendrinant demografinio profilio tyrimą matyti, kad istorinės asumcionistinės mokyklos buvo skirtos įvairių socialinių sluoksnių vaikams, daugiausiai – mergaitėms. Pačioje mokykloje kartu nesimokė skirtingų sluoksnių vaikai, ugdymas buvo organizuojamas atskirai. Pagal šeimų pajamas buvo laikomasi segreguoto ugdymo principo. Tuo tarpu etniniu/tautiniu požiūriu jau nuo pat pradžių mokyklos yra mišrios, nors prancūziška kultūra yra dominuojanti ir laikoma sektinu pavyzdžiu. Laikomasi segregacijos lyties požiūriu. O religijų skirtingumas yra priimtinas, jeigu kitatikiams bus perduotas katalikų tikėjimas. Dėl nerastų šaltinių mokinių amžius istoriniame tyrime lieka neišskirta grupė.

2.3.4 Ugdymo ir visuomenės aspektai

Ugdymo ir visuomenės lygmenis apimanti plokštuma pagal Bray ir Thomas Kubą (1995) apima šiuos aspektus: ugdymo turinys, metodai, ugdymo finansavimas, valdymo struktūros, darbo rinka ir kiti aspektai. Dėl ribotos istorinio (vėliau ir empirinio) tyrimo darbo apimties buvo atsisakyta tirti to meto mokyklų mokomąją medžiagą, knygas (vadovėlius) ar mokytojų sąsiuvinius. Nors B. Hellinckx, F. Simon, ir M. Depaepe (2009) teigimu, tai yra vertinga tyrimo kryptis, kuri atskleidžia ne tik ugdymo turinį, bet ir to meto ugdymo filosofiją. Šių artefaktų randama Asumcionisčių archyve, jie yra prancūziški ir naudoti, remiantis leidimo data, pirmojoje mokykloje. Todėl ugdymo ir visuomenės aspektu dėl griežtos šaltinių atrankos pasirinkta susiaurinti tyrimą: istoriniai įrašai apie ugdymo turinio formavimą, o empirinėje dalyje – interviu. Ugdymo turinio tyrimas, remiantis vadovėliais ir mokomąja medžiaga, būtų kito tyrimo tema.

Ugdymo turinys (Curriculum). 1882 m. įsikūrusi mokykla „atsineša“ visą ugdymo planą ir mokomąją medžiagą iš jau veikiančios mokyklos Auteuil (buvusi Chaillot mokykla, kuri jau yra aptarta ankstesniame skyriuje) (Metraštis, Origines, TI, 1898). Nuo 1887 m. Lubeck mokykla pradeda organizuoti aukštesniuosius kursus: filosofijos, šiuolaikinės istorijos, literatūros; taip pat tuo metu Paryžiuje populiarėjančias konferencijas, kurios yra suaugusiųjų ugdymo dalis, vykdoma bendrojo lavinimo mokyklose. Lubeck mokyklos kursų apraše (AKA, HIIIe) sakoma: „*Tikslas – suteikti išimtinai katalikišką ugdymą, kuris yra būdingas ir kitoms asumcionistinėms mokykloms*“. Tai rodo didėjančią domėjimąsi akademinio pasirengimu. Apie ugdymo turinį po mokyklos uždarymo 1906 m., kai viskas persikėlė į pogrindį ir pamokos buvo organizuojamos mokinių namuose arba susirašinėjant, nepavyko surasti išlikusių rašytinių šaltinių. Vis augantis domėjimasis akademinio meistriškumu (*angl. academical excellence*) ir pasiekimais yra iš dalies naujas besivystančios asumcionistinės tradicijos bruožas Europoje. Tai būtų galima traktuoti kaip prisitaikymą prie katalikiškų mokyklų „stiliaus“, nes katalikiškoms mokykloms yra būdingas aukštas akademinis standartas. Yra išlikę mažai žinių⁵², koks buvo ugdymo turinys pirmojoje

⁵² Labai mažai duomenų yra Asumcion centrinių namų archyve Prancūzijoje, kur buvo atliktas istorinis tyrimas. Galima spėti, kad kiek daugiau jų būtų PAR įsikūrusių

asumcionistinėje misijoje Greihamstaune. Remiantis faktu, kad tai buvo prancūzų mokykla, įkurta Afrikoje, o tuo metu buvo kopijuojama Europos mokymo sistema, jos organizavimas turėjo būti panašus į pirmosios mokyklos organizavimą (1841-1849 m. Rue de Vaugirard, Impasse des Vignes ir Chaillot). Deja, konkretus mokyklos ugdymo planas nėra išlikęs ir ugdymo turinį galima rekonstruoti tik iš užrašytų pasakojimų ir laišku (Metraštis, *Les Origines*, 1898, T III). Mokyklų ugdymo turinio kopijavimą pagal Europos ugdymo modelį patvirtina ir XIX a. misijų mokyklų plėtrą tyrę autoriai Lombaerst H., (2007), Rogers R., (2007), Hellinckx B., Simon F., Depaepe M., (2009). Kolonizacija, kaip teigia H. Lombaerts (2007), lėmė Europos denominacinių mokyklų plitimą: katalikiškos europietiško modelio mokyklos galėjo įsikurti misijose, o kita vertus, misijų mokyklos kryptingai ar ne prisidėjo prie kolonizacinio mentaliteto ir kultūros formavimo. Tai buvo glaudžiai susiję su socialine ir ekonomine programa užsienio kultūras priartinti prie europinės kultūros.

Perkelto ugdymo turinio logika pasitvirtina ir Nikaragvoje, Leon mokykloje. Joje buvo taikomas Ispanijos curriculum, nors oficiali mokomoji kalba išliko prancūzų. Užsirašę į naująją mokyklą mokiniai gavo informacinį bukletą ispanų kalba, labai panašų į tuos, kurie būdavo duodami mokiniams Prancūzijoje. Jo pradžioje yra užrašas: „*Parengtas pagal Prancūzijos, Anglijos, Ispanijos ir Italijos koledžų programas*“ (AKA, FM.I.2.). Manytina, kad tai reiškė ugdymo kokybės garantą. Archyvuose išlikusioje vienuolijos sutartyje su Nikaragvos valstybe, tiksliau sutarties pakeitimuose, nes pirmoji sutartis nėra išsaugota, (AKA, FM.I.2)⁵³ nurodoma, kad vienuolės įsipareigoja organizuoti koledžą, kuriame „*bus vykdomas pradinis ir vidurinis panelių ugdymas remiantis asumcionistinių mokyklų programomis iš Prancūzijos ir Ispanijos*“. Tai patvirtina, kad pirmosiose misijų mokyklose būdavo „importuojamos“ Europos mokyklų programos, kaip „pažangios ir civilizuotos“. Taip pat numatoma supaprastinta ugdymo programa, kuria remiantis dėstoma prancūzų ir ispanų kalba, katekizmas, religinis ugdymas, Nikaragvos geografijos pagrindai, praktinis skaičiavimas, istorijos pagrindai,

seserų, kurios vėliau atsiskyrė nuo seserų Asumcionisčių ir pasivadino Asumcion misionierėmis, archyve.

⁵³ Sutarties pakeitimuose tarp bendruomenės ir Nikaragvos valdžios AKA, FM.I.2; data nėra nurodyta, tik rašoma, kad tas dokumentas yra ankstesnės sutarties pakeitimas.

literatūros pagrindai, gamtos mokslai, visuotinė geografija, šventoji ir pasaulietinė istorija, siuvimo darbai. Ugdymo plano sudarymo logika artima pirmajai mokyklai Filipinuose. Lyginant su curriculum Prancūzijoje, šioje mokykloje nėra dainavimo, šokių ir pianino pamokų. Tik vėliau atsiranda kitos spalvos įrašas sutartyje (bet nėra nurodyta data): pianino pamokos. Tai patvirtina savotišką ugdymo įstaigų „klonavimą“ misijų kraštuose, nors neišvengiamai atsiranda ir naujovių, o kai kurių organizacinių tradicijų atsisakoma.

Mokytojų seminarijoje Filipinuose, Herrano kolegijos curriculum, kaip ir Nikaragvoje, buvo pritaikytas pagal Ispanijos Mokytojų institutų programas: religija ir moralė, ispanų k, gramatika, dailė, matematika, iškalba, Ispanijos ir Filipinų geografija bei istorija, namų ruoša, rankdarbiai, o tai rodo, kokie dalykai paskui buvo dėstomi „Escuela practica“ ir kitose mokyklose. Kolegijos tikslas buvo „*parengti [mergaites] būti ne tik eilinėmis moterimis, bet tvirtų nuostatų ir turtingos asmenybės krikščionėmis, kurios remsis savo tikėjimu ir perkeis visuomenę*“ (Carmen Pesongo, 1992, p. 45). Vadinasi, viskas, ką mokėsi mokytojų seminarijoje, po to būdavo atkartojama bendrojo ugdymo mokyklose.

Visos šios mokyklos taiko „dvigubą“ curriculum: elitui – baltiesiems kolonizatoriams arba metisams – ir vargšams, šiuo atveju – čiabuviams. St Louis mokykla Naujojoje Kaledonijoje išsiskiria tuo, kad jos misija buvo tik našlaitės čiabuvių mergaitės⁵⁴. Nėra išlikusio ugdymo plano (nėra aišku, ar iš viso toks buvo parengtas). Pagrindinis šaltinis yra Marijos Eugenijos Milleret konferencija išlydint misionieres. Konferencijos tikslai:

1. Suteikti bazinį išsilavinimą: „*Numėjoje, kur vyksta mūsų seserys, yra mažos mergaitės, kurias surenka viena atsidadusi ponija. Aišku, jas reikia išmokyti katekizmo, skaityti, prancūzų k., taip pat kaip elgtis ir tvarkyti namus, pašvęstus Dievui [bažnyčiai]*“ (Chapitre 1873-09-28, 2005, p. 155).
2. Ugdyti praktinius įgūdžius: „*Bet svarbiausia šias mažas kaledonietes išmokyti sodininkystės, skalbti ir virti. Ne sudėtingus patiekalus, tarsi jos turėtų virti Paryžiaus restoranuose, bet paruošti valgyti kitaip,*

⁵⁴ Nors įkūrimo aprašyme Kapitula „Misija Naujojoje Kaledonijoje“ (La mission de la Nouvelle Calédonie) 1873-09-23 minima, kad turėtų būti ir mokykla prancūzų politinių nusikaltėlių šeimų vaikams, kurioje būtų mokoma pagal Prancūzijos curriculum. Deja, šis projektas nebuvo įgyvendintas.

negu pagal jų laukinius papročius“ (Chapitre 1873-09-28, 2005, p. 155).

Manytina, kad pamokų tvarkaraštyje turėjo būti prancūzų k., skaitymas, rašymas, katekizmas, buitės darbai ar pan.

Analizuojant istorinių sub-atvejų ugdymo turinį, pastebima tendencija, kad misijų mokyklų (dažniausiai pradinių) svarbiausias uždavinys – kelti bazinį švietimą, o mokyklose elitui ir misijų kraštuose baltiesiems nuo pat pradžių buvo keliami aukšto akademinio meistriškumo reikalavimai, mergaites rengė dalyvauti savo socialinio sluoksnio žmonių visuomeniniame gyvenime. Ugdymo turinys su nedideliais pakitimais formuojamas remiantis pirmosios mokyklos curriculum. Prancūziškas ugdymo planas laikomas kokybišku ir sistemiškai atkartojamas. Misijų kraštuose įsteigtose mokyklose būsimums mokytojoms dėstomi tie patys dalykai kaip ir bendrojo ugdymo mokyklose, tik šiek tiek plačiau, mokyklos čiabuviams orientuotos į raštingumo ir praktinių įgūdžių ugdymą. Palyginimui su kitomis to meto mokyklomis nėra surinktos medžiagos, todėl apibendrinimai daromi remiantis sub-atvejų tyrimu.

Metodai. Mokyklos, siekdamos įgyvendinti ugdymo planą, pasirenka tam laikmečiui būdingus metodus ir ugdymo turinio organizavimą. Mokyklos šimtmečio jubiliejiniame leidinyje Lubeck kalbama apie tai, kad mokykla turi aukštus rezultatus, pasiekusios mokyklos reputaciją, tai pasiekama dėl kiekvieno vaiko gebėjimų ir poreikių suvokimo, reiklumo ir drausmės, atsidėjimo mokslui, tikrinimo bei asmeninio darbo (Assomption Lubeck. 1882-1982 m.). Mokyklos tikslas aiškiai išreiškia **į sociumą orientuotą ugdymą**, o tyrime išryškėja ir tikslą patvirtinančios ugdomosios veiklos, pvz., pagalba pirmo pasaulinio karo karių šeimoms, vargšų lankymas ir pan.

Rekonstravus Lubeck istorijos naratyvą išryškėja šios ugdymo formos:

1. Klasikinis eksternatas su nedideliu pensionu šalia;
2. Mokymas namuose, t.y. kai mokinės tik sutartu laiku ateina gauti naujų užduočių ir atsiskaityti už atliktas. Nuo 1906 m.;
3. Mokymas susirašinėjant (ypač populiarius I-ojo Pasaulinio karo metu);
4. Suaugusiųjų švietimas (kursai).

Lubeck mokyklos įsikūrimo pradžioje buvo taikomi tie patys metodai kaip ir pirmojoje mokykloje, tik visas ugdymas tapo labiau „suspaustas“ dėl eksternato formos (AKA, Plan des étude; AKA HIIIe). Žinoma, kad vyko ir mokymas susirašinėjant, kai mokinės gaudavo užduotis metų pradžioje, o paskui kas savaitę jas siūsdavo ir gaudavo atsakymą su ištaisytais darbais ir

mokytojos pastabomis (AKA, IIIIe). Ši forma ypač sustiprėjo po 1906 m. mokyklos uždarymo. Taip pat žinoma, kad laikinai buvo organizuotas ir mokymas namuose, kai mokyklos alumnės ėjo į šeimas mokyti uždarytos mokyklos mokinių.

Žinoma, kad direktorė A. Ponička **akcentavo poveikį savo (ugdytojo) asmeniniu pavyzdžiu**. Siekė vaikams atverti plačius horizontus leisdama jiems įsisąmoninti, kokia atsakomybė jų laukia. Ugdymui naudojo teatrą, bet ir jame kėlė aukštus reikalavimus. Būdavo organizuojami spektakliai: pensiono šventės, Šv. Kotrynos diena – labai sena Lubeck tradicija, kai nėra paskutinės pamokos, bet visi valgo tradicinį „tourte“⁵⁵. Jos pedagoginėje veikloje atsiskleidė intuityvumas ir gebėjimas žavėtis (Jubiliejinis leidinys, Assomption Lubeck. 1882-1982 m.) Remiantis šios asmenybės poveikiu Lubeck mokykloje matyti, kad nepriklausomai nuo naudojamų metodų ugdyme visų pirma yra svarbus charizmatiškas pedagogas ir jo gebėjimas įkvėpti kitus savo pavyzdžiu.

Dėmesys akademinėi pažangai pasireiškėdavo taikant šiuos metodus:

1. Mokinių mokymosi rezultatų viešą skelbimą;
2. Nuoseklų namų darbų tikrinimą;
3. Individualų darbą su sunkumus patiriančiais mokiniais;
4. Mokytojų kompetencijų kėlimą ir mokytojų atranką (AKA, Informacinis biuletėnis, IIIIe; Assomption Lubeck. 1882-1982 m.)

Nors kai kurie išvardinti metodai nebūtų laikomi šiuolaikiškais, tais laikais tai buvo įprasta praktika, ir jie buvo traktuojami kaip individualus rūpestis mokinio pažanga. Lyginant su istorine mokykla, Lubeck didžiausia inovacija yra eksterno, kaip ugdymo organizavimo formos asuncionistinio ugdymo praktikoje, sukūrimas.

Mokyklų atidarymas misijų kraštuose lemia ne tik ugdymo turinio kaitą, bet ir taikomų metodų įvairovę. Viskas buvo daroma labai atsargiai, vis tikrinantis, ar nukrypimas nuo „prancūziško modelio“ nepakenks pačiai ugdymo kokybei (Rogers, 2007). Tikėtina, kad Greihamstoune buvo taikomi tokie patys metodai kaip ir Prancūzijoje. Juolab, kad gavus Prancūzijos valstybės paramą mokyklai, taip pat buvo išsiųsta vadovėlių ir mokymo priemonių siunta iš Anglijos ir Prancūzijos. Laiškai iš misijų liudija tų pačių metodų kūrybiško taikymo paiešką. Pavyzdžiui, s. Marie Gertrude prašo atsiųsti arfą ir kitų muzikos instrumentų, kurie turėtų suminkštinti kovingą

⁵⁵ Tradicinis asuncionistinis pyragas su abrikosų uogiene.

kafrų vaikų prigimtį (Origines, 1898, T3). Apie metodų taikymą Ruandoje nėra išlikusios jokios specifinės informacijos. Galima tik atpažinti mokyklos kūrimo strategiją 1955 m., kol statoma mokykla vaikams, atidaromi siuvimo kursai suaugusiems, kad būtų užmegzti santykiai su vietinių gyventojų šeimomis (AKA, nežinomo laikraščio iškarpa, Jean Pelissier „Une fondation des religieuses de l' Assomption dans le vicariat de Nyundo entièrement confié au clergé indigène“). Ten buvo atidarytas ir pirmasis darželis⁵⁶ mergaitėms, nes vykstant industrializacijos procesui reikalingos sąlygos, kad moterys, eidamos dirbti į miestą, turėtų kur saugiai palikti vaikus. Tai rodo naujų ugdymo formų paiešką siekiant atsiliepti į vietinius poreikius. Burundi mokykloje šalia bendrojo ugdymo pamokų (matematikos, prancūzų k., kinyarwanda, religijos) merginos mokosi virimo, kirpimo (kasyčių pynimo), siuvimo, pirmosios pagalbos, higienos, kūdikių priežiūros, sodininkystės ir šeimos moralės. Taip pat mokymosi procese skatinamas vietos kalbos kinyarwanda vartojimas, tai yra didelė naujovė lyginant su kitomis misijų mokyklomis. Toks vidurinis – profesinis mokymas išreiškia pirmosios mokyklos Prancūzijoje tikslą – paruošti moterį visiems jos gyvenimo uždaviniams priklausomai nuo luomo, kuriam ji priklauso.

Orientuotam į sociumą ugdymui įgyvendinti Filipinuose buvo pradėtas praktikuoti (užuomazgas turėjęs ir kitose šalyse) „**panardinimas**“ (*angl. – inertion*)⁵⁷, **išsivystęs kaip socialinė praktika**, kurio tikslas sudaryti mokiniam galimybę patirti kitokią realybę nei jų aplinka, mokytis patarnauti tiems, kurie turi mažiau galimybių. Tokio „panardinimo“ praktikų poveikis yra platus, jis atpažįstamas ir šiuolaikinių sub-atvejų empiriniame tyrime. Istorinio tyrimo išskirtiniai bruožai yra šie:

⁵⁶ Belgijoje ir Prancūzijoje nuo XIX a. darželio auklėtiniai vadinami mokiniais, o darželis – mokykla. Iš nagrinėjamų šaltinių galima suprasti, kad pirmosios mokyklos mokinės buvo nuo 4 metų amžiaus ir tai buvo daugiau vaikų priežiūra, kad augant miestams, tėvai galėtų dirbti valandinį darbą, nors tekste prancūzų kalba minima „mokykla“ (pranc. l' école).

⁵⁷ „Panardinimu“ asumcionistinėje mokykloje vadinamos situacijos, artimos realiam gyvenimui ar gyvenimui, apie kurį norima išmokyti, jose mokinys mokosi iš patirties. Pavyzdžiui: akistata su stokojančiu socialiniu sluoksniu tam kad mokinės suprastų vargingo gyvenimo iššūkius, tų žmonių poreikius ir pan. Galimas „panardinimas“ ir kalbiniu požiūriu, kai užsienietis mokytojas tiek kalbos pamokoje, tiek neformaliame ugdyme neturi kitos komunikacinės kalbos kaip užsienio.

1. Konkreti suteikta pagalba stokojantiems ar esantiems visuomenės paribiuose;
2. Mokinio pasaulio supratimo plėtra, kuri kyla iš situacijos reflektavimo;
3. Tikėjimu ir vertybėmis grįstos veiklos (arba – veiklaus tikėjimo) ugdymas;
4. Socialinio angažuotumo skatinimas ir socialinės atskirties mažinimas.

Taip pat mokyklose buvo populiarios misijų dienos, kurių metu mokiniai, pardavinėdami rankdarbius ar rodydami koncertus, rinkdavo pinigus misijoms arba neturtingiems mokiniams, kad jie galėtų susimokėti už mokslą. (plg. Carmen, 1992). Šių savitų metodų taikymas patvirtina, kad skiriamas dėmesys ne tik akademinėms žinioms, bet ir moraliniam bei pilietiniam ugdymui.

Tyrimų šaltiniuose rasta informacija apie mokyklą Filipinuose išsiskyrė naujų ugdymo metodų paieška, jų išbandymu praktikoje. Pavyzdžiui, Herane, Manilos mokykloje mokiniai nerašė kas savaitę ar kas mėnesį kontrolinių darbų, mėnesio pabaigoje mokytoja parašydavo jų įvertinimą pagal tai, kaip jiems sekėsi dirbti kiekvieną dieną, nes kiekvieną pamoką paskirdavo laiko asmeniniam įvertinimui (Pesongo, 1992). Tai buvo labai neįprastas metodas XIX a. Inovatyvaus ugdymo siekį patvirtina laiško iš Manilos ištrauka: „*Ugdymo kokybė yra svarbiausia mūsų planuose. Mes ir toliau turime inicijuoti ir ieškoti naujovių bei jas įgyvendinti, būti nuolat pasirengusios leisti į proto avantiūrą, apšviesti pasaulį Dievo meile*“ (S. Marija Celestina laiškas, cit. Carmen Pesongo knygoje, 1992, p. 45). Manytina, kad ši pedagoginė naujovė buvo taikoma asumcionistinėje mokykloje gana anksti, bet ji nėra kilusi iš asumcionistinės tradicijos. Kai kuriais atvejais ugdymo metodų kaitą lėmė nacionaliniu lygmeniu įvedama nauja tvarka. Pavyzdžiui, po karo JAV užėmė valdžią Filipinuose ir pradėjo diegti naują mokymosi organizavimą – vieną valandą trunkančią pamoką, o po jos – pusę valandos individualiam darbui. Kiekviena diena prasidėdavo klasės mokytojos vedama malda ir Evangelijos ištraukos aiškinimu (*angl. morning talk*). Ši tradicija yra išlikusi iki dabar. Jos tikslas – perduoti bendrą žinių kiekvieną rytą (ar kiekvieną savaitę, tai priklauso nuo mokyklos ir šalies tradicijų) visai mokyklos bendruomenei. Tai gali būti mokinių motyvavimas, paraginimas, informavimas ir pan. Toks metodas palaikė bendrumą ir ugdė atsakomybę už visą bendruomenę. Pasibaigus pamokoms mokinės rinkdavosi į koplyčią, kurioje gaudavo palaiminimą. Taip pat mokykloje buvo reikalavimas, atėjęs iš viduramžių vienuolynų mokyklų – iš klasės į klasę eiti tyliai. Alumnės vėliau prisimena, kad šis reikalavimas buvo labai sunkus, bet tai mokė apgalvoti, pasverti, ką ir kam noriu pasakyti (plg. C. Pesongo, 1992).

Manytina, kad Filipinuose dėl šalia buvusios mokytojų seminarijos vyko gyva metodologinė paieška, turėjusi poveikį ir tolimesniam rūpesčiui mokytojų kompetencija bei nuolatiniam kvalifikacijos gerinimui.

Misijų mokyklos tiek formuodamos ugdymo planą, tiek taikydamos metodus modelių laiko prancūzišką ugdymą. Iš keletos Nikaragvos, Leon mokyklos, laiškų ištraukų galima suprasti apie to meto mokyimo stilių ir prioritetus. Pavyzdžiui, mokyklos įkūrėjos s. Rosalie laiškas į Prancūziją atskleidžia skaitymo svarbą, kuris buvo praktikuojamas toje mokykloje. „*Atsiųskite mums knygų ir dar knygų. Mes norime surasti mūsų mokiniams gerų ir patrauklių knygų apie tikėjimą, Bažnyčios istoriją, literatūrą, kad jas skaitytų ir jų broliai bei tėvai ir šviestųsi. <...> tai geriausia labdara čia*“ (AKA, FM.I.2.).

Atliekant istorinį sub-atvejų tyrimą išryškėja, kad nėra šaltinių, liudijančių išskirtinai asuncionistinius ugdymo metodus, nes pasirenkami ir taikomi tradiciniai to meto pedagogikai bendri metodai. Prioritetas teikiamas šiems metodams: „panardinimui“, metodams, kurie išryškina **pavyzdžio autoritetą** arba mokyklos vadovo ar dvasinio autoriteto pamokymus. Svarbus akademinis mokymasis, nepamirštant ir socialinių įgūdžių ugdymo per gailestingumo darbų ar praktinių užduočių atlikimą. Ugdymo metodai būtų per siauras pavadinimas tiriamai problemai, todėl empiriniame tyrime tai bus vadinama **ugdymo organizavimu ir metodais**.

Ugdymo finansavimas. Pagal R. Rogers (2007) XIX a. vienuolių mokyklos Prancūzijoje buvo pilnai finansuojamos tėvų ir pačių vienuolių. O misijų mokyklų didumas kolonijose priklausė nuo to, ar jos, kaip prancūzų kultūrą skleidžiančios institucijos, gaudavo finansinę paramą, kiek į jas investuodavo misijas organizuojanti vienuolija ar vietos valdžia. Priklausomai nuo tiriamos šalies Asumcionistinės mokyklos yra visose šiose pozicijose.

PAR mokykla Greihamstaune įsikūrė vyskupo A. Devereux kvietimu (Metraštis / *Les Origines*, 1898, T III, p. 163 – 173), bet finansinę atsakomybę prisiėmė vienuolija ieškodama paramos iš Prancūzijos vyriausybės. Pirmosios misionierės seserys išvyko įkurti mokyklą dvidešimčiai vaikų, bet turėjo atlikti begales kitų darbų. Greihamstouno mokykla gauna Prancūzijos švietimo ministerijos paramą prancūzų kultūros sklaidai (Metraštis / *Les Origines*, TIII, 1898 p. 143-144, laiškas t. Alzonui 1849 liepos 4 d.). Organizuojant šią misiją ieškoma humanitarinės pagalbos: vadovėlių, žemėlapių, mokyklinių lentų ir pan. Tai patvirtina laiškuose išreiškiamas rūpestis, kokie prekybiniai laivai padės pervežti reikiamas priemones. Konsultuojamasi su didesnę patirtį turinčiais misionieriais (Metraštis/ *Les*

Origines, TIII, 1898, p 141-144). Tokios misijų mokyklų kūrimo sąlygos rodo didelę Bažnyčios kontrolę, taip pat valstybinės valdžios dalyvavimą, siekiant per švietimą perkelti Europos kultūrą ir kalbą. Materialinių ir žmogiškų išteklių parengimas taip pat patvirtina kultūros, mokyklos organizavimo būdų ir kalbos perkėlimo siekį į kitas šalis. Tuo atveju, kai mokykla yra remiama vietos valdžios, jos įsikūrimo sąlygos yra geresnės. Pavyzdžiui, Leono mokykla iš karto startavo su išskirtinai dideliu mokinių skaičiumi – 143 mergaitėmis. Rugsėjo mėnesį atidarytoje nemokamojoje mokykloje mokėsi dar 200 vaikų. Misionierių ir valstybės sutartyje nurodoma, kad vyriausybė parinks 10 mergaičių pensonui ir 20 mokytiis eksternu, kurios yra „garbingos, bet vargšės“ (FM.I.2). Manytina, kad valstybės finansuojamų mokinių skaičius vėliau žymiai augo. Taip pat vyriausybė įsipareigojo suteikti paskolą, kurią be procentų kongregacija grąžins per 10 arba 20 metų. (FM.I. 2). Archyvuose yra išlikę skolos grąžinimo dokumentai ir raštas, kad ji jau yra iki galo išmokėta. Tai rodo, kad vyriausybė buvo suinteresuota turėti asumcionistinę mokyklą Nikaragvoje. Tai nėra misijų atvejų išimtis, kai valstybė pagal tam tikrus susitarimus „perka“ ugdymo paslaugą iš Bažnyčios. Tai naujas bruožas asumcionistinių mokyklų finansavime, kuris reiškia, kad valstybė pripažįsta, jog šių mokyklų teikiamas išsilavinimas yra geras. Toks ugdymo „pirkimas“ rodo, kaip valstybė sprendžia ugdymo įstaigų stygiaus problemą siekdama, kad kuo daugiau mergaičių lankytų mokyklas.

Misijų vietose statomų mokyklų pastatai, išskyrus st. Loiuis, išlaiko Europos modelį. Tai patvirtina išlikęs st. Louise mokyklos, pastatytos pagal vietinių gyventojų namų modelį, piešinys. Laiškas liudija, kad namas buvo padegtas ir niekas nespėjo užgesinti, nes sienos buvo plonos, o stogas iš vietos augalų. Archyvuose yra įrodymas apie sunkias St. Louis Naujosios Kaledonijos misijos sąlygas: apie pirmosios mokyklos darbo sąlygas laiške rašo viena misionierė (1875 m.) iš Naujosios Kaledonijos. Jame teigiama, kad vietinis nusikaltėlis padegė mokyklos pašiūrę, o kol ji buvo gesinama, padegė ir seserų namą, kuriame gyveno mokinės. Žmonės nenukentėjo, bet sudegė šiaudinis stogas, todėl kartu su mokinėmis teko ieškoti prieglobsčio kitur (Partage Auteuil, 1973, nr.7, p. 42-43). Kitos mokyklos statomos pagal Europos modelį. Yra išlikęs pirmosios mokyklos Leon, Nikargvoje, architektūrinis planas (AKA, FM.I.2, Priedas Nr. 8), pagal kurį galima spręsti apie ugdymo pirmajame pensione Pietų Amerikoje organizavimą. Mokykloje buvo klasės, piešimo salė, darbų kabinetas, biblioteka, koplyčia, skalbykla, virtuvė, valgomasis, miegamieji pagal amžių. Visos mokyklos išplanavimas buvo kaip to meto vienuolynų: uždaras kiemas, aplinkui jį vienoje pusėje išsidėsčiusios klasės, o miegamųjų ir ūkio korpusas – kitoje pusėje. Toks

mokyklos planas leidžia spręsti, kad tai buvo gerai struktūruota ir aprūpinta, su įvairiomis ugdymo erdvėmis mokykla pasiturinčių šeimų vaikams. Kaip ir anksčiau minėtos garantijos, taip ir mokyklos pastatas (kuriame ir iki šiol veikia asuncionistinė mokykla) yra ženklas, kad ši misija buvo suplanuota ir turėjo tvirtą palaikymą.

Leon mokyklai Nikaragvoje, galbūt po didelių misionieriškų nesėkmių ankstesnėse mokyklose, buvo skirti ir dideli žmogiški ištekliai. Į Nikaragvą išvyko aštuonios misionierės, o po pusmečio prie jų prisijungė kitos šešios, jų gyvenimo sąlygos buvo iš anksto suderintos ir aptartos susirašinėjant. Galima spėti, kad patirti sunkumai Pietų Afrikos Respublikoje ir Naujoje Kaledonijoje skatina siųsti didesnę misionierių grupę, kuri užtikrintų pirmosios mokyklos steigimą. Jeigu prie misijos neprisidėdavo kolonizatorių valdžia ar vietos vadovai, misijos buvo labai kuklios, nes vienuolijos finansiniai ištekliai buvo riboti, o pačios mokinės mokėti neturėjo iš ko. Tuo tarpu misija Filipinuose yra solidariai finansuojama asuncionistinės mokyklos alumnių, kurios ne tik pačios imasi mokymo misijos kalnų mokyklose, bet ir surenka lėšas tokių mokyklų atidarymui. Mokytojų seminarijos auklėtinė Dona Rosa Sevilla Alvaro yra pirmoji pasaulietė Filipinuose, įkūrusi mokyklą neturtingoms merginoms. Jos aukšti ugdymo idealai ir atsidavimas iki šiol prisimenami kaip nuopelnai Filipinų tautai (Pesongo, 1992). Šis kilnus poelgis davė pradžią alumnų tradicijai Filipinuose, jie grįžta dirbti į savo mokyklas, tampa mokytojais, mokyklų rėmėjais, tikėdami ugdymo svarba ir galia. Tai taip pat rodo alumnų stiprų tapatinimąsi su savo mokykla. Ugdymo misija Filipinuose iš kitų išsiskiria tuo, kad nuo pat įsikūrimo ji yra „**misionieriška**“ **šalies viduje**, atsiliepia į vietos gyventojų poreikius. Dėl pradinės mokyklos užnugaryje buvusios mokytojų seminarijos žmogiškieji ištekliai buvo stiprūs ir gerai parengti.

Sprendžiant **žmogiškųjų išteklių** klausimą misijose Azijoje ir Afrikoje 1960 m. buvo įkurta savanorių misijų talkininkų organizacija – **AMA** (*pranc. Auxiliaire missionnaires de l'Assomption*). Tuo metu vyko pokyčiai Bažnyčioje, vis daugiau pasauliečių įsitraukė į misijų veiklas. Taip įsikūrusi AMA įvairiose šalyse veikia iki šių dienų. Pirmosios AMA misionierės buvo šešios Lubeck mokyklos abiturientės, kurios 1960 m. išvyko į Afriką, Dramblio Kaulo Krantą. „*Vis didesnio pasauliečių misionierių skaičiaus dėka, atsiveria naujas Bažnyčios istorijos puslapis (...) AMA šis puslapis prasideda su trimis jų pavadinimo raidėmis lotynų k. AMA – mylėk*“ (Pierre Galay, „La Croix“ 1966-08-22; citata iš aplinkraščio AMA, 1967 m. balandis, p. 16). Šios organizacijos susikūrimas žymi naują asuncionistinių mokyklų

ugdymo etapą. Analizuojant savanorių laiškus, atsiminimus ir dienoraščius, aplinkraščius (AKA, leidžiami nuo 1951), plečiantis misijų veiklai už Europos ribų, išryškėja keli nauji asuncionistinio ugdymo aspektai:

1. Misijos kiekybinė plėtra. AMA savanoriai padeda atlikti misijas ypač ten, kur trūksta vienuolių ir reikia ypatingo atsidavimo. Jie prisideda vykdydami misiją neatlygintinai, nes misijų šalys neturi mokytojų ir negalėtų išlaikyti apmokamų darbuotojų;
2. Artimesnis kontaktas su vietos gyventojais. Daugelyje atsiminimų išryškėja pasakojimai apie užsimezgsią draugystę tarp į misijas išvykusio jaunimo ir misijų mokyklų mokinių;
3. Išnyksta griežta riba tarp sveikatos priežiūros, formalaus ir neformalaus ugdymo. Savanoriai buvo mažiau pasirengę būti mokytojais, bet dažnai turėdavo reikiamą medicininį išsilavinimą. Taip pat daug laiko skirdavo bendravimui, susitikimams su vietos gyventojais.

Apibendrinant istorinės mokyklos išteklių tyrimą išryškėja šie du elementai:

1. Dėmesys žmogiškiesiems ištekliams, kuris pasireiškia, per nuolatinį kvalifikacijos kėlimą, misionierių skaičių misijoje, alumnių įgalinimą švietimo darbuose ir AMA organizacijos įkūrimą;
2. Materialiniai mokyklų ištekliai yra užtikrinami pačios vienuolijos. Siekiama glaudaus bendradarbiavimo, jeigu tik įmanoma, ir su valstybinėmis institucijomis, geradariais, įtraukiamos alumnės.

Valdymo struktūros. Mokyklos priklausė asuncionisčių kongregacijai ir jos vadovė būdavo vienuolyno vyresnioji, kita sesuo atsakydavo už ugdymą. Vienuolių įkurtų mokyklų tyrimų metaanalizė B. Hellinckx, F. Simon, M. Depaepe (2009) patvirtina, kad vienuolės mokykloje turėdavo tarsi „dvigubą autoritetą“: pedagoginį ir religinį. Mokyklos valdymo perdavimą į pasauliečių rankas lėmė istoriniai politiniai perversmai arba mažėjantis narių skaičius vienuolijose. Istoriniame tyrime yra įdomus Lubeck mokyklos valdymo atvejis. 1882 m. įkūrus mokyklą, ji priklausė asuncionisčių vienuolijai, ir jos administravimas buvo toks kaip ir istorinės mokyklos. Didieji pokyčiai įvyko po mokyklos uždarymo 1906 m.:

1. Mokykla pasitraukė į pagrindį ir jai slapta vadovavo buvusi mokyklos ugdymo organizatorė (*pranc. maitresse des études*) s. Marie Geneviève ir panelė Thérèse – Marie de la Fourniere;
2. Mokyklos ugdymo procesą užtikrino pasauliečiai, ypač alumnės;

3. Mokyklos pirmąją direktore pasauliete tapo alumnė Anita Poninska. Lubeck mokykla buvo įregistruota kaip privati panelės A. Poninkos mokykla.

Lubeck mokykla žymi tam tikrą perėjimą nuo mokyklų, kurios buvo administruojamos išskirtinai pačių vienuolių į pasauliečių vadovaujamas mokyklas. Kadangi XXI a. tirtoms Europos mokykloms tiesiogiai nebevadovauja vienuolės⁵⁸, jų vaidmens tyrimas empirinėje darbo dalyje perkeliamas prie žmogiškųjų išteklių.

Kadangi ugdymo ištekliai neapsiriboja vien finansiniais klausimais, bet labai svarbūs žmogiškieji resursai, todėl, remiantis šio tiriamo klausimo apibendrinimu, empiriniame tyrime finansiniai ištekliai yra sujungiami su valdymo struktūromis į bendrą išteklių temą.

Darbo rinka. Kokios tolimesnės tų mokyklų alumnių karjeros, nėra rasta archyvinių duomenų, nes mokinių registre tai nebuvo fiksuojama taip kruopščiai, kaip pirmosios mokyklos atveju, ir ne visi registrai yra išlikę. Manytina, kad mokinės grįždavo į savo šeimas, kad, kaip ir keliama ugdymo tikslė, galėtų atlikti savo luomo moters pareigas. Mokinių lavinimas misijų mokyklose lėmė ir jų socialinio vaidmens didinimą (*angl. promotion*) (Pesongo, 1992).

Kiti aspektai. Archyvinių šaltinių tyrime galima išskirti du kitus aspektus: religinį ir moralinį ugdymą. Tai bus pristatoma kartu, nes ypač istorinėje mokykloje jie yra glaudžiai susiję.

Religinis ir moralinis ugdymas. Religinis ir moralinis ugdymas Lubeck mokykloje buvo panašus į pirmosios mokyklos: a) formalus religijos mokymas, kuris sudaro didelę dalį curriculum; b) geri darbai vargingų šeimų vaikams, labdaros rinkimas; c) pačioms mokinėms pasiūloma kuklių sąlygų patirtis, kad suprastų, kaip gyvena kitų socialinių sluoksnių žmonės (AKA, HIIIe). Per I-ąjį Pasaulinį karą mokykla ypač pasižymėjo socialine veikla, nes netoli buvo kareivinės, kurioms mokinių šeimos ruošdavo į frontą drabužių ir maisto siuntinius (AKA, Assomption Lubeck, 1882-1982 m.). Yra išlikęs aprašas, kaip iš Lubeck mokyklos atsiųstus pasiūtus drabužėlius dalindavo

⁵⁸ Nors Bondy Assomption ir Pal. T. Matulionio gimnazijos atveju kongregacija atlieka steigėjo vaidmenį ir dalyvauja mokyklos politikos krypties formavime.

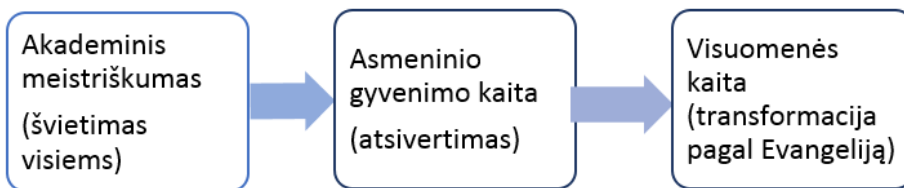
skurstančių kitų Paryžiaus mikrorajonų vaikams. Ši akcija būdavo vadinama „*krikščioniškų kelnaičių akcija*“ (AKA, FM.I.2).

Išsiskiria mokyklos, kaip institucijos, socialinis angažuotumas pagelbstint įvairioms misijų mokykloms už Prancūzijos ribų (AKA, AMA laišakai iš Afrikos misijų ir Assomption Lubeck. 1882-1982 m.). Tai rodo asuncionistinių **mokyklų tinklo tapatumą ir vidinį solidarumą**. Pavyzdžiui, Leon, Nikaragvos, mokykloje socialinis solidarumas turi ir evangelizacinę misiją: a) dėl kunigų trūkumo mokinės būdavo ruošiamos vykti į misijas kalnų regionuose pas indėnus, ten jos mokydavo tikėjimo tiesų; b) mokinės vykdydavo socialines misijas.

Misijų mokyklose labai ryški evangelizacinė veikla. Pavyzdžiui, Greihamstauno, PAR, mokyklos tikslai turėjo aiškiai suformuluotą religinę dimensiją:

1. Atsverti protestantizmo įtaką, kad būtų *gilios tikrojo tikėjimo* šaknys tarp tų, kurie yra priėmę katalikų tikėjimą;
2. Ugdyti kafrų genties mergaites ir moteris perteikiant joms krikščioniškus papročius (plg. Marijos Eugenijos laiškas t. E. Alzonui 1849-02-10, Metraštis, *Les Origines*, p. 133);
3. Evangelizuoti kafrų genties vaikus. Tai būtų atsvara plintančiam protestantizmui, kurio šaknys nėra tokios gilios kaip katalikų (Metraštis, *Les Origines*, 1898, T 3).

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad tiek akademinis mokymas, tiek moralinis ugdymas ar evangelizacija turi galutinį tikslą visuomenės bendrame gėryje. Čia ryškėja moderniaisiais laikais verbalizuotas asuncionistinio ugdymo filosofijos bruožas – **transformatyvus ugdymas** (4 pav.), kuris suprantamas ne kaip metodas, bet kaip giluminė nuostata keliant tikslus ir įgyvendinant ugdymo procesą. Taip rodomas rūpestis ugdyti tuos, kurie plačiau skleis išsilavinimą ir prusins visuomenę. Šis rūpestis kyla dėl religinių motyvų, skatinamų krikščioniškos visuomenės vizijos įgyvendinimo. Išryškėja nuostata, kad ugdymas, lavinimas gali pakeisti asmeninę žmogaus situaciją, jį išlaisvindamas, įgalindamas, atskleisdamas jo esmę. O antras šios kaitos žingsnis yra visuomenė, t.y. išlavintas žmogus savo gyvenimu ir darbais daro teigiamą poveikį savo aplinkai, skatina pokyčius. Būtent šiam, į pokyčius orientuotam ugdymui pasitarnauja akademinis meistriškumas, nes jis nėra savitiksliis. Aukščiausi pagal galimybes mokymosi rezultatai, t.y. meistriškumas, reikalingi tam, kad mokydamasis žmogus pakeistų savo realybę, o kartu ir aplinką.



4 pav. Transformatyvaus ugdymo logika. Schema parengta remiantis istoriniu asuncionistinių mokyklų tyrimu. (Sudarė autorė)

Šis asuncionistinio ugdymo bruožas vėliau rado atgarsius Pietų Amerikos kritinėje pedagogikoje ir netgi gavo naują sąvoką „išlaisvinantis ir transformuojantis ugdymas“⁵⁹ Istorinės mokyklos religinio ir moralinio ugdymo tyrimas rodo, kad istorinėje mokykloje svarbūs šie dėmenys:

1. Religinio ugdymo ir tikėjimo žinios;
2. Vertybinis ugdymas, t.y. žinojimas, kaip reikia dorai gyventi;
3. Tikėjimu grįsta tarnystė vargšams ir nepažįstantiems tikėjimo.

Kadangi asuncionistinių mokyklų tinklo plėtra buvo ankstyva⁶⁰, tai jos istorinės ir geografinės plėtros lygmenys persidengia, ir kartais sunku atsekti, ar naujų dėmenų atsiradimas bei kaita yra istorinės raidos padarinys, ar jie atsirado susidūrus su kita sociokultūrine realybe. Tai net nėra esminis tyrimo tikslas nustatyti „kodėl“ ir „iš kur“ pakito. Pagrindinis atvejo pažinimo tikslas – išskirti, „kokie“ yra nekintantys dėmenys. Matyti, kad geografinės plėtros kontekste įvyksta turinio slinkty: nuo kolonijinių mokyklų link profesinio ugdymo besivystančiose šalyse, nuo mokyklų, skirtų elitui, link įvairių profilių mokyklų. O misijos kryptis iš Europos link kitų žemynų persikelia į „misijas“ pačiame šalies viduje. Taip įvyko Filipinuose, kai vienos mokyklos pradėjo organizuoti mokymą socialinės atskirties regionuose. Nuo prancūziškos asuncionistinės mokyklos modelio nutolsta tik misijų mokyklos, tai lemia kitokie ugdymo tikslai, mokinių profilis, finansinės galimybės. Kituose žemynuose mokyklos, kuriamos elitui, labai griežtai laikosi prancūziškos mokyklos pavyzdžio. Išryškėja religinio ir moralinio ugdymo vaidmuo, taip pat atsiskleidžia į pokyčius visuomenėje orientuoto ugdymo filosofija, kuri nuo 2006 m. (Asuncionisčių vienuolyno Generalinė

⁵⁹ (isp. Educación Liberadora y Transformadora) (žiūrėta 2016-04-01 <http://asuncion.edu.ni/index.php/nuestro-colegio/vision-mision>).

⁶⁰ Pirmoji mokykla Prancūzijoje atidaryta 1841 m., o pirmoji misija už Prancūzijos ribų – 1849 m., t.y. po aštuonerių metų.

kapitula) imta vadinti transformatyviu ugdymu, nors pats mokyklos nukreipimas į sociumą nėra naujas nei bendrojo ugdymo tradicijoje, nei asuncionistiniame ugdyme.

Apibendrinant istorinės asuncionistinės Mokyklos **demografinio paveikslo tyrimą** (5 lentelė), išryškėja gana įvairiapusiškas mokinio portretas. Šio portreto elementai būdingi ir kitoms to meto katalikiškoms ar net pasaulietinėms mokykloms. Tyrimo tikslas nėra lyginti asuncionistinę mokyklą su kitomis mokyklomis, bet pamatyti visuminį tiriamos Mokyklos paveikslą. Nors istoriškai pirmoji mokykla buvo įkurta pasiturinčio sluoksniu mergaitėms, misijose atidaromos mokyklos ir stokojantiems, taip pat nesilaikoma religinio homogeniškumo. Nuo pat pradžių mokykla buvo atvira tautinei ir etninei įvairovei. Mokinių amžiaus požiūriu mokyklos labai lanksčios: dažnai klasėse mokosi įvairaus amžiaus vaikai. Tik lyties ir socialinės padėties požiūriu tirtos mokyklos išliko homogeniškos.

5 lentelė. Nelokacinės demografinės grupės (Non-locational Demographic Groups) geografinės plėtros tyrime

	Demografinės grupės	Išryškėję asuncionistinės mokyklos bruožai
1	Etninės grupės	Priklauso nuo vietovės, kur yra kuriama mokykla. Nėra aiškių išankstinių ribojimų ar prioritetų.
2	Amžiaus grupės	Vaikai pradėdami mokytis nuo ankstyvo amžiaus, bet amžiaus apribojimų nėra. Prisitaikoma prie poreikio ir šalies papročių. Mergaitės dažnai mokomos mišrioje amžiaus grupėse, mokiniai grupuojami ne pagal biologinį amžių, o mokymosi metus.
3	Religinės grupės	Istoriškai Europoje visuomenė buvo katalikiška, o katalikiškos mokyklos tuo laikmečiu buvo skiriamos tikėjimą praktikuojančių šeimų vaikams. Misijų mokyklos tikslas taip pat buvo religijos perdavimas. Asuncionistinė mokykla išskirtinai pasižymi atvirumu šeimoms, kurios neturi tradicinio tikėjimo. Misijose mokyklas lanko ir čiabuvių vaikai, kuriems tikėjimas yra skelbiamas (evangelizacija). Nerasta šaltinio, kuris liudytų, kad vaikas negali priimti kito tikėjimo ar pažiūrų, nors mokyklos steigiamos katalikams arba čiabuvių evangelizavimui. Mokykla

		suprantama, kaip evangelizacijos ir tikėjimo skelbimo vieta.
4	Lyčių grupės	Mergaitės ir moterys (iki XX a. vidurio) ugdomos atskirai nuo berniukų, šio principo laikomasi ir misijų mokyklose.
5	Kitos grupės	Socialiniu požiūriu mokykla, sukurta buržuazijos šeimų vaikams, pradeda rūpintis ir kitų socialinių sluoksnių vaikais, nors jie ir nėra mokomi kartu toje pačioje klasėje ir pagal tą patį ugdymo planą. Ryškus rūpestis misijų regionų (čiabuvių) vaikais ir jų ugdymu.

Ugdymo ir visuomenės elementai (6 lentelė) geografinės plėtros tyrime taip pat kinta, nors, kaip ir demografinio profilio kaitoje, sunku nuspręsti, ar ši kaita vyksta dėl bendros ugdymo raidos laike, ar dėl įkultūrinimo iššūkių geografinėje plėtroje. Galima daryti prielaidą, kad kai kurie pokyčiai yra visiškai atsitiktinumas, kurį lemia kontekstas, kiti ugdymo veikėjai ir pan.

6 lentelė. Ugdymas ir visuomenė istorinėse asuncionistinėse mokyklose atlikus istorinį tyrimą

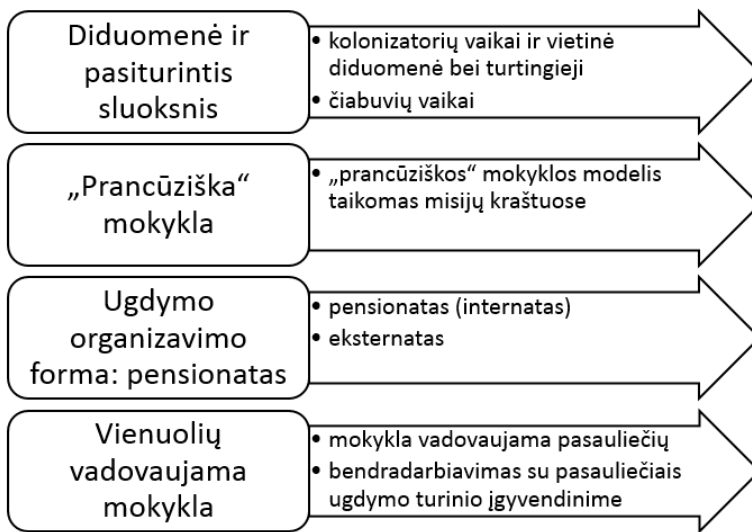
	Ugdymo aspektai	Išryškėję asuncionistinės mokyklos bruožai
1	Ugdymo turinys	Praktinis mergaičių ugdymas (kad išpildytų moteriai skirtus uždavinius). Dėmesys akademiniam meistriškumui (pasiekimams), kuris turi būti naudingas asmeniui keičiant savo gyvenimą ir darant poveikį visuomenei. Švietimas ir sveikos gyvensenos skatinimas bei sveikatos apsauga susilieja kaip pagalba asmens gerbūviui. Ugdymo turinys pritaikomas pagal tuo metu paplitusį ugdymą kitose mokyklose. Vadovaujamosi Bažnyčios mokomais moraliniais principais.
2	Mokymo metodai	Atskirų būdingų asuncionistiniam ugdymui metodų neaptinkama. Bendrųjų metodų taikymas priklauso nuo pedagoginio išmanumo ⁶¹ . Bet kreipiamas dėmesys į to laikmečio ar konteksto kokybišką metodų pritaikymą. Išsiskiria „ryto kalba“ ar kiti bendri pamokymai, kuriuos reguliariai

⁶¹ Tyrime nebuvo nagrinėjamos to meto mokyklose naudotos mokymosi priemonės (vadovėliai, sąsiuviniai, pagalbinės metodinės priemonės), kurios galėtų geriau atskleisti ugdymo turinį ir naudotus mokymo metodus.

		mokyklos direktorė išsakydavo visiems mokiniams. Pagal turinį tai priskirtina prie religinio moralinio ugdymo. Atsiranda „panardinimas“, kaip charakterio arba socialinio ugdymo metodas. Socialinio panardinimo praktika, taikoma socialiniame ir moraliniame ugdyme, vystosi misijų kraštuose ir išryškėja kaip asuncionistinio ugdymo bruožas, kuriuo siekiama įgalinti ugdymosi veikėjus ir išplėsti jų pasaulio pažinimą per asmeninę patirtį.
3	Ugdymo finansavimas ištekliai	Mokiniai moka už mokyklą ar pensiją. Ieškoma valstybės (kolonijų ir Europos) ar kitų organizacijų paramos. Kuriamos organizacijos, kurios galėtų padėti spręsti žmoniškųjų išteklių problemą, pvz. AMA – jaunimo pasauliečių misionierių organizacija, alumnės vyksta dirbti į misijų mokyklas ir pan.
4	Valdymo struktūros	Už mokyklas yra atsakinga asuncionisčių kongregacija. Išskirtinių valdymo formų neišryškėja. Tai atitinka to meto vienuolynų valdymą mokyklose. Paminėtina vadovavime esanti „motiniška atmosfera“. Valdyme vyksta slinktis į atsakomybės perdavimą pasauliečiams.
5	Politiniai pokyčiai	Ryškus įsitikinimas, kad mokykla (švietimas) turi prisidėti prie šalies vystymosi. Sociokultūriniai pokyčiai genčių gyvenime turėtų padėti visuomenės sugyvenimui. Tačiau nebuvo tiriama, kaip mokyklos ugdymas veikia politinę raidą.
6	Darbo rinka	Mažai žinoma tolimesnė mokinių karjera ir dalyvavimas darbo rinkoje. ⁶²
7	Kita: religinis, moralinis, socialinis ugdymas	Religinis ugdymas yra reikšmingas kaip curriculum dalis. Evangelizacija yra ir mokyklos misija, ypač misijų kraštuose. Moralinių nuostatų ugdymas siejamas su asmens atsivertimu ir socialiniu angažuotumu. Tikėjimo skelbimas asuncionistinėse mokyklose yra integrali mokymo ir prusinimo dalis. Siekiama per vaikų auklėjimą pakeisti šeimų moralines nuostatas.

Asumcionistinių mokyklų paradigmos slinktis galima vizualizuoti jau po istorinio tyrimo (5 pav.). Ši pirminė kaita parodo ir stabilius šerdinius elementus. Yra asuncionistinio ugdymo bruožų, kurie apčiuopiami kaip transversalūs tiriamose plokštumose, jie pasireiškia ir demografinio profilio analizėje, ir ugdymo ar jo organizavimo raiškoje. Asumcionistinės mokyklos kaita, vystymasis jau vyksta XIX a. Mokykloje. Tai yra susiję su mokyklų geografine plėtra, naujais kontekstais, istorine raida, visuomenės iššūkiais.

