

ISSN 1822-119X

Mokytojų ugdymas. 2011. Nr. 17 (2), 38–56

Teacher Education. 2011. Nr. 17 (2), 38–56

Kristina RŪDYTĖ

Šiaulių universitetas • Šiauliai University

SAVAIMINIO MOKYMO(SI) KAIP KITONIŠKO PRASMINGUMAS VAIKAMS

Anotacija

Straipsnyje interpretuojami kokybinio tyrimo duomenys, atskleidžiantys, kokias prasmes vaikai suteikia savaiminiam (kaip kitoniškam) mokymui(si) kasdienio gyvenimo situacijose ir kokiais būdais tas kitoniškumas yra įprasminamas. Atskleidžiama, kad vaikai konceptualizuoja savaiminį mokymą(si) kaip kitonišką (socialinėmis-kultūrinėmis prasmėmis), kuri įprasmina įvairiais būdais: padedami tėvų ir patys išitraukdami į jo prasmių supratimą, (pa)lygindami savaiminį mokymą(si) su formaliuoju ir reflektuodami naujas per savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) procesus, jo patyrimą, atrastas mokymo(si) prasmes. Kitoniškas / savaiminis mokymas(is) vaikams reiškia naują žinojimą, šokiruojantį savo naujumu, emociškai-kognityvine patirtimi. Kartu kelia iššūkį, kuris įgalina vaikus generalizuoti turimas mokymo(si) patirtis, apimančias formaliojo mokymo(si) turinį, formas, būdus ir kt. Visa tai inspiruoja vertybių transformaciją, pasireiškiančią vertybių perkėlimu nuo mokymo(si) rezultatų į procesą. Tyrimo duomenys leidžia praplėsti šiuolaikinę mokymo(si) paradigmą vaikų kitoniškos / savaiminio mokymo(si) kultūros naratyvais.

Pagrindiniai žodžiai: *vaikų savaiminis mokymas(is), savaiminio mokymo(si) kitoniškumas, laisvojo rašinio metodas, hermeneutika, kokybinė turinio (content) analizė.*

Įvadas

Vaikų savaiminio mokymo(si) studijoms Lietuvoje pradžią davė užsienio mokslininkai, kurie vaikų mokymąsi suvokia kaip kitonišką nei suaugusiųjų (Johansen, Rathe, Rathe, 1999; Dencik, 2005; Gulløv, 2005; Juul, 2005). Aiškinant vaikų mokymo(si) kitoniškumą, teigiama, kad jame yra galimybių reikš-

MEANINGFULNESS OF INFORMAL AS DIFFERENT TEACHING AND LEARNING FOR CHILDREN

Abstract

The article interprets qualitative research data disclosing what meanings children give to informal (as different) teaching and learning in everyday life situations and in what ways this difference is given a sense. It is disclosed that children conceptualise informal teaching and learning as different (in social-cultural meanings), which are given a sense in various ways: being assisted by parents and involving themselves into understanding of meanings of informal teaching and learning, comparing informal teaching and learning with formal, and reflecting on new meanings discovered through the processes of informal as different teaching and learning and their experience. Different/informal teaching and learning mean new knowing for children, which shock by their newness and emotional-cognitive experience. At the same time informal teaching and learning express a challenge, which enables children to generalize existing teaching and learning experiences (encompassing the content, forms, ways, etc. of formal teaching and learning). All of it inspires value transformation, manifesting itself through transference of values from teaching and learning results to the process. Research data enable to expand modern teaching and learning paradigm by narratives on children's different/informal teaching and learning culture.

Key words: *children's informal teaching and learning, otherness of informal teaching and learning, free essay method, hermeneutics, qualitative content analysis.*

Introduction

Studies on children's informal teaching and learning were initiated in Lithuania by foreign scientists who perceive children's learning as different from adults' (Johansen, Rathe, Rathe, 1999; Dencik, 2005; Gulløv, 2005; Juul, 2005). Explaining otherness of children's informal teaching and learning, it is stated that there are possibilities for manifestation of democracy

tis demokratijos kultūrai, nes vaikai ir suaugusieji yra partneriai, bendradarbiai, jie kuria sėkmingam, patraukliam ir maloniam mokymui(si) būtinas sąlygas (Kret, 2001). Tačiau suaugusieji yra labiau linkę vertinti vaikų mokymą(si) mokyklinėje aplinkoje, kai jis vyksta vadovaujant pedagogams (Bagdonas, Jucevičienė, 2000). Ypač akcentuojami vaikų mokymosi rezultatai ir daug mažiau domimasi procesu. Suaugusieji dažnai pageidauja, kad vaikai būtų mokomi taip, kaip buvo mokyti jie patys. Toks požiūris būdingas *mokymo*, o ne *mokymosi* paradigmai. Tuomet indoktrinuotas diskursas perkeliamas ir į laisvąją aplinką, todėl ugdymo(si) praktikoje atsiranda tokios sąvokos, kaip „vaiko užimtumas“, „vaiko savaiminis mokymas(is) prižiūrint suaugusiajam“. Dėl šių priežasčių vaikų savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) kultūros diskurso socialinės-edukacinės prasmės nėra viešinamos. Stokojama mokslinių-prakseologinių diskusijų, leidžiančių išryškinti vaikų savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) socialines-kognityvines, kreatyvines prasmes. Tuomet vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra nėra dalis bendros mokymo(si) visą gyvenimą kultūros, kuri ir įprasmina šiuolaikinę visuomenę kaip mokymosi, kūrybos, kūrybiško žinių taikymo visuomenę (Florida, 2008; Hargreaves, 2008; Rubavičius, 2010), o vaikai kaip tos visuomenės aktyvų dalyvį ir kūrėją.

Vyraujant *edukologijoje* požiūriams į vaiką, taip pat ir į savaiminio mokymo(si) kultūrą laisvoje, lokalizuotose aplinkose (ypač namų) kaip nuo formaliojo mokymo(si) nutolusią vaikų gyvenimo sritį *būtiną naujos žinios*, kurios leistų *šį diskursą viešinti* kartu su formalioju, neformalioju ir žmogaus mokymo(si) visą gyvenimą kontekstais. *Vaikų savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) kasdienio gyvenimo situacijose prasmingumo viešinimui trukdo indoktrinuoto pobūdžio žinios* apie vaikus ir jų savaiminio mokymo(si) kultūrą laisvoje kasdienybės aplinkoje. Visų pirma tokios, kaip: „vaikų bendruomenės mokymas(is) – nesėkmingas bandymas (pa)mėgdžioti suaugusiuosius“, „savaiminis mokymas(is) vasaros atostogų metu nėra „tikras“ mokymas(is)“, „vaikas – žmogus, kuriuo (pasi)tikėti reikia atsargiai“, „vaikas nėra socialiai įgalus / pajėgus savarankiškai priimti sprendimus ir būti atsakingas už jų realizavimą“, „vaikas sėkmingai mokosi tik vadovaujamas / prižiūrimas suaugusiojo“, „vaikas ne visada suvokia mokymo(si) prasmes“ ir kt.

Vaikų savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) prasmingumo mokslinis-prakseologinis viešinimas reikalauja žinių, turinčių ne tik naujumo, bet ir šokiruojantį,

culture in it because children and adults become partners, co-workers and create conditions necessary for attractive and pleasant teaching and learning (Kret, 2001). However, adults are more inclined to appreciate children's teaching and learning in school environment, when it takes place under the leadership of teachers (Bagdonas, Jucevičienė, 2000). Particular emphasis is put on children's learning results and much less interest is taken in the process. Adults often wish that children were taught the way they had been taught themselves. Such approach represents the paradigm of *teaching* and not *of learning*. Then, the indoctrinated discourse is also transferred to free environment; therefore, such concepts as “child's occupation”, “child's informal teaching and learning under the adult's supervision” appear in the practice of (self-)education. Due to these reasons socio-educational meanings of the discourse on culture of informal as different teaching and learning are not publicised. There is a lack of scientific-praxeological discussions, enabling to highlight social-cognitive, creative meanings of children's informal as different teaching and learning. Then, culture of informal teaching and learning does not become part of general lifelong culture of teaching and learning, which actually gives a sense to modern society as a society of learning, creativity, creative application of knowledge (Florida, 2008; Hargreaves, 2008; Rubavičius, 2010) and to the child as an active participant and creator of that society.

While the approaches to the child and to informal teaching and learning culture in free localised environments (particularly home environments) as to the area of children's life that is distant from formal teaching and learning are prevailing in education studies, *new knowledge is necessary*, enabling to publicise this discourse in links with formal, non-formal contexts and the context of people's lifelong teaching and learning. *Publicising of children's informal as different learning in everyday life situations is hindered by indoctrinated type knowledge* about children and their culture of informal teaching and learning in free everyday environment, in the first place such as “teaching and learning of children's community – the unsuccessful attempt to imitate adults”, “informal teaching and learning during summer holidays is not “actual” teaching and learning”, “the child is the person whom one should trust and rely cautiously”, “the child is not socially capable to make decisions autonomously and be responsible for their implementation”, “the child successfully learns only under adult's leadership/supervision”, “the child does not always perceive meanings of teaching and learning”, etc.

Scientific-praxeological publicising of meaningfulness of children's informal as different teaching and learning requires knowledge that has

intriguojančią pobūdį jas įprasminančiam. Jos tuomet turėtų būti „turtingos“ ne tik teorinių-mokslinių, bet ir prakseologinių prasmų, nes tai žinios iš vaikų kasdienybės pasaulio, kuris nuolat kisdamas ne visuomet patenka į edukologijos / pedagogikos mokslinių diskursų sferas. Būtent tokių žinių pagrindu galima konstruoti ir rekonstruoti žinias apie vaiką kaip besimokantįjį, kuriantį suaugusiesiems reikšmingą mokymo(si) praktiką. Tačiau šių žinių reikšmingumas gali pasidaryti abejotinas, jei suaugusiesiems (tiek mokslininkams, tiek ir pedagogams bei tėvams) yra būdingos indoktrinuotos sampratos / stereotipai apie vaikus ir / ar jų mokymo(si) kultūros pasiekimus. Todėl svarbu vaikų savaiminį mokymą(si) namų kaip kasdienybės aplinkoje per vasaros atostogas suprasti socialinių-kultūrinių, kognityvinių prasmų daugybiškumo / daugybingumo kontekstuose. Tai suponuoja **tyrimo probleminius klausimus**: *kokias prasmes vaikai suteikia savaiminiam kaip kitoniškam mokymui(si) kasdienio gyvenimo situacijose ir kokiais būdais kitoniškumas yra įprasminamas?*

Tikslas – ištirti savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) kasdienio gyvenimo situacijose prasmingumą vaikams.

Tyrimo objektas – vaikų savaiminio mokymo(si) kasdienio gyvenimo situacijose kitoniškumas.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė ir metaanalizė; laisvasis (nestruktūruotas) teminis vaikų rašinys; tematizuota, generalizuojanti, kokybinė turinio (*content*) analizė.

