

<https://doi.org/10.15388/vu.thesis.633>

<https://orcid.org/0000-0001-7926-4356>

VILNIAUS UNIVERSITETAS

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

Viktorija Voidogaitė

Katalikiškos ugdymo įstaigos tapsmas įtraukia: fenomenologinė ir autoetnografinė perspektyvos

DAKTARO DISERTACIJA

Socialiniai mokslai,
edukologija (S 007)

VILNIUS 2024

Disertacija rengta 2020–2024 metais Vilniaus universitete.

Mokslinė vadovė – prof. dr. Roma Kriaučiūnienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, S 007).

Mokslinė konsultantė – prof. dr. Lilija Duoblienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

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

Nariai:

Prof. dr. Remigijus Bubnys (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Prof. dr. Romas Prakapas (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Prof. dr. Jonas Ruškus (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Prof. dr. Tone Saevi (VID Specialized University, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Disertacija ginama viešame Gynimo tarybos posėdyje 2024 m. rugsėjo 25 d. 15.00 val. Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto 201 auditorijoje. Adresas: Universiteto g. 9/1, Vilnius, Lietuva, tel. +370 686 38 254; el. paštas bus.grazu@gmail.com.

Disertaciją galima peržiūrėti Vilniaus universiteto, Mykolo Romerio, Klaipėdos universitetų bibliotekose ir VU interneto svetainėje adresu: <https://www.vu.lt/naujienos/ivykiu-kalendorius>

<https://doi.org/10.15388/vu.thesis.633>

<https://orcid.org/0000-0001-7926-4356>

VILNIUS UNIVERSITY

MYKOLAS ROMERIS UNIVERSITY

KLAIPĖDA UNIVERSITY

Viktorija Voidogaitė

Catholic Educational Institution Becoming Inclusive: Phenomenological and Autoethnographic Perspectives

DOCTORAL DISSERTATION

Social Sciences,
Education (S 007)

VILNIUS 2024

The dissertation was prepared in 2020-2024 at Vilnius University.

Academic consultant - Prof. Dr. Roma Kriaučiūnienė (Vilnius University, Social Sciences, Education, S 007).

Second academic consultant - Prof. Dr. Lilija Duoblienė (Vilnius University, Social Sciences, Education, S 007).

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

Chairwoman – Assoc. Prof. Dr. Irena Stonkuvienė (Vilnius University, Social Sciences, Education, S 007).

Members:

Prof. Dr. Remigijus Bubnys (Vilnius University, Social Sciences, Education, S 007).

Prof. Dr. Romas Prakapas (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education, S 007).

Prof. Dr. Jonas Ruškus (Vytautas Magnus University, Social Sciences, Education, S 007).

Prof. Dr. Tone Saevi (VID Specialized University, Social Sciences, Education, S 007).

The dissertation shall be defended at a public meeting of the Dissertation Defence Panel at 15:00 on 25 September 2024 in Room 201 of the Faculty of Philosophy, Vilnius University. Address: Universiteto 9/1, Room No. 201, Vilnius, Lithuania, Tel. +370 686 38 254; email: bus.grazu@gmail.com.

The text of this dissertation can be accessed at the libraries of Vilnius University, Mykolas Romeris University and Klaipėda University, as well as on the website of Vilnius University: www.vu.lt/lt/naujienos/ivykiu-kalendorius

TURINYS

IVADAS.....	8
1. TYRIMO KLAUSIMŲ FORMULAVIMAS.....	17
1.1. Hermeneutinio fenomenologinio tyrimo klausimas	17
1.2. Autoetnografija kaip būdas sužinoti ir kelti klausimus	19
2. KATALIKIŠKAS UGDYMAS LIETUVOJE: KONTEKSTAS IR REIKŠMĖ	21
2.1. Pulsuojantis katalikiškų mokyklų istorinis kontekstas	21
2.2. Katalikiško ugdymo įstaigų steigimo motyvai ir specifika	22
3. TAPSMO DEFINICIJA IR REIKŠMĖ.....	25
3.1.1. Du kartus į tą pačią upę neįbrisi?.....	25
3.1.2. Ką reiškia „mylėti tik tai, kuo dabar dar nesu“?	27
3.1.3. Kaip tapsmas neteko tikslo, prasmės ir vidaus organų tvarkos?	29
3.2. Tapsmas Katalikų Bažnyčios mokyme.....	31
3.2.1. Kodėl ir kaip Dievas tapo žmogumi?	33
3.2.2. Kaip žmogus tampa dieviškas (šventas)?	35
3.2.3. Ar gyvasis pasaulis dar gali tapti Dangaus Karalyste?	38
3.3. Tapsmas ir ugdymas	40
4. ĮTRAUKUSIS UGDYMAS(IS) IR JO RAIŠKA KATALIKIŠKAME UGDYME	44
4.1. Įtraukties raiška ugdyme.....	44
4.1.1. Įtraukusis ugdymas arba apie ką svajoja pažeidžiamos grupės?.....	44
4.1.2. Įtraukiojo ugdymo bruožai ir praktiniai iššūkiai.....	48
4.1.3. Įtraukiojo ugdymo planas Lietuvos švietimui	51
4.2. Katalikiškas ugdymas ir įtrauktis	54
4.2.1. Įtrauktis Katalikų Bažnyčios mokyme	54
4.2.2. Įtraukusis katalikiškas ugdymas	56
4.3. Inkliuzija ar įtrauktis?.....	59

4.3.1. „Inclusion“ vertimo kontekstai	60
4.3.2. Du „inclusion“ vertimai į lietuvių kalbą.....	61
4.3.3. Trys įtraukties etapai	62
5. EMPIRINIS TYRIMAS	65
5.1. Pirmosios tyrimo dalies metodologija. Hermeneutinis fenomenologinis tyrimas.....	66
5.1.1. Hermeneutinės fenomenologijos savybės.....	66
5.1.2. Empirinio tyrimo organizavimas	68
6. HERMENEUTINIS FENOMENOLOGINIS ABSOLVENTŲ PATIRČIŲ INTEGRUOTOJE KATALIKIŠKOJE MOKYKLOJE TYRIMAS	74
6.1. Sakrali erdvė mokykloje – kambarėlis	74
6.2. Pasitikėjimu ar išoriniu autoritetu grįstas santykis?	77
6.3. Priimtas, nutylimas ir prikeltas kūniškumas.....	80
6.4. Laikas, išgyventas mokykloje.....	82
6.5. Tyrimo ribotumas	85
7. AUTOETNOGRAFINIS ĮTRAUKAUS KATALIKIŠKO VAIKŲ DARŽELIO TAPSMO TYRIMAS.....	87
7.1. Antrosios tyrimo dalies metodologija. Autoetnografinis tyrimas....	87
7.1.1. Autoetnografijos ištakos ir vieta kokybinių tyrimų kontekste	88
7.1.2. Autoetnografinio tyrimo savybės	89
7.1.3. Autoetnografinio tyrimo organizavimas.....	90
7.1.4. Autoetnografinio tyrimo etapai	94
7.1.5. Autoetnografijos kokybės kriterijai ir kritika	95
7.1.6. Tiltas: integruoto katalikiško ugdymo pradžia	96
7.1.7. Langai.....	96
7.1.8. Laiptai.....	99
7.2. Antroji dekada: naujos kartos katalikiško ugdymo išskleidimas...	109
7.2.1. Paskaitos ir stažuotės	110
7.2.2. Komanda.....	113
7.3. Tapsmas: įtrauktis į katalikišką ugdymą	118

7.3.1. Juozapas.....	118
7.3.2. Morta	119
7.3.3. Taniuška ir Jegoruška	120
7.3.4. Dialogas prakartėlėje	122
7.3.5. Rukloje	123
7.3.6. Gediminas.....	126
7.3.7. Tibeta Elžbieta.....	127
7.3.8. Konstantinas	128
7.3.9. Tajus	130
7.3.10. Romanas ir Milana iš Mariupolio.....	132
7.3.11. Alina	136
7.3.12. Teisiųjų teismas	138
DISKUSIJA.....	144
IŠVADOS.....	149
PRIEDAI	153
LITERATŪRA	157
SUMMARY	187
PADĖKA.....	204
PUBLIKACIJŲ SĄRAŠAS IR STAŽUOTĖS	205

IVADAS

Lietuvoje vis plačiau diskutuojama įtraukiojo ugdymo tema. Ši disertacija yra būdas įsijungti į švietimo lauke vykstančią diskusiją ir ją papildyti radiniais bei išvalgomis, kurie galbūt pasirodys vertingi teoriniams ir praktiniams įtraukiojo ugdymo elementams įgyvendinti. Šioje disertacijoje įtraukusis ugdymas apibrėžiamas kaip „priemonė didinti visų besimokančių pasiekimams būnant (prieiga prie švietimo), dalyvaujant (mokymosi kokybė) ir pasiekiant (mokymo procesai ir rezultatai)“ (Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūra, 2014b, p. 11). 2020 m. LR Seimas priėmė Švietimo įstatymo pakeitimus, kurie numato, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam vaikui, jei to prašo jo tėvai ar globėjai, sudaromos galimybės ir sąlygos lankyti ikimokyklinio, pradinio ar bendrojo ugdymo įstaigą (LR švietimo įstatymas, pakeitimas ir papildymas, Nr. XIII 3268), ir taip naikinamos diskriminuojančios nuostatos negalią ir / ar specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų atžvilgiu. Šiuo metu naujos Švietimo įstatymo nuostatos įgyvendinamos palaipsniui ir turėtų galutinai įsigaliooti nuo 2024 m. rugsėjo 1 d. Todėl visoms bendrojo ugdymo mokykloms įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas taps privalomas, jos nebegalės atsisakyti priimti negalią turinčių vaikų ir nukreipti į specialiąsias mokyklas.