⁶² Duomenų darbo rinkos požiūriu yra dar mažiau negu pirmosios mokyklos tyrime.



5 pav. Istorinės mokyklos vidinės slinktyės. (Sudarė autorė)

Šie kaitos elementai, lyginant su asuncionistinio ugdymo turinio dalimi, daugiau yra organizacinio pobūdžio. Kiti elementai, pavyzdžiui, mokyklos atvirumas tarpkultūriškumui, religinio ugdymo svarba, ugdymo orientavimas į sociumą atskleidžia Asumcionistinio ugdymo tęstinumą.

Antros dalies bendrinimas. Istorinės mokyklos tęstinumo ir kaitos tyrime:

- Tirtos mokyklos siekė atsiliiepti į vietos gyventojų poreikius ir pasižymėjo didele mokinio profilio, mokyklos tikslų kaita. Bet misijų mokyklos curriculum, metodai, ugdymo organizavimas dėl kolonialistinio mentaliteto išliko vienodi skirtingose misijų šalyse. Atlikus gilesnę analizę, tai atsiskleidžia kaip bendras nekintantis sandas, kurį būtų galima vadinti gebėjimu prisitaikyti prie kintančios sociokultūrinės aplinkos. Lankstumą ir kūrybiškumą galima įvardinti, kaip asuncionistinio ugdymo bruožą, kuris padeda pačiai tradicijai suleisti šaknis įvairiose aplinkose ir įvairiose politinėse bei kultūrinėse situacijose.
- Ryškus bendras dėmesys moterims (mergaičių ugdymui) siekiant jas paruošti visiems gyvenimo uždaviniams, kurie kils jų luome. Šis dėmesys, tikėtina, kyla iš to, kad asuncionistinio ugdymo pradininkės ir įgyvendintojos yra vienuolės, ir jos moterų ugdymą suvokia kaip savo pašaukimą.

- Apibendrinus mokyklų Azijoje ir Pietų Amerikoje įsikūrimo istorijas, atsiskleidžia vidinis posūkis nuo misijų tarp vargingųjų ir čiabuvių link elito ugdymo, kuris po to taps vietinių ugdytoju. Geografinės plėtros tyrime išryškėja dvigubas asuncionistinio ugdymo tikslas: 1) orientuojamasi į visuomenės elito ugdymą, kuris savo vėlesniais sprendimais galės daryti įtaką vargingųjų situacijos gerinimui, ir 2) ugdymas kreipiamas į mažiausiai privilegijuotus visuomenės sluoksnius (čiabuvius, miestų lūšnynų gyventojus ir t.t.) siekiant, kad jų gautas išsilavinimas pakeis jų asmeninę situaciją ir įgalins dalyvauti visuomenėje. Šie ugdymo tikslai yra motyvuoti į krikščioniško požiūrio asmenį ir tam tikro idealizmo, kad per ugdymą galima sukurti geresnę visuomenę (teologiškai tai vadinama „Dievo Karalyste“).
- Asumcionistinės mokyklos yra linkusios dirbti „tinkle“, patirti priklausymą tam tikrai edukacinei šeimai. Tai patvirtina, kad jau XIX a. kuriamas mokyklas kituose kraštuose kuruodavo kitos stipresnės mokyklos, siūsdamos misionieres, skatindamos bendradarbiavimą tarp mokinių ir pan. Taip pat elito ar pasiturinčių mokyklos dažnai įkurdavo mokyklas vargingesniems, iš marginalizuotų rajonų ar visuomenės sluoksnių. Nevengiama bendradarbiavimo su vietos Bažnyčia, civiline valdžia, kitais socialiniais partneriais.

3. ASUMCIONISTINĖS MOKYKLOS KAIP DAUGIAPLANIO PAVEIKSLO EMPIRINIS TYRIMAS

Empirinio tyrimo duomenys analizuojami remiantis po istorinio tyrimo modifikuota Tomas ir Bray (1995) Kubo matrica. Ji buvo verifikuota naudojantis sutelktos grupės interviu. Indukciniu būdu iškilę kiti, negu išskirti Kube, asumcionistinio ugdymo elementai taip pat buvo įtraukti į Kubo matricą tolimesniam galimam empiriniam tyrimui. Gautų rezultatų interpretacija remiasi Bažnyčios dokumentuose esančiomis katalikiškos mokyklos apibrėžtimis, istoriniu asumcionistinių mokyklų tyrimu ir J. Lydon (2009) teiginiu, kad tradicijos perdavimą užtikrina charizmatiški lyderiai ir rašytiniai šaltiniai, kritinės masės suformavimas.

3.1 Asumcionistinio ugdymo elementų apibrėžtis ir jų verifikavimas

Pradedant vykdyti empirinį tyrimą buvo verifikuotos istorinio tyrimo sąvokos, tikslinami asumcionistinių ugdymą charakterizuojantys dėmenys. Sutelktos grupės interviu (fokus grupės) diskusijoje sąveika tarp tyrėjo ir informantų padeda gauti išsamią informaciją, sukuria artimą natūralaus pašnekesio atmosferą (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Grupinės diskusijos tikslas – remiantis archyvine medžiaga **patikrinti pagrindinių asumcionistinio ugdymo elementų apibrėžtis ir aiškinimą**, siekiant pasiruošti empiriniam tyrimui trijose asumcionistinių ugdymą taikančiose mokyklose.

Sutelktos grupės interviu organizavimas. Sutelktos grupės diskusijoje dalyvavo tikslinė homogeninė grupė – septynios įvairiose asumcionistinėse mokyklose dirbančios vienuolės, kurios priklauso Marijos Dangun Ėmimo vienuolijai (asumcionistėms). Informantės pasirinktos remiantis prielaida, kad jos gerai žino šaltinius, yra susipažinusios su Marijos Eugenijos Milleret raštais ir pedagoginėmis idėjomis; dirbdamos mokyklose, dažnai atstovauja būtent charizmatiškus lyderius, nes yra kaip Marijos Eugenijos Milleret dvasinės mokinės, bet nei viena jų neturi administracinio valdymo galios, t.y. nėra mokyklos direktorės. Remiantis (Lydon, 2009) prielaida, jos dažnai telkia aplinkui save kritinę masę, užtikrinančią charizmos perdavimą. Interviu dalyvės pasiskirstė taip: 3 asumcionistės vienuolės iš Ispanijos, 4 iš Prancūzijos. Tarp sutelktos grupės dalyvių 3 turi asumcionistinio ugdymo Afrikoje (misijose) patirtį, 2 – Pietų Amerikoje (misijose), kitų veikla buvo vykdyta tik Europoje. Tyrimo metu visos dirbo

Europos asuncionistinėse mokyklose. Pokalbis vyko 2017 m. vasario mėnesį Vilniuje, pasibaigus mokymams, kurie buvo skirti būtent vienuolėms, dirbančioms asuncionistinėse mokyklose.

Sutelktos grupės interviu tyrimo etika. Grupinės diskusijos vedėjo vaidmenį atliko pati tyrėja. Diskusijos duomenys buvo fiksuojami garso įrašė. Prieš vykdant tyrimą, dalyviai buvo apie jį informuoti, garantuotas konfidencialumas ir anonimiškumas, gautas žodinis tiriamųjų sutikimas (*angl. informed consent*). Tyrimo įrašas transkribuotas ir išverstas į lietuvių kalbą (Priedas Nr. 9, visa transkripcija ir įrašai pateikiamai skaitmeniniame priede). Informantų tapatumai yra koduoti. Transkribuojant buvo laikomasi etinių principų: siekiant išlaikyti tyrimo duomenų anonimiškumą visi vardai buvo keičiami kodais (slapyvardžiais), kurie pažymėti raide. Vietų pavadinimai ir datos nebuvo keičiamos, nes jie neatskleidžia informanto, bet yra reikšmingi tiriamo fenomeno pažinimui. Interviu analizės vienetais pasirinktos prasminės pastraipos.

Tyrimo eiga. Grupinės diskusijos trukmė 1 valanda 7 min. Tyrėja skatino diskusiją, pateikė tikslinamuosius ir aiškinamuosius klausimus, bet išliko neutrali ir neišreiškė savo pozicijos diskusijos dalyvių pateiktų teiginių atžvilgiu. Diskusija vyko prancūzų kalba, dvi iš trijų diskusijoje dalyvavusių ispanių, siekdamos kuo tiksliau suformuluoti savo nuomonę, išreiškė norą savo nuomonę išsakyti ispaniškai, nors patį pokalbį jos sekė prancūzų kalba.

Sutelktos grupės interviu tyrimo ataskaita: sąvokos ir atpažintos slinkty. Tiriant asuncionistinį ugdymą matyti, kad tai nėra statiška, priešingai – yra daug dinamikos, kaitos, prisitaikymo prie sociokultūrinių kontekstų. Todėl **adaptatyvumas** yra išskiriamas, kaip asuncionistinio ugdymo bruožas nuo pat paradigmos gimimo. Asuncionistinio ugdymo elementus būtų galima lyginti su kaleidoskopo vaizdu: tie patys stikliukai sukrenta vis kitaip ir įrenginio sienelėse atsispindi kitokį vaizdą. Tai lemia iš tikėjimo kylanti kristocentrinė perspektyva. Nors, kaip teigia informantė, patiems ugdymo veikėjams tai dažnai nėra religinė, bet daugiau antropologinė perspektyva (F5). Tęsiant paralelę su kaleidoskopu, jame esančius spalvotus stikliukus vadintume tradiciniais ugdymo dėmenimis / elementais: asmuo, visuomenė, bendruomenė, žinios (akademiškumas), socialinės (emocinės) kompetencijos ir pan., ir specifinė prieiga, būdinga asuncionistiniam ugdymui. Šie elementai yra visose ugdymo paradigmos. Remiantis tradicija ir šiuolaikine patirtimi, išryškėja skirtumas tarp žiūros kampo ir sąvokų interpretavimo. Kadangi bet kokią ugdymo tradiciją taikanti mokykla (kaip sub-atvejis) turi savo subkultūrą ir naudoja jai būdingą žodyną, savotišką

„žargoną“, tai labai svarbu išsiaiškinti apibrėžčių prasmes. Taip pat tradicijoje naudojamos apibrėžtys yra veikiamos ir tam tikros šalies edukacinio diskurso, ypač tai atsispindi atliekant transversalų pjūvį pagal sub-atvejų tyrime gautus duomenis. Remiantis geografinės plėtos tyrimu, sutelktos grupės interviu, Marijos Eugenijos Milleret raštų, skirtų ugdymui, tyrimu ir Pasaulinio Asumcionistinio ugdymo kongreso, vykusio 2018 m. Maniloje, Filipinuose, dokumentais, sudarytas asumcionistiniam ugdymui būdingų sąvokų aiškinimas. Sutelktos grupės interviu pagalba buvo verifikuoti asumcionistinio ugdymo elementai. Ne visos toliau aiškinamos sąvokos yra išskirtinai tik asumcionistiniam ugdymui būdingi bruožai (pavyzdžiui, charakterio ugdymas, patyrimo pedagogika ir pan.), bet darbe jos apibrėžiamos pagal respondentų aiškinimą ir asumcionistinio ugdymo dokumentus.

Asumcionistinio ugdymo sąvokų apibrėžtys. Sutelktas interviu leido identifikuoti ir interpretuoti asumcionistinio ugdymo raktinius žodžius, dalis jų įsišakniję istorijoje, kiti atsiradę besivystant ugdymo paradigmai, susidūrus su skirtingų šalių ir laikotarpių ugdymo filosofija. Jie buvo naudojami ir savotiškai dar kartą verifikuoti empiriniame tyrime. Išskirti raktiniai žodžiai ir sąvokos, pavyzdžiui, proto sukrikščioninimas, projektas (mokykla kaip projektas), charakterio ugdymas, peržvalga, palydėjimas ir t.t. Tyrime netirta tų sąvokų raida ar genezė, tik paaiškinama jų prasmė. Verta pastebėti, kad šie terminai empiriniame tyrime dažnai naudojami.

Charakterio ugdymas (*fr. l'éducation de caractère*⁶³). Charakteris suvokiamas kaip asmens temperamentas ir asmeniniai bruožai (Asumcionistinio ugdymo nuorodos, 2015, 6, 8 skyrius), kurie ugdomi remiantis Evangelijos vertybėmis. Charakterio ugdymo suvokimas darbe išplečiamas suteikiant tikėjimo perspektyvą. Taip pat lavinama valia – pasiaukoti dėl kito asmens. Šiandien charakteris siejamas su širdimi, asmens mintimis ir emocijomis, kurios lemia etinius ir moralinius veiksmus. Kaip sinonimas charakterio ugdymui gali būti vartojamas apibrėžimas „moralinis ugdymas“.

Džiaugsmingas išsižadėjimas (*fr. detachment joyeux*). Tai yra Marijos Eugenijos kapituloje (1878-05-18) minimas terminas, reiškiantis

⁶³ Terminas prancūzų kalba pateikiamas prie tų sąvokų, kurių ištakos yra Marijos Eugenijos Milleret tekstuose. Kitos sąvokos nėra griežtai siejamos su Marijos Eugenijos į asumcionistinio ugdymo diskursą įvestais terminais, todėl jos pateikiamos anglų kalba.

dvasinę ir psichologinę nuostatą, kylančią iš asmeninio pasitikėjimo Dievu ir jo rūpesčio dėl žmonijos. Gyvenimo centre pastatomas Dievas, todėl kasdieniuose rūpesčiuose nesustojama ties nesėkmėmis ar sunkumais, bet siekiama į viską pažiūrėti iš „Dievo pusės“. Tai gebėjimas, kuris kasdienybėje pasireiškia nesiskundimu, nesusitelkimu ties smulkmenomis ir neesminiais dalykais, o gebėjimu pakilti po pralaimėjimų, džiaugtis kito pergale, gebėjimu pasirinkti nevirtotojišką gyvenimo būdą ir būti dėkingu už viską, ką gauni ir ką turi.

Gyvenimo stilius (*angl. style of life*). Tai naujausiuose asumcionistinių ugdymų aprašančiuose dokumentuose atsiradusi sąvoka, išreiškianti gyvenimą, kuris atitinka skelbiamus įsitikinimus ir yra nuoseklus tiek apie tai kalbant, tiek įgyvendinant praktikoje. Tai suponuoja nuolatinį ieškojimą, apibrėžia tam tikras taisykles ir susitarimus praktikoje remiantis bendromis vertybėmis.

Ižvalga (*angl. discernement, fr. disernement*) – gebėjimas teisingai ir aiškiai matyti bei vertinti reiškinius, mokėti laisvai rinktis.

Palydėjimas (*angl. accompnement, fr. accompagnement*). Dėmesys mokiniui, jo palaikymas asmeniniame ir dvasiniame brendime, kelionė kartu su juo ieškant atsakymų bei teisingų sprendimų. Marija Eugenija apie tai rašė: „Jeigu Bordeaux mokinės yra drugeliai, leiskime joms skristi ir nenukirpkime sparnų, nenorėkime jų skirtingus atspalvius suvienodinti į vienodą spalvą; rūpinkimės tik nukreipti jų skrydį.“ (Charakterio ugdymas, L'Éducation de caractère p. 135)

Patyrimo pedagogika (*angl. pedagogy of experience*) remiasi teologiniu Įsikūnijimo slėpiniu (Transformative Education in The Assumption, 2018, p.108), teigiančiu, kad daug ką išmokti galima tik išgyvenant, neatskiriant mokymosi patirties nuo gyvenimo patirties, žinant, kad viskas priklauso nuo gebėjimo interpretuoti ir įvardinti gautą žinojimą. Todėl taikomas panardinimas (*angl. immersion*), susitikimai, tyrinėjimai. Mokytojas yra palydėtojas, kuris padeda iššifruoti gautą patirtį.

Projektas (*angl. project*) – nedeterministinis požiūris į asmenį, pagal kurį jo gyvenimo kryptis priklauso nuo priimtų sprendimų ir atliekamų veiksmų. Taip pat galimas bendruomeninis ar mokyklos, kaip organizacijos, projektas, kuriame grupė žmonių sutaria dėl bendro siekiamo tikslo, priima veiklos strategijas ir veikia vedami tos pačios aistros.

Proto sukrėščioninimas (*fr. christianiser l'intelligence*). Įprotis mąstant remtis tikėjimu ir Evangelijos vertybėmis. Tikėjimu grįsti etiniai ir moraliniai kriterijai yra pamatiniai priimant sprendimus ir veikiant. (AUN, 2016, p.35)

Transformatyvus ugdymas (angl. *transformative education*).

Pedagoginė nuostata, kad kiekvienas asmuo dalyvauja nuolatiniame kaitoje. Religiniam žodyne tai vadinama atsivertimu. Asmenį keičia jo susitikimai, patirtys ir gebėjimas būti kito (asmens arba žinojimo) papildytu, todėl kiekvienas asmuo tuo pačiu metu yra ir mokinys, ir mokytojas. Kadangi transformatyvus ugdymas yra išsiskiręs laike ir kontekste, jis neišvengiamai lemia ir tos aplinkos kaitą. Tai ilgalaikis procesas, kuris pranoksta akademinės sėkmės ar rezultatų paiešką.

Vidujiškumas (angl. *interiority*, fr. *interiorité*). Įsisąmoninimas, kad egzistuoja vidinis asmens pasaulis, ir jame gali vykti dialogas su pačiu savimi ir Dievu. Ugdyti vidujiškumą – tai suteikti erdvę ir laiką asmeniui, kad galėtų pasitraukti „pats į save“, susitikti su „vidiniu aš“ ir atrasti asmens dvasinius gebėjimus.

Toliau sutelktos grupės interviu analizėje išryškėja kelios tendencijos, būdingos asuncionistinei mokyklai. Pavyzdžiui, asuncionistinėje mokykloje neišskiriami tik jai būdingi ugdymo metodai, bet akcentuojama specifinė pedagoginė laikysena; istorijoje atpažinta pagalba misijų kraštams dabar interpretuojama kaip tinklaveika; o visą katalikišką ugdymą charakterizavęs religinis ugdymas dabar daugiau suprantamas kaip etinė laikysena.

Asuncionistinė mokyklą charakterizuojanti pedagoginė laikysena. Sutelktos grupės interviu tyrime išryškėja, kad asuncionistiniame ugdyme nėra specifinio metodo. Ugdymo metodas, kaip priemonė siekiant tikslų, gali būti pritaikomas pagal to laikmečio pedagogines tradicijas ar improvizuojamas situacijose. Taip pat jis buvo ir yra „pasiskolinamas“ iš kitų gerų praktikų: *Man susidaro įspūdis, kad mes sugebame pasiimti tai, kas yra geriausia kituose metoduose, ir jais pasinaudoti. (F2) Marija Eugenija savo Patarimuose apie ugdymą sakė, kad reikia domėtis viskuo ir viską skaityti. Tai nereiškia, kad viską taikome. Bet reikia domėtis. (F5)* Specifinių ugdymo metodų nebuvimas grindžiamas individualiu požiūriu į mokinį, pagarba jo individualumui ir prisitaikymu prie konteksto (F5). Todėl vietoj termino asuncionistinės mokyklos metodai vartojamas terminas **pedagoginė laikysena** (F5), ir ji yra apibūdinama kaip **meilės ir pavyzdžio pedagogika** (F3), *Jėzaus Kristaus pedagogika* (F3). Tai patvirtina ir Marijos Eugenijos teiginį „Patarimuose apie ugdymą“ (2016), kad jos „metodas“ yra laikytis kuo arčiau Jėzaus Kristaus ir net žemiškuose dalykuose ieškoti Kūrėjo užmojo. „Pedagoginei laikysenai“ asuncionistinėje mokykloje priskiriamas **palydėjimas**. Jis informantės apibūdinamas kaip *edukacinio proceso forma* (F3), kurioje pateikiami klausimai ir į juos atsakoma. Palydėjimo prototipas yra Evangelijos pavyzdys, kuriame *pasakojama, kaip prie nusiminusių*

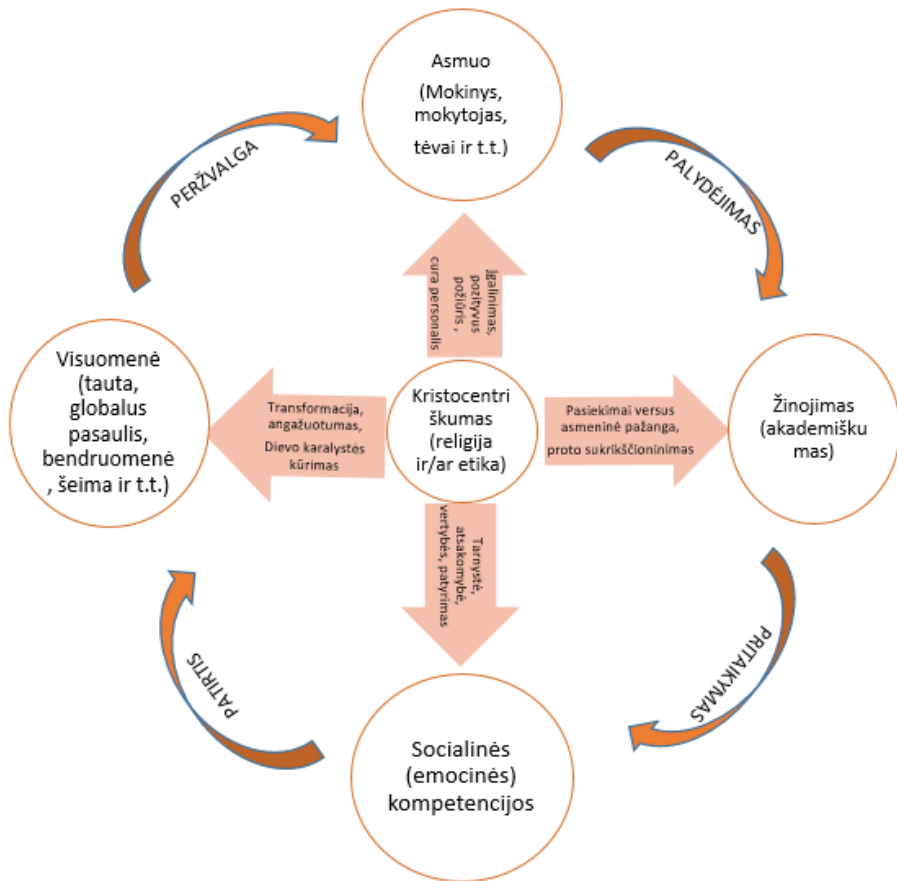
apaštalų kelyje prisijungia Jėzus (jį laikomas pakeleiviu), jis jį klausosi, jis net padeda jiems suprasti, bet kai jie susivokia, jis pasitraukia. (F5); Mūsų metodas yra palydėti, [...] palydėti išliekant tvirtam, bet su didele meile vaikui (F3).

Asumcionistinėje mokykloje, kaip ir istorinės mokyklos tyrime, yra sudaromos **galimybės patyrimui**, kurios pasireiškė nuo pat pirmojo asumcionistinio pensiono atidarymo, kai reklaminiame leidinyje (AKA, H I'8) buvo nurodoma, kad kuklios gyvenimo sąlygos padės patirti, ką patiria kiti vargingiau gyvenantys žmonės. Dabartiniame ugdymo diskurse tai būtų vadinama „išėjimu iš savo komforto zonos“. Trečioji išskirta pedagoginė laikysena yra **peržvalgos skatinimas**. *Tai ignaciškas (jėzuitiškas – aut.) aspektas, kurį esame visiškai integravę į savo asumcionistinės veiklos būdus. (F2)* Peržvalgos praktika yra susijusi su prasmės ir krypties atradimu. *Tai yra kažkas labai stipraus, kai patiri kažką svarbaus, pavyzdžiui, tylą ar kokią veiklą, paklausti vaiko: kas čia vyko, ką tu darei, ką išgyvenai? Po to – ką tu jautei? Ir paskui –ką tu su tuo darysi? (F6).* Peržvalga skatina asmens vidujiškumą ir savo vidinio troškimo atpažinimą.

Gailestinga pagalba kaip tinklų kūrimas ir tinklaveika. Istoriniame ir geografinės plėtros tyrime atpažintas bendradarbiavimas, teikiant pagalbą silpnesniems ar stokojantiems, empiriniame tyrime atsiskleidžia kaip **tinklaveika** (angl. networking), kuri pasireiškia organizacijos ir individo (mokinio, mokytojo) tapatumo suvokimu, darbo būdais ir veiklų organizavimu. Ypač darbo tinklų svarbą informantai atpažįsta Europoje (F2, F5, F7). Tinklų kūrimas apima labai platų santykių lauką: bendradarbiavimą tarp mokyklų bei su kitomis institucijomis, pasauliečiais ir t.t. *Europoje, ypač pas mus Prancūzijoje, kalbama apie „pasidalintą atsakomybę“ tame, kas liečia charizmą. [...] daugiau kalbant apie atsakomybę už charizmą, jos aktualizaciją (F5).* Pasauliečių įtraukimas ir atsakomybės perkėlimas nėra vienodas visoje Europoje (F7), kai kur, įgyvendinant asumcionistinį ugdymą, dar lieka svarbi vienuolyno kontrolė ir priežiūra.

Krikščionybė kaip religinė patirtis versus etinė laikysena. Tikėjimo ir religijos, kaip asumcionistinio ugdymo pagrindo, vieta toliau verifikuojama empiriniame tyrime. Sutelktas grupės interviu tik nurodė šios temos problematiškumą. Viena vertus, yra pripažįstama, kad *mūsų ugdymo šaknys yra tikėjime (F3)*, kita vertus, krikščioniškas pagrindas vadinamas „etine nuostata“, tai *supratimas, kad sąžinės ugdymas ir gebėjimas spręsti nėra tiesiogiai susijęs su tuo, kad žmogus yra krikščionis ar ne (F5).* Toji etinė laikysena suponuoja, kad ugdymas yra *daugiau negu programa, tai yra perduodamas gyvenimo būdas (F3)*, kuris įgalina kiekvieną skleistis ir duoti

ką gali geriausio (F4, F5, F6). Asumcionistinės mokyklos nėra tos, kurios dirba dėl elito. Mes neugdome vyrų ir moterų, kad būtų kažkuo „daugiau“ visuomenėje, bet kad kiekvienas duotų geriausio, ką turi savyje (F6).



6 pav. Asumcionistinio ugdymo matrica istorinėje perspektyvoje. (Sudarė autorė)

Sutelktos grupės interviu duomenis gretinant su istoriniu ir geografinės plėtros tyrimu, gaunama matrica (6 pav.), pagal kurią parengtas empirinis tyrimas, leisiantis atpažinti kaitos ir tęstinumo elementus. Čia centrinis elementas yra teologinis – ugdymo kristocentriškumas arba, kitaip tariant, iš tikėjimo į Jėzų Kristų kylanti ugdymo filosofija ir ugdymas, kuris turėtų vesti į gilesnį Dievo pažinimą bei gebėjimą gyventi pagal jo mokymą. Aplinkui

išsidėsto šie elementai: asmuo, žinojimas arba akademiniai pasiekimai, visuomenė ir socialumas. Ugdymo vidinė dinamika yra cikliška: nuo patirties iki pritaikymo praktikoje per peržvalgą ir palydėjimą.

3.2. Asumcionistinio ugdymo tyrimo sub-atvejų pristatymas

Siekiant empiriniu tyrimu pažinti asumcionistinės mokyklos fenomeną, tyrimas buvo vykdomas trijose šalyse:

1. Rygaards tarptautinėje mokykloje (Rygaards International School) Danijoje,
2. Asumcion Bondy mokykloje (l'Assomption Bondy) Prancūzijoje
3. Palaimintojo Teofiliaus Matulionio gimnazijoje Vilniuje, Lietuvoje.

Lyginamosios atvejų analizės rezultatas nėra atskirose mokyklose gautų rezultatų suma ar „vidurkis“. Atrinktos mokyklos sudaro dauginį atvejo tyrimą. Toliau pateikiami kriterijai (7 lentelė), pagal kuriuos pasirinktos konkrečios mokyklos kaip tyrimo vienetai. Pasirinkime buvo svarbus praktinis elementas: jau esamas kontaktas su šiomis mokyklomis ir tyrimui atlikti reikalingos užsienio kalbos mokėjimas. Visose trijose šalyse asumcionistinis ugdymas yra įgyvendinamas skirtingose ugdymo tikrovėse, kultūrinėse, istorinėse ir kitose terpėse. Taip pat mokyklų praktiką sąlygoja šalies ugdymo sistema ir administravimas. Todėl yra pateikiamas kiekvienos šalies asumcionistinės mokyklos tyrimo kontekstualizavimas atlikus mokyklos istorijos ir dabartinės veiklos dokumentų⁶⁴ apžvalgą.

⁶⁴ Mokyklų projektai (vizija, misija), strateginiai ir veiklos planai, veiklų kalendorius ir t.t.

7 lentelė. Asumcionistinių mokyklų, kaip tyrimo vienetų, apibrėžimas

Kriterijai	Kas yra analizės vienetas? Įtraukimo (<i>inclusion</i>) kriterijai	Kas nėra analizės vienetas? Atmetimo (<i>exclusion</i>) kriterijai
Mokyklos tipas	Bendrojo ugdymo mokykla.	Profesinė mokykla ar kitokia mokykla nei bendrąjį ugdymą teikianti ugdymo įstaiga. ⁶⁵
Asumcionistinio ugdymo pagrindimas <i>a priori</i>	Mokyklos dokumentuose (projekte, vizijoje, misijoje, strategijoje) mokykla nurodo, kad taiko asumcionistinį ugdymą.	Mokyklos dokumentuose (projekte, vizijoje, misijoje, strategijoje) mokykla nenurodo, kad taiko asumcionistinį ugdymą.
Lokacija ⁶⁶	Mokykla esanti Europoje.	Mokykla nesanti Europoje.
Laikas / senatis ⁶⁷	Mokykla asumcionistinio ugdymo tradiciją taiko 5 ir daugiau metų.	Mokykla asumcionistinio ugdymo tradiciją taiko mažiau negu 5 metus.

Pirmas sub-atvejis – Rygaards mokykla Danijoje

Kontekstualizavimas šalies ugdymo sistemoje. Dauguma bendrojo ugdymo mokyklų Danijoje yra valstybinės (*Folkeskole*), jose 2014-2015 m. mokėsi 78 proc. mokinių, privačiose mokyklose mokėsi 16 proc. (The Danish Education System, 2016). Danijoje privalomas mokslas yra nuo 7 iki 16 metų (9 klasės), tai sudaro pradinę ir žemesniąją vidurinę mokyklą, ją baigus mokinys renkasi gimnaziją arba profesinį mokymą, kur taip pat paraleliai gali įgyti aukštesnįjį vidurinį išsilavinimą. Parengiamoji klasė (6 metų vaikams) yra privaloma. Privačios mokyklos yra savivaldžios (*angl. self-governing*), bet

⁶⁵ Istoriniame tyrime reikia atsižvelgti, kad nebuvo tokios aiškios mokyklų klasifikacijos pagal ugdymo programas, kokios yra šiuolaikinėse ugdymo sistemose.

⁶⁶ Šis kriterijus taikomas tik aktualiojo asumpcionistinio ugdymo įgyvendinimo tyrimui. Netaikomas istoriniame tyrime.

⁶⁷ id

turi atitikti valstybinėms mokykloms keliamus ugdymo standartus. Jos gali remtis specifine filosofine, pedagogine prieiga ar religiniais įsitikinimais. Privačios mokyklos, priklausomai nuo besimokančių mokinių skaičiaus, gauna valstybės subsidijas. Daniškas ugdymas išsiskiria mokymusi kitose aplinkose *undeskole* (Peter Bentsen ir Frank Søndergaard Jensen, 2012). Taip pat yra svarbus mokymosi standartas, aktualumas, aktyvus dalyvavimas ir projektinis mokymasis (The Danish Education System, 2016, p. 5).

Rygaards mokyklos istorija. Asumcionistinė mokykla Danijoje veiklą pradėjo 1909 m. turėdama 12 mokinių. Dėstymo kalba buvo prancūzų kalba, mokykla buvo skirta diplomatų bei danų šeimų, norinčių suteikti tarptautinio lygio išsilavinimą, vaikams. Mokykla, augant mokinių skaičiui, kelis kartus keitė lokaciją, kol 1930 m. įsikūrė Rygaards, Kopenhagos priemiestyje⁶⁸ esančioje fermoje. Mokykla dėl mokomosios kalbos buvo vadinama „prancūzų mokykla“, ir tai buvo pensionatas mergaitėms⁶⁹. Po II pasaulinio karo, penktame dešimtmetyje, buvo atidarytas skyrius, kuriame dėstymo kalba buvo danų, taip pat mokykla pradėjo priimti berniukus. Šie pokyčiai leido mokyklai gauti valstybės teikiamas subsidijas. Palaipsniui buvo stiprinamas anglų kalbos dėstymas, kol nuo 1968 m. tarptautinis skyrius perėjo prie dėstymo anglų kalba, o prancūzų kalba liko kaip pasirinktina užsienio kalba. Mokyklos teritorijoje buvo pastatyti nauji korpusai, išaugo mokinių skaičius, įvesta koedukacija.

Mokyklos situacija tyrimo metu. Tyrime dalyvavo Rygaards mokyklos tarptautinis skyrius (angl. Rygaards school international department), kuris yra kaip nepriklausoma mokykla, turinti savo administravimo sistemą, atskirtas patalpas ir skirtingą curriculum. Joje dirbantys mokytojai nepriklauso daniškam mokyklos skyriui. Mokyklų skyrių susitikimų „taškai“: pertraukos tose pačiose mokyklos kiemo erdvėse (bendras kiemas, *angl. campus*), yra keli danų skyriaus mokytojai, dėstantys danų kalbą tarptautinėje mokykloje. Tarptautinėje mokykloje tyrimo metu mokėsi 1022 mokiniai ir dirbo 83 mokytojai.

Pagrindinės mokyklos charakteristikos:

1. Krikščioniška / katalikiška mokykla, kurioje priimami visų tikėjimų ir kultūrų vaikai;

⁶⁸ Dabar tai rezidencinis Kopenhagos rajonas Hillerup.

⁶⁹ Šeimos, norinčios, kad mergaitės gyventų pensionate, už papildomą mokestį galėjo jas palikti vienuolių prižiūrimame bendrabutyje.

2. Mokykla įgyvendina akredituotą Britų tarptautinių mokyklų ugdymo turinį (COBIS – Council of British International Schools);
3. Tai pelno nesiekianti mokykla ir gaunanti Danijos valstybės subsidijas;
4. Priklauso ECIS (The European Council of International Schools), DISN (Danish International Schools Network) ir FAKS (The Association of Catholic Schools in Denmark).⁷⁰

Mokyklos tikslas – suteikti mokiniams gerą išsilavinimą, kuris garantuotų jų įsitraukimą į kitą tarptautinę ugdymo įstaigą arba grįžimą į nacionalinę ugdymo sistemą savo šalyje. Ugdymas grindžiamas krikščioniškomis vertybėmis ir Marijos Eugenijos ugdymo tradicija.

Antras sub-atvejis – Bondy asumcionistinė mokykla Prancūzijoje

Kontekstualizavimas šalies ugdymo sistemoje. Prancūzijoje švietimo sistema remiasi šiais principais: pasaulietiškumas, privalomas mokslas iki 16 metų amžiaus (10 mokslo metų), valstybinėse mokyklose privalomas mokslas yra nemokamas (D. Grigienė, 1997). Prancūzijos švietimo sistema yra centralizuota. Tiek valstybinės, tiek privačios mokyklos yra atskaitingos kokybę prižiūrinčioms institucijoms. Prancūzijoje katalikiškas ugdymas, kuris iki XIX a. vidurio atsiliepė į švietimo poreikius tarp įvairių visuomenės sluoksnių, išgyveno didelę krizę po Bažnyčios ir valstybės atskyrimo 1905 m. gruodžio 9 d., po kurio visos vienuolynų išlaikomos mokyklos buvo uždarytos, turtas nacionalizuotas, kai kurios mokyklos (tame tarpe ir asumcionistinės) pasitraukė į Belgiją arba veikė pogrindyje. Kitas istorinis momentas yra Debrė įstatymas (*pranc. La loi de Debré*), 1959 m. įtvirtinęs valstybės ir Bažnyčios susitarimą⁷¹ dėl valstybės subsidijuojamų katalikiškų mokyklų (*pranc. sous contract*) organizavimo ir

⁷⁰ (Parengta pagal <https://www.rygaards.com/welcome-to-rygaards-school/rygaards--international-school/what-we-offer>, Žiūrėta 2018-01-29)

⁷¹ Debrė įstatymas (1959-12-31), pavadintas švietimo ministro Michel Debrė vardu, įtvirtino kontraktų sistemą tarp valstybės ir religinių mokyklų. Valstybė šioms mokykloms teikia finansavimą, jeigu jos įsipareigoja: vykdyti tas pačias programas kaip ir valstybinės mokyklos; būti inspektuojamos; priimti kitų tikėjimų vaikus nei mokyklos steigėjo religinis tapatumas; tikyba (katechezė) yra pasirinktinai dalykas; mokytojai mokomi tokia pat tvarka kaip ir valstybinių mokyklų, įdarbinami tik su rektorato siuntimu.

joms keliamų reikalavimų. Visos Prancūzijoje esančios asuncionistinės mokyklos priklauso turinčių kontraktą mokyklų grupei. Prancūzijoje, vykdant tyrimą, veikė 17 asuncionistinių mokyklų, kurios priklauso asociacijai „Assomption France“ ir yra pavaldžios Tutel France. Tai yra asuncionistinių mokyklų stoginė struktūra, kurią vienija bendras Sielovados ir ugdymo projektas (*pranc. Le Projet Apostolique et Educatif de l'Assomption*)⁷². Assomption Bondy mokykla pasirinkta dėl jau buvusių tyrėjos kontaktų su mokyklos darbuotojais, taip pat dėl jos geografinės vietos (Paryžiaus priemiestis) ir nuspėjamo multikultūrinio mokinių portreto šioje mokykloje. Assomption Bondy mokykla akademinio ugdymo ir finansavimo klausimais yra atskaitinga valstybei, o Prancūzijos asuncionistinės mokyklos sielovados, ugdymo, ūkio lėšų ir pan. klausimais – tutoratui (*Tutel France*). Mokyklos patalpos, kurios XX a. antroje pusėje buvo pastatytos vienuolių asuncionisčių rūpesčiu, taip pat priklauso Prancūzijos tutoratui ir išlaikymui ar plėtrai iš valstybės subsidijų negauna.

Mokyklos istorija. Po Antrojo pasaulinio karo Bondy miestas išaugo kaip rytinis Paryžiaus priemiestis, kuriame vystėsi pramonė, buvo kuriami socialiniai būstai Prancūzijos darbininkams ir emigrantams, iš kitų šalių atvykusiems dirbti į Paryžių. 1955 m. buvo pakviestos vienuolės asuncionistės kurti mokyklą Bondy mieste, nes čia gyvenančioms jaunoms šeimoms trūko ugdymo įstaigų. Pirmosios Bondy mokyklos istorinė charakteristika (remiantis *L'Assomption 60 ans de présence à Bondy, 60 metų jubiliejui parengta mokyklos istorijos santrauka*):

1. Mokykla mergaitėms;
2. Mokyklos istorijos pradžioje yra įtampa tarp mokyklos (Bažnyčios organizacijos) ir miesto savivaldybės, kurios politinė linija ekstremaliai kairioji, komunistinė;
3. Mokyklos vieta nėra pastovi, nuomojamos skurdžios patalpos;
4. 1960 m. mokykla įsikūrė dabartinėje jos vietoje ir tapo privačia mokykla, turinčia kontraktą su valstybe (t.y. gaunančia valstybės subsidijas ugdymui);
5. Mokykla, atsižvelgdama į miesto populiaciją ir poreikius, įsteigia technologinio rengimo licėjų ir profesinį licėjų⁷³ (kartu su bendrojo

⁷² <http://www.assomption-france.org/rubriques/gauche/reseau-assomption-france/les-etablisements>, žiūrėta 2018-01-17).

⁷³ Prancūzijoje bendrojo bakalaureato, techninio bakalaureato ar profesinės krypties profiliavimas vyksta bendrojo ugdymo mokykloje.

ugdymo pažymėjimu mokiniai įgyja sekretorių, socialinių asistentų, taikomųjų menų, dizaino ir pan. kvalifikacijas);

6. Nuo 1970 m. pagal bendrą valstybės reikalavimą švietimo įstaigoms mokykla tampa mišri (koedukacinė).

Mokyklos situacija tyrimo metu. Tyrime dalyvavo Assomption-Bondy mokykla, dar vadinama mokyklų grupe (pranc. group scolaire Assomption-Bondy), nes ji jungia pradinę mokyklą (*pranc. ecole*), pagrindinę (*pranc. collège*) ir vidurinę (*pranc. lycée*). Tyrimo metu Assomption France asociacijos duomenimis visoje Assomption-Bondy mokykloje mokėsi 1284 mokiniai, dirbo 99 mokytojai ir 50 administracinio, pedagoginio ir ūkio personalo (į šią grupę Prancūzijoje yra įtraukiami auklėtojai, socialiniai pedagogai, psichologai ir t.t.). Kaip nurodoma mokyklos pristatyme, pradinė mokykla išsiskiria pritaikymu mokiniams, kurie turi adaptacijos, mokymosi ir negalios sunkumų (*pranc. dispositif ASH – Adaptation, scolarisation, handicapé*). Pagrindinė mokykla pasižymi tarpkultūriškumu. Vidurinėje mokykloje vykdomos ir įgyvendinamos trys ugdymo programos: profesinė, technologinė ir bendrojo ugdymo bei bendrojo (vidurinio) ugdymo (pasirengimas išimtinai universitetinėms studijoms).⁷⁴

Trečias sub-atvejis – Palaimintojo Teofiliaus Matulionio gimnazija Lietuvoje

Kontekstualizavimas šalies ugdymo sistemoje. NKMA duomenimis Lietuvoje veikia 33 katalikiškos mokyklos. Jos susikūrė po Nepriklausomybės atgavimo. Katalikiškos mokyklos pagal Lietuvos ir Šv. Sosto sutartį gauna valstybės lėšas bendrojo ugdymo išlaidoms padengti. Papildomas formalus ir neformalus ugdymas, susijęs su mokyklos paradigma, yra finansuojamas iš mokyklos lėšų.

Mokyklos istorija. Vilniaus „Vermės“ pradinė mokykla įkurta 1993 m. Šios mokyklos tikslas – bendrojo ugdymo mokykloje integruoti specialiuosius ugdymosi poreikius turinčius mokinius⁷⁵. Lietuvoje tai buvo

⁷⁴ (<http://www.assomption-france.org/rubriques/gauche/reseau-assomption-france/les-etablisements/bondy>, žiūrėta 2018-01-29 ir mokyklos interneto puslapis <http://www.assomption-bondy.org/etablissement/qui-sommes-nous/>, žiūrėta 2018-01-29).

⁷⁵ LR Švietimo ir mokslo įstatyme (1991) nurodyta, kad visos bendrojo ugdymo mokyklos turi priimti specialiuosius ugdymosi poreikius turinčius mokinius. Iki tol

inovatyvus projektas. Mokinių skaičius mokykloje augo, ir buvo pradėtos įgyvendinti pagrindinio ir vidurinio ugdymo programos. Mokykloje nuo pat įkūrimo pradžios didelis dėmesys buvo skiriamas dvasiniam ir religiniam mokinių ugdymui. 2010 m. Steigėjo teises iš Vilniaus miesto savivaldybės perėmė Vilniaus arkivyskupija ir Marijos Dangun Ėmimo seserų kongregacija (asumcionistės). Mokykla tapo nevalstybine katalikiška mokykla (VŠĮ Vilniaus „Vermės“ katalikiškoji mokykla). Nuo 2010 m. mokykloje įgyvendinama asumcionistinio ugdymo paradigma. 2018 m. steigėjų sprendimu, siekiant sustiprinti katalikiškos mokyklos tapatumą, pakeistas mokyklos vardas iš „VŠĮ Vilniaus „Vermės“ katalikiškoji gimnazija“ į „Palaimintojo Teofiliaus Matulionio gimnazija“.

Mokyklos situacija tyrimo metu. Tyrimo metu mokykloje mokėsi 547 mokiniai ir dirbo 63 mokytojai. Mokykloje integruojami specialiuosius ugdymosi poreikius turintys mokiniai, vykdant tyrimą jų buvo 97. Taip pat nuo 2015 m. rugsėjo mėn. mokykloje mokėsi mokiniai iš pabėgėlių šeimų, jų ugdymas taip pat išplečia specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių spektrą.

3.3 Asumcionistinio ugdymo elementų kokybinė turinio analizė

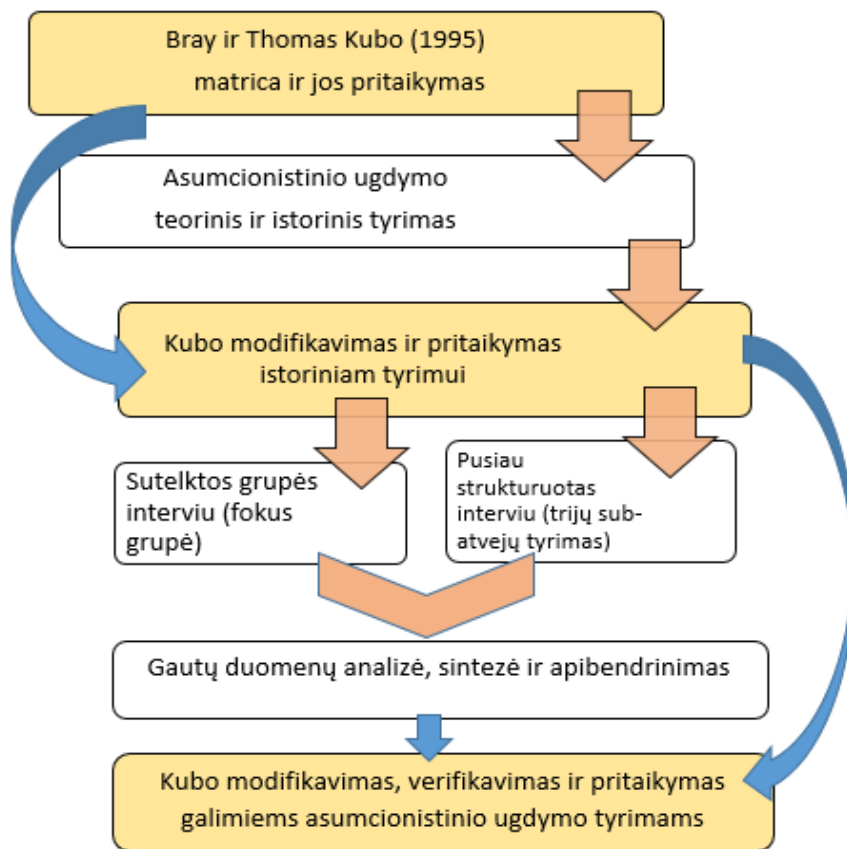
3.3.1 Atvejo studijos protokolai

Asumcionistinis ugdymas, kaip pristatyta teoriniame ir metodologiniame tyrimo pagrindime, disertaciniame tyrime laikomas atveju, o empiriniame tyrime dalyvavusios mokyklos sub-atvejais, kuriuose gautas žinojimas leidžia visiškai pažinti atvejį. Istorinės raidos ir geografinės plėtros tyrimo išvados bei sutelktos grupės interviu leido parengti pusiau struktūruotą interviu klausimyną ir pritaikyti Thomas ir Bray kubą (1995) tolimesniam atvejo tyrimui. Disertacijos tikslui pasiekti pasirinkta **kokybinė atvejo studija, kuri atlikta naudojant tematinę⁷⁶ turinio analizę** (Sabaliauskas, 2017). Kadangi tyrėja lankėsi visose tyrime dalyvavusiose mokyklose, vyko ir **tiesioginis neformalus stebėjimas**, kuris „gali būti vykdomas aplankant tiriamą lauką, įskaitant tuos atvejus, kai kiti įrodymai (evidence), pavyzdžiui, interviu, yra atliekami“. (R. K. Yin, 2003, p. 92). Tiesioginis neformalus stebėjimas buvo fiksuojamas tyrėjos dienoraštyje, ir jame gauti duomenys

dauguma negalią turinčių mokinių mokėsi specialiosiose mokyklose, o mokymosi sutrikimus turintiems mokiniams ugdymo programos nebūdavo pritaikomos.

⁷⁶ Arba teminė turinio analizė

papildo interviu įrodymus. Tyrimo loginė seka (7 pav.) vaizduojama schemeje.



7 pav. Asumcionistinio ugdymo kaitos ir tęstinumo empirinio tyrimo loginė schema. (Sudarė autorė)

Pasirengimas tyrimui. Visose mokyklose (sub-atvejuose) tyrėja lankėsi pati po du kartus. Pirmas apsilankymas buvo pažintinis, antras – skirtas tyrimo (interviu) vykdymui. Pusiau struktūruotas interviu buvo sudarytas remiantis archyvų studija, sutelktos grupės diskusijoje gautais duomenimis. Prieš lankantis mokykloje buvo detalai susipažinta su kiekvienos mokyklos skelbiama informacija viešojoje erdveje (internetinėje svetainėje), mokyklos misija, vizija, istorija.

Interviu / tyrimo dalyviai. Informantai buvo atrinkti remiantis kriterine (*angl. criterion sampling*) ir atsitiktinio patogumo tiksline atranka

(*angl. random purposeful sampling*), pagal užimamas pareigas, darbo stažą ir vaidmenį mokyklos valdyme (Žydzūnaitė, V., Sabaliauskas S., 2017, p. 162-163) (8 lentelė). Tyrime pasirenkama atsitiktinė atranka. Kai informatyvių populiacijos vienetų yra daugiau negu galima aprėpti, tada atsitiktinai pasirenkami keli vienetai. Šiuo atveju lėmė mokytojų užimtumas tyrimo vykdymo metu ir vartininko (*angl. gate keeper*) konsultacijos. Informanto lytis nėra lemianti kriterinėje atrankoje, bet ji žymima ataskaitos suvestinėje (kriterinė lentelė – Priedas Nr. 10), nes atspindi bendrą informantų profilį.

8 lentelė. Kriterinės atrankos logika

Eil. Nr.	Informantas	Numatytas skaičius	Atrankos kriterijai
1	Mokyklos steigėjų atstovas	0-1	Atsitiktinio prieinamumo
2	Mokyklos administracijos atstovai	1-2	Direktorius (generalinis direktorius), pavaduotojas ugdymui arba vidurinio koncentro direktorius
3	Daugiau nei 7 metus dirbantis mokytojas (pasaulietis)	3	7 metų stažas pasirinktas remiantis tuo, kad baigus pradinę mokyklą, vidurinis ugdymas trunka apie 7-8 metus (priklausomai nuo šalies). Vadinasi, per šį laikotarpį mokytojas teoriškai išleidžia vieną mokinių kartą.
4	Mažiau nei 7 metus dirbantis mokytojas (pasaulietis)	3	
5	Mokykloje dirbanti vienuolė asumcionistė	1-2	Jeigu tokia yra. Atsitiktinis pasirinkimas, atsižvelgiama į įsipareigojimų mokykloje svarbą ir darbo krūvį.
6	Tėvų tarybos (savivaldos) atstovas	Ne mažiau 1	Atsitiktinis. Atsižvelgiama, kad jų vaikas nebūtų naujokas mokykloje. Pridėtinė vertė atsirenkant, kad mokykloje mokosi keli tos šeimos vaikai.
Bendras informantų skaičius vienoje mokykloje		9-12 ir daugiau	

Siekiant informacijos prisotinimo informantų **imtį sudaro 35 asuncionistinių mokyklų mokytojai, administracijos atstovai ir nepedagoginis personalas.** Informantų kiekis sub-atvejuose kinta priklausomai nuo tyrimo eigos, t.y. pasiekus informacijos prisotinimą, informantų skaičius mažėja. Kiekvienoje mokykloje iš trijų pasirinktų buvo atlikti pusiau struktūruoti kokybiniai interviu su mokyklų darbuotojais.

Tyrimo eiga ir duomenų rinkimas. Tarptautinėje Rygaards mokykloje tyrimas buvo vykdomas 2017 m. gegužės mėnesį, Assomption Bondy – 2017 m. lapkričio mėnesį, o Pal. T. Matulionio gimnazijoje – 2018 m. sausio mėnesį. Tarptautinėje Rygaards mokykloje visi interviu vyko mokykloje, posėdžių kambaryje. Assomption Bondy mokykloje susitikimai su informantais vyko mokykloje (išskyrus vieną, kuris informantės pageidavimu vyko jos namuose). Mokykloje susitikimai vyko psychologės arba vieno iš administracijos darbuotojų kabinete, kurie tuo metu dėl darbo grafiko buvo laisvi. Pal. T. Matulionio gimnazijoje susitikimai vyko mokykloje ir du iš jų, informantų pageidavimu, tyrėjos namuose. Visa interviu struktūra buvo sudaryta pagal Bray ir Thomas (1995) Kubo struktūrą, o turinys suformuluotas remiantis istoriniu tyrimu ir sutelktos grupės interviu rezultatais. Atliekant interviu klausimynas buvo modifikuojamas pagal informanto tipą, remiamasi prisotinimo principu, t.y. siekiama ne gausinti besikartojančią informaciją, o ją tikslinti remiantis ankstesniuose interviu gauta informacija. Tai kryptingi interviu (*angl. focused interview*), kurių metu informantas klausinėjamas trumpai – iki vienos valandos. Klausimai atviri, primenantys laisvą pokalbį, bet tyrėjas griežtai seka atvejo tyrimo protokolą. (Yin, 2003, 90). Tyrime interviu trukmė varijuoja nuo 16:30 min.⁷⁷ iki 58:26 min. Bendras tyrimo audio įrašas yra 18 val. 33 min., transkribuoto teksto 235 psl. Dėl riboto vizitų laiko užsienio (Rygaards ir Bondy) mokyklose pirmiausia buvo pasirinkti informantai ir su jais visais atlikti interviu, kurie vėliau buvo perrašyti (transkribuoti). O Lietuvoje, Palaimintojo Teofiliaus Matulionio gimnazijoje, interviu buvo įrašinėjami, o neseniai įrašyti buvo

⁷⁷ Šis interviu atvejis Danijoje buvo ypatingas tuo, kad pokalbį netikėtai nutraukė pats informantas sakydamas, kad jau viską pasakė, „*Nėra iššūkių, jūs turite mylėti vaikus ir viskas*“ (DK10), jis neatrodė supykęs ar skubantis, tiesiog pokalbį užbaigė sava iniciatyva. Tyrėja šį interviu laikė nepavykusiu, kol jis nebuvo iššifruotas ir dėl akademinio smalsumo su MAXQDA10 atlikta turinio analizė, tada paaiškėjo, kad jis pateikia nemažai vertingos turininiu požiūriu informacijos.

transkribuojami. Rygaards mokykloje interviu buvo atlikti anglų kalba. Visiems informantams ši kalba yra gimtoji, bet jie atstovauja skirtingus anglų kalbos dialektus (nuo Didžiosios Britanijos iki Australijos). Assomption Bondy mokykloje interviu atlikti prancūzų kalba, ši kalba ne visiems informantams yra gimtoji, bet visi ja kalba gerai, nes dirba mokykloje, kurioje mokomoji kalba yra prancūzų kalba. Pal. T. Matulionio gimnazijoje interviu vyko lietuvių kalba, kuri tiek tyrėjai, tiek informantams yra gimtoji. Visi informantai sutiko, kad interviu būtų įrašyti.