Tyrimo metodologija

Savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) kasdienio gyvenimo situacijose prasmingumo vaikams empirinis tyrimas grindžiamas *diskurso metodologine prieiga* (Laclau, Mouffe, 1985; Edwards, Potter, 1992; Jorgensen, Phillips, 2002), nes vaikų naratyvai apie savaiminio mokymo(si) kitoniškumą ir jo prasmingumą tiriami kaip „slaptasis“ diskursas. Vaikų savaiminis kaip kitoniškas mokymas(is), jo prasmingumas kaip socialinis-edukacinis reiškiny (fenomenas) priskiriamas „slaptojo“ diskurso tipui, nes viešajame ugdymo(si) praktikos diskurse jis neegzistuoja. Diskursas (*socialinė konstruktyvistinė* ir *fenomenologinė* perspektyvos) yra tinkama metodologinė prieiga vaikų savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) prasmingumui tirti, nes leidžia atsekti, ką apie šį socialinį fenomeną (vaikų savaiminio mokymo(si) sąlygas) kalba skirtingi socialiniai veikėjai (vaikai ir suaugusieji), šiuo atveju – vaikai.

Empirinis tyrimas grindžiamas *kokybinio tyrimo paradigma* (Maxwell, 1996; Schwandt, 1997; Silver-

both newness and shocking, intriguing nature for the one who gives a sense to them. Then, they should be “rich” not only in theoretical-scientific but also praxeological meanings because this is knowledge from children’s everyday world, which, being in constant change, does not always pass into the areas of scientific discourses of education studies/pedagogy. Namely based on such knowledge, knowledge about the child as a learner who creates teaching and learning practice that is significant for adults, can be (re)constructed. However, significance of this knowledge can become doubtful if adults (both scientists and pedagogues, parents) have indoctrinated conceptions/stereotypes about children and/or their teaching and learning culture achievements. Therefore, it is important to understand children’s informal teaching and learning in home environment as in everyday environment during summer holidays in the contexts of multiplicity of socio-cultural, cognitive meanings. This presupposes **problem questions of the research**: *What meanings do children give to informal as different teaching and learning in everyday life situations? In what ways is the otherness given a sense?*

Aim: to investigate meaningfulness of children’s informal as different teaching and learning in everyday life situations.

Research subject: otherness of children’s informal as different teaching and learning in everyday life situations.

Research methods: analysis and meta-analysis of scientific literature; children’s free (non-structured) thematic essay, thematized, generalised qualitative content analysis.

Research Methodology

The empirical research on meaningfulness of informal as different teaching and learning in everyday life situations for children is grounded on *the methodological approach of discourse* (Laclau, Mouffe, 1985; Edwards, Potter, 1992; Jorgensen, Phillips, 2002) because children’s narratives about otherness of informal teaching and learning and their meaningfulness are being researched as “the secret” discourse. Children’s informal as different teaching and learning, its meaningfulness as a socio-educational phenomenon is attributed to the “secret” type of discourse because in the public discourse on (self-)educational practice it does not exist. The discourse (*social constructivist* and *phenomenological* perspectives) is a suitable methodological approach for researching meaningfulness of children’s informal as different teaching and learning because it enables to decode what different social actors (children, adults), in this case children, speak about this social phenomenon (conditions of children’s informal teaching and learning).

man, 2001). Tai lemia tyrimo objektas – savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) prasmingumas vaikams gali būti ištirtas tik kokybiniais metodais, nes tai atitinka subjektyvų socialinės realybės pasaulį (Šaparnytė, 2007). Be to, kokybinio tyrimu siekiama gauti informacijos apie naują, mažai tirtą ugdymo(si) reiškinių – vaikų savaiminį kaip kitonišką mokymą(si) kasdienio gyvenimo situacijose, jį interpretuojant prasmėmis, kurias suteikia tyrime dalyvaujantys individai / vaikai.

Rašinys kaip kokybinis metodas, įgalinantis vaikus paviešinti naratyvus apie savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) prasmingumą. Tyrime taikytas kokybinio tyrimo metodas – *laisvasis (nestruktūruotas) teminis vaikų rašinys „Vasarą namuose aš mokausi nesimokydamas (-a)“* – tai L tipo (*life* – gyvenimas) laisvo išsakyto metodo, orientuotas į skirtingas vaikų savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) patirtis. Laisvajam vaikų rašiniui pasirinkta tema skatina vaikus atskleisti savaiminio mokymo(si) kaip kitoniško patirtis. Rašinio tema turi provokacijos elementų, nes ji orientuota į „nematomą“ / kitonišką vaikų gyvenimo ir mokymo(si) patirtį, įgytą savaiminio mokymo(si) kasdienio gyvenimo situacijose per vasaros atostogas. Pagal diagnostinės informacijos pobūdį L tipui priklauso neformali, kokybinė diagnostinė informacija, apibūdinanti vaikų verbalinę bei neverbalinę elgseną nepakartojamose gyvenimo situacijose (Šaparnytė, 2007). Toks duomenų rinkimo metodas leido atskleisti vaikų kasdienės patirtis, išryškinti pačių vaikų savaiminiam mokymui(si), kaip kitoniškam, suteikiamas prasmes.

Rašinys, kaip informacijos rinkimo apie įvairius kasdieninio vaikų gyvenimo reiškinius metodas, suteikia jiems galimybę pasisakyti. Be to, 10–12 m. vaikams tai gerai žinoma mokyklinės veiklos rūšis, todėl tai jų neapsunkina (Šaparnytė, 2007). Vaikų rašinio kokybinė interpretacinė analizė padeda atskleisti jų gyvenimo ir pasaulėžiūros ypatumus, „nematomą“ gyvenimo pusę, tarpusavio santykius neformalioje / „laisvoje“ aplinkoje. Rašinys suteikia vaikui galimybę aprašyti ir paaiškinti išpūdžius, samprotavimus, susitelkti, įprasminti situaciją suvokti savo vidinį pasaulį ir yra vaiko kaip individo pažinimo metodas, išsamiai informuojantis apie jau turimas naujas objektų grupes. Vaikų pasisakymai leidžia gauti įvairesnės informacijos apie tiriamą reiškinį bei pačiam tyrėjui sužinoti tai, ko jis nežinojo (Bitinas, 2006).

The empirical research is grounded on **the qualitative research paradigm** (Maxwell, 1996; Schwandt, 1997; Silverman, 2001). This is determined by the subject: meaningfulness of informal as different teaching and learning to children can be researched only employing qualitative methods because this corresponds to the subjective world of social reality (Šaparnytė, 2007). Besides, qualitative research is employed to receive information about the new and little explored phenomenon of (self-)education – children’s informal as different teaching and learning in everyday life situations, interpreting it by meanings, which are given by individuals/children participating in the research.

The essay as a qualitative method, enabling children to publicise narratives about meaningfulness of children’s informal as different teaching and learning. The qualitative research method applied in the research – *free (non-structured) thematic children’s essay “In Summer at Home I am Learning without Learning”* – is an L type (life type) free imparting method, orientated to different experiences of children’s informal as different teaching and learning. The topic of the essay contains provocative elements because it is orientated to “unseen”/different experience of children’s life and teaching and learning, acquired in everyday life situations of informal teaching and learning during summer holidays. According to the type of diagnostic information, L type information is non-formal qualitative diagnostic information describing children’s verbal and non-verbal behaviour in non-repeated life situations (Šaparnytė, 2007). Such method of data collection enables to disclose children’s everyday experiences, highlight meanings given by the very children to informal as different teaching and learning.

The essay as a method for collecting information about children’s everyday life phenomena provides with a possibility to speak. Besides, this is a highly familiar type of school activity for 10 to 12 year old children, that is why it does not aggravate them (Šaparnytė, 2007). Qualitative interpretative analysis of children’s essays helps to disclose peculiarities of their life and worldview, “the unseen” side of life, interrelationships in informal/“free” environment. The essay provides the child with the opportunity to describe and explain impressions, considerations, to collect one’s thoughts, give a sense to the situation to perceive one’s inner world and is the method of cognising the child as an individual, which exhaustively informs about the already possessed new groups of objects. Children’s speeches enable to obtain more diverse information about the researched phenomenon and to the very researcher to find out what he/she has not known (Bitinas, 2006).

Tyrimo organizavimas

Tyrimo imtis sudaryta taikant du metodus: *tikslinės* (kriterijumi grindžiama) ir *patogiosios* atrankos. Laisvojo teminio rašinio rašymui pasirinkti 10–12 m. vaikai, nes jie jau turi skirtingą mokymo(si) patirtį (formaliojo, neformaliojo ir savaiminio), geba ją apibūdinti raštu. Be to, Piaget (2002) teigimu, nuo 11 m. vaikai pradeda logiškai mąstyti ir jau gali reflektuoti savo patirtį. Tyrimo imties populiaciją sudaro 120 vaikų (10–12 m.), besimokančių Šiaulių ir Panevėžio bendrojo lavinimo mokyklų V–VI klasėse. Kokybinei interpretacinei tyrimo duomenų analizei buvo atrinkti 88 tekstai. Pagrindinis atrankos kriterijus – galimybė kuo išsamiau ir tiksliau apibūdinti tiriamąjį reiškinį.

Kokybinės vaikų rašinių turinio (*content*) analizės tikslas – atskleisti prasmes, kurias vaikai suteikia savaiminiam kaip kitoniškam mokymui(si) kasdienio gyvenimo situacijose.

Tyrimo etika. Vykdam tyrimą laikytasi pagrindinių socialiniuose-educaciniuose tyrimuose nurodomų etinių principų: savanoriškumo, geranoriškumo, privatumo ir pagarbos, teisingumo, informacijos tikslumo, anonimiškumo ir kt. (Charles, 1999; Žydžiūnaitė, 2007).

Tyrimo duomenų apdorojimo ir analizės metodai

Hermeneutika kaip diskurso analizės prieiga. Tyrimo rezultatai aiškinami ir interpretuojami remiantis *hermeneutika*, kurios tikslas – pasiekti validų ir priimtina teksto prasmės supratimą. Prasmė interpretuojama pasitelkiant hermeneutinio rato modelį, kuris reiškia teksto dalių ryšį su visuma (Ricoeur, 2001; Gadamer, 2006; Habermas, 2002; Ramanauskaitė, 2003). *Hermeneutika* kaip supratimo ir interpretacijos metodas įgalina suvokti vaikų naratyvus kaip aprašytą tekstą ir tai sieti su tuo, kas jame yra sakoma ir kokią prasmę šis tekstas turi (Ricoeur, 2000, 2001).

Tematizuota, generalizuojama, kokybinė turinio (content) analizė taikyta kokybiškai apdorojant duomenis, nagrinėjant naratyvinius tekstus (vaikų rašinius) vadovaujantis metodologiškai pagrįstais analizės žingsniais. Tai leidžia tyrėjui išsiaiškinti informantų / vaikų vertybes, interesus, lūkesčius, išryškėjančius jų apmąstymuose apie turimą patirtį (Cormack, 2002).