Ruošiantis pereiti prie privalomo įtraukiojo ugdymo, sėkmingos jo įgyvendinimo strategijos klausimai tampa itin aktualūs. Ar įtraukusis ugdymas bus efektyviai įgyvendinamas ne tik jį reglamentuojančių dokumentų puslapiuose, Lietuvos mokyklų ugdymo strategijose, planuose, bet ir pamokose, mokinių bei mokytojų santykiuose? Pasak A. Galkienės (2018, p. 79), „įtraukiojo ugdymo aplinkoje ugdant skirtingus poreikius turinčius mokinius nuolat iškyla lygiaverčio ir aktyvaus kiekvieno mokinio dalyvavimo ugdymo procese problema. Įtraukiojo ugdymo samprata tapatinama su ugdymo aplinkos, palankios kiekvieno mokinio sėkmei, samprata.“ Ar mokytojai turi pakankamai įrankių palankiai ugdymo aplinkai kurti? Juk skiriasi mokyklų ir mokytojų palankios ugdymo aplinkos kūrimo siekiniai ir apibrėžimai (Geležinienė et al., 2008). Galbūt atsakymą į šiuos klausimus gali pasiūlyti kelios Lietuvos katalikiško ugdymo įstaigos, kurios jau daugiau kaip du dešimtmečius vykdo įtraukujį ugdymą (Targamadžė & Gervytė, 2014, p. 174).

Lietuvos įtraukiojo katalikiško ugdymo įstaigos buvo kuriamos ir tikslus įgyvendino skirtingais atkurtos Lietuvos nepriklausomybės dešimtmečiais. „Vermės“ mokykla iškart buvo sumanyta kaip integruoto ugdymo įstaiga (Gervytė, 2019), kitos mokyklos poslinkį įtraukties link vykdė palaipsniui. Tačiau ir pirmoji, ir vėliau įkurtos katalikiško ugdymo įstaigos perėjo įvairias

tapsmo įtraukiomis pakopas, išgyveno savo pakilimus ir nuosmukius, mokėsi iš klaidų bei atradimų. Pirmosios įtraukiojo katalikiško ugdymo įstaigos taip pat turėjo pereiti ir tapsmo katalikiškomis procesą. Po dešimtmetį trukusio jų virsmo proceso sekė nauja katalikiškų įstaigų, kurios jau galėjo atsiremti į pirmtakių patirtį ir tradicijas, kūrimo banga. Kita vertus, Lietuvoje ir kitur naujos kartos įtraukiojo katalikiško ugdymo įstaigos turėjo naujų iššūkių, nes 2001 m. įgyvendinamas katalikiškas ugdymas skyrėsi nuo vėlesnėse dekadose įsteigtų katalikiškų ar į jas persiverčiančių mokyklų vizijos (atskleidžiančios požiūrį į žmogų, bendruomenę, visuomenę) (Lydon, 2009; Moog, 2012). Suprantama, pasikeitė ir integruoto, dabar jau įtraukiojo, ugdymo samprata bei jo įgyvendinimo principai ir praktika.

Nepaisant skirtybių, abiejų dekadų (2001–2011 ir 2011–2022) patirtys yra vertingos ir aktualios dabartiniam Lietuvos švietimo raidos etapui. Kiekviena mokykla, atsiverianti vaikams, kurių iki šiol buvo stengiamasi išvengti, galimai turės pereiti panašų tapsmą. Šiame kontekste ypač vertingas atrodo ilgiausią įtraukiojo ugdymo patirtį turinčių katalikiško ugdymo įstaigų tyrimas. Peržvelgus moksleivių patirtis ir katalikiškos ugdymo įstaigos tapsmo procesą, galima perimti tas išvagas, kurios palengvintų švietimo įstaigų perėjimą nuo uždaro link vis didesnės įtraukties.

Temos ištirtumas. Įtraukusis katalikiškas ugdymas pradėtas tirti XXI a. pradžioje, kai buvo sugrįžta prie minties, kad katalikiškas ugdymas turi būti atviresnis kiekvienam vaikui (Jackson, 2013). Pamažu užsienio autorių diskusija apie katalikiško ugdymo prieinamumą virsta socialinių paslaugų negalią turintiems asmenims galimybės aptarimu (DeFiore, 2006). Kartu su poslinkiu įtraukties link visuomenėje kinta ir katalikiškos mokyklos pozicija, todėl katalikiško ugdymo tyrėjai vis garsiau kalba apie moralinę pareigą nusistovėjusį ugdymą keisti įtraukiu (Long & Schuttloffel, 2006), tačiau šios mokslininkų diskusijos daugiau primena pokalbį apie privalomą dalyką, bet mažiau analizuoja mokyklos pokyčio ar tapsmo fenomeną. Tiesa, pokyčiui įsibėgėjus, vis daugiau įtraukųjį katalikišką ugdymą tiriančių mokslininkų siūlė gaires ir rekomendacijas šiam pokyčiui įgyvendinti (Jez et al., 2021). Atlikta katalikiškų ir nekatalikiškų įtraukiųjų įstaigų lyginamųjų studijų (Donlevy, 2007; Imbarack & Guzman, 2021), diskurso ir etnografinių tyrimų (Bradley-Levine, 2021). Tačiau gilesnio tyrimo, atskleidžiančio katalikiškos ugdymo įstaigos tapsmą įtraukia, pasigendama.

Kitų šalių tyrėjai mokinių patirtis įtraukiojo katalikiško ugdymo kontekste analizuoja daugiau per skirtingų religinių tradicijų sugyvenimo mokykloje fenomeną (Foley et al., 2020). Domimasi netikinčiųjų mokinių išgyvenimais katalikiškoje mokykloje (Arandia et al., 2019), gilinamasi į katalikiškų mokyklų mokinių raišką per socialines veiklas, pavyzdžiui, tarnystę vargšams

(Wodon, 2019). Į klausimą, ką reiškia mokytis įtraukioje katalikiškoje mokykloje, galima būtų atsakyti visomis anksčiau užrašytais tyrėjų atrastomis fenomenologinėmis temomis, tačiau kiekvienai konkrečiai mokyklai būdingas skirtingas kontekstas, kuris atveria kitonišką tiriamo fenomeno reikšmę. Todėl moksleivių patirtys skiriasi, nors kai kurie elementai panašūs. Vis dėlto atlikusi gan kruopščią prieinamos mokslinės literatūros analizę neaptikau gilesnio ir išsamesnio mokinių išgyvenimų mokantis įtraukioje katalikiškoje įstaigoje hermeneutinio fenomenologinio tyrimo. Taigi atrodo svarbu išgirsti, kokios temos tyrimo dalyviams iškils nestruktūruojant interviu specialiais klausimais.

Lietuvoje katalikiško ugdymo tyrimus atliko V. Targamadzė ir D. Gervytė (2014). Tačiau D. Gervytė labiau gilinaisi į specifinio katalikiško ugdymo kaitą, kurio kontekste įvyksta įtraukusis ugdymasis. Vėliau ji (2019) disertacijoje „Asumcionistinis ugdymas mokykloje: tęstinumas ir kaita“ nagrinėdama asumcionistinio ugdymo kaitą į jį žvelgia kaip į įvykusį tapsmą. Skirtingus įtraukiojo ugdymo aspektus tirianti A. Galkienė šiek tiek paliečia katalikiškos mokyklos, kaip tinkamos terpės įtraukiajam ugdymui, aspektą (2003; 2013), tačiau plačiau ir išsamiau neanalizuoja nei „Versmės“ mokyklos tapimo katalikiška, nei kitų katalikiškų įstaigų įtraukties priėmimo ir įgyvendinimo procesų. J. Labokas (2022) aptaria šiuolaikines katalikiško ugdymo diskurso transformacijas, bažnytinių dokumentų diskurso analizėje jis pastebi, kad įtrauktis atskleidžiama kaip asmens orumo tema, daugiau paliečianti santykį ir dialogą tarp kultūrų ar skirtingų socialinių kontekstų.

Kiek anksčiau vaikų ir jaunuolių patirtys ir išgyvenimai, kuriuos galima sieti su katalikišku ugdymu, tirtos vertybių internalizacijos (Martišauskienė, 2002), religingumo raiškos (Stumbra, 2012), dvasinės sklaidos (Aramavičiūtė & Martišauskienė, 2001) ir kitais labiau dvasines vertybes apimančiais aspektais (Rugevičiūtė, 2012; Šliužaitė & Anužienė, 2014), tačiau šie tyrimai nesietini su įtraukioju ugdymu. Taip pat stinga tyrimų, atskleidžiančių, ką iš tiesų asmeniui reiškia mokytis katalikiškoje ugdymo įstaigoje. Taigi įtraukiojo katalikiško ugdymo fenomenas, besiskleidžias per absolventų išgyvenimus, tiriamas pirmą sykį. Taip pat konkrečios ugdymo įstaigos tapsmas įtraukia tiriamas pirmą sykį. Šiuos tyrimo segmentus siekiama atskleisti pasitelkus dviejų dekadų skirtingų pasakotojų balsus, juos sujungiant įtraukiojo katalikiško ugdymo aspektu.

Disertacijos temos problemiškumas. Katalikiškas ugdymas iš esmės yra evangelinės bendruomenės veikla švietimo įstaigoje. Visi tikinčiųjų bendruomenės principai ir vertybės yra perkeliama į tos bendruomenės steigiamą ugdymo įstaigą. Skirtingų katalikiškų ugdymo įstaigų principai skamba panašiai, tačiau konkrečiai bendruomenei gali reikšti skirtingas tų

principų praktikas. Tarkime, artimo meilės ir gailestingumo principas vienoje ugdymo įstaigoje gali reikštis kaip mokinių savanorystė vargstantiems, o kitoje – besąlygiškas skirtingų asmenų priėmimas, lygiateisiškumas ir draugystė. Todėl įtraukusis ugdymas gan skirtingais sąlyčio taškais gali būti priimamas tų pačių vertybių ir gairių besilaikančių ugdymo įstaigų, kaip nuolat besimokančių bendruomenių, taip ir kiekvieno jų nario atskirai.