Pusiau struktūruotas interviu: klausimai ir eiga. Siekiant atpažinti asumcionistinio ugdymo elementus ir nustatyti jų kaitą, pasirinktas pusiau struktūruotas interviu. Kadangi tyrime nesiekama susumuoti gautus duomenis, bet plėsti žinojimą apie asumcionistinę mokyklą, klausimai, numatyti plane, kito priklausomai nuo pašnekovo patirties ar užimamų pareigų. Pusiau struktūruotas interviu leido laisvai diskutuoti su pašnekovu neįrėminant jo į griežtą pokalbio struktūrą. Interviu sudarė 17 orientacinių klausimų (Priedas Nr. 11). Nors interviu buvo galima laisvai plėtoti, visiems informantams buvo taikomi principai: bendros interviu temos, raktinių terminų aiškinimas ir verifikavimas, pokalbio pabaigoje atviras klausimas apie asumcionistinį ugdymą. Informantams buvo pateikiami klausimai apie tai, kaip jie gali paaiškinti, kas yra asumcionistinis ugdymas (pvz., „Kas yra jūsų mokyklos ugdymo stuburas?“, „Kaip asumcionistinis ugdymas pasireiškia jūsų mokykloje?“, „Per ką ir kaip asumcionistinis ugdymas atsispindi mokykloje?“ ir pan.), tikrinamas mokinio ir mokytojo portretas ne tik siekiant demografinio profilio, bet ir ugdymo tipo paaiškinimo (pvz., „Kaip mokytojas, kuris nepriima krikščioniško tikėjimo, kaip savo asmeninės pasaulėžiūros, gali dalyvauti asumcionistiniame ugdymo procese?“, „Kaip suvokiate asmenį asumcionistinėje mokykloje?“ ir pan.), didelis dėmesys skiriamas sąvokų interpretavimui (pvz., vidujiškumo ugdymas, transformatyvus ugdymas, multikultūriškumas, asumcionistinio ugdymo projektas ir pan.)

Tyrimo organizavimas. Su informantais dėl susitikimo laiko buvo derinama tiesiogiai arba per „vartininką“ (*angl. gate keeper*), kuris rekomendavo informantus pagal pateiktus tyrėjos atrankos kriterijus. Rygaards „vartininku“ buvo direktoriaus pavaduotoja pradiniam ugdymui (arba pagal tos mokyklos administracines kategorijas – pradinės mokyklos direktorė), Assomption Bondy „vartininkas“ – vienuolė, dirbanti mokyklos sielovadoje ir priklausanti administracijos komandai. Pal. T. Matulionio

gimnazijoje informantų atranka skyrėsi nuo mokyklų užsienyje, nes tyrėja asmeniškai pažįsta mokyklos kolektyvą ir informantus atsirinko pati, vadovaudamasi iš anksto apibrėžtais kriterijais. Visi informantai buvo supažindinti su tyrimo tema, numatoma interviu trukme (derinant su jų disponuojamu laiku), eiga, rezultatų panaudojimu, etikos principais. Interviu sesijos metu su informantais prieš įrašą buvo trumpai pasikalbėta bendromis temomis. Rygaards ir Bondy mokyklose dėl informacijos kiekio informantų buvo prašoma įrašo pradžioje prisistatyti. Transkribuotame tekste asmeniniai duomenys užkoduoti. Po interviu tyrėja rašė atmintines (*angl. notes*, kurios vėliau buvo pildomos transkribuojant ir analizuojant medžiagą), vedė tyrimo užrašus.

Tyrimo etika ir tyrėjos vaidmuo. Tyrimui atlikti gauti kiekvienos mokyklos raštiški vadovų sutikimai (Priedas Nr. 12). Iš informantų gautas žodinis sutikimas (*angl. informed consent*) dalyvauti tyrime. Tyrimo metu informantai buvo užtikrinti, kad gauti duomenys bus naudojami tik moksliniais tikslais, o informantų vardai nenurodomi, t.y. koduojami. Tarp kvieštų į tyrimą asmenų nebuvo nė vieno atsisakiusio, neįvyko tik vienas planuotas susitikimas su mokinių tėvų atstove Rygaards mokykloje dėl informantės sveikatos.

Berger ir Luckmann (1999) kvestionuoja, kaip galima atlikti analizę „iš vidaus“ (*angl. insider*). T.y kaip, pavyzdžiui, galima analizuoti Amerikos vidurinę klasę, jeigu pats jai priklausai. Tyrėjos pozicija asumcionistinės mokyklos atžvilgiu irgi yra „iš vidaus“. Darbas asumcionistinėje mokykloje ir dalyvavimas asumcionisčių veikloje tyrėjai didino „išankstinio žinojimo“ pavojų, mažino būtiną „distanciją“ su tiriamu objektu. Tai suteikė papildomą tiriamo vieneto pažinimą, lengvino komunikaciją. Tyrėja, atlikdama mokslinį tyrimą, atsiribojo nuo asmeninio pažinimo ir galimo komunikavimo apie gautus duomenis su tiriamų mokyklų vadovais ar kitais kolegomis. Vykdamas šiuolaikino asumcionistinio ugdymo tarptautinį tyrimą (*angl. cross-national research*), atpažinta įtampa dėl nevienodos tyrėjos pozicijos „iš vidaus“ (*angl. insider*) ir „iš išorės“ (*angl. outsider*) tyrime dalyvaujančių skirtingų mokyklų atžvilgiu, t.y. kad tyrimas vykdomas Lietuvoje (tyrėjos kontekstas), Prancūzijoje (kur tyrėja yra gyvenusi keletą metų ir gerai valdo kalbą) ir Danijoje (mažiausiai tyrėjai pažįstamoje šalyje). Tam reikėjo didesnio atidumo renkant duomenis ir juos interpretuojant, kad būtų išlaikytas bendras tyrimo tolygumas.

Transkribavimas. Po pokalbių interviu įrašai buvo transkribuoti ta kalba, kokia kalba buvo atliktas įrašas. Analizuojant ir apibendrinant gautus interviu duomenis disertaciniame darbe jie cituojami lietuvių kalba, o išnašose, siekiant išlaikyti informacijos autentiškumą, pateikiama citata originalo kalba. Atmintinės, kategorijos visose transkripcijose rašomos lietuvių kalba. Duomenys pateikti vartojant, kiek tik leidžia kalbų semantika, informantų terminus. Dalyvių vardai koduoti, pasisakymus transkribuojant tikriniai minimų asmenų vardai taip pat žymimi raidėmis. Vietų pavadinimai ir datos nebuvo keičiamos, nes jie neatskleidžia informanto anonimiškumo, bet yra reikšmingi sub-atvejo pažinimui. Transkribuojant kiekvienam interviu buvo priskirtas kodas su šalies trumpiniu LT – Lietuva, DK – Danija, FR – Prancūzija ir numeriu pagal interviu atlikimo eilę. Numeravimas pagal interviu atlikimo eilę tyrėjai padeda matyti vykstantį prisotinimo procesą. Transkribuojant įrašus buvo remiamasi McLellan, Eleanor, MacQueen, Kathleen M. and Neidig, Judith L. (2003) rekomendacijomis, t.y. nuosekliai perrašytas tekstas, ilgesnės pauzės, emocijos, (pvz. juokas, ašaros) žymėtos žodžiu laužtiniuose skliaustuose, transkripcijos pradžioje pateikiama lentelė su interviu laiku, vieta, aplinkybėmis ir pan.

Duomenų analizė. Analizuojant kokybinių interviu duomenis, visi informantai buvo skirstomi tik pagal mokyklą, kuriai jie atstovauja, bet nebuvo skirstomi transversaliu pjūviu, t.y. pagal jų užimamas pozicijas: mokyklų vadovai, pedagoginis personalas, sielovadininkai ir pan. arba pagal jų kriterines charakteristikas, pvz., turintys pedagoginį stažą iki 7 metų, turintys pedagoginį stažą daugiau negu 7 metai, nes gautų duomenų analizė skirta gilesniam asuncionistinio ugdymo fenomeno Europoje pažinimui, o ne atskirų sub-atvejų arba tam tikrų informantų grupių požiūrio lyginimui. Sub-atvejų (mokyklų pagal šalį) lyginimas yra prasmingas tik tiek, kiek jis leidžia labiau pažinti fenomeną kaip visumą, be to tokį platesnį lyginimą riboja tyrimo apimtis. Duomenų analizė (Yin 2003, p.120-137) yra kūrimo pobūdžio (*angl. explanation building*) aiškinimai ir sintezė kryžminant atvejus (*angl. cross-case synthesis*). Duomenų apdorojimui buvo naudojama **MAXQDA10** turinio analizės programa. Suklasifikavus medžiagą deduktyviu būdu pagal Kubo matricą ir induktyviai išskylančias temas atlikta **tematinė turinio analizė**. Šis kokybinių tyrimų metodas mažai aprašytas, bet plačiai taikomas tyrimų praktikoje (Žydzūnaitė V., Sabaliauskas S., 2017, p. 207). Jis buvo pasirinktas siekiant suvaldyti didelį tyrimo metu gautų duomenų kiekį ir nustatyti tipinius asuncionistinio ugdymo dėmenis. Tematinė turinio analizė remiasi konstruktyvistine paradigma, nes aiškinasi realijų, patirčių poveikį ir

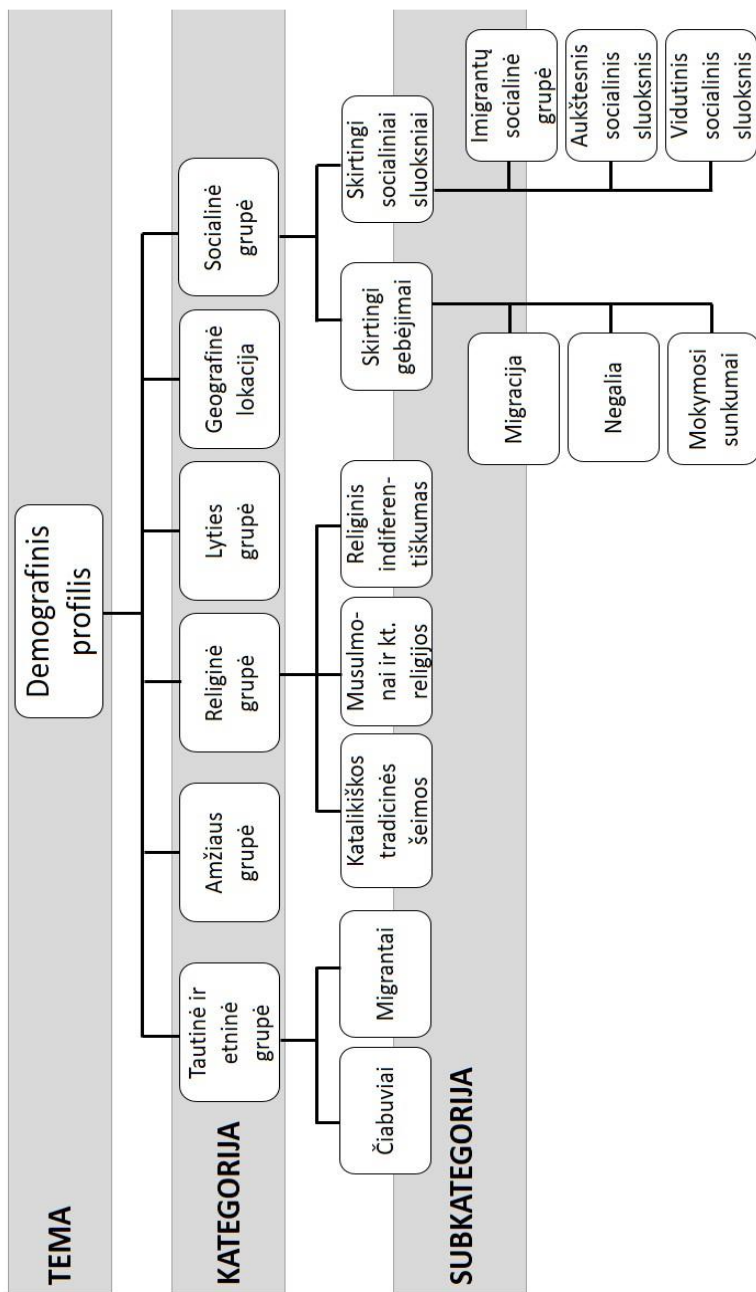
sąveikas visuomenėje, t.y. apibrėžtuose kontekstuose (Braun V., Clarke V, 2006). Tyrimo atveju teminė analizė leidžia atskleisti asuncionistinio ugdymo modelio raišką skirtingose aplinkose. Disertaciniame darbe skiriamas dėmesys semantinėms ir latentinėms temoms, kurios išskyla iš duomenų ir atskleidžia „kitokią“ asuncionistinio ugdymo raišką. Dažniausiai tematinei analizei, kaip metodui, pateikiama kritika yra jos lankstumas kartu yra ir privalumas, nes leidžia apimti skirtinguose kontekstuose surinktus ir skirtingo pobūdžio duomenis. Tyrimo atasakaitoje temos yra nuosekliai aprašomos ir jungiamos į tematinius žemėlapius (pateikiamus paveikslėliuose), kuriuose atskleidžiamas radinių turinys ir tarpusavio ryšiai.

Atliekant duomenų kodavimą pasirinkti analizės vienetai yra prasminė pastraipa, žinant, kad didesni prasminiai vienetai gali apimti kelias reikšmes (prasmes) (Žydžiūnaitė V., Sabaliauskas S., 2017, p. 68), kodavimo metu kai kurie prasminiai vienetai buvo smulkinami ir koduojami papildomai. Tema, kaip pagrindinis empirinių duomenų produktas, gali būti išskiriama dedukciniu ir indukciniu keliu, ji atskleidžia tiriamą reiškinį. **Todėl analizuojant duomenis naudojama kombinuota deduktyvi / induktyvi strategija. Dedukcinėje logikoje** yra patikrinamas istorinės mokyklos modelio taikomumas naujame kontekste – šiuolaikinėje asuncionistinėje mokykloje. Koduojant, analizuojant, sintetinant ir apibendrinant duomenis naudojama istoriniame tyrime modifikuoto Bray ir Thomas Kubo matrica. Šio Kubo plokštumos ir lygmenys sudarė tinklėlį (matricą) darbui su duomenimis, kur buvo „atskleidžiama reiškinio požymių įvairovė tam tikroje aplinkoje“ (Žydžiūnaitė V. Sabaliauskas S., 2017, p.70-75) – asuncionistinėse mokyklose Danijoje, Prancūzijoje ir Lietuvoje. Temos priskiriamos pagal matricos struktūrą, bet dedukciniame kodavime taip pat panaudojama „in vivo“ kategorijos, subkategorijos ir kodai, kurie atspindi matricos temas. **Dedukcinės logikos matricoje naudojamos iš anksto apibrėžtos temos, o kategorijos ir subkategorijos yra indukcinio pobūdžio**, nes siekiama atpažinti kaitą ir tęstinumą tiriamo reiškinio viduje. Darant prielaidą, kad Asumcionistinė mokykla dėl istorinės ir geografinės plėtros yra pakitusi, naudojamas ir **indukcinis duomenų analizės metodas**, taip siekiama apibrėžti naujus elementus arba tuos elementus, kurie neatpažįstamai nutolę nuo istorinio modelio matricos. Remiantis indukcinės duomenų analizės logika (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017, p. 70), atliekamas atviras duomenų kodavimas (kartais naudojami *in vivo* kodai), grupavimas, kategorijų išskyrimas ir abstrahavimas. Taikant abi tyrimo analizės logikas, buvo rašomos atmintinės – pastabos apie tiriamą reiškinį, kodavimo metu kilusios įžvalgos. Renkant duomenis ir jų apdorojimo metu taip pat buvo vedami

užrašai. Interviu metu atmintinės buvo pildomos užrašuose. Dirbant su MAXQDA10, įžvalgos buvo įvedamos ir į programą, tai leido pamatyti atmintinių visumą (ištraukų pvz. Priedas Nr.13).

3.3.2 Mokinio profilis: segregacija *versus* „multi“

Demografinis profilis (tema) ir jo išskirstymas į grupes – tautinę, etninę, religinę, amžiaus, lyties ir socialinę (kategorijas) – **yra tirtas deduktyviuoju būdu** (8 pav.). Šių grupių subkategorijos empiriniame tyrime iškilo induktyviai, taip pat išryškėjo transversali visoms grupėms **multikultūriškumo tema**. Tyrimo dalyviai neišskyrė demografinės grupės specifiškumo lyties ir amžiaus požiūriu, todėl manytina, kad atliekant empirinį šiuolaikinės asuncionistinės mokyklos tyrimą šios grupės gali būti pašalintos iš deduktyvaus tyrimo matricos. Bet induktyviai išryškėjo nauja kategorija – geografinė lokacija.



8 pav. Demografinis asumcionistinės mokyklos moksleivio profilis.
(Sudarė autorė)

Skirtingai nuo Ugdymo ir visuomenės plokštumoje tirtų duomenų, čia matyti ryškus tirtų mokyklų sub-atvejų skirtumas. Toliau darbe bus bendrinami duomenys ir pateikiami specifiniai sub-atvejų pavyzdžiai siekiant platesnio bendro asuncionistinės mokyklos mokinio profilio pažinimo.

Tautinė ir etninė grupė. Tautinės ir etninės tapatybės kriterijus, lyginant su XIX a. asuncionistinės mokyklos tyrimu, yra pasikeitęs. Gauti rezultatai atspindi didelį visuomenės mobilumą ne tik dėl migracijos (Assomption Bondy sub-atvejis), bet ir dėl darbo vietos kaitos, mišrių santuokų ir pan. (Rygaards ir pal. T. Matulionio mokyklų sub-atvejai). Tautinė ir etninė įvairovė yra atspindys kintančio sociokultūrinio konteksto. Tarp tirtų mokyklų homogeniškiausias sub-atvejis yra Pal. T. Matulaičio gimnazija, ir tautiniu požiūriu Lietuvoje tai atspindi gana homogenišką visuomenės sandarą. Tautinė ir etninė įvairovė lemia naują mokyklų kultūrą, kur siekiama bendru susitarimu turėti vienijančius reikalavimus ir papročius, kurie pranoktų vienos kultūros etines ribas. Mokiniai mokykloje *yra įpratę prie vienos kultūros koncepto*⁷⁸ (DK06), ir tai padeda išvengti patyčių, nesusipratimų tarp tėvų ir pan. Toji „viena kultūra“ yra susitarimas dėl bendrų normų, kurios pranoksta vienos ar kitos kultūros dominavimą, nes mokykla *tikrai yra multikultūrinė. Tai ir įskaitant mokytojus, tai taip pat daugiakultūriška, visi tie žmonės yra labai susiję. Galima būtų kalbėti apie šeimą, bet tai multikultūriškumas*⁷⁹ (FR05). Informantė FR05 atskleidžia jungtį tarp tradicinės asuncionistinės mokyklos charakteristikos – šeimyniškumo ir dabartinės situacijos – tautinės įvairovės. Manytina, kad sugyvenimą tarp skirtingų tautų lemia mokykloje atpažįstama šeimos dvasia.

*Čia yra įvairiausių žmonių, kaip Marija Eugenija sakė, mes turime darbo... Mes turime skirtingus visuomenės sluoksnius. Turime pasiturinčių vaikų, pasiturinčių šeimų. Turime visokių žmonių. Kiek tautybių? 100 tautybių mokykloje? [...] apie 80?! Nežinau. Niekada neskaičiuoju. Tiesiog daug labai skirtingų žmonių.*⁸⁰ (DK10)

⁷⁸ They are very used to a unique open culture concept (DK06)

⁷⁹ C'est vraiment multiculturel. On va dire. Y compris pour les enseignants, c'est aussi multiculturel et aussi tout ce monde a des liens étroits. On peut parler de famille. Mais c'est multiculturel. (FR05)

⁸⁰ There are also too mixed people. Like Marie Eugenie said, we have a lot to do... We have different levels of society. We have privileged children, privileged families. We have all souls. How many nationalities? 100 nationalities in our school? [...]Around

Informantai kalbėdami apie tautinį ir etninį mokinių profilį akcentavo įvairiakalbiškumą, kaip ugdymo aplinką praturtinantį faktorių, bet kartu ir kaip iššūkį, su kuriuo labiausiai susiduria mokiniai. Kalba nėra tik mokymosi įrankis, ji palengvina arba apsunkina socialinius ryšius, integracijos procesus ir pan. Todėl sekant tradicine asumcionistine mokykla su tokia socialinės migracijos realybe turėtų eiti ir **sustiprintas kalbų mokymas**. XIX a. pirmosios asumcionistinės mokyklos taip pat intuityviai rinkosi šią praktiką.

Tarptautinėje vaikai yra iš visur. () Namie jie kalba kitomis kalbomis, o ne anglų. Kartais jie [mokykloje] kalba dar kita kalba nei tėvas ir mama. Taip, turėjau vaiką, kuris kalbėjo norvegiškai su tėčiu, ispaniškai su mama ir angliškai su sese, () Tai nepakartojamas atvejis... mažiausi vaikai čia turi bendrą tikslą. Vaikai ateina į mokyklą mokslo metų viduryje ir palieka mokslo metų viduryje! Jiems turi būti labai sunku. Bet mokykla maža, tai apsipranta gana greitai.⁸¹ (DK06)

Panaši situacija yra ir Bondy mokykloje, nors multikultūriškumo priežastys yra kitokios negu Rygaards mokykloje. Taip pat mokinių gebėjimas integruotis susijęs ne tik su kalbų mokėjimu, bet ir šeimos išsilavinimu, atvirumu kitiems, saviverte.

Po to yra imigrantų vaikai. Dažnai jiems sunku su kalba, nes namie nekalba ta pačia kalba. Tai gali kelti rūpesčių. Ne dėl integracijos, nes čia visi gana gerai integruojasi, bet dėl supratimo. Matau, kur namų darbų ruošimo iššūkis, tai irgi specifiška.⁸² (FR06)

Tai leidžia manyti, kad asumcionistinė mokykla turi gebėjimą ir patirtį priimant įvairių kultūrų mokinius. Išskiriamas sunkumas yra ne integracija kaip procesas, bet kalba kaip komunikacija. Todėl tautinės integracijos

80?! I don't know, I never keep counting. Just lots, lots of different people. (DK10)

⁸¹ International the kids are from everywhere. () They speak other languages than English at home. Sometimes they speak different languages than their mother and father. Yes, I have one kid she speaks Norwegian to her father, Spanish to her mother and English to her sister. () It is very unique... smaller kids in this place have a common goal. I find kids joining the school middle year and leaving middle year. Oh poor kids! Must be hard for them. But the school is so small, they do settling quite quickly. (DK06)

⁸² Après il y a des élèves qui sont issus de l'immigration. Ils ont des problèmes avec la langue, parce que n'est pas la même langue à la maison. Ça peut poser des soucis aussi. Pas d'intégration, parce que tout le monde s'intègre assez bien, mais de compréhension. Je vois le défi des devoirs à la maison, c'est aussi particulier. (FR06)

problema yra perkeliama į ugdymo turinį ir organizavimą. Čia galima pastebėti, kad ir pirmojoje asuncionistinėje mokykloje buvo ryškus vaikų tarpkultūriškumas ir dėmesys kalbų mokymui.

Geografinė lokacija. Tyrimas rodo, kad bet kuriuo atveju vieta, kurioje mokykla yra, lemia mokinio demografinį profilį. Trys tirtos mokyklos atspindi skirtingas geografines lokacijas ne tik šalies požiūriu, bet ir mikrorajono konteksto požiūriu. **Mokykla tampa „įvietinimo“ faktoriumi mokinio ir net šeimos socializacijoje.** Tai ypač išryškėja iš Rygaards tarptautinės mokyklos informantų pateiktų atsakymų, iš kurių matyti, kad mokykla yra šeimų susitikimo vieta ir jų savotiško tapatumo, įsišaknijimo svetimoje šalyje pradžios taškas. Tai šiuolaikinių „čiabuvių“ mokyklos, jų profilį lemia to mikrorajono⁸³ gyventojai, tai gali būti mokykla vidutiniam sluoksniui, politinio elito vaikams, darbininkų ar aukštesnio socialinio sluoksnio vaikams. Pavyzdžiui, mikrorajonai Paryžiuje atspindi visuomenės stratifikaciją, kuri persikelia ir į ugdymo įstaigas. Kartais tai laikoma tam tikra mokinių stigmatizacija – būti iš x rajono mokyklos parodo, kad esi iš migrantų ar mažesnes pajamas turinčios šeimos, arba priešingai – tai atskleidžia tavo pasiturinčio ar aristokratiško sluoksnio kilmę. Informantų teigimu, ši stratifikacija yra ir labai greitai kintantis reiškinys, ypač tai ryšku Bondy mokyklos sub-atvejo analizėje.

Stigmatizuoti, nes 93-ias departamentas yra sudėtingas Prancūzijoje. Šiame departamente (mikrorajonų junginyje, tam tikrame administraciniame vienetė – aut.) truputį sudėtinga gyventi. Aplinkinių požiūris į departamentą, ypač lyginant su Paryžiumi. Nes Paryžius yra reprezentacinis, tai sostinė, žmonės... 93 miestas (rajonas – aut.) yra miegamasis, net ir aplinkui, visas departamentas. Politikai, tragiška žiniasklaida pristato kaip beviltišką rajoną, bet man taip neatrodo. Aš nematau tokio įvaizdžio ten, kur gyvenu. Kartais būna žmonių, kurie degina (mašinas – aut) gatvėse. Gerai, aš gimiau Drancy ir ten baigiau valstybinę mokyklą. Buvau valstybiniame licėjuje, paskui – fakultete. Aš esu tikras 93-io produktas. Ir aš esu vienintelis atstovaujantis tokį profilį. Galima čia gyventi. Tai iš tiesų kažkas fiktyvaus.⁸⁴ (FR06)

⁸³ Cité (fr) – miestai, tai dideli mikrorajonai, kurie, tyrimo atveju, yra susiformavę plečiantis Paryžiui. Pagal administracinį suskirstymą (numerius) galima nuspėti, kokio tipo populiacija dominuoja viename ar kitame rajone.

⁸⁴ *Stigmatisé, parce que le 93 est compliqué en France, On a le département un peu compliqué à vivre. Le regard de l'extérieur du département, surtout par rapport à*

Tirtos mokyklos nepriklausomai nuo jų geografinės lokacijos ir krikščioniškos pakraipos siekia būti „mokyklomis visiems“: „dirbdama šioje mokykloje aš pastebiu tą mokinių įvairumą, kurio šiaip gal mes neįvardiname, iš konteksto kokio jis atėjo. Tai iš tikrųjų vaikai ateina su skirtingomis patirtimis“. (LT06). Iš mokyklą pasirinkusio vaiko reikalaujama tik „kad jis būtų vaikas. Kad būtų vaikas su savo filosofija, kad jisai ir išdykautų, kad jis būtų toks, koks jis yra, kad jis... Lietuvoje vaikas nesirenka mokyklos, renkasi tėvai tą mokyklą. Vaikas gali būti labai įvairus, nuo – iki. Niekas vaikų neatsirenka.

Vienas iš tėvų pasirinkimo kriterijų yra geografinis artumas nuo namų, gera mokyklos reputacija, kuri apibūdinama kaip saugi, draugiška vaikui. Pati mokykla nėra selektyvi pagal akademinius pasiekimus, nors, kaip vėliau bus aptarta, kelia aukštus akademinius reikalavimus. Mokykla, būdama saugi ir atvira aplinka, savotiškai tampa dar viena geografinė vieta rajone ar mieste, kur ji yra įsikūrusi ir su kuria tapatinasi mokiniai. Dažnai tai yra tapatumo ir subkultūros formavimosi vieta.

Žmonės, kurie ateina į asumcion mokyklas, yra tie, kurie ieško savo vaikams bendrai, visų pirma saugios vietos darbui, bet po to jie ateidami priima ir asumcionistinį mokyklos projektą (mokyklos viziją – aut.) ir asumcionistinį ugdymą.⁸⁵ (FR07) Tirtų mokyklų geografinės lokacijos įvairumas, t.y. prestižinis rajonas, migrantų rajonas, miegamasis rajonas, lyginant tarp sub-atvejų dar kartą patvirtina asumcionistinio ugdymo adaptatyvumą. Tuo pačiu mokykla yra „įsivietinimo“ faktorius kintančiame pasaulyje ir simbolizuoja vaikams saugumą bei pastovumą. Mokyklos kaip saugios vietos supratimas yra artimas istorinei mokyklai, kai ji kūrėsi

Paris. Parce que Paris ça représente, c'est la capitale, les gens... La cité 93, c'est un peu la cité dortoir. Mais même autour, tout le département. Par la politique des médias désastreuse qui présente toujours le département comme endroit, mais moi je ne vois pas du tout comme ça. Je ne vois pas des images comme ça là où je vis. Pour un peu il y a des gens qui sont dans les rues qui vont bruler. Bon, je suis né à Drancy, j'ai fait mes études dans un collège public dans une cité. J'étais au lycée public, à la fac. Moi je suis un pur produit du 93. Et je pense que je suis le seul cas qui représente ce profil là. On peut habiter là. Donc c'est vraiment quelque chose de fictif. (FR06)

⁸⁵ *Donc les gens qui viennent à l'Assomption sont les gens qui cherchent pour leur enfant en général en priorité un cadre pour travailler et être en sécurité, mais ce sont les gens qui en venant acceptent le projet de l'Assomption et l'éducation Assomption (FR07)*

vienuolyne, buvo uždara, dažnai pašaliniais nepasiekiamą vietą, bet tėvams tai buvo saugumo garantas ir pasirinkimą lėmęs kriterijus. Apibendrinant galima teigti, kad ir geografinė vieta lemia mokyklos buvimą / nebuvimą; o mokyklos buvimas vienoje ar kitoje vietoje sukuria savotišką saugią erdvę, kuri lemia tėvų pasirinkimą vaikus leisti būtent į šią mokyklą. Taip pat tokia mokykla kuria pridėtinę vertę vietovei, kurioje ji yra įsikūrusi.

Religinė grupė. Dėl didelio žmonių geografinio mobilumo (migracija, gyvenamos vietos keitimas dėl darbo ir pan.) tirtų mokyklų **mokinių profilis yra heterogeniškas** ne tik tautiniu ir etniniu, bet ir religiniu požiūriu. Kadangi šios mokyklos yra katalikiškos, tikėtina, kad jas renkasi šeimos, kurioms katalikiškumas priimtinas pagal jų pažiūras. Nepaisant laisvo pasirinkimo, tai lemia tam tikrą įtampą, kylančią dėl įsitikinimų ar religinės praktikos. Tuo pačiu katalikiška ugdymo etika suponuoja didesnę skirtingumų priėmimą. Jeigu mikrorajono, kuriame yra mokykla, demografinis portretas ir pačios mokyklos mokinio portretas dažnai sąlygoja mokyklos pasirinkimą, tai religinis kriterijus nėra dominuojantis. Didžiausias religinis įvairumas, informantų teigimu, yra Bondy mokykloje: žydai, musulmonai, ortodoksai, netikintys, sikai (FR01). Kaip teigia informantas (FR01), Prancūzijoje, priimant asmenį į ugdymo įstaigą ar darbą, negalima klausyti apie religinę priklausomybę, todėl ją galima nuspėti tik pagal kai kurių mokinių praktiką ramadano ar kitų religinių švenčių metu. Mokiniai renkasi katalikišką mokyklą, kaip geros reputacijos ir saugią, gyvenamame rajone. Ji, priimdama mokinius, taip pat ir kitų religijų, **jų įvairumą mato kaip migrantų integracijos galimybę:**

Manau, kad čia mes esame integracijos vieta migrantams. Nes pas mus mokosi daug migrantų šeimų vaikų. Pirmos, antros ir trečios kartos vaikai. Bet integracija neįvyksta per vieną kartą. Reikia laiko. Taip pat manau, kad šiuo klausimu esame pirmose linijose, netgi jeigu neturime tokių tragiškų situacijų kaip aplinkinėse valstybinėse mokyklose. Bet esame, pagal Nacionalinio Švietimo klasifikaciją, prioritetinėje švietimo zonoje. Štai taip. Tikiuosi, kad tai liks ir provincijos (asumcionisčių vienuolijos – aut.) prioritetu. Bet po to reikia resursų, seserų ir tai yra didelis klausimas. (FR02)⁸⁶

⁸⁶ *Pour moi on est ici un lieu d'intégration pour les migrants. Parce qu'on a quand même beaucoup d'enfants de migrants. Plus ou moins première, deuxième ou troisième génération. Mais l'intégration ne se fait pas en une seule génération. Il faut*

Neišvengiamai demografinis portretas sąlygoja tarpkultūrinio ugdymo iššūkius. Pavyzdžiui, kai katalikiškoje institucijoje tėvai reikalauja atsisakyti katalikiškų religinių simbolių. (Plačiau religinio ugdymo multikultūrinėje aplinkoje ypatumai bus aptarti 3.3.6 skyriuje). Visose tirtose mokyklose ryškus atvirumas kitoms religijoms ir tuo pačiu siekis išlaikyti katalikiškos mokyklos tapatumą. Informatė kalba, kaip kartais jai norisi tėvams pasakyti:

*Esate katalikiškoje mokykloje. Kita vertus, priimami visi: musulmonai, žydai, budistai, visi priimti, visi laukiami. Nėra priverstinio prozelitizmo. Bet kai tėvai pradeda sakyti, kad nėra normalu, kad mokykloje stovi Kalėdų eglutė ar prakartėlė. Palaukit! Esame katalikiškoje mokykloje.*⁸⁷ (FR03)

Konfesinė mokykla dažniausiai pasirenkama ne dėl tikėjimo, bet dėl geros reputacijos visuomenėje. Katalikiška mokykla dažnai pasirenkama dėl iš istorijos kylančio ugdymo kokybės ženklo: akademinio pažangumo, saugios aplinkos, individualaus rūpesčio asmeniui. Pavyzdžiui, Danijoje migrantai katalikai taupo pinigus, kad tik galėtų išleisti savo vaikus į katalikišką mokyklą dėl akademinio pasiekimų ir moralės normų (DK09). Kiti pasirenka katalikišką mokyklą, nes atvyko dirbti į Daniją iš katalikiškos tradicijos šalių, patys mokėsi katalikiškoje mokykloje ar yra praktikuojantys katalikai (DK12, DK08). Mokinio profilio tyrimas religiniu požiūriu rodo, kad **ne mokyklos katalikiškumas, kaip pasaulėžiūrinė kryptis, yra pasirinkimo kriterijus, bet iš pasaulėžiūros kylantys etiniai mokyklos bruožai**. Saugumas, pagarba, svetingumas, dėmesys asmeniui ir pan. lemia, kad tėvai renkasi katalikišką ugdymo įstaigą. Lyginant su mokinio profilium religiniu požiūriu istoriniame tyrime religinė priklausomybė šiuolaikinėje asuncionistinėje

du temps. Donc je crois aussi que sur cette frontière, cette question des migrants ici on est dans les premières lignes. Même si on a moins de situations tragiques qu'ils ont dans les écoles publiques qui sont autour de nous. Mais on reste dans la zone, qui est classée par l'Education Nationale comme une zone prioritaire, d'éducation prioritaire. Donc, voilà. J'espère que ça restera la priorité pour la province. Mais après c'est la question des ressources en sœurs, pour moi c'est une grosse question. (FR02)

⁸⁷ *Vous êtes dans une école catholique. Par contre, on accueille tout le monde: musulman, juif, bouddhiste, tout le monde est accepté, tout le monde est bienvenu. Et il n'y a pas de prosélytisme en force, maintenant que les parents commencent à dire que c'est pas normal qu'il y a un sapin ou la crèche à Noël. Alors! On est dans une école catholique.* (FR03)

mokykloje yra labai įvairi, o kartu ir mažiau lemianti mokyklos pasirinkimą. Tai yra ir visuomenės kaita multikultūriškumo link, kaip ir tautinės bei etninės priklausomybės atveju. Kaip religinis tapatumas nėra mokiniams mokyklos pasirinkimo kriterijus, taip iš mokyklos perspektyvos – tai nėra kriterijus atsirenkant mokinius, netgi priešingai, per ugdymą katalikiškoje mokykloje matomas visuomenės sanglaudos stiprinimas. Galima teigti, kad **religinę grupę apibrėžia ne religinė praktika, bet konfesinė priklausomybė**. Sekuliarios visuomenės tirtose mokyklose yra mažai religinės praktikos, taip pat religinis ugdymas (dėl įvairių priežasčių) nėra katalikiškos mokyklos dominantė. Tuo tarpu lieka stipri etinė krikščionybė, kurią lemia krikščioniška tradicija, o konfesinė priklausomybė nebūtinai pasireiškia religine praktika. Kitų, ne katalikų religijų klausimas katalikiškoje mokykloje matomas iš dviejų perspektyvų:

1. Kaip sudarantis galimybę nagrinėti transcendentines temas, nes bet kokios religijos išpažinėjas nebijo kalbėti apie Dievą, ko dažnai vengia sekuliari visuomenė (FR02)
Man, tam tikru požiūriu yra maloniau, nes tikėjimo tema, Dievas, religinė praktika nėra tabu. Tu gali su mokiniais apie tai kalbėti daug paprasčiau be jokių problemų. Tėvai neateis priekaištaudami, kaip drįsote paminėti žodį „Dievas“... Žinai, Prancūzijoje mes su savo laicizmu kartais suprantame, kad apie tai nebekalbama. Tai draudžiama tema. Bent jau čia, mokykloj, tai nėra tabu. (FR02)⁸⁸
2. Kaip teorinis ir praktinis klausimas, ar katalikiška, europietiškomis vertybėmis grįsta mokykla gali atliepti musulmonų ugdymosi poreikius?

(FR01,

FR12,

LT04)

Matai, vis daugiau ir daugiau mokinių musulmonų. Matai, manau, kad tai yra iššūkis, nors pradžioje sakėme, kad esame katalikiškoje mokykloje. Ir visgi yra augantis islamo išpažinėjų skaičius. Manau, kad tai yra iššūkis. Aš nebijau islamo, tai ne apie tai. Iššūkis – kaip išugdyti musulmonus jų tikėjime, panašiai kaip kad mes žvelgiame į

⁸⁸ *Mais moi je trouve que d'un certain côté c'est plus agréable parce que la question de la foi, de Dieu, de la pratique religieuse n'est pas tabou. Tu peux parler avec les élèves beaucoup plus simplement de ça, sans que ça fasse des problèmes. Les parents ne vont pas venir réclamer: qu'est-ce que vous avez dit, le mot « Dieu »?!... Tu sais nous en France avec notre laïcité parfois on a compris qu'on ne parle pas de ça. C'est un sujet tabou. Au moins ici, dans l'école ce n'est pas tabou. (FR02)*

tikėjimą. Nes dažnai musulmonai, islame sekama taisykliu, reikia pasimelsti, laikytis ramadano, bet ne tai. Tai meilė tikėjimui dvasiniame lygmenyje. Tai gali būti iššūkiu. Tai, manau, yra iššūkis. Kartais tai kelia nerimą. Mums, vienuolėms – ką mes galime perduoti. (FR12)⁸⁹

Nors religinė tema nėra tabu neformaliuose pokalbiuose, bet ji lieka privataus gyvenimo dalimi, nes religinio ugdymo iššūkis kyla būtent iš religinės įvairovės. Informantai teigia, kad jie nesiekia prozelitizmo ir tuo pačiu jie nežino, kaip ugdyti taip pasikeitusiomis sąlygomis religinį požiūrį. Trintis ar įtampa dėl pasaulėžiūros tirtose mokyklose greičiau atsiranda **tikėjimo turinio, jo supratimo, o ne religinės praktikos atžvilgiu**. Interviu atskleidžia, kad tėvai bijo, jog nejučia pamokose neįvyktų mokinių verbavimas ar indoktrinavimas. Informantė FR12 pateikia pavyzdį, kaip viena mama delsė nupirkti dukrai literatūros skaitinių knygą, kurioje yra Biblijos tekstai, bijodama, kad gali prasidėti dukters „atvertinėjimas“. Multikultūrinė aplinka yra ne tik iššūkis mokytojams pritaikant ugdymo turinį, ji skatina plėsti savo kompetencijas, integruoti naujas temas ar mokymosi metodus, ieškoti kitokių supratimo strategijų siekiant padėti mokiniams įvedant į ugdymo turinį jų kultūrų autorius, o kartu perteikiant Vakarų Europos kultūrinį paveldą. Informantų teigimu, mokytojai yra priversti siekti ne tik profesinio tobulėjimo, bet ir plėsti jų, kaip žmonių, akiratį, pasaulio pažinimą. Toliau pateikiamos dvi iliustracijos apie mokytojo asmenybės ir profesinį augimą.

Kalbėjome apie Rousseau autobiografiją, kuri vadinasi „Išpažintis“, taigi aptarėme žodį „išpažintis“, neišvengiamai kalbėjome ir apie religinę to žodžio prasmę, ir štai aš sužinojau, nes nežinojau, kad išpažintis egzistuoja ir pas musulmonus. Ir štai akivaizdu, kad jie yra aplinkoje ir turime turėti tai

⁸⁹ *On a de plus en plus d'élèves musulmans, tu vois. Je crois que c'est un défi, tu vois, on a dit au début qu'on est dans un établissement catholique. Et pourtant il y a le montant d'Islam un peu grandissant. Je trouve que c'est un défi. Je n'ai pas peur de l'Islam, ce n'est pas ça. Le défi : comment éduquer les musulmans à leur foi un peu comme nous qu'on porte le regard sur notre foi. Parce que c'est souvent les musulmans, l'Islam, c'est la religion où tout est dans les règles, le faire, on fait les prières, on fait le ramadan, mais ça n'est pas ça. Cet amour de la religion au niveau spirituel. Ça peut être un défi. Ça c'est un défi, je trouve. Qui parfois est un peu inquiétant. Enfin pour nous, les religieuses, qu'est qu'on peut transmettre. (FR12)*

omenyje, pavyzdžiui, kalbėdami klasėje. Tai jau pasidaro spontaniškai, kai, pavyzdžiui, turėjau surasti eilėraščius apie aušrą ir saulėlydį, tai spontaniškai ieškojau ir poetų musulmonų, arabų kilmės, ir pastebėjau, kad kitaip niekada nebūčiau pagalvojusi, būčiau apsiribojusi klasikiniiais Hugo, Rambaut kūriniais, ir štai aš jaučiu, kad tai mus skatina eiti į kitas kultūras, kurių nepažįstame, ir surasti nežinomus kūrinius. (FR09)⁹⁰

Dėl mokymosi, kai aš gavau patį pirmą pabėgėlį, aš, kaip matematikos mokytoja, supratau, kad dar labai daug ko nežinojau apie tuos žmones, aš nesupratau ir man iš anksto niekas nepasakė, kad tie žmonės ilgą laiką rašė iš dešinės į kairę, kad jų suvokimas, pavyzdžiui, skaičių spindulio, skaičių tiesės, jis yra visiškai kitoks, tai čia buvo tarsi mano mažas atradimas. Tada aš pradėjau dirbti su tuo mokiniu, kai supratau, kaip jisai mąsto. [...] Tai man iš tikrųjų nekelia problemų ir nekelia sunkumų, nes tik mane domina bendravimas su žmonėmis ir patys žmonės. Aišku, aš sulaukiu netikėtumų ir turiu būti labai lanksti, kad aš čia visur esu teisi ir pati viena pakeisiu pasaulį. Aš iš tikrųjų turiu derintis prie tų žmonių. Mane kažkaip tai labai įpareigoja netyčia dėl kultūrinių skirtumų neužgauti tų žmonių, būti atsargiai. (LT06)

Jeigu darbas multikultūrinėje terpėje moko lankstumo, adaptatyvumo, empatijos ir profesinio kūrybiškumo, tai kalbant apie mokinių religinį profilį informantai akcentuoja profesinius iššūkius, pedagoginę veiklą. Kai kurių informantų požiūriu, religinio susidūrimo nėra ir dėl to, **kad katalikiškumas nėra „kryžiaus žygio“ (FR01) tipo, ir pačių katalikų ugdymo įstaigose tapatumas yra diskretus**, FR06 teigimu, katalikybės elementai yra tik violetiniai drabužiai su kryžiais⁹¹, o vertybės, kurios skelbiamos mokykloje, tinka visiems. Tarpreliginis susitikimas, ypač katalikų su musulmonais, nėra

⁹⁰ *Et on a parlé aussi du titre d'une autobiographie qui s'appelle „Les confessions“ de Rousseau, donc on a parlé du mot „confessions“, donc on a parlé évidemment du sens religieux, et j'ai voilà, j'ai appris, je ne savais pas qu'il y avait aussi des la confession chez les musulmans. Et donc, voilà, on voit bien qu'ils sont à l'univers et ça doit faire partie du discours que l'on tient en classe, des exemples. Ce qui fait que spontanément quand je me suis, comment dire, je devais chercher des poèmes sur le thème de l'aube et de l'aurore et bien spontanément j'ai cherché des poètes musulmans en fait, d'origine arabe, je me suis dit, mais c'est vrai j'aurais jamais pensé, je me serait limitée à une œuvre classique à Hugo, à Rimbaud, et voilà et là en fait je sens, ça nous pousse à aller vers des cultures qu'on ne connaît pas ou des références qu'on ne connaît pas. (FR09)*

⁹¹ Vienuolės asuncionistės, dirbančios mokykloje.

nei agresyvus nei prozelitiškas, bet atviras kitoniškumui, integruojantis. Tai nėra daroma atvertimo, bet integravimo ir santalkos formavimo tikslu. Plačiau religinis ugdymas multikultūriniame kontekste aprašomas skyriuje apie religinį ugdymą.

Apibendrinant religinio profilio tyrimą, išryškėja, kad religinė įvairovė ir multikultūriškumas tyrimo atveju apima plačiau nei tik mokinio ir mokytojo sąveiką ar veikia ugdymo turinio kaitą, bet ir paliečia tėvų dalyvavimą mokinio ugdymosi procese, mokyklos praktikas, tradicijas ir pan. Dėl kalbinio barjero ir, manytina, dėl požiūrio į mokymą(si) kontaktas su tėvais yra kompleksiškas. Religinis mokinių profilis ir jo poveikis ugdymui yra labai pakitę lyginant su istorine mokykla. Kylantys iššūkiai yra giluminiai, mažai susiję su religine praktika ar kultūrine patirtimi, atskleidžiantys mokinio tapatumą ir visišką to tapatumo priėmimą.

Socialinė grupė. Socialinės grupės kategorija buvo įvesta po istorinio tyrimo, kai išryškėjo mokyklų slinktis nuo buržuazijos šeimų vaikams į misijų mokyklas esantiems socialinėje atskirtyje. Istoriniame tyrime socialiniu požiūriu tarp mokyklų pastebėtas didelis įvairumas. O empirinis tyrimas apie aktualųjį asuncionistinį ugdymą rodo **išaugusį įvairumą pačioje mokykloje**, t.y. mokykla nėra selektyvi socialinio statuso požiūriu. Tai atsikartoja ir gautuose rezultatuose apie religinį mokinio profilį: **ne mokykla renkasi mokinį, o šeima renkasi mokyklą.**

Mokiniai mokosi labai įvairūs. [...] yra iš visokių šeimų, labai labai turtingų šeimų, yra iš labai neturtingų šeimų, yra iš SOS Vaikų kaimo. Tai kad labai plačiai yra mokiniai atrinkti, o yra priimami visi, kurie turi labai daug problemų. Ir galbūt, nors yra na tikrai didžioji dalis net yra labai tokių problematiškų, man atrodo, vaikų, kurie nėra atmetami, o yra priimami. (LT05)

Bondy mokyklos Prancūzijoje sub-atvejis rodo, kad moksleivių socialinį portretą lemia gana stratifikuotas pačios visuomenės pasiskirstymas pagal gyvenamus rajonus, nors ir tokio demografinio homogeniškumo kontekste stebima didelė įvairovė. Prancūzijoje Bondy Asumcion mokykla yra Švietimo ministerijos nustatytame prioritetiniame rajone.

Taigi mokyklos vieta, manau, jau daug ką reiškia ir pasako apie mokyklos dvasią. T.y. čia jaučiame, kad esame mažiau galimybių turinčiame rajone. [...] ir aš tai gerai matau ir mokinių tarpe, pavyzdžiui, per kalbėjimo pamokas, kur ne taip formalu, matyti, kad jie turi finansinių rūpesčių. Mačiau, kad daug mokinių yra atleisti nuo mokinio mokesčio ir kad... štai mokykla jų tėvams

reiškia pasiaukojimą, kai kuriems. (FR09)⁹²

Tuo tarpu Rygaards mokyklos lokacija yra elitiniame rajone (kaip teigia DK09), kuriame gyvena ir pasiturintys danai, ir darbo tikslais atvykę užsieniečiai, ir tame priemiestyje dirbantys migrantai. Istoriskai XX a. pradžioje tai buvo Kopenhagos priemiestis, mokyklos pastatas su dideliu sodu buvo įsigytas už nedidelę kainą. Rygaards socialinį mokinio profilį sąlygoja tai, kad mokykla yra tarptautinė ir demografiniu požiūriu ji nėra natūrali. Bet, DK03 teigimu, mokykloje vaikai negali būti skirstomi pagal socialinį sluoksnį, nes Danijoje ryškus lygybės principas.

Mes norime visus vaikus laikyti lygiais, yra mokykloje vargingiau gyvenančių vaikų, kai kurie vaikai kovoja su tėvais, o jie kovoja tarpusavyje. Bet vienodai turime vaikų, kurie ateina iš labai gerų šeimų, tai yra iš gerų šeimų, kuriose yra meilė, ir iš gerų šeimų, kurios turi savo verslą ar panašiai. Galima sakyti, kad materialiai jie yra aprūpinti visam gyvenimui, bet mes to nematome. Tai, ką mes matome, tai kad visi vaikai yra lygūs, o aprūpinti vaiką gyvenimui, tai aprūpinti jį visuminiu požiūriu, perteikti vertybes, kurias turi Marija Eugenija. (DK03)⁹³

Mokinio profilio įvairumą socialiniu požiūriu lemia ne tik mokyklos geografinė lokacija, mažesnė visuomenės segregacija, bet ir pačios mokyklos nuostata „sunkių“ vaikų atžvilgiu, t.y. mokyklos vizijos dalis – priimti įvairių

⁹² *Donc déjà, l'emplacement de l'établissement, je pense, compte beaucoup par rapport à l'état d'esprit dans l'établissement. C'est-à-dire qu'ici on sent qu'on est au cœur, quand même, d'un secteur plus défavorisé. [...] Donc, j'ai retrouvé cette particularité aussi bien sûr au niveau des élèves, puisque dans le cours de conversations un petit peu informelles, que je peux avoir avec eux, on voit qu'il y a une préoccupation quand même, au niveau de l'argent, une préoccupation financière. J'ai vu aussi qu'il y avait beaucoup d'élèves qui était boursiers et qui.... voilà, pour qui effectivement, l'établissement représente, en fait, un peu un sacrifice pour les parents, pour certains. (FR09)*

⁹³ *And so I mean we do try to treat every child as equal, we have children in the school who are poor, some children are struggling with parents who are struggling themselves. But equally we have children who come from very good families and children who are from very good families in terms of love but also very good families in terms of they may own a company or whatever. So, that's sort of we could say materialistically they're set up for life but we don't see that. What we see is that all children are equal and for us setting up a child for life is setting them up as a whole child, as the whole child, and with all the values that Marie – Eugenie has. (DK03)*

gebėjimų ir įvairių socialinių sluoksnių vaikus.

Čia, pavyzdžiui, aš kažkaip susidūriau, patyriau, kad tokioj pat situacijoje iš direktorės (buvo gal ne tokio lygio klausimas išmesti ar neišmesti), bet susidūrus su sunkiu mokiniu, jo elgesio problemomis, yra svarstymas to vaiko, sutikimas galvoti apie jo problemą. Ir galvoti, ką galima daryti, kad tą problemą būtų galima spręsti. Ta prasme pirma reakcija yra ne kaip mes galim kaip mokykla „sterilizuotis“, bet yra pastangos svarstyti apie to vaiko aplinką, apie jo kontekstą, pavyzdžiui, galvoti apie jo šeimą. Kad šeimoj yra sudėtinga situacija. (LT02)

Kartais mokykla mokiniams yra ir socializacijos vieta, FR06 pasakoja, kad jis sutinka mokinių, kurie iš Bondy nėra dar niekada nuvykę iki Paryžiaus, nors skiriantis atstumas yra šeši kilometrai. Tada mokyklos dėka vaikas turi galimybes tokiam sociokultūriniam ugdymuisi. Tai atskleidžia sukibimą tarp ugdymo įgyvendinimo būdų, mokyklos filosofijos ir demografinio profilio. Iš to galima daryti išvadą, kad mokslo prieinamumo didinimas, kintanti socialinė sankloda, mokyklų subsidijavimas lemia tai, kad iš misijų mokyklų steigimo persikeliami į mišrių, mokyklų „visiems“ vizijos plėtojimą.

Tyrimas rodo vykstančią **dar vieną slinktį – nuo mokyklų elitui arba stokojančiams į mokyklas „visiems“**. Socialinis statusas tirtuose sub-atvejuose nėra atrankos kriterijus priimant vaikus į mokyklą. Galima daryti prielaidą, kad Prancūzijos ir Lietuvos sub-atvejuose tam įtaką daro ir nedidelė mokyklos kaina, nes šios mokyklos gauna valstybės subsidijas bendrojo ugdymo programų įgyvendinimui. Todėl, informantų teigimu, dominuoja vidutinis socialinis sluoksnis (išimtis būtų Kopenhagos sub-atvejais.)

Multikultūriškumas. Atlikus mokinio profilio analizę, išryškėja, kad multikultūriškumas pasireiškia religinio, tautinio profilio tyrime, bet yra viena iš transversalių temų, kurios pereina visas tiriamas plokštumas. Ši transversali tema iškilo induktyviai analizuojant tyrimo duomenis ir reikalinga platesnės aptarties. Mokyklos multikultūriškumą, kaip rodo tyrimas, lemia jos geografinė lokacija, mokyklos projektas (tarptautinė mokykla) arba „mokyklos visiems“ koncepcija, kuria remiasi mokyklos vadovai ir mokytojai. Multikultūriškumas informantų labiausiai buvo akcentuojamas kalbant apie demografinį mokinio profilį ir kintantį religinį ugdymą, nes dažnai (nors nebūtinai) tai yra susiję su religiniu pliuralizmu. Nagrinėjant demografinį mokinio profilį, labai išsiskiria Rygaards mokyklos duomenys, nes tai yra sukurta, o ne natūraliai susiformavusi multikultūrinė ugdymo aplinka, todėl Rygaards sub-atvejo patirtis laikoma išimtimi ir ji šiame poskyryje (multikultūriškumo tema) neanalizuojama. Assumption Bondy

mokyklai ir Pal. T. Matulionio gimnazijai bendra „mokyklos visiems“ koncepcija kyla iš krikščioniškos etikos ir priklausymo asuncionistinių mokyklų tinklui pasaulyje patirties. Pasaulyje esančių asuncionistinių mokyklų tarptautiškumo patirtis pranoksta tiriamo sub-atvejo patirtį. T.y., kaip sub-atvejų informantai teigia, asuncionistinė mokykla ir turi būti multikultūrinė, atvira, bendruomeniška. Manytina, kad mokyklos kultūrą grindžianti krikščioniška pasaulėžiūra, kaip migrantų integracijos veiksnys, yra latentinė. Daug lemia mokykloje jau esantys užsieniečiai (mokytojai ar mokiniai), tarptautinio asuncionistinių mokyklų tinklo patirtys arba, Lietuvos atveju, mokykloje esančių specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių integracijos patirtis. Taip pat, kaip užsieniečių priėmimui palankų veiksnį, informantai nurodo asuncionistinių kongregacijos tarptautiškumą ir istorinių mokyklų „misionieriškumą“.