Organisation of the Research

The sample of the research is drawn up applying two methods: *target* (grounded on the criterion) and *convenient* selection. Free thematic essays were written by 10 to 12 year old children because they already have different teaching and learning experience (of formal, non-formal and informal teaching and learning) and are able to describe it in the written form. Besides, according to Piaget (2002), from 11 years children start to think logically and already are able to reflect on their experience. The population of the research sample consists of 120 children (aged between 10 and 12 years), learning in 5-6 forms of Šiauliai and Panevėžys comprehensive schools. 88 texts were selected for qualitative interpretative research data analysis. The main criterion of selection was the possibility to describe the researched phenomenon as exhaustively and accurately as possible.

The aim of the qualitative content analysis of children's essays is to disclose meanings which children give to informal as different teaching and learning in everyday life situations.

Research ethics. Conducting the research, main ethical principles of social-educational researches were followed: voluntariness, goodwill, privacy and respect, fairness, accuracy of information, anonymity, etc. (Charles, 1999; Žydžiūnaitė, 2007).

Methods of Processing and Analysis of Research Data

Hermeneutics as an approach of discourse analysis. Research results are explained and interpreted based on *hermeneutics*, which aims to achieve valid and acceptable understanding of the meaning of the text. The meaning is interpreted with the help of the model of hermeneutic circle, which means the relation of parts of the text to the whole (Ricoeur, 2001; Gadamer, 2006; Habermas, 2002; Ramanauskaitė, 2003). *Hermeneutics* as a method of understanding and interpretation enables to perceive children's narratives as a described text and relate this to what is said in it and to what meaning the text contains in itself (Ricoeur, 2000, 2001).

Thematized, generalised qualitative content analysis was applied qualitatively processing data, analysing narrative texts (children's essays) within the limits of their content, based on methodologically grounded steps of analysis. This enables the researcher to distinguish informants'/children's values, interests, expectations, which single out in their considerations about possessed experience (Cormack, 2002).

Vaikų savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) kultūros konstravimo kasdieniame gyvenime perspektyva: teorinis pagrindimas

Remiantis *socialinio konstruktyvizmo / socialinės tikrovės konstravimo teorine-filosofine prieiga* (Berger, Luckmann, 1999) *vaikai*, socialiniai-kultūriniai individai, gali būti pozicionuojami kaip atstovaujantys „naująją“ kultūrą, kuri reiškiasi ne tik perimant visuomenėje egzistuojančios tvarkos konvencijas / taisykles, bet ir gebantys (su)abejoti tradiciniu / indoktrinuojančiu socialinės realybės supratimu, jas aktyviai kurti bei keisti (Arendt, 1995). Tuomet vaikų savaiminis mokymas(is) (jų konstruojamos socialinės tikrovės perspektyvoje) aiškinamas per *žinojimo kaip interaktyvaus proceso konstravimą*, kai savo kasdienėje veikloje (kasdienio pasaulio / gyvenimo tikrovėje) vaikai konstruoja, perkonstruoja ir rekonstruoja realybės / tikrovės versijas savaiminio mokymo(si) kaip specifinės socialinės tikrovės / praktikos metu. Žinojimo konstravimas šia prasme reiškia derybų procesus, per kuriuos tam tikroms interpretacijoms teikiama pirmenybė, o kitos nuslopinamos. Interpretuodami bendrąją žmogaus mokymo(si) kultūrą, vaikai prioritetus teikia savaiminiam mokymui(si), kaip prieigai / socialinei praktikai, įgalinančiai suspenduoti dominuojantį / indoktrinuojančią („kaip savaime suprantamą“) žinojimą apie jų mokymo(si) kultūrą bei jo pagrindus egzistuojančią tvarką / taisykles ir konstruoti naują žinojimą / socialinę tvarką, grindžiamą *kitokia* – vaikų kaip socialinių-kultūrinių individų mokymo(si) praktika, kai pats vaikas yra socialinės tvarkos kūrėjas, atsakingas už mokymo(si) procesą bei pasiekimus ir įsitraukia į bendrosios žmogaus mokymo(si) kultūros konstravimą. Tačiau suaugusiųjų žinojimas apie vaikų savaiminį mokymą(si) (suaugusiųjų sukonstruota vaikų mokymo(si) „versija“) suformuoja tam tikrą / indoktrinuojančią vaikų mokymo(si) kultūros (kaip formalizuoto / struktūruoto proceso, kuriam gali vadovauti ir vadovauja tik suaugusieji) supratimą, paliekant nuošalyje kitas / kitoniškas (savaiminio) mokymo(si) „versijas“, kai pats vaikas yra socialinės tvarkos kūrėjas. Socialinėje konstruktyvistinėje savaiminio mokymo(si) perspektyvoje vaikai pozicionuojami kaip savo mokymo(si) (sub)kultūros (šiuo atveju – savaiminio mokymo(si)), o kartu ir bendros žmogaus mokymo(si) kultūros kūrėjai, konstruojantys ją kaip realybės / socialinės tikrovės sritį (srities reiškinį), sąveikaudami su ja ir būdami aktyvūs jos dalyviai, į(si)traukia į savaiminio mokymo(si) kaip bendrosios žmonių mokymo(si) visą gyvenimą (sub)kultūros kūrimą.

Kasdienio gyvenimo pasauliui kaip „aukščiau-

Perspective of Construction of Children's Informal as Different Teaching and Learning Culture in Everyday Life: Theoretical Grounding

According to *theoretical-philosophical approach of social constructivism/construction of social reality* (Berger, Luckmann, 1999), *children*, socio-cultural individuals can be positioned as representing “new” culture, not only taking over conventions/rules existing in the society but also as being able to doubt the traditional/indoctrinating understanding of social reality, actively create and change it (Arendt, 1995). Then children's informal teaching and learning (in the perspective of their constructed social reality) is explained through *construction of knowing as an interactive process*, when in their daily activities (reality of everyday world/life) children (re)construct the versions of reality during informal teaching and learning as during specific social reality/practice. In this sense construction of knowing means negotiation processes, during which certain interpretations are prioritised while others are suppressed. Interpreting general human teaching and learning culture, children prioritise informal teaching and learning as an approach/social practice that enables to suspend dominating/indoctrinating knowing (that has become “taken for granted”) about their teaching and learning culture and existing order/rules that are based on it and to construct new knowing/social order, grounded on *a different practice*: children's as socio-cultural individuals' teaching and learning practice, when the very child is the creator of social order, responsible for the teaching and learning process and achievements and this way involves himself/herself into construction of general human teaching and learning culture. However, adults' knowing about children's informal teaching and learning (children's teaching and learning “version” constructed by adults), determines certain/indoctrinated understanding of children's teaching and learning culture (as of formalised/structured process, which can be supervised and which is supervised only by adults), leaving other/different (informal) teaching and learning “versions” apart, when the very child is the creator of social order. In the social constructivist perspective of informal teaching and learning children who are positioned as creators of their (sub)culture of teaching and learning (in this case, of informal teaching and learning and at the same time of general human teaching and learning culture), who construct it as an area of reality/social reality (phenomenon of area), interacting with it and being its active participants, involve themselves into creation of informal teaching and learning as a general (sub)culture of people's lifelong teaching and learning.

Everyday life world as “the highest” reality has characteristic features (Berger, Luckmann, 1999).

siajai“ tikrovei būdingi bruožai (Berger, Luckmann, 1999). Kasdienio gyvenimo pasaulis / „aukščiausioji“ tikrovė conceptualizuojama kaip iš anksto objektuota / sutvarkyta tikrovė, kurios reiškiniai yra iš anksto suklasifikuoti pagal tam tikrus šablonus. Šioje tikrovėje vaikai (at)randa tipizacijos schemas, kurios „padeda“ identifikuoti vaidmenis, problemas ir pan. Tačiau kuo jos labiau nutolinamos nuo „čia ir dabar“ (akistatos situacijos), tuo jos anonimiškesnės vaikui. Kasdienis gyvenimas egzistuoja kalbos dėka, t. y. diskursyviai, o kalba – kasdienio gyvenimo dėka. Ją pasitelkdami vaikai ne tik supranta kasdienio gyvenimo tikrovę, bet ir tipizuoja patirtį, susiedami skirtingus tikrovės sektorius (sritis / sferas) ir juos integruodami į bendrą visumą (kaupia socialinio žinojimo „bagažą“ ir pan.). Erdvės ir laiko požiūriu („čia ir dabar“) kasdienis gyvenimas patiriamas kaip nevienodai artimas / tolimas, atsižvelgiant į tai, ar galima juo tiesiogiai fiziškai manipuluoti. Kasdienis gyvenimas suskirstytas į įprastus („savaimė suprantamus“), todėl neproblemiškus, ir neįprastus, t. y. problemiškus, sektorius. Kasdienybės rutina suvokiama kaip neproblemiška, kol nėra sutrikdoma.

Kasdienio gyvenimo pasaulis kaip „aukščiausioji“ tikrovė – jos bruožų konceptas – leidžia kontekstualizuoti / (pa)aiškinti, kaip vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra konstruojama kasdieniame gyvenime (ervėje ir laike, kur jis vyksta). Vaikų savaiminis mokymas(is) yra kasdienio gyvenimo pasaulyje / tikrovėje konstruojamas reiškinys, o kasdienis gyvenimas vaikams reiškia tikrovę, kurią jie interpretuoja ir kuri jiems yra subjektyviai prasminga kaip vientisas pasaulis, palaikomas pačių vaikų mintimis ir veiksmais. Tačiau šis pasaulis vaikams yra intersubjektyvus, nes jo tikrovė konstruojama nuolat sąveikaujant su kitais žmonėmis (suaugusiais). Interakcijos su kitais nėra problemiškos, kol šis pasaulis kitiems / suaugusiesiems yra toks pat realus kaip ir konkrečiam vaikui, o jo realumas suvokiamas panašiai (yra vaiko ir suaugusiojo (su)teikiamų prasmų atitikimas). Tuomet vaikai paklūsta suaugusiųjų nustatytai tvarkai – mokosi pagal jų „taisykles“ / konvencijas, „mėgdžioja“ suaugusiųjų mokymo(si) procesus, mokosi jiems (pri)skirtoje institucionalizuoto / formalizuoto mokymo(si) aplinkoje prižiūrimi suaugusiųjų. Tačiau tokiu atveju vaikų mokymo(si) kultūra egzistuoja „šalia“ suaugusiųjų kultūros. Tai implikuoja ir tam tikrą prievartą erdvės ir laiko požiūriu (struktūralizuotą erdvę ir laiką), kai laisvė konstruoti savitą / kitonišką mokymo(si) kultūrą vaikams deleguojama ne „čia ir dabar“, o „ten ir tada“ (projektuojant į ateitį). Problemiška vaikų ir suaugu-

The reality of everyday life/“the highest” reality is conceptualised as reality that is objectivised/ordered in advance, whose phenomena are pre-classified according to certain patterns. In this reality children discover/find schemes of typisation that “help” to identify roles, problems, etc. However, the more they are distanced from “here and now” (confrontation situations), the more anonymous they are to the child. Everyday life exists thanks to the language; i.e., discursively, whilst the language, thanks to everyday life. Employing the language, children not only understand the reality of everyday life but also typify it, relating different sectors (areas/spheres) of reality and integrating them into the general whole (accumulate the “baggage” of social knowing, etc.). From the standpoint of space and time (“here and now”), everyday life is experienced as differently close/far, depending on whether it can be directly physically manipulated. Everyday life is distributed to usual (“taken for granted”) and that is why non-problematic and unusual; i.e., problematic sectors. Everyday routine is perceived as non-problematic as long as it is not disturbed.

