

VILNIUS UNIVERSITY

Danguolė
GERVYTĖ

Assumption Schooling: Continuity and Transformation

SUMMARY OF DOCTORAL DISSERTATION

Social Sciences
Education Science S 007

VILNIUS 2019

This dissertation was written between 2014 and 2018 at Vilnius University.

Academic supervisor:

Prof. Habil. Dr. Vilija Targamadžė (Vilnius University, Social Sciences, Education – S 007).

This doctoral dissertation will be defended in a public meeting of the Dissertation Defence Panel:

Chairman – Doc. Dr. Irena Stonkuviėnė (Vilnius University, Social Sciences, Education – S 007).

The Members:

Prof. Dr. Ingrida Baranauskienė (Klaipėda University, Social Sciences, Education – S 007).

Prof. Dr. Marc Depaepe (University of Luven, Belgium, Social Sciences, Education – S 007).

Prof. Dr. Valdonė Indrašienė (Mykolo Romerio universitetas, Social Sciences, Education – S 007).

Prof. Dr. Vilija Grincevičienė (Vytauto Didžiojo universitetas, Social Sciences, Education – S 007).

The dissertation shall be defended at a public meeting of the Dissertation Defence Panel at 3 p.m. / on 27 June 2018 in Vilnius University Faculty of Philosophy, room 201.

Address: Universiteto 9/1, LT-01513, Vilnius, Lithuania.

Tel.: +370 5 2667606, Fax. +370 5 2667600, e-mail: fsf@fsf.vu.lt.

The text of this dissertation can be accessed at the libraries of (name of the institutions granted the right to conduct doctoral studies in alphabetical order), as well as on the website of Vilnius University: www.vu.lt/lt/naujienos/ivykiu-kalendorius

VILNIAUS UNIVERSITETAS

Danguolė
GERVYTĖ

Asumcionistinis ugdymas mokykloje: tęstinumas ir kaita

DAKTARO DISERTACIJOS SANTRAUKA

Socialiniai mokslai
Edukologija S 007

VILNIUS 2019

Disertacija rengta 2014 – 2018 metais Vilniaus universitete.

Mokslinė vadovė:

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

Gynimo taryba:

Pirmininkas – Doc. dr. Irena Stonkuvienė [Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – S 007].

Nariai:

Prof. dr. Ingrida Baranauskienė [Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija –S 007].

Prof. dr. Marc Depaepe [Luveno universitetas, Belgija, socialiniai mokslai, edukologija – S 007].

Prof. dr. Valdonė Indrašienė [Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – S 007].

Prof. dr. Vilija Grincevičienė [Vytauto Didžiojo universitetas, edukologija – S 007].

Disertacija ginama viešame Gynimo tarybos posėdyje 2019 m. birželio mėn. 27 d. 15 val. Vilniaus universitete, Filosofijos fakultete, 201 auditorijoje.

Adresas: Universiteto g. 9/1, LT-01513, Vilnius, Lietuva.

Disertaciją galima peržiūrėti Vilniaus universiteto bibliotekoje ir VU interneto svetainėje adresu: <https://www.vu.lt/naujienos/ivykiu-kalendarius>

SUMMARY

INTRODUCTION

Relevance of the Topic

As European societies, therefore the Lithuanian society as well, are secularizing, concepts of education change together with political and sociocultural contexts. Catholic schools, however, remain popular and meaningful in the educational landscape. According to F. Moog (2012), in a secularized society, not only do Catholic schools respond to the needs of certain parents by offering a consistent value system shared by the families and school, but they also contribute to the unity, peace, and sustainable development of society.

Assumption education has its place within a variety of Catholic schools. Its roots are the intuitions of Marie Eugenie Milleret and the charisma and pedagogical practice of the congregation she founded – the Religious of the Assumption. The particular originality of Assumption education was its orientation to the *socium* and the fact that it sought to enable girls to perform duties corresponding to their vocation within the family and society. Other noticeable traits were the aiming at excellence coupled with a moral and religious education. This educational paradigm is little-known in Lithuania, and it is hardly studied even in countries where it has been applied since the 19th century. The applied character of Catholic education has also led to it being little conceptualized.

Educationist and theologian J. Lyddon (2009) states that the main challenge for today's Catholic schools is to pass on their specific educational tradition (charisma) while modeling a school that is modern and that meets the educational challenges of a secularizing society. This is a practical question that requires theoretical researching.

The center of the research for this dissertation is the **concept of Assumption education in the perspective of continuity and change.**

The problem question for the research is: which historical elements of Assumption education can be identified, how are they expressed, and how much do they remain identical or undergo change in European schools that apply this educational charisma?

Definition of the Research Strategy. The research has been done from the point of view that Assumption schooling has adapted to the changing conditions of the 21th century and follows the most recent educational tendencies but has retained its original character and unchanging historical elements at the level of contents, though not of forms. Due to the existence of a permanent core, one can draw a theoretical sketch of Assumption education and describe the main specific elements of Assumption schooling. Taking into account the problem question of the research and its possible field, as well as the variety of data, I chose the exploratory case study approach according to R. Yin (2009). The research is oriented to (1) testing and verifying the theory as well as (2) developing the theory (Yin 2009).

The following question was raised for testing the theory: which historical elements of Assumption education can be identified in today's Assumption schooling? For theory development, I addressed this question: how do traditional elements of Assumption education undergo change in Europe and what new elements appear that are specific to the studied schools?

According to case study logic, I did not formulate propositions (Ying 2009). However, based on the assumptions of the dissertation, the scientific problem is specified, and criteria for research strategy that would indicate its success are determined.

Statements to Be Defended:

1. As a society undergoes an accelerated secularization process, Assumption schools lose their historical identity and to a

certain degree become distanced from the meaningful elements of the first schools.

2. Assumption schooling has retained the essential dimensions of Catholic education, although their expression has changed significantly.
3. Charismatic leadership/leaders, the conceptualization of tradition in documents, and the forming of a critical mass that leads the school forward according to the charisma – these measures ensure the passing on of the meaningful elements of Assumption schooling.

The aim of this research is to identify the Assumption schooling elements that would be the basis for a specific concept of education and to study their expression from the points of view of continuity and change in various chosen European schools that apply Assumption education.

Objectives:

1. On the basis of an adapted Cube of Bray and Thomas (1995), to reconstruct the logical model of the historical Assumption school and identify its fundamental elements.
2. By applying the Bray and Thomas (1995) Cube in historical research, to modify and validate the Cube on the basis of the results for conducting research on Assumption schools in various sociocultural contexts.
3. Having done a cross-case analysis of three chosen European schools, to identify the continuity and change of Assumption education elements from the point of view of content.
4. On the basis of the concept of Catholic education according to Church documents and based on a historical analysis of Assumption schools, to describe and analyze the new or modified elements of Assumption schooling.

The Object of Research: the elements of Assumption education in general education schools from the point of view of

change and continuity – a historical retrospective and today’s practice in chosen European schools.

The Logic and Process of Research

1. The case study uses a certain departure theory or model that orients the choice of data and the description of the case (Sholz, Tietje 2003, p. 12). In the present case, this is the reconstructed Assumption education model in the historical research, which precisely directs the following choice of data for empirical research.
2. For the analysis of today’s Assumption schooling, data are collected and classified from three Assumption schools. The framework used is the adapted Bray and Thomas Cube (1995), and the interpretative perspective is Catholic education theory and philosophy.
3. Data are analyzed, synthesized, and conceptualized in view of drawing a theoretical sketch of an Assumption education school. Explanation building and cross-case synthesis are based on case study logic (Yin 2009; Baxter, Jack 2008).

The key point of this study is to find out and interpret Assumption education elements that remain unchanged from their historical origins up to today’s schools, which were analyzed in this study.

Methodological Approach to the Research

To analyze the formation, continuity, and change of Assumption schooling – a religious education approach oriented based on the Catholic Church’s normative documents – it is combined with social constructivism theory (Berger and Luckmann 1999).

The distinctive concept of Assumption education is interpreted in the perspective of religious education. In the research, we relied on the fact that contemporary Catholic education applies anthropological, social, and philosophical presumptions that are

essentially theological and faith-based and are defined in documents of the Catholic Church. Religious education in the 19th century was mostly influenced by Thomist philosophy, while 20th century Catholic education receives its foundations and orientations from normative documents of the Catholic Church concerned with the questions of education (McLaughlin 1997). The Thomist and neo-Thomist approach was considered classical in Catholic education until the middle of the 20th century, but today it does not always help to fully understand the phenomenon under analysis (Kelty 1999; Buchanan 2005) and especially its changes. A theoretical basis for Catholic schools combining and normalizing historical practice was given by official Church documents in the 20th century.

When one interprets the change and continuity of schools as social institutions, it is not enough to use the approach given by certain documents of the Catholic Church in order to interpret content. As G. Grace (2003) states, in research on faith-based schools, one is often confronted with presumptions, apologetics, or historicism. In order to avoid this, I interpreted continuity and change in Assumption schooling as a system of education in the perspective of **social constructivism** according to **P. L Berger and T. Luckmann (1999)**. When Marie Eugenie Milleret founded the first Assumption school in 1841, she did what now is referred to as “construction” (*Advice on Education*, 2016). She was of the opinion that one should take what is best from various educational traditions and spiritualities in order to answer the educational needs of the 19th c. daughters from rich families. One can assert that the ontology of Assumption education is in part constructivist. In social constructivism, what is important is not just the construction of meanings but also their re-creation and change in social practice. Assumption schooling shapes a certain type of society, and so to understand it and to answer the question of “what is the reality *sui generis* of a society,” we have to analyze how this reality is construed (Berger, Luckmann 1999, p. 31). The changing of a school model is a natural process, since its reality does not only derive

from history but constantly becomes completed, as it is confronted with new knowledge and competences within the context of a changing society. The Second Vatican Council is considered as a fracture point in model construction and interpretation. Since the First Council did not seek to recognize the causes of change nor the influence of environment, this “fracture” of Vatican II is viewed as part of the context of our paradigm, not as a point of reference. The dissertation does not address the question of interaction between the school and its environment, i.e., what influence may social and political events of a certain country have on Assumption education; however, it is important to remark that some elements of school education are the results of this interaction. Referring to P. L. Berger and T. Luckmann (1999), confrontation can happen not only with the present, when new types constantly appear, but also with history. Historical and contemporary schools are compared with the aim of understanding the system of education itself and its inner logic. It is possible to combine a theological approach (through the prism of Catholic Church documents) and a philosophical one (social constructivism) because the constructivist paradigm does not exclude truths reflecting objectivity, even if reality is an ongoing construct of society. In the case of this research, the approach of social constructivism, school development, and the formation of the logic of the concept of an educational system are combined with the philosophy and theology of education formulated in documents of the Catholic Church.

Theoretical and Practical Significance of the Research

1. Assumption schooling, as a specific educational system, is a new topic in educational science research in both Lithuania and Europe. It is meaningful to analyze the implementation of the Assumption education paradigm today in European schools of general education. This may contribute to the knowledge of education science on specific educational

systems, their evolution and continuity in the variety of orientations within Catholic education. Since Assumption education is implemented internationally, a research on it is useful not only for the theory and practice of Lithuanian education science but also for other educational institutions applying this paradigm. The study of the development of Assumption education and the conceptualization of its application in Europe supplement general knowledge on Catholic education at large.

2. The archives of Assumption education have been studied to determine the foundation of the first schools and their work. Until now, most researches have been oriented to the Congregation itself, the narrative of its history and organization, whereas the observation field of this research was the foundation of the schools. In the historical research, I have reconstructed the narrative of the foundation of the first schools, distinguished the essential historical elements of Assumption education, and identified the common logic of mission schools.
3. The use of Bray and Thomas's (1995) Cube in the historical research, as well as its adaptation for the empirical part, contributes to preparing an instrument for further research on specific systems of education, especially in the field of comparative science of education. For the use and modification of the Cube, done with the permission of its author (cf. annex 2), an instrument has been created and tested that can be used for further research on Assumption education in Europe and other continents. It is also possible to make use of the strategy adapted for this case study in order to model research on paradigms implemented in other Catholic schools.
4. Assumption education as an applied system has been given a theoretical basis in the perspective of continuity and change. This is useful when practically modelling its implementation

in schools. Assumption schools, which were researched, and other Assumption education institutions, especially in the European sociocultural context, can make use of the results when modelling their activities.

Structure of the Dissertation

The dissertation consists of three parts, a list of references, and a list of appendices. The volume of the paper is 168 pages; it contains 16 figures and 8 tables. The references list includes 84 sources in the Lithuanian, French, Italian, and English languages. Sources from Assumption education archives were also used. They are noted according to the AKA archive code. Those that are not classified are noted as not having an archive code.