Kadangi Asumpcion, asuncionistės seserys yra viso pasaulio seserys, išsibarsčiusios, turinčios savo mokyklas. Ir dar 1841 m., kai buvo įkurtos Prancūzijoje mokyklos, tuoj jos kūrėsi Afrikoj, tos mokyklos, tai aš taip galvoju, jos gi galėjo kurtis Prancūzijoje, Europoj, kur buvo paprasta. [...] Tai aš galvoju, kad ir tie migrantai nėra Asumpcion mokyklai svetima tema, nes ugdyti reikia visus ir nėra negabių vaikų, nėra vaikų, kurie nusipelno būti neugdomi. [...] Ir visiškai nepriklauso, ar tu esi šlubas, ar tu esi neregys, ar tu esi iš kito pasaulio atvykęs, visi turi teisę būti ugdomi, mokomi. (LT04)

Migrantų priėmimas vyksta kaip socialinės realybės Europoje dalis: *Tie vaikai yra priimami ar musulmonai, ar su specialiaisiais poreikiais kažkaip natūraliai, kaip gyvenimo dalis. (LT02)*. Mokyklos specialiai neieško ir nerenka migrantų, bet kai jie ateina, juos priima. Pavyzdžiui, Bondy mokykla, esanti prioritetinėje zonoje ugdymo požiūriu pagal nacionalinę švietimo politiką, migrantų mokymą mato kaip pilietinę užduotį visuomenės sanglaudos stiprinimui. *Integracija neįvyksta per vieną kartą, reikia laiko. (...) Migrantų klausimas yra pirmoje eilėje (FR19)⁹⁴* Pavyzdžiui, Bondy mokyklos informantas FR01 „multi“ situacijas vadina mokyklos turtu: *Tai, kad mokykla priima „multi“: multikultūriškumą, multi-religijas... štai. Tai yra Bondy*

⁹⁴*Mais l'intégration ne se fait pas en une seule génération. Il faut du temps. [...] cette question des migrants ici on est dans les premières lignes. (FR19)*

turtas. Kaip ir vaikų iš socialiai sunkių šeimų priėmimas⁹⁵ (FR01). Informantai nurodo atvejus, kai migrantų šeimos kreipėsi į asumcionistinę mokyklą dėl to, kad kitur nebuvo priimti arba gavo rekomendaciją rinktis šią mokyklą, nes čia *priimami visokie* (LT06). Pačios mokyklos migrantų įtraukimą suvokia kaip užduotį ir misiją:

Tą istoriją atsiminus, kad kreiptasi buvo ne į vieną mokyklą, ir galiausiai kažkodėl katalikiška mokykla atidarė duris ir pasakė „taip“. Nors, pavyzdžiui, matant ir direktorę ar auklėtoją ir lietuvių kalbos mokytoją, tikrai nespinduliavo džiaugsmu, kad čia bus labai faina. Pirmiausia priėmė kaip iššūkį, na kaip sunkumą, bet, nepaisant to, pasakė „taip“. Tai aš vat čia matyčiau, jau yra asumpcionistinės mokyklos bruožas. Galbūt katalikiškos.(LT02)

Mokyklos **multikultūriškumas yra daugiaplanis**, tai informantų išskiriamas „multi“: *multikultūrinis, multireliginis...štai taip. Ir tai yra Bondy turtingumas, įskaitant vaikus iš sudėtingų šeimyninių ar socialinių situacijų. Aš dažnai turiu mokinių, kurie laikinai yra paimti iš šeimos dėl jiems per didelių sunkumų.*(FR02)⁹⁶

Šalia tautinio ir socialinio įvairumo dar yra ryškus ir religinis įvairumas arba priklausymas įvairioms religinėms tradicijoms. Informantų teigimu, toks mokinių įvairumas neapsunkina katalikiško ugdymo krypties įgyvendinimo, nes tada Dievo tema nėra tabu (FR12, FR02), nors konkrečiai religijos mokymas kinta, apie tai bus plačiau analizuojama 3.3.5 skyriuje. Kita iš multikultūriškumo kylanti tema yra darbas su tėvais (FR04), nes jiems dėl kalbos ar kultūrinių skirtumų kyla nemažai sunkumų bendradarbiaujant su mokykla. Čia galima rasti sąsajų su istorinėmis misijų mokyklomis, kuriose per vaiko ugdymą vyksta ir šeimos edukacijos procesai. Visgi, tiriant multikultūriškumą asumcionistinėje mokykloje, išryškėja pagrindiniai klausimai:

1. Kaip kitų religijų atstovai jaučiasi katalikiškoje mokykloje ir kaip mokykla reaguoja į jų buvimą, religingumą, tikėjimo praktiką?

⁹⁵*Donc c'est l'établissement qui assume „le multi“ : multiculturel, multi religieux...voilà. Ça c'est la richesse de Bondy avec aussi l'accueil des enfants avec de grosses difficultés sociales et familiales.*

⁹⁶*Le « multi »: multiculturel, multi religieux...voilà. Ça c'est la richesse de Bondy avec aussi l'accueil des enfants avec de grosses difficultés sociales et familiales. J'ai eu souvent des enfants qui sont placés en dehors de leurs familles à cause de problèmes trop graves pour eux.*

2. Kaip kitų tautų mokinių priėmimas sąveikauja su ugdymo turinio kaita?
3. Kaip sąveikoje su ugdymosi institucija vyksta užsieniečių integracija visuomenėje?

Dalis šių klausimų aptariama poskyriuose 3.3.2, 3.3.3, 3.3.5. Demografinio profilio tyrimai atskleidžia praktinę slinktį įgyvendinime. Asumcionistinė mokykla „visiems“ istoriškai buvo suprantama kaip viena mokykla čiabuviams, o šalia – kita mokykla baltųjų vaikams ir pan. Mokyklinimas aktualus visiems, bet mokykla nėra vieta, kurios viduje maišosi socialiniai sluoksniai, tautybės, religinės tradicijos. Empirinis tyrimas atskleidžia didelę įvairovę pačių mokyklų viduje. Asumcionistinėje mokykloje **kartu** mokosi įvairių tautybių, religinių tradicijų, asmeninių gebėjimų ir pan. vaikai. Manytina, kad tokią slinktį lėmė ne tik kintanti socialinė visuomenės sandara, bet ir asumcionistiniame ugdyme esantis atvirumas heterogeniškumui ir supratimas, kad įvairumas yra praturtinantis faktorius. Atsakymas į multikultūriškumo iššūkius yra mokykloje kuriama „bendra kultūra“, kuri padėtų susikalbėti didelėse skirtybėse esantiems vaikams ir darbuotojams. Tą „bendrą kultūrą“ būtų galima pavadinti asumcionistine subkultūra ir ją tirti atskirai. Tyrimas taip pat atskleidžia kintančio demografinio profilio sąsajas su ugdymo turiniu ir jo įgyvendinimu:

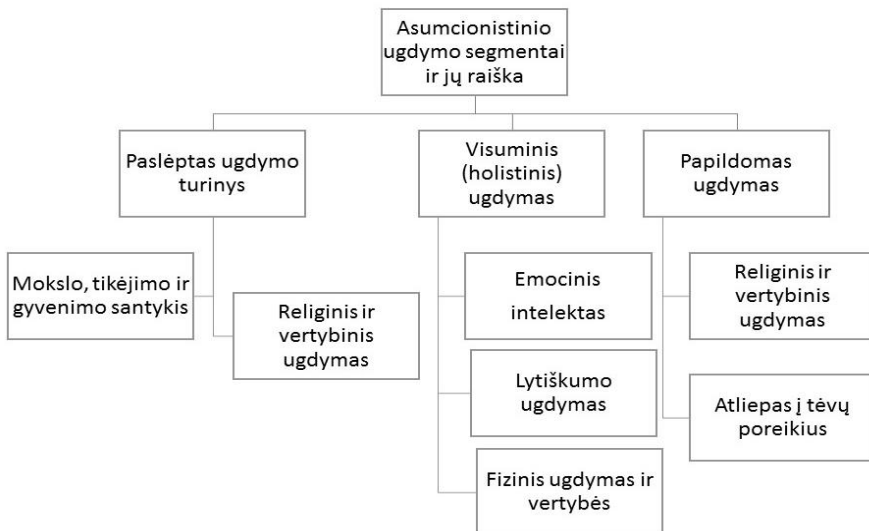
1. Būtinybė rasti arba ugdyti mokytojus, kurie būtų atviri multikultūriškumui ir turėtų aukštą dalykinę kvalifikaciją;
2. Ugdymo turinio plėtra prisitaikant prie platesnio negu eurocentriškas požiūrio (įkultūrinimas ne tik geografiniu požiūriu, bet ir socialinių sluoksnių, tautinės kilmės ir pan. požiūriu toje pačioje geografinėje lokacijoje);
3. Įtampa tarp asmeninio tapatumo, šeimos ar kultūros ir tradicinio katalikiško ugdymo.

Pastebimas „multi“ fenomenas, kuris pasireiškia visuose dedukciškai tirtuose demografinio profilio lygmenyse. Galutinis multikultūriškumo, kaip mokinio profilio tyrimo, apibendrinimas galimas tik aprašius ugdymo turinio ir išteklių tyrimą, nes demografinio profilio tyrimas kėlė klausimų ugdymo turinio ir jo įgyvendinimo analizei.

3.3.3 Apibrėžto ir neapibrėžto ugdymo turinio slinktys

Asumcionistinio ugdymo turinio segmentai ir jų raiška. Tirti ugdymo turinį (curriculum), kaip asumcionistinio ugdymo dalį, yra labai sudėtinga, nes tai yra

integrali kiekvienos šalies ugdymo kultūros ir ugdymo sistemos dalis. Remiantis kokybinio tyrimo duomenimis, siekiama atrasti, kokie ugdymo turinio, kuris nepriklauso nuo nacionalinio ugdymo, segmentai informantų požiūriu yra būdingi būtent asumcionistiniam ugdymui. Asumcionistinį ugdymą, kuris paveikia bendrąsias ugdymo programas, dar galima pavadinti *pridėtine verte, kuri eina šalia tų ugdymo programų* (LT04). Ugdymo turinio tyrime keliami du uždaviniai: 1) identifikuoti tai, ką būtų galima vadinti šiuolaikiniu asumcionistinio ugdymo turiniu ir 2) rasti elementus lyginti su istorinės mokyklos asumcionistinio ugdymo elementais. Tyrime išsiskiria tai, kad asumcionistiniame ugdyme **Ugdymo turinį lemia pasaulėžiūrinė filosofija ir etinės nuostatos**, t.y. asumcionistinis ugdymas susiformavo remiantis krikščioniška pasaulėžiūra ir pasaulėvoka (DK02). Filosofiją ir etines nuostatas į ugdymo turinį mokytojas perkelia tiek, kiek šalies ugdymo sistema sudaro tam sąlygas ir kiek pati mokykla žmogiškų resursų dėka yra pasirengusi įgyvendinti asumcionistinio ugdymo paradigmą. Asumcionistinio ugdymo turinio segmentų taikymą sąlygoja mokytojų pasirengimas – susipažinimas su asumcionistiniu ugdymu ir apsisprendimas jį taikyti. **Tai patvirtina J. Lydon (2009) teiginį, kad charizmos perdavimui yra reikalinga kritinė masė – motyvuoti ir žinantys tradiciją mokytojai.** Sunku schematizuoti asumcionistinio ugdymo turinio segmentus (9 pav.), nes jie yra kintantys priklausomai nuo šalies švietimo politikos, pačių mokytojų įsitikinimų bei gebėjimo savo nuostatomis remtis perteikiant kognityvinius dalykus, sieti pasaulėžiūrą su akademiškumu ir integruoti į mokomuosius dalykus vertybinį ugdymą.



Pav. 9 Asumcionistinio ugdymo segmentai ir jų raiška. (Sudarė autorė)

Tyrimė išsiskiria trys dominuojantys segmentai, per kuriuos reiškiasi asuncionistinis ugdymas: 1) paslėptas ugdymo turinys (*angl. hidden curriculum*), 2) holistinis ugdymas ir 3) papildomas ugdymas (t.y. tai, ką mokykla į formaliojo ir neformaliojo ugdymo turinį įveda savo nuožiūra).

Paslėptas ugdymo turinys. Paslėptą ugdymo turinį akcentuoja informantai visuose tirtuose sub-atvejuose. Tyrimo atveju jį sudaro dvi potėmės: 1) mokslo, tikėjimo ir gyvenimo sąryšingumas, 2) religinis ir vertybinis ugdymas. Asumcionistinio ugdymo raišką per paslėptą ugdymo turinį, manytina, lemia du veiksniai:

1. Asumcionistinė mokykla, kaip rodo istorijos tyrimas, mokė tai, kas dominavo to meto ir tos ugdymo kultūros tradicijoje. T.y. XIX a. Prancūzijoje dauguma mokyklų, ypač aukštuomenės šeimų mergaitėms, buvo katalikiškos, išlaikomos vienuolių. Tai buvo natūrali ugdymo forma, ji tarsi įsiliejo į laikmečio ugdymo filosofiją ir praktiką, ją parturtindama ir suteikdama pridėtinę vertę. Tai dažnai vadinama „*mokyklos dvasia*“, „*kažkas daugiau*“, „*tai tikrai asuncion*“. Tyrimo iššūkis yra apčiuopti, kas slypi už tokių apibendrinančių etikečių, kaip tai pakeičia ar papildo ugdymo turinį.
2. Asumcionistinis ugdymas, kaip katalikiško ugdymo tradicijos dalis, sekularizuotoje visuomenėje yra stumiamas į šalį turinio požiūriu. Netgi religijos dėstymas katalikiškose mokyklose daugelyje Europos šalių yra nekonfesinis. Iš tirtų mokyklų tik Lietuvoje tikyba yra konfesinė ir numatyta valstybinėse ugdymo programose. Siekiant išvengti net ir etinės krikščionybės dominavimo („*visi mes broliai*“, „*reikia padėti kitiems*“), dažnai konfesinė krikščionybė, kurią lemia tikėjimo turinys, atskleidžiama tik per paslėpto curriculum perdavimą mokykloje. Tai vyksta per individualų mokytojo meistriskumą ir žmogišką pasirengimą „duoti daugiau“ negu žinias. Informantai kalbėjo apie tai, kad jie pamokose dėstomą dalyką sieja su aktualijomis, nebijo atskleisti savo įsitikinimų, pasaulėžiūros, parodyti, kad mokslas ir tikėjimas dera ir atsako į skirtingus klausimus. Taip vyksta ir suasmenintas religinis ir vertybinis ugdymas, kurį visgi lemia paties mokytojo pasirengimas ir valia.

Na va, nes man atrodo, kad mokytojams reikia susitapatinti su bendruomene, su platesniu mąstymu apie ugdymo procesą. Na, nes kas man atrodo, arba, dėl ko aš savo vaikus leidau į asuncionistinę mokyklą, dėl to, kad nėra iškerpami dalykai iš visuomenės, iš pasaulinio konteksto, iš aktualijų. Dalykai, kuriuos vaikai mokosi, jie yra integruojami. Tarkim, jeigu

aš vedžiau vaikams darbų pamokas⁹⁷, tikslas buvo ne tik gražius darbelius padaryti, tikslas buvo kuo daugiau bendrauti, kuo daugiau dalintis, kuo daugiau apsieisti supratimais. Tai reiškia, kad techniniai mokymo duomenys tarnauja vertybiniam ugdymui. (LT01)

*Bendrosios programos dalykiniu atžvilgiu [asumcionistinėje mokykloje – aut.], aš manau, kad nesiskiria. Po dalykiniu apvalkalu, aš manau, kad jeigu mokytojas gyvena ta dvasia, netgi jeigu nepripažįsta, kad jis ten yra katalikas, **bet pati mokyklos dvasia, pati orientacija na ji nejučiom daro įtaką. Arba į tą mokytojų darbą. Vėlgi pasikartosiu, kad skiriasi tuo santykiu tarp mokytojo ir mokinio. Manychiau, kad taip. Nes nu tos dalykinės programos aš nemanau, kad jos skirias. Nes lygiai taip pat mes ruošiam vaikus egzaminams ir visoms kitoms patikroms ir visa kitka. Tiktai to dėmesio vaiko individualumui, aš manau, kad yra žymiai daugiau. Tik tai kiek aš pasišneku su kitomis kolegėmis arba va dabar atėjo, ateina mokytojai iš kitų mokyklų, jie visi sako, net negali apčiuopti kuo iš tikrųjų, bet yra kitaip, va J sako. Negaliu įvardint kas yra kitaip, bet yra kitaip. (LT03)***

Ką reiškia informantų vadinamas „daugiau“ ir ką reiškia „asumcion dvasia“, būtent ir bandoma rasti tyrime. Ryškus to „kitaip“ apibūdinimas yra platesnis ugdymas nei akademinis ruošimas, t.y. vienoda svarba teikiama emociniam, socialiniam ugdymui. Kaip ir demografinio profilio kaita, taip ir ugdymo turinio išplėtimas skatina mokytojus tobulėti.

Kad mūsų vaikas yra ruošiamas ne žinioms ir akcentuojama ir tėvams, kad ne matematika svarbiausia, ne geografija svarbiausia, bet svarbiausia, vaiko supratimas, vaiko pojūčiai, vaiko džiaugsmas, pajutus kažkokią sėkmę, teisingumas, tiesa ir kitos tokios vertybės, tikėjimo vertybė, meilės vertybė, kur kitur mažai kalbama apie tai. Pavyzdžiui, kad ir per matematikos pamoką kalbėti apie meilę, kalbėti apie kitas vertybes, na tai aš nežinau kitose mokyklose. Na negaliu palygint. Bet kiek aš dirbau, tai aš niekada nekalbėdavau apie tai, nes šita mokykla, tai ir mano augimas kartu. (LT04)

Vertybinis ir religinis ugdymas yra formalaus ir neformalaus ugdymo programų dalis: tikybos ar religijos dėstymas, vertybinės ugdymo programos ir pan., bet dalies informantų teigimu pats asumcionistinis ugdymas tiriamose mokyklose yra paslėpto ugdymo turinio dalis.

Manau, kad tai paslėpta. To nėra knygoje. Nei Tarptautiniame nei Danų skyriuose. [...] Galiu kalbėti tik už save pačią, turime tekstus, kurie gali juos

⁹⁷ Informantė yra savanoriavusi asumcionistinėje mokykloje Gvatemaloje, šiuo metu jos vaikai mokosi Pal. T. Matulionio gimnazijoje, kur buvo vykdomas tyrimas.

skatinti apmąstyti gyvenimą. Jų pačių gyvenimus, bet ir kitų, kitokių žmonių gyvenimus. Ir aš parenku tekstus, kurie gali būti kitokie. Vaikai gali pabusti ryte ir pamatyti, kad tėvai per naktį negrįžo. Ką tik atsigulė į lovą su visais drabužiais, jie gėrė visą naktį, o vaikai buvo vieni namuose. Dabar jie patys turi pasiruošti pusryčius. Žinote, vaikams tai nėra įprasta. Tai nėra vaikams įprasta. Bet yra tokių šeimų pasaulyje. Ir tai normalu. (DK09)⁹⁸ (Mokytoja per pasirinktą skaitymui tekstą atskleidžia kitoki, nei mokiniams įprastas, vaiko gyvenimą).

Gebėjimas integruoti vertybines temas į bendrąsias ugdymo programas yra tobulintina mokytojo kompetencijų sritis. Kaip nurodo informantai, tai priklauso nuo asmeninių įsitikinimų, kartais tam paskatina administracija (DK11, FR01, LT01). Pavyzdžiui, Danijos tirtame subatvejuje kiekvieną mėnesį administracija paskelbia visai mokyklai bendrą vertybę, kuri paskui yra akcentuojama per įvairius mokomuosius dalykus. O Prancūzijoje ugdymo turinui gaires duoda mokyklos projektas⁹⁹. Informantai sutinka, kad tokių paslėpto ugdymo elementų yra ir kitose mokyklose (DK09, LT03), kai mokytojas neatsitiktinai parenka nagrinėjamus literatūros tekstus, dalykinį ugdymo turinį pritaiko prie aktualijų ar mokyklos specifikos. Asumcionistinėje mokykloje tai daroma remiantis tradiciniais asumcionistinio ugdymo principais, vertybėmis ir katalikiško ugdymo tradicija.

Visuminis (holistinis) ugdymas. Kitas tyrime išryškėjęs elementas yra visuminis (holistinis) ugdymas. Jis atsiskleidžia per rūpestį mokiniu (kuris yra katalikiško ugdymo bruožas, tradiciškai vadinamas (*lot.*) *cura personalis* ir kyla iš teologinės asmens perspektyvos), jo visų galių tolygiu lavinimu.

⁹⁸ *I think it's hidden. It's not in the books. Neither in the International or Danish Department. [...] But I can only speak for myself, because we are having some texts that make them reflect on life. Maybe their own life, but also the life of other people who are different. And I choose texts that are, that might be very different. Children might get up in the morning and then they see that the parents haven't been at home all night. But they have just come to bed, they are still wearing their clothing, they've been out drinking all night and the kids have been home alone. And now they have to make breakfast on their own, you know. The kids here are not used to that. But there are families in the world with that. It's normal. (DK09)*

⁹⁹ Prancūzų švietimo kultūroje projektu vadinamas mokyklos viziją, misiją ir pagrindines vertybes bei veiklos kryptis apibrėžiantis dokumentas, kurį dažniausiai sukuria pati mokytojų bendruomenė ir jį tvirtina mokyklos steigėjai.

Holistinį ugdymo turinį lemia istoriškai susiformavusi asuncionistinės mokyklos ugdymo filosofija, kuri grindžiama tikėjimo tiesomis, personalizuotu požiūriu į asmenį, krikščionišką etika ir morale. Tai suvokimas, kad *asmuo yra daugiau negu lygtis* (FR06).

Matai, kas yra vadinama visuminiu ugdymu. Aš tai čia labai gerai atpažįstu. Nes kai turi mokinius, kurie ateina su didžiulėmis socialinėmis problemomis arba jie yra labai skirtingi, negali nesirūpinti visu asmeniu. Aš jaučiu, kad galime atlikti gražų darbą ir tai darome. Bet po to aš matau ir ribotumus. Šiame visuminiame ugdyme yra kūnas, širdis, protas, taigi yra daug ką veikti. (FR02)¹⁰⁰

Informantai nurodo, kokie asmens gebėjimai įtraukiami (edukuojami) asuncionistinėje mokykloje. Visuminiame ugdyme akcentuojamas **fizinis ugdymas**. Sunku įvertinti, ar tai atsitiktinai iškilęs elementas, ar tai naujas asuncionistinėje mokykloje besiformuojantis bruožas. Fizinis ugdymas suprantamas ne kaip aukštų sporto rezultatų siekis, bet kaip kūno lavinimas, sveikos gyvensenos skatinimas, sveikų įgūdžių, judėjimo įpročio, vertybių ir charakterio ugdymas.

Antras dalykas, kada tu dirbi sporto salėj ir tu perteiki vaikams tas žinias, tu kiekvieną praktiškai dieną susiduri su mokinio nesėkme. [...] Kūno kultūros pamokoj mokiny patiria pralaimėjimą. Vienas laimi, kitas pralaimi. Tai dabar su lyg kiekvienais metais aš vis galvoju, kaip dabar čia mums išsisukti, kad mokiny žaidime, kad jis nepatirtų to pralaimėjimo arba kad jis patirtų tame bendrame pralaimėjimo procese bent menkiausią sėkmę. [...] Tu gali pralaimėti ir tu tą gali padaryti garbingai, tu gali žaisdamas, jausdamas, kad pralaimėsi, nugriaut varžovą ir tu iš pykčio gali nusispjaut ir nueit šalin, bet tu gali prieit, jį pakelt ir jam pasakyt atsiprašau, aš buvau neteiskus, nors aš pralaimiu, nors esi stipresnis, aš tau ištiesiu ranką. (LT08)

Fizinio pajėgumo, aktyvumo skatinimo tikisi ir tėvai. Jie nebijo vaikus pastatyti prieš natūralius fizinius iššūkius.

Manau, kad svarbus vaikų aktyvumas. Jie turi kūno kultūros pamokas du ar tris kartus per savaitę. Eina į sporto salę, ten sportuoja ir tai yra nuostabu.

¹⁰⁰ *Tu vois ce qu'on dit, l'éducation intégrale. Je le sens beaucoup ici. Parce que quand tu as pas mal d'élèves qui viennent avec de gros problèmes sociaux, ou des différences très grandes, tu ne peux pas ne pas tenir compte de toute la personne. Donc je sens qu'on devrait pouvoir faire un très beau travail, et je crois qu'on le fait. Mais après je vois aussi des limites. Sur cette éducation intégrale: corps, cœur, intelligence, voilà il y a beaucoup à faire* (FR02)

[...]Tikiuosi, kad tai tik augs ir skatins vaikus aktyvumui. Manau, kad tai yra ir kultūriška Danijoje būti tokiu fiziškai aktyviu.[...] Jie labai judrūs, nuolat bėgioja. Taip pat žiemą, jie mėgsta, kai sninga, tada atsineša rogutes ir važinėjasi nuo kalniuko. Žinote, netgi jei lyja ir yra liūtis, jie eina į lauką lyjant, turi neperšlampačią aprangą ir viską su savimi. (DK04)¹⁰¹

Kiti akcentuoti visuminio ugdymo segmentai yra **lytiškumo ugdymas** (LT03, LT04), **pilietinis angažuotumas** (FR06, DK04). Informantai nenaudodami termino „emocinio intelekto ugdymas“ dažnai akcentavo **vaiko jausmų, socialinių įgūdžių, komunikacinių gebėjimų, charakterio ugdymą**. Kaip vietą, kur tai vyksta, tradiciškai mini sielovados veiklas, vertybinio ugdymo programas ir pan. Tai būtų galima gretinti ir su istoriniu tyrimu, kai šie įgūdžiai buvo lavinami ne tik per mokomuosius dalykus, bet ir per pensione organizuojamas pertraukas, socialinę pagalbą vargstantiems, religinį ugdymą.

Nauja informantų minima visuminio ugdymo erdvė yra **biblioteka**. Tai rodo išsiplėtusi ir nauja bibliotekos (informacinio centro) funkcija. Vaikai čia ateina *bibliotekos valandai* (FR14)¹⁰², bet kartu jiems organizuojami socialinių įgūdžių, karjeros planavimo užsiėmimai arba individualios konsultacijos, kurios nereglamentuotos tvarkaraštyje. Taip pat bibliotekoje vyksta neformalus asmeninis vaiko susitikimas su suaugusiuoju.

Turime daug pažeidžiamų vaikų, kurie čia ateina ir tai yra vieta, kur jie gali ateiti, galbūt truputį pabėgti nuo labai... Kartais jiems padedame, sprendžiame problemas, jeigu jie nori su kuo nors kalbėtis, jeigu nori kalbėtis su mokytoju (bibliotekos darbuotoju – aut.). Taip pat turime vaikų, kurie

¹⁰¹ *I think it's important to have kids be active. And, I mean, they do PE classes, so, once or twice a week. They do go to gym and do activities, and that's great. [...] I'm hoping that continues to grow, to keep the children active. But I think that's a bit of a cultural thing that's going seem to be as active in Denmark at the schools for physical education [...] Oh, they are active, absolutely, running out. No, I mean, in winter, they love it in winter when it snows, they bring sleds to school and they're going sleigh down the hill. You know, even if it's raining and this is pouring rain, they are still outside in the rain, they have had their wet whipping gear and everything with them. (DK04)*

¹⁰² Prancūzijos ugdymo sistemoje į tvarkaraštį įtraukiama darbo valanda (pamoka) bibliotekoje, kurios metu vaikai mokosi ieškoti informacijos arba laikas skiriamas individuiam skaitymui.

kažkokia prasme yra kovoje, kalbamės su jais, bandome jiems padėti, jeigu turime laiko. (DK11)¹⁰³

Biblioteka yra ir vidinio asmens ugdymo vieta, ji atlieka mokymosi mokyti funkciją, kartu yra erdvė susikaupimui, pabuvimui su savimi, *panirimui į knygas*. Jeigu tradiciškai tai yra akademinio darbo ir studijų vieta, tai informantai pabrėžia, kad biblioteka yra dar ir emocinio intelekto ugdymo vieta.

Šiandien vaikai niekada nebūna ramūs. Rasti ramybę, panirti į knygas, turėti tam laiko. Tiesiog atsisėsti ant palangės ir pajusti, kad viskas, kas vyksta aplinkui, gali dabar sustoti. Jie gali nusiraminti, pabėgti į skaitymą. Nežinau, ar suprantate, ką noriu pasakyti, bet šiandien tai yra labai svarbu, nes mes visi tokie užsiėmę, ir jie kiekvieną dieną yra užimti. Jie visą dieną praleidžia mokykloje, o kai iš jos išeina dar turi ir tą, ir tą. Jie yra socialiniuose tinkluose, interneto puslapiuose, visada rankoje turi mobilių ir yra pasiekiami. (DK11)¹⁰⁴

Taigi, visuminiame ugdyme informantai akcentavo, kas mokykloje šalia įprasto akademinio lavinimosi yra svarbu fizinis lavinimas, pilietinis ir emocinis ugdymas. Jis vyksta ugdomųjų dalykų metu mokytojų meistriškumo dėka. Išskiriama nauja holistinio ugdymo vieta – biblioteka arba informacinis centras.

Papildomas ugdymas, kuris įtraukiamas į mokinio tvarkaraštį ir ugdymo planus, yra susijęs su religiniu, vertybiniu ir socialiniu ugdymu. Tai bus aptariama plačiau nagrinėjant atskirus kubo lygmenis apie religinį ir vertybinį ugdymą. Informantai LT04, LT05, LT06, FR02, FR06, DK06, DK03 atsakydami į klausimus, ar skiriasi ir kuo skiriasi ugdymo turinys

¹⁰³ *But we also have a lot of fragile children coming up here and this is a place where they can go, maybe escape a little from the very... Sometimes we help them, solving the problems if they need to speak to someone, if they need to speak to the teacher. And we also had kids in a fight, some kind of, we speak to them as well and try to help them if we have time. (DK11)*

¹⁰⁴ *Children today, they are never quiet. To find the peace and to dive into the books, to have time to do that. Just sit in the little window base and feel that everything that's going on around, can have a rest right now. They can find the peace, to escape into what they are reading and to put the heartbeat down. I don't know if you understand what I mean but that's very important today, because we are all so busy and they are so busy every day. And they are at school for many hours and then when they leave school, they have this and this. And they have all the social networks, and the sites, actually all the time they have phones, mobiles, they are on line. (DK11)*

asumcionistinėje mokykloje, įvardino sielovados renginius, vertybinio ugdymo programas, *ėjimą į bažnyčią ar tam tikras progas* (DK03). Pavyzdžiui, Rygaards mokykloje, kaip pristato DK09, į tvarkaraštį kartą per savaitę yra įtraukta asamblėja (susirinkimas), kurios metu mokiniai atskiromis klasėmis renkasi į bažnyčią, daugiau naudojamą kaip renginių salė negu kulto vieta. Tame susirinkime kalba direktorius, apžvelgiamos visuomenės aktualijos, mokiniai pristato kokią nors su vertybėmis susijusią temą, gieda giesmes. Tai kyla iš 1) tradicinio asumcionistinio ugdymo, kai vienuolyno vyresnioji reguliariai sukviisdavo mokines ir pateikdavo kokį nors pamokymą; 2) daniškos protestantiškos tradicijos rinktis į bažnyčią giesmių giedojimui bei 3) modernios pedagogikos, pagal kurią mokiniai patys analizuoja temą, renka medžiagą ir pristato vieni kitiems, samplaikos. Šis pavyzdys labai gerai iliustruoja tradicijos perdavimą, jos suliejimą su vietos kultūra ir pritaikymą šiuolaikiniam ugdymui. Ryto asamblėjos, kurios vyksta kartą per savaitę, atpažįstamos kaip bendruomenę telkiantys veiksniai. Papildomas ugdymas atsiranda ir tėvų arba mokytojų pageidavimu, pavyzdžiui, Bondy ar Rygaards mokykloje (FR01, DK04) filosofijos dėstymas per teatrą, popamokinės veiklos grupės. Šie pavyzdžiai patvirtina asumcionistinio ugdymo adaptatyvumą kintančiose sąlygose, o kartu ir tradicijos tęstinumą. Nors papildomas ugdymas yra mažiau reglamentuojamas valstybinių ugdymo programų, lyginant su istoriniu, jis taip pat labai pakitęs tiek turinio, tiek formos požiūriu. Tai patvirtina **asumcionistinio ugdymo, kaip adaptatyvaus istoriniuose ir kultūriniuose kontekstuose, prielaidą**. Nors adaptatyvumas nesumažina papildomo ugdymo svarbos ar turinio. Vykstanti kaita yra daugiau įgyvendinimo būduose, diskurse, formose.

Apibrendrinant ugdymo turinio raišką ir pokyčius, matyti, kad asumcionistinėje mokykloje ugdymo turinys formuojasi iš tos šalies (arba, Rygaards mokyklos atveju, tarptautinių mokyklų ugdymo tinklo) bendrųjų ugdymo programų diktuojamo curriculum ir asumcionistinio ugdymo segmentų, atėjusių iš asumcionistinio ugdymo tradicijos. Ugdymo turinio, būdingo asumcionistinei mokyklai, įgyvendinimas priklauso nuo mokytojo įsitikinimų, administracijos duodamos krypties, visų darbuotojų kompetencijų ir asmeninio pritarimo arba nepritarimo asumcionistinio ugdymo projektui. Asumcionistinis ugdymas informantų atpažįstamas paslėptame ugdymo turinyje, taip pat jis reiškiasi per visuminį (holistinį) ugdymą, kuriame daugiau yra išskiriamas fizinis lavinimas, emocijų ir socialinių kompetencijų ugdymas, pilietinis ugdymas. Tuo tarpu akademinis ugdymas yra dalis visuminio ugdymo, bet ne išskirtinis, turintis asumcionistinį „atpalvį“,“

sandas. Papildomas ugdymas atsiskleidžia neformaliame ugdyme, vertybinėse programose, renginiuose ir pan. Tai aptariama plačiau nagrinėjant religinį ugdymą asuncionistinėje mokykloje. Manytina, kad neatsitiktinai yra iškilusi ir bibliotekos, kaip papildomo ugdymo, ne tik turinio, bet ir formos tema. Biblioteka suprantama daugiau kaip personalizuoto ugdymo, o ne akademinų studijų erdvė. Ugdymo turinio tyrimas patvirtina prielaidą apie asuncionistinio ugdymo adaptatyvumą skirtinguose kontekstuose.

3.3.4 Ugdymo metodai *versus* pedagoginiai principai

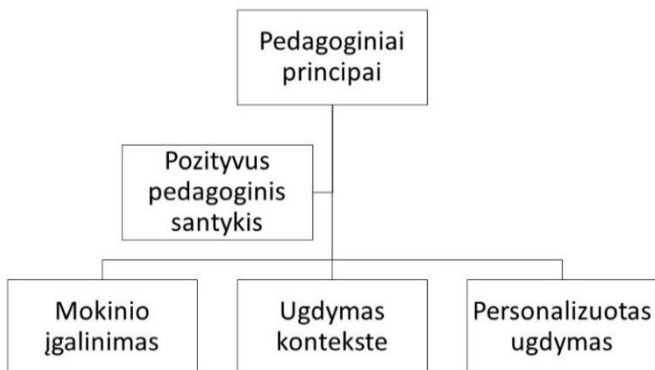
Tyrimo rezultatai rodo, kad informantai, paklausti apie metodus asuncionistinėje mokykloje, daugiau kalba apie *mokyklos dvasią, bendrus reikalavimus, neformalų ugdymą*, kuris, lyginant su kitomis mokyklomis, jų nuomone, išsiskiria labiau negu metodai. Kaip ir istorinėje mokykloje, taip ir empirinio tyrimo duomenys neleidžia nustatyti specifinių metodų (griežtąja prasme), būdingų asuncionistinei mokyklai. Išsiskiria tik visus jungianti nuostata, kad **mokykla turi laikytis susitarimų**. Informantė LT04 cituoja Marijos Eugenijos pamokymą apie metodų vienodumą, bet neišryškėjo, kokie gi tie specifiniai metodai, kurių reikėtų vieningai laikytis.

Kartais metodas gali būti ir blogas, bet svarbu, kad jis būtų taikomas vieningai. Nes kartais ir iš to blogo metodo išauga ir gerų auglių. Tai čia yra tas. Kuo daugiau tų metodų, tuo vaikas pasiklysta. Apskritai edukologijos metodai taikomi ir katalikiškam ugdyme ir valstybiniam ugdyme labai daug panašių metodų. (LT04)

Kaip teigia informantas DK03, mokytojams suteikiama didelė metodologinė laisvė, jie turi didelę darbo autonomiją ir vadovų pasitikėjimą jų profesionalumu, nes *kuo daugiau laisvės suteikiama mokytojams, jeigu jie yra geri mokytojai, tuo labiau jie į tai atsiliepia ir entuziastingai duoda geriausia, kas jie yra jų mokyme (DK03)*.¹⁰⁵ Tai tik patvirtina istorinio tyrimo išvadą, kad asuncionistiniame ugdyme nėra specifinių metodų. Dažnai informantai (DK03, DK11, FR12, FR10, LT01, LT03 ir kt.), kalbėdami apie metodus, pateikia pavyzdžių, kaip mokinys buvo pastebėtas, padrąsintas, jam pritaikytas ugdymas, atsižvelgta į jo poreikius, šeimos situaciją ir pan. Todėl toliau bus kalbama ne apie metodus, bet apie pedagoginę laikyseną ir pedagoginius principus, kuriuos informantai išskiria kaip būdingus

¹⁰⁵ *the more freedom you give to teachers, if they're good teachers, then they respond to that and be enthusiastic and give their best in their teaching. (DK03)*

asumcionistinei mokyklai. Ryškiausi išskirti pedagoginiai principai yra šie: pozityvus pedagoginis santykis, ugdymas kontekste, mokinio įgalinimas, ugdymo personalizavimas (10 pav.).



10 pav. Pedagoginė laikysena asumcionistinėje mokykloje. (Sudarė autorė)

Pozityvus pedagoginis santykis. Dominuojantis reikalavimas asumcionistinės mokyklos mokytojui, kuris užtikrina, kad einama teisinga kryptimi, yra „palankumas mokiniui“. Vienas iš informantų Rygaards mokykloje, turintis keturiasdešimties metų darbo stažą asumcionistinėje mokykloje, paklaustas, ko reikia mokytojui ir kokie metodai taikomi, teigė: „*Jūs turite mylėti vaikus*“ (DK10). Nors informantų teigimu yra svarbios technologijos ar inovatyvūs ugdymo metodai, bet pirmumą teikė pozityviam pedagoginiam santykiui su mokiniu, t.y. kad mokymasis būtų sėkmingas, reikalingas psichologinis komfortas, teigiamas santykis su mokytoju, palanki mokiniui aplinka.

Turėjome kompiuterius, kurie niekada neveikė (aut. – iš konteksto tai reiškia, kad nepakeitė ugdymo kokybės), išmaniąsias lentas, kurios niekada neveikė ir daug kitų dalykų, kurie neveikė. Bet lieka tas pats. Tai mokytojo ir mokinio santykis, jų dviejų. Tai ir padaro mokyklą ypatingą. Tai taip vaikai išmoksta. Jie jaučiasi mokytojų gerbiami, gauna jų atsaką. Jie mėgsta mokytojus ir mokytojai juos. Tai ir yra visa ko paslaptis. (DK10)¹⁰⁶

¹⁰⁶ *We've got computers that never worked, we've got whiteboards that never worked, we've got lots of things that never worked. But it's still the same. It's the teacher and student's relationship, of those two. That's what makes the school special. That's how*

Pozityvaus santykio iniciatorius yra pats mokytojas. Jis atsakingas už pedagoginio santykio su mokiniu sukūrimą, kuris būtų ir akademinės sėkmės prielaida.

Tiesa, matematika kartais yra labai sunki, apie ją gerai nekalbama [...] Manau, kad negalima mokyti arba, tiksliau, galima mokyti, bet neįmanoma išmokyti, jeigu nesi atsipalaidavęs, empatiškas mokytojui. [...] Mano visos pamokos prasideda ta pačia fraze: Laba diena, linkiu jums malonios dienos. Galite sėsti. (FR06)¹⁰⁷

Pozityvus pedagoginis santykis yra transversali subkategorija, kadangi jos bruožų yra ir kituose dėmenyse, be to, tai yra lemiantis veiksnys sėkmingam ugdymo personalizavimui, mokinio įgalinimui ir ugdymo organizavimui įvairiuose kontekstuose.

Įgalinimas. Pozityvus pedagoginis santykis nėra perdėta globa ar vaiko atsakomybės sumažinimas, priešingai – jis pasitarnauja mokinio įgalinimui. Įgalinimas apima daug dimensijų: akademinį darbą, procesus, refleksyvų požiūrį ir savistabą, socialinį angažuotumą, ištvėrmę darbuose ir pan.

Aš iš tikrųjų nieko tokio nedarau, bet aš suprantu, kad mes su vaiku esame lygūs ir mes taip bendraujame su vaiku. Kitaip tu čia nieko ir negali. Ir dar kitas dalykas, kad aš stengiuosi vaikui dalį atsakomybės už savo mokymąsi suteikti. Tai aš manau, kad vaiką tai ir pakelia, kai mokytojas pasitiki ir dalį atsakomybės jam perleidžia, ir, aišku, įpareigoja. Tai va man atrodo, kad tik tiek aš darau. Aišku, kad aš stengiuosi ir pati bendraudama su mokiniais, ir dirbdama, ir pamokose laikytis tų va tokių pagarbių santykių, ten nešūkauti, nerėkauti, nemenkinti žmogaus, o kaip tik jį pakelti. (LT06)

Šią informanto pastabą galima interpretuoti ir kaip įgalinančios mokyklos pedagoginę laikyseną, ypač turint galvoje, kad iliustracijos sub-atvejuje yra didelis skaičius specialiuosius ugdymosi poreikius turinčių vaikų. Tokia laikysena yra tolima paternalistinei globai, kuri kartais tapatinama su

the children learn. They've got respect, response from the teachers. They like the teachers, the teachers like them. That's the secret about this all. (DK10)

¹⁰⁷ *C'est vrai que les mathématiques c'est difficile quelque fois [...] Moi je pense qu'on ne peut pas enseigner, enfin plutôt on peut enseigner, mais on ne peut pas apprendre si on n'est pas détendu, en empathie avec le prof. [...] Tous mes cours commencent par une chose, toujours, c'est une même phrase: Bonjour, je vous souhaite une très agréable journée. Vous pouvez vous asseoir. (FR06)*

katalikišku ugdymu, bet nėra auginanti. Įgalinimas tyrime atpažįstamas kaip perduodama pedagoginė laikysena: administracija įgalina darbuotojus, darbuotojai – mokinius. Įgalinimo šaknys kyla iš krikščioniškos pedagogikos: kiekvienas Dievo sukurtas asmuo yra vertingas nepaisant jo gebėjimų ar užimamos situacijos.

Ugdymas kontekste. Mokinio ugdymosi procesai vyksta įvairiose aplinkose, ir visi kontekstai gali būti panaudoti ugdymui. Tai rodo ir tiriamų mokyklų praktikos. Akivaizdus konteksto panaudojimas pasireiškia darbu bibliotekoje, kitose ugdymo erdvėse, gamtoje, išvykose į teatrą ar muziejų. Tų kontekstų naudojimas yra organiškas, jis išplaukia iš ugdymo tikslų ir mokyklos profilio. Pavyzdžiui, Bondy mokyklos sub-atvejo mokiniai dažnai kartu su mokančiais mokytojais vyksta į teatrą, muziejų ar kitus kultūrinius renginius, nes tam, dėl socialinio mokinio šeimos profilio, nėra didelių galimybių jų šeimose. Pal. T. Matulionio gimnazijos sub-atvejį informantai mini papildomas ugdymo erdves sodyboje, gamtoje, natūralią socialinę aplinką (kai toje pačioje klasėje kartu mokosi sveiki ir negalia turintys vaikai). Ugdymas kontekste tyrimo atveju nėra griežtai susijęs su lokacija ar fizine erdve, tai suprantama ir kaip mokinio palydėjimas jo asmeninėje kelionėje. **Ugdymo išėties taškas yra tas, kuriame yra ugdytinis.** Informantas FR01 pateikia pavyzdį apie nusivylusius mokinius, kurie po Jėzaus prisikėlimo nieko nesupratę grįžta į Emausą. Prie mokinių kelyje prisigretina Jėzus ir jiems kelyje aiškina Raštus, atskleidžia tai, ko jie nebuvo iki galo supratę (plg. Lk 24, 13-35). Mokytojas irgi yra tas, kuris eina šalia mokinio kelyje (kontekste), kur jis yra, jį palydi asmeniniame augime. Tirtuose sub-atvejuose Prancūzijoje ir Danijoje dažnai vartojamas terminas palydėjimas (*pranc. accompagnement, angl. accompanying*), kuris reiškia ugdytojo dalyvavimą mokinio ugdymosi procese, jo konsultavimą, žinojimą apie poreikius ir galimą tinklinę pagalbą.

Mes nesisiūlome būti jūsų priekyje, nei už jūsų, bet siūlomės būti greta. Ir šis „greta“, grįžtu prie Luko, jis ėjo šalia. Jis nesako, kad buvo už jų ir juos stūmė. Ar priekyje ir juos traukė. Tai pozicijos klausimas. Pedagoginė pozicija yra kažkas labai svarbaus. Užimame poziciją greta. Ir jeigu matau, kad mokinys suka iš kelio, aš sakau, ne, ne, tu išsuki iš kelio. Štai taip iki tol, kol

jis išsuka iš kelio. O paskui, kartais išsuka ir nenori girdėti, kaip bebūtų gaila, atsitinka ir taip. (FR01)¹⁰⁸

Kontekstas suprantamas plačiau nei geografinė lokacija ar socialinė aplinka, bet siekiama suprasti, kokiame „kontekste“ yra mokinys ugdymosi proceso metu ir kaip jį palydėti akademiniame darbe ir asmeniniame augime. Tokia pedagoginė laikysena, kur akcentuojamas mokinio palydėjimas arba *jo sutikimas ten, kur jis yra* (LT08), artima personalizuotam ugdymui. Apie tai labai plačiai kalbėjo informantai, todėl tai laikytina asuncionistinio ugdymo pedagogine charakteristika. Toji charakteristika kyla iš krikščioniškos filosofijos, kurioje teikiamas didelis dėmesys asmeniui (Avanzini, 1998).

Personalizuotas ugdymas. Informantai kalba apie ugdymą, kuriame išeitis taškas yra vaikas, jo žinios ir jo asmeninė situacija, tai vienodai galioja akademiniuose siekiuose ir socialiniuose santykiuose bei mokinio gerbūvyje (FR04, LT06). Migrantų, specialiųjų ugdymosi poreikių ir pan. integracija empiriniame tyrime neišryškėja kaip atskiras Kubo lygmuo, nors tai ir dominavo demografinio profilio tyrimo plokštumoje, nes kyla iš suasmeninto požiūrio į vaiko ugdymosi procesą, jo siekius ir galimybes. T.y. specialieji ugdymosi poreikiai neišskiriami kaip tam tikros grupės „poreikiai“, bet kaip konkretaus vaiko poreikis. Todėl gebėjimas atliepti individualius poreikius priskiriamas pedagoginių principų lygmeniui ir analizuojamas šiame poskyryje. Iš visų sub-atvejų didžiausia specialiuosius ugdymosi poreikius turinčių mokinių integracijos patirtis išryškėjo pal. T. Matulionio gimnazijoje Lietuvoje. Negalią turinčių mokinių integracija nevykdoma iš gailėsčio, bet tyrimo interviu atskleidžia auginančią ir reiklį pedagoginę laikyseną, kuri kartais netgi gali būti sunkiai suprantama. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio vaiko įgalinimas irgi kyla iš personalizuoto ugdymo. Tai siejasi su anksčiau minėtu atsakomybės perkėlimu ir paternalizmo nebuvimu.

¹⁰⁸ *Nous on ne se propose pas être devant vous, o ne se propose pas d'être derrière vous, on se propose d'être à côté de vous. Et ce „à côté“, je reprends Luc, il marchait à côté de vous. Il ne dit pas qu'il était derrière il les poussait, ou qu'il marchait devant pour les tirer. C'est une question de positionnement. Positionnement pédagogique, c'est quelque chose d'important. On se positionne à côté. Et si je vois un élève sortir du chemin, je dis non, non, on sort du chemin. Voilà, jusqu'au moment où il sort. Après il y a du moment quand il est sorti et il ne veut pas entendre, malheureusement ça arrive aussi. (FR01)*

Bet man čia yra mokyklos stuburas ir būtent šitą laikyseną labai patiria žmonės su negalia. Kas mane trikdo, kai aš buvau kaip mama išvykoje, kur mano dukros klasė buvo su spec. poreikių klase, kad vis dėlto mokytojų žvilgsnis į vaikus su negalia yra daugiau reikalaujantis, negu kad palaikantis... Nemanau, kad tai yra mokyklos, mūsų mokyklos stiprybė. Manau, kad tai yra mūsų mokyklos... na, kad tokiu elgesiu jie mūsų padaro labiau vėl tokią, na žinai, stiklinę, o ne lanksčią. Tokią dužlią, o ne lanksčią. Tai man to labai pritrūko... (LT01)

Tai aš manyčiau, kad tas mokytojas pas mus yra pakankamai lankstus, supratingas, jis žino, kur jisai ateina dirbti. Jei mokytojas neturi to suvokimo, tai jam apskritai neįmanoma čia dirbti. Tiesiog neįmanoma, nes tos empatijos, tos meilės vaikui tikrai labai reikia čia. Kaip ir visur kitur turbūt. O mokinys (...). O mokinys, aš manau, pas mus vyrauja tie, kurie tose džiunglėse, tose masinėse mokyklose, jiems būtų labai sunku. [...] Jeigu aš matau, kad aš turiu tą jautresnį vaiką, tai, aš manau, ieškočiau vietos tokios, kuriame būtų tokia atmosfera. Gal šeimyniška. Mane kas labiausiai žavi, tai tas individualus požiūris į vaiką. (LT03)

Tėvai pripažįsta mokyklos gebėjimą ir patiki savo vaikus, tai yra tarsi atgarsis istorinės mokyklos, kurioje skatinama patikėti vaikus motiniškai, bet reikliai pensionato tvarkai (AKA, H I'8). Akademiniam darbui reikalingos saugios emocinės aplinkos, aiškių taisyklių, bendražmogiškais santykiais paremto bendravimo kontekstas.

Atrodo, ateina ypač ne į pirmą klasę, į kokią penktą, į šeštą su adaptacija, su visom bėdom, bet jeigu, sakykim, toks T buvo pas mus mokykloj ir jo mama kasdien atėjusi į mokyklą mums vis sakydavo: žmonės, aš nežinau, ką jūs darot, bet mano vaikas kiekvieną rytą sako: aš noriu eiti į mokyklą, ko aš nenorėjau kitoj mokykloj. [...] Va tau, sako mama: aš nežinau, ką jūs darot, bet mano vaikas nori eiti į mokyklą, suprasdama, kad jis profesorium nebus baigęs šitą mokyklą. Va. Tai aš manau, kad mūsų tikslas ir su integracija, ir su globalizacija, ir su, nežinau, kuo tik nori, su seksualine prievarta netgi, su visom šitom nesąmonėm, kas vyksta dabartiniam pasauly išprotėjusiam, manau, kad čia mes susigyvenam labai labai sėkmingai. (LT08)

Personalizuotas ugdymas nekelia akademinio rezultato, kaip galutinio tikslo, o kartu su vaiku mokytojas formuluoja ilgalaikius ir trumpalaikius tikslus. Ypač tai išryškėja **migrantų ugdymo atveju**. Migrantų priėmimas kyla (ir yra įmanomas), kai suvokiame kaip universalų mokyklos dizainą.

Kadangi mūsų mokykla pradėjo integraciją ir su kitų tautybių mokiniais, [...] kad asuncionistinės mokyklos turi tą didžiulę patirtį, nes tikrai yra ten labai daug musulmonų ir visokių. Tai iš čia toks labai bendrumo jausmas. Dar

kad ta mokykla yra visiems ir nėra, kad esam katalikiška mokykla, tai reiškias, ai, nu tai čia priimsim tik katalikus ir viskas. Tai man va čia, tas toks, kad mokykla visiems, tikrai. Tai tas didžiausias yra vienas ir tas pats (LT05).

Tokiam priėmimui reikalingas ne tiek dalykinis mokytojų pasirengimas, kiek atvirumas kitoniškumui ir pasiruošimas mokytis procese. Mokiniam tai yra abipusiškai praturtinta aplinka, nepaisant mokymosi sunkumų, kylančių dėl kalbos ir kultūros skirtumų. Migrantų mokymas nėra svarstomas kaip pasirinkimas, informantai tai mato kaip duotybę ir kaip užduotį siekiant visuomenės sanglaudos. Tai ypač ryšku Bondy, Prancūzijos, sub-atvejuje. Čia vertėtų tik pabrėžti, kad visais atvejais personalizuojant ugdymą remiamasi pozityviu mokinio ir mokytojo santykiu bei palydėjimu. Informantų teigimu, padeda patirtis, sukaupia dirbant su specialiuosius ugdymosi poreikius turinčiais vaikais. *Nes pas mus mokiniai yra labai marga publika, ir to, kad tu galėtum vienu lygiu dirbti, aš nežinau, ar mokyklose apskritai yra toks dalykas. (LT03)* Migrantų mokymas netgi traktuojamas kaip SUP vaikų ugdymas: *mes daug diferencijuojame, tai yra dirbame mažose grupėse su vaikais, kurie turi kitokius poreikius, tai dar vadiname „poreikių grupėmis“¹⁰⁹ (FR04).* Mokytojas turi prisitaikyti prie mokinio, kad galėtų jam taikyti personalizuotą ugdymą. Suprasti vaiko mąstymo ypatumus.