The world of everyday life as “the highest” reality – the concept of its features – enables to contextualise/explain how culture of children’s informal teaching and learning is being constructed in everyday life (in space and time, where it takes place). Children’s informal teaching and learning is a phenomenon that is constructed in the world of everyday life /reality and everyday life for children means reality, which they interpret and which for them is subjectively meaningful as an integral world, supported by the very children’s ideas and actions. However, this world for children is inter-subjective because its reality is being constructed in constant interaction with other people (adults). Interactions with others are not problematic as long as this world for others/for adults is the same as for a concrete child and its reality is perceived similarly (there is correspondence between the meanings given by the child and the adult). Then children obey the adults’ established order: learn according to their “rules”/conventions, “imitate” adults’ teaching and learning processes, learn in institutionalised/formalised teaching and learning environment attributed to them under the supervision of adults. However, in such case children’s teaching and learning culture exists “alongside” adults’ culture. This also implies certain compulsion with regard to space and time (structuralised space and time), when freedom to construct a peculiar/different culture of teaching and learning for children is delegated not “here and now” but “there and then” (projecting to the future). Children’s and adults’ interaction becomes problematic when children are involved

siųjų interakcija pasidaro tuomet, kai vaikai įsitraukia į savitos savaiminio mokymo(si) kultūros savitą konstravimą (tampa jos kūrėjais, autoriais) ir „sudarko“ / „sugadina“ suaugusiųjų planus, kaip mokyti vaikus. Vaikų atrasti savaiminio mokymo(si) būdai, formos ir kt. suaugusiesiems nepriimtini, kadangi tokiu būdu vaikai praplečia suaugusiųjų jiems nurodytas legitimacijos bei galimybių ribas ir paneigia suaugusiųjų vaikams sukurtą *mokymo(si) tvarką*.

Empirinio tyrimo rezultatai

Vaikų savaiminio mokymo(si) kasdienio gyvenimo situacijose kitoniškumo įprasminimas. Kokybinio tyrimo rezultatai analizuojami kontekste klausimo: *kokias prasmes vaikai (su)teikia savaiminiam kaip kitoniškam mokymui(si) kasdienio gyvenimo situacijose ir kokiais būdais tą kitonišką mokymo(si) patirtį įprasmina?* Atlikus diskurso turinio analizę vaikų savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) kasdienio gyvenimo situacijose tema, nurodyta viena generalizuojanti prasmė ir ją atitinkančios temos.

Generalizuojanti prasmė *Savaiminio mokymo(si) kitoniškumą įprasminantys būdai.* Generalizuojanti prasmė pozicionuojama į tokias temas: • „Savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimo būdai“ ir jas atitinkančias subtemas („Tėvų pagalba įprasminant savaiminio mokymo(si) kitoniškumą“, „Vaiko įsitraukimas į savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimą“, „Savaiminio mokymo(si) lyginimas su formaliu mokymu(si)“, „Savaiminio mokymo(si) patirties refleksija“) ir • „Savaiminio mokymo(si) kitoniškumo prasmingumas“ tema, kurią sudaro subtema „Vertybių perkėlimas“. Paanalizuosime generalizuojančią prasmę pagal temas ir subtemas (žr. lentelę).

into construction of peculiar – informal – culture of teaching and learning (become their creators, authors) and “distort”/“destroy” adults’ plans with regard to children’s teaching and learning because children’s discovered informal ways, forms, etc. of teaching and learning are unacceptable for adults as this way children expand adults’ indicated limits of legitimating and possibilities and deny the adults’ established *order of teaching and learning*.

Results of the Empirical Research

Making a sense of otherness of children’s informal teaching and learning in everyday life situations. Results of the qualitative research are analysed in the context of questions *What meanings do children give to informal as different teaching and learning in everyday life situations?* and *In what ways do they give a sense to this different teaching and learning experience?* Having carried out the content analysis of the discourse on children’s different teaching and learning in everyday life situations, one generalising meaning and topics corresponding to it were singled out.

Generalising meaning. *Ways giving a sense to otherness of informal teaching and learning.* Generalising meaning is positioned in the following topics: • “Ways giving a sense to otherness of informal teaching and learning” and corresponding subtopics (“Parents’ support giving a sense to otherness of informal teaching and learning”, “The child’s involvement in giving a sense to otherness of informal teaching and learning”, “Comparison of informal teaching and learning with formal teaching and learning”, “Reflection on experience of informal teaching and learning”), and • “Meaningfulness of otherness of informal teaching and learning”, which consists of the subtopic “Transference of values”. We shall analyse the generalising meaning by topics and subtopics (see the table).

Lentelė. Savaiminio mokymo(si) kaip kitoniškos mokymo(si) patirties įprasminimo būdai
 Table. Ways of Giving a Sense to Experience of Informal as Different Teaching and Learning

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
SAVAIMINIO MOKYMO(SI) KITONIŠKUMO ĮPRASMINIMO BŪDAI WAYS OF GIVING A SENSE TO OTHERNESS OF INFORMAL TEACHING AND LEARNING	Tėvų pagalba įprasminant savaiminio mokymo(si) kitoniškumą Parents' support, giving a sense to otherness of informal teaching and learning	Tėvai – konsultantai Parents – consultants
	Vaiko įsitraukimas į savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimą The child's involvement into giving a sense to otherness of informal teaching and learning	Emocinė reakcija: nuostaba ir abejonė Emotional reaction: surprise and doubt
		Įsigilinimas ir galimybė permąstyti Going deep and possibility to rethink
		Stebėjimas Observation
		Naujos žinios New knowledge
		Veiklos išmokimas Learning the activity
	Savaiminio mokymo(si) lyginimas su formaliuoju mokymu(si) Comparison of informal teaching and learning with formal teaching and learning	Mokymo(si) vertingumo atradimas Discovery of value of teaching and learning
		Nedirektyvaus mokymo(si) galimybė Possibility of non-directive teaching and learning
	Savaiminio mokymo(si) patirties refleksija Reflection on experience of informal teaching and learning	Atradimo, naujumo džiaugsmas Joy of discovery, newness
		Savaiminis mokymas(is) – paprastas ir malonus mokymo(si) būdas Informal teaching and learning – simple and pleasant way of teaching and learning
		Išmokimas specialiai nesimokant / nepatiriant sunkumų Learning without any special learning efforts/without experiencing difficulties
		Išmokimas nelankant mokyklos Learning without going to school
		Išmokimas „neatverčiant vadovėlio“, knygos Learning “without opening” the book
		Žinių patikrinimas praktikoje, pritaikymas, jų plėtojimas Testing knowledge in practice, application, its development
Praktinių gebėjimų pritaikymas Application of practical abilities		
Pačiam reikšmingos žinios, neregamentuojamos žinios Knowledge that is significant to oneself, non-regulated knowledge		
Gyvenimui reikalingų (funkcinių) dalykų išmokimas Learning things necessary for life (functional)		
SAVAIMINIO MOKYMO(SI) KITONIŠKUMO PRASMINGUMAS	Vertybių perkėlimas	Gyvenimo dalykų mokymo(si) reikalingumas Necessity of teaching and learning real life things
		(Persi)orientavimasis į mokymo(si) procesą (Re)orientation to the teaching and learning process
		(Persi)orientavimasis į mokymo(si) veiklų įvairovę (Re)orientation to diversity of teaching and learning activities

Tema Savaiminio mokymo(si) kitioniškumo įprasminimo būdai. Savaiminio mokymo(si) kitioniškumą vaikai įprasmina įvairiais būdais: su tėvų pagalba, patys išitraukdami, lygindami savaiminį mokymą(si) su formaliuoju ir reflektuodami savaiminio mokymo(si) patirtis.

2 subtema Tėvų pagalba įprasminant savaiminio mokymo(si) kitioniškumą. Tėvų pagalba vaikams pasireiškia konsultavimu / konsultacinio pobūdžio aiškinimu („<...> kaip galima mokytis nesimokant? Ilgai galvojau, kol mama man paaiškino. <...>“).

2 subtema Vaiko išitraukimas į savaiminio mokymo(si) kitioniškumo įprasminimą. Pačių vaikų išitraukimą į savaiminio mokymo(si) kitioniškumo įprasminimą reprezentuoja vaikų patirtys, jų refleksijos. Sužinoję apie savaiminį mokymąsi (kaip „mokymąsi nesimokant“), vaikai reaguoja emocionaliai – kyla **nuostaba** („Išgirdusi rašinėlio temą, nustebau: kaip galima mokytis nesimokant?“) ir **abejonė** („Ojoj... kad būtų galima vasarą daug išmokti, tai į mokyklą eitume pasišvilpaudami!“). Vaikams yra nauja tai, jog mokytis galima ne tik formaliuoju, bet ir savaiminiu būdu („Net nesusimąščiau, nė nepastebėjau, kaip ėmiau mokytis. Ir dar kada! Vasarą! Nors čia, Lietuvoje, buvo vasara, aš tiek daug per ją išmokau!“). Tai intriguoja vaikus, stimuliuoja jų siekį **įsigilinti** kaip **galimybę permąstyti**. Smalsumas, kaip natūralus noras pažinti, įprasmina vaikų norą įsigilinti ir siekį suprasti, kaip galima mokytis kitioniškai / savaiminiu būdu („<...> kaip galima mokytis nesimokant? Ilgai galvojau <...>...“). Vaikai bando įsigilinti, permąstyti turimą mokymo(si) patirtį, kurią apibendrinami formuluoja išvadą, jog savaiminis mokymas(is) – tai mokymasis iš paties gyvenimo, tai pats gyvenimas ir tokiu būdu mokosi visi žmonės (**mes** „gyvenam ir mokomės“, t. y. vaikai ir suaugusieji). Vaikai konstruoja savaiminio mokymo(si) konceptualiąją sampratą, atrasdami jo sąsajas su gyvenimu ir mokymusi iš paties gyvenimo („<...> Bet gerai pagalvojus, tai gyvenam ir mokomės – kaip mama sako“). Tuomet vaikams kyla naujas klausimas, ko jie patys išmoksta mokydami savaiminiu būdu („Matematika, lietuvių kalba, anglų kalba, gamta... Ir taip devynis mėnesius... Pagaliau atėjo ilgai lauktos vasaros atostogos. Pailsėsiu nuo mokslų, pamokų. Tačiau aš sužinojau, kad net nesimokydama aš mokausi. Ko?“; „Visų vaikų laukiama ateina vasara... Per ilgus mokslo metus mes sužinojome labai daug: kaip ir kur rašyti nosines raides, kaip apskaičiuoti perimetrą, kas buvo prieš Kristų ir po jo,

Topic Ways of Giving a Sense to Otherness of Informal Teaching and Learning. Children give a sense to otherness of informal teaching and learning in various ways: with parents' help, involving themselves, comparing informal teaching and learning with formal and reflecting on experiences of informal teaching and learning.