Dalis mokyklų, kurios Lietuvos nepriklausomybės aušroje nutarė tapti katalikiškos, šį pokytį išgyveno nepasiruošusios, jis nuo pradžių buvo labiau formalus išorinių simbolių praktikavimas, todėl laikui bėgant beveik nesivystė ir nepalietė bendruomenės kultūros bei kasdienės praktikos. Toks daugiau tik pavadinimo keitimas suteikė privilegijų ir apsaugojo nuo nepageidaujamos švietimo įstaigos pertvarkos (Merkys et al., 2019). Kitos mokyklos ėmėsi diegti katalikišką dvasią gan nelanksčiais būdais, tai sukėlė dalies mokinių pasipiktinimą ir frustraciją. Kiekvienas kitoniškumas galėjo būti nepriimtas ir net peikiamas. Panašu, kad šis ideologinis nelankstumas išliko ne tik pirmaisiais nepriklausomybės metais, bet būdingas ir daliai mokyklų šiais laikais. Tokioje atmosferoje įtraukusis ugdymas beveik neturi jokios galimybės būti įgyvendinamas kaip tapsmas, nes kietų normų tradicija ir atviras tapsmas neturi sąlyčio taškų. Tačiau ir tos ugdymo įstaigos, kurios pasirinko lankstaus ir atviro tapsmo įtraukiomis kelią, taip pat patiria iššūkių, kurių priežastis yra bendruomenės žmonių skirtingumas. Viena vertus, skirtingų žmonių bendradarbiavimas yra įtraukiojo ugdymo privilegija, kita vertus, tapsmo procesas yra kompleksiškas, kiekvienam proceso dalyviui vyksta skirtingu tempu ir laipsniu. Todėl įtrauktis, kaip pokytis, gali būti pagrįstai vertinama kaip jau įvykęs ir dar vis tebevykstantis procesas. Taip pat ji gali būti matoma kaip nuolat čia ir dabar esanti, bet dar neišsipildžiusi.

Fenomenologinis tyrimo klausimas – *ką reiškia mokytis įtraukioje katalikiškoje mokykloje?* Tai yra esminis fenomenologinės tyrimo dalies klausimas šioje disertacijoje. Klausimą formuluojau remdamasi tyrime taikoma hermeneutine fenomenologine prieiga (van Manen, 1984). Šis klausimas neiškelia spręstinos problemos, bet siekia atverti ir pažinti mūsų gyvenamąjį pasaulį bei jo reiškinius (van Manen, 2016).

Autoetnografinis tyrimo klausimas – *kaip katalikiška ugdymo įstaiga tampa įtrauki?* Antrąjį tyrimo klausimą suformuluojau jau rašydama autoetnografinį pasakojimą. Vadovavausi C. Ellis (1999) emocinio sugrąžinimo (angl. *recall*) ir rašymo, kaip būdo sužinoti (Richardson, 2003), nuorodomis. Rašydama ir perrašydama tekstą, pergrupuodama bei jungdama įvairius segmentus, sužinojau, kad atvira katalikiška ugdymo įstaiga gali tapti tuo, kuo neplanavo būti. Ji keičiasi, procesas nėra baigtinis. Taip tapsmas, kaip nuolat vykstantis pokytis, tapo autoetnografinio tyrimo radiniu ir tam tikru

tikrovės pažinimo kampu. Iš naujo skaitydama disertacijos autoetnografinio tyrimo segmentus suvokiau, kad šis pasakojimas yra atsakymas į klausimą, kaip katalikiškos ugdymo įstaigos kultūroje per laiką įvyksta nenumatyti pokyčiai.

Disertacijoje iškeltų klausimų **tikslas yra dvejopas¹**. **Bendresne prasme** siekiau paliesti ir aprašyti dviejų pirmųjų įtraukiojo katalikiško ugdymo dekadų patirtis. Tai pasiekti ketinau **pirmiausia** tirdama absolventų patirtis mokantis įtraukioje katalikiškoje mokykloje ir aprašydama šį išgyventą fenomeną. Su šiuo tikslu sieju tokius uždavinius:

- Aprašyti katalikiško ugdymo Lietuvoje ypatybes, specifiškumą ir skleidimosi proceso priežastis bei sudėti jo įtakos nacionaliniam švietimui akcentus;
- Išryškinti Lietuvoje įgyvendinamos įtraukties proceso raidą bei atskleisti bendresnę katalikiško ugdymo pamatinę teorinę sąsają (ir atitiktį) su įtraukties reiškiniu;
- Užčiuopti ir aprašyti katalikiško ugdymo bei įtraukiojo ugdymo praktinę paradigmą dermę ir galimą jų disonansą;
- Aprašyti ir interpretuoti absolventų patirtis mokantis įtraukioje katalikiškoje įstaigoje (2001–2011 metais).

Antras tikslas – aprašyti katalikiškos ugdymo įstaigos tapsmą įtraukia ir paanalizuoti tapsmo, kaip nuolat vykstančio proceso, specifiką įtraukios katalikiškos ugdymo kultūros kontekste. Šį tikslą įgyvendinau per šiuos uždavinius:

- Aprašyti *tapsmo* definiciją ir raišką ugdymo filosofijos, Katalikų Bažnyčios mokymo ir (įtraukiojo) ugdymo kontekstuose;
- Atlikti katalikiškos ugdymo įstaigos tapsmo įtraukia (2011–2022) autoetnografinį tyrimą.

Tyrimo teorinis ir metodologinis pagrindas. Disertacinis tyrimas prisiliečia prie dviejų dekadų įtraukiojo katalikiško ugdymo patirties Lietuvoje. Hermeneutine fenomenologine tyrimo dalimi siekiama atskleisti bendrojo ugdymo dalyvių patirtis, mokantis integruotoje-įtraukioje katalikiškoje mokykloje nuo 2001 iki 2011 metų. O autoetnografinis pasakojimas atveria ikimokyklinio katalikiško vaikų ugdymo įstaigos tapsmą įtraukia nuo 2011 iki 2022 metų. Abu tyrimo segmentai iš esmės gali būti laikomi savarankiškais tyrimais, tačiau proceso metu hermeneutinis fenomenologinis tyrimas generavo autoetnografinį tyrimą, kaip loginę

¹ Dėl dvejopo tikslo formulavimo disertacijoje galimybės žr. Kairė (2018).

disertacinės temos analizės tąsą ir reiškinių tyrimo išbaigtumą. Tarp abiejų tyrimo segmentų atsiradusi sąsaja – tyrėjos ir tiriamųjų bendra istorija – lyg tiltas sujungia abi tyrimo dalis bei leidžia atrasti, kad dalies autoetnografinio naratyvo įvykių priežastys ir šaknys siekia hermeneutinėje tyrimo gijoje aprašytus išgyvenimus.

Žvelgiant iš fenomenologinės perspektyvos, mokymasis mokykloje reiškia priklausyti pasauliui (van Manen, 2016). Priklausyti skirtingų žmonių pasauliui yra išgyvenimas. Išgyvenimas, pasak M. van Maneno (2016), yra kiekvieno fenomenologinio tyrimo pradžia ir pabaiga. Todėl šioje disertacijoje mokymosi įtraukioje katalikiškoje mokykloje išgyvenimą stengiamasi suprasti remiantis fenomenologija kaip filosofija (Merleau-Ponty, 2018; Mickūnas, Stewart, 1994) ir fenomenologija kaip ugdymo teorija (Saevi, 2013). Empirinio absolventų, mokyklą baigusiu mokinių², patirčių tyrimui pasitelkta M. van Maneno (2016) hermeneutinės fenomenologijos prieiga.

Antroji tyrimo dalis apima katalikiškos ikimokyklinės įstaigos tapsmo procesą. Naratyviniam tapsmo aprašymui buvo pasirinkta socialiniu konstruktyvizmu besiremianti autoetnografija. Todėl ruošiant antros dalies tyrimo dizainą buvo pereita nuo fenomeno aprašymo prie autoetnografinio pasakojimo. Šis sprendimas išplėtė reiškinių tyrimo aprėptį ir kartu sukūrė erdvę skaitytojui „prašalaičiui“ (Ellis, 1999). Suprantamu bei įtaigiu būdu aprašyti disertacijos radiniai gali informuoti ne tik akademinę bendruomenę, bet ir pasiekti platesnę ugdytojų auditoriją ir be specialiai formuluojamų rekomendacijų atverti aprašytos patirties įžvalgas tiems asmenims bei įstaigoms, kurios įgyvendins tapsmo įtraukiomis procesus. Taigi, viena vertus, disertacijos tyrimo, apimančio 2011–2022 m. procesus, aprašytas naudojamas autoetnografinis metodas lyg išplaukia iš pirmosios, hermeneutinės fenomenologinės (2001–2011) dalies metodologijos, kita vertus, abi prieigos siekia skirtingų uždavinių, todėl jos daugiau papildo vieną kitą, išplečia tyrinėjamo reiškinių lauką bei pasiekia platesnę skaitytojų auditoriją.

Autoetnografinis tyrimo specifiskumas, pasak Ellis (2009), tas, kad pagrindinis duomenų šaltinis yra pats istorijos pasakotojas. Autorius pasakoja įvykius, kurie svarbūs tyrimui, tačiau ne tik juos. Reikšmingos yra aplinkybės, dalyvių nusiteikimas, kultūrinis kontekstas, nuostatos ir nuogastavimai (Delamont, 2009). Vaizdus šių elementų atkūrimas yra autoetnografinio tyrimo kokybės kriterijus, kurį lengva įvardyti, bet ne taip paprasta įgyvendinti (ten pat).

² Toliau tekste bus kalbama apie absolventus, kartais juos vadinant ne mokyklą baigusiais mokiniais, bet tiesiog mokiniais.

Rašydamą katalikiškos ugdymo įstaigos tapsmo istoriją atsirinkau artefaktus, kurie ne tik atspindėtų konkrečios įstaigos kultūrą ir istoriją, bet ir padėtų rašant sužinoti bei suprasti tapsmo procesą. Rašymas, kaip būdas sužinoti, yra autoetnografijos metodo ašis (Richardson, 2003). Vėlesniame tyrimo etape užrašytas naujas žinojimas svarstomas, lyginamas ir aptariamas kitų mokslinių tyrimų rezultatų kontekste. Mokslinė diskusija yra tyrimo proceso sudedamoji dalis (Denzin, 2013), kuri leidžia pasakojamoje istorijoje pasigirsti ir „kitų“, t. y. mokslininkų, balsui.