Kai aš gavau patį pirmą pabėgėlį, aš, kaip matematikos mokytoja, supratau, kad dar labai daug ko nežinojau apie tuos žmones, aš nesupratau ir man iš anksto niekas nepasakė, kad tie žmonės ilgą laiką rašė iš dešinė į kairę, kad jų suvokimas, pavyzdžiui, skaičių spindulio, skaičių tiesės, jis yra visiškai kitoks, tai čia buvo tarsi mano mažas atradimas. Tada aš pradėjau dirbti su tuo mokiniu, kai supratau, kaip jisai mąsto. (LT06)

Multikultūriškumas klasėje keičia patį ugdymo turinį, perteikiant temą išplečia argumentaciją. *Vienas mokinys, pusiau juokaudamas [anglų k. pamokoje per debatus apie vegetarizmą] sako, jeigu uždraustumė mėsą, kaip tada būtų su Id ul Adha šventimu? Ir staiga aš sakau sau, tikrai taip. Ir matau, kad esu visai kitame pasaulyje¹¹⁰ (FR09)* Taip pat migrantų atveju tai prisideda prie vaikų empatijos, emocinio intelekto ugdymo: *Jų buvimas duoda, kad mes*

¹⁰⁹ *On fait beaucoup la différenciation pédagogique, c'est-à-dire que nous on travaille aussi en petits groupes avec les enfants qui n'ont pas les mêmes besoins. Ça s'appelle des groupes de besoins. (FR04)*

¹¹⁰ *Il y a un élève de façon un peu humoristique, il disait mais si on interdit la viande, ben comment on va faire l'Aid ? Et là tout à coup je suis dit : mais oui, là je vois bien que je suis dans l'univers différent, quoi.*

irgi matom tam tikras pasaulines problemas, kad jiems visa ta yra nesaugu, ir jie turi iš ten bėgti, tai gal vaikams irgi toks akiračio plėtimas, ne visur viskas gerai taip kaip čia, kad mes esam laisvi, turim tiesiog stogą virš galvos, kad turim maisto, nu kad tiesiog visko turim, ko galbūt jie neturėjo. (LT07) Migrantų mokymas plečia ir pačių mokytojų akiratį bei pasaulėvoką. Kiek kitoks tarptautiškumas yra tirtame sub-atvejyje Rygaards mokykloje. Čia mokosi vaikai iš mišrių aplinkų, jie dažniausiai su tėvais gyvena ilgiau ar trumpiau toje šalyje dėl tėvų darbo. Jie visi yra savotiški „migrantai“, nes klasėje nėra „vietinių“ ir „atvykusių“. Vyksta labai stiprus horizontalus mokymasis. T.y. vaikai natūraliai išmoksta apie kitas šalis, iš kurių yra klasės draugai. *Kai vykstame į kokią nors šalį, ką nors laikome, jie iškart reaguoja: „O G yra iš čia, kas nors kitas iš čia“. Manau, kad labai nuostabu, kad mokytojai įtraukia tai į mokymąsi. Ir tai suteikia vaikams geresnę pasaulio supratimą, kultūrinių skirtumų ir tiesiog geografinių vietovių (žinojimą)¹¹¹* DK04. Multikultūriškumas suprantamas kaip dialogo mokymasis, bet ne kaip reliatyvizmas, kuriame nelieka su kuo eiti į dialogą. Tai mokymosi kartu ir mokymosi gyventi laboratorija.

Apžvelgus pedagoginius principus, matyti, kad asumcionistinė mokykla neturi vieningos metodų sistemos ar tų pačių metodų skirtingose šalyse, jie atitinka tuo metu populiarius pedagoginius metodus. Tai tik patvirtina, kad asumcionistinė mokykla yra atvira pokyčiams, prisitaikanti prie konteksto, o nekintanti jos dalis yra ne metodologinė, bet filosofinė, nes pedagoginė laikysena nėra techninis metodų taikymas. Nekintančioje filosofinėje ir pasaulėžiūrinėje dalyje ryškūs anksčiau aptarti pedagoginiai principai: pozityvus pedagoginis santykis, ugdymas kontekste, mokinio įgalinimas, ugdymo personalizavimas. Pozityvus pedagoginis santykis yra transversali kategorija, kuri lemia viso savito ugdymo įgyvendinimą. Akcentuojamas ugdymas kontekste, kuomet atsižvelgiama į vaiką, jo poreikius, šeimos galimybes. Taip pat ugdymo procese pasinaudojama išplėsta ugdomąja aplinka, pavyzdžiui, išvykomis į miestą, socialines institucijas, muziejus ir pan. Informantų išskirtas mokinio įgalinimas

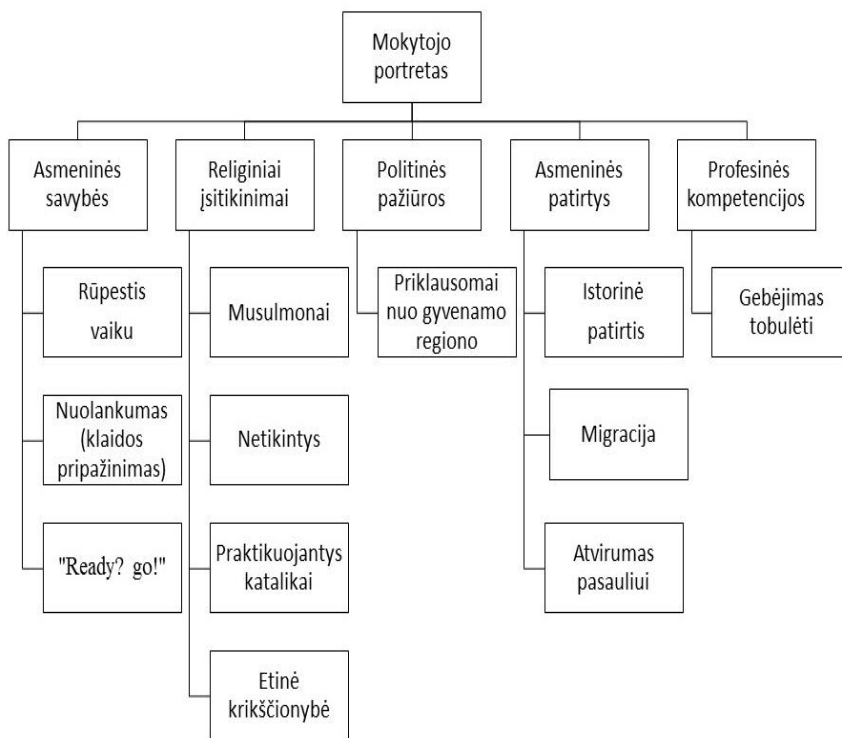
¹¹¹ *So now, when we go to a country, to visit something, they are like, “Oh, G is from here, someone is from here”. And so, I think that’s really a great thing that teachers are able to incorporate that in their learning. And I think it gives the kids such a better understanding of the world, of cultural diversity, of just geographical locations. (DK04)*

pasireiškia atsakomybės perkėlimu besimokančiajam ir jo asmeniniu palydėjimu. Palydėjimas sąlygoja ir personalizuotą ugdymą, nes išeities tašku ugdymo procese tampa vaikas, o ne siekiamas rezultatas. Manytina, kad tokia dominuojanti asuncionistinės mokyklos pedagoginė laikysena įgalina ir migrantų priėmimą. Šis sociokultūrinis fenomenas, įėjęs į asuncionistines mokyklas, ne keičia ugdymo metodus, bet jais „pasinaudoja“ siekiant ugdymosi sėkmės.

3.3.5 Materialiniai ištekliai *versus* žmogiškieji

Atliekant kokybinio tyrimo duomenų analizę, išryškėjo **žmogiškųjų išteklių** – mokytojų, vadovų, vienuolių asuncionisčių – svarbos persvara lyginant su finansiniais ištekliais. Finansiniai ištekliai, informantų teigimu, yra labai svarbūs siekiant užtikrinti ugdymo procesą ir įtvirtinant mokyklą, kaip konkurencingą instituciją. Vis dėlto finansiniai ištekliai mažiau atspindi pačios mokyklos filosofiją ir savitumą. Taip pat dalis finansinių išteklių tirtuose sub-atvejuose yra nepriklausomi nuo mokyklos – tai valsybės subsidijos pagal toje šalyje reglamentuojamą tvarką. Kita finansinių išteklių dalis yra mokinių tėvų mokestis ir privati parama. Visas indukcinis keliu išskirtas subkategorijas jungia **darbas tinkluose (*angl. networking*)**, kuris **išryškėja kaip transversalus fenomenas**. Tinkliškumas yra ne tik modernių laikų požymis, bet ir iš istorijos kylantis darbo asuncionistinėje mokykloje būdas. Jis susijęs ir su misijiniu asuncionistinės mokyklos pobūdžiu. Jeigu istoriškai tinkliškumas buvo Europos kultūros perkėlimas per mokyklą į „mažiau civilizuotas“ visuomenes, tai dabar suprantamas, kaip pasidalinimas gerąja patirtimi, siekiant ugdymo įkultūrinimo ir savito, tam tikrai šaliai būdingo, asuncionistinio ugdymo portreto kūrimo.

Asuncionistinės mokyklos mokytojas. Kaip **pagrindinis ugdymo išteklių dėmuo iškyla mokytojas**, jo asmenybė ir kompetencijos. Mokytojo reikšmė asuncionistiniame ugdyme ir jo savybės tyrime išskirtos deduciskai remiantis istorinės mokyklos tyrimu ir teorine literatūra. Subkategorija „mokytojo portretas“ (11 pav.) atskleidžiama įvairiais aspektais: asmeninėmis mokytojo savybėmis, mokytojo religiniais įsitikinimais, mokytojo politinėmis pažiūromis, asmenine patirtimi, profesinėmis ir bendražmogiškomis kompetencijomis.



11 pav. Asumcionistinės mokyklos mokytojo portretas. (Sudarė autorė)

Į pirmą planą iškyla mokytojo asmeninės savybės. Akcentuojamas rūpestis vaiku (arba tradiciškai vadinama „cura personalis“). Išryškinamas mokytojo nuolankumas, kaip gebėjimas pripažinti klaidą, gebėjimas ne viską žinoti ir panašiai.

Mano sūnaus mokytoja prieš tai buvusioj laidoj vieną berniuką globojo kaip savo vaiką, nes jo tėvai negebėjo juo rūpintis, tai man atpirko daugelį mano sūnaus mokytojos klaidų, nes aš matau, ką ji, pati pedagogė, daro. Taip pat ir mano santykije su ja, kai jinai neteisingai pasielgė su mano vaiku, ar ne, jinai neišdrįso pasakyti, kad ji tikrai taip padarė (juokiasi). Bet jinai reagavo nu kaip, nuolankiai, jinai priėmė mano kritiką ir jinai kalbėjosi apie tai, ir mes kalbėjomės apie tai. Arba kad aš galėjau pas pavaduotoją nueiti, išsakyti savo skausmą. (LT01)

Asumcionistinės mokyklos mokytojas suvokiamas (ir pats save taip pristato), kaip komandos, kuri yra vienijama bendros misijos (projekto), dalis. Mokytojas, kaip asmuo, ir visi kartu, kaip komanda, turi rodyti pavyzdį ir būti pasirengę.

Ir tai tave visą laiką, sakykime, laiko, tu turi visada būt pasiruošęs, tu negali, kaip čia pasakyt, nu tu negali būt pašlemėkas, tu, tu turi būt „ready-go“, va šitaip, nes tu turi paskui save vest visus, tu esi pavyzdys, tu esi nuskanuotas nuo iki, kiekvienas tavo žodis, kiekvienas tavo žingsnis, kiekvienas tavo gestas galbūt yra mėgdžiojami gerąja arba blogąja prasme, bet vis tiek tu dirbdamas su žmogum kuri santyki, ką duosi, tą gausi. (LT08)

Pliuralistinėje visuomenėje labai atsiskleidžia **mokytojų bendruomenės įvairumas religiniu ir politiniu požiūriu**. Iš mokytojo nereikalaujama būti tikinčiu ir praktikuojančiu kataliku ne dėl to, kad yra „nuleista kartelė“, bet dėl to, kad tokius mokytojus surinkti būtų sunku (DK12, LT03). Tai yra didelis skirtumas lyginant su pirmosiomis asumcionistinėmis mokyklomis, kuriose didžioji dalis mokytojų buvo vienuolės, o jei pasauliečiai, tai jų religingumas turėjo būti neabejotinas. Šiuolaikinėse tirtose mokyklose laikomasi nerašyto susitarimo, kad visi mokytojai turi priimti mokyklos misiją ir viziją (projektą) ir juo vadovautis, bet nereikalaujama religinių įsitikinimų ar katalikiškos tikėjimo praktikos.

Čia manęs irgi klausia: ar visi mokytojai yra katalikai? Nu ne. Sako, ar jūs priimdami į darbą į tai kreipiate dėmesį. Mes negalime kreipti dėmesio. Tai būtų diskriminacija religiniu atžvilgiu. Bet, sakau, mes visada prašom lojalumo mūsų tradicijoms, mūsų mokyklos atmosferai, mūsų ugdymo misijai, tradicijai, visam kitam. (LT03)

Pavyzdžiui, Prancūzijos tirtose asumcionistinėje mokykloje, kuri yra migrantų rajone, nemaža dalis yra vietinių arba ten apsigyvenusių mokytojų, didelė jų dalis yra kilę iš kitų šalių, dalis jų yra musulmonai arba, kaip būdinga tam rajonui, nereliginiai kairieji.

Viena mano bičiulė V yra iš Alžyro, ji praktikuojanti musulmonė, ir mes turime labai įdomių pokalbių.[...] Tiek dalykų tada supranti. Ir yra atveju, ji man viską paaiškina ir tai labai įdomu. Ir aš su mokiniais, kai tik žinau, ar tai Kipūras, ar Haidas, aš palinkiu mokiniams gražios šventės. (FR03)¹¹²

¹¹²*Une de mes grandes copines V elle est algérienne, musulmane pratiquante, et on a des super-conversations.[...] On comprend tellement des choses. Et des fois (), et elle m'explique et c'est super-intéressant. Et moi, je fais avec tous les élèves, dès que je sais, si c'est Kipour si c'est l'Haid je fais bonne fête aux élèves. (FR03)*

Vieni turi tas vertybes (aut. – asumcionistines) iš savo tikėjimo, kiti bendražmogiškai, iš žmogiško išeities taško, kad turi būti geri žmonėms, bet aš Dievu netikiu. (DK09)¹¹³

Dauguma mokytojų yra netikintys, ir tai jiems nekelia nepatogumo dirbti katalikiškoje mokykloje, nes pati mokykla (išskyrus sielovados veiklą vykdančią grupę) dėl įvairių priežasčių **nebeakcentuoja, kiek rodo tyrimas, evangelizacinio ar tikėjimo ugdymo uždavinio**. Šis pakitęs asumcionistinio ugdymo elementas rodo bene didžiausią atotrūkį nuo istorinio tyrimo rezultatų.

Aš nesu religingas žmogus ir neturiu jokių religinių motyvų, kai mokau vaikus. [...] Tiesiog myliu vaikus. Jūs esate čia padėti, patarnauti vaikams, jūs esate čia, kad padėtumėte. Tai nėra išūkis?! Ne, aš tuo džiaugiuosi. Ir dauguma taip dirba. Tai nėra sudėtinga, mes praplečiame tų vaikų žinojimą. Rengiame vakus universitetui. [...] Padedame jų gyvenime. Mes padedame jiems tapti dorais žmonėmis. (DK10)¹¹⁴

Tai rodo, kad mokytojams svarbiausia ne religija, kaip buvo Marijos Eugenijos laikais, bet vertybės, pilietinis ugdymas. Išlieka etinis religijos pagrindas, kuris šiuolaikinę mokyklą jungia su istorine.

*Krikščioniška pasaulėžiūra grindžiamas asumcionistinis ugdymas. Didelė darbuotojų dalis yra visiškai sekuliarizuota, kaip ir sakiau, kur jie gali turėti bendrus taškus (su asumcionistiniu ugdymu – aut.), kaip ir kalbėjome per pietus, tai kai kalba eina apie vertybes, nes **kai kurios vertybės gali būti universalios**. (DK02)¹¹⁵*

Kaip ir religiniu požiūriu, taip ir politiniu, tyrime atsiskleidžia **mokytojo portreto pliuralumas**. Mokytojai ne tik religinės priklausomybės

¹¹³ *Some... having those values from their faith, some are having them from humanity, human point of view, should be good to people but I don't believe in God. (DK09)*

¹¹⁴ *I mean, I am not a religious man anyway and I neither have no religious motives of mine when I teach the children, at all. [...] I just like the kids. You are here to help, serve the kids, you're here to help them. It's not a challenge?! No, I enjoy it. Most do the same way. I don't think we are challenged, we are extending these children's knowledge. We are helping them to prepare into the University. [...] We help them through the life. We help them to become good people. (DK10)*

¹¹⁵ *That is the Christian world view, which in assumption education is based upon. Quite a large number of staff are completely secularized, that I told. Where they can have links, like we have talked at lunch, when we come to talk about values, because some values can be universal.(DK02)*

bet ir politinių pažiūrų atžvilgiu yra labai įvairūs, o kartu atstovauja savo šalies ar vietovės, kurioje yra tiriama mokykla, realijas. Pavyzdžiui, Bondy tarp vyresnių mokytojų yra komunistų, kurie yra labai reiklūs, bet patys nenori įsipareigoti (FR12). O Lietuvoje sovietinė praeitis išmokė žmones užsidėti kaukes ir prisitaikyti prie bet kokių reikalavimų, viduje jų visai nepriimant (LT04). Informantai tai pateikia kaip realybę ir kartu kaip problemišką situaciją. Šiuos tapatumus persmelkia asmeninės mokytojų patirtys, pavyzdžiui, migranto patirtis (FR04, FR08), susiformavęs atvirumas pasauliui, kitų šalių pažinimas (LT01, LT02). Jis keičia mokymą, formuoja paslėptą ugdymo turinį (hidden curriculum).

Taip pat kintanti sociokultūrinė situacija moko pačius mokytojus, reikalauja naujų kompetencijų. Pavyzdžiui, migracija, kaip socialinė realybė, kai kuriuos „užklupo“ nepasiruošusius. *Dabar jau turime apie pabėgėlių ugdymą šiokią tokią patirtį, nors ir nedidelę, bet jau vis tiek tam tikros tendencijos jau pastebimos. O prieš pačius pirmuosius tuos naujokus, tai mes buvome ir mokomi. Tai buvo ir paskaita, buvo ir nurodyti tam tikri straipsniai, kuriuos turėjome paskaityti. Nu va tai iš tikrųjų visa bendruomenė, mes tarsi pradėdame mokyti, ruošti, laukti tų mokinių, po to viskas juda labai mažais žingsniukais.* (LT06)

Čia atsiskleidžia priešingas istorinės mokyklos tyrimui procesas: ne iš mokytojų svetimtaučiai mokosi „tiesos“, bet mokytojai jaučia pareigą mokyti, kaip mokyti naujus mokinius ir kokios kitos „tiesos“ gali būti atpažįstamos. Taip vyksta ugdymo įkultūrinimas, kuris padėtų vėliau migrantui įsikultūrinti naujoje šalyje. Taigi įkultūrinimo procesas mokykloje yra dvipusis.

Apibendrinant matyti, kad mokytojo portretas yra artimas mokinio sociologiniam portretui. Ir galėtų būti aptariamas, kaip demografinis dėmuo. Bet asumcionistinės mokyklos mokytojas pristatomas, ne tik kaip žinių ir vertybių perdavėjas, bet jis pats savo asmenybe yra svarbus mokyklos dėmuo, kaip asmuo, nešantis tam tikrą žinią. Mokytojas – pagrindinis mokyklos „išteklis“, kuris užtikrina ugdymo sėkmę, jis pats turi nuolat atsinaujinti arba prisitaikyti prie naujų sąlygų. Toks tobulinimasis suprantamas kaip naujų kompetencijų įgijimas.

Mokyklos vadovai: nuo administravimo iki filosofijos. Kita svarbi žmogiškų išteklių grupė yra mokyklos vadovai, kaip rodo tyrimas, jie yra pagrindiniai asmenys, kurie labiausiai prisiima ne tik administracinę ir finansinę atsakomybę, bet ir atsakomybę už asumcionistinio projekto įgyvendinimą vadovaujamoje įstaigoje. Pastarąjį uždavinį vadovai dažnai

dalinasi kartu su vienuolėmis, jeigu jos dirba mokykloje. Tai didelis skirtumas lyginant su istorine mokykla, kuriai vadovavo pačios vienuolės ir buvo atsakingos už ugdymo įgyvendinimą. Dabar visuose tirtuose sub-atvejuose mokyklų vadovai yra pasauliečiai. Mokyklos vadovams (direktoriui ir jo pavaduotojai) priskiriama pagrindinė charakteristika yra **vieningumas tarpusavyje ir krypties, kuri atitinka asumcionistinio ugdymo tradicijos kryptį, žinojimas bei vadovavimas įgyvendinimui.**

Ir administracija, ir mokytojų tarpe yra tas kažkoks branduolys, kurie pradeda galvoti panašiai, matyt panašiai ir panašias nuostatas turėti. Ir čia, man atrodo, mokykla gauna kažkokią vidinę laisvę nebijot pasirodyti su savo ribom. Nebijot, tas ribas galbūt matyt net kaip galimybes kai kur. (LT02)

Šio branduolio buvimą būtų galima priskirti tai pačiai kritinei masei, kurią formuoja ir mokytojų kolektyvas.

Aš pirmiausiai galvoju, kad yra direktorius yra lyderis. Ir iš tikrųjų gerąją prasme lyderis, kuris domisi ir visom naujovėm, ir inovacijom, ir, apskritai, gyvenimu, kas tai yra, kas vyksta aplinkui. Aš manau, kad tikras lyderis jis turi būti toks. Kuris numatytų bent jau tą mokyklos strategiją keletu žingsnių į priekį. Nu iš tikrųjų taip yra. Kaip ten sakoma, neprisimenu, kas ten pasakęs, mes valtį irkluojam, bet vairininkas yra tai vienas. (LT03)

Mokyklos vadovai būdami lojalūs projektui, kuris kuriamas remiantis asumcionistinio ugdymo tradicija ir vietos realybe, turi būti inovatyvūs ir nuolat ne tik gerinti mokyklos mokymosi sąlygas ar materialinę bazę, bet ir dalyvauti charizmos kūrime ir vystyme. Būtent tokią sąlygą charizmos perdavimui ir mokyklos tradicijos tęstinumui užtikrinti kelia ir katalikiško ugdymo tyrėjas J. Lydon (2009).

Aš manau, kad projekto negali įgyvendinti vienas. Tai, ką sukūrėme apie vertinimą, yra mano (aut- vienas iš vadovų) pasiūlyta direkciniėje taryboje. Tai tuoj pat priėmė direkciniė taryba ir ypač E. Jis tuoj į tai įsitraukė. Po to direkciniė taryba pasikeitė, bet manau, kad visi turėjo polėkį tai daryti. Po to dirbome ties šiuo klausimu per metodines dienas kartu su mokytojais. Taigi tikrai tai kažkas kolektyvinio. (FR07)¹¹⁶

¹¹⁶ *Moi j'ai vraiment le sentiment que le projet on ne peut pas porter tout seul. Ce que on a fait sur l'évaluation, moi j'ai proposé, j'ai proposé en conseil de direction. Le premier élément est que ça a été tout de suite accepté par le conseil de direction, et par E tout particulièrement. Il a osé se lancer dedans rapidement. Puis le conseil de direction a changé depuis, mais je crois il y a l'élan de la part de tout le monde. Et ensuite donc on a travaillé là dessus pendant les journées pédagogiques, il y eu un*

Mokyklos vadovai turi būti lojalūs istorinei tradicijai ir mokyklos steigėjui, o kartu ir inovatyvūs – patys siūlyti ir imti įgyvendinti naujus projektus, atsiliepti į kintančias ugdymo sąlygas. Vadovas visada yra komandoje ir daug bendradarbiauja su savo pavaduotojais bei visa mokytojų komanda. Vadybinėje praktikoje pasireiškia **lojalumas projektui**, kuris yra platesnis nei jo vadovaujama mokykla, ir **inovatyvumas**, kurio dėka, esant kintančioms sąlygoms, asumcionistinis ugdymas kūrybiškai įgyvendinamas.

Tinklaveika. Mokyklos inovatyvumas siejamas ir su darbu tinkluose (*angl. networking*), kuris pastebimas mokyklos viduje, kaip bendradarbiavimas, o kartu ir už jos ribų su socialiniais partneriais (rečiau), tarp kitų asumcionistinių mokyklų šalies viduje arba tarp įvairių šalių (visuose tirtuose sub-atvejuose). Tinklaveikos tema jau buvo analizuojama aptariant asumcionistinius ugdymo principus, čia ją informantai išskiria ir kaip ugdymo resursą. Informantai mano, kad mokytojų darbas gana individualus, ir jie turi didelę savo veiklos autonomiją, bet tuo pačiu bendradarbiavimas tarp individų ir tarp institucijų yra naudingas, teikiantis naujų kompetencijų (DK07, FR03). Tinklaveika asumcionistinėje mokykloje grindžiama jos istoriniu bruožu – bendruomeniškumu arba, kaip istoriniame tyrime išryškinta, šeimyniškumu. Iš kitų mokyklų išsiskiria tarptautinis mokyklų tinklas, nors jis nėra suformuotas instituciniu požiūriu, bet veikia kaip tarptautinės asumcionisčių vienuolijos dalis ir tirtoms mokykloms yra svarbi jų tapatumo dalis.

Galbūt tai yra mūsų toks privalumas, kad mes esam tam tarptautiniam tinkle. Turim, susitinkam, jaučiam pulsą, kas yra kitose mokyklose. Šiek tiek kitaip galbūt. Vis tiek tai yra, tai duoda savo impulsą, savo įtaką. Ir mokytojai išvažiuoja, aš manau, kad jie pamato ir tai juos sustiprina, kai mato, kad jie pamato, kad jie ne vieninteliai taip. Pasižiūri, kažką išgirsti. Pavyzdžiui, tie klasių aptarimai, jie atėjo iš to asumcionistinio tinklo, kad ir ne visai taip. Galbūt mes ne taip darom, galbūt nepriaugom prie tokio lygio kaip ten. Bet irgi darom. (LT03)

Galbūt turėt geresnes pietų pertraukas, kad vaikai spėtų visi pavalgyti, nes dabar vieni aš matau valgo po pamokų, nes per tą pertrauką nespėja. Jie nenori labai greitai valgyti, kaip ir Pracūzijoje visi ten ramiai valgo, o mes visą laiką skubam. Jeigu mes tarkim stengiamės ir tada atsižvelgtume ir į sveiką mitybą tuo pačiu. Mano tokia nuomonė būtų, nežinau. (LT07)

groupe de travail avec les enseignants, donc c'est vraiment quelque chose de collectif. (FR07)

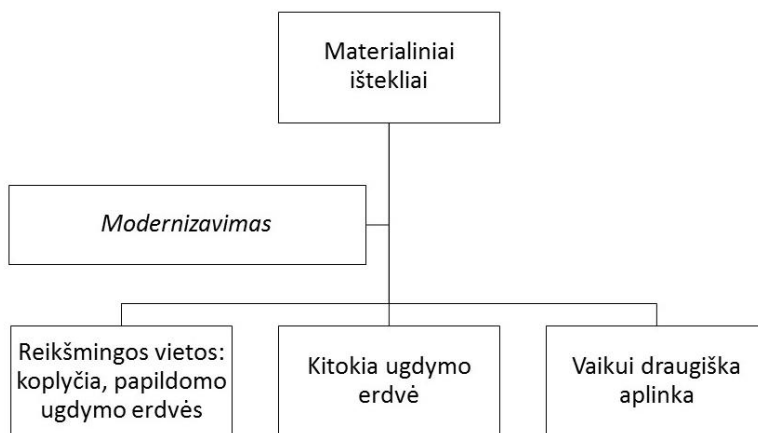
Pati mokykla lygina save ne tik su kaimyninėmis mokyklomis, bet ir su kitomis asuncionistinėmis mokyklomis, pavyzdžiui, informantai Prancūzijoje mini Lietuvos asuncionistinės mokyklos patirtį integruojant specialiuosius ugdymosi poreikius turinčius vaikus (FR07, FR12), vykdo solidarumo akcijas su mokyklomis Filipinuose ar semiasi gerosios patirties iš mokyklos Lijone, Prancūzijoje (DK03, DK08). Mokyklos, kuriose mažėja vienuolių įtaka dėl jų mažėjančio skaičiaus ar trūkstamų kompetencijų, **tinklas užima charizmos perdavimo vaidmenį.**

Tutelis (aut.- asuncionistines Prancūzijos mokyklas jungianti stoginė oragnizacija) kartu su CRPA (aut. – centre recours pédagogique assumption – asuncionistinių pedagoginių išteklių centru) atlieka palaikymo vaidmenį. Nes nėra to kasdienio artumo (aut. – vienuolių) ir tai bus žymiai sunkiau. (FR02)¹¹⁷

Jeigu istoriniame tyrime atsiskleidžia, kad asuncionistinių mokyklų tapatumas patiriamas per humanitarinę pagalbą tarp mokyklų, pavyzdžiui, mokyklos Prancūzijoje remia misijų mokyklas, tai XXI a. tinklas reikalingas pasikeitimui gerąja patirtimi, mokinių mainams ir tarptautiškumo išgyvenimui, arba vidiniam tapatumui stiprinti. Kokybinis tyrimas rodo, kad darbas tinkluose yra svarbus asuncionistinės mokyklos elementas. Nors jis išryškėjo ir istoriniame tyrime, čia matomas visai kitas aspektas – **horizontalūs santykiai** – tolygus pasikeitimas gerąja patirtimi ir tarpusavio pagalba, o ne paternalistinis davimo santykis, kuris buvo ryškus misijų mokyklose. Be to darbas tinkluose nebesiejamas su materialine pagalba (nors tokia galimybė išlieka), bet su pasikeitimu gerąja patirtimi ir bendru tapatumo stiprinimu. Būtų galima teigti, kad nuo materialinių ir žmogiškųjų išteklių dalijimosi istorinėje mokykloje įvyksta slinktis link pasidalinimo žinojimu ir bendro tapatumo kūrimo.

Materialiniai ištekliai. Šis elementas, dėl pasirinkto duomenų rinkimo būdo, nebuvo giliai tirtas, nors jis yra vienas iš lygmenų Bray ir Thomas Kube (1995). Materialinių išteklių pobūdį, tikėtina, labiau atskleistų dokumentų tyrimas ir stebėjimas. Sub-atvejų tyrime buvo siekiama induktyviai atpažinti, kuo informantų manymu materialinė bazė išsiskiria ar yra unikali asuncionistinėje mokykloje (12 pav.).

¹¹⁷ *Mais la tutelle avec le CRPA peut jouer le rôle de soutien. Mais ça sera plus distant. Il n'y aura plus cette proximité quotidienne et ça sera forcément plus difficile.* “ (FR02)



12 pav. Materialinių išteklių savitumas asuncionistinėje mokykloje. (Sudarė autorė)

Informantai išskiria asuncionistiniam ugdymui būdingas reikšmingas vietas mokykloje. Jeigu, kaip atskleista istoriniame tyrime, XIX a. naujos mokyklos būdavo statomos išlaikant vienuolyno mokyklos logiką (pvz., Nikaragva, Leon), tai dabar modernizuojant pastatus mokyklų planai yra skirtingi. Bet visur ieškoma, kur įrengti koplyčią ar sielovados veiklai pritaikytą erdvę. Ši erdvė reikalinga ne tik mokykloje vykstančiai liturgijai, bet tai yra ir simbolinė vieta, kuri neša mokyklos tapatumo žinią.

Sakyčiau irgi vienas iš punktų, kad mokykloje yra koplyčia ir ta koplyčia, man čia irgi vienas patvirtinimas. Jai nėra skirta vieta ten kažkur trečiam aukšte, palėpėj, nu kaip sako, yra koplyčia ir ramu. Bet koplyčia pirmame aukšte, kuri vos ne renginių salė, kur galėtų būti kokios dvi klasės, bet yra skirta vieta pagarbi ir tinkama koplyčiai, ir kad toj koplyčioj nu va irgi reguliariai vyksta malda tiek su mokiniais, bet aš manau, kad irgi labai svarbu, kad vyksta mokytojų bendruomenei malda. (LT02)

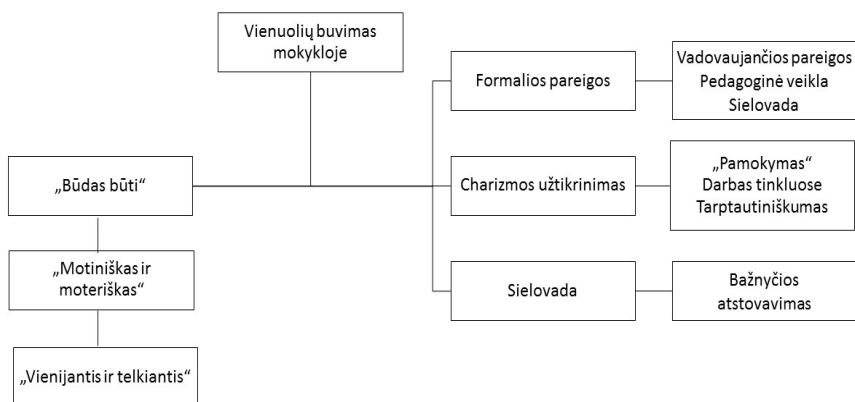
Siekiant mokyklos modernizavimo ir inovatyvios mokyklos įvaizdžio sukūrimo pagrindiniu kriterijumi laikoma *draugiškų vaikui* erdvių įrengimas (DK07). Kartu tuo siekiama likti konkurencingais bendrame ugdymo įstaigų kontekste. Tas konkurencingumas pasiekiamas per modernizaciją ir erdvių, kur ugdoma „kitaip“, sukūrimą.

(Mokyklos stovyklavietė už miesto – aut) Tai yra nerealus dalykas. [...] Man atrodo, tai būtent tą perspektyvą ir duoda. Rodo, kad žmogus yra svarbu, o ne tik atsiskaitymas valstybei, kur štai mes padarėm žmogų kaip jūs pareikalavot. Balingradas gali būti ta erdvė, kur vaikai atsigauna, kur vaikai

pamato mokyklą kitaip. Kur vaikai patiria, jie ir taip mokykloje, per visokiausius sėdmaišius, per erdves, arba per tai, kad jie, žinai, gali tam kieme fainiai leisti laiką. Bet kad jie patiria už mokyklos, kad mokykla gali būti dar labiau jų erdvė. Dar labiau liečianti jų asmenį. Tai aš manau, kad tai yra labai labai didelė galimybė. Ir mano, kaip mamos, lūkestis, kad vaikai galėtų kuo daugiau „apsigyventi“ mokykloje. Nu, kad mokykla nebūtų tik atėjau, atvariau ir viso gero (LT01).

Mokyklos, kaip gyvenimo, buvimo erdvės, kūrimas yra ne tik modernus požiūris į ugdymo instituciją, bet ir sąsaja su istorine mokykla, kur mokyklos, kaip rodo istorinis tyrimas, būdavo vadinamos „namais“ (*fr. maison*), jose vaikai praleisdavo labai daug laiko (kartais tai būdavo net pensionai, kur vaikai pasilikdavo ištisus mėnesius) ir ugdyme natūraliai dominavo ne tik akademiniai bet ir socialiniai, emocinio intelekto ugdymo uždaviniai. Būdavo kuriama ne tik mokymosi erdvė, bet ir gyvenimo, buities erdvės. Galima teigti, kad įgyvendinti akademinis ugdymo uždavinius galima tik sukuriant neformalias, netradicines ugdymo erdves. Šiuo atveju vėl atsiskleidžia sukibimas tarp ugdymo turinio, ugdytojų ir, šiuo atveju, materialinės bazės.

Vienuolių vaidmuo mokykloje. Tyrimo metu induktyviai išskirta vienuolių (seserų asumcionisčių) kategorija, kuri patenka į finansų ir žmogiškųjų išteklių tematinę grupę, kartu yra glaudžiai susijusi su charizmos perdavimu, valdymu, sielovada ir religiniu ugdymu. Manytina, kad ši tema tapo natūraliai aktuali ir nauja lyginant su istoriniu tyrimu, nes mokyklų valdymą vis daugiau perima pasauliečiai. Vienuolių buvimas nėra organiškas ir natūralus dalykas asumcionistinėje mokykloje, nors dažnai mokyklos administraciškai priklauso vienuolijoms, t.y. mokyklų steigėja yra seserų asumcionisčių kongregacija, ir mokykla savo veiklą reglamentuojančiuose dokumentuose tai pabrėžia. Vienuolių darbas mokykloje laikomas labai svarbiu, savotišku charizmos garantu, bet už kasdienį asumcionistinio ugdymo įgyvendinimą ne visada atsakingos yra seserys. Vienuolių vaidmuo mokykloje atsispindi schemoje (13 pav.).



13 pav. Vienuolių vaidmuo asumcionistinėje mokykloje. (Sudarė autorė)

Vienuolių vaidmens išskirtinumas mokykloje suvokiamas **ne per jų atliekamas funkcijas, bet per jų buvimą**, kuris kyla iš to, kad *yra gyvi žmonės, kurie savo kūnais tą neša* (LT01). Ir tai, informantų teigimu, užtikrina charizmos perdavimą. Šį suvokimą labai aiškiai verbalizuoja Rygaards mokyklos informantai, nes toje mokykloje nuo 2010 m. nebėra vienuolių bendruomenės, tada atsakomybę už charizmos perdavimą turi prisiimti mokyklos vadovybė (DK03, DK09, DK12). Charizmos perdavimas gali vykti tik tada, kai yra pilnas įsijautimas į tą dvasią, kurioje vienuolės gyvena ir kas yra jų dvasingumo pagrindas.

Ir kuo daugiau tokių žmonių būtų tokioje mokykloje, asumcion seserų arba tikrai savo gyvenimą susiejusių, siejančių su asumcion laikysena, šita mokykla tada turi erdvės gyventi.[...] Nes nereikia būti vienuole ar seserim, kad šitą ugdymą bandyt įnešti. (LT01)

Charizmos perdavimo užtikrinimas vyksta per buvimą institucijoje ir santykiškumą¹¹⁸ jos viduje bei išorėje, kuris kartais įvardijamas kaip „atvirumas“.

¹¹⁸ *Santykiškumas* darbe suprantamas kaip asmens gebėjimas kurti ir išlaikyti sveikus, Dievo planą žmogui atitinkančius santykius su savimi, Dievu ir tos pačios bei kitos lyties žmonėmis, visa žmogų supančia gyvąja ir negyvąja aplinka.

Nes aš galvoju, yra labai didelis tinklas pasaulyje ir mums būtų vieniems sunku palaikyti ryšį su kitais, kitom patirtim, jeigu nebūtų vienuolių mokykloje ir nebūtų labai arti, nebūtų prisiliečiama. (LT05)

Vienuolių formalios funkcijos gali varijuoti nuo dalyvavimo valdymo grupėje iki savanorystės popamokiniame vaikų užimtume, bet ypatingi vienuolių atliekami darbai informantų nebuvo išskirti kaip charakterizuojantys jų vaidmenį mokykloje. Paminėtina tik tai, kad vienuolės bendradarbiauja sielovadoje ir tai yra didelė pagalba, bet informantams svarbiau, kad *dirba kaip visi žmonės (FR09)*, yra vienas iš jų (FR02).

Ir paskui tai, kad turime dvi seseris, kurios dirba mokytojų kolektyve, tai man svarbu, nes jos nėra atitrūkusios nuo mokyklos gyvenimo. Jos supranta, apie ką eina kalba, yra prieinamos, ir yra mūsų lygmenyje. Santykių su vaikais taip pat. Tai nekelia jokių problemų galiausiai, kad tai sesuo, kuri į juos kreipiasi. Manau, kad tas artimumas yra labai malonus, jaustis kartu yra labai malonu. (FR09)¹¹⁹

Jos yra dalis ugdymo įstaigos bendruomenės: „*Kuo labiau mes įsisaviname savo vertybes, krikščionišką ugdymą, katalikišką ugdymą, tuo labiau seserys asumcionistės yra dalis mūsų šeimos. Ir visi, kas tik ateina, jaučiasi viso to dalimi*“ (DK12)¹²⁰. Būdamos tos bendruomenės, šeimos dalimi jos užtikrina asumcionistinio ugdymo autentiškumą: *Jaučiu, kad vienuolės, jos yra atsakingos už tą patį visą veikimą asumcionistinio ugdymo. [...] na jeigu mokykla krypta kažkur į šoną, tai vienuolės turi kažkaip, na atstato tą ir padeda visiems suprasti, kas yra tas asumcionistinis ugdymas. (LT05)*. Tai gali būti ir tam tikras pamokymas, sudraudimas, pavyzdžiui: *liaukitės čia nuolat kritikavę Bažnyčią. (FR19)¹²¹*. Kartu vienuolės gali būti vienintelis Bažnyčios ženklas tiek tarp mokytojų, tiek tarp mokinių: *Aš tai matau kaip*

¹¹⁹ *Et puis aussi le fait d'avoir ensemble nos équipes pédagogiques deux sœurs qui travaillent avec nous et ça c'est aussi quelque chose qui est pour moi important parce qu'elles ne sont pas détachées de la vie scolaire. Elles savent de quoi on parle, sont très accessibles et elles sont à notre niveau, quoi. Et par rapport aux enfants c'est pareil, c'est, ça pose aucun problème finalement, que ça soit des sœurs qui s'adressent à eux, voilà. Et je trouve que cette proximité est très agréable en faite, se sentir ensemble, voilà c'est très agréable. (FR09)*

¹²⁰ *So as much as we do have our values, the Christian Education, Catholic Education, the Assumption Sisters, it is more just being a part of that family. So, everybody who comes in, you already feel like you are a part of it. (DK12,08)*

¹²¹ *Ici arrêtez de critiquer tout le temps l'Eglise quoi. (FR19,19)*

vienybės raugą. Mokytojai, kaip ir mokiniai, yra multi, multi-kultūriniai, multi-religiniai [...], todėl reikia kurti ryšius tarp žmonių. Yra nemažai klanų, susiskaldymo. Mokytojų komanda nėra labai vieninga [...] Todėl matau mūsų (vienuolių – aut.) vietą, mūsų dviejų mokytojų, kurios esame čia, būti, žinai, kaip vata tarp kristalų.¹²²“ (FR19)¹²³ Tai atpažįsta ir kiti mokytojai: *Manau, kad tai rodo, kad seserys yra visų seserys* (FR05).¹²⁴

Vienuolės ugdymo įstaigoje suprantamos **kaip simbolinė figūra, kuri nurodo į kažką daugiau nei save patį**: *Seserys buvo nuostabios, kai tai (specifinę atmosferą – aut.) atnešdavo aplinkui save ir į klases, nes jos galėjo ateiti su savo uniforma ir savitu būdu, jos ateidavo ir jos mylėjo vaikus. [...] Vaikams patikdavo, kai jos ateidavo. (DK12)*¹²⁵ Taip pat tai simbolinė Bažnyčios figūra, asmuo, kuris atstovauja Bažnyčią tarp žmonių, kurie gali būti labai nutolę nuo institucinės Bažnyčios. Tai supranta ir pačios tyrime dalyvavusios vienuolės, jos tai priima kaip vieną iš savo misijų mokykloje. *Jie [mokytoji – kolegos] mus myli asmeniškai, bet jie nėra labai arti Bažnyčios. Tai aš žinau, kad kai kuriems aš ir kitos seserys esame vienintelis konkretus sąlytis su Bažnyčia ar katalikų tikėjimu. (FR12)*¹²⁶ Informantai išskiria ypatingą vienuolėms būdingą buvimo ir darbo stilių, tai: tarnystės dvasia, džiaugsmas. Mokykloje jos būna kaip moterys ir tai duoda institucijai kitokį atspalvį – švelnumo, rūpesčio asmeniu, motiniškumo. *Štai Ignacas Lojola*

¹²² Būti vata tarp kristalų – aliuzija į Marijos Eugenijos Mileret mokymą Patarimuose apie ugdymą (2016).

¹²³ *Moi je vois un peux ça comme ferment d'unité. Parce qu'on a des enseignants, eux aussi comme les élèves. Ils sont multi multi culturels et multi religieux. [...] Alors faire ce lien entre les gens. Parce qu'il y a pas mal de clans, des clivages. Dans l'équipe des enseignants ça n'est pas très unifié. [...] Donc je vois notre place comme, les deux enseignantes que on est, voilà pour un peu ce lien, un peux, tu sais on dit souvent être la ouate entre les cristaux.*“ (FR19, 14-18)

¹²⁴ *Je pense que ça montre que les sœurs sont de tout le monde.*“ (FR05, 30)

¹²⁵ *The Sisters were amazing when they brought it a little bit around into the classroom because they could come to visit in their uniform and in their way, that they come in and love the kids. [...] The kids used to love it when they came in.*(DK12)

¹²⁶ *Ils nous aiment bien personnellement, mais ils ne sont pas très proches de L'Eglise. Donc je sais que pour certains je suis la seule, enfin moi, c'est aussi d'autres sœurs, la seule approche concrète qu'ils ont de l'Eglise ou de la religion catholique.* (FR19)

nėra tas pats kaip Marija Eugenija, jezuitai yra vyrai. Ir tada, aš manau, kad (asumcionistinėje mokykloje – aut.) yra artumo aspektas. (FR15)¹²⁷

Yra kitas dalykas, kurį aš ir A jaučiame: mūsų buvimas vienuolėmis leidžia mums būti arčiau mokinių. Mes neturime kažkaip apginti savo autoritetą, tai mums duota per patį buvimą vienuolėmis. Galime sau leisti didesnę artimumą kaip seserys, kaip vyresnės seserys. Kartais kaip motinos, kai jie yra maži. [...] Mano šansas, kad aš gerai prisimenu mokinių vardus, netgi jeigu juos mokiau prieš 5 metus, aš su jais sveikinuosi vardu, ir tai sukuria šeimos atmosferą. Ir matau, kad kolegos kartais į mus žiūri: ką jūs darote? Jiems atrodo, kad esame per arti mokinių, bet aš nesijaučiu per daug arti... nebent nusižengčiau skaistybei. Aš čia jaučiuosi esanti seserimi visiems. Štai taip. Ir tą artimumą su vaikais ir jaunuoliais bandau sukurti ir su suaugusiais. Tai nėra visada akivaizdu, nes vaikai ir jaunimas to nori, o suaugę kartais yra įtarūs. (FR02)¹²⁸

Istoriniame tyrime pristatoma asumcionistinės mokyklos motiniška dvasia, taip apibūdinama atmosfera pensionate. Ir šiuolaikinės mokyklos tyrime išryškėja **motinystės motyvas** kalbant apie mokyklos kultūrą, o tos motiniškos dvasios perteikimas priskiriamas vienuolėms.

Kartais, kaip aš mėgstu sakyti, tai dvasinė motinystė, ypač tuo pačiu, kai daug Bondy mokytojų yra labai griežti, šaukia ant mokinių, nėra geranoriški, malonūs ar palydintys, aišku, mes nežaidžiame gerų mamų, bet su H suvokiame, kad ir mums tai tinka, juos mylime, per asumcion ugdymą galime

¹²⁷ *Voilà, Ignace de Loyola n'est pas Marie Eugénie, les jésuites sont des hommes avec ce qu'ils sont. Et du coup je trouve qu'il y a le côté, il y a le côté de proximité. (FR15)*

¹²⁸ *Il y a une autre chose que je sens, Amélie et moi on sent ça, peut-être la posture d'être sœur elle nous autorise à être beaucoup plus proche des élèves. On n'a pas d'autorité à défendre, on nous donne un peu gratuitement. On peut se permettre une proximité assez familière comme une sœur, une grande sœur. Parfois une maman, quand ils sont très petits. [...] J'ai une chance d'avoir une bonne mémoire pour les prénoms des jeunes, et mêmes si je les ai eus il y a 5 ans, je salue toujours par leur nom et ça, ça crée une atmosphère de famille, tu vois. Et je vois que parfois mes collègues nous regardent un peu : mais que ce que vous faites ? Pour eux on est presque trop proches des élèves, mais pour eux je ne suis jamais trop proche... si, si je manquais à la chasteté quoi. Mais vraiment ici j'ai senti beaucoup le fait d'être sœur de tous. Voilà. Et cette proximité que j'ai avec les enfants et les jeunes, j'essaye aussi avec les adultes. Ce n'est pas toujours évident, parce que les enfants, les jeunes ils sont demandeurs, les adultes parfois ils sont plus méfiants. (FR02)*

pamatyti, kas gražiausia juose (aut. – mokiniuose), ir padėti jiems augti. (FR12)¹²⁹

Kitas „moteriškas“ būdas būti yra **seserystė**. Savo buvimu vienuolės užtikrina (siekia užtikrinti) vienybę ir „būti seserimi visiems“ .

Būti tikrai seserimi, esame mokytojos – tai profesija ir t.t. Turime diplomus, bet tuo pačiu esame seserys. Visų seserys. Man tai yra svarbiausia. Visada. Yra konfliktiškų situacijų tarp profsajungų ir vadovų ir t.t. Ir kiek grubių susikirtimų. Paskutiniu metu mažčiau sau ir pasakiau: būti seserimi visiems. Be išimčių. Matai, nepadėti į vieną pusę mokyklos vadovų, nes tai vadovai, bet būti kartu su visais. Tam tikrame dialoge ir supratime. Manau, kad tai pirmasis mūsų vaidmuo. (FR12)¹³⁰

Tyrimas rodo, kad informantai išskiria panašius vienuolių vaidmenis nepriklausomai nuo to, kiek seniai jos yra mokykloje ir kiek daug yra išipareigojusios kasdieninėje veikloje. Išryškėja bendri bruožai apie vienuolių vaidmenį asumcionistinėje mokykloje:

1. Jos yra protagonistės charizmos perdavime;
2. Padeda mokyklai pasijusti priklausančiai didesniai asumcionistinio ugdymo tinklui, praplečia perspektyvas;
3. Užtikrina ryšį su vaikais ir šeimomis savitu būdu;
4. Bendradarbiauja mokyklos valdyme, sielovadoje, dirba mokytojomis (yra „kaip visi“).

Greitinant su istoriniu asumcionistinės mokyklos tyrimu vienuolių vaidmuo yra kardinaliai pasikeitęs: nuo pilno ugdymo įgyvendinimo, kaip atliekamos

¹²⁹ *A la fois, c'est un rôle que j'aime dire, c'est la maternité spirituelle, et en même temps beaucoup de profs à Bondy, qui sont très sévères, qui crient tous le temps, qui ne sont pas dans la bienveillance, la gentillesse, dans l'accompagnement... On ne joue pas les bonnes mères, mais avec H on se dit que pour nous ça fait du bien, on les aime, à travers cette éducation de l'Assomption on est capable de voir le beau en eux, de les faire grandir. Enfin il y a des profs qui sont capables de le faire, mais je trouve qu'il y a un grand noyau de profs qui sont trop sévères, qui sont trop stricts pour eux. (FR12)*

¹³⁰ *D'être vraiment sœur, on est prof – professionnelle, etc. On a des diplômes mais en même temps c'est les sœurs. Sœurs de tous. Pour moi c'est ça. Depuis toujours. Mais il y a des choses très conflictuelles entre la direction et les syndicats etc. Et tu vois de manière un peu violente. Et moi en réfléchissant les derniers jours je me disais : être sœur de tous. Sans exclusion. Tu vois, de ne pas mettre de côté ni la direction parce que c'est la direction, mais être vraiment avec tous. Dans une espèce de dialogue permanent et de compréhension. Pour moi c'est le premier rôle qu'on a. (FR12)*

funkcijos ir atsakomybės į **pasidalintą atsakomybę ir buvimo pirmumo akcentavimą prieš veikimą**. Tas buvimas nėra pasyvus – jis užtikrina charizmos tęstinumą, vienybę, Bažnyčios matomumą institucijoje, bendradarbiavimą tinkluose.

Šioje aprašytoje išteklių srityje stebima didelė slinktis nuo materialinių išteklių į žmogiškuosius. Tai kyla ir dėl to, kad materialiniai ištekliai tik dalinai priklauso nuo mokyklos direktoriaus, taip pat tai rodo žmogiškų ryšių pirmumą gretinat juos su materialiniais. Materialiniai ištekliai daugiau suprantami kaip aplinkos pritaikymas, prioritetinių zonų išskyrimas ir pan. Mokytojų vaidmuo įgyvendinant asuncionistinio ugdymo projektą yra didelis, jie atstovauja kritinę masę, dalyvaujančią charizmos perdavime, kartu užtikrina ir kasdieninį ugdymo turinio įgyvendinimą. Mokytojai, kaip ir vadovai, „paklūsta projektui“ ir kūrybiškai jame dalyvauja sujungdami lojalumą tradicijai su inovatyvumu. Išskirtinė charakteristika yra tinklaveika įvairiuose lygmenyse: tarp asuncionistinių mokyklų šalyje, tarp kaimyninių kraštų, pasaulyje. Toji tinklaveika yra palanki gerosios praktikos pasidalinimui ir tapatumo stiprinimui. Materialiniai ištekliai išsiskiria tuo, kad net su kukliomis galimybėmis siekiama mokyklos modernizavimo. Sukuriamos ir palaikomos simbolinės erdvės, pavyzdžiui, koplyčia, sielovados kabinetas ir pan. Kaip atskira subkategorija išsiskiria vienuolių vaidmuo. Jis pasižymi santykiškumu. Buvimas yra akcentuojamas labiau negu kokios nors funkcijos atlikimas. Kartu vertinamas seserų, kaip ir kitų mokytojų, buvimas profesinėje bendruomenėje.

3.3.6 Iš tikėjimo kylanti etika *versus* konvencinė etika

Visas ugdymo pagrindas istorinėje mokykloje buvo tikėjimas ir religinė praktika, o šiuolaikinė mokykla grindžiama etika ir bendrais susitarimais. Tiriant religinio ugdymo, sielovados ir vertybių ugdymo turinį, asuncionistinio ugdymo praktiniame pagrindime atsiskleidžia slinktis.

Religinis ugdymas. Tirti religinio ugdymo temą sekularioje visuomenėje yra labai kompleksiškas uždavinys, nes kai kuriose šalyse, tyrimo atveju – Prancūzijoje, net ir katalikiškoje mokykloje yra dėstoma religija (kaip religijotyros disciplina), o ne konfesinis religijos mokymas, kaip šiuo atveju yra Lietuvoje. Todėl religinis ugdymas net katalikiškoje mokykloje dažnai, kaip rodo tyrimas, vyksta per paslėptą ugdymo turinį (*angl. hidden curriculum*), religijos (konfesinės ar nekonfesinės tikėjimo pamokas) ir

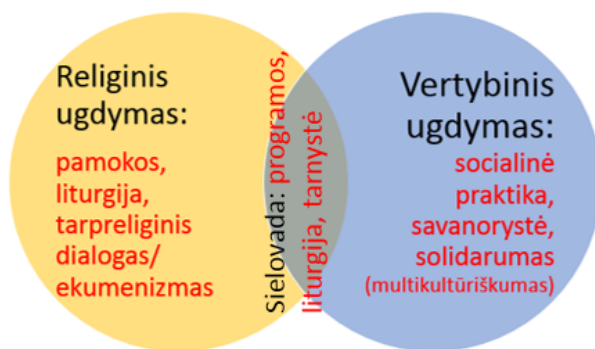
sielovados programos. Lyginant sub-atvejų pedagoginę praktiką, skiriasi religinio ugdymo ir sielovados įgyvendinimo būdai ir tam palankios struktūros, pavyzdžiui, sielovados centrai (*pranc. l'aumônerie*)¹³¹, asamblėja (*angl. assembly*), rekolekcijos¹³², rengimas sakramentams (katechezė) ir pan. Šių terminų apibrėžtis yra svarbi siekiant suprasti pačius religinio ugdymo principus tirtuose subatvejuose.