Subtopic 2 Parents' Support Giving a Sense to Otherness of Informal Teaching and Learning. Parents' support for children manifests itself by consulting/explanation (“<...> how can you learn without learning? I had been thinking long until my mother explained to me. <...>”).

Subtopic 2 The Child's Involvement into Giving a Sense to Otherness of Informal Teaching and Learning. The very children's involvement into giving a sense to otherness of informal teaching and learning is represented by children's experiences, their reflections. First, having found out about informal teaching and learning (as “learning without learning”), children react emotionally: there arises **surprise** (“Having heard the topic of the essay, I was surprised: How can you learn without learning?”) and **doubt** (“Oh, oh, oh, ... if it were possible to learn a lot in summer, we would go to school whistling!”). Children find it new that they can learn not only in formal but also in informal way: “I hadn't even doubted, I hadn't even noticed how I started to learn. And when! In summer! Although there was summer here, in Lithuania, I learned so much during it!”. This intrigues children, stimulates their endeavour **to go deep** as a **possibility to rethink**. Inquisitiveness as a natural wish to cognise gives a sense to children's wish to go deep and endeavour to understand, how they can learn differently/informally (“<...> how can you learn without learning? I was thinking long <...>..”). Children try to go deep, rethink the existing experience of teaching and learning, which they generalise and conclude that informal teaching and learning is learning from the very life, that it is the very life and this way all people learn (**we** “live and learn”; i.e., children and adults). Children construct the conception of informal teaching and learning discovering their links with life and learning from the very life (“<...>. But when you think it better, we live and learn, as mother says.”). Then children give a new question what they learn themselves while learning informally: “Mathematics, the Lithuanian language, the English language, nature.. And this way nine months... Finally the long awaited summer holidays came. I'll have a rest from learning, lessons. However, I found out that while not learning I am learning. What?”; “Here comes summer expected by all children.. During long school years we learn a lot: how and where to put special Lithuanian characters, how to calculate the perimeter, what happened before

kodėl dieną šviečia saulė, o mėnulis naktį? Sužinotų, išmoktų, išgirstų dalykų sąrašas būtų labai labai ilgas. Kasdien einam į mokyklą, ne tik kad sužinotume tai, kas įdomu, bet ir kad būtume protingesni už savo tėvus ir senelius, kad žiniomis galėtume praturtinti save ir kitus. Atrodo, kad mokykloje viską išmoksti, o per vasaros atostogas gali tik ilsėtis, nieko neveikti, sėdėti prie kompiuterio, atostogauti su tėvais, žiūrėti televizorių. Taip ir darai, ir tik rugsėjo pirmąją paklausta mokytojos susimąstai, ko gi aš išmokau vasarą namuose nesimokydama“).

Naujas žinojimas (apie kitonišką – savaiminį mokymąsi) tam tikra prasme *šokiruoja* vaikus, bet kartu ir meta jiems iššūkį, kuris įgalina generalizuoti turimą mokymo(si) patirtį, apimančią mokymo(si) turinį, formas, būdus ir kt. Tačiau turėdami galimybę ne tik konsultuotis su kitais, įsigilinti, permąstyti, bet ir reflektuoti apie savaiminį mokymą(si) vaikai konstruoja naują kitoniško mokymo(si) patirtį, nes atkoduoja jo prasmes savo kaip savaiminio mokymo(si) kultūros kūrėjų patirtyse. Kiti glaudžiai susiję vaikų ištraukimo į savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimą būdai yra **stebėjimas, naujos žinios ir veiklos išmokimas**. Šių būdų taikymo / realizavimo prasminiai kontekstai atskleidžia, jog savaiminis mokymas(is) yra kitoniškas, bet nuoseklus mokymo(si) procesas. Stebėdami vaikai turi galimybę mokytis kitaip negu formaliojo mokymo(si) metu, t. y. mokytis laisvoje aplinkoje, realaus gyvenimo situacijoje („*Išmokau <...> važiuoti su traktoriumi. Iš pradžių tik stebėjau, kaip senelis užveda variklį, į kurią pusę važiuodamas suka vairą, spaudžia kojomis pedalus...“*), įgyti naujų žinių, kurios yra jiems reikšmingos / funkcionalios („*Išmokau <...> važiuoti su traktoriumi. <...> Vėliau įsiminiau ir šias sąvokas: sankaba, greitis, stabdžiai, vairas“*), ir išmokti atitinkamos (žinias atitinkančios) gyvenimo veiklos („*Išmokau <...> važiuoti su traktoriumi. <...> Dažnai važiuodavau su seneliu į didžiąją pievą ir veždavome gyvuliams vandens“*).

2 subtema Savaiminio mokymo(si) lyginimas su formalioju mokymu(si). Savaiminio mokymo(si) kitoniškumą vaikai konceptualizuoja lygindami formalųjį ir savaiminį mokymą(si). Remiantis tokiu (pa)lyginimu konstruojama mokymo(si) kitoniškumo samprata atskleidžia dvi vaikams svarbias savaiminio mokymo(si) galimybes, kurios jiems yra naujos. Kitoniškumo prasmių turinys atskleidžiamas per **mokymo(si) vertingumo atradimą** ir **nedirektyvaus mokymo(si) galimybes**. Vaikai atranda savaiminio

Christ and after, why the Sun shines at day time and the Moon, at night? The list of learned, heard things would be very very long. Every day we go to school not only to find out what is interesting but also to be cleverer than our parents and grandparents so that we could enrich ourselves and others with knowledge. It seems that you learn everything at school and during summer holidays you can rest, do nothing, sit at the computer, have holidays with parents, watch television. You do so and only on the first of September when the teacher asks, you think what you learned during summer at home without learning.“

New knowing (about different – informal – learning) in some sense *shocks* children but at the same time challenges them, enabling to generalise the possessed teaching and learning experience (encompassing content, forms, ways, etc. of teaching and learning). However, having the possibility not only to consult with others, (individually) go deep, rethink and reflect on their informal teaching and learning, children construct the experience of new/different teaching and learning because they decode its meanings in their experiences. Other ways of giving a sense to otherness of children’s involvement into informal teaching and learning are **observation, new knowledge and mastering of the activity**. Notional contexts of applying/implementing these ways disclose that informal teaching and learning are a different but consistent teaching and learning process. While observing children have a possibility to learn otherwise than in formal teaching and learning; i.e., learn in free environment, in the situation of real life (“*I have learned <...> to drive a tractor. In the beginning I only observed how my grandfather turns on the engine, to which side he turns the steering wheel, presses pedals with his feet...“*), to acquire new knowledge, which is significant/functional for them (“*I have learned <...> to drive a tractor. <...> Later I learned these concepts too: staple, speed, break, steering wheel, etc.*), and to learn life activities (corresponding to knowledge) (“*I have learned <...> to drive a tractor. <...>. I would often go with my grandfather to the big meadow and bring water to animals.“*).

Subtopic 2 Comparison of informal teaching and learning with formal teaching and learning. Children conceptualise otherness of informal teaching and learning comparing formal and informal teaching and learning. Based on such comparison, the constructed conception of otherness of informal teaching and learning discloses two possibilities of informal teaching and learning that are important and new for children. The content of meanings of otherness is disclosed through **discovery of value of teaching and learning** and **possibilities of non-directive teaching and learning**. Children discover value of

mokymo(si) vertingumą, kurį įprasmina jo pasiekimų perkeliamumas į kitus kontekstus („*Manau, kad įgytos žinios ir bendravimas pravers kitose pamokose*“; „<...> *aš pabandyčiau įrodyti, kad tikrai būnant namuose galima išmokyti įdomių ir vertingų dalykų*“). Kartu vaikai atsiriboja nuo formaliojo mokymo(si) kaip orientuojančio į rezultatus, o ne į patį procesą, atsisakydami įprastų mokymo(si) formų („buvimas prie knygų“), šaltinių („knygos“) bei fizinės kūno padėties („sėdėjimas“) („*Ir nuo šiol nesutinku su tais, kurie teigia, kad vasarą mes nesimokome, nes mokytis nereikia visada būti prie knygų*“). Kitionišką nei formalusis mokymą(si) vaikai konceptualizuoja kaip vertingą (todėl prasmingą), aiškindami, jog savaiminio mokymo(si) pasiekimus (patirtį, funkcines / funkcinio raštingumo žinias, įgūdžius ir kt.) jie pritaikys ir formaliojo mokymo(si) situacijose. Tai reiškia, jog savaiminis mokymas(is) įprasminamas kaip universalus pobūdžio mokymas(is) – jo metu įgytas žinojimas, patirtis kaip pasiekimai yra funkcionalus, nes vaikai išvelgia galimybę jį panaudoti naujose, t. y. įprasto / formaliojo mokymo(si) situacijose. Tokiu būdu įprasminamas savaiminio mokymo(si), jo pasiekimų universalus pobūdis. Lygindami savaiminį mokymą(si) su formalioju, vaikai atranda galimybę ir realizuoja savo laisvę per nedirektyvų mokymą(si) (laisvas aplinkas) („*Vasarą kitaip nei pamokose mokaisi gamtoje ar kur kitur, ne mokykloje*“; „*Dar pamiršau įrašyti gamtos pamokas, vykusias braškynė, matematikos – skaičiuojant centus parduotuvėje, istorijos – Kernavėje ir Trakuose...*“; „*Šiuo metų laiku [vasarą] galima ne tik atostogauti, pramogauti, bet ir susipažinti su įvairia augmenija, gyvūnija, vandens telkiniais, miškais ar net pasaulio užmirštais kampeliais. Tai puikiausias laikas mokytis nelankant mokyklos. Be to, taip galima išmokyti ir susipažinti su daugeliu dalykų, kurie bus reikalingi ateityje*“).