Taigi disertacinis tyrimas susitelkia į:

- a) moksleivių išgyvenimus mokantis įtraukioje (integruotoje) katalikiškoje mokykloje 2001–2011 metais;
- b) katalikiškos ikimokyklinio ugdymo įstaigos tapsmą įtraukia (apimant 2011–2022 metus).

Tyrimo naujumas, savitumas ir mokslinė reikšmė. Disertacijoje formuluojami klausimai ne tik susitelkia į mokymosi įtraukioje katalikiškoje mokykloje fenomeną, bet ir siekia suprasti patį fenomeno formavimosi procesą, tapsmą, kuris gali būti užčiuopiamas tiek per mokinių istorijų aprašymą ir interpretaciją, tiek per autoetnografinį pasakojimą. Tokia dvilypė perspektyva lyg iš vidaus atskleidžia ugdančios ir įtraukios katalikiškos bendruomenės procesus, savitumą, kultūrą ir gyvenamąjį ritmą. Iki šiol šia tema atlikti tyrimai galėtų būti skirstomi į dvi dalis, prie kurių vienaip ar kitaip šliejasi tyrėjų radiniai. Stebimas labiau teorinio tyrimo aspektas, kai daugiau aiškinama, kad katalikiškas ugdymas savaime turi būti įtraukus, o įtrauktis – kiekvienos bendruomenės ugdymo principas (pavyzdžiui, Faggella-Luby, 2000; Boyle & Hernandez, 2017). Viena vertus, jie pagrindžia įtraukties reikšmę, lyg stengdamiesi paneigti tam tikrus su įtraukioju ugdymu susijusius mitus ir prietarus (pavyzdžiui, Bonfiglio et al., 2019). Kita vertus, autorių tekstai turi egzistencinį foną, kuris lyg suponuoja, kad, nepasirinkus įtraukiojo ugdymo krypties, bus laikomasi Katalikų Bažnyčiai priešingų vertybių (pavyzdžiui, Bonfiglio & Kroh, 2020). Tačiau tokios daugiau aiškinamos ar skatinamos studijos nesiekia ištirti praktinio šios temos aspekto.

Praktinės fenomeno pusės tyrimus atlieka kita, gan kritišką žiūros kampą pasirinkusi grupė. Jų požiūrio griežtąja prasme negalima atsieti nuo pačios katalikų / krikščionių bendruomenės. Šiai antrajai grupei priskiriami reiškinių griežtai vertinantys mokslininkai. Dalis jų tiria tikinčių ir netikinčių moksleivių išgyvenimus, besimokant katalikiškoje ugdymo įstaigoje (pavyzdžiui, Gregory, 2021; Casson, 2013). Tačiau šiuos tyrimus tik iš dalies galima būtų priskirti įtraukties temai, nes jie susitelkia tik į tikėjimą ir

įsitikinimus. Į platesnę ir įvairesnę mokinių grupę orientuoti etnografiniai bei balso tyrimai atskleidžia įtraukiojo katalikiško ugdymo nesėkmes ir kliudas (pavyzdžiui, Arandia et al., 2019; LeBlanc, 2017). Šiems tyrimams savita tai, kad jie atveria išskirtinai skandalingas, liūdnas ar nykias moksleivių patirtis. Toks reiškinių tyrimo vienpusiškumas mane skatina išgirsti daugiau skirtingų mokinių balsų ir pačiai papasakoti istoriją, kuri turi stebinančio tapsmo naratyvą. Tokiu būdu galima atskleisti, kad net įtraukčiai nepritaikyta aplinka (plačiąja prasme) per atvirumą ir įsiklausymą gali tapti kiekvienam prieinama bei prisitaikančia bendruomene.

Atsižvelgiant į anksčiau aprašytą kontekstą pasakytina, kad abi mano atlikto tyrimo dalis galima matyti ir kaip katalikiškos įtraukties temą papildančią analizę, ir kaip naują šio lauko tyrimo perspektyvą. Hermeneutiniu fenomenologiniu tyrimu atskleidžiu skirtingus moksleivių išgyvenimus. Užčiuopiami ir teigiami, ir neigiami mokymosi įtraukioje katalikiškoje mokykloje aspektai. Tokiu būdu fenomenas matomas platesniu spektru. Fenomeno teminė analizė bei interpretacija padeda aiškiau suprasti jauno žmogaus išgyvenimus bei numatyti labiau į praktiką nukreiptas įtraukiojo ugdymo strategijas.

Autoetnografinė tyrimo dalis yra gan plačiai Lietuvos edukacinių tyrimų lauke naudoto naratyvinio tyrimo variantas. Autoetnografija yra mūsų kontekstui gan nauja prieiga, žengia pirmuosius, gan apdairius, žingsnius. Metodas reikalauja ne tik mokslinio tyrimo įgūdžių, bet ir meninės teksto raiškos įtaigumo, todėl yra gan rizikingas. Turiu mintyje ne tik riziką, kad tyrimas ar jo aprašymas, o gal ir abu dalykai, gali žlugti dėl nemažai laiko reikalaujančios metodologijos įgyvendinimo nesėkmės, bet ir tai, kad autoetnografija, kaip metodas, kokybinius tyrimus atliekančių mokslininkų gan kritiškai vertinama (pavyzdžiui, Lapadat, 2017; Atkinson, 1997; Coffey, 1999; Reed-Danahay, 1997).

Tačiau šio metodo savitumas man tapo tinkamiausiu įrankiu ištirti katalikiškos ugdymo įstaigos tapsmą įtraukia. Pirmiausia, autoetnografinis tyrimas koncentruojasi į tyrėjo patirties lauke besiskleidžiančius įvykius ir reiškinius, atsiriboją nuo dominuojančio, įtraukiojo katalikiško ugdymo patirties apibendrinimo, aiškinimo ir generalizavimo. Kritiškas požiūris į stereotipus apie katalikišką ugdymą atspindintį naratyvą leidžia išgirsti ir kitokią patirtį iš ugdančios bendruomenės vidaus. Tokiu būdu sukuria polifoniją, išplečia katalikiškos ugdymo įstaigos bendrąjį naratyvą, atvirai aptariant nutylėtus įtraukiojo ugdymo aspektus. Antra, kaip tyrėja, buvau savosios kultūros „vietinė“³ ir šis metodas man leido ne suskliausti savo

³ Esu katalikė, vienuolė, viena iš įstaigos įkūrėjų ir vadovė.

žinojimą ar objektyviai dalyvauti procese, bet gan aiškiai įvardyti savo žinojimą ir patirtį. Toks įsišaknijęs dalyvavimas tyrime suteikia galimybę pamatyti tuos katalikiškos ugdymo įstaigos tapsmo procesus ir reiškinius, kurių išorinis stebėtojas nefiksuotų ar nelaikytų reikšmingais. Trečia, autoetnografija ne tik suteikia galimybę „neišjungti“ tyrėjo galvojimo ir jausmų, bet pasidalinti patirtimis, kurios vyksta privačiame ugdymo įstaigos gyvenime, kasdieniame bendravime. Būtent šiose situacijose dažniausiai katalikiškos įstaigos tapsmas yra aiškiausiai matomas ar net paliečiamas. Galiausiai, atlikto autoetnografinio tyrimo radiniai pasiekia platesnes auditorijas (Cooper et al., 2017). Dėl suprantamo ir įtaigaus teksto rašymo stiliaus tyrimo radiniai pasiekia ne tik mokslininkų bendruomenę, bet ir ugdymo praktikus.

Parašytoji autoetnografija siekia užpildyti ir tą spragą, kuri liko tik teoriškai aptariant katalikiškos ugdymo įstaigos kaip savaime įtraukios reiškinį. Siekiau atskleisti, kad įtraukusis ugdymas yra toli gražu ne savaime suprantama katalikiško ugdymo dalis, bet palaipsnis tapsmas.

Dalis atlikto tyrimo radinių buvo publikuojami ne tik populiariame tinklaraštyje, bet ir mano „Facebook“ paskyroje. O po publikacija užsimezgusi diskusija ne tik sutelkė temą nagrinėjančių mokslininkų mintis, bet ir betarpiškai leido perskaityti kitų įtraukiojo švietimo procesų dalyvių reakcijas ir abejones. Dėl anksčiau išvardytų šios tyrimo dalies savybių atliktas tyrimas yra unikalus ir Lietuvoje, ir už jos ribų.

Disertacijos struktūra. Disertaciją sudaro septynios dalys. Pirmoji dalis skirta formuluoti fenomenologiniam klausimui ir autoetnografiniam klausimui. Antroji ir ketvirtoji – teoriniam pamatui pagrįsti. Jose aprašiau katalikiško ugdymo Lietuvoje raidos etapus, išanalizavau skirtį tarp integruoto ir įtraukiojo ugdymo. Taip pat atskleidžiau įtraukties raišką ugdyme, įvardijau katalikiško ugdymo ir įtraukiojo ugdymo sąlyčius bei skirtynes Lietuvoje ir pasaulyje. Trečiojoje dalyje išanalizavau ir apsibrėžiau tapsmo definiciją ir reikšmę ugdymo filosofijoje bei Katalikų Bažnyčios mokyme. Peržvelgiau tapsmo ir ugdymo sąsajas. Penktoji dalis apima pirmojo įtraukiojo katalikiško ugdymo Lietuvoje dešimtmečio tyrimo metodologijos išskleidimą ir radinių aprašymą. Šeštojoje dalyje aprašiau autoetnografinės tyrimo dalies metodologijos savitumą ir pateikiau autoetnografinį pasakojimą, kurio dalis yra mokslinė diskusija. Galiausiai, diskusijoje ir išvadose susitelkiau į esmines mokymosi katalikiškoje mokykloje fenomeno reikšmes bei katalikiškos įstaigos tapsmo aptarimą.