Sielovados programos, kai kuriose mokyklose dar vadinamos vertybinio ugdymo programomis, turi tikslą ne tik tikėjimo, bet ir ugdymo vertybinių nuostatų. Tai priemonė, turinti skirtingą pritaikytą turinį, naudojama visose tirtose mokyklose. Sielovada¹³³ kai kuriose tirtose mokyklose daugiau suprantama, kaip tam tikros programos, skirtos norintiems pagilinti krikščioniško gyvenimo žinias ir praktiką (pavyzdžiui, Rygaards mokykloje, Danijoje), kitose sielovada yra nukreipta į visą mokyklos bendruomenę (pavyzdžiui, pal. T. Matulionio gimnazija Lietuvoje ir Bondy mokykla Prancūzijoje). Abejais atvejais sielovada atspindi katalikiško ugdymo principą – rūpestį asmeniu (*lot. cura personalis*). Su religiniu ugdymu katalikiškoje mokykloje glaudžiai susijęs vertybinis ugdymas (14 pav.). Schemoje atsispindi visos dedamosios dalys, kurios išryškėjo induktyviuoju būdu. Sielovada, kaip integrali katalikiško ugdymo dalis, analizuojama įvairiuose skyriuose.

¹³¹ Prancūzijos ugdymo įstaigose konfesinė religija negali būti privaloma pamoka, jeigu mokykla siekia gauti valstybės subsidijas. Bet visose mokyklose yra organizuojami sielovados centrai, vadinami „*l'aumônerie*“. Žodis „*l'aumônerie*“ kyla iš žodžio „*l'aumonier*“ – kapelionas ir tai reiškia bažnyčios sielovados vietą, centrą, kur vyksta ugdymas šalia bet kokios įstaigos.

¹³² Klasės ar tam tikros grupės dvasinio ugdymo(si) laikas, kuris organizuojamas netradiciniais būdais. Tai gali būti net kelių dienų išvyka į vienuolyną, piligriminė kelionė ir pan.

¹³³ Sielovada (sinonimas – pastoracija) – lietuvių kalboje sutartinai vartojamas terminas „sielovada“. Anglų, prancūzų kalbose vartojamas terminas „pastoracija“ (*angl. - pastoral, fr. – la pastorale*). Šio termino šaknis „pastor“ reiškia ganyti, rūpintis. Žodis „pastoracija“ turi platesnę semantinę reikšmę nei „sielovada“, apima asmens visumą: kūną, sielą, dvasią. Lietuvių kalboje sutartinai naudojamas žodis „sielovada“, bet termino prasmė atitinka žodžio „pastoracija“ semantiką.



14 pav. Religinio ir vertybinio ugdymo sandūra per sielovadą
asumcionistinėse mokyklose. (Sudarė autorė)

Tai, kas išryškėjo kokybiniame tyrime, induktyviai gali būti būdinga ir kitoms katalikiškoms mokykloms, bet informantai tai pristatė kaip savo atstovaujamos mokyklos specifiškumą. Pirmiau negu veikla ar kažko kryptingo darymas, sielovada suvokiama, kaip būdas būti mokyklos bendruomenėje.

Jeigu matysime sielovadą, kaip tam tikrą buvimą administracijoje, mokyklos gyvenime, tarp mokytojų, tai atskleis specifinę laikyseną būnant tarp mokinių. Tai man yra sielovada. Todėl ar jis būtų musulmonas, ar netikintis, ar krikščionis, tai tas pats. Arba beveik. (FR10)¹³⁴

„Buvimas“ suprantamas kaip rūpestis kiekvienu nepriklausomai nuo jo religinės tapatybės. Rūpestis mokiniu atskleidžia holistinį požiūrį į vaiką ir siekį ugdyti visas jo galias, įskaitant ir dvasines.

Man ta mokyklos sielovada, tai yra nu vertybinis ugdymas. Vertybinis ugdymas, kuris apima ne tik vertybių ugdymą, bet ir, kaip mes ir juokaujam, tokį socialinių įgūdžių ugdymą. Ugdymas yra pamokos, o sielovada yra visa tai, kas yra be pamokų, tai yra mano širdies dalykai, nes neugdant sielos, protas tikrai nesiugdys. (LT05)

Taip pat sielovada vyksta ne tik renginiuose, rekolekcijose, bet, kaip viena

¹³⁴ *Mais si on ouvre la pastorale à la façon d'être, que soit dans les bureaux administratifs, ou que ce soit dans la vie scolaire, ou que ce soit un enseignant, il y a quelque chose qui témoigne de la posture d'être en relation avec les jeunes. Pour moi c'est ça la pastorale. Donc du coup qu'il soit un musulman, ou non croyant, ou chrétien c'est la même chose. Ou presque.(FR10)*

informatė nurodo, tai yra ir „koridorių pastoracija“ (LT05), kurioje aktyviausiai dalyvauja mokykloje dirbančios vienuolės ir sielovadininkai, kurie užkalbina vaikus neformaliai, domisi ir rūpinasi jais. Tyrime nepriklausomai nuo įgyvendinimo būdų, taikomų metodų ar naudojamų priemonių tiriami pagrindiniai religinio ugdymo dėmenys. Tarp dėmenų išsiskiria: vidujiškumo (*angl. interiority*) ugdymas; katalikų tikėjimo mokymas; siekis skatinti religinį (liturginį) gyvenimą, nepriklausomai nuo išpažįstamos konfesijos; gyvenimo ir tikėjimo jungtis.

Vidujiškumo ugdymas. Tyrime tai išryškėja kaip siekis pažadinti žmoguje „*homo religiosus*“, padėti atpažinti, atrasti savo dvasinę dimensiją. Vidujiškumo ugdymas apima visus mokinius nepriklausomai nuo jų religinių įsitikinimų (FR02). Jis įgyvendinamas per konkrečias programas, pasitelkus specifinius religinio ugdymo metodus: „varlės meditacija“ (tylos pratimai pradinio ugdymo klasių mokiniams), tylos pertrauka, pažadinimo sielovada (*pranc. pastorale d'engendrement*), meditacija pamokos pradžioje (LT05, FR02).

Tai ypač svarbu dabartiniam laike. Ir ypač svarbu vaikui, kuris paskendęs IKT, ir paskendęs kituose reikaluose ir muzikoje ir jis nebūna niekada su savimi. Tai mokyti vaiką vidujiškumo, kad pajustų santykį su savimi, tai yra labai svarbu. Tai vaiko ir psichinei sveikatai yra svarbu, ir dvasinei, dvasiniam jo ugdymui yra labai svarbu. Ir pagaliau, aš manau, jo visai sveikatai. (LT04)

Dažnai vidujiškumo ugdymas yra latentinis, kai mokinys palydimas į gilesnę refleksiją, mokomas mąstyti atsakant į keliamus klausimus, svarstyti tyloje. Informantai vidujiškumą aiškina kaip sąlygą religinei patirčiai ir kaip integralų asmens ugdymo dėmenį.

Tikėjimo mokymas asumcionistinėje mokykloje vyksta ugdymo programose numatytose religinio ar dorinio ugdymo pamokose (jų skaičius tirtose mokyklose nėra didinamas ar intensyvinamas lyginant su ugdymu kitose mokyklose), papildomo (arba neformalaus) ugdymo metu, kuris vyksta sielovados centruose (Prancūzijoje), vertybinio ugdymo programose (Lietuvoje), sielovados programose (Danijoje). Tikėjimo mokyme visas mokyklas jungiantis elementas yra tas, kad **akcentuojamos ne žinios apie tikėjimą, o patirtis**. Taip pat tikėjimo mokymas suprantamas, kaip integrali pažinimo dalis, kaip privalomo išsilavinimo dalis: *manau, kad tai suteikia pilnutinį išsilavinimą ir iš tos (religinio ugdymo – aut) pusės žiūrint*

(DK08).¹³⁵

Jinai (tikyba – aut.) neturi, kaip mūsų tėvai kartais galvoja, kad mūsų vaikai meldžiasi, poterius kalba ir ta tikyba tuo baigiasi. Ir kai mes kalbam apie religijotyros dėstymą mokykloje, tai man yra labai priimtina. Katalikiškos mokyklos vaikas turi turėti platų žvilgsnį į pasaulį. (LT04)

Kai kurie informantai (DK12, FR11) tikėjimo mokymą norėtų matyti kitaip: labiau kaip tikėjimo ugdymą, kur mažiau vietos debatams, o daugiau – religiniam pasitikėjimui (DK12). Galima teigti, kad per tikėjimo mokymą daugiau siekiama pažadinti vidinį asmens gyvenimą, negu suteikti akademinų žinių. Katalikišką ugdymą aprašančiuose dokumentuose ir literatūroje akcentuojama katalikiškos mokyklos evangelizacinė misija tyrime nėra ryški, ji yra daugiau latentinė.

Ugdyti vertybiškai orientuotus žmones, parodyti, kad jie yra mylimi Dievo vaikai, turi kažką ypatingo, ir padėt jiems atrast savo tikslą, Kristaus šviesoj, tik kartais užslepiančią Kristų. (juokiasi) Ypač paaugliams, nevardinant, bet daryt paslėptai, kad už viso to vis tiek slypi Kristus, negu sakyti, kad sielovados tikslas, kad auklėsime visus dorybingus, visus gerus. Ne. Tiesiog pakreipti, gal net ne auklėti, o pakreipti. (LT05)

Tirtose mokyklose ryškus multikultūriškumas reikalauja didelės pagarbos kitoms religijoms. Ypač, kad su tuo mokiniai susiduria ir mišrioje šeimoje. Pirmoji sąlyga yra pagarba kiekvieno žmogaus įsitikinimams, kitos religijos pripažinimas, kuris prasideda šeimoje. *Mano sūnus sekmadienį priėjo Pirmos Komunijos. Bet mes juos supažindiname ir su Induizmu. [...] Mokytojai yra labai geri, jų geranoriškumas... Kai yra Diwali šventė, jie ką nors ypatingo daro apie tai, nes, suprantate, mano dukra turi ir indišką pusę¹³⁶ (DK04).* Šalyse, kur Dievo tema yra tabu, migrantų ir kitos religijos išpažinėjų buvimas vėl gražina šią temą į svarstymų lauką. *Kartais man atrodo, kad tai [darbas su kitų tikėjimų šeimomis] net maloniau, nes tikėjimo klausimas, Dievo klausimas nėra tabu. T gali daug paprasčiau su vaikais kalbėti apie tai be jokių problemų. Ir tėvai neateis, nepriekaištaus, kad jūs minėjote Dievo*

¹³⁵ *I think that it provides a world-rounded education from that stand point, so (DK08).*

¹³⁶ *My son has just made his first communion on Sunday. We also make them aware of Hinduism. [...] But the teachers here are really good, you know, they will.. when it's Diwali, they do a special thing around Diwali, because my daughter, you know, has that Indian side. (DK04)*

vardą¹³⁷ (FR02). Tai patvirtina tikybos mokytojų ir sielovadininkų sutinkamą iššūkį kalbėti apie tikėjimą mokiniam, kurie yra iš sekuliarizuotos visuomenės konteksto. Taip pat atsiskleidžia religinių klausimų kėlimo sudėtingumą sekularioje kultūrinėje aplinkoje, kurioje viskas kas susiję su religija yra tarsi ištirpę.

Siekis skatinti religinį gyvenimą pasireiškia dvejomis kryptimis. Tiems, kurie priskiria save prie išpažįstančių katalikų tikėjimą, **sudaroma galimybė katalikiškai religinei praktikai** (pamaldoms, sakramentams), o tie, kurie išpažįsta kitą religiją, skatinami geriau pažinti ir praktikuoti savo religiją. Informantai atskleidžia netikėtą katalikiškos mokyklos misiją – paskatinti religinę praktiką ir religinį sąmoningumą tarp kitų religijų išpažinėjų, kad matytųsi, jog *katalikas tikrai yra katalikas, musulmonas tikrai yra musulmonas, kad jis žino savo religiją* (FR01).¹³⁸ Kartu pastebimas ir musulmonų religijos, su kuria kyla daugiausia bendro sugyvenimo ir socialinių konfliktų, perkeitimas krikščioniškos etikos perspektyvoje: iš taisyklių laikymosi į asmeninio santykio su Dievu atradimą.

Čia mes turime „sukrikščioninti“ jų tikėjimo supratimą. Matai, aš jaučiu, kad tas Marijos Eugenijos išsireiškimas „sukrikščioninti protą“, aš jį nelabai vartoju, atrodo, kad verstume žmones atsiversti į krikščionybę. Bet čia aš jį supratau kitaip. Aš pajutau, koks yra krikščioniškos religijos bruožas? Tai leisti... tai ką Jėzus sako Evangelijose, tikėjimą ir asmeninį santykį su Dievu pastatyti pirma ritualų ar taisyklių, kas leidžiama ar neleidžiama, pirma moralės. [...] Taigi perspektyva yra kokia visko prasmė, o ne leidžiama ar ne. Bet taip nėra pas musulmonus, dažnai ir kitose religijose. Jiems yra kitaip. Iš tiesų, ką galima daryti ir ko negalima. Dažnai juos vedame diskusijoje ir per sielovadą į kitokią laikyseną: „Bet kodėl tu tiki?“, „Kuo tu tiki?“ Ir čia jie jaučiasi destabilizuoti, nes jų neklausia, ką tu turi daryti, ar ko turi nedaryti. Tai yra antrame plane. Matai, aš galvoju, kad mūsų būdas kalbėti apie religiją su kitais vis tiek yra krikščioniškas. Ir tai jiems padės atrasti savo religiją kitokioje perspektyvoje. Kur daugiau prasmės klausimo, o ne kas leidžiama ar draudžiama. [...] Mums teroristinių išpuolių kontekste, susidūrus su kai kurių

¹³⁷ *Mais moi je trouve que d'un certain côté c'est plus agréable parce que la question de la foi, de Dieu, de la pratique religieuse n'est pas tabou. Tu peux parler avec les élèves beaucoup plus simplement de ça, sans que ça fasse des problèmes. Les parents ne vont pas venir réclamer : qu'est-ce que vous avez dit le mot « Dieu » ?!... (FR02)*

¹³⁸ *Un catholique qui est réellement catholique, un musulman qui est réellement musulman, qui connaisse sa religion“ (FR01).*

musulmonų ekstremizmu, kyla daug klausimų. Taigi manau, kad mūsų misija dirbti, kad Jėzus Kristus būtų pažintas ir pamiltas, kad jie mylėtų savo religiją kitaip, nes jie turi tokį primityvų būdą. Jie nėra labai išsilavinę šioje srityje. Nelabai pažįsta savo religiją. Ir kaip tapti prasmės ieškotoju, manau, tai padėtų išvengti fundamentalizmo. Nesvarbu, kokioje religijoje, tai tinka ir krikščionims. (FR02)¹³⁹

Religinis ugdymas, remiantis religinio ugdymo principais (Asumcionistinio ugdymo nuorodos, 2015), neturi pasilikti privačia asmens patirtimi ar praktika, jis turi perkeisti (transformuoti) jo santykį su aplinka ir skatinti veiklai. **Gyvenimo ir tikėjimo jungtis** yra ne tik išskirtinai katalikiško religinio ugdymo, bet ir socialinio, pilietinio ugdymo dalis. Ji pasireiškia mokinių aktyvinimu, jų akiračio plėtimu ir skatinimu įsipareigoti visuomenei. Kai kurie informantai tai pristato kaip transformuojantį ugdymą. **Transformuojantis ugdymas** suprantamas kaip ugdymas, kuris perkeičia asmenį, o paskui jį skatina ir įgalina keisti savo mikro ir makro aplinką. Ši

¹³⁹ *Ou nous avons un rôle de „christianiser“ les intelligences de leur foi. Tu vois, je sens ça, ce terme qu'on n'aime pas toujours – „christianiser l'intelligence“, le terme de Marie Eugénie, moi je ne l'utilise pas beaucoup, on a l'impression comme si c'est pour forcer les gens pour être convertis au christianisme. Mais ici je l'ai compris différemment. Je sens, qu'est que la caractéristique de la religion chrétienne ? C'est de mettre... enfin ce que Jésus dit dans les Evangiles c'est de mettre la foi, la relation personnelle à Dieu prioritaire par rapport à la pratique et aux rites, au permis et défendu, au moral. [...] Donc l'horizon c'est le sens, ce n'est pas le permis et défendu. Mais ça n'est pas ça avec les musulmans et avec d'autres religions aussi souvent. Pour eux ce n'est pas ça. C'est vraiment : qu'est ce qu'il faut faire et ne pas faire. On les amène souvent dans les discussions et dans la pastorale à une autre posture. Mais enfin pourquoi tu crois, à qui tu crois ? Et ça ils sont un peu déstabilisés, parce qu'on ne demande pas ce que tu dois et tu ne dois pas faire. Ou ça c'est secondaire. Donc tu vois, je pense que notre manière de parler de religion avec les autres quand même est une façon chrétienne. Et ça va les amener eux à découvrir leur propre religion sous un autre horizon. Qui est plus de sens, et pas de permis et interdit. [...] Donc, tu vois, nous dans le contexte d'attentats, avec l'extrémisme de certains musulmans, ça questionne. Donc je pense que notre mission éducative est de faire connaître et aimer Jésus Christ est aussi de regarder, de leur faire aimer leur propre religion, et d'une autre manière qu'ils ont l'habitude un peu basique. Et tu vois, car ils ne sont pas très éduqués non plus. Ils n'ont pas de connaissance très bonne de leur propre religion. Et donc de se faire positionner en chercheur de sens à mon avis ça évitera le fondamentalisme. Dans n'importe quelle religion et aussi pour la religion chrétienne. (FR02)*

paskata kyla iš tikėjimo perkėlimo į kasdienį gyvenimą ir atsakomybės įsisąmoninimo. Asumcionistinio transformatyvaus ugdymo tema gali būti atskiras tyrimas, nes ji labai dažnai minima asumcionisčių vienuolyno dokumentuose (Pre-capitular text (2006)) aptinkama ne Europoje esančių mokyklų pedagoginiame diskurse. Kartais terminas „transformatyvus ugdymas“ vartojamas kaip sinonimas „asumcionistiniam ugdymui“. Deja, tirtose mokyklose jos raiška buvo labai silpna. *Atliekant duomenų analizę į atskirą grupę MAXQDA programoje buvo sukelti „pasiaiškinimai“, kur informantas, užklaustas apie transformuojantį ugdymą, tikslinasi klausimą, nutyla, bando atsakinėti pasitikrindamas „ar čia į temą“. Analizuojant šias interviu ištraukas, matyti, kad jų didžioji dalis ir yra apie „transformuojantį ugdymą“, kaip kažkur girdėtą dalyką, bet ne integralų dėmenį tirtose subatvejų mokyklose (Iš tyrėjos užrašų 2018-04-22).* Gyvenimo ir tikėjimo jungtis tirtose mokyklose labiau suprantama kaip gailestingumo, empatijos ugdymas, savanorystės skatinimas, pilietinis angažuotumas.

*Kalėdų šventėms yra partnerystės ryšiai su tam tikromis organizacijomis, visada taip buvo, tada su kolegomis renkame žaislus. Tai visada taip. Tai yra mokyklos tapatumo dalis. Nors truputį savo laiko skiriame kitiems (FR14)*¹⁴⁰. Informantų pavyzdžiai daugiau nurodo „proginis“ renginius, bet jie (DK08, FR01, FR11, LT04) kalbėjo ir apie tikėjimo ir gyvenimo sąsajas kasdienėse situacijose. Tyrime gautus duomenis apie religinį ugdymą galima interpretuoti dviem būdais. Pirmasis, kad religinis ugdymas doktrinos perdavimo požiūriu ne daug akcentuojamas (tai vyksta religijos pamokose) ir yra instrumentalizuotas: mokyti religijos, kuri būtų tolerancijos pagrindas ir padėtų sugyventi labai skirtingų kultūrų žmonėms; mokyti religijos, kad per ją būtų sustiprinta vaiko savivertė, potyris, *jog esi mylimas* ir pan. **Toks religijos mokymas yra daugiau etinis negu konfesinis**, vedantis į asmeninį susitikimą su Jėzaus Kristaus asmeniu.¹⁴¹ Kita interpretacija teigia, jog religinis ugdymas yra transversali asumcionistinio ugdymo dalis. Kartais religinis ugdymas yra latentinis, o kartais pasireiškiantis artefaktais (pavyzdžiui, kryžius prie įėjimo į mokyklą (FR02), gerai įrengta koplyčia,

¹⁴⁰ *Alors, au niveau de la pastorale, pour la fête de Noël il y a le partenariat avec les associations, ça c'est toujours fait comme ça, avec les collègues la collecte des jouets. C'est pareil, ça fait partie de l'identité d'établissement. On donne un petit peu de son temps pour les autres. (FR14)*

¹⁴¹ Tokį katalikiškos mokyklos siekį nurodo Gravissimus educationis, II Vatikano susirinkimo dokumentas, 1965 m.

pritaikytos erdvės religiniam ugdymui (LT02, DK10), integruotomis programomis ar religijos mokymu). Šiuolaikinėje asumcionistinėje mokykloje religinis ugdymas personalizuojamas (LT05, LT08, DK04), atsižvelgiant į vaiko religinį tapatumą, jo tikėjimo lygmenį, šeimos pažiūras. Religinis ugdymas nėra „šalia“ viso ugdymo, bet ugdymo viduje. Tai sukelia nemažai įtampos, kuri atsiskleidžia informantų pasisakymuose apie siekį įtraukti sielovadą į mokyklos gyvenimą, padaryti ją integralia dalimi, įtraukti mokytojus į religinio ugdymo įgyvendinimą per jų mokomųjų dalykų pateikimą krikščionybės šviesoje (FR01, LT04, DK08). Taip pat išryškėja ne visiems suprantamas ir ne iki galo apibrėžtas religinio ugdymo tikslas.

Gal vieną dieną man pavyks pasiekti, kad socialiniai, specialieji pedagogai ir kiti pagalbos vaikui specialistai nežiūrėtų į sielovadą kaip į kažką, kas yra „šalia“. Štai neseniai kalbėjome apie patyčias, sveikatos ugdymą ir t.t. Dalyvavo sielovadininkė. Specialistė man sakė: ką ji (sielovadininkė – aut.) čia darys? Kuo ji padės? Tai ne jos sritis. Jos sritis yra kryžius ir baigta. Bet reikia išaiškinti, kad „kryžius ir nekalbam daugiau“ jums kažką atneš. Jūs irgi galite kažką duoti žmogui, kuris, jūsų manymu, užsiima tik kryžiumi. Štai. Kartais, būnant Bondy, religiniu požiūriu yra labai sudėtinga, nes čia jų (religijų – aut) yra labai daug, kurios save pristato. Aš nekalbu apie kieno nors tikėjimo pakeitimą. Tai tikra Evangelijos skelbimo žemė, bet tai ne kryžiaus žygio žemė. Štai skirtumas yra čia. Yra daug žmonių, kurie dėl refleksijos stokos, išsilavinimo spragų sumaišo evangelizacijos žemę su kryžiaus žygių žeme. (FR01)¹⁴²

¹⁴² *Si un jour je réussis quelque chose, c'est que la „Vie scolaire“ ne voit pas la pastorale comme quelque chose qui est à côté. Voilà, mais par exemple, on vient de réfléchir dans le projet d'établissement sur le harcèlement, l'éducation à la santé etc. Il y a une animatrice de la pastorale. Les gens de la Vie scolaire me disent : que est ce qu'elle vient faire ici ? A quoi elle va nous aider ? C'est pas son domaine. Son domaine c'est la croix et on n'en parle plus. Mais il faut expliquer que „la croix et on n'en parle plus“ va certainement vous apporter des choses. Vous pouvez aussi apporter des choses pour la personne, qui selon vous ne s'occupe que de la croix. Voilà. Dans un moment donné, ici nous sommes à Bondy, c'est vraiment compliqué du point de vue religion, parce qu'elles sont vraiment beaucoup, qui sont affirmées. Pour moi il n'est pas question de changer la religion de quelqu'un. En ce terme c'est bel et bien la terre de l'Évangile car on annonce ici, mais ce n'est pas une terre de croisade. Voilà. La différence est là. Il y a beaucoup de personnes, qui je pense par manque de réflexion, par manque d'éducation mélangent la terre d'évangélisation avec la terre de croisade. (FR01)*

Vertybių ugdymas. Vertybinių ugdymas yra kiekvienos ugdymo tradicijos sudedamoji dalis, todėl šiame disertaciniame darbe buvo tirtas tik asuncionistinės mokyklos perspektyvoje. Tos vertybės yra grįstos krikščioniškąja etika ir netgi gali lemti mokyklos pasirinkimą:

Man tai yra labai konkretu. Kitaip tariant, krikščioniškos vertybės yra labiau įvardintos. „Elgtis su kitu taip, kaip norėtum, kad kiti su tavimi elgtųsi“. Tai daugiau išreikšta. Turiu mintyje, kad tai gali gauti ir valstybinėje mokykloje, bet čia, patikėkite, yra ypatingų šiai mokyklai vertybių. Ir vaikai tai žino. Tai yra krikščioniška mokykla. Mes turime vertybes ir tai yra, kodėl jie yra čia. Ir jie tai gerbia. (DK11)¹⁴³

Nors, kaip teigia informantas DK10, dėl kintančio mokinio profilio, vis augančio migrantų ar šiaip keliaujančių skaičiaus ir mokyklai tampant vis labiau heterogeniška religiniu požiūriu, **krikščioniškas vertybes imta vadinti „bendražmogiškomis“.** Taip prarandamas tam tikras krikščioniškas savitumas, kuris kyla iš tikėjimo Jėzumi Kristumi. Todėl kai kuriose tirtose mokyklose pristatant vertybes pabrėžiamas ne tik bendras vertybės išplėtojimas, aiškinimas, bet pateikiamas ir aptariamoms vertybėms krikščioniškas pagrindimas. (DK02)

Kai aš pristatau vertybes bažnyčioje¹⁴⁴, pradedu nuo krikščioniško požiūrio, aš ją išaiškinu, paaiškinu, ką sakau dabar. Tai gali būti universali vertybė, bet pradėsim nuo krikščioniško požiūrio. Kai sakome, kad vaikas yra unikalus, ir tai parašyta mūsų pamatinėse vertybėse (mokyklos ugdymą grindžiantis dokumentas – aut.), kad kiekvienas turi asmeninį tikslą. Grįžtame į krikščioniškas vertybes. Dievas jus ir mane sukūrė ypatingam tikslui. Jis mums davė dovanas. Ir štai užduotis – surasti kas yra viduje, surasti šiaurę¹⁴⁵ ir surasti Dievą, kuris ves tų keliu. Taip aš žiūriu į kiekvieną vaiką ir į save

¹⁴³ *To me that is a very concrete thing. But otherwise it's the Christian values that are more outspoken. "To be to each other more as human as you will do to yourself." It's more outspoken. I mean that will be something you could work in the public school but here you can believe these are the special values we have at the school. And the children know that. And this is a Christian school. And we have values and that's the reason why they are here. And they shall respect that. (DK11)*

¹⁴⁴ Informantas kalba apie mokyklos asamblėją, kurioje kartą per mėnesį pristatoma nauja vertybė.

¹⁴⁵ Anksčiau buvo kalbėta apie tai, kad, norint rasti kryptį, reikia kompase pirmiausia nusistatyti šiaurę.

patį. (DK02)¹⁴⁶

Pavyzdžiui, čia minimoje Rygaards mokykloje vertybės pasirenkamos pagal tradicines asumcionistines vertybes, jos pritaikomos šiandieniniam diskursui ir kontekstualizuojamos. Kas tris mėnesius vertybės keičiasi, bet kas mėnesį jos pristatomos asamblėjoje, integruojamos pamokose. Kitose tirtose mokyklose vertybių perteikimas nėra toks sistematizuotas. Jis daugiau susilieja su religiniu ir pilietiniu ugdymu. Informantai (DK11, LT04) pabrėžia, **kad yra sunkus vertybių perteikimas, jeigu dėstančio mokytojo vertybės nesutampa su krikščioniškąja etika**. Patys informantai sutinka, kad yra tolstama nuo vertybių, kurių pagrindas yra Jėzaus Kristaus mokymas, ir einama link „bendražmogiškų vertybių“ (DK13). Transformuojasi vertybių pavadinimai. Pavyzdžiui, daug kalbama apie sugyvenimą (*fr. vivre ensemble*) (FR15, FR05), ir tai yra tam tikra istorinės asumcionistinio ugdymo bendruomeniškumo vertybės apraiška modernioje mokykloje; tolerancija (FR01) yra krikščioniškos meilės, svetingumo pavadinimas. Iš visų tirtų subatvejų Rygaards mokykloje svarbiausias yra vertybinis ugdymas, kuris planuojamas ir skelbiamas iš anksto. Tai vyksta per asamblėjas ir yra integruojama į dėstomus dalykus kaip *hidden curriculum*. Nors, kaip rodo tyrimas, ne visos vertybės atitiktų krikščioniškos etikos reikalavimus. Vertybių artimumo krikščioniškam tikėjimui požiūriu „ortodoksiškiausia“ yra Pal. T. Matulionio gimnazija, kurioje lieka reikalavimai dėl krikščioniškų vertybių perteikimo, ir jos nėra pasirenkamos tik konvenciniu pagrindu.

Aišku, likti ištikimam krikščioniškų vertybių ugdymui. Galbūt pateikiant ir nepatogią tiesą. Galbūt neišsigąsti laikmečio požiūrių, kuriuos atspindi ir vaikai, aišku, iš tikrųjų, ką ir iš šeimų atsineša, ar šeimos atžvilgiu, ar draugystės, berniukų – mergaičių atžvilgiu, visų tų bioetinių klausimų. Ar bendrai požiūrio į gyvenimą klausimu, ką jie atsineša iš šeimų, iš visuomenės, iš aplinkos. Aš manau, kad labai svarbu, kad mokykla nepataikautų, čia irgi

¹⁴⁶ Now, when I share values in the church, I start from Christian point of view, I explain to them, I explain what I am saying now. This can be a universal value, but we are starting here from the Christian point of view. When we say that child is unique, and this is written in our core values, that each has a unique purpose for him. We go back to Christian values. God has created me and you with a specific purpose. He has given to us gifts. And that is the question ,to find what is inside, finding true north and finding God's guiding in this way. That is the way how I look at each child and myself. (DK02)

išlaikytų krikščioniškų vertybių stuburą. Ir nebijotų tos nepatogios tiesos, kurią krikščionybė pateikia. (LT02)

Šis skirtumas tarp sub-atvejų atspindi skirtinguose sociokultūriniuose kontekstuose esančias tiriamas mokyklas. Kalbėdami apie vertybinį ugdymą informantai išskiria jų dėstomam dalykui aktualias vertybes, kurios bendros (kartais „nuleistos iš viršaus“) visai ugdymo įstaigai ir dažniausiai turi sąsajas su istorinėmis asuncionistinio ugdymo vertybėmis, ir šiuolaikines vertybes, kurios papildo ugdymo turinį.

Įdomu, kad žiūrint į XXI amžiui reikalingus gebėjimus, jie eina kartu su vertybėmis. Žinote, turite išmokyti vaiką būti motyvuotu, iniciatyviu. Tai beveik kažkas, kas atitinka vertybes, gali gerai sutapti su vertybėmis. Yra sąsaja tarp vertybių. Siekti pažangos. Būti atsakingu, apsisprendusiu, atsakingu už save, už visuomenę. Tai gali būti XXI a gebėjimų dalis. Tai ne tik gebėjimai, tai charakteris ir visa tai. Manau, kad asuncionistinėse mokyklose, Rygaards mokykloje mes tai galime susieti. Ir manau, kad ties tuo dirbsime ateinančius penkerius metus. (DK02)¹⁴⁷

Apibendrinant matyti, kad religinis ugdymas suvokiamas ir įgyvendinamas multikultūriniame kontekste. Religinio ugdymo(si) pagrindas yra vidujiškumas ir tik po jo – tikėjimo mokymas, kuris siūlomas katalikams ar norintiems pažinti katalikų tikėjimą. Priešingai – sielovados veiklos yra skirtos visiems, neatsižvelgiant į religinį tapatumą. Bet koks religinis ugdymas veda į tikėjimo perkėlimą gyvenime. Ši tyrimo dalis palieka atvirus klausimus: ar šiuolaikinė asuncionistinė mokykla yra evangelizacijos vieta, ko tikisi iš katalikiškų ugdymo įstaigų Katalikų Bažnyčia? Ar mokyklos pagrindas tėra tik krikščioniška etika? Kokią vietą sekuliarizuotoje visuomenėje, kur didelė katalikiškos mokyklos mokinių ir mokytojų dalis yra netikintys, užima

¹⁴⁷ *And interestingly when are you looking to XXI century skills some on them are lining with values program. You know, you need to teach children to be self-motivated, self-entrepreneurs. That is almost something to do it somehow to fits in to, can fit very well in our values. There is the link between values. Striving for excellence. Being (responsibility) determination, responsibility for yourself, for society. Those things can be build part in XXI century skills. It is not only skills, is also character and all like that. So I think mainly in assumption schools, in this Rygaards School we can make a link between this to thinks. Ant I think what we are going to be working on next five years (DK02)*

konfesinis religijos mokymas? Vertybių ugdymas, kaip ir religinis, labai susijęs su mokytojo pasaulėžiūra ir asmenine vertybių sistema, todėl yra labiausiai kintantis sekularioje visuomenėje. Taip pat matyti visuotinė valia išlaikyti vertybinį ugdymą ir pripažįstama jo „pridėtinė vertė“, kuri suteikia savitumą asumcionistinei mokyklai. Tyrimas neatskleidė, kad mokytojai remtųsi, cituotų istorinėje mokykloje išryškėjusias vertybes. Tai leidžia daryti prielaidą, kad jos jiems nėra žinomos, arba internalizuotos, kaip kažkas natūralaus, ir taikomos kaip „savaiame suprantamas dalykas“, nors vertybių perteikimas nėra kvestionuojamas. Atlikus asumcionistinio ugdymo elementų trijose mokyklose raiškos analizę, matyti ryškus sukibimas tarp ugdymo turinio, vertybinio ugdymo ir religinio ugdymo.

3.4 Šiuolaikinis asumcionistinis ugdymas: tęstinumo ir kaitos linkmės

Atlikus empirinį tyrimą, galima teigti, kad asumcionistinis ugdymas yra istoriškai susiformavusi ugdymo paradigma. Asumcionistinis ugdymas taikomas plačiau nei bendrojo ugdymo mokyklose, bet šis apibendrinimas yra daromas tik atlikus tyrimą bendrojo ugdymo mokyklose. Tyrime išryškėja **krikščioniškas teologinis ugdymo pagrindas**, kuris remiasi Įsikūnijimo slėpiniu. Marija Eugenija Milerret savo laiške kun. D'Alzonui (Nr. 1590, 1843 m.) nurodo, kad veiklos tikslas yra Įsikūnijimas „*Jėzaus Kristaus asmuo, kaip ir Mergelės Marijos pritarimas Jėzui Kristui, tai nukreipia ir mūsų požiūrį į ugdymą*“. 2006 m. įvykusi generalinė kapitula išskiria tris kryptis: 1) žmonija, kuri sukurta pagal Dievo paveikslą; 2) žmogaus pilnatvė ir kiekvieno pilnas išsiskleidimas; 3) rūpestis kūrinija (aplinka), kuri sukurta ir patikėta žmogui. Iš šios perspektyvos pasaulis matomas kaip Dievo Karalystė, kuri patikėta žmogui kurti bendradarbiaujant su Dievu. Tai būdingas asumcionistiniam ugdymui optimistinis požiūris į asmenį ir visuomenę (LT03, LT05) ir ugdymo įkultūrinimas naujose geografinėse ir sociokultūrinėse ugdymo teritorijose. Teologiniu požiūriu dėl sekuliarizuoto mokyklų konteksto tikėjimas dažnai yra latentinis elementas ugdymo pagrindime, nors kaip informantė DK03 nurodo, jis yra mokyklos stuburas: *Galiausiai sekti Jėzu, ir sekti jį kaip pavyzdį, yra galutinis tikslas. Tai yra stuburas, bet stuburas, kurį ne visi supranta. (DK03)*¹⁴⁸ Toks teologinis pagrindas sąlygoja optimistinį, o kartu ir

¹⁴⁸ *But that last step – following Jesus and following Jesus as example – is the ultimate final. That is the back bone but it's a back bone that maybe not everybody's conscious.*

atsakingą požiūrį į asmenį. Asmuo yra pedagoginės veiklos išeities taškas ir tikslas.

Potencialas yra vaiko viduje. Mūsų, kaip ugdytojų, darbas yra tai atskleisti. Tai praskelti uolą ir leisti gėlei išsiskleisti, jūs žinote, visas potencialas yra ten. Tai mūsų, kaip ugdytojų, vaidmuo. Tikėti, tikėti, kad kiekvienas vaikas turi savyje potencialą. Žinote, tai pozityvus požiūris į individą. Manau, kad kartais neteisingai žmonės kalba apie krikščionybę, kad ji neigiamai žiūri į asmenį. Manau, kad požiūris yra labai pozityvus. (DK02)¹⁴⁹

Manytina, kad asuncionistinė ugdymo antropologija lemia ir mokinio profilį. Nors mokinio profilis nuo XIX a. išoriškai pakitęs dėmuo, jis lieka nepakitęs savo idėja – ugdyti tuos, kurie iš dalies palikti ugdymo nuošalyje arba gauna nepakankamą tam laikmečiui ugdymą. Nuo mergaičių ugdymo slinktis vyksta migrantų, specialiuosius ugdymosi poreikius turinčių vaikų priėmimo į mokyklą link. Tai kyla iš požiūrio, kad kiekvienas yra ugdytinas ir kiekvienas turi savo asmeninę misiją, kurią ugdymas gali atskleisti. Ugdymo tikslas nėra sutelktas ties akademinium rezultatyvumu (angl. *academic excellence*), bet **ties asmens įgalinimu**, kurio tik viena iš sąlygų yra akademinis rezultatyvumas. Asumcionistinio ugdymo centre yra vaikas ir jo poreikiai. Dėmesys asmeniui atsiskleidžia per ugdymo personalizavimą, specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų įtraukimą, multikultūriškumą. Taip pat informantai pastebi dėmesingumą asmeniui ne tik mokytojo su mokiniu santykiuje, bet ir mokytojo su kitais kolegomis bei vadovo su mokytojais. Tai istoriniame ir empiriniame tyrime dažnai vadinama „šeimos dvasia“, dabar – bendruomeniškumu. Informanto pateikta iliustracija rodo tam tinkamų formų paiešką.

Pietūs mokslo metų pradžioje (direktoriaus ir administracijos su naujais mokytojais – aut). Manau, kad jau tai sukuria draugišką atmosferą, kad direktorius ir visa administracija yra tavo dispozicijoje. Tai nėra atskirta. Juk gali būti, kad administracija vienoje pusėje, o paskui visi mokytojai – kitoje pusėje. Ir nėra santykių. O čia visos durys yra atviros. Ir taip yra visada, kiek

(DK03)

¹⁴⁹ *Some potential is in inside of child. And our job as educators is to unpacked it. Is to break hard rock, to release flower, you know, al potential is already there. That is to be, to be our roll as educators. Believe, everyone to believe that each child is potential. You know, that is positive view of the individual. I think sometimes incorrectly people was saying of Christianity that has a negative view of individual. I think the view is very positive (DK02)*

tik čia dirbu. Direktorius durys visada yra atviros. Taip yra. Jeigu reikia kažką pasakyti, durys atviros. (FR05)¹⁵⁰

Informantų teigimu (DK02, LT04), ugdyme **nesiekama vykdyti visuomenės užsakyimų**, bet siekiama per asmens įgalinimą ir išsivystymą daryti pokyčius visuomenėje remiantis krikščioniškomis vertybėmis. Tai yra **idealistinis požiūris į ugdymą**, kai tikima transformuojančia ugdymo galia, kad *ugdymas yra vienintelė visuomenės rišamoji medžiaga (FR01)*. Visuomenė istoriniame tyrime matoma kaip Dievo karalystės kūrimo vieta, empiriniame tyrime tai išreiškiama kitais žodžiais, bet vis tiek akcentuojamas mokinio angažuotumas savo aplinkoje, pilietiškumo ugdymas. Mokykla yra kaip dialogo ir tarpusavio supratimo mokymosi vieta, kur eksperimentuojama, koks yra galimas sugyvenimas mini tarpkultūrinėje visuomenėje – mokykloje. Taip mokykloje yra mokomasi mokytis, mokomasi dirbti ir mokomasi sugyventi būnant skirtingais. Tai irgi pozityvus požiūris į aplinką, kai per ugdymą siekiama ją keisti, padaryti žmogiškesne. Mokslas ir žinios yra instrumentas šiam veiksmui. Įgyvendinant asumcionistinį ugdymą pasitelkiamas mokyklos projektas (misija, vizija, pamatinės vertybės). Tirti sub-atvejai funkcionuoja kaip mokyklos, kurių varomoji jėga yra „projektas“, jis leidžia įgyvendinti kai kurias idėjas (pavyzdžiui, Bondy mokykloje įvesti mokinių aprašomąjį vertinimą vyresnėse klasėse, Pal. T. Matulionio gimnazijoje įsigyti papildomą ugdymo erdvę gamtoje – sodybą už miesto, Rygaards mokykloje įkurti naują biblioteką – informacinį centrą) yra tarsi pagrindas ir duoda kryptį mokyklos veiklai. Taip pat tokie mokyklos veiklą grindžiantys dokumentai nesėkmių momentais leidžia pakilti ir pradėti iš naujo (FR07). Projekto kūrimas vyksta horizontaliai: *ir kiekvienas, nemanau, kad tai naujiena, atneša savo akmenį ir dalyvauja įvairiuose projektuose bei patys yra tų projektų vedami (FR07)*.¹⁵¹ Projekte (arba mokyklų vizijose ir

¹⁵⁰ *C'est un repas au début de l'année. Mais je pense que ça créer déjà une convivialité, que le chef d'établissement et tout la direction et à disposition. Pour voilà. Ce n'est pas un monde à part. Ça se peut se faire aussi, que la direction est d'une coté et après tous les enseignants de l'autre. Et il n'y a pas des liens. Et là, toutes les portes sont ouvertes. Et ça s'est depuis que je suis là. Les portes des chefs d'établissement sont toujours ouvertes. Ça se fait partout comme ça. S'il y a quelque chose à dire, la porte est ouverte. (FR05)*

¹⁵¹ *Et que chaq'un, je pense que ce n'est pas une surprise, porte sa pierre et porte sa part dans les différent projet et soit même porté par ce projet.*

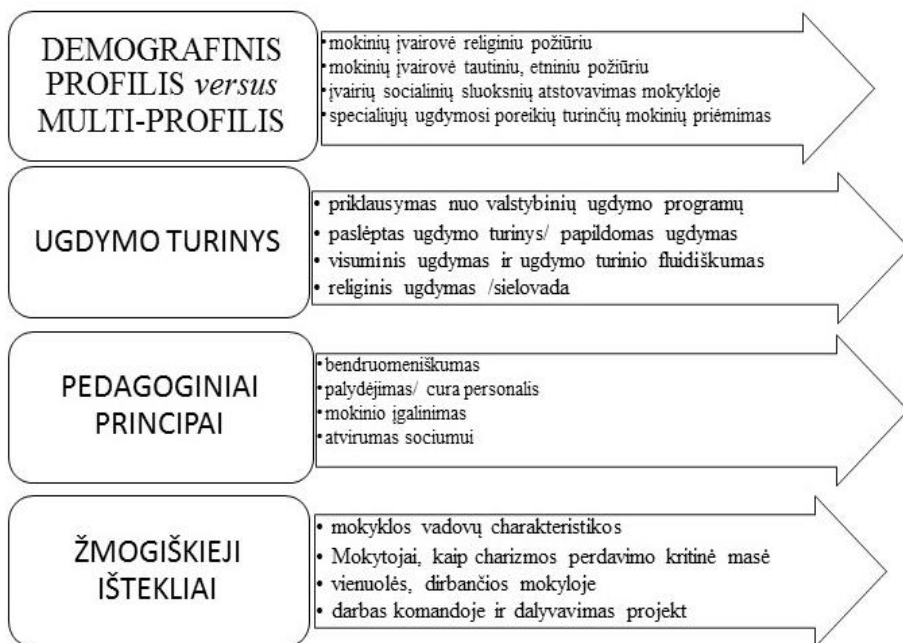
misijose, kaip jas supranta informantai) yra atpažįstami tam tikri bruožai: paprastumas, vieningumas, tarptautiškumas (FR09, LT04); pagarba, draugiškumas (DK10), empatija, kito supratimas (LT07) ir kitos vertybės. **Bendrai vertybės, arba vertybinio ugdymo programa, yra suprantama kaip mokyklos stuburas.**

Manau, kad vertybių programa, kurią jie turi. Ir bendruomenė, kurią sukūrė, yra mokyklos stuburas. Manau, kad vertybių programa yra be galo svarbi. Manau, kad kiekvieną ketvirtį pristatoma nauja vertybė. Ir tai yra visos mokyklos centre. Visose pamokose tai yra. Viskas sukasi aplinkui tą vertybę. Manau, kad jie turi keturias vertybes per metus, apie keturias. (DK07)¹⁵²

Empirinis tyrimas patvirtina latentinį teologinį asumcionistinio ugdymo pagrindą (asumcionistinio ugdymo teologija – būtų atskira tyrimo tema), kuris lemia požiūrį į asmenį ir visuomenę. Ugdymo įgyvendinimas grindžiamas ne išskirtiniais metodais, bet vertybinio etiniu ugdymu.

Remiantis empirinio tyrimo rezultatais ir naudojant Bray ir Thomas pritaikyto asumcionistinių mokyklų tyrimui Kubo logiką, galima brėžti šiuolaikinio asumcionistinio ugdymo, pasireiškiančio trijose tirtose mokyklose Europoje, matricą (15 pav.). Galima daryti prielaidą, kad dėl sociokultūrinio konteksto ir istorinių bendrumų ši loginė schema galėtų būti validi visam asumcionistiniam ugdymui Europoje. Ar ta pati matrica yra tinkama kituose žemynuose, galėtų patvirtinti (arba paneigti) tik ta pačia metodologine logika grįstas tyrimas.

¹⁵²*I think the values program that they have. And the community that they have built is really the backbone of this school. I think the values' program is so important, I think they introduce the new value each term. And I think that they, that that is centered through the entire school. In all the teaching that is done. Everything is emphasized around that value. And I think they have 4 per year, around 4 per year. (DK07)*



15 pav. Šiuolaikinio asuncionistinio ugdymo matrica remiantis empiriniu tyrimu. (Sudarė autorė)

Šioje matricoje parodytos kaitos kryptys yra glaudžiai susijusios, jos tarsi sukibę tarpusavyje, bet nėra tolygios, jos kinta priklausomai nuo konteksto ir šalies ugdymo sistemos. Tarpusavio sąveikoje, pavyzdžiui, mokinio „multi“ profilis keičia ugdymo turinio modeliavimą. O pakitęs ugdymo turinys (ne tik grįstas religija) leidžia plėsti mokinių profilį, tokia kaita suponuoja naujų žmogiškų išteklių ir mokytojų kompetencijų poreikį. Ši empirinį tyrimą apibendrinanti matrica patvirtina prielaidą, kad **asuncionistinis ugdymas yra adaptatyvus**. Kinta raiškos formos, bet **turininė dermė išlieka**: iš krikščioniškos ugdymo filosofijos ir paties asuncionistinio ugdymo istorijos kyla dėmesys asmeniui, atvirumas sociumui, visuminis ugdymas. Tuo pačiu yra ryški slinktis iš religinio pagrindimo ir bendrų taisyklių taikymo į suasmeninimą ir konvencinę etiką. Gauta matrica leidžia dar kartą modikuoti Bray ir Thomas Kubą.

Demografinis multi-profilis („mokykla visiems“)	Etninės ir tautinės priklausomybės įvairovė	Visuomenės ir ugdymo plokštuma	Apibrėžtas ir neapibrėžtas ugdymo turinys
	Religinė įvairovė ir konfesinė priklausomybė		Pedagoginiai principai
	Socialinė įvairovė		Žmogiškieji ištekliai ir jų vadyba
	Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įvairovė		Multi-religinis ugdymas Konvencinės etikos taikymas

16 pav. Bray ir Thomas Kubo plokštumų padalinimo projektas. (Sudarė autorė)

Šią matricą perkėlus į Kubą ir validavus, būtų galima vykdyti platesnius asuncionistinių mokyklų tyrimus. Tokia schema **ilustruoja asuncionistinio ugdymo adaptatyvumą, istorines slinktis**. Tai galima interpretuoti kaip asuncionistinio ugdymo turinio dalinį praradimą, didelę formų kaitą arba, remiantis J. Lydon (2009), kaip **tolimesnį charizmos vystymąsi**, nes yra išpildytos jos tęstinumui išlaikyti reikalingos sąlygos: rašytiniai šaltiniai, kritinė masė, charizmatiškas lyderis arba jo simbolinė figūra. Šios sąlygos garantuoja, kad paradigma yra tęsiama.

Trečios dalies bendrinimas. Siekiant atpažinti asuncionistinio ugdymo kaitos ir tęstinumo elementus, buvo pritaikytas Bray ir Thomas (1995) Kubas. Pritaikyme buvo remtasi istoriniame tyrime ir fokus grupėje gautais duomenimis. Išskirtas centrinis elementas – teologinė prieiga, t.y. ugdymo kristocentriškumas, antropologija, žinojimo samprata, visuomenė ir socialumas. Empiriniame tyrime dalyvaujantys trys subatvejai – asuncionistinį ugdymą taikančios mokyklos.

- Asuncionistinės mokyklos mokinio profilis heterogeniškas, atsiskleidžia „multi“ fenomenas, kurio negalima suprasti atsietai nuo ugdymo turinio ir metodų, bei sociokultūrinio konteksto. Religinis mokinių profilis yra bene labiausiai pakitęs lyginant su istoriniu tyrimu. Socialinio profilio požiūriu taip pat didelė slinktis nuo elitinių į mokyklas „visiems“. Tai atskleidžia būtinybę krikščionišku įkvėpimu besiremiančią ugdymo tradiciją rekontekstualizuoti šiuolaikiniame kontekste.

- Visuminiame ugdyme išskiriama socialinio – pilietinio ugdymo dimensija. Apibendrintai matyti, kad ugdymo turinys formuojasi iš šalies, kurioje yra mokykla, bendrojo ugdymo programų ir asumcionistinio ugdymo segmentų, kurie ateina iš gerosios patirties kitose mokyklose ir istorinėje tradicijoje. Religinis ir vertybinis ugdymas traktuojamas kaip papildomas ugdymas, kuris kuria mokyklos „specifiškumą“. Sutinkamos naujos personalizuoto ugdymo raiškos vietos: biblioteka, socialinė praktika, integruotas specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų priėmimas. Akcentuojamas ugdymas kontekste, palydėjimas ar transformatyvus ugdymas ne visada atitinka nusistovėjusius apibrėžimus. Ištekliuose didesnė reikšmė skiriama žmogiškiesiems, o ne tradiciniams materialiniams ištekliams, juolab, kad pastarieji dažnai nepriklauso nuo pačios mokyklos veiklos, bet yra reglamentuojami bei skirstomi iš valstybės biudžeto.
- Indukciškai išryškėję nauji religinio ir vertybinio ugdymo dėmenys yra sąlygoti konteksto, t.y. labai sekuliarizuoti, ne visi mokytojai yra internalizavę asumcionistinio ugdymo vertybes, kaip dalį pačios paradigmos. Nors visuotinis siekis išlaikyti vertybinį ugdymą ir yra mokyklos „pridėtinė vertė“, ji atsiskleidžia sąryšyje tarp religinio ugdymo, ugdymo turinio ir vertybinio ugdymo. Empirinis tyrimas atskleidžia, kad asumcionistinis ugdymas yra adaptatyvus – kintant formoms išlieka turininė dėmė.

DISKUSIJA

Pasirinkta atvejo studijos metodologinė prieiga leido pažvelgti į asumcionistinį ugdymą mokykloje, kaip vienetą, turintį skirtingas raiškas. Disertacinio tyrimo ribos sutampa ir su atvejo studijai, kaip metodologinei prieigai, išsakoma kritika, kurioje nurodoma neaiški riba tarp konteksto ir tiriamo fenomeno. Atliekamo asumpcionistinės Mokyklos tyrimo atveju kontekstas yra svarbi ir tyrimą praturtinanti realybė, bet buvo sunku išskirti, kur asumcionistinio ugdymo specifiškumas, o kur iš konteksto ateinantys elementai. Kadangi atvejo studija leidžia tirti duomenis jų specifiniame kontekste, tai analizuojant ir apibendrinant duomenis buvo daug svarstymo, kuris atsispindėjo ir tyrėjo užrašuose, kaip atskirti ribą tarp „teksto ir konteksto“. Kita atvejo studijos kritika (Yin 2013, p. 10) teigia, kad atvejo studija neleidžia atlikti generalizacijos ir teorijos konstravimo. „Apibrėžiant tyrimo vienetą, determinuojamos ir duomenų rinkimo ribos“ (Yin, 2013, p. 25), todėl šiame disertaciniame tyrime griežtas tyrimo vienetų apibrėžimas buvo ypač svarbus, nes tiriamas objektas apima labai platų, tarptautinį tyrimo lauką ir kyla rizika surinkti perteklinius duomenis, kurie nesuteiks analizei ir probleminio klausimo atsakymui reikalingos informacijos, o duomenų analizę padarys tik klampesne. Analizės vienetų skaičių riboja ir disertacinio tyrimo apimtis. Taip pat tematinės analizės, kaip metodo lankstumas sudarė galimybes interpretuoti iš pirmo požiūrio nutolusius duomenis, sujungti juos į prasmines temas ir interpretuoti kaip asumcionistinio ugdymo dėmenis, kurie pasireiškia skirtinguose sociokultūriniuose kontekstuose. Disertaciniame darbe atvejo studija (kaip ir remiantis eksperimentiniu tyrimu) generalizuojama kaip „teorinis pasiūlymas“, o ne universalus atvejis, kitaip tariant, tai yra analitinė, o ne statistinė generalizacija.