2 subtema Savaiminio mokymo(si) patirties refleksija. Kitas savaiminio mokymo(si) kitioniškumo įprasminimo būdas yra savaiminio mokymo(si) patirties refleksijos, jų turinys reprezentuoja naujas prasmes, kurias vaikai suteikia mokymui(si). Šias prasmes vaikai konstruoja remdamiesi naujais pojūčiais bei individualia savaiminio mokymo(si) patirtimi. Nauji pojūčiai, kurių vaikai nepatyrė formaliojo mokymo(si) metu, pasireiškia teigiamomis emocijomis – mokymo(si) kaip naujumo atradimo džiaugsmu („*Smagumėlis, kiek naujų žodžių sužinojau!*“; „*Taigi smagu, kai ko nors išmokyti iš tikrųjų net nesimokydamas*“). Apiben-

informal teaching and learning, which gives a sense to transferences of its achievements to other contexts (“*I think that acquired knowledge and communication will be of use in other lessons.*”; “<...> *I will try to prove that really being at home you can learn interesting and valuable things.*”). At the same time children disassociate from formal teaching and learning as orientating to results and not to the very process, refusing usual forms of teaching/learning (“being at books”), sources (“books”) and physical body position (“sitting”): “*And since now I don’t agree with those who state that in summer we don’t learn because to learn doesn’t mean always to be at books.*” Children conceptualise teaching and learning that differ from formal as valuable (that is why meaningful), explaining that they will apply achievements of informal teaching and learning (experience, functional/functional literacy knowledge, skills, etc.) in formal teaching and learning situations too. This means that informal teaching and learning are given a sense as a universal type of teaching and learning: knowing, experience acquired during them are functional because children envisage the possibility to use them in new; i.e., usual/formal teaching and learning situations. This way the universal nature of informal teaching and learning and their achievements is given a sense. Comparing informal teaching and learning with formal, children discover the possibility and implement their freedom through non-directive teaching and learning (free environments): “*In summer differently from lessons you learn in nature or somewhere else, not at school.*”; “*I still forgot to include nature lessons which took place in the strawberry patch, mathematics, calculating cents in the shop, history, in Kernavė and Trakai....*”, “*At this time of the year [in summer] you can both have holidays, recreate and get familiarised with various plants, animals, water bodies, forests and even forgotten corners of the world. This is the best time to learn without going to school. Besides, this way you can learn and get familiarised with many things that will be necessary in the future.*”

Subtopic 2 Reflection on Experience of Informal Teaching and Learning. Another way of giving a sense to otherness of informal teaching and learning is reflections on experience of informal teaching and learning; their content represents new meanings, which children give to teaching and learning. Children construct these meanings on the basis of new feelings and individual experience of informal teaching and learning. New feelings, which children haven’t experienced during formal teaching and learning manifest themselves by positive emotions: **joy of discovering** teaching and learning as **newness** (“*It is fun, how many new words I have learned!*”; “*It*

drindami savo pojūčius vaikai teigia, jog **savaiminis mokymas(is) – paprastas ir malonus mokymo(si) būdas** („*O šis pažinimo būdas yra paprastas ir malonus*“; „*Mokyti nesimokant – pats maloniausias užsiėmimas. Būtent taip mes įgauname daugiau gyvenimo patirties...*“). Toks apibendrinimas formuluojamas remiantis individualia, nauja mokymo(si) (kitoniško / savaiminio) patirtimi, t. y. **išmokimu specialiai nesimokant**, arba **nepatiriant sunkumų** („*<...> išmokau ne besimokydama, o atvirksčiai – maloniai leisdam laika*“; „*Taigi vasara yra toks metas, kai mes ilsimės nuo pamokų, namų darbų, mokyklos. Tačiau mes vis tiek išmokstame naudingų dalykų to net nepastebėdami. Aš manau, kad tokios pamokos patinka visiems*“; „*Taigi vasarą galima mokyti nesimokant, net žaidžiant, nes visą laiką, kai pamatai kokį įdomų dalyką, imi apžiūrėti jį arba stebėti, nepajunti, kad tu mokaisi net nesimokydamas*“). Taigi vaikai vėl / dar kartą aktualizuoja teigiamas emocijas, jų svarbą mokantis įprasmina kaip išmokimą maloniai leidžiant laiką. Tai reiškia, kad teigiamas emocinis krūvis, emocionalus mokymo(si) kontekstas ir mokymas(is) įtraukiant emocijas vaikams yra labai svarbus. Todėl malonus laiko leidimas / malonus užsiėmimas, kurio metu įgyjama gyvenimo patirties, tapatinamas su savaiminiu mokymu(si).

Analizuodami savo kitonišką mokymo(si) patyrimą (išmokimą specialiai nesimokant – nepatiriant sunkumų), vaikai atranda, jog toks išmokimas / mokymas(is) vyksta **nelankant mokyklos** („*Vasarą aš neinu į mokyklą. Tik nemanykite, kad tada aš visiškai nieko nesimokau. Vasarą galima taip pat daug ko išmokyti ir pasijusti tartum skirtingų dalykų pamokose būtum pasėdėjęs. <...>*“; „*Taigi puiku, kad labai dažnai mes daug ko sužinome ir išmokstame tiesiogiai nesimokydami. Tai dažniausiai ir nutinka vasarą, kai nereikia eiti į mokyklą ir iš tikrųjų mokyti: skaityti knygas, klausyti mokytojų aiškinimų. Tada mes mokomės net nesimokydami*“). Svarbu tai, kad vaikai ne tik atranda, bet ir sąmoningai suvokia, jog panaudoja galimybes mokyti savaiminiu būdu. Ši suvokimą reprezentuoja vaikų išmokimas naujų dalykų nelankant mokyklos („*Manau, kad kiekvienam vaikui smagiausias metų laikas yra vasara. Aš irgi labiausiai jos (vasaros) laukiu. Juk tada nereikia mokyti! Atrodytu, neinu į mokyklą, tai ir nieko neišmokstu. Bet tai netiesa. <...> Daug dalykų išmokau šią vasarą: užkurti laužą, pjauti žolę, virti uogienę, žvejoti... Visų tų dalykų išmokau ne mokykloje*“; „*Šią vasarą aš taip pat važinėjau su dviračiu ir motoroleriu kaime. Bet svarbiausia, kad per*

is really fun when you learn something actually not learning.“). Generalising their feelings, children state that **informal teaching and learning are a simple and pleasant way of teaching and learning** (“*And this way of cognition is simple and pleasant.*”; “*To learn not learning is the most pleasant occupation. Namely this way we acquire more life experience.*”). Such generalisation is formulated on the basis of individual new experience of teaching and learning (different/informal); i.e., **learning without special learning or without experiencing difficulties** (“*<...> I learned not while learning but visa versa: having a good time.*”; “*Thus, summer is such time when we have a rest from lessons, homework, school. However, anyway, we learn useful things even without noticing this. I think that everybody likes such lessons.*”; “*Thus, in summer you can learn without learning even playing because all the time when you notice something interesting you start examining it or observing and you don't feel that you are learning even without learning.*”). This way children again/repeatedly actualize positive emotions and give a sense to their importance while learning as learning while having a good time. This means that positive emotional load, emotional context of teaching and learning are very important for children. Therefore, having a good time/ pleasant occupation, during which they acquire life experience, is identified with informal teaching and learning.

Analysing one's different teaching and learning experience (learning without special learning, not experiencing difficulties), children discover that such teaching and learning take place **non-attending school** (“*In summer I don't go to school. But don't think that then I don't learn anything. In summer you can also learn a lot and feel as if you have been in the lessons of different subjects. <...>*”; “*Thus, it is great that very often we learn a lot directly not learning. This most often takes place in summer when you don't have to go to school and really learn: read books, listen to teachers' explanations. Then we learn even without learning.*”). It is important that children not only discover but also consciously perceive that they use possibilities to learn informally. This perception is represented by children's learning new things not attending school, symbolising formal learning (“*I think that every child finds summer the most funny time. I also mostly look forward to it [summer]. Because then you don't have to learn! It would seem that if I don't go to school I don't learn anything. But this is not true. <...>. <...>. I learned many things this summer: to start a fire, to mow grass, cook jam, fish... I learned all these things not at school.*”; “*This summer I also went cycling and drove a scooter in the village. But the most important thing is that I learned many things*

šias atostogas išmokau daug dalykų nesimokydamas mokykloje“). Kartu vaikai padaro ir reikšmingų savaiminio mokymo(si) atradimų: pirma, jie atranda kitonias mokymo(si) aplinkas (gamtinė, namų, kaimo ir kt.); antra, jie panaudoja tas naujas / kitoniškas aplinkas mokymuisi – būdami jose mokosi.

Kitas vaikams svarbus atradimas, įprasminantis savaiminio mokymo(si) kitoniškumą, yra **išmokimas „neatverčiant vadovėlio“, knygos** („Neatversdama knygos aš daug sužinojau apie vieną gražiausių Lietuvos dalių – Žemaitiją“; „Taigi šią vasarą aš tikrai daug išmokau, nors nebuvau atsivertęs jokio vadovėlio. Manau, kad vadovėlyje tokių dalykų ir nerasčiau“; „Pastebėjau, kiek daug šią vasarą aš sužinojau, nors nebuvau atsivertęs nė vieno vadovėlio“). Tai reiškia, jog vaikai (pa)neigia vadovėlių, knygų, kaip svarbiausių / tinkamiausių mokymo(si) šaltinių reikšmę, išvelgdami galimybę panaudoti mokymui(si) kitus šaltinius, jų įvairovę.

Vaikams reikšmingos galimybės patikrinti žinias praktikoje ir pritaikyti praktinius gebėjimus, kurie realizuojami būtent savaiminio mokymo(si) metu. Tuomet vaikai išvelgia kitoniško mokymo(si) privalumą, t. y. minėtas galimybes vaikai konceptualizuoja kaip savaiminio mokymo(si) privalumą, kurį atranda lygindami jį su formaliojo mokymo(si) galimybėmis: **žinių patikrinimas praktikoje, pritaikymas, jų plėtojimas** („Vasaros mokykla tuo ir pranašesnė už tą, kurią mes pradedame lankyti rudenį, todėl, kad viskuo, apie ką kažkada esame skaitę ar girdėję, galime iš tiesų įsitikinti“; „Apgalvojusi visą savo kelionę, supratau, kad mokykloje įgytas žinias pritaikiau praktiškai ir, žinoma, jas išplėčiau“) ir **praktinių gebėjimų pritaikymas** („Su nekantrumu laikiu kitos vasaros, kad vėl galėčiau rūpintis arkliuku ir pritaikyti savo praktinius gebėjimus“). Tos naujos galimybės mokytis vaikams labai svarbios, laukiamos („su nekantrumu laikiu“). Be to, vaikai turi **galimybę įgyti konstruktyvių, t. y. jiems patiems reikšmingų, nereglamentuojamų žinių** („<...> Taigi vasarą galima mokytis, išmokti nė kiek mažiau (nei mokykloje). <...> Svarbiausia, kad įgyji žinių, ir nėra svarbu, kokiomis aplinkybėmis“; „Taigi vasarą galima mokytis įvairiai ir išmokti daug daugiau nei mokykloje“; „Tai, ką patyriau, pamačiau, nė per vieną biologijos ar geografijos pamoką nebūčiau gavusi“). Šis prasminis kontekstas yra labai svarbus. Jo turinio analizė atskleidžia, jog kitonišką mokymą(si) vaikai įprasmina kaip vertingą. Tokio mokymo(si) vertingumas pasireiškia **gyvenimui reikalingų (funk-**

during these holidays without learning at school .”). At the same time children make significant discoveries of informal teaching and learning: first, they discover different teaching and learning environments (nature, city, village, etc.); second, they use these new/different environments for learning: being in them.

Another discovery that is important for children, which gives a sense to otherness of informal teaching and learning, is **mastering “without opening the textbook”, book** (“Without opening the book I have learned about one of the nicest parts Lithuania – Samogitia – a lot.”; “Thus, this summer I really learned a lot although I haven’t opened any textbook. I think that I would even not find these things in the textbook.”; “I noticed how much I learned this summer although I haven’t opened any textbook.”). This means that children deny the importance of textbooks, books as the most important/suitable sources of teaching and learning, envisaging the possibility to use other sources and their diversity for teaching and learning.