CHAPTER 1. DEFINING THE FIELD OF STUDY OF ASSUMPTION SCHOOL EDUCATION

Possibility of Research on Assumption Education in the Field of Catholic Education

Assumption education, being one among various Catholic education trends, enters the wide thematic general field of research on Catholic education. The **origins, specificity, and development** of Catholic education are analyzed by T. H. McLaughlin (1997), T. H. Groome (2003; 2007), H. Lombaertsas (2007), I. J. Convey (2012), F. Lelièvre, C. Lelièvre (1991), R. Rogers (2007), A. S. Bryk, V. E. Lee, P. B. Holland (1993), J. M. Barton (2000), M. E. Blackett (2001), D. A. Bello (2006), T. J. M. Scalan (2009), B. Hellinckx, F. Simon, M. Depaepe (2009). These studies are important in the dissertation, since they convey the historical context of Assumption schooling. In Lithuania, S. Šalkauskis (1992), O. Tijūnelienė (2000; 2003), V. Juškienė (2007; 2009). D. M. Stančienė and J. Žilionis (2006), O. Mastianica (2012) G. Rugevičiūtė (2012), V. Targamadžė (2012 and 2014 (1, 2)) have written about confessional education. G. Groppo (1991), B. J. Kelty (1999), J. L. Elias (1999), M. T. Buchanan (2005) have researched the theological approach to Catholic schooling.

The normative documents of the Catholic Church (decrees, encyclicals, apostolic exhortations, and others) apply more universally to Catholic education at large than any special current of philosophy or science of education, which is conditioned by its sociocultural context; therefore, these documents are considered as the theoretical basis of the dissertation. Although the Church is separated from the State in many countries, there is a recognition of education in areas where the Church meets the needs of a certain part of society to educate children according to the values of their families. F. Moog (2012) sees the “use” of Catholic schools in that they strengthen the unity of society, contribute to values and civic education, and aid in

implementing the mission of the Church in society. T. H. Groome (2003), B. J. Kely (1999), and G. Rossiter (2010), in view of the cultural narrative and the changing conditions for education, reflect on how methods of religious education should change and on the meaning of religious education in a secularized and multicultural context in general. L. Franchi (2014), like other authors mentioned above, explains the current shift not only by sociocultural changes or globalization but also based on the inner motives of the Catholic Church to “go to the peripheries”; therefore, one can interpret this shift as an expression of fidelity to the teaching of the Gospel. Possibly, it is not the selective schools that will be successful in the future, but those that are open to all. According to D. Carr (2010), religious pedagogy is not isolated; it is under the influence of its sociocultural context and undergoes inner changes, but its very essence – value education, pedagogical goals, and “character formation” – always remains. Because of the present shifts occurring in the living out of the conception of Catholic schooling, there is a certain tension between fidelity to tradition and continuity of the charisma on the one hand, and an inevitable change in the context of adaptability on the other hand. J. Lydon (2009) raises the theoretical and practical question of how, with the diminishing influence of religious orders or confessional organizations in Catholic schools, the specific spirit of those schools can be maintained: what organizational structure, foundation texts, and what kind of forms of management could help to pass on the charisma? This question is also maintained throughout the whole empirical dissertation research.

There are few theoretical **analyses of Assumption education**. One should mention the works of F. Mayeur (1998), G. Avanzini (1998), C. T. Tchader (1998), N. Balle (2000) – these are historical studies, an interpretation of some aspects of Assumption education, and a comparative analysis. This confirms the affirmation mentioned above that, due to its applied character, Catholic education has been little conceptualized, especially from the point of view of different

traditions of education. Research on Assumption education through a historical cross section is facilitated using rich archive sources: letters of Marie Eugenie Milleret, *Conseils sur l'Education* ("Advice on Education," 1842), and chapters. Contemporary reference texts on Assumption education are *Texte de Référence* ("Reference Text," 1998) and *Transformative Education in the Assumption* (2018).

Theory of Catholic Education: Philosophy versus Theology

Until the 20th c., Catholic schools were dominant in Western European society, and other schools, whether private or state governed, used them as a reference. Catholic schooling was considered as the dominant model of education. The philosophy of Catholic education until the 20th c. was based on perennial ideas: Thomist and neo-Thomist philosophy. Historically, norms for Catholic education schooling were given in pontifical bulls, encyclicals, and the Canon Law Codex. The first Encyclical of Pope Pius XI "On Christian Education" (*Divini Illius Magistri*) was published in 1929. By opposing the fascist and communistic attempts at subordinating education to state interests, the pope underlined the common responsibility of parents and the Church for the moral and religious education of the child and made it an obligation for Catholic families to send their children to Catholic schools. The encyclical strictly follows the Thomist education philosophy. Neo-Thomist authors tried to fend off the growing educational pragmatism that had an instrumentalist view of knowledge.

Neo-Thomist anthropology determined the aims of education and the formation of the curriculum: all subjects had to be subordinated to religious education and lead to the knowledge of God's truth. Nowadays, according to J. L. Elias (1999, p. 102), the neo-Thomist approach is no longer dominant nor is it the only one. Philosophers of Catholic education choose various and even opposite perspectives: analytical philosophy, pragmatism, phenomenology, or

even Marxism. According to J. Ellias (1999, p. 94), in face of a secularizing society, at the juncture between different cultures in mission countries and with the “fracture” of Vatican II, a new basis for Catholic education has been found – one that is not philosophical but theological. In Church documents themselves no special philosophical approach is supported. The Magisterium of the Church conveys a theoretical vision of Catholic schooling and leaves a wide open space for inculturation, forms of education, a search for methods, and an adaptation of experiences from other educational trends. The basis of contemporary education, and of Catholic education within it, is transdisciplinary (psychological, philosophical, theological, sociological, etc.); thus, it is suggested to change the term “philosophy of education” to “theory of education,” since the classical schooling philosophy has expanded: the education of a child happens not only in institutions but also within the society, family, as well as in other formal or non-formal educational spaces.

Special attention is paid to inculturation. This concept is mostly used in 20th c. mission theology. It implies the way Christianity takes roots and adapts itself in a given culture. In the research, I take the stand that “culture” does not just mean any local culture, but also the youth subculture, a secularized culture or a social environment, etc. In all these environments, education “translates” the Good News and its related worldview into another culture’s language. Thus, one avoids conflicts due to the imposition of a certain culture, such as those later appearing in the historical analysis of Assumption schooling. All the more, as there has been much less of the “exportation” of Europeanized Christianity from the mid-20th c. Inculturation is a double-faced process, and so the education paradigm itself undergoes change. In the case of this research, Assumption schooling, as it confronts other cultures, expands, takes on new features and, through self-reflexing, interprets its traditional elements anew. According to J. Lydon’s (2009) position, this does not impoverish the charisma but, on the opposite, enriches it. In the context of such a shift, educational

goals are often influenced by the sociocultural, political, and economic situation of the country.

For the Church, the school is a means to carry out **a mission of evangelization**, and to “create a civilization of love” (GE, 1965) in society. A Catholic school in modern times has become a “Courtyard of the Gentiles,” in which believers meet with non-believers, and where one learns mutual acceptance, evangelization, and respect (Franchi 2014). Believing or going to Church is no longer a condition to be accepted in a Catholic school; the aim of the school itself is to be witness to the faith and to proclaim it without imposing it. In a context of migration and secularization, the school is called to “have an open heart” and to meet the needs of young people that experience being “spiritual orphans of today’s culture” (Bergoglio 2018, p. 73).

The main change in 20th c. Catholic education is that of the educational approach – from philosophical to theological. This was conditioned by a changing context: as the environment got secularized, as the Church itself reflected anew on its mission, and as there was a global return to Biblical sources. After Vatican II, the compatibility of science and faith was proclaimed and it was no longer forbidden to suggest various theories and different positions. Church teaching emphasized a freedom of conscience. A Catholic school, too, can be attended by anyone wishing to get a Catholic education. The school itself can partly or fully depend from Church jurisdiction. This novelty regarding the aims and organization of schools is also reflected in the empirical research. I have held the position that the philosophical or theological trends of a certain period influence the basis of Assumption education, and consequently that it would be scientifically improper to interpret 19th c. education in the context of Vatican II or to explain the educational choices of a Catholic school in a secularized environment from a Thomist perspective.

Modelling of the Research on Assumption Schooling

The modelling of an exploratory case study in the dissertation: some explanatory elements are introduced in the research strategy – an exploratory case study. Taking into account the parameters of the research design – different case contexts, quantity of data sources, and number of analyzed units – this case study is a **multiple and embedded** case study. Assumption school is treated as a single case having different prototypes, i.e., various units of expression. The schools are treated as separate cases in different contexts, and, in order to avoid confusion in terms, they are called “sub-cases.” **Six** schools are analyzed within the framework of geographical and historical development. For the empirical study, **three** different European schools were chosen. The geographical extent has been narrowed – three schools from different European countries are included in the research. If the context of the empirical research was more various (global), one would need 6–10 cases in order to verify the repetition of results. In this case, 3 schools are enough to validate the research on Assumption education since, according to Yin (2009), in a multiple case study, 3–4 cases are enough for validation if the case study is based on a formulated theory. A multiple case study is not a sum of samples but an analytical theoretic generalization that would allow to say, in this case, how Assumption education is exemplified in European schools. In an **embedded case study**, attention is given to **sub-cases**. This means that one can divide the school, as a unit being studied, into many different studied elements. The definition of sub-units in this study was determined by the levels distinguished in the structure of the Cube by Bray and Thomas (1995).

Possibilities of presenting Bray and Thomas’s Cube in educational research: the Cube of M. Bray and R. M Thomas (further referred to as *the Cube*) was chosen as an instrument for conducting a multi-level study on historical and contemporary Assumption

schooling. After a meta-analysis of the use of the Cube in education research, it appeared that it is used in multilevel research at different levels of education. Having been granted the author's (M. Bray's) permission to use the Cube in this research and to adapt it to the case of Assumption schooling, I modified and simultaneously transposed the Cube for different stages of the study.

A study on the historical Assumption school was done using archival documents, and data were classified and analyzed with the help of the demographic groups and aspects of education grid according to the Cube. Because of the limited amount of archive data, and with the purpose of obtaining better knowledge of the formation of the Assumption education paradigm in history, it was considered that the historical school was not just the very first one founded in 1841 but also all the first schools founded in different continents. The first surface of the Cube which presents the **geographic** locations was narrowed until the concrete historical school as a research unit. In the logic of a case study, each school is a separate sub-case or research unit. In the **Nonlocational Demographic Groups surface**, all the elements were used in the research. In "other groups" was included the analysis of the situation of students from the social and economic point of view. As for the **Aspects of Education and of Society surface**, all its levels were used, and another one was introduced – character and faith education – since the studied school was founded and managed by a religious community.

The Bray and Thomas Cube was transformed by the introduction of surfaces – a time dimension and philosophical-theoretical approach. After merging the results of historical research and keeping in sight the aim of the research, this is how the Bray and Thomas Cube was modified (Figure 1).

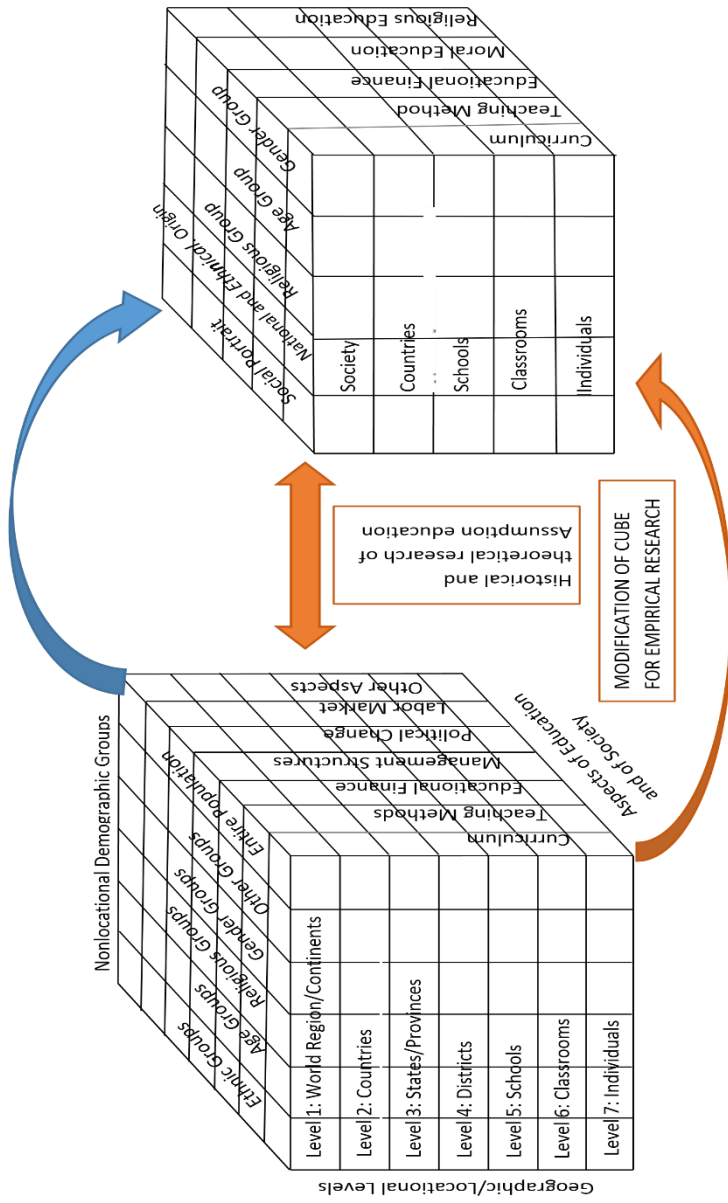


Fig. 1. Modification of the Cube for empirical research.