Gauti empirinio tyrimo rezultatai turinio požiūriu buvo interpretuojami katalikiško ugdymo teorijos (filosofijos ir teologijos) perspektyvoje, tęstinumas ir kaita suvokiami remiantis socialiniu konstruktyvizmu. Tai leido į asumcionistinio ugdymo sistemą žiūrėti kaip į nuolatos kintantį, konstruojamą darinį, kuriame yra nekintanti šerdis. Raiška ir netgi kai kurios turinio dalys gali būti kintančios. Disertaciniame darbe siekiama ne vertinti kaitą, bet ją identifikuoti. Kaitos ir tęstinumo vertinimas būtų daugiau praktinis darbas vadybiškai organizuojant asumcionistines mokyklas. Jeigu būtų pasirinkta neotomistinė interpretacija, tikėtina, kad atsirastų daugiau vertinimo arba lyginimo su idealiuoju teoriniu katalikiško ugdymo modeliu. Taigi, šio tyrimo naujumas iš dalies yra ir pasirinktoje konstruktyvistinėje interpretacijos perspektyvoje, kurios turinio atrama yra

katalikiško ugdymo filosofija ir teologija. Manytina, kad teisingą konstruktyvistinės prieigos pasirinkimą patvirtina ir tai, kad pati turinio interpretacijos teorija, t.y. katalikišką ugdymą grindžianti teorija, taip pat pakito, ji buvo „sukonstruota“ po II Vatikano Susirinkimo. Todėl istoriniame tyrime ir empiriniame tyrime gauti duomenys generalizuojami, pateikiamos jų interpretacijos, bet nelyginami toje pačioje teorinėje perspektyvoje. Atvejo studiją nuo istorinio tyrimo atskiria du skirtingi duomenų (*angl. sources of evidence*) rinkimo būdai: tiesioginis stebėjimas ir interviu (R. K. Yin, 2003). Remiantis istorinio tyrimo ir atvejo studijos sąryšingumu, teoriniu disertacijos pagrindu laikomas istorinis asumcionistinio ugdymo atvejo tyrimas, o empirinė dalis – trijų asumcionistinių ugdymą įgyvendinančių šiuolaikinių mokyklų studija. Istorinis tyrimas šioje studijoje užima teorinio tyrimo vietą, nes retrospektyviai žiūrima į tiriamą savitą ugdymo sistemą.

Istorinių mokyklų tyrimas buvo atliekamas Centriniam Asumcionisčių kongregacijos archyve Prancūzijoje. Dalis istorinės medžiagos yra dingusi arba nesuklasifikuota ir sunkiai prieinama, todėl buvo naudoti antriniai šaltiniai (pvz., laiškų citavimas vėlesniuose raštuose ir pan.). Taip pat tikėtina, kad tyrimas būtų išplėstas daugiau naudojantis skirtingose mokyklose esančiais istoriniais šaltiniais (pvz., Pietų Afrikos Greihamstauno mokykloje, Leono mokykloje, Nikaragvoje ir pan. esančiais šaltiniais), kurie tyrėjai nebuvo prieinami. Istoriniame tyrime naudoti bendri šaltiniai (išvardinti istorinio tyrimo metodologiniame aprašyme), o empiriniame tyrime – interviu medžiaga. Nors teoriškai galima gretinti tokiais skirtingais metodais gautus duomenis, neišvengiamai atsiranda tam tikras atotrūkis tarp duomenų pobūdžio ir interpretacijos. Istorinius duomenis buvo siekiama interpretuoti XIX a. katalikiško ugdymo sampratos teorinėje perspektyvoje, toks atsiribojimas nuo vertinimo iš šiuolaikinio požiūrio taško yra labai sunkus, nes yra pakitęs sociokultūrinis kontekstas, ugdymo teorijos ir pan. Dirbant archyvuose buvo susidurta ne tik su šaltinių prieinamumu, nes ne visus dokumentus galima rasti archyve Paryžiuje, bet ir techniniu jų apdorojimu. Didžioji archyvų dalis nėra suskaitmeninta, todėl reikia skaityti XIX a. ranka rašytus įrašus senąja prancūzų kalba, su to meto trumpiniais ir gramatinėmis formomis. Tai buvo didelis iššūkis tyrėjai. Taip pat dalis archyvo rankraščių nėra susisteminti ir koduoti, todėl jų radimas fonduose irgi ne vienu atveju buvo sudėtingas. Patys asumcionisčių kongregacijos archyvai buvo daugiau tyrinėti rašant Marijos Eugenijos Milleret biografiją ar kongregacijos istoriją, negu ugdymo įstaigos požiūriu. Tai buvo naujas paieškos tipas ir bendradarbiaujant su archyviste. Nagrinėjant istorinius sub-atvejus ir atliekant empirinį tyrimą, dėl ribotos darbo apimties nebuvo analizuojami vadovėliai,

ugdymo priemonės, ugdymo planai. Minėtų šaltinių naudojimas empiriniame tyrime pagilintų pažinimą ir netgi galėtų verifikuoti gautus rezultatus interviu medžiagoje.

Kitas iššūkis ir tyrimo apribojimas buvo net trijų kalbų naudojimas renkant medžiagą. Rygaards ir Bondy mokykloje interviu buvo atliekami ne tyrėjos gimtąja kalba, kai tuo tarpu pal. T. Matulionio gimnazijoje – lietuvių kalba. Nors tyrėjai yra žinomos anglų ir prancūzų kalbos, tai lėmė tam tikrą skirtumą lyginant su sub-atvejo tyrimu Lietuvoje. Taip pat tyrėja yra gyvenusi ir turi nemažai asmeninių ryšių su Bondy mokykla. Tai padėjo greitai sukurti asmeninį kontaktą, bet atsirado rizika, kad raktiniai informantai dėl artimų tarpasmeninių santykių nesąmoningai kreips tyrimą pagal savo požiūrį ir supratimą (Yin, 2003). Pal. T. Matulionio gimnazijos sub-atveju rizika buvo atskirti interpretaciją, kylančią iš sub-atvejo platesnio pažinimo, nuo interpretacijos, remiantis gautais tyrimo duomenimis. Pateikiant tyrimo ataskaitą išnašose paliekamos iliustracijos originalo kalba gali padėti labiau suprasti ne tik turinį, bet ir raiškos atspalvius, pavyzdžiui, informantų vartojamus šnekamosios kalbos žodžius, sąvokas.

Tiriant asumpcionistinę Mokyklą Europoje gauti rezultatai naudingi edukologijos mokslo pažinimo plėtimui ir kartu tolimesniam praktiniam paradigmos supratimui bei taikymui. Be to pasirinkta dauginė atvejo studija didina rezultatų patikimumą ir taip pat – jų perkeliamumą. Empiriniame tyrime dalyvavo tik mokyklų darbuotojai (mokytojai, administracija, padėjėjai ir pan.) ir tėvų atstovai, todėl trūksta vaikų perspektyvos (*angl. child voice*). Tiriant vaikų perspektyvą, reikalingi kiti duomenų rinkimo instrumentai ir interpretacinė logika. Turimus duomenis būtų galima nagrinėti pagal kitokią filosofinę perspektyvą. Įdomi būtų moters tema, nes pirmosios mokyklos buvo kurtos išskirtinai mergaitėms, o jų mokytojos – irgi tik moterys. Ugdymo turinyje ir organizavime atsispindi rūpestis dėl moters lavinimosi ir vaidmens visuomenėje. Mokykla, kaip ir kitos katalikiškos ugdymo įstaigos mergaitėms, užėmė vietą moterų emancipacijoje. Kita galima perspektyva – kolonizacija ir įkultūrinimas. Ši tema iš dalies yra nagrinėta disertaciniame tyrime. Tai patvirtina Rogers R. (2007) teiginį, kad kolonizacijos procese moterys vaidina ypatingą ugdymo vaidmenį, nes perduodamos moralines vertybes tikisi perkeisti visuomenę iš vidaus. Jeigu vyrai misionieriai ugdo berniukus siekdami suformuoti vietinį elitą ir daryti poveikį per valdžios struktūras, tai moterys – ugdo mergaites, kad jos „iš vidaus“ transformuotų savo visuomenę.

Kadangi asuncionistinis ugdymas yra taikomojo pobūdžio, tai tokia studija yra, kiek žinoma tyrėjai, pirmasis bandymas sisteminti asuncionistinį ugdymą gretinant istorinio tyrimo ir empirikos rezultatus. Jeigu būtų atlikta daugiau išsamių asuncionistinio ugdymo tyrimų kaitos ir tęstinumo požiūriu, būtų galima juos lyginti tarpusavyje arba šio tyrimo radiniais praplėsti jau turimą pažinimą. Šio tyrimo atveju gauti radiniai kontekstualizuojami Katalikų Bažnyčios gairių katalikiškam ugdymui temose: katalikiška mokykla ir multikultūrinis kontekstas, tikėjimo perdavimas sekuliarioje visuomenėje, tikėjimo ir kultūros sąlyčiai, žmogiškieji išteklių vykdant katalikiškos mokyklos misiją, holistinis ugdymas ir pan. Baigus disertacinį darbą buvo paskelbtas popiežiaus Pranciškaus paraginimas „Christus vivit“, kuriame yra ir skyrius mokyklos tema. Paraginimas mokyklą kontekstualizuoja jaunimo kultūros ir sielovados lauke, kaip ir ankstesniuose Bažnyčios dokumentuose ji matoma kaip autentiška evangelizacijos vieta. Gretinant su disertacinio tyrimo radiniais aktualios naujo dokumento temos yra šios: dialogo kultūros ugdymas; mokyklos, kaip atviros bendruomenės, o ne „bunkerio“, statymas; skatinimas gebėti reaguoti į vartotojiškumą mokėjimu rinktis ir pasidalinti su stokojančiais. Šio dokumento iškeltos naujos temos atliepiamos ir tyrimo radiniuose. Atliktas tyrimas gali būti naudingas toliau plėtojant teorinį asuncionistinio ugdymo aiškinimą. Praktikams gali būti taikomo asuncionistinio ugdymo konceptualizacija ir identifikuoti tekstiniai šaltiniai.

IŠVADOS

1. Asumcionistinio ugdymo mokykloje tyrimas leido rekonstruoti loginį istorinės asumcionistinės mokyklos modelį ir išskirti pagrindinius istorinius asumcionistinio ugdymo dėmenis. Asumcionistinė mokykla XIX a. laikėsi tuo metu oficialiai pripažintos tomistinės ugdymo filosofijos, kurioje akcentuojamas antgamtinis ugdymo tikslas, tiesos pažinimas, visų ugdomųjų dalykų subordinacija religiniams ugdymui. Asumcionistinį ugdymą įgyvendinanti istorinė mokykla (nuo 1841 m.) pasižymėjo šiais bruožais:

- Mokykla mergaitėms ir jų ugdymui konstruojamas turinys. Šis dėmuo būdingas visoms XIX a. lyties požiūriu homogeniškomis mokykloms. Išsiskiria praktinis ugdymo tikslas – išpildyti savo sluoksnio moters uždavinius. Asumcionistinė mokykla išplečia mergaičių ugdymą – akcentuoja gamtos mokslų svarbą, įveda šokių pamokas (tai nebuvo įprastas religinių mokyklų curriculum). Religinį ir charakterio ugdymą sieja su pilietiškumu ir įsipareigojimu visuomenės atžvilgiu.
- Orientacija į sociumą pasireiškianti per demografinį profilį, ugdymo turinį bei ugdymo metodus. Pirmosios mokyklos lyties ir socialinės padėties požiūriu – homogeniškos, bet atviros tautinei ir etninei įvairovei. Misijų kraštuose, atsiliepiant į sociokultūrinį ir ekonominį kontekstą, buvo įkurtos mokyklos nepasiturintiems vaikams. Praktinis ugdymo tikslas – paruošti moterį šeimos ir visuomenės gyvenimui – neprieštaruja tomistiniam ugdymui, bet išryškintas ugdymo pragmatinis ir sociokultūrinis aspektas. Taikomas „panardinimas“ – charakterio ar socialinio/pilietinio ugdymo metodas. Ugdyme būdingas idealizmas – įsitikinimas, kad vykdant švietimo misiją prisidedama prie visuomenės atnaujinimo.
- Religinis ugdymas suprantamas ne tik kaip atliepas katalikiškų šeimų ugdymo poreikiams, bet ir kaip evangelizacija misijų kraštuose. Evangelizacija dažnai yra įtampoje su įkultūrinimu, nes pastebimas „prancūziškos mokyklos“ perkėlimas į kitas šalis. Mokyklose ugdomos moralinės nuostatos tikintis religinio asmens atsivertimo ir didesnio socialinio angažuotumo.
- Akademinis meistriškumas, būdingas to meto elitinėms mokykloms, turi praktinę orientaciją: kuo geriau pasirengti savo luomo uždaviniams atlikti. Akademinė pažanga turi tikslą bendrame visuomenės pažangos gėryje. Misijų mokyklose akademinis

meistriškumas pasitraukia į antrą planą, o akcentuojamas praktinis mokėjimas.

2. Istorinės asuncionistinės mokyklos ir aktualiosios mokyklos tyrimas sudarė galimybę modifikuoti ir validuoti Bray ir Thomas (1995) Kubą, jį pritaikant šiuolaikinės asuncionistinės mokyklos tyrimams skirtinguose kontekstuose.

- Istoriniame tyrime išlaikomi visi trys Kube sujungti ugdymo realybės vienetai: geografinis lokacinis, demografinės grupės, ugdymo ir visuomenės plokštuma. Ugdymo ir visuomenės plokštumoje atsakyta darbo rinkos ir politinių pokyčių lygmenų, nes geografinės lokacijos susiaurintos iki konkrečios mokyklos, kaip tiriamo vieneto. Atsižvelgiant į religinį mokyklos pagrindą įvestas moralinio ir religinio ugdymo lygmuo. Demografinių grupių plokštumoje įvesta mokinių sudėties analizė socialiniu ir ekonominiu požiūriu.
- Bray ir Thomas (1995) Kubas pakeistas įvedant naujas laiko ir filosofinės bei teorinės prieigos plokštumas. Išskiria tiriamo laikmečio ugdymo filosofija bei teologija: a) XIX a. tomistinė filosofija, b) XXI a. katalikiško ugdymo teorija, kuri remiasi Katalikų Bažnyčios norminiais dokumentais apie ugdymą.
- Sukurta empirinio tyrimo matrica. Dėl tautinio tapatumo svarbos Europoje etninė grupė papildyta tautine grupe. Dėl didėjančios sekularizacijos išskirta religinė grupė (kaip palankumas tradicijai) ir konfesinė priklausomybė (kaip išpažįstama religija). Demografinę nelokacinę plokštumą tikslinga keisti į plokštumą „demografiniai multi-profiliai“. Ugdymo ir visuomenės plokštumoje išskirtos šios sritys: a) apibrėžtas ir neapibrėžtas ugdymo turinys, b) pedagoginiai principai (vietoje ugdymo metodų), c) žmogiškieji išteklių ir jų vadyba (vietoje valdymas), d) multireliginis ugdymas ir konvencinės etikos taikymas.

Toks Bray ir Thomas (1995) Kubo pritaikomumas rodo, kad jo sistema nėra uždara ir gerai atskleidžia sukibimą tarp skirtingų lygmenų, kuomet matyti, kaip vieno dėmens pasikeitimas keičia ir kitus.

3. Asuncionistinio ugdymo trijose mokyklose Europoje kryžminė analizė išryškino asuncionistinių dėmenų pasireiškimo tęstinumą ir kaitą turinio požiūriu.
- Pagrindiniai asuncionistinio ugdymo dėmenys (orientacija į

sociumą, bendruomeniškumas, akademinės pažangos sąryšingumas su asmeniniais tikslais ir praktika, religinis ugdymo pagrindimas) atpažįstami tyrime, nors jų raiškos formos pasikeitusios. Turininiu požiūriu vertybinis ugdymas daugiausiai pripažįstamas, kaip asumcionistinio ugdymo šerdis ir jis yra išlikęs visose tirtose mokyklose. Dėmesys į sociumą orientuotam ugdymui, pilietiniam angažuotumui bei bendruomeniškumui pasireiškia per formuluojamus ugdymo tikslus ir ugdymo organizavimo būdus. Multi-demografiniai profiliai iš dalies yra tęstinumo raiška, nes asumcionistinė mokykla ir XIX a. turėjo atvirumą skirtybėms.

- Asumcionistiniame ugdyme yra dėmenų, kurie neišliko arba žymiai pasikeitė. Pastebimas poslinkis nuo visų dalykų religinės subordinacijos į religijos, kaip sudedamosios holistinio ugdymo dalies, pripažinimą. Taip pat empiriniame tyrime iškilo keletas naujų elementų, neturinčių analogų istorinėje paradigmoje: kitų religijų, ypač islamo, išpažinėjų mokymasis katalikiškoje mokykloje, specialiuosius ugdymosi poreikius turinčių vaikų personalizuotas ugdymas, bibliotekos, kaip emocinio intelekto ugdymo vietos, samprata. Kaita atsispindi mokinių ir mokytojų „multi“ profilyje, kuris lemia ugdymo turinio bei taikomų metodų kaitą.

4. Atliktas katalikiško ugdymo sampratos ir asumcionistinių mokyklų tyrimas leido aprašyti ir interpretuoti naujus asumcionistinio ugdymo dėmenis ir/ar jų modifikacijas. Naujų dėmenų atsiradimas ar ženkli senų dėmenų transformacija vyksta kintančios visuomenės ir charizmos atvirumo naujumui kontekste.

- Religinio ugdymo patraukimas į curriculum pakraščius vyksta dėl sociokultūrinių pokyčių, sekuliarėjančios visuomenės bei valstybinių bendrojo ugdymo programų diktuojamo ugdymo turinio, kurį įgyvendina ir katalikiškos mokyklos. Tikėjimas nebėra visuotinai diegiamas, bet suprantamas kaip galimas asmeninis pasirinkimas.
- Postūmis į konvencinę etiką yra sąlygotas sekuliaraus ir multikultūrinio konteksto, kad būtų pasiektas tarpusavio sugyvenimas nebegali būti primetama viena, griežtai katalikiškomis vertybėmis grįsta etika, reikalingi susitarimai grįsti skirtingomis etinėmis sistemomis. Mokykla sukuria mini-visuomenę, kurioje mokomasi sugyventi tarp skirtingų žmonių.
- Įkultūrinimo procesai vyksta ne misijų kraštuose, bet Europos

mokyklose. Siekdama tvaraus visuomenės vystymosi mokykla kelia sau uždavinį ugdyti kritinį mąstymą siejant jį su etiniu religingumu ir atsakingu socialumu. Kartais pasireiškia bandymai krikščioniškos etikos principus įdiegti į kitų religijų išpažinėjų etines sistemas.

Charizma yra kintantis fenomenas, todėl kai kurių dėmenų išnykimas arba naujų atsiradimas nėra ženklas, kad šiandieninė asumcionistinė mokykla neatitinka savo pirminės vizijos ir misijos. Priešingai, per tai atpažįstamas asumcionistinės Mokyklos bruožas – adaptatyvumas. Taip pat vyksta pačios tradicijos verifikavimas kintančiose sociokultūrinėse sąlygose, pritaikoma prie mokinių poreikių, siekiama atsiliiepti į visuomenės iššūkius.

5. Išėtiniai disertacijos teiginiai iš dalies pasitvirtino: asumcionistinis ugdymas mokykloje išlaiko esmines katalikiško ugdymo dimensijas, nors jų raiška yra labai pakitusi. Asumcionistinės mokyklos, ugdymo organizavimo, dėstomų dalykų turinio ir formų požiūriu yra nutolusios nuo istorinių mokyklų, bet prasmieniai dėmenys – orientacija į sociumą, akademinis meistriškumas (kaip asmeninė pažanga), moralinis (vertybinis) ugdymas – sudaro asumcionistinio ugdymo šerdį. Empirinis tyrimas parodė, kad charizmatinis lyderis arba mokyklos valdymas, kuriame akcentuojamas tradicijos perdavimas, užtikrina asumcionistinio ugdymo tęstinumą. Reikšmingi yra žmogiškieji išteklių, kurie sudaro kritinę masę charizmos perdavime. Tradicijos konceptualizavimas tirtuose sub-atvejuose atsiskleidė silpniau. Jis yra ryškus tinklaveikoje pačioje tiriamoje mokykloje, o ypač tarp mokyklų. Istorijoje tinklaveika pasireiškė kaip misijų plėtra, perkeliant „prancūzišką“ ugdymo modelį, aktualiajame ugdyme ji yra vienijančio ugdymo modelio kūrimas ir konceptualizavimas dalinantis gerąja patirtimi ir bendru istoriniu paveldu, siekiant ugdymo įkultūrinimo ir savito, tam tikrai šaliai būdingo, asumcionistinio ugdymo portreto.

REKOMENDACIJOS

Ši disertacija gali pasitarnauti ne tik plečiant teorinį žinojimą apie asuncionistinį ugdymą, bet ir jį taikant ugdymo įstaigų praktikoje. Atlikus tyrimą ir apibendrinus gautus rezultatus formuluojamos šios rekomendacijos:

- Tyrėjams rekomenduojama, panaudojant modifikuotą ir tyrime taikytą Bray ir Thomo (1995) Kubą, plėsti asuncionistinio ugdymo taikymo tyrimus kituose sub-atvejuose Europoje ir už jos ribų.. Galimas palyginimas tarp skirtingų geografinių lokacijų, pavyzdžiui, asuncionistinio ugdymo raiškos Europoje ir Azijoje esančiose mokyklose. Didesnis tiriamų sub-atvejų skaičius didintų gautų rezultatų patikimumą. Tiriamų sub-atvejų skaičiaus didinimas leistų pereiti iš analitinės į statistinę generalizaciją. Istoriniame tyrime tyrėjai nebuvo prieinami šaltiniai esantys istorinėse mokyklose kituose žemynuose. Gilinantis į atliktą tyrimą ir jį plečiant būtų tikslinga atlikti išsamesnę istorinę studiją, ypač mokyklų kūrimosi naratyvą kontekstualizuojant tiriamo laikotarpio kultūrinėje ir edukacinėje aplinkoje.
- Tyrėjams ir praktikams, remiantis J. Lydon (2009) teiginiu, kad sėkmingam charizmos perdavimui reikalinga charizmatinis lyderis, kritinė masė ir rašytiniai šaltiniai, bei įvertinant, kad tirtuose subatvejuose aptiktas silpnas asuncionistinio ugdymo konceptualizavimas ar rašytinių išteklių naudojimas, rekomenduojama atkreipti dėmesį į reikalingą apibrėžtą asuncionistinio ugdymo sampratą, išskirtus principus ir parengtą metodinę medžiagą. Toks darbas galėtų būti atliktas bendradarbiaujant tyrėjams ir praktikams.
- Mokyklų vadovams ir atsakingiems už asuncionistinio ugdymo įgyvendinimą rekomenduojama atkreipti dėmesį į pastovių ir asuncionistiniame ugdymui būdingų elementų išlaikymą bei stiprinimą ugdymo procese. Atkreiptinas dėmesys į kritinės masės, kuri palaiko ir perteikia charizmą, išlaikymą priimant naujus darbuotojus. Atkreiptinas dėmesys priimant sprendimus, kuomet konvencinė etika nebepaiso bendrų vertybių ir taip iškreipiami katalikiško ugdymo principai. Svarbu rekontekstualizuoti iš krikščioniško įkvėpimo kilusią ugdymo tradiciją šiuolaikiniame kontekste.

LITERATŪRA IR ŠALTINIAI

1. AKA, Asumpcionisčių kongregacijos archyvinė medžiaga. (*Tekste nurodomas nagrinėjamam dokumentui priskirtas originalus archyvų klasifikacinis kodas ir numeris*).
2. Archyvų studija, Mère Marie Denise du Saint Sacrement, Pour moi, vivre c'est le Christ.
3. Assomption de Lubeck 1882-1982 Archyvas.
4. Assomption et ses oeuvre, 1841-1985 m. p. 620-622.
5. Asumpcionistinio ugdymo nuorodos. (2015). Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
6. Avanzini, G. (1998). Mère Marie-Eugénie Milleret Fondatrice des Religieuses de l'Assomption. In *La pédagogie de l'Assomption : quelle spécificité?* (pp. 97-113). Paris: Editions Don Bosco.
7. Ballé, N. (2000). Le projet éducatif de Marie Eugénie Milleret en Afrique Noire: d'hier a demain, Mise en œuvre de la dialectique Instruction: daktaro disertacija. Rouen: Science de l'Education.
8. Barton, J. M. (2000). To include or not to include? That is no question. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*. Vol. 3, No. 3, p. 329-341.
9. Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. [žiūrėta 2018-01-30] Prieiga per internetą <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>
10. Bello, A. D. (2006). The Status of special Education Services in Catholic High Schools: Attributes, Challenges And Needs. In *Exceptional Children* (pp. 461-481). <https://doi.org/10.1177/001440290607200405>
11. Berger, P. L. ir Luckmann, T. (1999). Socialinės tikrovės konstravimas. Vilnius: Pradai.
12. Bergoglio, J. M. (2018). Ugdymas, reiklumas ir aistra. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
13. Bitinas, B. (2006). Edukologinių tyrimų metodologiniai vingiai. *Pedagogika*, 83, 9-15.
14. Bitinas, B. (2000). Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija. (138, 143,144,145,146).

15. Blackett, M. E. (2001). Recommendations for Catholic school administrators in facilitating special education services. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 4(4) p. 479-493.
16. Bories, H. M. (1995). Meilė be ribų. Marija Eugenija Milere. Moters dvasiniai ieškojimai XIX a. Prancūzijoje. Vilnius: Katalikų pasaulis.
17. Bray, M. & Thomas, R. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-490.
18. Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (2014). *Comparative Education research. Approaches and Methods*. Switzerland: Springer International Publishing.
19. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
20. Bryk, A.S., Lee, V.E., Holland, P.B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
21. Buchanan, M. T. (2005). Pedagogical Drift: The Evolution of New Approaches and Paradigms in Religious Education. *Religious Education*, 100 (1), 20-37.
22. Bouillé, M. (1988). L'école, histoire d'une utopie ? XVII - debut XX siècle. Paris: Rivage.
23. Carr, D., Haldane, J., McLaughlin, T., Pring, R. (1995). Return to the crossroads: Maritain fifty years on. *British Journal of education Studies*, 43 (2), 162-178.
24. Convey, J. J. (2012). Perceptions of Catholic Identity: Views of Catholic School Administrators and Teachers. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 16(1), 187-214.
25. Cranton, P., Roy, M. (2003). When the bottom falls out of the bucket: Toward a holistic perspective on transformative learning. *Journal of transformative education*, 1(2), 86-98. Sage publications.
26. Kristus Vivit, Apaštalinis postsinodinis paraginimas. (2019). [žiūrėta: 2019-04-27]. Prieiga per internetą: <https://fr.zenit.org/articles/le-christ-vit-texte-integral-de-lexhortation-apostolique/>
27. Dirx, J.M., Mezirow, J., Cranton, P. (2006). Musing and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative education*, 4, 123-140.
28. Elias, J. L. (1999). Whatever happened to catholic philosophy of education? *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*. 94 (1), 92-110.

29. Externat de la rue de Lubeck 1882-1932, Fetes de Cinquanteaite. Circulaire aux enfants de Marie ed. 1932.
30. Franchi, L. (2014). The Catholic School as Courtyard of the Gentiles. *Journal of Catholic education*, 17, 57-76.
31. Gervytė, D. ir Lukoševičius, A. (2014). Asumpcionistinio ugdymo ištakų ir tradicijos aptartis. *Soter*, 50 (78), 141-155.
32. Gervytė, D. (2011). Šv. Marijos Eugenijos Ugdymo vizija. In *Kunigas* (pp. 149-172) Vilnius: Lietuvių katalikų mokslo akademija.
33. Gervytė, D. (2016). Koedukacija versus vienalytis ugdymas mokyklose: tyrimų teritorijos apibrėžtis. *Acta Pedagogica Vilnensia*. 36, 72-86. 2016/36 ISSN 1392-5016
34. Gervyte, D. (2016). Application of Bray and Thomas cube for comparing transnational school paradigm implementation in various cultural contexts. *XII Jauno zinatnieku konference* (pp. 55-60) Riga.
35. Grace, G. (2003). Educational studies and faith-based schooling: moving from pejudice to evidence-based argument. *Britich Journal of Educationa Studies*, 51(2), 149-167.
36. Groome, T. H. (2003). Horizons and Hopes. The Future of Religious Education. New York: Paulist Press.
37. Groome T. H. (2007). What makes a school Catholic? In T. McLaughlin, J. O'Keefe, B. O'Keefe (sud.), *The contemporary Catholic school: Context, Identity and diversity*. London: Routlege.
38. Groppo, G. (1991). Teologia dell' Educazione. Roma: LAS.
39. Hellinckx, B., Depaepe, M., Simon, F. (2009) The Forgotten Contribution of the Teaching Sisters. A Historiographical Essay on the Educational Work of Catholic Women Religious in the 19th and 20th Centuries. Leuven: Leuven University Press.
40. Yin, R. K. (2009). Case Study Research: Design and Methods. Thousan Oaks, CA: Sage Publications.
41. Yin, R. K. (2013). Applications of case study research. Newbury Park: Sage Publications.
42. Jubiliejinis leidinys. Assomption Lubeck. 1882-1982 m.
43. Jucevičienė, P. (sud.). (1997). Lyginamoji Edukologija. Kaunas: Technologija
44. Juškienė, V. (2007). Katalikiškoji mokykla, kaip edukacinis reiškiny. *Tiltai*. 36, priedas: *Krikščionybės ir kultūros paralelės*, 91-112.
45. Juškienė, V. (2009). Lietuvos katalikiškųjų gimnazijų veiklos 1918-1940 m. ir 1990-2008 m. pedagoginiai aspektai: daktaro disertacija. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.

46. Kelty, B. J. (1999). Toward a Theology of catholic education. *Religiosu education*, 94(1), 6-23.
47. L'Assomption 60 ans de présence à Bondy, 60 metų jubiliejui parengta mokyklos istorijos santrauka.
48. Lelièvre F., Lelièvre C. (1991). Histoire de la scolarisation des filles, Paris: Nathan, p. 272
49. Leon mokyklos pristatymas. [žiūrėta: 2016-04-01]. Prieiga per internetą <http://asuncion.edu.ni/index.php/home/la-asuncion-en-nicaragua>
50. Les Origines de l'Assomption, Souvenirs de famille. Metraštis. (1898). T I, Tours: Imprimerie A. Mame et fils.
51. Les Origines de l'Assomption, Souvenirs de famille. Metraštis. (1898). T III, Tours: Imprimerie A. Mame et fils.
52. Les Origines de l'Assomption, Souvenirs de famille. Metraštis. (1900). T III, Tours: Imprimerie A. Mame et fils.
53. Les Origines de l'Assomption, Souvenirs de famille. Metraštis. (1902). T IV, Tours: Imprimerie A. Mame et fils.
54. Lydon, J. (2009). Transmission of the charism: a major challenge for Catholic education. *International Studies in Catholic education*. 1(1), 42-58.
doi: [10.1080/19422530802605481](https://doi.org/10.1080/19422530802605481)
55. Lombaertsas, H. (2007). Krikščioniškų mokyklų vadyba ir vadovavimas. Kaunas: Marijonų talkininkų centro leidykla.
56. Mastianica, O. (2012). Pravėrus namų duris: moterų švietimas Lietuvoje XVIII a. pabaigoje – XX a. pradžioje. Vilnius: Lietuvos istorijos instituto leidykla.
57. Mayeur, F. (1998). L'éducation des filles en France au XIX siècle. Mère Marie Eugénie Milleret, Fondatrice des Religieuses de l'Assomption. In *Acte du Colloque du centenaire*. Paris: Edition Don Bosco.
58. Manzon, M., Areepattamannil, Sch. (2014). Shadow educations: mapping the global discourse. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 389-402.
https://www.researchgate.net/publication/269467719_Shadow_educations_mapping_the_global_discourse [žiūrėta 2018-09-01].
59. Milleret, M. E. (2005), konferencija Misija Naujoje Kaledonijoje / La Mission de la Nouvelle – Calédonie. In *Instruction de Chapitre*, Volume II, 1872-1876. (pp. 154-156). Paris: Religieuses de l'Assomption.

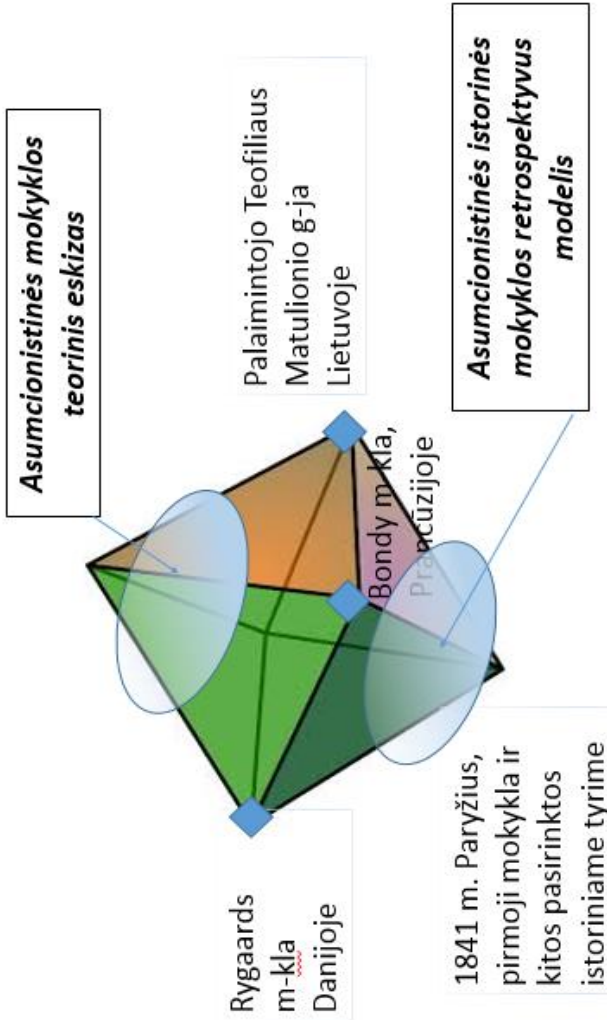
60. Maritain, J. (1943). *Education at the crossroads*. New Haven: Yale University Press.
61. Maritain, J. (1955). Thomist views on education. In Nelson B. H. (ed.), *Modern philosophies and education*. Chicago: University of Chicago Press.
62. McLellan, E., MacQueen, K. M., Neidig, J. L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field Methods* 15(1), 63-84.
63. Mezirow, J. (1978a). Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges. New York: Teacher's College, Columbia University.
64. Mezirow, J. (1978b). Perspective transformation. *Adult Education*, 28. 100-110
65. Moog, F. (2012). A quoi sert l'école catholique. Sa mission d'évangélisation dans la société actuelle. Paris: Bayard.
66. Partage Auteuil nr. 7 (1973). St Louis-Nouvelle Calédonie, p. 31-45.
67. Patarimai apie ugdymą. (2016). Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
68. Pesongo, M. C. (1992). Sing for Joy! In grateful remembrance. Manila: Religious of the Assumption.
69. Pour un centenaire. Cent ans de vie – Lubeck: 1882-1982. (AKA)
70. Prayikalam, G. (2009). Hermeneutical Study of the Principles of Education of st. Marie Eugenie. *Research journal*. Manila. 6. 1–3; 53–75.
71. Pre-capitular text (2006). Unpublished manuscript. Religious of the Assumption.
72. Rogers, R. (2007). *Les bourgeoises au pensionnat : L'éducation féminine au XIX^e siècle*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
73. Rossiter, G. (2010). Perspective on contemporary spirituality: implications for religious education in Catholic schools. *International Studies in Catholic Education*, 2(2) 129-147.
74. Scholz, R. W., Tietje, O. (2002). *Embedded Case Study Methods: Integrating Quantitative and Qualitative Knowledge*. London: Sage Publications.
75. Smeyers, P., Depaepe, M., (2016). *Educational Research: Discourses of Change and Change of Discourse*. Springer International Publishing Switzerland.

76. Stančienė, D. M., Žilionis, J. (2006). Ankstyvieji viduramžiai: ugdymo filosofiniai pagrindai. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
77. Stulpinas, T. (1994). Ugdymo turinys. Šiauliai: ŠIP.
78. Targamadžė, V. (2014a). Bendrojo ugdymo mokykla kryžkelėje: akivarai ir kūlgrinda. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
79. Targamadžė, V. (2014b). Laisvojo Ugdymo paradigmos ir katalikiškojo Ugdymo sąsajų naratyvas. *Logos* 78, 134-144.
80. Targamadžė, V. (2012). Saugojamoji sistema – laisvojo ugdymo paradigmos įgyvendinimo Lietuvoje galimybė. *Logos* 70 (1-3), 146-156.
81. Tchader, C. T. (1999). Mère Marie Eugénie et l'Education propre à L'Assomption // Mère Marie-Eugenie Milleret, Fondatrice des Religieuses de l'Assomption. In Actes du Colloque du Centenaire. Paris: Don Bosco.
82. Tijūnelienė, O. (2003). Katalikiškoji Lietuvos edukologija: integralumo linkmė (1918-1940). Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
83. Tijūnelienė, O. (2000). Mokytojo autoriteto samprata Lietuvoje (1918-1940), Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
84. Tyler, R. W. (1969). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
85. Transformative Education in The Assumption. (2018). International Educationa Gathering Manila.
86. Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). Kokybiniai tyrimai principai ir metodai. Vilnius: Vaga.

PRIEDAI

1 PRIEDAS

Teorinio asuncionistinės Mokyklos eskizo kūrimo logika. (Sudarė autorė)





比較教育研究中心
COMPARATIVE EDUCATION RESEARCH CENTRE
The University of Hong Kong

9 December 2016

To whomsoever it may concern

Danguole Gervyte, student of the Department of Educational Sciences in the Faculty of Philosophy of Vilnius University, has my permission to use and to adapt the diagram of a cube used in my 1995 *Harvard Educational Review* article (co-authored with the late R.M. Thomas) in her dissertation project „The transformation of Assumption school: the case of Europe“.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Mark Bray'.

Mark Bray
UNESCO Chair Professor in Comparative Education

MOKINIŲ REGISTRACIJOS 1841 M. FAKSMILĖS KOPIJA

(Vaugneris) Annuaire de l'année 1841-1842.

Noms des Elèves.	Âges	Date de l'entrée	Sorties.
Emma Royan	11 ans	Octobre 1841	Janvier 1842
Emma Genies	10 ans	Octobre 1841	Mai 1842
Emma Gaudet	10 ans	Janv. 1842	16 Avril 1842
Antoine Royan	8 ans	Mai 1842	Mai 1842
Marie Royan	8 ans	Avril 1842	Avril 1842
Josephine Macconnan	15 ans	Avril 1842	Avril 1842
Auguste Schilling	8 ans	" 1842	Mai 1842
Charlotte Spierdy	13 ans	1842	1842
10. Marie Andhamme	8 ans	1842	Avril 1842
Marie Guibet	8 ans	1842	1842
Annuaire de l'année		1842-1843	
Kenneth Periche	13 ans	8 fev. 1842	1842

Stamp: ARCHIVES

4 PRIEDAS

Mokinių registracijos knygų ištraukos

	Vardas, pavardė	Amžius	Atvyko į mokyklą	Išvyko	Tolimesnė veikla ¹⁵³
1841-1842 m.m. (Rue de Vaugirard)					
1	Emma Ryan	11	1841 -10	1847 -01	Airė ¹⁵⁴
2	Emma Cronier	10	1841 -12	1843 -04	
3	Noemi Caultet	12	1842-01	1846 -08	Mirė 1846-08-16
4	Gertrude Ryan	8	1842 -04	1843 -04	
5	Marquerit Ryan	3	1842 -04	1843 -04	
6	Marie Byrne	8	1842 -04	1843 -04	Airė
7	Josephine Macnamara	15	1842	1845	Įstojo į RA/ T- Emanuele pusseserė/ airė
8	Augusta O'Mahony	8	1842 -08 1850-10	1843 1853	Mme Hubbs airė
9	Elisabeth Moriarty	13	1842 -08	1843 -05	
10	Cecile Prud'home	5	1842 -08	1844- 08	
11	Marie Guibier	5	1842 -08	1843 -08	
1842-1843 m.m. (Impace des Vignes)					
12	Henriette Leriche	13	1842 -10	1843 -10	Mme Sourdeau
13	Caroline Churlet	13	1842-10	1844 -08	
14	Antoniette Soumain	13	1842-10	1846 -08	Mme Rabault
15	Louise Valentine	12	1843 -04	1846 -08	Mirė 1847
16	Berthe de Rothi	11,5	1843 -05	1846 -08	Mme Rosback, mirė 1858

¹⁵³ Šalia stulpelio „išvyko“ prie kai kurių įrašų yra vėlyvesnė pastaba apie tai, kokia yra buvusios mokinės nauja pavardė po santuokos, kai kur yra pažymėta mirties data.

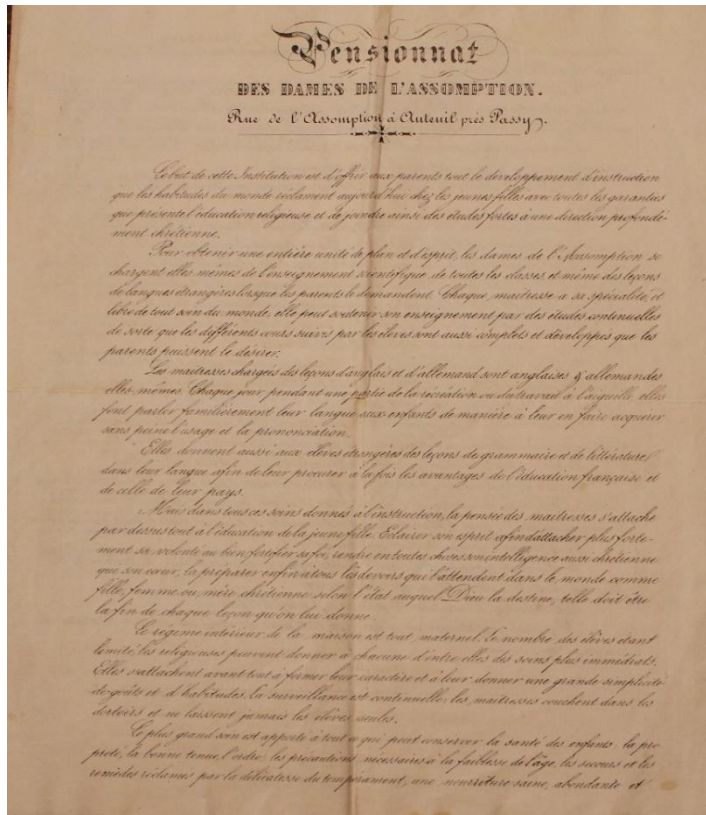
¹⁵⁴ Mokinės kilmė pažymėta pagal pavardę taip pat patvirtinta tyrėjos, konsultuojantis su archyviste Therese Maylis, kuri rėmėsi kitais šaltiniais nurodant iš kokių šalių atvyko mokinės.

17	Grotise de Rothi	9	1843 -05	1846 -08	Mme Mouiron
1843-1844					
18	Angele de la Batie	11	1843 -10	1844 -06	
19	Augustine de la Batie	9	1843 -10	1844 -06	
20	Laurence Barroilhet	12	1843 -10	1847 -06	
21	Madelein Beiling	14	1844 -02	1848 -03	Mirè 1853 Mme d'Everlange
22	Emelie Bayard	7	1844 -05	1845 -03	Mirè
23	Anna Joly	10	1844 -06	1845 -03	Mme Vautirghem
24	Jenny Giberton	11	1844 -06	1849-03	Mme Gaudron
25	Gabrielle Giberton	9	1844 -06	1849	
1844-1845					
26	Marie Boullenger	10	1844 -09	Mort en avril 1847	Kalbama origine apie mirtij
27	Ernestine de Moy	15	1844 -10	1845	Religieuse a la visitation de Munich
28	Sophie Valentin	18	1844 -11	mirè	Minima Origines/ Metraštyje
1845-1846 Chaillot					
29	Maria de Norvallen	18	1845-09	1846 -06	
30	Alose Chatel	9	1845 10	1851 -06	Mme Marechal
31	Marie de Montreuil	10	1845-10	1848-06	Mme
32	Elise Eveillard	6	1845-10	1848-08	Mme
33	Emilie d'Aviot	8	1845-06	1847-08	Mirè
34	Louise Pilfold	15	1845-11	1847-08	Anglè
35	Louise Cousin	8	1846-01	1848-07	
36	Berthe de Caradec	11	1846-01	1848-08	Mirè 1863
37	Anna Daltenheim	9	1846-01	1851-08	Įstojo į RA

38	Maria Daltenheim	5	1846-04	1857-07	Mme
39	Marie de Rohan Chabot	11	1846-04	1848-03	Mme de Beurges (comptesse)
40	Marie Eveillard	4	1846-05	Mirè 1846-11	
41	Louise Santerre	16	1846-05	Mirè 1847	
42	Mary Valentin	5	1846-06	Mirè 1846-08-13	ME kalba apie ją
43	Delphine de Cabeuil	11	1846-06	1847-08	Mirè 1849
44	Adolphine Lemercier	13	1846-06	1847-01	
45	Mysia Parrent	12	1846-07	1847-01	
1846-1847					
46	Louise Bolse	11	1846-10	1851-07	Mme Bonnerue
47	Maria de St Bresson	14	1846-10	1848-04	Mme
48	Juliette de Laborie	11	1846-10	1849-05	Mme de
49	Henriette Boignes	10	1846-10	1847-05	
50	Elise Duchassin	10	1846-10	1847-01	
51	M. Emma de Borch	11	1846-10	1847-03	Vokietė Comptesse
52	Christine Vaughan	12	1847-03	1848-08	Airė Mme Arcos
53	Anais Gauthier	6	1847-05	1848-09	
54	Celine Dechaulme	12	1847-05	1848-08	
55	Marie Rousseau	10	1847-06	1848-08	Mme
56	Antoniette de Fitz James	9	1847-09	1848-02	Dideli vardai Mme de Charette, mirė 1865
1847-1848					
57	Ane Marie Biot	15	1847-10	1849-08	Mme, mirė

58	Agl�e Bignon	13	1847-10	1853-08	Mme de Burgot
59	Augustine Bignon	10	1847-10	1853-08	Comptese de Courtivron
60	Anele Mig�	15	1847-10	1849-08	Mme Deplace
61	Amélie Caille	10	1847-10	1854-09	Mme Davison
62	Léonie de Montreuil	9	1847-10	1848-10	Ms i�tekejo u� anglo
63	Marie de Rouvile	11	1847-10	1851-08	Mme de Tubeuf
64	Emma de Rouvile	10	1847-10	1852-08	Mme de Vathaire
65	Marie Delarue	10	1847-12	1852-08	Mme de la comptese de Coutard
66	Clémentine Chanvroud	8	1847-12	1849-08	
67	Alix de Puységur	11	1848-01	1851-06	Carmelite de Paris
68	Alise Pagny	8	1848-04	1850-01	
69	Victorine Chapuy	10	1848-05	1849-04	Politinio veikejo dukra
70	Clémentine de Talleyrand Périgord	6	1848-06	1851-09	Comptese Ostrowska
71	Elise de Talleyrand Périgord	4	1848-06	1851-09	Mme
72	Alise Marie Blount	12	1848-06	1850-08	Mme.Mort 1873
73	Marie Mevil	14	1848-10	1850-08	
74	Louise Michel	10	1848-10	1853-08	Mme
75	Adele Alierr	14	1848-10	1850-08	Religieuse réparatrice
76	Louise de Fontalba	7	1848-10	1856-04	Mme de Maricourt
77	Alida Thounens	14	1848-10	1849-02	Mme
78	Eugénie Julliany	15	1848-10	1850-11	Mme Dupré
79	Elma et Aline Marc	12 ir 14	1848-11	1849-06	Mire
80	Pauline Jumeau	12	1848-11	1851-08	Mme Courant

81	Julie Roland	16	1848-11	1849-08	
82	Felicie de la Trémoille	12	1848-11	1854-09	Mme la princese...
83	Louise de la Trémoille	12	1848-11	1854-09	Mme la princese
84	Jeane de Rohan Chabot	9	1849-02	1856-08	Mme barone de st Joseph
85	Mathilde Martinet	14	1849-03	1850-08	
86	Amélie de Grilleau	8	1849-04	1852-08	Barone de st Andrée
87	Valéries de Ardières	8	1849-04	1850-01	
88	Flora Macnamara	15	1849-06	1850-06	Mme



Informacinio biuletėnio faksmilė

Pensionnat des Dames de l'Assomption Asumpcion poniu pensionas¹⁵⁵

Šios įstaigos (pranc. institution) tikslas – pasiūlyti tėvams mergaičių mokymą ir ugdymą, kurio reikalauja pasaulietiniai įpročiai, taip pat suteikiant visas religinio ugdymo garantijas bei jungiant stiprias studijas su krikščionišku vadovavimu.

Kad pasiektų savo plano ir idėjos vienovę, Asumpcion ponios (Les Dames de l'Assomption) pačios imasi dėstyti gamtos mokslus visose klasėse,

¹⁵⁵ XIX a. Prancūzijoje kunigai ir vienuoliai buvo dar vis vadinami ponais, ypač tie, kurie dirbo su pasiturinčių socialinių sluoksnių žmonėmis.

taip pat, tėvams pageidaujant, užsienio kalbos pamokas. Kiekviena mokytoja turi savo dėstomą dalyką ir, būdama laisva nuo visų pasaulio rūpesčių, gali sustiprinti savo mokymą nuolatinėmis studijomis, kad mokinių lankomos pamokos būtų išsamios ir gerai paruoštos, kaip to pageidauja tėvai.

Mokytojos, dėstančios anglų ir vokiečių kalbas, pačios yra anglės ir vokiečių. Kiekvieną dieną jos per pertraukas arba siuvimo pamokas savąja kalba draugiškai bendrauja su mokinėmis, kad jas išmokytų tos kalbos naudojimo ir tarimo.

Taip pat užsienietėms mokinėms jos veda gramatikos ir literatūros pamokas jų kalba, kad suteiktų prancūzišką išsilavinimą ir tą, kuris yra jų šalyje.

Sutelkus dėmesį į mokymą, auklėtojos (mokytojos) labiausiai rūpinasi jaunos mergaitės ugdymu: nušviesti jos dvasią; valią pakreipti į gera; sustiprinti tikėjimą; visame kame protą, kaip ir širdį pakreipti į krikščionybę; parengti visiems uždaviniams, kurie jos, kaip dukros, žmonos ar krikščionės motinos, laukia pasaulyje, pagal pašaukimą, kurį Dievas jai skirs. Toks turi būti kiekvienos vedamos pamokos tikslas.

Namų¹⁵⁶ vidaus tvarka yra motiniška. Esant ribotam mokinių skaičiui, vienuolės gali nedelsdamos pasirūpinti kiekviena mokine. Visų pirma jos siekia ugdyti charakterį¹⁵⁷, mokyti paprastumo jų polinkiuose ir elgesyje. Priežiūra yra nuolatinė: auklėtoja nakvoja bendrabučiuose¹⁵⁸ ir niekada nepalieka mokinių vienu.

Didžiausias dėmesys skiriamas vaikų sveikatai: švarai; laikysenai; tvarkai; atsargumui, kurio reikia laikytis dėl jauno amžiaus; pagalbai ir apsaugai atsižvelgiant į temperamento trapumą; sveikam, sočiam ir įvairiam maistui. Trumpai tariant, tiek sveikoms, tiek susirgus bus suteikiama tokia pagalba ir rūpestis, kokio tik galėtų trokšti motiniškas švelnumas.

Bus siekiama išmokyti mokines siuvimo, ypač tiek, kad esant reikalui jauna mergaitė galėtų susitvarkyti savo drabužius. Vieną kartą savaitėje vaikų siuvimo darbai bus skiriami vargstantiems¹⁵⁹.

¹⁵⁶ Maison (pranc.) – taip vadinama mokykla ir pensionatas

¹⁵⁷ Lietuvių kalba tai būtų dorinis, vertybinis ugdymas

¹⁵⁸ Vienuolynų pensionatuose mokinės nakvodavo dideliuose bendruose miegamuosiuose, kur lovos būdavo atskirtos užuolaidomis, kad suteiktų šiek tiek privatumo, o miegamojo gale būdavo atskiras kambarėlis budinčiai auklėtojai.

¹⁵⁹ Mergaitės siūdavo drabužėlius vaikams ir, kartu su seserimis lankydamos vargstančius, juos dovanodavo.

Namai yra sename Marbeuf¹⁶⁰ sode, kur mokiniai gali kvėpuoti pačiu švariausiu oru. Nuostabus 3 akrų¹⁶¹ parkas yra jų poilsiui per pertraukas ir pasivaikščiojimui.

Mokinio mokymosi ir elgesio rezultatų suvestinė išsiunčiama tėvams kiekvieno trimestro pabaigoje.

Tėvai su vaiku gali susitikti tik ketvirtadieniais nuo 15.00 val. iki 18.00 val. ir sekmadieniais nuo 13.00 val. iki 14.00 val. Tėvai yra prašomi raštu pateikti sąrašą asmenų, kuriems leidžiama lankyti mokines. Mokinės gali palikti pensionatą kiekvieno mėnesio pirmą ketvirtadienį nuo 8.00 val. iki 8.30 val. vakaro, bet išleidžiamos tik su asmenimis, kuriuos yra nurodę tėvai. Tik dėl labai svarbių priežasčių ir per Kalėdas bei Velykas leidžiama nakvoti ne pensionate¹⁶².

Visi jauni žmonės, kurie buvo kitoje mokykloje, bus priimti tik gavę pakankamą įvertinimą iš buvusios mokyklos vadovų.

Mokiniai negali atsinešti jokių savo knygų be vyresniosios leidimo. Kiekviena mokinė moka po 3 frankus metams už biblioteką, kuria gali naudotis ir kurioje ras visas jai reikalingas knygas.

Tėvai prašomi skirti nedidelę sumą mokinių kiekvieno mėnesio smulkioms išlaidoms. Visi kiti mokiniams skirti pinigai patikimi vienuolėms, kurios tikrina jų panaudojimą.

Laiškai vienuolėms ir vaikams turi būti su pašto ženklų¹⁶³.

Kaina vieneriems mokslo metams yra 900 frankų, ji turi būti sumokėta iš anksto trimis etapais:

Į kainą įtraukiamas skalbimo išlaidos ir rašymo priemonės: plunksnos, rašalas ir paprastas popierius.

Už visus pradėtus trimestrus mokama pilnai.

¹⁶⁰ Mokykla Impase des Vignes (Rue des Postes) buvo iki 1845 m. Chaillots nuo 1845. 10.01 iki 1857 m. Šis informacinis bukletas buvo parašytas Impace des Vignes mokyklai, o vėliau šalia esančio parko pavadinimas užbrauktas ir įrašytas „Marbeuf“ parkas, buvęs šalia Chaillots mokyklos (netoli Eliziejaus laukų)

¹⁶¹ 1,2 hektaro

¹⁶² Šios praktinės nuorodos nuo 1857 m., kai įsikuria mokykla Auteuil, pradeda keistis priklausomai nuo vietos tvarkos. Pavyzdžiui, Auteuil mokykloje mokinėms pirmą mėnesio ketvirtadienį nuo popietės iki kitos dienos ryto leidžiama su tėvų sutikimu palikti pensionatą ir pan.

¹⁶³ Tuo metu būdavo galima siųsti laišką be pašto ženklo, o už pašto paslaugas turėdavo apmokėti laiško gavėjas.

Užsienio kalbų pamokos, dekoratyviniai menai, išlaikymas¹⁶⁴, gydytojo ir gydymo paslaugos yra tėvų apmokamos atskirai.