Children find possibilities to test knowledge in practice and apply practical abilities which are implemented namely during informal teaching and learning important. Then children envisage the advantage of different teaching and learning (i.e., children conceptualise the above mentioned possibilities as the advantage of informal teaching and learning), which they discover comparing it with possibilities of formal teaching and learning: **testing of knowledge in practice, application, its development** (“Summer school is superior than the one we start to attend in autumn because everything that has been read or heard can be tested.”; “Having reflected on all the trip, I understood that I practically tested and of course I developed knowledge acquired at school.”) and **application of practical abilities** (“I’m impatiently looking forward to next summer so that I could take care of the small horse and apply my practical abilities”). These new learning possibilities for children are so important that their waiting becomes eagerly awaited (“I’m impatiently looking forward”). Besides, children have a **possibility to acquire constructive knowledge; i.e., knowledge that is significant for themselves, non-regulated knowledge** (“<...> Thus, in summer you can learn, learn not less [than at school]. <...>. It is most important that you acquire knowledge and it is not important in what circumstances.” “Thus, in summer you can learn in various ways and more than at school.” “I wouldn’t have got anything that I have experienced, seen in any biology or geography lesson.” This notional context is very important. Its content analysis discloses that children assess different teaching and learning as valuable. Value of such teaching and learning **manifests itself by learning**

cinių dalykų išmokimu, t. y. tokių vaikams svarbių dalykų, kurių jie nėra mokomi formaliojo mokymo(si) metu („Šią vasarą aš ne tik pramogavau, bet ir daug ko išmokau. Žinoma, dviračiais važinėti mokykloje nemoko, nors galėtų (tai daug kam patiktų), bet tai vis tiek tam tikrų gebėjimų formavimas“). Vadinasi, gyvenimiškų / funkcinų dalykų, ypač tokių, kurių vaikai nėra mokomi formaliojo mokymo(si) metu, išmokimas yra svarbus vaikams. Neturėdami galimybės to išmokyti formalioje aplinkoje, vaikai mokosi laisvoje aplinkoje. Vaikų mokymo(si) patirčių refleksijos atskleidžia, jog vaikai atranda galimybę ir pasinaudoja ja gyvenimiškų / funkcinų dalykų mokymuisi kitaip, t. y. laisvoje aplinkoje (gamtinėje, namų, kaimo ir kt.).

Tema Savaiminio mokymo(si) kitoniškumo prasmingumas. 2 subtema Vertybių perkėlimas. Savaiminio mokymo(si) kaip kitoniško atradimas įgalina vaikus perkelti vertybes. Vertybių perkėlimas pasireiškia tokiu prasminiu turiniu: **gyvenimo dalykų mokymo(si) reikalingumo (sąmoningu) supratimu** („Taigi vasaros atostogos man buvo puiki proga ne tik pailsėti, bet ir sužinoti, išmokyti daug įdomių, naudingų dalykų, kurie pamokų metu gal ir nebūtų tokie įdomūs. Todėl manau, kad puikiai galima mokytis netradicinėje aplinkoje, o tai reiškia, mokytis nesimokant. Pri-gaudžiau ne tik žuvies, bet ir išmokau svarbią gyvenimo pamoką“); **(per)siorientavimu nuo mokymo(si) rezultatų į procesą** („Vasara – atostogų metas, o per atostogas į galvą neateina mintis sąmoningai ko nors mokytis. Mes norime tik pramogauti, ilsėtis ir linksmai leisti laiką. Bet patikėkite manimi, vasarą mes be galo dažnai mokomės, net patys to nežinodami. <...> Taigi akivaizdu, kad nežinodami mes išmokstame vis naujų dalykų, patiriam įvairių nuotykių. Ir nesvarbu, ko mes išmokstame ir kokiais būdais. <...>“) ir **(persi) orientavimu į mokymo(si) veiklų įvairovę** („Taigi manau, kad vasarą galima laisvai mokytis nesimokant. Dažniausiai mes patys net nepastebime, kaip mokomės atlikdami buitines darbus, lankydami svečiuose ar pramogaudami“; „Vasarą mokytis įmanoma įvairiai: keliaujant, pramogaujant ir kitaip. Vienas iš būdų – tiesiog atostogaujant. Atostogaudama šią vasarą aš nemažai ko išmokau“). Vadinasi, savaiminis mokymas(is) vaikams reiškia kitonišką mokymo(si) turinį, kitonišką mokymo(si) procesą ir kitoniškas mokymo(si) veiklas, jų įvairovę.

Išvados ir apibendrinimai

Vaikų savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) kultūra yra konstruojama kasdieniame gyvenime. Kons-

things that are necessary for life (functional); i.e., such things that are important to children and that are not taught during formal teaching and learning (“This summer I both recreated and learned a lot. Of course they don’t teach you to ride a bicycle at school although they could (many children would like it) but this is anyway formation of certain abilities.” This means that learning real life/functional things and particularly the ones that children are not taught during formal teaching and learning is important for children. Having no possibility to learn in formal environment, children learn in free environment. Children’s reflections on experience of teaching and learning disclose that children find a possibility and use it learning real life/functional things otherwise; i.e., in free environment (nature, home, village, etc.).

Topic Meaningfulness of Otherness of Informal Teaching and Learning. Subtopic 2 Transference of Values. Discovery of informal teaching and learning as otherness enables children to transfer values. Transference of values manifests itself by the following notional content: **understanding of necessity (consciousness) of teaching and learning real life things** (“Thus, summer holidays for me were an excellent opportunity not only to have rest but also to find out and learn many interesting, useful things, which might not be so interesting during lessons. Therefore, I think that you can perfectly learn in non-traditional environment and this means that you can learn without learning. I both caught fish and learned an important life lesson.”); **(re)orientation from teaching and learning results to the process** (“Summer is the time of holidays and during holidays it never occurs to you to learn something consciously. We only want to recreate, have a rest and have a good time. But believe me, in summer we learn extremely often even not knowing about it. <...>. Thus, it is obvious that even not knowing we learn new things, experience various adventures. And it is not important what we learn and in what ways. <...>.”); and **(re) orientation to diversity of teaching and learning activities** (“Thus, I think that in summer you can learn freely without learning. Most often we ourselves don’t notice how we learn doing the chores, visiting guests or recreating.”; “In summer you can learn in various ways: travelling, recreating and other. One of the ways is just having holidays. This summer during holidays I learned quite a lot.”). Hence, informal teaching and learning for children mean different content of teaching and learning, different process and activities of teaching and learning, their diversity.

Conclusions and Generalisations

Children’s culture of informal as different teaching and learning is being constructed in everyday life. In

truktivistinėje socialinės tikrovės konstravimo teorinėje-filosofinėje perspektyvoje vaikai yra (inter)aktyvūs veikėjai-kūrėjai – patys diskursyviai konstruoja savo pažinimo erdves, savaiminio mokymo(si) (sub)kultūrą. Jie yra išorinių / objektyvuotų bei vidinių / subjektyvuotų realybių kūrėjai, o ne vien esamos kultūros ir jos „produktų vartotojai“. Žinojimas ir pasaulis yra vaikų interpretuojami ir konstruojami, turimų ir naujai įgyjamų žinių bei patirčių pagrindų, naudojant tam tikrus (socio)kultūrinius artefaktus (objektus, priemonės ir simbolius) interakcijoje su kitais / suaugusiaisiais. Ši perspektyva leidžia pozicionuoti vaikus kaip atstovaujančius „naują“ kultūrą, kuri reiškiasi ne tik perimant visuomenėje egzistuojančios tvarkos konvencijas (objektyvuotą žinojimą), bet ir gebantys, (su) abejodami tradiciniu socialinės realybės supratimu, jas aktyviai kurti / konstruoti bei keisti, o kartu patiems keistis.

Vaikų savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) kultūros konstravimo kasdieniame gyvenime perspektyva leidžia suprasti kasdienio gyvenimo aplinkos (ypač namų) ir subjektyvuotos, o ne objektyvuotos tikrovės svarbą vaikų savaiminio mokymo(si) procesams. Ši perspektyva aktualizuoja ne tik vaiko kaip konstruktyvaus besimokančiojo aktyvumą, bet ir socialinius-kultūrinius procesus / kontekstus, taip pat ir kitoniškus suaugusiojo vaidmenis, kurie pasireiškia vaiko pastangų palaikymu jam savitai konstruojant gyvenamąjį pasaulį / žinojimą (padedant plėtoti(s) pažinimą) per lygiavertiškumo principais grindžiamą (multi)polilogą.

Empirinis tyrimas atskleidė, kad vaikai konceptualizuoja savaiminį mokymą(si) kaip kitoniską (socialinėmis-kultūrinėmis prasmėmis), kuri įprasmina įvairiais būdais: padedami tėvų (konsultuodamiesi su jais) ir patys ištraukdami iš jo prasmų supratimą, (pa)lygindami savaiminį mokymą(si) su formalioju ir reflektuodami naujas, per savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) procesus, jo patyrimą atrastas mokymo(si) prasmes. *Kitoniškas / savaiminis mokymas(is) vaikams reiškia naują žinojimą, šokiruojantį savo naujumu, emocinė-kognityvine patirtimi. Kartu jis išreiškia iššūkį, kuris įgalina vaikus generalizuoti turimas mokymo(si) patirtis* (apimančias formaliojo mokymo(si) turinį, formas, būdus ir kt). Visa tai inspiruoja *vertybių transformaciją*, pasireiškiančią vertybių perkėlimu nuo mokymo(si) rezultatų į procesą.

Lygindami kitoniską / savaiminį mokymą(si) su įprastu / formalioju, vaikai atranda kitoniško mokymo(si) vertingumą, kuri įprasmina naujos

the constructivist theoretical-philosophical perspective of constructing social reality children are (inter) active actors-creators: they discursively construct their cognition spaces and (sub)culture of informal teaching and learning. They are creators of outer/objectivised and inner/subjectivised realities and not just “consumers of existing culture and its products”. Children interpret and construct knowing and the world on the basis of possessed and newly obtained knowledge and experiences, using certain (socio) cultural artefacts (objects, means and symbols) in the interaction with others/adults. This perspective enables to position children as representing “new” culture, which manifests itself not only taking over conventions of order existing in the society (objectivised knowing), but also as being able to doubt traditional understanding of social reality, actively create/construct or change it and change themselves too.

The perspective of constructing culture of children's informal as different teaching and learning in everyday life enables to understand the importance of everyday life environment (particularly home environment) and of subjectivised and not objectivised reality for children's informal teaching and learning processes. This perspective actualises not only activeness of the child as a constructive learner but also social-cultural processes/contexts, different roles of adults, which manifest themselves by supporting the child's efforts while he/she is peculiarly constructing his/her living world/knowing (helping to (self-)develop cognition) through the (multi-)polylogue, grounded on equality principles.