1. TYRIMO KLAUSIMŲ FORMULAVIMAS

Pradėsiu nuo teiginio, kad katalikiškas ugdymas iš esmės nuo pradžių matomas kaip įtraukus (Gould & Vaughn, 2000; Taylor & Sidhu, 2012 ir kiti). Tai savaime galėtų reikšti, kad įkurta ar katalikiško ugdymo filosofiją perėmusi mokykla tampa įtrauki lygiai tiek, kiek ji vystosi kaip katalikiška. Tačiau atidžiau pažvelgusi į Lietuvoje veikiančias katalikiško ugdymo įstaigas (mokyklas ir darželius) pastebiu, kad vos kelios tokio tipo švietimo įstaigos iš pradžių pasirinko integraciją (etapas, kuriame susitiko bendrasis lavinimas ir specialusis ugdymas (Ruškus, 2001)). Tai apima laikotarpį, kai vaikai galėjo būti integruojami į bendrojo lavinimo mokyklas, tačiau mokyklos galėjo jų nepriimti pasiaiškindamos aplinkos pritaikymo stygiu, o vėliau švietimo įstaigos pasuko ir įtraukiojo ugdymo (kai įtrauki aplinka, įtraukios programos bei pedagogų pasirengimas labiau apima pagalbą, skirtą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams ir įvairių negalių turintiems vaikams) keliu. Žvelgiant į šias ugdančias bendruomenes retrospektyviai akivaizdu, kad įtraukusis ugdymas yra procesas, kuris net kruopščiai planuojamas ir organizuojamas yra laike besivystantis reiškiny, tapsmas. Žengiant per visuotinio įtraukiojo ugdymo Lietuvoje slenkstį, šių įstaigų tapsmo įtraukiomis tyrimas yra būdas užčiuopti šio fenomeno esmę bei pastebėti, kaip šis įtraukties procesas vyko ir tebevyksta.

Suprantama, kad sužinoti, ką reiškia mokyti įtraukioje katalikiškoje mokykloje, ir klausti, kaip katalikiška ugdymo įstaiga tampa įtrauki, yra du vienas kitą papildantys, tačiau skirtingi klausimai. Pradėjusi nuo mokinių išgyvenimų gan nuosekliai perėjau prie autoetnografinio pasakojimo. Tokia jungtis atsirado, kai atlikdama tyrimą sutikau buvusius mokyklos, kurioje esu atlikusi pirmąją pedagoginę praktiką, mokinius. Tyrimo dalyviai pasakojo savo istorijas, kurios pažadino mano prisiminimus ir apmąstymus, atvedė prie įžvalgų, kad tai, kas vyko 2004–2005 m. integruotoje katalikiškoje mokykloje, turėjo lemiamą įtaką 2011–2022 m. ikimokyklinės katalikiškos įstaigos kūrimui ir tapsmui. Taigi, vieno tyrimo procese gimė antrasis tyrimas ir jo klausimas.

1.1. Hermeneutinio fenomenologinio tyrimo klausimas

Hermeneutinį fenomenologinį tyrimą pradėjau nuo klausimo, ką gi reiškia jaunam žmogui būti ir mokyti mokykloje, kurioje susitinka ne tik skirtingų gebėjimų ir požiūrių asmenys, bet ir nuolat tenka susidurti su savo ir kito negalia, sutrikimu ir ribotumu. Tokiu atveju įtrauktis patiriama konkrečioje

vietoje tam tikru laiku ir kūne. Siekiau susitelkti į gyvenamojo pasaulio reiškinį ir klausti bei klausyti tų, kurie gali jį atskleisti.

Kitas svarbus šio tyrimo aspektas buvo aplinka, kurioje vyko įtraukusis (tuo metu integruotas) ugdymas. Katalikiško ugdymo aplinka palengvina ar apsunkina mokymąsi? Galbūt katalikiško ugdymo bendruomenė ir jos įgyvendinama ugdymo programa nėra jokia esminė moksleivių patirties dalis, o tik tam tikras mokyklos tipas, kuris neturi įtakos išgyvenimams ir patirčiai? Įvardyti klausimai kartu buvo ne tik aiškumas, kokį tyrimo klausimą ketinu formuluoti, bet ir tam tikras kliuvinys, išankstinės nuostatos ir įsitikinimai, kuriuos teko *suskliauti* (Mickūnas & Stewart, 1994, p. 46).

Taip pamažu atradau fenomenologinę nuostabą, kuri tampa raktu į kasdienybės įvykius, atskleidžia jų esmę (van Manen, 2014). Atidžiau pažvelgiau į tai, ką 2020 m. pradėjusi rašyti disertaciją laikiau savaime suprantamu dalyku, idant tyrimo dalyvių istorijų (2002 ir vėliau) detalės neatrodytų perdėm įprastai. Juk tai, kas 2023 m. atrodo įprasta, tarkime, asmuo, turintis judėjimo negalią ir lankantis bendrojo ugdymo įstaigą, 2005 m. buvo tikrai didelis pokytis mokyklos bendruomenės gyvenime. Kita man svarbi atnaujinto supratimo reikalaujanti žiūros perspektyva – ugdymas katalikiškoje mokykloje. Viena vertus, tai ilgai gyvuojanti tradicija, kita vertus, 2001–2011 m. Lietuvoje buvo tik trys kiti atvejai, kai mokyklą steigė vienuolynai (Subačius, 2015), todėl platesnė vienuolių veikla mokykloje buvo itin retas reiškinys.

Siekdama ištirti mokymosi įtraukioje katalikiškoje mokykloje fenomeną, teorinėje dalyje susitelkiau ir į katalikiškos mokyklos Lietuvoje vystymosi procesą, ir į įtraukiojo ugdymo definicijos kaitą bei tapsmą. Fenomeno išskleidimo elementus analizavau fenomenologiniu žvilgsniu – stengdamasi atskleisti esmę. Analizės rezultatus pateikiau pasakojimo stiliaus tekstu, idant kiekviena tiriamo reiškinio dalis turėtų savo istoriją. Todėl toliau pateiktas hermeneutinės fenomenologijos klausimas yra esminis rašant teorinę darbo dalį.

Ką reiškia mokytis įtraukioje katalikiškoje mokykloje? Tai vienas iš dviejų pagrindinių disertacijoje formuluojamų klausimų. Suprantama, kad šis klausimas apima gan plačią skirtingų reiškinų visumą. Ką reiškia mokytis įtraukioje mokykloje? Ką reiškia mokytis katalikiškoje mokykloje? Ką reiškia mokytis, kai turi negalią? Ir ką reiškia mokytis, kai matomai išreikštą negalią turi bendraklasė ar bendraklasė? Į dalį šių klausimų atsako teorinė darbo dalis, susitelkianti į įtraukios katalikiškos mokyklos reiškinį, jos vystymosi ir keitimosi procesus. O pirmojoje empirinio tyrimo dalyje analizuoju, aprašau ir interpretuoju konkrečių mokinių išgyvenimus jiems mokantis įtraukioje katalikiškoje mokykloje.

Vis dėlto hermeneutinis fenomenologinis tyrimas gali apimti tik siaurą gyvenamojo pasaulio atkarpą. Tyrimu siekiau giliau pažvelgti į vieną žmonių gyvenimo patirties elementą, beveik nuosekliai laikydamasi M. van Maneno pasiūlyto metodo (2014). Tai atlikau pasitelkdama M. van Maneno išskirtas egzistencines temas: išgyvenamą santykį, išgyvenamą kūną, išgyvenamą erdvę, išgyvenamą laiką (1984). Tokiu būdu į mokinių patirtis pažvelgiu iš skirtingų pusių, kiekvienai temai priskirdama savitą klausimą:

1. Kaip mokydamiės įtraukioje katalikiškoje mokykloje mokiniai išgyveno santykį *su savimi ir kitais*?
2. Kaip jie išgyveno *kūną*?
3. Kaip jie išgyveno *erdvę*?
4. Kaip jie išgyveno *laiką*?

Šie iš egzistencinių temų išplaukiantys klausimai tapo pagalbiniais fenomenologinio tyrimo duomenų analizės ir interpretavimo elementais. Svarbu pastebėti, kad suformuluotieji teminiai klausimai nebuvo atliktų giluminių interviu pamatas ir niekaip tiesiogiai jų nestruktūravo, greičiau jie pasitarnavo klausantis tyrimo dalyvių istorijų, kai prašiau tyrimų dalyvių patikslinti jų istorijų detales.

Tyrimo dalyviai dalinosi savo išgyvenimais, patirtais 2001–2011 m. laikotarpiu. Taigi tai apėmė pirmąjį įtraukiojo katalikiško ugdymo Lietuvoje dekadą. Tai lėmė papildomo egzistencinės *laiko* temos klausimo atsiradimą – ką reiškė mokytis įtraukioje katalikiškoje mokykloje 2001–2011 metais?