The matrix of the Cube became an instrument for case analysis. This instrument allowed to study the historical Assumption school separately and later on to carry out the empirical research on the basis of the modified Cube structure. The matrix of the Cube enabled to classify data deductively and inductively and made it possible to systemize and analyze the emerging categories. The logical scheme of the Cube ensures the consistency of the dissertation work since the same scheme has been used for the analysis of both historical and contemporary schooling.

Collection and analysis of empirical research data: direct non-formal observations and semi-structured qualitative interviews were performed while visiting the schools. Informants were selected on the basis of criteria sampling and random purposeful sampling according to their positions, work experience, and roles in school management. The survey sample implies 35 Assumption school teachers, representative of administration and pedagogical personal. For the analysis of qualitative interviews data, all informants were classified only on the basis of the school they represented, not on the basis of transversal cross section, i.e., according to their positions. The MAXQDA 10 content analysis program was used for processing the data. Data were classified deductively according to the Cube's matrix; other themes, which appeared inductively, were then analyzed together following the method of thematical content analysis.

CHAPTER 2. THE GENESIS OF THE HISTORICAL ASSUMPTION SCHOOL

A Retrospective of the Assumption School: From an Idea to an Institution

I relied on the premise of Lydon (2009) that the narrative of the Assumption school tradition, which one can find in the practical foundation and implementation of the school project, has elements that are repeated in various countries, and that an educational tradition is passed on where charismatic leadership, foundation texts, and a critical mass to carry out the project are present. In the historical research, I tried first of all to identify the influence of the charismatic leader and of the critical mass (collaborators) and to also discuss the foundation texts.

Assumption school pioneers and charismatic leaders who ensured the continuity of the institution are **Marie Eugénie Milleret**, founder of the Congregation of the Religious of the Assumption (1839), and **Marie Augustine Bévier**, principal of the first school, author of the curriculum, and consultant for the creation of other historical Assumption schools. It is impossible to talk about Assumption education without encountering the narrative of Marie Eugénie Milleret and of her decisive personal experience which is at the origin of the profile of the first schools. Her experience was that of a childhood in a well-to-do, open-minded bourgeois family: private teaching by hired teachers, a strong education and self-education encouraged by her mother, painful trials, and a personal religious experience. As she had understood from her own personal experience the importance of education and the necessity of giving children a strong moral and academic background, she became a charismatic leader in the creation of schools for girls from bourgeois families. Experiences of transformative education in her own life could also condition the fact that she set as a goal for school education to

transform the life of a person, and thus saw it appropriate to “immerse” that person in new, uncomfortable situations, to lead students out of their comfort zones and so help them create new meanings and take on new roles. Such an educational paradigm corresponds to constructivist logic, according to which new significations are created and meanings are expanded as well as verified in reality.

In practice, **Marie Augustine (Marie Augustine Anasthasie Bévier)** played an important role in creating schools and organizing the educational process. She was in charge of the daily running of the first school and was called Study Mistress (Fr. *maîtresse des études*). Her contribution to the formation of Assumption schools has not been explored much. Both pioneers of Assumption education were characterized by a positive outlook on the person and by the conviction that the development of intelligence and the education of young people can help bring about changes in society.

Foundation Texts of Historical Assumption Education

The first Assumption school was created in 1841 not on the basis of a theoretical model but as a concrete work. The first texts elaborating a vision of education appeared at the same time as the school was been created, i.e., fragments of letters or conferences which, among other things, discuss the questions of education. The writings that are considered by common agreement to be the foundation texts for Assumption education are: correspondence; documents describing the organization of the work (schools, boarding schools, classes); official explanations of a few particular questions; Marie Eugénie’s chapters (conferences); the narratives of the schools’ founding; Chronicles (Fr. *Les Origines*).

On the basis of (a) J. Lydon’s (2009) suggested logic of tradition transmission and (b) the Cube matrix, one can recognize the four sources influencing the Assumption schooling tradition:

1. A charismatic leader – Marie Eugénie Milleret;
2. A critical mass – the first community who took part in the creation of schools;
3. Foundation texts and other organizational or functional texts giving a basis to the schools' tradition;
4. The tradition of the first Assumption schools (1841–1849).

In the historical research, one can notice an important networking between Assumption schools and the sharing of good experiences or of material and human resources for the practical organization of the schools. Often an “older” school takes special care of a younger one: missionaries are sent, material help is given, sometimes even the architecture of the buildings is copied, good experiences are shared, etc. One could interpret this as failed inculturation, when European culture is simply transferred over to mission countries in view of passing on a civilization.

Reconstruction of the Model of the First Assumption Schools

In the historical study, I have tried to retrospectively reconstruct the model of an Assumption school, and so special attention is given to the very first school founded in Paris in 1841. The period under research is 1841–1849. The year 1849 marks an important new historical period, since the first mission school was founded in South Africa; later on, communities were founded in Great Britain and in other towns in France. The reconstruction of the first school is meaningful, since it reflects the vision and desire of the founders to create a school for girls with the aim of giving them an education that would not be superficial, and where they would be taught not just the arts but also the sciences. From the founding of the very first school, Assumption education gave much importance to the *socium*.

Sources reveal that the motivation for establishing the first school were both practical and spiritual. Practical – in terms of

creating a Catholic school that would be relevant for the times and would meet the needs of families from the new bourgeoisie. Spiritual – based on the inner call felt by Marie Eugenie to do something meaningful for the Kingdom of God. The foundress wanted the school to be more modern than those already existing, one that would better answer the needs of society. The mission she emphasized was to prepare girls for their lives in their families and society.

Demographic profile. The first Assumption school is homogeneous from the point of view of religion and sex, but it is rather international from the very beginning. During the brief time researched, there happens a change in the social portrait of the students: from new bourgeoisie to aristocracy. From the point of view of religion, the school is established for Catholic families but is characterized by its openness to Catholics that are not active churchgoers but agree with the principles of Catholic education (as far they understand them).

The analysis of the **specific curriculum** of the first school shows that attention was given to the academic level and to religious education together. The curriculum corresponded to what was usual to the education of 19th c. girls and to the expectations of their parents, but at the same time it had implemented a new vision of education, which was holistic and stressed education to the *socium* together with firmly based religious convictions. Learning foreign languages was considered very important. Besides academic subjects, attention was given to practical competences and to moral education (the development of virtues), emphasizing the preparation of girls for their future responsibilities according to their social position. Religious education was integral and permeated all subjects; it was the main criteria for adapting the curriculum and creating textbooks. The analysis of historical school documents reveals three main characteristics: (1) the integrality of curriculum and the inclusion of science in it; (2) the focus on language learning, emphasizing the

teaching of foreign languages; (3) developing practical skills needed by a woman of the new bourgeoisie at that time.

The methods applied in the school were not different from those of other schools of the time. As it was a boarding school, education did not stop after the lessons – teachers and educators continued to supervise and educate girls in the afternoon and even during the holidays. It is worth mentioning that dancing was taught as a way of spending leisure time, although this was not acceptable in all Catholic schools.

From the financial point of view, the school was fully supported by parental contributions, and the modest lifestyle was given an educational meaning. Regarding the purpose of the school, the social profile of the pupils and the training provided, Assumption school was among the averagely expensive institutions of education. Great attention was paid to strengthening the human resources of the school staff and to developing the professional and general competences of the teachers. The school belonged to the convent, and its highest authority was the superior – in this case, the foundress. How far Marie Eugenie was involved in the practical organization of school activities is not known; her management is reflected in signed documents and correspondence. From the rest of the sources, one can assume that Marie Augustine was in charge of the daily organization of the school. Accountability to state control is reflected in the inspector's reports, since from the second half of 19th c., a centralized education system was formed in France. This also confirms the links between private schools and public education.

Development of Assumption Schools from the Point of View of Inculturation

An Assumption school is *a priori* one that was founded by the Religious of the Assumption or by lay teachers collaborating with them, and the goal of which is to apply the educational tradition of the

Congregation. The transversal historical study of the first six Assumption schools in various continents makes it possible to widen the understanding of the schools and to see the change that already occurs in the 19th c. In practice, there have been many European – more precisely French – cases of school transfer, but nevertheless there have also been inculturation processes that have led to later school adaptability, not only from the point of view of national cultures, but also of youth subcultures, different social backgrounds, etc. being introduced in the Assumption educational tradition.

The archival material reveals what steps had to be taken at that time to open mission schools. The logical sequence of creation based on the establishment of the Grahamstown School in South Africa was:

1. The calling of the local Church hierarchy or at least its agreeing to the founding of a school;
2. The preparation of missionaries and a material base. In most cases, material base preparation is closely related to colonial relations;
3. The legalization of a school as a “mission” of France (or another colonial state) and moving the French education model.

The geographical development of Assumption education primarily led to a change in the student profile. Research on the national and ethnic origins of the pupils shows a correlation between school goals, its organizational model, and the learners’ needs and opportunities. The double model of mission schools is repeated in all sub-cases investigated:

1. A French-type pension for white children or children of well-off local people occupying a certain social position;
2. Primary school for children of poor indigenous families.

From the age point of view, the biological age of children is not important in setting up mission schools; class groups were based on the year of learning. From a religious point of view, the school was homogeneous: the students were children of Catholic families. At the

same time, the school had a strong evangelistic mission among Protestants (South African Republic) or the indigenous peoples (New Caledonia, Philippines). All schools were strictly homogeneous (girls only). From a socioeconomic point of view, the profiles of pupils vary greatly, from children of well-off families to children of indigenous families. In all the schools studied, the curriculum is largely transferred from the first historic school.

For the local population, the French educational model even guaranteed the quality of education. Schools outside Europe apply a “double” curriculum: white colonizers or individuals of mixed descent on the one hand, and the poor – in this case the indigenous – on the other. We have little knowledge about school organization and curriculum in indigenous schools. The goals of these schools are known: to provide basic education and to develop practical skills. For the implementation of the curriculum, schools choose methods specific to that period.

Schools are funded by the Congregation and by the parents of pupils. The “rich” school supports the “poor” one materially and through teachers’ and students’ volunteering. A new form of material aid emerges in mission countries – state investment to improve and secure the education of its citizens. Already in the 19th c., the alumni of the first schools, for instance in the Philippines, were enabled to participate in the mission of education and, later on in history, the AMA (*Auxiliaire missionnaires de l'Assomption*), an organization of volunteer lay missionaries, which was set up as human resources were developing.

Mission schools, like the historical ones, have a distinctive religious and moral education that is intrinsically linked at the internal level: the works of mercy are a concrete expression of faith. Both academic teaching and moral education or evangelization have their ultimate goal in the common good of society. A feature of the philosophy of Assumption education, which has been verbalized in modern times, is evident here: **transformative education**, which is

understood not as a method, but as an in-depth attitude when setting up goals and expressing or organizing education. Thus, attention is focused on educating the people who will in turn develop education and enlighten society.

This initial change also shows stable core elements. There are features of Assumption education that are perceived as transversal in the investigated planes; they are manifested both in the demographic profile analysis and in the expression of education or its organization. Assumption education is not distinguished by its proper methods, but rather by its orientation to the *socium*, which determines some forms of educational organization – for example, volunteer social work, solving social issues, authority of example, etc.

CHAPTER 3. ASSUMPTION SCHOOLS AS AN EMPIRICAL STUDY OF A MULTI-PLAN IMAGE

Empirical research data is analyzed on the basis of the modified Thomas and Bray (1995) Cube Matrix. It was verified using a focus group interview. The interpretation of the results is based on the Catholic school definitions contained in the Church documents. The group discussion method was used for term verification. It can be assumed that Assumption schools have their own subculture and use their own vocabulary, so the purpose was to clarify the meaning of the definitions as they are used nowadays. Subsequently, these terms were repeated in the sub-case study. Some of the concepts are definitions of the tradition of Assumption education, while others are characteristic of the discourse of Catholic education at large. In the study, they are defined according to the interpretation of respondents and documents of Assumption education. The main definitions of Assumption education elements highlighted in the study are:

- Character development – pertains to the character being perceived as a person’s temperament and personal traits that are developed on the basis of the gospel values. The term “moral education” can be used as a synonym for character education.
- Joyful detachment – the ability coming from one’s faith in God, who is at the center of all, not to stop when confronted with failures or hardships, but to look at everything from “God’s side.” It is also the ability to choose a non-consumerist lifestyle and to be grateful for everything you get and what you have.
- Lifestyle is a concept that emerges in the latest documents describing Assumption education, expressing a life that corresponds to the beliefs one proclaims and is consistent both in speaking and in practice.