The empirical research disclosed that children conceptualise informal teaching and learning as different (by social-cultural meanings), which are given a sense in various ways: with the help of parents (consulting with them) and involving themselves into understanding of meanings of teaching and learning, comparing informal teaching and learning with formal and reflecting on new meanings of teaching and learning, discovered through informal as different teaching and learning processes and their experience. *Informal/different teaching and learning for children mean new knowing, shocking by its newness, emotional-cognitive experience. At the same time informal teaching and learning express a challenge, which enables children to generalise possessed teaching and learning experiences* (encompassing content, forms, ways, etc. of formal informal teaching and learning). All of it inspires *transformation of values*, manifesting itself by transference of values from teaching and learning results to the process.

Comparing different/informal teaching and learning with usual/formal, children discover value of different teaching and learning, which opens up new teaching and learning opportunities: to implement the freedom

mokymo(si) galimybės – realizuoti savo mokymo(si) laisvę *per nedirektyvų mokymą(si) ir laisvas aplinkas*. Įgytąsias savaiminio mokymo(si) patirtis vaikai reflektuoja kaip kitoniškas ir suteikia naujų prasmių, kurios pozicionuojasi į naujas mokymo(si) galimybes: patiriant atradimo, naujumo džiaugsmą, išvengiant sunkumų, mokantis laisvose aplinkose bei panaudojant neįprastus / netradicinius šaltinius, įgyjant patiems vaikams reikšmingų, nereglamentuotų žinių, jas ir įgytuosius gebėjimus (pa)tikrinant praktikoje, pritaikant juos bei plėtojant. Savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) vertingumą vaikai įprasmina aktualizuodami jo (pasiekimų) perkeliamumą į kitus kontekstus (situacijas bei aplinkas) ir *atsiriboja nuo formaliojo mokymo(si) kaip orientuojančio į rezultatus, o ne į patį procesą*. Savaiminio mokymo(si) kaip kitoniško vertingumo atradimas įgalina vaikus perkelti mokymo(si) vertybes, kurių prasminis turinys vaikams reiškia: gyvenimo dalykų mokymo(si) reikalingumą ir (persi)orientavimąsi į mokymo(si) procesą (malonų, įdomų) bei į veiklumą (veiklų įvairovę). Tuomet *savaiminis mokymas(is) įprasminamas kaip universalaus pobūdžio mokymas(is), nes jo metu įgytas žinojimas yra funkcionalus*.

Diskusija

Atliktas tyrimas leido praplėsti diskurso kaip socialinių-educacinių reiškinių kontekstualaus supratimo metodologinės priegios, grindžiamos postmodernios modernybės filosofija (Rubavičius, 2003; Welsch; 2004), taikymo ribas. Tyrimas atskleidė, kad *diskurso metodologinė priega yra tinkama vaikystės reiškinių įprasminimo naratyvinė priega, reikalaujanti kokybinių tyrimo metodų ir juos atitinkančių instrumentų, kurie sudaro galimybių vaikams raštu ar žodžiu išsakyti savo patirtis*. Empiriniame tyrime taikytas *laisvasis (nestruktūruotas) teminis vaikų rašinys* kaip laisvo išsakyto metodo, orientuotas į skirtingas vaikų savaiminio mokymo(si) patirtis, *praplečia kokybinių tyrimų instrumentariją, nes įgalina vaikus reflektuoti ir (pa)viešinti laisvose / lokalizuotose aplinkose (tokiose kaip namų aplinka vasaros atostogų metu) kuriamos savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) kultūros naratyvus*.

Kokybinio tyrimo rezultatai išryškino, jog socialinių-educacinių, kultūrologinio pobūdžio reiškinių conceptualizavimui tinkamiausia yra *interpretacinė, socialinė konstruktyvistinė* diskurso analizės perspektyva, kurią galima priskirti kritinei. Ji tinka fenomenalių vaikystės reiškinių diskursyviam pažinimui, nes išreiškia

of one's teaching and learning *through non-directive teaching and learning and free environments*. Children reflect on acquired experiences of informal teaching and learning as different and give new meanings to them, which position themselves in new teaching and learning opportunities: experiencing the joy of discovery, newness, avoiding difficulties, learning in free environments and using unusual/ non-traditional sources, acquiring knowledge that is significant, non-regulated, testing acquired abilities in practice, applying and developing them. Children give a sense to the value of informal as different teaching and learning actualising their (achievements') transference to other contexts (situations and environments) and *disassociate from formal teaching and learning as orientating to results and not to the very process*. Discovery of value of informal as different teaching and learning enables children to transfer values of teaching and learning, the notional content of which for children means: necessity of real life things and (re)orientation to the teaching and learning process (pleasant, interesting) and to activeness (diversity of activities). Then *informal teaching and learning are given a sense as universal type teaching and learning because knowing acquired during it is functional*.

Discussion

The conducted research enabled to expand the limits of applying discourse as the methodological approach for contextual understanding of social-educational phenomena, grounded on the philosophy of postmodern modernity (Rubavičius, 2003; Welsch; 2004). The research disclosed that *methodological approach of the discourse is a suitable narrative approach for giving a sense to childhood phenomena, requiring qualitative research methods and corresponding instruments, which create possibilities for children to express their ideas orally and in the written form*. Children's free (non-structured) thematic essay applied in the empirical research as the method of free imparting, orientated to different experiences of children's informal teaching and learning, *expands the instrumentation of qualitative researches because enables children to reflect and publicise narratives of culture of informal as different teaching and learning in free/localised environments (such as home environment during summer holidays)*.

Results of the qualitative research highlighted that the most suitable perspective for conceptualisation of social-educational, culturological type phenomena is *interpretative, social constructivist* perspective of discourse analysis, which can be attributed to critical. It is suitable for discursive cognition of phenomenal childhood phenomena because they also express *the link of phenomenological perspective*, which suspends

ir fenomenologinės perspektyvos jungtį, kuri suspen-
duoja indoktrinuojančius stereotipus apie vaikus ir jų
savaiminio mokymo(si) (sub)kultūrą, jos prasmingumą
ne tik vaikams, bet ir suaugusiesiems. Diskurso meto-
dologija svarbi paneigiant indoktrinuotą / stereotipinį
mąstymą, ypač apie vaikų savaiminio kaip kitoniško
mokymo(si) (sub)kultūrą, kuri nepriklauso formaliojo
mokymo(si) sferai, o yra kasdienio, rutininio gyveni-
mo sritis.

Į vaikų savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) pras-
mingumo tyrimą neįtraukti suaugusiųjų patirčių nara-
tyvai. Šis empirinio tyrimo ribotumas įgalina orien-
tuotis į naujas metodologinio pobūdžio perspektyvas.
Numatoma plėtoti tyrimus, įtraukiant naują naratyvinį
diskursą – *suaugusiųjų (sub)kultūrą*, kaip įgalinančią
ar apribojančią vaikų savaiminio mokymo(si) (sub)
kultūros, jos prasmingumo sklaidą.

Literatūra • References

- Arendt, H. (1995). *Tarp praeities ir ateities: 8 politiniai filosofiniai etiudai*. Vilnius: Aidai.
- Bagdonas, A., Jucevičienė, P. (2000). Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos efektyvumo sampratos problema epistemologiniu ir vertinamuoju aspektais. *Socialiniai mokslai: Edukologija*, 4 (25), p. 95–100.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas: žinojimo sociologijos traktatas*. Vilnius: Pradai.
- Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
- Charles, C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: Alma littera.
- Cormack, D. (2002). *The Research Process in Nursing*. 5th ed. Iowa, USA: Blackwell Science, Ltd.
- Dencik, L. (2005). Identiteto formavimasis. Kaip vaikai įsisavina postmoderniojo gyvenimo kokybę. Ch. R. Mathiasen, E. Stærfeldt (Red.), *Demokratiškos pedagogikos matai. Danų autorių straipsnių rinkinys kuriančiam pedagogui*, p. 80–90. Vilnius: Vilniaus kolegija.
- Edwards, D., Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Florida, R. (2008). *Who's Your City? How the Creative Economy is Making Where to Live the Most*. New York: Basic Books.
- Gadamer, H. G. (2006). Classical and Philosophical Hermeneutics. *Theory, Culture & Society*, 23 (1), p. 29–56.
- Gulløv, E. (2005). Iš vaiko perspektyvos. Kaip vaikai kuria reikšmę. Ch. R. Mathiasen, E. Stærfeldt (Red.), *Demokratiškos pedagogikos matai. Danų autorių straipsnių rinkinys kuriančiam pedagogui*, p. 15–34. Vilnius: Vilniaus kolegija.
- Habermas, J. (2002). *Modernybės filosofinis diskursas*. Vilnius: Alma littera.
- Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje: švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
- Johansen, B. A., Rathe, A. L., Rathe, J. (1999). *Vaiko galimybės ir mokykla*. Pedagoginė apybraiža – nuo idėjos iki tikrovės. Vilnius: Margi raštai.
- Jorgensen, M., Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE Publications.
- Juul, J. (2005). Identiteto formavimasis. Štai tokios mano ribos! Ch. R. Mathiasen, E. Stærfeldt (Red.), *Demokratiškos pedagogikos matai. Danų autorių straipsnių rinkinys kuriančiam pedagogui*, p. 41–42. Vilnius: Vilniaus kolegija.
- Kret, E. (2001). *Mokykimės kitaip: atviro mokymosi idėjos*. Kaunas: Šviesa.
- Laclau, E., Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Maxwell, J. A. (1996). Qualitative Research Design. An Interactive Approach. *Applied Social Research Methods Series*, 41. London: Sage.
- Piaget, J. (2002). *Vaiko kalba ir mąstymas: vaiko logikos tyrinėjimai*. Vilnius: Aidai.
- Ramanauskaitė, E. (2002). *Šiuolaikinės kultūros fenomenų tyrinėjimai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
- Ricoeur, P. (2000). *Interpretacijos teorija. Diskursas ir reikšmės perteklius*. Vilnius: Baltos lankos.
- Ricoeur, P. (2001). *Egzistencija ir hermeneutika. Interpretacijų konfliktas*. Vilnius: Baltos lankos.
- Rubavičius, V. (2010). *Postmodernusis kapitalizmas*. Vilnius: Lietuvos kultūros tyrimų institutas.
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting a Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Šaparnytė, E. (2007). *Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis diskursas socialinės realybės konstravimo kontekste* (Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2007).
- Žydzūnaitė, V. (2007). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos*. Kaunas: Technologija.

KRISTINA RŪDYTĖ

Socialinių mokslų (edukologijos) daktarė,
Šiaulių universiteto Socialinės gerovės ir negalės
studijų fakulteto Socialinės pedagogikos ir
psichologijos katedros lektorė,
Edukologijos fakulteto Edukacinių tyrimų mokslinio
centro jaunesnioji darbuotoja.
Moksliniai interesai: vaikų savaiminio mokymo(si)
kultūra, vaikystės fenomenų sociokultūriniai ir
edukaciniai tyrimai.

Doctor of Social Sciences (Education Studies),
Lecturer of the Department of Social Pedagogy and
Psychology of the Faculty of Social Welfare and
Disability Studies of Šiauliai University,
Junior research fellow of Scientific Centre of
Educational Researches of the Faculty of Education
Studies.
Research interests: culture of children's informal
teaching and learning, sociocultural and educational
researches into childhood phenomena.

Address: P. Višinskio Str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania
E-mail: kristinarudyte@gmail.com