1.2. Autoetnografija kaip būdas sužinoti ir kelti klausimus

Nutiko taip, kad, analizuodama hermeneutinio fenomenologinio tyrimo duomenis, dalies giluminių interviu negalėjau įtraukti į tyrimą, nes jie neatitiko reikalavimų ir kartu buvo visiškai kitoniški savo forma ir turiniu. Tai buvo jautrūs dialogai, nuoširdūs atliepimai bei minčių išsakymai, kurie tyrimo dalyvius ir mane pačią sugrąžino į bendrai išgyventą etapą integruotoje katalikiškoje mokykloje. Vis dėlto juos transkribavau ir taip pokalbiai apie „anus laikus“ (2001–2011 metus) virto man brangiais tekstais, kurie atskleidžia įtraukios katalikiškos įstaigos nuotaikas, bendruomenės kultūrą, vyravusį požiūrį ir išskirtinumą. Tyrimo dalyviai verkė ir juokėsi, prisiminė gedulą bei meilę, išsakė tai, kas jų širdyse gyvavo ilgiau nei dešimt metų. Taip parašiau Taros, Ausmės, Olivijos, Agnietės ir Adriano istorijas. Dalį išgyvento laiko ir erdvės dalinausi kartu su jais. Todėl rašydama jų istoriją paraleliai tarsi pradėjau kitą savo tyrimo dalį. Taip etnografinis pasakojimas apie įtraukios katalikiškos mokyklos gyvenimą pamažu virto *tiltu* į naratyvą apie katalikiškos ugdymo įstaigos tapsmą įtraukia. Rašydama tyrimo dalyvių

istorijas suvokiau, kad jos tampa lyg jungiamąja etnografinė dalimi tarp hermeneutinio fenomenologinio tyrimo radinių ir kažko kito, kas pamažu vystėsi į 2011–2021 m. įvykių ir kultūros tyrimą man artimoje katalikiškoje ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

To „kažko kito“ tyrimui teko ieškoti įvardijimo, kol atradau autoetnografiją. Atradusi būdą tirti kitą įtraukią katalikišką ugdymo įstaigą, kurią kartu su bendruomene įkūriau ir plėtočiau, dar neturėjau aiškaus supratimo, ką gi tiksliai noriu papasakoti ir sužinoti. Tačiau kantriai analizavau per dešimtmetį sukauptus duomenis bei artefaktus ir rašiau autoetnografinį tekstą, vildamasi, kad suveiks C. Ellis (1999) emocinio sugražinimo (angl. *recall*) ir rašymo, kaip būdo sužinoti (Richardson, 2003), principas. Kelis kartus perrašiau ir perdėliočiau istorijos segmentus. Vis kėliau klausimą, kodėl verta papasakoti šią istoriją? Kokią tai turi reikšmę? Vis grįždavau prie vaikų ir reiškinių, keitusių ir kreipusių darželio gyvenimą, ir pagaliau supratau, kad ši istorija yra atsakymas į klausimą: *kaip katalikiška ugdymo įstaiga tampa įtrauki?*

Antrojo empirinio tyrimo esminis žodis – *tampa*. Užčiuopti ir aprašyti jautriausius bei autentiškiausius tapsmo kitu, nei iki šiol buvo, momentus atrodė įmanoma tiesiog pasakojant konkretaus gyvenimo istorijas, kurių protagonistais tapo vaikai ir juos ugdanti bendruomenė. Toks tyrimas pasakojant ir įvardijant, *kaip tampama kitu*, atsako į šios tyrimo dalies klausimą tik iš dalies. Svarbią autoetnografinio tyrimo dalį sudaro diskusija su kitų tyrėjų radiniais bei įžvalgomis. Tokiu būdu pasakojimas susiejamas su kitais tos pačios įtraukios katalikiškos kultūros atstovais ir jų mokslinėmis įžvalgomis ir atradimais. Taigi į šios tyrimo dalies klausimą atsakoma rašant naratyvinį pasakojimą (*kaip tas tapsmas įvyko*) ir leidžiant kitiems mokslininkams papasakoti ir papildyti istoriją. Kiekvienas naujas tapsmo įvardijimas siejamas su mokslinės literatūros analize įvykusio pokyčio tema.

Pabaigusi rašyti autoetnografinį pasakojimą (tyrimu atsakiusi į *kaip?*), iš naujo grįžau prie klausimo apie tapsmą, idant galėčiau teorinėje dalyje aiškiau aptarti, kas yra *tapsmas*, kaip jis suprantamas katalikiško ugdymo kontekste, kaip jis reiškiasi įtraukiajame ugdyme. Galiausiai suvokiau, kad diskusija apie įtraukties procesą taip pat yra aprašymo vertas *tapsmas*. Todėl teorinė darbo dalis daugiau filosofškai, teologiškai ir istoriškai pagrindžia autoetnografinio tyrimo išryškintus dėmenis. Kaip iš hermeneutinio fenomenologinio tyrimo gimė autoetnografija, taip autoetnografija sugeneravo teorinį disertacijos pagrindą. Tokia kokybinio tyrimo išdava yra gan įprastas dalykas, tačiau praktikoje ji kelia nemenką nuostabą rašančiajam.

2. KATALIKIŠKAS UGDYMAS LIETUVOJE: KONTEKSTAS IR REIKŠMĖ

Šiame disertacijos skyriuje aptarsiu katalikiško ugdymo Lietuvoje ypatybes, jo vietą Lietuvos švietimo raidoje. Ketinu apžvelgti katalikiško ugdymo viziją besikeičiant istoriniams kontekstams. Paanalizuosiu katalikiško ugdymo pobūdį Nepriklausomybės atkūrimo laikotarpiu ir jo įtaką dabartinės švietimo kultūros stiprybėms ir iššūkiams.

2.1. Pulsuojantis katalikiškų mokyklų istorinis kontekstas

Konfesinės katalikiškos mokyklos tradicija gyvuoja nuo pat mokyklos fenomeno atsiradimo Lietuvoje pradžios (1397 m.), pamažu tokių mokyklų skaičius augo, o nuo 1778 m. kiekvienoje parapijoje Žemaitijoje buvo veikianti mokykla (Misius, 2004). Tačiau 1864 m. okupacinė rusų valdžia vietoj šių ėmė steigti cerkvines, miesto ir valsčiaus rusiškas mokyklas (Zulumskytė & Lipkienė, 2003), todėl tolesnis katalikiškų mokyklų steigimas buvo sudėtingas ir priklausomas nuo privačių iniciatyvų. Vokiečių okupacijos laikotarpiu būtent privačia iniciatyva buvo įsteigta 20 katalikiškų mokyklų. Nuo 1918 iki 1930 m. sparčiai kūrėsi katalikišką švietimą propaguojančios ir mokyklas vienijančios bei steigiančios draugijos. 1919 m. Katalikų Bažnyčia siekė kiekvienoje parapijoje įsteigti po mokyklą, bet dėl lėšų stokos apsiribojo kunigų įsitraukimu į tikybos dėstymą bei pedagoginio personalo atrankos kontroliavimą veikiančiose mokyklose (Mačiulis, 2017, p. 18–19). Nuo 1921 m. mokyklų skaičius žymiai išaugo, nes progimnazijos buvo steigiamos kone kiekviename didesniame miestelyje, o gimnazijos – apskričių centruose (Zulumskytė & Lipkienė, 2003). Taigi pirmaisiais nepriklausomybės metais katalikiškas ugdymas sparčiai plito, jo principus išlaikė ir privačias mokyklas perėmę tautininkai. 1930 m. vėl kilo konfesinių mokyklų uždarymo banga. 1936 m. prasidėjusi švietimo reforma vėl atvėrė galimybę steigti katalikiškas mokyklas, tuo pasinaudojo įvairios krikščioniškos organizacijos ir vienuolijos (Laukaitytė, 1997).

Pastaruosius šimtą metų katalikiškas ugdymas Lietuvoje glaudžiai siejamas ne tik su specifiniu švietimu, bet ir su aiškiomis pasipriešinimo represinėms okupantų valdžios kampanijoms nuostatomis. Pavyzdžiui, carinės Rusijos valdžia draudė katalikiškas švietimo organizacijas, todėl Lietuvoje jos dirbo nelegaliai. Skirtingos gubernijos kūrė švietimo draugijas (1906 m. Kauno gubernijoje buvo įkurta „Saulės“ draugija, o Suvalkų gubernijoje – „Žiburio“ draugija; 1913 m. Vilniaus gubernijoje buvo įkurta „Ryto“ draugija (Juškienė, 2013)). Draugijos rūpinosi mokyklų steigimu.

Katalikiškos mokyklos (taip jas vadinti galime dėl to, kad steigiančiųjų draugijų pamatas buvo „Romos katalikų tikėjimas, o esminis veiklos tikslas – katalikiškai ugdyti lietuvius“ (Zulumskytė & Lipkienė, 2003)) tapo lietuviybės židiniu. Taigi jos atliko ir tautinės tapatybės išsaugojimo funkciją.

Vokiečių okupuotoje Lietuvoje išliko tikybos mokymas, bet visos pradinės mokyklos tapo karo valdžios pavaldinėmis (Jašinauskas, 2005). Vidurinės ir aukštesniosios mokyklos okupantų nedomino, todėl jau veikiančios katalikiškos organizacijos steigė vidurines ir aukštesniasias mokyklas ir tokiu būdu sudarė pamatą artėjančios Nepriklausomos Lietuvos švietimui (Juškienė, 2013).

Sovietų Sąjungos okupacija visiškai sunaikino galimybę gyvuoti katalikiškam ugdymui mokykloje. Todėl visą okupacijos laikotarpį nebuvo išsaugotos jau įkurtos mokyklos, taip pat nebuvo įsteigta naujų katalikiškų mokyklų. Sovietmečiu katalikiškas ugdymas buvo neformalus ir apsiribojo vien pagrindine veikla.

Atgauta nepriklausomybė siejama su plačia religijos išpažinimo ir jaunosios kartos katalikiško ugdymo laisve. Šio laikotarpio pirmaisiais dešimtmečiais katalikiška mintis, dvasia ir ugdymo alkis akino kurti naujas arba atgaivinti jau buvusias katalikiškas mokyklas, taip pat dalis jau veikiančių mokyklų pasirinko katalikiško ugdymo pakraipą (Subačius, 2015). Kita vertus, vis labiau auga ir klesti sekuliarus pasaulėvaizdis, todėl katalikai tėvai rodo iniciatyvą savo vaikus ugdyti ne pagal scientizmą (ten pat) ir „liberalumo paradigmą“ (Crittenden, 2006), bet tikėjimo principais grįstoje aplinkoje.

Nacionalinė katalikiškojo ugdymo asociacija (2024) skelbia, kad šiuo metu Lietuvoje veikia 11 nevalstybinių (privatorių) katalikiškų ugdymo įstaigų (mokyklų ir darželių), 16 katalikiškos krypties ikimokyklinių įstaigų bei skirtingų pakopų mokyklų bei 2 profesinės mokyklos. Tiesa, viena pradinė katalikiška mokykla ir bent du katalikiški darželiai nepriklauso minėtajai asociacijai, todėl veikiančių panašaus tipo mokyklų yra truputį daugiau, nei asociacija nurodo.