- Accompaniment – individual attention to the pupils, supporting their personal and spiritual maturation, journeying with them in their search of answers and correct decisions.
- Pedagogy of experience – education that is based on the theological mystery of the Incarnation, claiming that much can be learned only by living without separating the learning experience from life experience. The method of immersion is systematically applied in experience pedagogy.
- Project – a non-deterministic approach to the person whose direction of life depends on the decisions made and the actions taken, e.g. “a student’s life project.”
- “Christianization of intelligence” – the habit of relying on faith and the values of the Gospel when thinking. Faith-based ethical and moral criteria are fundamental to decision-making and action.
- Transformative education – the pedagogical attitude according to which every person participates in constant change and in the processes of society. This is a long-term process that goes beyond the search for academic success or results. Changes experienced by a person also have consequences in society.
- Interiority – the realization that there is an inner world of the person, and that one may enter into dialogue with God.

In the empirical study, according to the sociocultural differences and age of the school, three sub-cases were selected in three different countries: **Rygaards International School** (Rygaards International School) in Denmark, **Assumption Bondy School** (l'Assomption Bondy) in France, and **Blessed Teofilus Matulionis Gymnasium** in Vilnius, Lithuania. The results of the empirical study are presented in accordance with the logical scheme of the Cube.

Student Profile: Segregation *versus* “Multi”

The study revealed a “multi” phenomenon at many levels; it is manifested at all levels of the deductively studied demographic profile. Common to all is multilingualism arising from migration, as a factor that enriches the educational environment while also being an educational challenge. The school is becoming a factor of local integration in the socialization process of the learner and even of the family, i.e., the school is a place where families meet, a place to find their identity and to take roots. From a religious point of view, the profile of the students, unlike in the historical study, is also heterogeneous because it is not the school’s Catholicism as a worldview that is the criterion for choosing it, but the ethical features of the school that arise from its worldview. The question of non-Catholic religions in the Catholic school is seen from two perspectives: (1) as an opportunity to explore transcendent themes, because any believer of any religion is open to the transcendent dimension, and (2) as a theoretical and practical question: can a Catholic school based on European values respond to Muslim educational needs? The schools studied seek to be “schools for all.” The diversity of the social profile of the students is determined not only by the geographic location of the school and by the lesser segregation of society, but also by the school’s own attitude toward “difficult” children, i.e., a part of the school’s vision is to accept children of different abilities and social backgrounds. The study shows an ongoing shift – from schools for the elite or for the disadvantaged, to schools “for all.”

Shifts in Formal and Hidden Curriculum

The curriculum is determined by worldview philosophy and ethical positions, but teachers modify the curriculum as much as the national education system allows and as the school itself, according to

its human resources, is ready to implement the paradigm of Assumption education. Assumption education is recognized in the hidden curriculum, in holistic education, and in additional education (extracurricular activities). Research on the specificity of Assumption education revealed the place given to physical education, to the development of emotional and social competences, to civic education, and the importance of the library as a place for personalized education. Academic education, at the same time, is a part of holistic education, but not an exclusive one, with having a “shade” component of Assumption. Assumption education is not distinguished by specific methods, but has its pedagogical principles: positive pedagogical relationship, contextual education, empowerment of the pupil, personalization of education.

Resources in Charisma Implementation

The importance and role of human resources – teachers, administration, and the religious – were highlighted by the research. The sisters in today’s schools remain protagonists in the passing on of the charisma – they strengthen the sense of belonging to the network of Assumption schools, build relationships with families and students, and collaborate in the school pastoral care. Teachers form the critical mass for school project implementation. Teachers, as well as the administration, “obey the project” and participate in it creatively, showing both fidelity to the tradition and innovation. All inductively specified sub-categories are linked by networking, which clearly comes out as a transversal phenomenon. It is also related to a trait of historical Assumption mission schools, but it is now understood as the sharing of good practice for the inculturation of education and for the creation of an Assumption school portrait that is specific and characteristic of a given country. In schools where the influence of religious is decreasing due to their diminishing number or lack of

competences, networking plays the main role in the transfer of charisma.

Ethics Arising from Faith *versus* Conventional Ethics

Studying the subject of religious education in a secular society is a very complex task, because in some countries, in the case of research, in France, even in Catholic schools, religion is taught as the discipline of “religious studies,” not in the form of confessional teaching of religion. When studying the content of religious education, pastoral care, and value education, the practical implementing of Assumption education reveals a significant shift. Religious education, even in a Catholic school, often takes place through a hidden curriculum, religion (confessional or non-confessional) lessons, and pastoral programs. Comparing the pedagogical practices of sub-cases, there are different ways of implementing religious education and pastoral care; *ad hoc* structures have been created, such as the chaplaincy (*aumônerie*), a regular assembly, retreats, preparation for the sacraments (catechesis), and so on. Pastoral care reflects the principle of Catholic education – concern for the person (Lat. *cura personalis*). Education to interiority appears in the study as an attempt at awakening the *homo religiosus* in the person in order to help students recognize and discover their spiritual dimension, regardless of the religious beliefs of their family. While the basis of education at the historical school was faith and religious practice, the modern school is based on ethics and common agreements. Religious teaching is more ethical than confessional, leading to a personal meeting with the person of Jesus Christ. Religious education is often latent and uses artifacts (for example: a cross at the entrance of the school, a well-equipped chapel, a special space allocated for religious education, etc.). In contemporary Assumption schooling, religious education is personalized, taking into account the student’s religious identity, the level of his/her faith, and the views of the family.

Religious education is not “next to” education at large, but within it, although this causes quite a lot of tension. It is also evident that the purpose of religious education is not understood by everyone and is not fully defined. What also comes out is the complexity of raising religious issues in a secularized cultural environment, where everything related to religion is dissolved, so to speak. A new mission of religious education in the Catholic school appears – to promote religious practice and religious awareness among the believers of other religions according to their own tradition and theology; this requires great openness and respect.

Contemporary Assumption Education: Continuity and Change

The empirical study confirms the latent theological foundation of Assumption education, which determines an attitude toward the person and society. The study reveals a Christian theological foundation of education that is based on the Mystery of Incarnation.

The purpose of education is not focused on the pursuit of academic excellence, but on empowering the person, academic performance being only one of the conditions for this. The aim of education is not to carry out society’s orders, but, by empowering and developing persons, to induce changes in society that are based on Christian values. This is an idealistic approach to education since one believes in its transforming power, although the term “transformative education,” which is often used in Assumption educational discourse, has not been accentuated in the study. The matrix summarizing the empirical study confirms the premise that Assumption education is adaptive. The forms of expression change, but the harmony of content remains – a survey of the history of Christian education philosophy and of Assumption education itself reveals these constant features: attention paid to the individual, openness to sociality, and holistic education. At the same time, there is a significant shift from religious

reasoning and the application of common rules to personalized and conventional ethics. This can be interpreted as a partial loss of the content of Assumption education, as a profound change of forms, or, according to J. Lydon (2009), as a further development of charisma, because the conditions necessary to maintain its continuity are fulfilled: written sources, critical mass, a charismatic leader, or their symbolic figure.

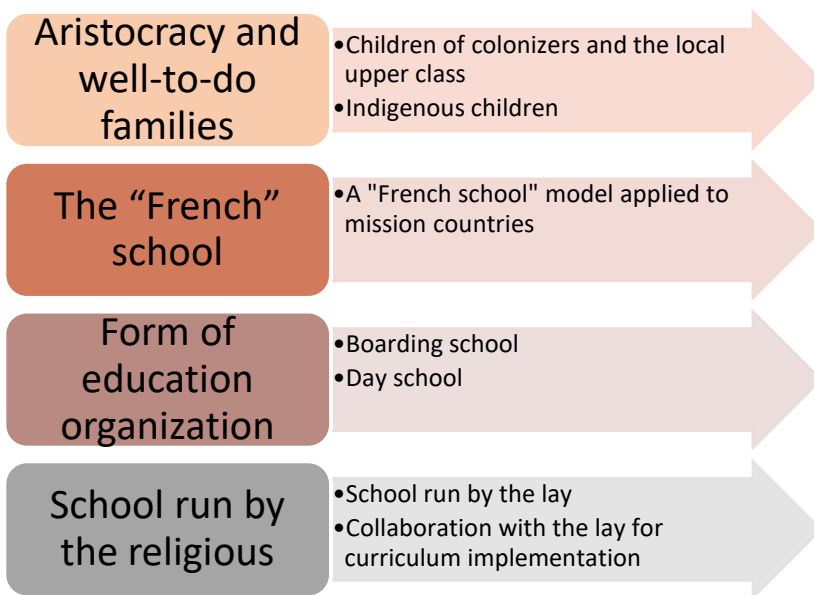


Fig. 2. Inner shifts in the historical school.

Shifts in the Assumption schooling paradigm can already be visualized after the historical research (Fig. 2). This primary evolution also shows stable core elements. There are Assumption school characters that one can perceive as transversal in the analyzed surfaces. They also show in the analysis of the demographic profile as well as in the development of education and of its expression.

DISCUSSION

The chosen methodological approach of the case study allowed to look at Assumption school education as a unit with different expressions. In the case of an Assumption school study, the context is an important reality that enriches the research, but it was difficult to distinguish the specific elements of Assumption education from contextual ones. Since a case study allows data to be analyzed in their specific context, there was a lot of reflection done when analyzing and summarizing the data; this is also reflected in the researcher's notes on how to distinguish between the "text and context." Another case study criticism (Yin 2013, p. 10) states that a case study does not allow any generalization and theory construction. The number of analytical units is also limited by the scope of the dissertation study. But the flexibility of thematic analysis, as a method, has made it possible to interpret data that seemed distant at first sight, to merge them into meaningful themes, and to interpret them as elements of Assumption education that appear in different sociocultural contexts. In the dissertation, the case study (as based on the experimental study) is generalized as a "theoretical proposition" rather than a universal case; in other words, it is an analytical rather than a statistical generalization.

The obtained empirical research results were interpreted in terms of content from the perspective of Catholic education theory (philosophy and theology), while continuity and change are perceived on the basis of social constructivism. This allowed to look at the system of Assumption education as an ever-changing, constructive structure with a constant core. Its expression, and even some parts of its content, may be changing. The aim of the dissertation is not to assess change but to identify it. Assessing change and continuity would rather be a more practical work helping to manage the organization of Assumption schools.

The study of historical schools was carried out in the Central Archives of the Assumption Congregation in France. Some of the historical material has disappeared or is not classified and is hard to access, so secondary sources have been used (e.g., quotes from letters in subsequent writings etc.). It is also likely that the study would be expanded by using historical sources kept in different schools (e.g., Grahamstown School in South Africa, Leon School in Nicaragua, etc.), which were not reachable for the researcher. Historical data were interpreted from the theoretical perspective of 19th century Catholic education; such distinction from the contemporary viewpoint is very difficult, because the sociocultural context, educational theories, etc. have changed. An obstacle met when working in the archives was not just the availability of sources, because not all the documents can be found in the Paris archives, but also their technical processing. The majority of archives are not digitized, so one must be ready read 19th century handwritten recordings in the old French language with abbreviations and grammatical forms of the time. The archives of the Congregation have been so far researched more for the biography of Marie Eugénie Milleret or for the history of the congregation than from the perspective of the history of educational institutions. It was a new type of research that was done in collaboration with the archivist.

When analyzing historical sub-cases and conducting empirical research, due to the limited scope of the work, it was not possible to analyze the teachers' notebooks (i.e., the textbooks from which teachers dictated to the pupils at the time), nor the educational tools or the curriculum. Using the aforementioned sources in the empirical study would deepen the knowledge and could even verify the results obtained in the interview material.

Another challenge and limitation of the study was the use of up to three languages in collecting material. Interviews at Rygaards and Bondy schools were done not in the researcher's mother tongue, while they were carried out in Lithuanian at Blessed T. Matulionis Gymnasium. Although the researcher knows English and French, this

has led to some differences if compared to the sub-case studies in Lithuania. The researcher has also lived abroad and knows a number of people at Bondy School. This has helped to create personal contacts quickly, but there has been a risk that key informants, due to their being personally acquainted with the researcher, would unconsciously orient the research according to their own understanding and opinion. In the sub-case of Blessed T. Matulionis Gymnasium, the risk was to separate the interpretation arising from the wider knowledge of the sub-case from the interpretation based on the obtained research data.

The results of the research on Assumption schooling in Europe are useful for expanding the cognition of educational science and, at the same time, for a further practical understanding and application of the paradigm. Further research could include the theme of women's education. Another possible perspective would be colonization and inculturation. This topic is partly addressed in the dissertation. Since Assumption education is of an applied character, such a study of the evolution and continuity of the paradigm of education is, as far as the research knows, the first attempt to systematize Assumption education by comparing the results of historical and empirical research. If more detailed studies were carried out in the field of studying change and continuity, it would be possible to compare them or to expand already available knowledge with the findings of this study. The research carried out may be useful in further developing the theoretical interpretation of Assumption education.