Už pianino nuomą ir išlaikymą mokama po 24 frankus metams.¹⁶⁵

KRAITIS¹⁶⁶

Stalo įrankiai ir sidabrinis puodelis¹⁶⁷. Stalo peilis. Apvalus metalinis servetėlių žiedas. 3 patalynės komplektai. 12 rankšluosčių. 6 stalo servetėlės. 12 marškinių. 6 naktiniai marškiniai uždaru kaklu. 24 nosinės. 12 kojinių porų. 2 peniuarai. 8 naktinės kepuraitės. 8 vienodos apykaklės. 6 pasijoniai (vienas iš jų – baltas). 12 apykaklių. 3 šviesaus muslino šaliai (veliumai) iki 1,80 m ilgio¹⁶⁸. 3 juodo lino prijuostės (viena plonesnės medžiagos – sekmadieniams). 1 nedažyta batisto skrybelė¹⁶⁹. 2 baltos medvilnės lovos apklotas. 1 takelis prie lovos. Rankdarbių dėžutė (su siūlais, adatomis, žirkklėmis ir t.t.). Tualetu reikmenys: šepetys, šukos ir t.t.

UNIFORMA

Žiemai:

1 mėlyna merino vilnos suknelė
sekmadieniams

2 juodos vilnonės suknelės
kiekvienai dienai

Vasarai:

1 mėlyna muslino ir lino suknelė
2 plonos medvilnės mėlynos su

baltais taškeliais suknelės

1 balta suknelė šventėms

¹⁶⁴ Tai būtų „papildomos paslaugos“, pavyzdžiui, drabužių skalbimas, batų valymas, patalpų valymas, jeigu to nedaro pačios mokinės.

¹⁶⁵ Nuo 1857 m. bukletuose atsiranda nauja pensionatuose siūloma veikla – užimtumas atostogų metu. Pavyzdžiui: „Taip pat yra pridamas mokestis mokinėms, kurios atostogas praleidžia vienuolyne. Atostogos kaime – 150 frankų mėnesiui, prie jūros – 200 frankų mėnesiui“. Kai kuriuose bukletuose pateikiami atskirų pamokų papildomi mokesčiai. Pavyzdžiui: Anglų k. – 10 Fr.(mėnesiui), Vokiečių k. – 10 Fr., Ispanų k. – 12 Fr., Italų k. – 12 Fr., Piešimas – 12 Fr., Gimnastika – 12 Fr., Laikysenos – 5 Fr., Dainavimas – 5 Fr. už pusės valandos pamoką, Solfedis – 12 Fr., Pianino pamokos – 25 Fr.

¹⁶⁶ Taip buvo vadinama dėžė, kurią kiekviena mergaitė turėjo atsivežti atvykdama į pensionatą

¹⁶⁷ XIX a. Prancūzijoje šeimos dažnai krikšto dieną dovanodavo vaikui sidabrinį puodelį arba stiklinaitę.

¹⁶⁸ Moterys XIX a. eidamos į bažnyčią turėdavo prisidengti galvas. Ponios gaubdavosi permatomais lengvais šaliais.

¹⁶⁹ Darbui ir laisvalaikiui sode

Pastaba

Mokiniamis neleidžiami jokie papuošalai. Tėvai prašomi pasiimti medžiagos pavyzdžius, kad galėtų pasiūlyti uniformas. Vaikai neišeina į gatvę su uniformomis. Mokytojos nėra atsakingos už uniformų taisymą, jos parodo mokiniams, kaip reikia prižiūrėti darbužius. Sudėtingiems tvarkymams tėvai prašomi prisiimti atsakomybę arba leisti, kad tai būtų atliekama už papildomą mokestį. Kiekviena mokinė ateidama į mokyklą sumoka 60 frankų (vienkartinį mokestį) naktiniam staleliui ir lovai su patalais (neįskaitant patalynės). Tėvai pridės tai, ką jie mano esant reikalinga iš medvilnės ar vilnos apatiniams drabužiams, visi daiktai, kokie jie bebūtų, turi būti pažymėti namų vardu ¹⁷⁰ ir mokiniui priskirtu numeriu.

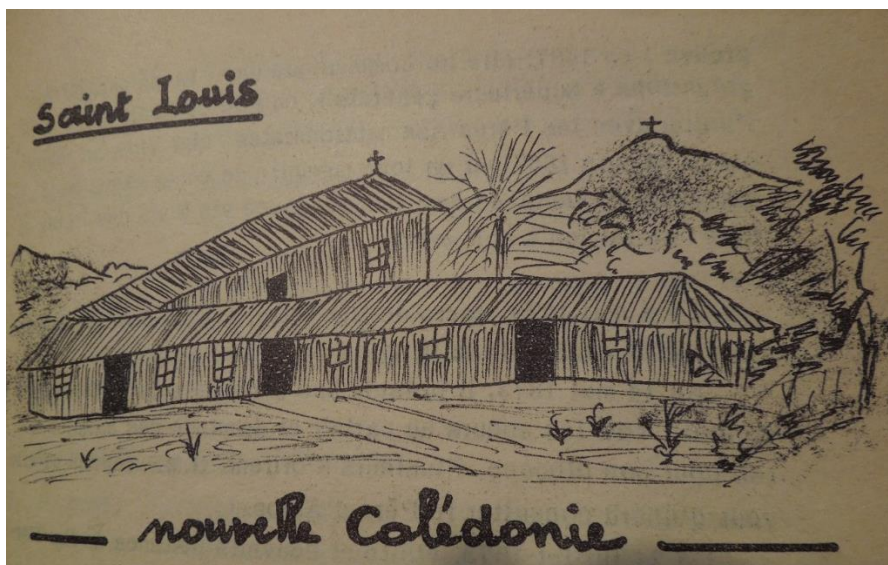
¹⁷⁰ M ir A (Ave Maria)

Pamokų tvarkaraštis 1841 m.

Plan des Etudes au Pensionnat de l'Assomption.

	Écriture	Arithmétique	Calcul	Géographie	Histoire Générale	De l'Église	Écriture	Style	Sciences naturelles
1 ^{re} division (1 an)	De l'écriture (par écrit)	Arithmétique simple Arithmétique composée Règles de l'usage Règles de l'usage Règles de l'usage	Arithmétique simple Arithmétique composée Règles de l'usage Règles de l'usage Règles de l'usage	De France De l'Europe De l'Asie De l'Afrique De l'Amérique	Romaine de France de l'Europe de l'Asie de l'Afrique de l'Amérique	1 ^{re} École 2 ^e École 3 ^e École 4 ^e École 5 ^e École 6 ^e École	De l'écriture (par écrit)	De l'écriture (par écrit)	1 ^{re} École 2 ^e École 3 ^e École 4 ^e École 5 ^e École 6 ^e École
2 ^e division (1 an)	De l'écriture (par écrit)	Arithmétique simple Arithmétique composée Règles de l'usage Règles de l'usage Règles de l'usage	Arithmétique simple Arithmétique composée Règles de l'usage Règles de l'usage Règles de l'usage	De France De l'Europe De l'Asie De l'Afrique De l'Amérique	Romaine de France de l'Europe de l'Asie de l'Afrique de l'Amérique	1 ^{re} École 2 ^e École 3 ^e École 4 ^e École 5 ^e École 6 ^e École	De l'écriture (par écrit)	De l'écriture (par écrit)	1 ^{re} École 2 ^e École 3 ^e École 4 ^e École 5 ^e École 6 ^e École
3 ^e division (1 an)	De l'écriture (par écrit)	Arithmétique simple Arithmétique composée Règles de l'usage Règles de l'usage Règles de l'usage	Arithmétique simple Arithmétique composée Règles de l'usage Règles de l'usage Règles de l'usage	De France De l'Europe De l'Asie De l'Afrique De l'Amérique	Romaine de France de l'Europe de l'Asie de l'Afrique de l'Amérique	1 ^{re} École 2 ^e École 3 ^e École 4 ^e École 5 ^e École 6 ^e École	De l'écriture (par écrit)	De l'écriture (par écrit)	1 ^{re} École 2 ^e École 3 ^e École 4 ^e École 5 ^e École 6 ^e École
4 ^e division (1 an)	De l'écriture (par écrit)	Arithmétique simple Arithmétique composée Règles de l'usage Règles de l'usage Règles de l'usage	Arithmétique simple Arithmétique composée Règles de l'usage Règles de l'usage Règles de l'usage	De France De l'Europe De l'Asie De l'Afrique De l'Amérique	Romaine de France de l'Europe de l'Asie de l'Afrique de l'Amérique	1 ^{re} École 2 ^e École 3 ^e École 4 ^e École 5 ^e École 6 ^e École	De l'écriture (par écrit)	De l'écriture (par écrit)	1 ^{re} École 2 ^e École 3 ^e École 4 ^e École 5 ^e École 6 ^e École
5 ^e division (1 an)	De l'écriture (par écrit)	Arithmétique simple Arithmétique composée Règles de l'usage Règles de l'usage Règles de l'usage	Arithmétique simple Arithmétique composée Règles de l'usage Règles de l'usage Règles de l'usage	De France De l'Europe De l'Asie De l'Afrique De l'Amérique	Romaine de France de l'Europe de l'Asie de l'Afrique de l'Amérique	1 ^{re} École 2 ^e École 3 ^e École 4 ^e École 5 ^e École 6 ^e École	De l'écriture (par écrit)	De l'écriture (par écrit)	1 ^{re} École 2 ^e École 3 ^e École 4 ^e École 5 ^e École 6 ^e École

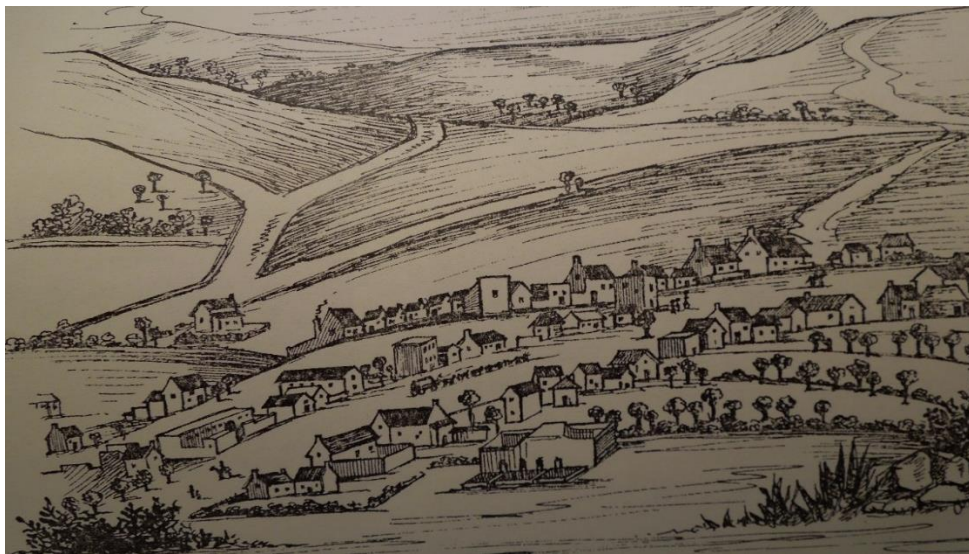
Iliustracija iš Naujosios Kaledonijos St. Louis misijos mokyklos



Greihamstouno misija Pietų Afrikoje

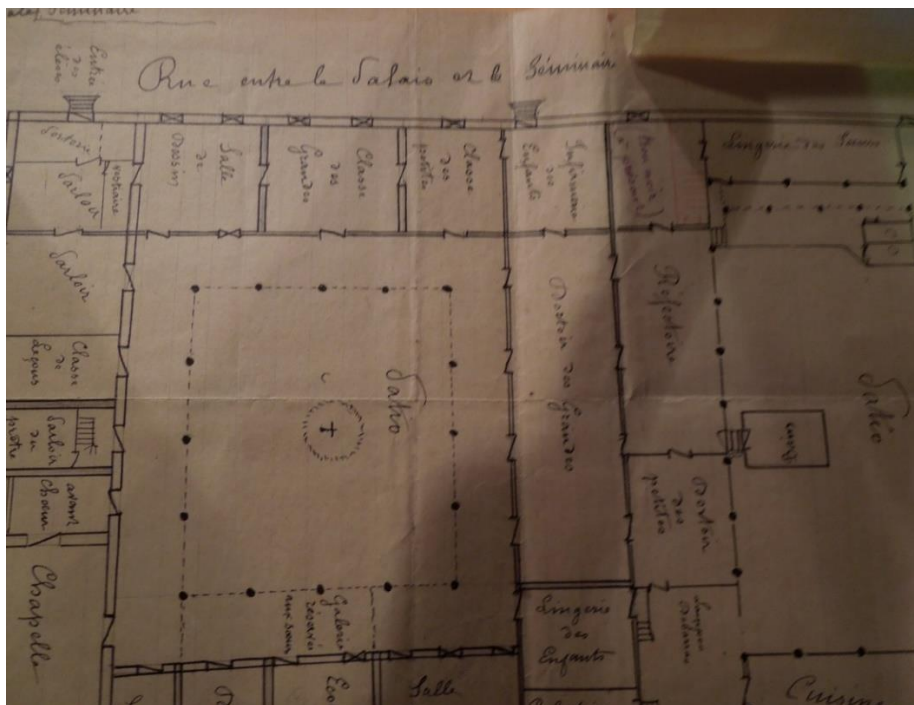


Greihamstounas apie 1849 m.



8 PRIEDAS

Nikaragvos asumcionistainės mokyklos planas (AKA, FM.I.2)



Prie mokyklos pastatyta bažnyčia, kuri turėjo būti naudojama ir mokyklos religiniams apeigoms

KODAS	LT07
INTERVIU DATA	2018-01-31
INTERVIU TRUKMĖ	30:11
APLINKYBĖS	Interviu vyko mokykloje per laisvą pamoką informantei. Informantė skyrė laiko, tai buvo jos darbo dienos pabaiga. Prieš tai pasidalino darbo dienos įvykiais ir savo rūpesčiais.

Tai pradėkim nuo to, kaip tu apibūdintum, kas šitoje mokykloje yra svarbiausia?

Svarbiausia, manau, yra pagarba žmogui, pirmiausia, na ką aš pati pajaučiau, ir vertybių laikymasis – pagarba žmogui, užuojauta jam, atjauta. Nes kai kur yra, kurie yra atskirti tos visuomenės, o čia yra integruoti, empatija ta vaikų ugdoma, tuo, kad jie čia yra, nuo pat mažens jie jas mato. Ir taip kažkaip supranta, kad jie yra visuomenės dalis ir jie nėra atskirti. Supratimas ir tarpusavio pagalba. Ir tas bendrystės pojūtis, visos pavyzdžiui rekolekcijos, kurios vyksta, kad gali su bet kuriuo žmogumi pasišnekėti.

Mokinių ar mokytojų?

Ir mokytojų, ir mokinių, nes yra ir mokinių, kurie nori pabendrauti plačiau, o tarp mokytojų irgi jaučiasi šiluma, ir kad tu praktiškai su kiekvienu gali pabendrauti, ir ne tik apie darbo reikalus, bet ir šiaip tiesiog...

Iš šono žiūrint atėjus, kokio tipo mokykloje mokosi vaikai ir kokie mokytojai?

Tai mokytojai labai nuoširdūs ir pasinėrę į savo tą darbą ir atiduoda tikrai daug vaikams, o vaikai tai kaip ir visur: pakankamai skirtingi turbūt, nes ir tokių, kaip sakant, jeigu yra iš tos tikėjimo pusės, yra ir labai tikinčių šeimų vaikai, kai kurių galbūt ne. Ir aišku yra vaikų skirtumai, yra ir šeimų socialiniai tam tikri skirtumai, kur yra labai pasiturintys, kai kurių mažiau, na tų skirtumų iš tikrųjų yra daug, mokytojų pusėj tai toks profesionalumas atsispindi ir tikrai nuoširdus darbas. Ir bendrystė bendraujant, bendradarbiaujant, stengiasi dėl to vaiko.

Jeigu taip žiūrint į mokyklos įvykius, didesnius ar mažesnius, kokius išskirtum renginius, atsitikimus, įvykius, kad va čia yra tikrai katalikiška asumpcionistinė mokykla.

Pirmiausia tai turbūt tai aišku Šv. Mišios, kuriose dalyvauja absoliučiai visi vaikai ir visa bendruomenė, ir Rugsėjo pirma, ir mokslo metų pabaigos, bet

gal ryškiausiai sakyčiau dedamas tas taškas, kaip būna tai trijų karalių Mišios, tai tada kaip ir apibendrinam švente, kaip ir Kalėdos yra, mes tarsi grįžtam į mokyklą ir užbaigiam tom trijų karalių Mišiom. Ir šiemet man įstrigo, nes buvo tokia ramybė bažnyčioj, sakyčiau tikro kaip ir turėtų būti. Nes būdavo anksčiau ir to triukšmo, o šiemet buvo tokia ramybė, susikaupimas, o vaikai, atrodo, tarsi pasiruošę, kad būtų iškilminga ir gražu, o iš tos pusės, kad ta bendrystė ta tarp mokytojų, tai tos rekolekcijos, tai tiesiog kitur to nėra, gal būna kokie tai susibūrimai, metodiniai susitikimai, bet to, kad konkrečiai susitiktų, manau, kitose mokyklose to nėra, taip ir ugdomi ta bendruomenė, nes kai visi bendraujam, atsiveriam, per tam tikrus nu tarkim tuos pačius paskaita kokia vyksta, bendravimas prie tų pačių pietų, kad ir tais pačiais receptais galima pasidalinti. Tai tiesiog toksai irgi atrodo, kad gali įvairiapusiškai gal pasirodyti, kad kažką sugebi daugiau padaryti ir tuo pačiu pabendrauti ir tikėjimo klausimais, ir dar kas tuo metu yra aktualu.

O ar skiriasi kažkuo pamokos, arba galima pasakyti, kad ugdymo turinys katalikiškų mokyklų skiriasi nuo kitų mokyklų?

Manau, kad šiek tiek skiriasi, nes vis tiek yra įtraukiami į tas pačias rekolekcijas, to, ko kitose mokyklose tikrai nėra. Tai tas irgi mokiniams jau priduodavo, pamokų metu, kur yra ta bendra malda, aš tarkim muzikos pamokų metu įtraukiu giesmių, vaikai netgi jas pamėgo, nesusiduriu su tuo, kai kiti sako: „O čia giesmės, čia jau nuvalkiota, turbūt nieks nenori, netinkama, šių dienų, kaip ir tiems jauniems žmonėms“. Bet aš susiduriu kaip tik atvirkštiniu tokiu požiūriu, kad vaikams kaip tik patinka ir jie tuo jaučiasi išskirtini, kad žino tiesiog plačiau, tai iš savo pusės ką galėčiau pasakyti, o daugiau na aišku ugdymo turiniu mes turime atitikti, švietimo ministrai, tie visi reikalavimai.

O metodai ar būtų kažkokie kitokie?

Metodų įvairovė didelė, bet kad taip skirtųsi, nemanau, kad būtų kardinalių skirtumų, mes gal turim, kadangi bendradarbiaujam su prancūzais, tai gal mes iš jų turim kokių metodų pasisėmę, tai gal šalių tik skirtumą išvelgtume.

O ką duoda tas „plačiau“, tas priklausymas tarp tinklų?

Plačiau, tai kad galime pas juos nuvykti tai čia tas va labai platu ir, aišku, galima pasisemti tam tikrų dalykų, pavyzdžiui, kaip ir aš buvau tam Erasmus+, tai iš tikrųjų dabar va aš einu į programą GOLDEN FIVE, mes irgi kalbėjom, kad mes išvelgiam tam tikrų skirtumų tarp bendravimo, tarp klasės, tarkim, ko galima iš ten pasimokyti, tai manau, tuo pačiu mes irgi tobulėjam ir mokomės iš ten, tai aš manau, kad tas bendradarbiavimas nemažai priduoda to tokio gal nu ugdymo proceso gerinimo.

O ką vaikams duoda?

Tai vaikai irgi teigiamas emocijas, kaip ir šiemet buvo išvažiavę į Lurdą, tai jiems buvo tikrai įspūdinga, tai man pasakojo mėnesį kokį tai tikrai savo įspūdžius, ir kaip jiems sekėsi, tai, manau, vaikams yra dar didesni nuotykiškai negu mums – kažkaip tos kelionės, atrodo, prastos, mes kažko važiuojam mokytis, o vaikai tai ne mokytis važiuoja, o tų nuotykių patirti ir tų teigiamų emocijų, kurios irgi jiems padeda ir įvairiai jie pamato... Kai jie pasakojo: „Mes pasijautėm, kad mes, lietuviai, esam, kad ten mus labai šiltai priėmė“. Kad jie išsiskyrė iš kitų, kad ten dauguma buvo prancūzai, ir jie šaukė visi: „*Lietuva, Lietuva, Lituanie!*“ Kad jiems ta tokia pakili būseną išliko ir čia.

Kas yra mokyklos stuburas?

Jeigu mes netektume kokių rekolekcijų, Šv. Mišių, tai automatiškai kažko trūktų, tai manau vaikams ir dirbantiems darbuotojams trūktų bendrumo jausmo, na čia, manau, esminiai bruožai būtų, tai konkrečiai išsiskiria iš kitų, o kas dar būtų... sunku pasakyti... ir tos pačios vertybės, kurias ugdom.

Pagrindinės vertybės? Kokios?

Tarkim, pas mus mačiau, tarkim, patyčių problema nu gal kartais ir aptinkama, tikrai nėra kaip kitur, kad tai yra didžiausia problema, tai pas mus gal ryškios problemos su patyčiomis nėra, tai galima susieti su tuo, kad vaikai gerbia vienas kitą. Pagarba, empatija, kad jaučiasi tais pačiais draugais. Kažkada atsimenu 12-okai per šimtadienį ar kažkokios šventės metu, man įstrigo žodžiai: „Kitų mokyklų mokiniai gal sakytų, kad pas mus yra neįgaliųjų ar vaikų, bet mes tokiais jų nevadinam, nes jie yra mūsų draugai“. Man tas labai įstrigo, štai čia ir būtų tas akcentas, pas mus nėra skirtingų vaikų, visi yra tarpusavy draugai, nėra tokių skirtumų, kiti galbūt juos išvelgtų, nes, manau, kitiems, kurie ateina į mokyklą šiaip tiesiog, nežinodami, kas joje yra, tai gaunasi toks būtų šokas, bet kadangi aš jau žinojau, kas tai yra per mokykla, nes aš, kai turėjau paskaitas pas G. spec. poreikių pedagogiką, save kažkodėl įsivaizdavau čia, nežinau kodėl, bet kai jinai pasakojo apie tą mokyklą, aš atsimenu visas paskaitas buvau, ir man labai patikdavo, kad jinai pasakoja, kažkodėl įsivaizduodavau, kad aš čia noriu būti, būrelį kokį turėti, užsiimti su vaikais, daryti kažką. Tai toks gavos paradoksas, kad po to čia ir atsiradau, tiesiog iki šiol čia likimas susidėliojo, vis tiek ten atsiduri, ten, kur ir turi būti.

Migracija plečiasi ir atsiranda kitų poreikių vaikų, pavyzdžiui, emigrantai. Kaip pamatai jų vietą šitoje mokykloje?

Jie irgi atsiskleidžia čia, aišku, jiems sakyčiau čia lengviau, kadangi čia integruoti čia neįgalūs vaikai, tai jiems čia yra paprasčiau, nes tiesiog jie yra atvykę, ir sakyčiau, kai kuriose klasėse sakyčiau lengvai integravosi. Devintokų klasėse, kur buvo atvykėlių vaikų, tai jie išvis lengvai integravosi,

jie ir anksčiau turėjo tų vaikų, manau, patiems vaikams nebuvo didelio streso. Kai kurie išvis lengvai adaptavosi. Tarkim, kaip buvo Nomedas, atvyko ir gitara pradėjo groti, ir dalyvavo kitoj veikloj, tai sakyčiau išvis lengvai įsiliejo į tą visą... aš manau, kad jiems čia gera erdvė.

O ką jų buvimas duoda mokyklai?

Jų buvimas duoda, kad mes irgi matom tam tikras pasaulines problemas, kad jiems visa ta yra nesaugu, ir jie turi iš ten bėgti, tai gal vaikams irgi toks akiračio plėtimas, ne visur gerai, viskas gerai taip, kaip čia, kad mes esam laisvi, turim tiesiog stogą virš galvos, kad turim maisto, nu kad tiesiog visko turim, ko galbūt jie neturėjo, kur turėjo bėgti iš to kažkokio gyvenamo ploto, galėjo netgi žūti, realiai kalbant, jiems netgi tai galbūt akiračio plėtimas, ir tuo pačiu pamato, kad tuos pačius skirtumus, kad ir religiniai skirtumai yra, ir kad jie pripažįsta tai, ką jie daro. Supratimas ir bendrystė, kad labai teigiamai čia atsiranda.

O kas tas jų nuolatinis keitimasis, kokius sunkumus sukelia vaikams, mokytojams, kokius jausmus?

Mes tarsi prie jų įprantam, o po to jie kažkur tai dingsta. Tai toks nestabilumas gal toksai jaučiasi, kad ai čia pabuvom, tai paskui vėl nebūsim. Tai gal nėra labai gerai, tai pabūna, tai dingsta, nes vaikams jau atsiranda toks, kad gal jis čia ilgai ir nebus. Tai gal tas gal irgi nėra, sakau, gerai, nes toks nepastovumas išeina.

Yra tokie Asumpcionistinio ugdymo raktiniai žodžiai. Kaip juos galima paaiškinti šiuolaikiškai? Pavyzdžiui, transformatyvus ugdymas, džiaugsmingas atsižadėjimas, tiesumas. Kaip būtų galima pasakyti, dabartinais žodžiais mūsų kontekste?

Tai gal perteikti per save, nes, tarkim, aš kaip iš muzikinės pusės, tai aš visą savaitgalį šį galvojau, kodėl tarkim muzika Lietuvoj kaip dalykas toks nu nėra vertinimas. Visą savaitgalį galvojau, ir iš tikrųjų tas galvojimas prasidėjo nuo to, kad muzikos mokytojų grupė yra tokia facebook'e, na čia, aišku. irgi yra facebook'as vaikų aktualija, bet, kadangi toks aktualus tekstas, bet mes muzikos grupėj pradėjom su mokytojais diskutuoti, kodėl toks požiūris yra, susiformavo. Tai čia irgi transformacija irgi, sakyčiau, vyksta, kodėl tas požiūris koks yra, paskui pradėjom mąstyti kaip yra kitose šalyse. Ir dėl ko, tai tiesiog perėjom prie to, kad kitose šalyse mokomi vaikai pačios muzikos. Pas mus išeina, kad mokom apie muziką, nes realiai mes į ką daugiausia atsižvelgiam, tai į muzikos istoriją, natų mokymąsi, čia savaiame suprantama, na aišku daug yra dainavimo, improvizacijos, bet čia jau pats mokytojas turi norėt ir daryt kažką tai daugiau. O užsieny, kad ir pačioj Prancūzijoje, ten faktiškai yra instrumentai, yra suolas ir ten faktiškai groja visą pamoką arba

dainuoja. Ten tokio kažkokio muzikos istorijos mokymo, kompozitorių... yra tam tikros, aišku, susipažįsta su tam tikrom epochom. Bet taip nėra akcentuojama kaip pas mus, ir pradėjom pergaltoti, kodėl taip yra, tai taip ir yra, kad mes neturim tiesiog priemonių daug, su kuriomis galėtume tai įgyvendinti, gal tuo pačiu ir susiduriame su ta problema, kad mes įpratę, kad visi sėdi ramiai, jie susikaupę dirba, nėra ten kažkokio chaoso, triukšmo, nes realiai jeigu tai darai kūrybinį procesą, neišvengiama tai yra, vis tiek turėtų būt mini triukšmas, toksai kažkokia nebus labai sutvardoma erdvė, nes visi norės kažką tai padaryti, kažkuo pagroti. Ir su tuo susiduriame, kad kažką norim transformuoti, bet realiai įrankių tam kaip ir neturim. Tai čia ir priklauso ir nuo to paties mokytojo, kaip jisai tai transformuos, kaip jis tai perdarys. Žodžiu, visą savaitę ir galvoji, kaip man taip padaryti. Ir paskui mąstai mąstai ir po to prie išvadų prieini, paskui pagalvoji, tai iš tikrųjų kai tam vaikui duodi tą instrumentą, tai jisai kitaip elgiasi pamokoj, tai jis ir nori atsikleisite, ir juo pagroti, ir kažką dar savo sukurti. Tai tuo mes ir ugdome tą kūrybiškumą, ir vyksta ta transformacija. Kad mes pereinam iš to tradicinio ugdymo į tą, kokį, koks turėtų būti šiuolaikinė visuomenė, kad mes ugdome tą kūrybišką vaiką, kuris prisitaikys prie daug visur.

Ai, džiaugsmingas atsižadėjimas...

Tai gal net... čia turim omeny tam tikrus atsižadėjimus, kad mes kai ko... tarkim... mhm... arba atsisakyt kažko... na atsisakyti, visą laiką yra teigiama, o čia džiaugsminga. Tai gal nu, tarkim, kad ir to paties saldainio džiaugsmingai atsižadėti, tarkim, tai yra galbūt šių metų nesveika, arba tai yra... per daug cukraus, ar dar kažko. O pačioj mokykloj ko mes galime atsižadėti. Pavyzdžiui, norim paplepėti su draugu per pamoką, bet mes galim džiaugsmingai sutikti, kad tai nėra tinkama – tai pamoka, ir gal gražiau kažką džiaugsmingai padainuoti. Kaip ir šiandien buvo toks įvykis, kai visi džiaugsmingai giedojo himną, o tu sugalvojai, kad kažką pakeisti. Gal tas atsižadėjimas ir būtų: nesistenk kažko tai keisti, o pakeisk pats save, kad tu prisiderink prie kitų.

Ir pavyzdžiui – tiesa ir teisingumas mokykloj?

Mes kartais būnam nuolaidūs vaikams, kažkaip galvojame, kad nu jie dar maži, jie dar vaikai, užaugs, viskas bus gerai. Bet kartais reikia gal taip teisingai įvertinti. Tėvams kažkaip teisingai pasakyti, kaip iš tikrųjų yra, o ne pagražintai pateikti. Ir gal tada būtų ir, aišku, ta tiesa nebūna kartais nesaldė, nesinori tokios girdėti, bet gal reikia kartais tą tiesą taip tiesiai pasakyti, gal tada žmogus susimąstytų, nu kas yra negerai, nes mes dažniausiai nutylim, kas yra negerai, dažniausiai mes stengiamės pagražinti, kas yra gerai, tai mes ir tai pasakom. Tai iš tos pusės tiesa turėtų būti. Aišku, stengiamės neįžeisti kažkaip

žmogaus, kad nebūtų jam po to skaudu. Bet gal tas irgi nėra gerai, kad tas žmogus tuomet ir nesusimąsto, jis galvoja, kad tam gražiam pasauly gyvena, kad viskas yra gerai, tarkim su tais pačiais mokiniais, tarkim, kad jisai, kad gal jisai stengiasi ir taip ir taip, o gal iš tikrųjų priežastis yra visai ne ta, kad pamokoj netinkamai elgiasi, gal ir šeimoj yra kažkas negerai, ir dėl to jisai taip elgiasi. Tai va reikia kartais tą tiesą va taip pasakyti tėvams.

Mokykloje yra žinomi tokie istoriniai personažai, tarkim, Matulionis, kurio vardu yra mokykla arba Marija Eugenija. Ką jie reiškia mokyklai? Kokia jie prasmę duoda mokyklai?

Prasmę duoda, kad į juos mes kaip ir remiamės. Eugenija, kaip ir pedagogika mes remiamės, Matulionis vėl dabar toksai naujas etapas, sakyčiau, mes kaip ir dabar apie jį vis kažką naujo dar sužinom, arba praplečiam savo tą visą bendrą indelį. Dabar mes kaip ir sakom, yra tokia mokykla, tai kai kurie nustemba, kad jau atsirado tokia mokykla, nes vis tiek jisai palaimintųjų mes tiek neturim. Mes kažkaip, ryškus tas vardas automatiškai, kažkaip visi suklusta. Iš kur čia jie atvyko, ir kur čia tokia mokykla. Iškart prasmingiau ir iš karto aišku, kokia pakraipa yra tos mokylos. Tai va, gal tokias nuorodas pateikia tas pavadinimas. Čia kaip ir pasako, kad mokykla bus siejama su tikėjimu. O Marija Eugenija? Mes jos pedagogika jos remiamės.

Ir kokie būtų akcentai aktualūs mokyklai?

Pati jos ta persona, kaip jinai pati.

Arba ką ji gali duoti, pavyzdžiui, mokytojui arba pačiam ugdymo procesui, ką iš jos asmenybės galima pasiimti?

Nu tai tas va atsidavimas viskam. Mes kiekvienas atiduodam save, tarkim, mokytojas atiduoda save tiems vaikams, kartais ir visai Lietuvai kartais. Tai tas atsidavimas... hmm... meilė kiekvienam, tai tą patį mes ir mokykloj darom, suteikiam save vaikams. Atiduodam jiems visą meilę: apkabinam ir paguodžiam ir labai įvairiai būna, ir sudrausminam, aišku, kad būtų viskas gerai, ir patariam, kai reikia jiems, šitas irgi atsispindi.

Gal yra kažkokia mintis, kur tu eidama galvojai, kad vat apie tai norėčiau pasakyti, bet nebuvo klausimo apie tai?

Iš tiesų, tai aš kaip galvoju dabar... kadangi mes kaip ir Lietuvoj, dabar aktualu, mes kaip ir keičiam tarsi tą mokyklos modelį, tai aš gal kreipčiau į tą, kad mes turim ko pasimokyti, tarkim, iš prancūzų (su kuriais mes bendradarbiaujam), ir tiesiog gal mes irgi galėtume išsiskirti tuo, kad mūsų ta mokykla būtų, ilgesnį laiką būtų vaikai mokykloje, kaip ir dabar prie mokyklos sakė, prie visuotinės mokyklos. Kadangi aš, dėl ko aš tai pagalvojau, tarkim, kai dabar turiu būrelį, tai susiduriu su problema, vaikai tuo

metu turi ir daugiau būrelių, tai jeigu mūsų mokykla dirbtų ilgesnį laiką, mes galėtume susitarti tarpusavy, ir išdėlioti taip laiką, kad vaikai gautų didesnę kiekį neformalios veiklos, Ir tie visi pasiekimai, ir jų tobulėjimo lygis būtų visai kitas. Ir mes daugiau visko turėtume, ir tą chorą visą turėtume, didesnę, nes, atrodo, rugsėjį surenki – viskas gerai, ir po to vaikai byra byra: „aš einu ten, aš einu ten“. Ir po to kažkaip tada gaunasi tada sudėtingai. Tai aš mažiau, kad būtų labai tinkama pereiti prie tokio, nežinau kiek tai laiko turėtų trukt, bet dabar kai kurios mokyklos kaip ir pereina prie tokio dalyko, man ir atrodo dabar, kad švietimo ministerija galvoja, kad tinkama būtų tai padaryti, aš ir galvoju, kad mes galėtume ta linkme eiti. Ir galbūt turėt geresnes pietų pertraukas, kad vaikai spėtų visi pavalgyti, nes dabar vieni, aš matau, valgo po pamokų, nes per tą pertrauką nespėja, nespėja. Jie nenori labai greitai valgyti, kaip ir Pracūzijoje visi ten ramiai valgo, o mes visą laiką skubam. Jeigu mes, tarkim, stengiamės ir tada atsižvelgtume ir į sveiką mitybą tuo pačiu. Mano tokia nuomonė būtų, nežinau. O muzikos tam visam procese, kad irgi reikia viską keisti, bet čia irgi ilgesnis procesas, nes reikia kažką tai daryti, gal gauti instrumentų, galbūt parašyti projektą, kad gauti tuos instrumentus. Nes aš dabar įsivaizduoju, kad gale sienos turi būti ukulėlių, gitarų ir būgnai kažkokie tai, kanklių. Tai va gal tiek. Ai nežinau, ar čia tinkama linkme.

Ačiū.

Teksto transkripcija

KODAS	DK10
INTERVIU DATA	2017-05-09
INTERVIU TRUKMĖ	16 :30
APLINKYBĖS	Interviu vyko mokytojų kambaryje po pietų pertraukos per mokytojo laisvą pamoką. Šiek tiek blaškė triukšmas už durų ir lauke per atvirą langą. Pašnekovas pats netikėtai užbaigė interviu

When did you come here? How did you begin?!

In 1971, and it was very small school and the nuns at that time were very anxious. Suddenly the boys in their classes were getting bigger. And they needed a male teacher, they thought to come and control these naughty

boys. That was my job. I came here, “Do I teach this, do I teach that?” In addition, of course, I needed a job, I taught everything.

I had 10 years of teaching experience when I came. I taught in Canada, I taught in Australia. 4 years in Australia, 3 years in Canada. So, I’d already had 7 years of experience and I had taught lots of classes.

So I came here as the male teacher. And my job was to teach them a little gym, play football, teach them put the shoes on and all that. And the job just grew. So I came here as the 1st male teacher.

And you are Canadian?

Australian. But I taught in Canada.

And now, what are you doing now?

I’m teaching still.

What subject?

I’m teaching Math now.

In the International Department?

In the International Department, yes. We have very rare relationship with the Danish children. We see but we don’t really know them. I mean, it’s a bit isolated because our curriculum is totally different. What we do, what we are teaching is totally different from the Danish system. So the children see each other at the parties, sometimes we have groups, we have Christmas time together, to make, bake, things like that where the children get together. They are friends but they have little in common.

So, can you tell a bit about the development of the school? How has it changed over the years? You are living a memory.

It’s just growing a lot. When I came one of my jobs was to go the church. And we had church services 2 times a week in those days and I had to sit in the church and make sure all the children sat at the front, the front 5 rows. Now, we kind of don’t fit. It was so small.

How many students were there?

Oh, maybe 100 if you are lucky. It’s just growing and growing.

But was it already International School?

It was called Polyglot, yes.

It was for gain from the French state that has been international. Two years before I came it stopped speaking French, and one year before I came the language and instruction used to be French and then it changed into English. When I came the language and instruction was English. But there were lots of nuns here, still lots of old ladies who spoke French.

But was the Danish Department opened later?

It was still running parallel to us. It has always been parallel. Their curriculums and their names are so different. And when we meet as teachers we are sort of () we don't know each other very much. That's the problem. People try to do just as it seems to work. Our kids, the International and Danish kids, and they are fine, socially, but not in school so much.

But now how would you describe what is the backbone of the school? What makes the school stand?

The nuns.

But now actually?

Yes, still now. When you come to the school, everybody says it's a friendly, loving school. And it always has been. When the nuns were here, it was specifically so. Now we don't have the nuns but it still remains. Or remained the same.

It's still a very-very nice place to work, it's a very-very nice place for children. They love it. I think, I hope.

And in which sense is it a nice place for children? How would you describe this?

The staff are friendly, the children are friendly. We have good relationships with each other, not authoritarian. It is respect, mutual respect. And I think that's something that came from Marie Eugénie, the old lady that started it all off. When you walk around, I mean, you have seen children in classes, it is very relaxed, informal atmosphere. But the academic demands on the other side are very-very high. And the children do extremely well in the difficult examinations that they do here in a year.

But if you are choosing children, maybe they are chosen as most clever, most capable?

It used to be in the old days. Now it's not. Now it's not so selective any more. It used to be very selective because we had small numbers with 15/20 in the class and only one class. So they were very quickly filled. But nowadays we have 2 classes, parallel classes all the way through the school. When I came, we had a single 1, 2, 3, 4, 5, 6 and 7. And I was to come and to be the first and we had 7 classes. And I was the first to take year 8. So when year 8 started and year 9, and year 10, and year 11. And now we have doubled. It has grown a lot from 100 to 600.

And how would you describe what is Assumption Education? Just how you interpret?

How do I interpret it? I interpret it as a home, just as a friendly loving atmosphere. There is nothing...

I mean, I am not a religious man anyway and I neither have no religious motives of mine when I teach the children, at all. There are just sweet kids, nice kids, good families.

Yes, it's a selective school but only because the children are grown in Denmark. The noble families, the noble rich, we have children who come from greengroceries, local stores, we have lots of Chinese people. They work in the Chinese restaurants. We have all these sort of things.

But why are they choosing this school?

Reputation I suppose! It goes as same with the reputation. We are very good school, we get good results, the kids like it.

And how would you describe the profile of teachers and of students in this school? What type of people are they here?

It used to be just international people. People who are here for a short term or on their way through. Now it's Danish children, lots of our children are Danish children who have been oversees with their parents and they returned here. And they have said, "I can continue international education, I can continue English education". So we have lots of Danish children now. There are also too mixed people. Like Marie Eugenie said we have lot to do... We have different levels of society. We have privileged children, privileged families. We have all souls. How many nationalities? 100 nationalities in our school?

80?!

Around 80? I don't know, I never keep counting. Just lots, lots of different people.

And how would you describe how the education is changed through the years?

I don't know. It doesn't change. It's the same education. The children just get older. We've gone from year 8 now to year 11. So we just teach more and more. It's all. It hasn't changed. I mean, OK, we've got computers, that never worked, we've got whiteboards that never worked, we've got lots of things that never worked. But it's still the same. It's the teacher and student's relationship, of those two. That's what makes the school special. That's how the children learn. They've got respect, response from the teachers. They like the teachers, the teachers like them. That's the secret about this all.

And what are the main values here in the school?

Basic, yeah, what we say, humanitarian values, you take Christian values, but it's not Christian because we've got lots of Muslims, we've got

lots of people of India. We've got lots of mixed things, so it's the basic terms, to be nice to each other, be kind, helpful, all that sort of things, that the nuns had, that Marie Eugénie had....Good, just good things. So I can't add more than that.

In Assumption Education is often described as Transformative Education...

Trans... t excuse me?

Transformative. How would you interpret it?

Old teaching transformed.

What does it mean?

Old teaching means make the children better than they do. Raise above the standards that they only have. Make advancements, to transform them, to develop into responsible human beings. What we would do, every school does that. I think we all transform. I think, I don't know. I am...

Now, I'm just trying to understand.

I can't say, yeah. I mean, we don't transform them. I mean, we just develop them. Our children want to develop nice, our children... all human beings want to be liked and respected, be appreciated. I think you give people that and that's why they come, that's what the stuff do.

Do you have some relationship with children who have already finished this school?

I see a lot of kids that finished.

And what main elements, what are they bringing out from the school? What do they remember after?

They remember how much fun it was, what a nice place it was, how good the teachers work with them, how helped them. They remember positive things of course. I've had a guy who was a... oh it's been for years since now. They are just normal people. They go on in their lives and did something good, usually. I've only heard success stories, I don't hear any bad stories. There must be children who have gone and fallen on bad times. I don't hear that. We don't hear that. We just hear the children come back and idea was right, yeah.

We have a website. Why don't you go and look at the Rygaards website?! Go and write to them. Say, "Hi, I am doing this. What do you remember about the school?" Ask them. As soon as you get, sooner response you get. You could do that. I see them when they come back here,

I see many students that come back here, come and meet the old teachers.

They are coming?!

Yeah, they always come back in the town.

They are coming for the feast? Do you have a special day?

They come passing by.

To say hello!

Usually. Well they met somebody and then came by the school.

What differences you see between the English Department, International Department and Danish Department?

There is a difference. The Danish kids are very Danish.

What does it mean very Danish?

They are very self-involved. That's what important to them. They are very... you see it in their behavior. They are not prepared to sit down. They have to speak. They have a right to speak. They speak their mind and they tell you what they think. They are very much in a new phase. Can be provocative. They are very much "I am me, I do, I do what I like".

We don't quite have that I at our side. That's the big difference : our children will listen to you and then they modify their behavior and we modify our behavior. And we learn to get on together. We don't have any friction. We don't want any friction. Of course we have it, we have very-little. Yes, they have lots of problems at home, handle lots of other things happening in their private lives at home. But we become involved in. (...)

What main challenges are you meeting there as a teacher?

I don't know. I don't have any challenges. I just like the kids. You are here to help, serve the kids, you're here to help them. It's not a challenge! No, I enjoy it. Most do the same way. I don't think we are challenged, we are extending these children's knowledge. We are helping them to prepare into the University. It's a National University, that type of children. Wish to go on to universities. We're just helping them. It's not a challenge. It's just what we do. We help them through the life. We help them to become good people. It's not challenging. I don't see it as challenging.

Can you tell more about the history of the school?, I can read what is written but the memories are more interesting.

I've been here...

When you started, what were your first impressions, joys and difficulties?

I've taught at schools in Australia, at Sydney, in the slums, Greek schools, tiny schools where there were lots of people new to Australia. That

was different and it was more difficult there to teach. And Canada, that was new for me. No, it's just easy, easy to teach in this school. They are nice, they learn, it's easy. I don't say it's a challenge. Not helping much, am I?

No, no, it's OK.

I don't have any challenges, I don't think.

And your first impressions, first experience when you came to work in this school?

The same as now. I loved it.

And you never thought to change the school?

Why would I change it?

No, the work, the workplace. You have never been looking for another place?

No. I liked it. I mean I retired 10 years ago. I should be on a pension. I shouldn't be here. It's been a year. 10 years ago was my retirement. I am 65. Maybe because I like it, it's fun.

Nice...

It is nice. I'm very happy. I am very fortunate. Anyway, I have to go to teach now. I haven't helped you very much, sister.

Bendra interviu trukmė: 18 h. 33 min., 235 psl.

(Sutelktos grupės interviu 1 val. 7min, 27 psl. su vertimu)

Informantų charakteristikos

DANIJA

Eil. Nr	Kodas	Vyras / moteris	Mokyklos steigėjų atstovas ¹⁷¹	Mokyklos vadovas	Mokykloje dirbanti vienuolė / sielovadininkas	Stažas Asumction mokykloje iki 7 metų	Stažas Asumpcion mokykloje 7 metai ir	Nepedagoginis personalas	Pedagoginis personalas	Tėvų tarybos atstovas	INTERVIU TRUKMĖ
1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	DK01	v	+				+				30:42
2	DK02	v		+			+	+			38:52
3	DK03	m		+			+		+		39:18
4	DK04	m								+	34:57
5	DK05	m				+			+		20:44
6	DK06	m				+			+		31:08

¹⁷¹ School board member

7	DK07	v			+	+			+		25:14
8	DK08	m								+	23:16
9	DK09	m				+			+		34:28
10	DK10	v					+		+		16:30
11	DK11	m					+	+			33:5
12	DK12	m			+		+		+		35:28
											6h 5 min, 77 psl.

PRANCŪZIJA

Eil. Nr.	Kodas	Vyras/ moteris	Mokyklos steigėjų atstovas ¹⁷²	Mokyklos vadovas	Mokykloje dirbanti vienuo lė/sielovadininkas	Stažas Asumpcion mokykloje iki 7 metų	Stažas Asumpcion mokykloje 7 metai ir daugiau	Ne pedagoginis personalas	Pedagoginis personalas	Tėvų tarybos atstovas	INTERVIU TRUKMĖ
1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	FR01	v		+		+					34:46
2	FR02	m	+	+	+		+		+		32:59

¹⁷² School board member

3	FR03	m					+		+		36:40
4	FR04	m					+		+		20:45
5	FR05	m					+	+			25:57
6	FR06	v				+			+		31:24
7	FR07	v		+		+			+		36:51
8	FR08	m			+		+	+			30:21
9	FR09	m				+			+		25:21
10	FR10	m				+		+			22:11
11	FR11	m			+	+		+			27:27
12	FR12	m			+	+			+		26 :35
13	FR13	m								+	23:43
14	FR14	m					+	+			20:52
											6h30 min, 94 psl.

LIETUVA

Eil. Nr.	Kodas	Vyras/ moteris	Mokyklos steigėjų atstovas ¹⁷³	Mokyklos vadovas	Mokykloje dirbanti vienuolė/sielovadininkas	Stažas Asumction mokykloje iki 7 metų	Stažas Asumpcion mokykloje 7 metai ir daugiau	Nepedagoginis personalas	Pedagoginis personalas	Tėvų tarybos atstovas	INTERVIU TRUKMĖ
1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	LT01	m								+	39:39
2	LT02	m		+		+		+			58:26
3	LT03	m		+			+		+		33:52
4	LT04	m		+			+	+			42:09
5	LT05	m			+	+			+		30:24
6	LT06	m				+			+		38:00
7	LT07	m				+			+		30:11
8	LT08	v					+				43:22
9	LT09	v					+	+			20:09
											5h 58min, 64 psl.

¹⁷³ School board member

KLAUSIMYNAS

1. Kokį galėtumėte pateikti asumpcionistinio ugdymo apibrėžimą? Kuo jis pasireiškia jūsų mokykloje / pamokoje?
2. Kas yra jūsų mokyklos / ugdymo stuburas? Kaip jį apibūdintumėte?
3. Per ką ir kaip mokykloje atsispindi asumpcionistinis ugdymas?
4. Kokį asumpcionistinės mokyklos mokytojo portretą (profilį) galėtumėte nupiešti? Mokinio?
5. Kokio „gyvenimo būdo“ moko asumpcionistinė mokykla? Koks yra RA gyvenimo stilius, kultūra?
6. Kaip mokytojas, kuris nepriima krikščioniško tikėjimo, kaip savo asmeninės pasaulėžiūrinės laikysenos, gali dalyvauti / dalyvauja asumpcionistinio ugdymo projekte?
7. Kas yra atsakingi už projektą, kas yra asumpcionistinės mokyklos protagonistai? Ar galite sakyti, kad mokykloje dirbantys mokytojai, vadovybė yra toliau charizmos kūrėjai? Pateikite praktinių pavyzdžių.
8. Kaip ir kuo mokyklos projekto įgyvendinime pasireiškia „pasidalinta atsakomybė“?
9. Sielovada yra labai svarbi mokykloje, kaip teigia dokumentai. Kaip ji pasireiškia? Koks jos poveikis projektui?
10. Kaip suprantate Asumpcionistiniame ugdyme dažnai vartojamą sąvoką „protų sukrikščioninimas“?
11. Kaip suvokiame asmenį asumpcionistinėje mokykloje? Koks požiūris į žmogų?
12. Kaip pozityvus požiūris į asmenį pasireiškia asumpcionistinėje mokykloje?
13. Kuo pasireiškia, išsiskiria edukacinė jūsų mokyklos komanda / bendruomenė? Kuo pasireiškia darbas komandoje?
14. Kaip apibrėžtumėte, kas yra vidujiškumo ugdymas? Ar tai nėra pakaitalas religiniam ugdymui?
15. Kaip pasireiškia įvairumas (heterogeniškumas) mokyklos bendruomenėse ir kaip jis sutinkamas? Kaip jūsų mokykloje patiriamas, išgyvenamas tarptautiškumas? Ką tai duoda ugdymui(si)?
16. Kaip manote, kuo ugdymo turinys asumpcionistinėje mokykloje skiriasi nuo kitų? Kuo gali skirtis?
17. Kokius asumpcionistinei mokyklai specifinius ugdymo metodus jūs įvardintumėte? Kuo jie išsiskiria?



RYGAARDS SKOLE
INTERNATIONAL AND
DANISH DEPARTMENTS

Bernstorffsvej 54
2900 Hellerup
DK-4573962 1053
Cm: +45 3962 1053
www.internationalrygaards.com

www.rygaards.com

4th April, 2017.

Dear Sr. Danguole,

As a Phd. student at Vilnius University, you are more than welcome to attend Rygaards International School in Copenhagen from 8th to 12th May, 2017.

I understand that during your visit, you will carry out empirical research in our school, interviewing teachers, other staff, parents and pupils, as well as doing a field observation as part of your research for your Phd. on Assumption Schools in Europe.

Kind regards,

Shirley Jacobsen

RYGAARDS SCHOOL
International Department
Egernsøvej 54 - DK-2901 Hellerup
TE: (+45) 39 52 10 51 - fax (+45) 39 52 10 51
Email: som@rygaards.com

Shirley Jacobsen
Head of Rygaards International Primary School

Rygaards Skole
International and Danish Departments
Bernstorffsvej 54
2900 Hellerup
DK: +45 3962 1053
Web: www.rygaards.com

Interviu analizės pavyzdys su programa MAXQDA10

The screenshot displays the MAXQDA 10 software interface. On the left, a 'Memo' window is open, showing a document titled 'Memo 148' by 'danguole'. Below the memo details is a list of folders and files, including 'Bendravimas su kolegomis', 'Bendravimas su tėvais', 'Tėvai ir tikėjimas', 'Kultūra', 'Vienuolių vaidmuo', 'Kultūrinimas', 'Pasiaiskinimai', 'TU_ Transformatyvus ugdymas', 'Mokytojų bendradarbiavimas', 'Antropologija RA', 'Apie informantą', 'TRADICIJOS PERDAVIMAS', 'Istorijos naratyvas', 'Archyvai', 'RA apibrėžimas', 'Apie Mariją Eugeniją', 'Tarptautinis tinklas', 'ME citavimas', and 'Kiti elementai'.

The main window shows a text document with several highlighted segments in yellow. The text includes:

- quelque chose dont on a beaucoup entendu parler pendant très longtemps. Euh, j'ai beaucoup entendu ^
- les chefs d'établissement dire « faudrait faire un projet, faudrait faire un projet », voilà, pour
- l'instant on a encore rien. Alors il semblerait que Mr F ait envie de le mettre en œuvre et
- commencer de faire quelque chose, maintenant je m'interroge, euh, sur ce projet, je ne sais pas du
- tout pour l'instant ce qu'il est, dans quelle direction on va, j'espère, euh, j'espère que l'âme ne sera
- pas perdue. Il y a un véritable risque, là, je pense.
- 27 Et quelle est l'âme de l'établissement Assomption ?
- 28 Ouais...
- 29 Comment vous pouvez un peu décrire cela ?
- 30 Alors...
- 31 Quels sont les éléments ?
- 32 Le fait d'avoir cette tradition, enfin, cette origine de petit établissement a donné très longtemps à cet
- établissement un côté un peu familial, avec tous les bons et les mauvais côtés de l'affaire, parce que
- la famille, c'est bien, mais parfois c'est un peu enfermant, un peu sclérosant, et il y avait un certain
- nombre de scléroses dans l'établissement. Euh, euh, et puis des rôles pas forcément bien clairs des
- uns et des autres, voilà. On les choses se structurent un petit peu dans cet établissement, mais il faut
- quand même, je pense garder un minimum de, comment dirais-je, un minimum de convivialité qui
- était, quand même une des forces de l'établissement. Le nombre de collègues qui sont venus faire

The bottom of the screen shows the Windows taskbar with various application icons and the system clock indicating 12:52 on 2018-03-26.

PUBLIKACIJŲ SĄRAŠAS

1. Gervytė, D., (2017). Application of Bray and Thomas Cube for comparing transnational school paradigm implementation in various cultural contexts. *RTTEMA Research and Innovation Department, XII Jauno Zinatnieku konference, 55-61*;
2. Gervytė, D., (2016). Koedukacija versus vienalytis ugdymas mokyklose: tyrimų teritorijos apibrėžtis. *Acta pedagogica, (36), 72-86*;
3. Gervytė, D., (2017). Asumcionistinis ugdymas: mokinių socializacijos diskursas. *Socialinis ugdymas, 47 (3), 89-98*;

UŽRAŠAMS

UŽRAŠAMS

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