2.2. Katalikiško ugdymo įstaigų steigimo motyvai ir specifika

Pagrįstai galima būtų teigti, kad krikščioniškoji antropologija yra visos Europos (ir Lietuvos) kultūros ir švietimo pamatas (Hefner, 1998). Ir XXI a. trečiojo dešimtmečio mokykla vis dar žvelgia į asmenį, jo ugdymą ir gyvenimą iš krikščioniškos antropologijos perspektyvos. Net jei toji perspektyva grakščiai pervadinta ar pridengta kitais terminais ir naujomis sąvokomis. Tuomet sudėtinga atskirti specifines katalikiškos ugdymo

filosofijos apraiškas Lietuvos mokykloje, tačiau galima pastebėti ir išskirti tam tikrus konkrečius katalikiško ugdymo ir krikščioniškos kultūros bruožus (Nacionalinė katalikiškojo ugdymo asociacija, 2021; Juškienė, 2012), kurie yra būdingi tik katalikiškoms mokykloms:

- a) religinio ugdymo apimtis (daugiau tikybos pamokų ir jų integracijos į kitus mokomuosius dalykus);
- b) konkrečios sielovadinės praktikos (rekolekcijos, dvasinės pratybos ir pokalbiai, išklausymas, patarimas, palydėjimas);
- c) liturginės praktikos (sakramentų šventimas ir maldos);
- d) gailestingumo darbų praktikavimas (savanorystė-tarnystė silpnesniems, gailestingas priėmimas).

Pastebėtina, kad ir išskirtieji specifiniai katalikiško ugdymo bruožai gali būti ir kitų ugdymo įstaigų kultūros savasties dalimi (pvz., savanorystė). Tai suprantama, nes, istoriškai vertinant, katalikiško ugdymo principai ir paradigma gali būti suvokiama kaip neatsiejama Europos mokyklų paveldo dalis.

Žvelgiant į nevalstybines katalikiškas mokyklas, aiškiai pastebima, kad jos pagal savo ugdymo turinį šiuo metu ryškiau išsiskiria krikščioniška kultūros raiška ir vis dažniau propaguojamu elitiškumu (Merkys et al., 2019). Valstybinės katalikiškos mokyklos, turinčios du steigėjus (katalikišką organizaciją ir savivaldybę), elitiškumo išvengia dėl to, kad jos nevykdo (deklaruotos) mokinių atrankos.

Anksčiau minėtas valstybinių ir nevalstybinių katalikiškų mokyklų skirtumas yra ne vienintelis. Pati mokyklos steigimo idėja ir procesas nulemia mokyklos veikimo principus. Antai Lietuvoje vykdytos mokyklos tinklo pertvarkos metu dalis mokyklų pasirinko katalikiškąją kryptį ne dėl visos įstaigos bendruomenės sprendimo eiti nuosekliu krikščioniškojo ugdymo keliu, bet dėl to, kad toks sprendimas galėjo būti vienintelis teisėtas būdas nevykdyti tam tikrų reikalavimų keisti mokyklos formą ir ugdymo turinį. Kaip taikliai pastebi Merkys ir kiti (2019), jei mokykla sugebėdavo apdairiai „persiorganizuoti“ į katalikišką švietimo įstaigą, jai buvo galima „neišsigryninti“, likti „ilgąja vidurine“, komplektuojančia 1–12 klases. Kai kurios mokyklos ta spraga pasinaudojo ir akimirksniu tapo katalikiškos.

Kitos, atgavus Nepriklausomybę įsteigtos, tačiau gilių katalikiško ugdymo šaknų neturinčios mokyklos pasirenka katalikišką kelią dėl tokio ugdymo įstaigų stygiaus bei atvirumo (Targamadzė, 2016) ir / ar dėl jau minėtos istoriškai susiklosčiusio elitiškumo aureolės (Gervytė, 2016). Tokios mokyklos tiesiog pasinaudojo proga patraukti šeimų dėmesį tuo metu aktualių katalikiškų vertybių propagavimu (Kanišauskas, 2014). Taip pat tokia

mokykla sėkmingai perima ir elitinių gimnazijų prerogatyvą – pasirinkti gabiausią ar pagal kitus kriterijus patrauklų mokinių kontingentą. Be jokios abejonės, papildomi atrankos kriterijai stojantiems ir neįstojantiems lieka beveik nežinomi. Vertas dėmesio vienos prieš dešimtmetį įkurtos katalikiškos mokyklos stojimo kriterijus vainikuojantis sakinytis: „Priėmimo komisija po pokalbio gali nuspręsti nepriimti kandidato į Mokyklą, neatsižvelgiant į konkurso metu surinktų taškų skaičių“ (Šv. Juozapo mokykla, 2021, p. 2).

Taigi, viena vertus, naujai besikuriančios nevalstybinės katalikiškos mokyklos lyg ir įvardija esamo laikmečio ugdymo trūkumus ir imasi juos taisyti. Kartu naujosios katalikiškos mokyklos gauna valstybės numatytas lėšas bei papildomai apmokestina ugdymą. Kita vertus, moksleivių pasiekimų vertinimai bei valstybiniai mokinių brandos egzaminai tampa išbandymu subręsti dar nespėjusioms katalikiškoms mokykloms. Egzaminų rezultatai išsklaido pasiskolinto elitiškumo debesį, o deklaruojamos krikščioniškos vertybės mokyklų reitingavimui neturėjo didesnės įtakos (Sarafinas, 2020).

Svarbu pastebėti, kad ir mokyklos kultūros (taigi vertybėmis grįstuose) tyrimuose pateikiamose „skalėse, kurios parodo, ar mokykloje pasireiškia jautrumo ir solidarumo atmosfera, ar mokiniai psichologiškai jaučiasi komfortiškai, noriai būna mokykloje, ar pasireiškia fizinė agresija ir patyčios, ar pasitaiko vagysčių, daiktų dingimų ir pan. [...], (valstybinės ir nevalstybinės) katalikiškos mokyklos reitinge užima ganėtinai prastas pozicijas“ (Merkys et al., 2019, p. 50). Dar tiksliau teigiant, viena iš jų mokyklų atsiduria pačioje reitingo apačioje (ten pat).

Taigi dalies valstybinių mokyklų staigus „atsivertimas“ į katalikišką ugdymą gali būti vertinamas kaip deklaratyvus, numatant, kad šis krypties pakeitimas gali išsaugoti esamos mokyklos modelį. Naujų nevalstybinių katalikiškų mokyklų atsiradimas galimai sietinas su komunikacijos kampanija, kuri pasitarnauja ne tik viešinimui, bet ir rinkodarai. Toks naujų mokyklų taikomas senas tradicijas puoselėjančių katalikiškų mokyklų elgesio kartojimas (neturint minėtų tradicijos šaknų) leidžia perimti vien išorinius katalikiškos mokyklos bruožus kartu su nevienareikšmiškai vertinamomis organizacijos kultūros manieromis.

3. TAPSMO DEFINICIJA IR REIKŠMĖ

Aptarusi šių dienų katalikiško ugdymo raidos procesą ir specifiką, tolesniuose skyriuose gilinuosi į katalikiškos ugdymo įstaigos *tapsmą*. Atsižvelgdama į atlikto autoetnografinio tyrimo radinius (žr. disertacijos 7 skyrių), atskleidžiančius, kad katalikiška ugdymo įstaiga, pasirinkusi įtraukiojo ugdymo kryptį, kasdienių įvykių ir epifanių procese *tampa* įtrauki, šiame skyriuje sieksiu apibrėžti tapsmo definiciją ir tapsmo reikšmę Katalikų Bažnyčios mokyje.

3.1. Tapsmo filosofija

Ieškodama atsakymo į klausimą, kaip katalikiška ugdymo įstaiga *tampa* įtrauki, susitelkiau ne tik į katalikiško ar įtraukiojo ugdymo fenomeną, bet ir vieno tapsmo kitu procesą. *Tapsmas* matomas kaip raktas, atveriantis viso atlikto autoetnografinio tyrimo reikšmę.

Idant pati *tapsmo* reiškinių esmė būtų aiški ir akivaizdi, būtina aptarti kelis aspektus:

- Klasikinę *tapsmo* prasmę, kurią galima suprasti kaip tapimą kuo nors, įsiterpimą ar įėjimą į apibrėžtas ribas, tikslo ir siekinio buvimą, įdaiktinimą ir įbūtinimą (Šliogeris, 1996);
- Moderniąją *tapsmo* sampratą, kurią galima būtų suvokti kaip išdaiktinimo judesį, laikinumo būseną, nukreiptą į nieką, kintančią (ten pat).

Tiesą sakant, tolimiausią tašką esu numačiusi ne modernybėje, bet postmoderniojoje filosofijoje. Toliau aprašysiu tarp šių taškų įvykusį tam tikrą reiškinių kristalizavimosi vyksmą. Aptarusi *tapsmo* definicijos raidą, sieksiu sukonkretinti jos reikšmės ribas konstruojamojo darbo kontekste.

3.1.1. Du kartus į tą pačią upę neįbrisi?

Pirmasis *tapsmo* reikšmės pamate kartinį akmenį padėjo antikos filosofas Herakleitas sakydamas, kad visi žmogaus joslėmis fiksuojami daiktai nuolat kinta ir galiausiai sunyksta. Kintančius daiktus mes vadiname tais pačiais vardais, nors jie yra visiškai pasikeitę. Tarkime, upės vanduo nuolat teka ir keičiasi, bet upė lieka ta pati (ποταμοῖσι τοῖσιν αὐτοῖσιν ἐμβαίνουσιν ἔτερα καὶ ἔτερα ὕδατα ἐπιρρεῖ (Robinson, 1987⁴)). Todėl negali būti jokio tikro

⁴ Herakleito tekstų fragmentai cituojami iš T. M. Robinsono rinkinio publikacijos (2023): *Heraclitus - The Fragments*. <https://heraclitusfragments.com/Fragments.html#>.