CONCLUSIONS

1. The research on Assumption schooling education allowed us to reconstruct the logical model of a historical Assumption school and to distinguish the main historical elements of Assumption education. Assumption schools in the 19th c. applied the Thomist philosophy of education, which was officially recognized at the time and which emphasized the supernatural goal of education, the knowledge of truth, and the subordination of all other subjects to religious education. Historically, schools applying Assumption education (from 1841) had the following characteristics:
 - A school for girls and a program constructed in view of their education. The goal of education is specific – to prepare girls to accomplish their tasks as women of their social status. Assumption schooling, however, broadens the education of girls: it emphasizes the importance of natural sciences and includes dancing lessons (which was uncommon in religious schools). It links religious education and character formation to civic consciousness and social commitment.
 - An orientation toward the *socium*, which shows through the demographic profile as well as through the program and methods of education. The first schools were homogeneous, since they were unisex and students were of similar social origin, but they were open to national and cultural differences. In mission countries, as an answer to the sociocultural and economic context, schools for disadvantaged children were created.
 - An education with a practical goal: to prepare a woman for her life in family and society. This goal is not in contradiction with Thomist education, but it enhances the pragmatic and sociocultural aspect. The “immersion” method was applied as a means of character formation and

education to social and civic consciousness. Education was characterized by idealism – the conviction that through the mission of education one contributes to the renewal of society.

- Religious education was understood not only as an answer to the needs of Catholic families, but also as a means of evangelization in mission countries. Evangelization was often in tension with inculturation, since one can notice a tendency to transfer a “French school” model to other countries. Moral convictions were transmitted in the schools with the hope that students would experience religious conversion and would become socially committed.
 - Academic excellence, a characteristic of the elite schools of the time, had a practical orientation: to prepare the students to fulfill the duties attached to their social condition as best as possible. Academic progress had its goal in the common good of society. In mission schools, academic excellence withdrew to the second plan while practical teaching was emphasized.
2. The analysis of both historical and most recent Assumption schools offered the possibility of modifying and confirming the Cube of Bray and Thomas (1995), by adapting it to research on today’s Assumption schools in different contexts.
- In the historical research, we have kept all three elements of the reality of education, which are united in the Cube: the geographic/locational, the demographic groups, and the plane of education and society. In the plane of education and society, we have removed the labor market and political change levels, since the geographic locations were reduced to the dimension of a concrete school as a single object of study. Taking into account the religious basis of the school, we have introduced the

level of moral and religious education. In the plane of demographic groups we have added the analysis of the situation of the students from the social and economic point of view.

- We changed Bray and Thomas's (1995) Cube by introducing new planes of time, philosophical and theoretical approaches. The philosophy and theology of education is distinguished according to the analyzed period: (a) 19th c. Thomist philosophy and (b) 21st c. Catholic theory of education based on normative documents on education produced by the Catholic Church.
- We have created a matrix of the empirical analysis. Because of the importance of national identity in Europe, the national group has been added to the ethnic group. Taking into account the growing secularization, we distinguish a religious group (favoring a certain tradition) from confessional belonging (confessing a religion). It was appropriate to change the nonlocational demographic plane to a "demographic multi-profiles" plane. In the education and society plane, we have differentiated these areas: (a) a defined and undefined program of education; (b) pedagogical principles (instead of methods of education); (c) human resources and their management; (d) multi-religious education and the application of conventional ethics.

Such an adaptability of the Cube shows that its system is not closed and clearly reveals the interrelationship between different levels – one can see how changing one element leads to changing others.

3. The cross-analysis of education in three European schools enhanced continuity in the expression of Assumption elements as

well as change at the level of contents.

- The fundamental Assumption education elements (an orientation toward the *socium*, community, a relationship between academic progress on the one hand and personal goals as well as practice on the other hand, religion-based education) can all be recognized in the research, although their forms of expression have varied. From the point of view of content, value education is what is mostly recognized as the heart of Assumption education and it has remained in all the researched schools. Attention to a *socium*-oriented education, to civic commitment, and to community building is expressed through the formulation of the goals of education and through the ways of organizing education. The multi-demographic profiles are also in part an expression of continuity, since Assumption schooling in the 19th c. had an openness to differences.
 - Some elements of Assumption education have disappeared or have changed in a significant way. One can notice a shift from the subordination of all subjects to religion toward the recognition of religion as a component of holistic education. A few elements also appeared in the empirical research that did not have analogies in the historical paradigm: the fact that believers of other religions, especially Muslims, study in a Catholic school, the personalized education of students with special needs, or the understanding of a library as a place to educate emotional intelligence. Change is also reflected in the profile of students and teachers, a fact which determines changes in programs and methods.
4. The research done on the understanding of Catholic education and on Assumption schools made it possible to describe and to interpret new elements of Assumption education and/or their modifications.

The apparition of new elements or the obvious transformation of old ones happens in the context of societal change and of the openness of the charism to newness.

- The fact that religious education withdraws to the edges of the curriculum is due to sociocultural changes, to the secularization of society, and to the obligation to conform the program of Catholic schools to the norms dictated by state education. Faith is no longer injected, so to speak, to everyone, but it is a possible personal choice.
- The evolution toward conventional ethics is conditioned by the secularized and multicultural context: in order to achieve cohabitation, it is no longer possible to impose a single model of ethics based on strictly Catholic values; one must reach agreements based on different ethic systems. The school creates a mini-society in which one learns to cohabit with different people.
- European schools are undergoing processes of inculturation. Having in view the sustainable development of society, schools face the challenge of educating critical intelligence while linking it to ethical religiosity and social responsibility. There are occasional attempts at instilling principles of Christian ethics into the ethical systems of people confessing other religions.

Charism is a changing phenomenon, so the disappearance of some elements or the appearance of new ones is not the sign that today's Assumption schooling does not correspond to its original vision and mission. On the reverse, one can definitely recognize a trait of Assumption education – adaptability. Thus, the tradition itself is verified, as it is applied in changing sociocultural conditions, adapted to the needs of students, and as it retains its aim to solve the challenges of society.

5. The assumptions to be defended were partly confirmed:

Assumption schooling has kept the essential dimensions of Catholic education, although their expression has changed significantly. Assumption schools, from the point of view of education organization as well as of forms and contents of subjects, are at a certain distance from historical schools, but the meaning-giving elements – orientation to the *socium*, academic excellence (understood as personal progress), and moral/value education – still form the heart of Assumption education. The empirical research showed that a charismatic leadership or the direction of the school, which emphasizes the transmission of tradition, ensures the continuation of Assumption education. Human resources that make up the critical mass are important for the transmission of the charisma. The conceptualization of tradition was not so apparent in the studied subcases, but it is clear in the networking of the school itself and especially in that which functions between the schools. In history, networking was expressed as missionary expansion with the transfer of a “French” model of education. In today’s education, it means creating and conceptualizing a unifying model of education with a sharing of good experiences and of a common historical heritage, while aiming at the inculturation of education and at a distinctive portrait of Assumption education that is characteristic of a given country.

ABOUT THE AUTHOR

Danguole Gervyte is an assistant of the principal of Bd. Teophilus Matulionis Gymnasium, In 1996 she obtained a diploma (BA) in journalism from Vilnius University. In 2006 she obtained a BA in Religious Studies with a teacher's qualification from Vytautas Didysis University. In 2013 she obtained an MA in Sciences of Education from Vilnius University.

Methodological activities/ presentations

2018, She gave a presentation at the 2nd Conference of the Lithuanian Association of research in educational sciences (LETA): „Portrait of Assumption school teacher: Professional competence *versus* personal qualities“

2016 m. presentation at the 12th International Young Scientists Conference: „Bray ant Thomas Cube Application in Research of Assumption Education“

2016 m. presentation at the 3rd International Conference „Education Policy and Culture: Consistent and Radical Transformations“: „Transformative Education: A Possibility to implement the concept of Assumption education“

2017 m. Doctoral Summer school – University of Sassari, Porto Conte. Summer camp for doctoral students organized by Sassari University (Italy) and the association of historical research.

The fields of scientific interest: Catholic education, inclusive education, history of education, general education schools, informal education.

SANTRAUKA

ĮVADAS

Tyrimo aktualumas. 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 sekularioje 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. Šiam ir kitiems tikslams atliepti istrijoje kūrėsi katalikiškos mokyklos turinčios savitas ugdymo sistemas, etosą ir tikslus. Katalikiškų mokyklų įvairovės kontekste asumcionistinis ugdymas kilo remiantis Marijos Eugenijos Milleret įžvalgomis ir jos įkurtos vienuolijos (Marijos Dangun Ėmimo kongregacijos, t.y. – seserų asumcionisčių) pedagogine praktika bei charizma. 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, pasižymėjo meistriškumu (angl. excellence) siekiu, moraliniu ir religiniu ugdymu. Ši ugdymo samprata Lietuvoje mažai žinoma, o ir šalyse, kuriose ji taikoma nuo XIX a., teoriškai yra mažai tyrinėta. Dėl taikomojo pobūdžio katalikiško ugdymo fenomenas mažai konceptualizuotas. Siekiant perteikti katalikiško ugdymo tradiciją, kaip teigia edukologas ir teologas J. Lydon (2009), didžiausias iššūkis šiandieninėms katalikiškoms mokykloms yra savitos ugdymo tradicijos (charizmos) perdavimas modeliuojant šiuolaikinę, į ugdymo iššūkius atsiliepiančią mokyklą sekuliarėjančioje visuomenėje. Tai yra praktinis klausimas, kuriam išspręsti reikalingi teoriniai tyrimai.

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

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

Tyrimo strategijos apibrėžtis. Tyrimas vykdomas laikantis nuostatos, kad asumcionistinė Mokykla¹ 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 testavime keliamas klausimas, (1) kokie istorinės asumcionistinės mokyklos ugdymo dėmenys atpažįstami šiandieninėje asumcionistinėje mokykloje, o vystant teoriją klausama, (2) kaip kinta tradiciniai asumcionistinio ugdymo paradigmos dėmenys Europoje ir kokie nauji dėmenys, būdingi tirtoms mokykloms, iškyla. 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.

¹ Siekiant terminų aiškumo bus išskiriami žodžiai asumcionistinė mokykla – konkreti asumcionistinių ugdymą įgyvendinanti įstaiga, mokykla ir asumcionistinė Mokykla – apskritai asumcionistinio ugdymo tradicija ir paradigma (*angl. assumption schooling*).

Išėitiniai disertaciniai teiginiai:

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

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

Uždaviniai:

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

Metodologinė prieiga

Tiriant asuncionistinės 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 reiškinį (Kelty, 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.

Aiškinantis mokyklos, kaip socialinės institucijos, kaitą ir tęstinumą, nepakanka turinio interpretavimui pasirinktų Katalikų Bažnyčios dokumentų prieigos. Kaip teigia G. Grace (2003), religinių mokyklų (*angl. faith-based schools*) tyrimuose dažnai susiduriama su išankstinėmis nuostatomis, apologetika arba istoricizmu. Siekiant to išvengti, asuncionistinės Mokyklos, kaip ugdymo sistemos, kaita ir tęstinumas interpretuojami P. L. Berger ir T. Luckmann (1999) socialinio konstruktyvizmo perspektyvoje. Marija Eugenija Milleret steigdama pirmąją asuncionistinę mokyklą 1841 m. „konstravo“ (Patarimai apie ugdymą, 2016). Ji laikėsi nuomonės, kad iš įvairių

ugdymo tradicijų, dvasingumų reikia pasiimti tai, kas yra geriausia, kad galėtų atsiliiepti į XIX a. pasiturinčių šeimų dukterų ugdymosi poreikius. Galima teigti, kad asuncionistinio ugdymo ontologija iš dalies yra konstruktyvistinė. 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, koku būdu konstruojama ši tikrovė*“ (Berger, Lucmann, 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. Modelio konstravimo(si) ir jo interpretavimo lūžio tašku laikomas Vatikano II Susirinkimas. Kadangi tyrime nesiekama atpažinti kaitos priežasčių ir aplinkos poveikio, tai Vatikano II Susirinkimo „*lūžis*“ yra paradigmos konteksto dalis, bet ne atskaitos taškas. Disertacijoje sąveika su aplinka, t.y. kokį poveikį asuncionistiniam 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. 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. Tyrimo 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.

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 asuncionistinio ugdymo modelis istoriniame tyrime, būtent jis nukreipia tolimesnį empirinio tyrimo duomenų rinkimą.
2. Šiuolaikinės asuncionistinės mokyklos tyrimui renkami ir klasifikuojami duomenys trijose asuncionistinėse 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 asuncionistinio 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 asuncionistinio ugdymo (assumption education) dėmenys, nuo istorinių ištakų iki dabartinės raiškos tyrime dalyvavusiose mokyklose, ir tų dėmenų interpretacijos.

Tyrimo teorinis ir praktinis reikšmingumas

1. Asuncionistinė Mokykla, kaip savita ugdymo sistema, yra nauja tema edukologiniuose tyrimuose tiek Lietuvoje, tiek Europoje. Reikšmingas asuncionistinės ugdymo paradigmos taikymo tyrimas bendrojo ugdymo mokykloje aktualių laikų Europos kontekste. Tai gali praturtinti edukologijos mokslo žinojimą apie savitas ugdymo sistemas, jų kaitos ir tęstinumo pobūdį bei raišką, katalikiško ugdymo krypčių įvairovę. Dėl asuncionistinio 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 paradigms 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 asumcionistinių ugdymą taikančios mokyklos, ypač Europos sociokultūriniame kontekste, galės naudotis modeliuojant praktinę veiklą.

Disertacijos struktūra

Disertaciją sudaro įvadas, 3 skyriai, diskusija, išvados ir rekomendacijos. Disertacijoje pateikta 16 paveikslų, 8 lentelės. Literatūros ir šaltinių sąrašė yra 87 pozicijos lietuvių, anglų, prancūzų, italų kalbomis. Taip pat tyrime buvo naudojami asuncionistinio ugdymo archyvo šaltiniai, kurie žymimi pagal archyvo kodus, neklasifikuoti šaltiniai pažymėti kaip neturintys archyvinio kodo. Prieduose pateikiami papildomi paveikslai, interviu pavyzdžiai, MXQDA kodavimo pavyzdys, tirtų sub-atvejų sutikimo pavyzdys ir t.t.

TRUMPA DISERTACIJOS SKYRIŲ APŽVALGA

1 SKYRIUS. ASUMCIONISTINIO UGDYMO MOKYKLOJE TYRIMO LAUKO APIBRĖŽTYS

Asumcionistinio ugdymo katalikiško ugdymo lauke iširtumas

Asumcionistinis ugdymas yra viena iš katalikiško ugdymo krypčių, jis patenka į bendrą katalikiškojo ugdymo tyrimų lauką ir atitinka plačią teminę tyrimų analizę. Katalikiškojo ugdymo (kaip katalikiškos mokyklos) ištakos, specifika ir raida yra analizuojama autorių T. H. McLaughlin (1997), T. H. Groome (2003, 2007), H. Lombaertsas (2007), I. J. Convey (2012), F. Lelièvre, C. Lelièvre (1991), R. Rogers (2007), A. S. Bryk, V. E. Lee, P. B. Holland (1993), J. M. Barton (2000), M. E. Blackett (2001), D. A. Bello (2006), T. J. M. Scalan (2009), B. Hellinckx, F. Simon, M. Depaepe (2009). Šie tyrimai yra svarbūs disertaciniame darbe, nes pateikia istorinį asumcionistinės Mokyklos kontekstą. Katalikiškos mokyklos teologinę prieigą tyrė G. Groppo (1991). B. J. Kelty (1999), J. L. Elias (1999), M. T. Buchanan (2005). Lietuvoje apie konfesinį ugdymą, jo principus ir tikslus rašė S. Šalkauskis (1992), O. Tījūnelienė (2000, 2003), V. Juškienė (2007, 2009), D. M. Stančienė ir J. Žilionis (2006), O. Mastianica (2012) G. Rugevičiūtė (2012), V. Targamadzė (2012 ir 2014 (1,2)).

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 ir jį laikomi disertacijos teoriniu pagrindu. 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. T. H. Groome (2003), B. J. Kelty (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 sekuliarizuotame, multikultūriniame kontekste. L. Franchi (2014), kaip ir anksčiau 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. Šis klausimas išlaikomas ir visame empiriniame disertaciniame tyrime.

Teorinių išskirtinai asumcionistinio ugdymo tyrimų yra nedaug. Paminėtini F. Mayeur (1998), G. Avanzini (1998), C. T. Tchader (1998), N. Balle (2000) darbai – istorinės apžvalgos ir kai kurių asumcionistinio ugdymo dėmenų interpretacijos, lyginamieji tyrimai. Tai patvirtina aukščiau minėtą teiginį, kad katalikiškas ugdymas dėl jo taikomojo pobūdžio yra mažai tirtas, ypač skirtingų ugdymo tradicijų požiūriu. Tiriant asumcionistinį ugdymą istoriniu pjūviu yra vertingi archyvų šaltiniai: Marijos Eugenijos Milleret laišakai, *Patarimai apie ugdymą* (Conseil sur l'Education, 1842), kapitulos. Šiuolaikinio asumcionistinio ugdymo atraminiai dokumentai yra *Asumcionistinio ugdymo nuorodos* (Texte de Référence, 1998) ir *Transformatyvus asumcionistinis ugdymas* (Transformative Education in The Assumption, 2018).

Katalikiško ugdymo teorija: filosofija versus teologija

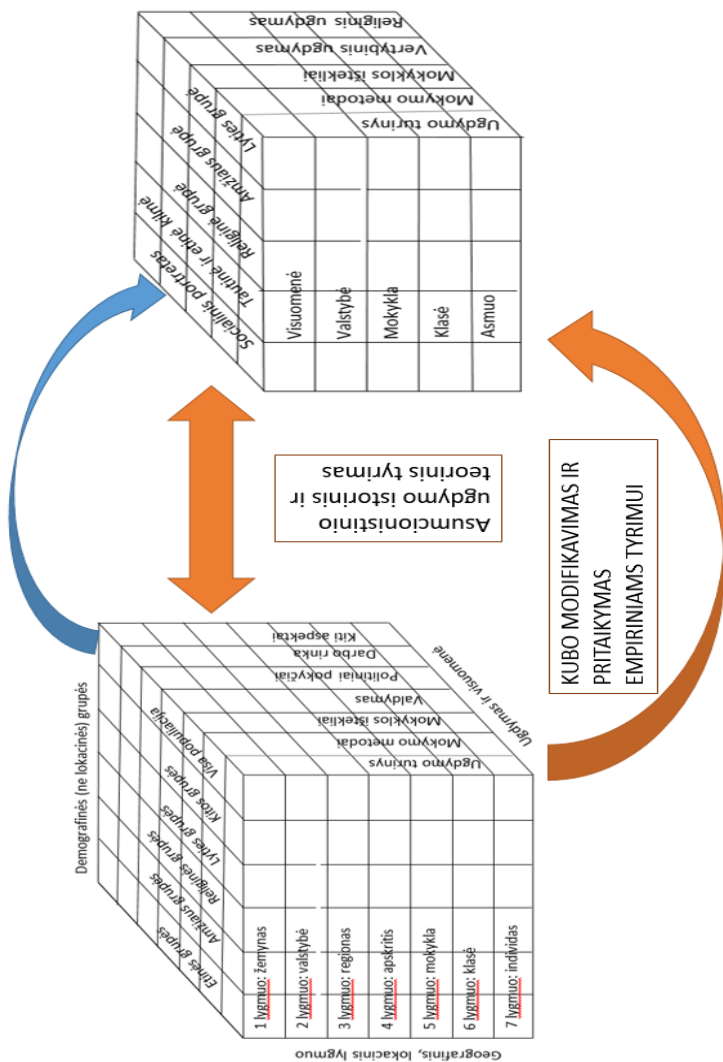
Iki XX a. Vakarų Europos visuomenėje dominavo katalikiškos mokyklos, jų pagrindu pradėjo kurtis kitos privačios ugdymo įstaigos ir valstybės išlaikomos mokyklos. Katalikiška mokykla buvo laikoma dominuojančiu ugdymo modeliu, o ugdymo filosofija iki XX a. rėmėsi perenialistinėmis idėjomis: tomistine ir neotomistine filosofija. Istoriskai katalikišką ugdymą konfesinėse mokyklose normino popiežiaus laiškai (bulės), enciklikos, Bažnytinės teisės – Kanonų teisės kodeksas (*Codex Juris Canonici*). Pirmoji ugdymui skirta enciklika buvo Popiežiaus Pijaus XI, 1929 m. *Apie Dieviškąjį mokytoją* (Divini Illius Magistri). Joje prieštaraujant fašizmo ir komunizmo siekiui pajungti ugdymą valstybės interesams, pabrėžiama bendra šeimos ir Bažnyčios atsakomybė vaiko moraliniame ir religiniame ugdyme, katalikiškų šeimų prievolė ugdyti vaikus katalikiškose mokyklose. Neotomistinė antropologija lėmė ugdymo tikslus ir ugdymo turinio formavimą: visi dėstomieji dalykai turėjo būti subordinuoti religiniam ugdymui ir vesti į Dievo tiesos pažinimą. Šiuo metu, kaip teigia J. L. Elias (1999, p. 102), neotomistinė prieiga katalikiškos mokyklos organizavime nebėra dominuojanti arba „vienintelė“. Šiuolaikiniai 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 ugdymo pagrindimas, kaip teigia J. Elias (1999, p. 94), ne filosofinis, o teologinis. Bažnyčios Magisteriumas pateikia teorinę katalikiškos mokyklos viziją palikdamas plačią erdvę įkultūrinimui, ugdymo formų, metodų paieškai ir kitų ugdymo srovių patirčių pritaikymui. Šiuolaikinio ugdymo pagrindas, taip pat ir katalikiško, yra tarpdisciplininis (psichologinis, filosofinis, teologinis, sociologinis ir t.t.). Ypatingas dėmesys kreipiamas įkultūrinimui. Tyrime laikomasi nuostatos, kad

„kultūra“ yra ne tik geografinė lokacija, bet ir jaunimo subkultūra, sekuliari kultūra, socialinė aplinka ir pan. Įkultūrinimas yra dvipusis procesas, todėl jo dėka kinta ir pati ugdymo paradigma. Šios slinkties kontekste edukaciniai tikslai dažnai veikiami tos šalies sociokultūrinės, politinės ir ekonominės situacijos.

Didžiausias XX a. katalikiško ugdymo pokytis yra edukacinės priegios – nuo filosofinės prie teologinės. Tai sąlygojo pakitęs kontekstas, sekuliarėjanti aplinka, pačioje Bažnyčioje vykstantis savo misijos permąstymas, visuotinis grįžimas prie Bibliinių šaltinių. Tyrime laikomasi nuostatos, kad nagrinėjamam asumcionistiniam ugdymui pagrindą teikia to meto filosofinės ar teologinės srovės.

Asumcionistinio ugdymo mokykloje tyrimo modeliavimas

Pasirinktoje tyrimo strategijoje – tiriamojoje atvejo studijoje (*angl. exploratory case study*) išsiterpia ir aprašomieji (*angl. explanatory*) elementai. 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*). Analizuojamos šešios mokyklos geografinės ir istorinės plėtros rėmuose. Empiriniame tyrime yra pasirinktos trys skirtingos Europos mokyklos. Siekiant atlikti daugiapakopį (*angl. multi-level*) Asumcionistinės Mokyklos istorinį ir šiuolaikinio įgyvendinimo tyrimą, instrumentu pasirinktas M. Bray ir R. M. Thomas (1995) kubas. Atlikta Bray ir Thomas Kubo transformacija įvedant naujas tyrimo plokštumas: laiko dimensiją ir filosofinę ir teorinę priegią. Apjungus istorinio tyrimo rezultatus ir laikantis tyrimo tikslo matyti modifikuotas Bray ir Thomas kubas (1 pav.)



1 pav. M. Bray ir R. M. Thomas (1995) Kubo pritaikymas Asumcionistinės mokyklos istoriniam ir empiriniam tyrimui (Autorės sudaryta schema).

Kubo matrica tapo atvejo studijos įrankiu. Šis įrankis leido atskirai ištirti istorinę asuncionistinę mokyklą, o vėliau, remiantis modifikuoto Kubo struktūra, buvo vykdomas ir empirinis tyrimas. Lankantis tiriamose mokyklose vyko tiesioginis neformalus stebėjimas (*direct observation*), atlikti pusiau strukturuoti kokybiniai interviu (*semi-structured qualitative interview*). Informantai buvo atrinkti remiantis kriterine (*angl. criterion sampling*) ir atsitiktinio patogumo tikslu atranka (*angl. random purposeful sampling*). Tyrimo imtį sudaro 35 asuncionistinių mokyklų mokytojai, administracijos atstovai ir nepedagoginis personalas. Suklasifikavus medžiagą deduktyviu būdu pagal Kubo matricą ir induktyviai iškylančias temas atlikta teminė turinio analizė (*thematical content analysis*).

2 SKYRIUS. ISTORINĖS ASUMCIONISTINĖS MOKYKLOS GENEZĖ

Asumcionistinės mokyklos retrospektyva: nuo idėjos iki institucijos

Asumcionistinės mokyklos pradininkės, charizmatiškos lyderės, garantavusios institucijos tąsą, yra Marija Eugenija Milleret, asumcionisčių kongregacijos įkūrėja (1839 m.), ir Marija Augustina Bévier, pirmosios mokyklos direktorė, ugdymo planų autorė bei konsultantė kuriant naujas istorines asumcionistines mokyklas. Kalbant apie asumcionistinį ugdymą dažnai sutinkamas Marijos Eugenijos Milleret gyvenimo naratyvas, akcentuojama jos asmeninė patirtis, davusi pradžią pirmųjų mokyklų profiliui. Ji per asmeninę patirtį supratusi ugdymo svarbą ir būtinybę suteikti vaikams moralinius bei akademinus pagrindus, tampa charizmatine lydere kuriant mokyklas buržuazijos sluoksniu mergaitėms. Transformatyvaus ugdymo patirtis jos asmeniniame gyvenime galėjo sąlygoti ir siekį, kad ugdymas mokykloje transformuotų asmens gyvenimą, todėl tikslinga besimokantįjį „panardinti“ į naujas situacijas, padėti susikurti naujas prasmes ir prisiimti naujus vaidmenis. Tokia ugdymo paradigma atitinka konstruktyvistinę logiką, pagal kurią kuriami nauji signifikantai, plečiamos prasmės ir jos tikrinamos realybėje. Praktikoje kuriant mokyklas ir organizuojant ugdymo procesą svarbų vaidmenį suvaidino Marija Augustina (Marie Augustine – Anastasie Bévier). Ji buvo atsakinga už pirmosios mokyklos kasdienę veiklą ir buvo vadinama studijų vadove (pranc. *maitresse des études*). Jos indėlis į asumcionistinės mokyklos formavimąsi nėra daug tirtas. Abi asumcionistinio ugdymo pradininkės pasižymėjo pozityviu požiūriu į asmenį ir tikėjimu, kad proto lavinimas ir jaunuomenės ugdymas gali prisidėti prie pokyčių visuomenėje.

Asumcionistinį ugdymą grindžiantys istoriniai tekstai

Pirmosios asumcionistinės mokyklos 1841 m. kūrimas pradėtas ne nuo teorinio mokyklos modelio rašymo, o nuo praktinės veiklos. Paraleliai tuo laikotarpiu atsirado pirmieji asumcionistinio ugdymo viziją aprašantys tekstai, laiškų, konferencijų ir pan. fragmentai. Prie Asumcionistinį ugdymą grindžiančių tekstų sutartinai priskiriami šie: korespondencija; veiklos organizavimo dokumentai; oficialūs kai kurių klausimų išaiškinimai; Marijos Eugenijos kapitulos (konferencijos); mokyklų kūrimo naratyvas; metraštis (*pranc. Les Origines*).

Remiantis J. Lydon (2009) pasiūlyta tradicijos perdavimo logika ir Kubo matrica, išryškėja keturi poveikių šaltiniai, formuojantys asumcionistinio ugdymo tradiciją: 1) Charizmatiškas lyderis – Marija Eugeniya Milleret; 2) Kritinė masė arba pirmoji asumcionisčių bendruomenė, dalyvavusi mokyklų kūrime; 3) Steigiamieji tekstai, organizaciniai ir funkciniai mokyklų tradiciją grindžiantys tekstai; 4) Pirmosios asumcionistinės mokyklos (1841-1849) tradicija. Istoriniame tyrime išryškėja svarbūs ryšiai su kitomis asumcionistinėmis mokyklomis perduodant gerąją patirtį arba gelbstint materialiniais ir žmogiškais resursais praktiniame mokyklos organizavime.

Pirmosios asumcionistinės mokyklos modelio rekonstrukcija

Istoriniame tyrime siekiama atkurti retrospektyvų asumcionistinės mokyklos modelį, todėl daugiausia analizuojama pirmoji, 1841 m. įkurta mokykla Prancūzijoje. Pirmosios mokyklos kūrimo rekonstravimas prasmingas tuo, kad jis išreiškia pirminę įkūrėjų viziją ir valią – įsteigti mokyklą mergaitėms, siekiant, kad jų išsilavinimas nebūtų paviršutiniškas, kad jos gautų ne tik meninį, bet ir gamtamokslinį ugdymą. Nuo pat pirmos mokyklos įkūrimo asumcionistiniame ugdyme daug reikšmės teikiama sociumui. Tirti šaltiniai atkleidžia, kad pirmosios mokyklos įkūrimo motyvas yra: a)

praktinis – sukurti tinkamą naujiems laikams katalikišką mokyklą, kuri atlieptų naujosios buržuazijos šeimų poreikius; b) dvasinė Marijos Eugenijos išgyvenama vidinė paskata (pašaukimas) atlikti kažką vertingo dėl Dievo Karalystės. Įkūrėjos siekė, kad nauja mokykla būtų modernesnė už jau esančias, ta, kuri geriau atsilieptų į visuomenės poreikius. Pabrėžiama misija – ruošti mergaites tiek šeimoms, tiek visuomenės gyvenimui.

Demografinis profilis. Pirmoji asumcionistinė mokykla yra homogeniška religijos, lyties atžvilgiu, bet nuo pat pradžių ji gana įvairi tautiniu požiūriu. Per neilgą tiriamą laikotarpį įvyksta socialinio portreto kaita – nuo naujosios buržuazijos link aristokratijos šeimų mergaičių. Religiniu požiūriu mokykla yra sukurta katalikiškoms šeimoms, bet pasižymi atvirumu ir mažiau praktikuojantiems katalikams, kurie pritaria katalikiško ugdymo principams, bet nėra aktyvūs bažnyčios lankytojai.

Tiriant pirmosios mokyklos ugdymo turinio (curriculum) savitumą išryškėja kokybiškas akademinis parengimas ir moralinis bei religinis ugdymas. Ugdymo turinys (curriculum) asumcionistinėje mokykloje atitiko XIX a. mergaičių ugdymo papročius ir tėvų keliamus reikalavimus, taip pat realizavo naują turimą edukacinę viziją, kurioje buvo akcentuojamas ugdymas sociumui, religinis pagrindas, integralumas. Didelė reikšmė teikiama užsienio kalbų mokymui. Šalia akademinų dalykų dėstymo svarbus yra ir praktinių įgūdžių bei dorybių ugdymas, akcentuojant mergaičių parengimą būsimiems gyvenimo ir jų luomo moterų priedermėms atlikti. Religinis ugdymas integraliai persmelkia visus dalykus ir yra pagrindinis kriterijus pritaikant ugdymo turinį, parengiant vadovėlius ir pan. Atlikus istorinės mokyklos dokumentų analizę išryškėja trys pagrindinės charakteristikos: 1) ugdymo turinio integralumas ir gamtos mokslų įtraukimas į ugdymo planą; 2) dėmesys kalbiniam ugdymui pabrėžiant užsienio kalbų mokymą; 3) praktinių įgūdžių, reikalingų to meto naujosios buržuazijos moteriai, ugdymas.

Taikomi metodai asumcionistinėje mokykloje, lyginant su kitomis to meto mokyklomis, niekuo nesiskyrė. Pensione ugdymas nenutrūkdavo pasibaigus pamokoms, mokytojos ir auklėtojos toliau prižiūrėjo ir lavino mergaites popietiniu laiku ir net per laisvadienius. Paminėtinas šokių mokymas, kaip laisvalaikio leidimo būdas, nors tai nebuvo priimtina visose katalikiškose mokyklose.

Išteklių požiūriu mokykla buvo pilnai išlaikoma iš tėvų įmokų, o kukliam gyvenimui buvo suteikiama ugdomoji prasmė. Atsižvelgiant į mokyklos tikslą ir socialinį mokinių profilį bei teikiamą mokymą, asumcionistinė mokykla buvo tarp vidutinio brangumo ugdymo įstaigų. Didelis dėmesys buvo skiriamas mokyklos personalo žmogiškųjų išteklių stiprinimui, mokytojų dalykinių ir bendrųjų kompetencijų ugdymui. Mokykla priklausė vienuolynui, ir jos vyriausia valdžia buvo vienuolyno vyresnioji, šiuo atveju – ir įkūrėja. 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. Atskaitomumą valstybinei kontrolei atspindi tirtos inspektorių ataskaitos, nes XIX a. antroje pusėje Prancūzijoje formavosi centralizuota švietimo sistema. Tai patvirtina ir privačių mokyklų sąsajas su valstybės organizuojamus švietimu.

Asumcionistinių mokyklų plėtotė įkultūrinimo atžvilgiu

Asumcionistine mokykla *a priori* laikoma ta, kurią yra įkūrusios vienuolės asumcionistės arba su jomis bendradarbiaujantys mokytojai pasauliečiai ir kurios tikslas perteikti vienuolijos ugdymo tradiciją. Transversalus pirmųjų šešių asumcionistinių mokyklų, esančių skirtinguose žemynuose, istorinis tyrimas leidžia išplėsti mokyklų pažinimą ir pamatyti jau XIX a. įvykusią kaitą. Praktikoje vyko daug europietiškos ar dar tiksliau – prancūziškos – mokyklos perkėlimo atvejų. 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 asumcionistinio ugdymo tradiciją.

Archyvinė medžiaga atskleidžia, kokius žingsnius tuo metu reikėjo žengti siekiant atidaryti misijų mokyklą. Loginė kūrimosi seka pagal PAR Greihamstauno mokyklos įsikūrimą:

1. Vietos Bažnyčios hierarcho kvietimas ar bent sutikimas mokyklos kūrimui.
2. Misionierių ir materialinės bazės parengimas. Dažniausiai materialinė bazės rengimas glaudžiai susijęs su kolonijalistiniais ryšiais.
3. Mokyklos, kaip Prancūzijos (ar kitos kolonijalistinės valstybės) „misijos“, įteisinimas. Ir prancūziško ugdymo modelio perkėlimas.

Geografinė asumcionistinio ugdymo plėtra visų pirma lėmė mokinio profilio kaitą. Tautinės ir etninės mokinių kilmės tyrimas parodo koreliaciją tarp mokyklos tikslų, organizacinio modelio ir besimokančiųjų poreikių bei galimybių. Misijų mokyklų kūrimo dvigubas modelis pasikartoja visuose tirtuose sub-atvejuose: 1) prancūziško tipo pensionas baltųjų (arba ir praturtėjusių, ir užimančių pareigas vietinių gyventojų) vaikams; 2) Pradinė mokykla čiabuvių, neturtingų šeimų vaikams. Amžiaus požiūriu steigiant misijų mokyklas biologinis vaikų amžius nėra svarbus, remiamasi mokymosi metais. Religiniu požiūriu mokykla buvo homogeniška: mokėsi katalikiškų šeimų vaikai. Kartu mokykla turėjo stiprią evangelizacinę misiją tarp protestantų (Pietų Afrikos respublikoje) arba čiabuvių (Naujoji Zelandija, Filipinai). Visos mokyklos buvo griežtai vienalytės (tik mergaitėms). Socialiniu ir ekonominiu požiūriu mokinių profiliai labai skiriasi: nuo pasiturinčių šeimų vaikų iki čiabuvių šeimų vaikų. Visose tirtose mokyklose ugdymo planas didžiąja dalimi perkeliamas iš pirmosios istorinės mokyklos. Vietiniams gyventojams prancūziškas ugdymo modelis netgi garantavo ugdymo kokybę. Taip pat mokyklos už Europos ribų taiko

„dvigubą“ curriculum: baltiesiems kolonizatoriams arba metisams ir vargšams, šiuo atveju – čiabuviams. Mažai žinių apie ugdymo organizavimą ir ugdymo turinį (curriculum) čiabuvių mokyklose. Žinomi tokių mokyklų tikslai: suteikti bazinį išsilavinimą ir ugdyti praktinius įgūdžius. Ugdymo turinio įgyvendinimui mokyklos renkasi tam laikmečiui būdingus metodus. Mokyklos finansuojamos vienuolijos ir mokinių tėvų. Misijų kraštuose atsiranda nauja materialinė pagalba – valstybės investicija siekiant gerinti ir užtikrinti savo piliečių išsilavinimą. Plečiant žmogiškuosius išteklius įkurta savanorių misijų talkininkų organizacija AMA (*pranc. Auxiliaire missionnaires de l'Assomption*), taip pat pirmųjų mokyklų alumnės įgalinamos dalyvauti asumcionistinio švietimo misijoje. Misijų mokyklose, kaip ir istorinėje, išsiskiria religinis ir moralinis ugdymas, kuris savo viduje yra tarpiai susijęs: gailestingumo darbai yra konkreti tikėjimo išraiška. Tiek akademinis mokymas, tiek moralinis ugdymas ar evangelizacija turi galutinį tikslą bendrame visuomenės gėryje. Čia ryškėja moderniaisiais laikais verbalizuotas asumcionistinio ugdymo filosofijos bruožas – transformatyvus ugdymas, kuris suprantamas ne kaip metodas, bet kaip giluminė nuostata keliant tikslus ir įgyvendinant ugdymo procesą.

Ši pirminė kaita parodo ir stabilius šerdinius elementus. Yra asumcionistinio ugdymo bruožų, kurie apčiuopiami kaip transversalūs tiriamose plokštumose, jie pasireiškia ir demografinio profilio analizėje, ir ugdymo ar jo organizavimo raiškoje.

3 SKYRIUS. 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. Gautų rezultatų interpretacija remiasi Bažnyčios dokumentuose esančiomis katalikiškos mokyklos apibrėžtimis. Terminų verifikavimui buvo panaudotas grupinės diskusijos metodas. Galima manyti, kad asuncionistinės mokyklos turi savo subkultūrą ir naudoja jai būdingą žodyną, todėl buvo siekiama išsiaiškinti apibrėžčių prasmes, kaip jos suprantamos šiais laikais. Vėliau šie terminai atsikartojo sub-atvejų tyrime. Dalis sąvokų yra asuncionistinio ugdymo tradicijos apibrėžtys, kitos – būdingos visam katalikiško ugdymo diskursui. Tyrime jos apibrėžiamos pagal respondentų aiškinimą ir asuncionistinio ugdymo dokumentus. Pagrindinės asuncionistinio ugdymo apibrėžtys yra šios:

- Charakterio ugdymas
- Džiaugsmingas išsižadėjimas
- Gyvenimo stilius
- Palydėjimas
- Patyrimo pedagogika
- Projektas
- Proto sukrikščioninimas
- Transformatyvus ugdymas
- Vidujiškumas

Empiriniame tyrime, atsižvelgiant į socio-kultūrinį įvairumą, senumą ir prieinamumą, buvo pasirinkti trys sub-atvejai: Rygaards tarptautinė mokykla (Rygaards International School) Danijoje, Asuncion Bondy mokykla (l'Assomption Bondy) Prancūzijoje ir Palaimintojo Teofiliaus Matulionio gimnazija Vilniuje, Lietuvoje. Empirinio tyrimo rezultatai pateikiami vadovaujantis Kubo logine schema.

Mokinio profilis: segregacija *versus* „multi“. Tyrime pastebėtas daugiaplanis „multi“ fenomenas, jis pasireiškia visuose dedukciškai tirtuose demografinio profilio lygmenyse. Bendra visiems yra dėl migracijos atsirandantis įvairiakalbiškumas, kaip ugdymo aplinką praturtinantis faktorius ir kaip edukacinis iššūkis. Mokykla tampa „įvietinimo“ faktoriumi mokinio ir net šeimos socializacijoje, t.y. mokykla yra šeimų susitikimo vieta, jų savotiško tapatumo, įsiskaidymo taškas. Religiniu požiūriu mokinių profilis, skirtingai nuo istorinio tyrimo, taip pat yra heterogeniškas. Nes ne mokyklos katalikiškumas, kaip pasaulėžiūrinė kryptis, yra pasirinkimo kriterijus, bet iš pasaulėžiūros kylantys etiniai mokyklos bruožai. Nekatalikų religijų klausimas katalikiškoje mokykloje matomas iš dviejų perspektyvų: 1) kaip galimybė nagrinėti transendentines temas, nes bet kokios religijos išpažinėjai yra atviri transdentinei temai ir 2) kaip teorinis ir praktinis klausimas, ar katalikiška, europietiškomis vertybėmis grįsta mokykla gali atliepti musulmonų ugdymosi poreikius. Tirtos mokyklos siekia būti „mokyklomis visiems“. 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 gebėjimų ir įvairių socialinių sluoksnių vaikus. Tyrimas rodo vykstančią slinktį – nuo mokyklų elitui arba stokojantiems iki mokyklų „visiems“.

Apibrėžto ir neapibrėžto ugdymo turinio slinkty.

Ugdymo turinį lemia pasaulėžiūrinė filosofija ir etinės nustatos, bet mokytojas ugdymo turinį modifikuoja tiek, kiek leidžia šalies ugdymo sistema ir kiek pati mokykla, žmogiškų resursų dėka, yra pasirengusi įgyvendinti asumcionistinio ugdymo paradigmą. Asumcionistinis ugdymas atpažįstamas paslėptame ugdymo turinyje (angl. hidden curriculum), visuminiame ugdyme bei papildomame ugdyme. Tirtame ugdymo „savitume“ išsiskiriamas fizinis lavinimas, emocijų ir socialinių kompetencijų ugdymas, pilietinis ugdymas, bibliotekos,

kaip personalizuoto ugdymo svarba. Tuo tarpu akademinis ugdymas yra dalis visuminio ugdymo, bet ne išskirtinis, turintis asuncionistinį „atspalvį,“ sandas. Asuncionistinis ugdymas ir aktualiajame tyrime neišsiskiria savitais metodais, bet turi pedagoginius principus: pozityvus pedagoginis santykis, ugdymas kontekste, mokinio įgalinimas, ugdymo personalizavimas.

Ištekliai charizmos įgyvendinime. Išryškėjo žmogiškųjų išteklių – mokytojų, vadovų, vienuolių asuncionisčių – svarba ir vaidmuo. Vienuolės šiuolaikinėje mokykloje lieka protagonistės charizmos perdavime, stiprina priklausymo asuncionistinį ugdymą taikančių mokyklų tinklui jausmą, kuria santykius su šeimomis ir vaikais, bendradarbiauja sielovadoje. Mokytojai sudaro mokyklos projekto įgyvendinimo kritinę masę. Mokytojai, kaip ir vadovai, „paklūsta projektui“ ir kūrybiškai jame dalyvauja jungdami lojalumą tradicijai su inovatyvumu. Visas indukciniu keliu išskirtas subkategorijas jungia darbas tinkluose (*angl. networking*), kuris išryškėja kaip transversalus fenomenas. Jis susijęs ir su misijiniu asuncionistinės mokyklos pobūdžiu, bet dabar suprantamas, kaip pasidalinimas gerąja patirtimi, siekiant ugdymo įkultūrinimo ir savito, tam tikrai šaliai būdingo, asuncionistinio ugdymo portreto kūrimo. Mokyklose, kuriose mažėja vienuolių įtaka dėl jų mažėjančio skaičiaus ar trūkstantų kompetencijų, tinklas užima charizmos perdavimo vaidmenį.

Iš tikėjimo kylanti etika versus konvencinė etika. 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. Tiriant religinio ugdymo, sielovados ir vertybių ugdymo turinį, asuncionistinio ugdymo praktiniame pagrindime atsiskleidžia ženkli slinktis. Religinis ugdymas net katalikiškoje mokykloje dažnai vyksta

per paslėptą ugdymo turinį, religijos (konfesines ar nekonfesines) pamokas ir sielovados programas. Lyginant sub-atvejų pedagoginę praktiką, skiriasi religinio ugdymo ir sielovados įgyvendinimo būdai ir tam palankios struktūros, pavyzdžiui, sielovados centrai (*pranc. l'aumônerie*), reguliari asamblėja (*angl. assembly*), rekolekcijos, rengimas sakramentams (katechezė) ir pan. Sielovada atspindi katalikiško ugdymo principą – rūpestį asmeniu (*lot. cura personalis*). Vidujiškumo ugdymas tyrime išryškėja kaip siekis pažadinti žmoguje „*homo religiosus*“, padėti atpažinti, atrasti savo dvasinę dimensiją, nepriklausomai nuo mokinių šeimos religinių įsitikinimų. Jeigu istorinėje mokykloje ugdymo pagrindas buvo tikėjimas ir religinė praktika, tai šiuolaikinė mokykla grindžiama etika ir bendrais susitarimais. Religijos mokymas yra daugiau etinis negu konfesinis, vedantis į asmeninį susitikimą su Jėzaus Kristaus asmeniu. Šiuolaikinėje asumcionistinėje mokykloje religinis ugdymas personalizuojamas, atsižvelgiant į vaiko religinį tapatumą, jo tikėjimo lygmenį, šeimos pažiūras. Religinis ugdymas nėra „šalia“ viso ugdymo, bet ugdymo viduje, nors tai sukelia nemažai įtampas. Taip pat išryškėja, kad ne visiems yra suprantamas ir ne iki galo apibrėžtas religinio ugdymo tikslas. Taip pat atsiskleidžia religinių klausimų kėlimo sudėtingumas sekuliarioje kultūrinėje aplinkoje, kurioje viskas, kas susiję su religija, yra tarsi ištirpę. Išryškėja nauja katalikiškos mokyklos religinio ugdymo misija – paskatinti religinę praktiką ir religinį sąmoningumą tarp kitų religijų išpažinėjų pagal jų tradiciją ir teologiją, tai reikalauja didelio atvirumo ir pagarbos.

Šiuolaikinis asumcionistinis ugdymas: tęstinumo ir kaitos linkmės. Empirinis tyrimas patvirtina latentinių teologinių asumcionistinio ugdymo pagrindą, kuris lemia požiūrį į asmenį ir visuomenę. Tyrime išryškėja krikščioniškas teologinis ugdymo pagrindas, kuris remiasi Įsikūnijimo slėpiniu

Ugdymo tikslas nėra sutelktas ties akademinio rezultatyvumo (*angl. academical exelence*) siekiu, bet ties asmens įgalinimu, kurio

tik viena iš sąlygų yra akademinis rezultatyvumas. Ugdyme nesiekama vykdyti visuomenės užsakymų, bet siekiama per asmens įgalinimą ir išsivystymą daryti pokyčius visuomenėje remiantis krikščioniškomis vertybėmis. Tai yra idealistinis požiūris į ugdymą, kai tikima transformuojančia ugdymo galia. Terminas „transformuojantis ugdymas“, kuris dažnai naudojamas asumcionistinio ugdymo diskurse, tyrime nebuvo ryškus. Empirinių tyrimų apibendrinanti matrica patvirtina prielaidą, kad asumcionistinis ugdymas yra adaptatyvus. Kinta raiškos formos, bet turininė dermė išlieka: iš krikščioniškos ugdymo filosofijos ir paties asumcionistinio 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. Tai galima interpretuoti kaip asumcionistinio 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.

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 religiniam 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 – neprieštarauja tomistiniam ugdymui, bet išryškinamas ugdymo pragmatinis ir sociokultūrinis aspektas. Taikomas „panardinimas“ – charakterio ar socialinio / pilietinio ugdymo metodas. Ugdyje 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 asumcionistinės mokyklos ir aktualiosios mokyklos tyrimas sudarė galimybę modifikuoti ir validuoti Bray ir Thomas (1995) Kubą, jį pritaikant šiuolaikinės asumcionistinės 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 atsisakyta 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. Išsiskiria 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 sekuliarizacijos 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 ištekliai 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. Asumcionistinio ugdymo trijose mokyklose Europoje kryžminė analizė išryškino asumcionistinių dėmenų pasireiškimo tęstinumą ir kaitą turinio požiūriu.
 - Pagrindiniai asumcionistinio ugdymo dėmenys (orientacija į sociumą, bendruomeniškumas, akademinės pažangos sąryšingumas su asmeniniais tikslais ir praktika, religinis ugdymo pagrindimas) atpažįstami tyrime, nors jų raiškos formos pasikeitusios. Turinio 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 išskilo 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. Tokiomis sąlygomis nebegali būti primetama viena, griežtai katalikiškoms vertybėms 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. Išėitiniai 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 prasminiai 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 ištekliai, 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.

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*;

TRUMPOS ŽINIOS APIE DISERTANTĄ

Danguolė Gervytė yra Palaimintojo Teofiliaus Matuolionio gimnazijos direktoriaus pavaduotoja. Vilniaus universitete 1996 m. įgijo žurnalistikos kvalifikacinį bakalauro laipsnį. 2006 m. Vytauto Didžiojo universitete – religijos mokslų kvalifikacinį bakalauro laipsnį. 2013 m. Vilniaus universitete buvo suteiktas edukologijos magistro laipsnis.

Metodinė veikla/ skaityti pranešimai

2018 m. II –oji Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) konferencijoje skaitė pranešimą „Asumcionistinės mokyklos mokytojo portretas: profesinės kompetencijos *versus* asmeninės savybės“

2016 m. 12th International Young Scientists Conference skaitė pranešimą „Bray ant Thomas Cube Application in Research of Assumption Education“

2016 m. 3rd International Conference „Education Policy and Culture: Consistent and Radical Transformations“ skaitė pranešimą „Transformative Education: A Possibility to implement the concept of Assumption education“

2017 m. Doctoral Summer school – University of Sassari, Porto Conte. Doktorantų vasaros stovykla, kurią organizavo Sassari universitetas, Italija, ir Ugdymo istorijos tyrimų asociacija.

Mokslinių interesų sritys: katalikiškas ugdymas, įtraukus ugdymas, ugdymo istorija, bendrojo ugdymo mokyklos veikla, neformalus ugdymas.

NOTES

Vilniaus universiteto leidykla
Saulėtekio al. 9, LT-10222 Vilnius
El. p. info@leidykla.vu.lt,
www.leidykla.vu.lt
Tiražas 45 egz.