žinojimo apie juos (Diogenes Laertius, 1925). Tuosyk formuluodamas amžinojo *tapsmo* tezę (tiksliau, jis mąstė labiau apie *kismą*, kaip *tapsmą*), Herakleitas ieškojo objekto, kuris būtų nekintama esybė, esanti greta tų, kurios suvokiamos ir kintamos (Koskinen & Breite, 2020). Todėl tik apie nekintantį, neveikiantį ir neveikiamą objektą galima turėti žinojimą ir ten kreipti savo svarstymus ir mintis (Robinson, 1987).

Nevalia pamiršti žymiojo Herakleito ginčo su Parmenidu. Šioje antikinėje diskusijoje išryškėja *tapsmo* teorijos užuomazga ir esmė. Abu filosofai pateikė kontrastingas teorijas, kurios, iš pirmo žvilgsnio atrodytų, viena kitą paneigia. Herakleitas teigęs *kismo* tikrumą, o Parmenidas stabiliai įsitvėrė *pastovumą* (Jankauskas, 2016). Nors esama pagundos Herakleito ir Parmenido ginčą palikti nesutaikomų reiškinių kategorijoje, galima pastebėti, kad abu filosofai mąstė ir kalbėjo apie gan skirtingus dalykus, būtent „Herakleitas apie tapsmą būtimi, o Parmenidas – apie būties esatį ir nebūties nesatį. Nors tai du skirtingi dalykai, tačiau Herakleitas jų neišskiria, kadangi jam savaime aišku, kad tai tas pats procesas. Parmenidas filosofinės poemos *Apie gamtą* antroje dalyje nuodugniai aptaria dalykų tapsmą pasaulyje, jų vystymąsi bei nykimą. Skirtingai nei Herakleitas, jis mažiau pasitiki žmogaus pažinimo galiomis, taigi jam nebelieka tikrojo žinojimo apie pasaulio reiškinius“ (Arnašius, 2012, p. 15).

Taigi Parmenido⁵ išskleidžiamame pastovumo kontekste ir išryškėja mane taip dominantis kismas (kitimas) (Jankauskas, 2016). Vėliau visuotinio kismo temą savo eidų teorijoje plėtoja Aristotelis (1989). Tolesnis teorijos apie visko kitimą plėtojimasis suteikė pagrindinį postūmį Aristotelio eidų teorijai (Petuška, 2019, p. 45). Pirmieji Aristotelio eidų teorijos herakleitiškieji „proponentai teigė žinojimo objektus egzistuojant šalia / greta [...] jusliškai suvokiamų atskirybų“ (ten pat, p. 46). Tačiau klaidinga būtų suabsoliutinti Herakleito postūmį⁶ ir užmiršti Sokrato įtaką eidams, paskatinusią Aristotelį (1990) remtis visuotiniais apibrėžimais (tikruosius žinojimo objektus ir jusliškai suvokiamų daiktų esmes).

⁵ Teisybės dėlei reiktų paminėti, kad ir parmenidiškas pasaulėvaizdis niekur nedingsta, toliau plėtojamas, o vėlesni antikos filosofai, pavyzdžiui, Demokritas, tęsia „pulsuojančios kosmo įvairovės rekonstravimą, jau vienaip ar kitaip mėgino atsižvelgti į logiškai tvirtai suręstas Parmenido išvadas“ (Jankauskas, 2016).

⁶ Herakleito požiūris į pasaulio kaitą dažnai suredukuojamas iki posakio „viskas teka kaip upė“, kuris labiau priskirtinas Simplicijui. Jis neatspindi gilesnio Herakleito mąstymo apie tapsmą esmės. Iš tiesų Herakleito filosofija, sudėtinga ir prieštaringa, remiasi kintamumo ir nekintamumo, diachronijos ir sinchronijos, seno ir naujo dialektinėmis jungtimis (Robinson, 1987). Ji atspindi sudėtingą tikrovės dinamiką, ne vien tik nuolatinį pasaulio judėjimą (Piangerelli, 2019).

Herakleito tapsmo proceso sampratą perėmė ir stoikai, vėliau sukonstravę ir plėtoję visatos, esančios nesibaigiančiame dinaminiam procese, kontinuumo koncepciją. Todėl jų universumas mažomas kaip funkcionali sistema, kokybiškai besikeičiantis kontinuumas (Hadot, 2005). Scholastai, suprantama, remdamiesi Platonu ginčijo Herakleito ir jo sekėjų tezę apie žmogaus proto nepajėgumą pažinti tiesą (Aquinas, 2007). Vis dėlto pats Herakleito teorijos oponavimo faktas rodo, kad mąstytojų teigiamas visų daiktų kismas ir nepastovumas vertė pasukti galvas net griežčiausiai pirmojo judintojo teorijos sistemas konstravusiems mąstytojams.

Vėlesniame istorijos procese Herakleito *kismas* ir iš jo išsivysčiusi *tapsmo* teorija kaip upelis įteka į skirtingų laikotarpių *tapsmo* procesą mažesnių filosofinių srovių srautus (pavyzdžiui, Kierkegaard, 1970; Heidegger & Fink, 1993). XXI amžių šis upelis taip pat pasiekia bei su nauja jėga nukeliauja iki šių dienų filosofinės minties milžinų. Tolesnis platus Herakleito atskleistos klasikinės *tapsmo* reikšmės įtakos filosofijai nagrinėjimas šiai disertacijai būtų perteklinis. Todėl toliau susitelksiu tik į kelis ypač tapsmu susižavėjusių ir jį gvildenančių mąstytojų filosofines įžvalgas, kurios padės kiek įmanoma suderinti klasikinę ir postmoderniąją *tapsmo* sąvokos reikšmes.

3.1.2. Ką reiškia „mylėti tik tai, kuo dabar dar nesu“?

F. Nietzsche'ės dinamiškoji filosofija ir „amžinojo vaiko“ žiūra į kintantį gyvąjį pasaulį suformuluojama mąstytojui vaikstant po kalnų slėnius ir pakrantes (Holub, 2018). Nuolatiniam judėjimui atsiveria įvairūs ir idėjos, kurios pakerti patį filosofą ir kiekvieną nomadiškos prigimties keliauninką. Žinoma, Nietzsche metams bėgant daugiau vaikščiojo, nei rašė (Kaag, 2018), tačiau būtent vaikstant po kasdien besikeičiantį (nors jau daugybę sykių matytą) aplinkinių vietovių peizažą F. Nietzsche'ės viduje suskamba idėjos, atėjusios į protą „per kojas“ (Holub, 2018).

Tik vėliau „sėslieji mąstytojai“ išvelgs F. Nietzsche'ės įvairių idėjų apie pasaulį sąsajas su kitais filosofais, nugirs darnius antikinių mokyklų bei pirmąsias gamtos idėjas tyrinėtojų akordus. Kantrus skaitymas ir nuosekli analizė jiems padės nerimastingai spurdančias F. Nietzsche'ės mintis sudėlioti ir nuraminti tvarkingame suklasifikuotų pasaulio mąstytojų kataloge. Antai A. Sverdiolas (1996, p. 206–207) dalykiškai įvardija mane taip dominusią F. Nietzsche'ės filosofijos sąsają su anksčiau aptartu Herakleitu, tokiu būdu tekste lyg užantspauduoja F. Nietzsche'ės pasaulio vizijos vietą: „F. Nietzsche'ės pateikiami įvairūs idėjų apie pasaulį atspindi Herakleito ir stoikų kosmo sampratą: „O ar jūs žinote, kas man yra *pasaulis*? Ar parodyti jį jums mano veidrodyje? Šis pasaulis yra milžiniška jėga be pradžios ir be pabaigos;

pastovus, geležinis jėgos dydis, kuris nei didėja, nei mažėja, kuris nesusivartoja, o tiktai transformuojasi, kurio visuma yra nekintamas dydis. Tai ūkis, kuriame nėra nei prieaugio ar pajamų, nei išlaidų ar nuostolių; jis apsuptas „niekio“, sudarančio jo ribą visai neskęstantis, neišseikvojamas, ne plytintis be galo, o įdėtas į apibrėžtą erdvę, ir ne į erdvę, kuri kažkur būtų *tuščia*, o kaip jėga, esanti visur, kaip vienis ir kartu *daugis*, kaip jėgų žaismas ir jėgų bangos, susikaupiantis vienur ir sumažėjantis kitur. Tai savyje audrojančių ir nuolatos tekančių jėgų jūra, amžinai besikeičianti, amžinai grįžtanti, su milžiniško grįžimo metais, su jos pavidalų atoslūgiais ir potvyniais nuo paprasčiausių iki sudėtingiausių, nuo labiausiai sustingusių, šalčiausių ir karščiausių, laukiniškiausių, prieštaringiausių, kad galiausiai grįžtų nuo daugybės prie paprastumo, nuo kontrastų žaismo prie darnos malonumo, sutinkanti su savimi pačia šiame kelių ir metų tapatume, pati save laiminanti kaip tai, kas turi amžinai sugrįžti, kaip tapsmą, nežinantį nei soties, nei nuobodžio, nei nuovargio – tai mano *dionisiškasis* amžinos savikūros, amžinos savinaikos pasaulis, šis paslaptینگai dvilypio geismo pasaulis, šis anapus gėrio ir blogio, neturintis tikslo, jei tik tikslas nėra rato džiaugsmas, neturintis valios, jei tik ratas neturi valios.“.

A. Sverdiolo pasirinkta ištrauka yra kerinčios ir pulsuojančios meditacijos tekstas, apima ne tik analizuojamąjį *tapsmą*, bet visą ateinančios nomadiškos minties varpelių triukšmą ir simfoniją, svajonę ir apčiuopiamą patyrimą. Pagaliau tekste skamba džiaugsmas, esantis anapus gėrio ir blogio, ataidintis ratu po pasaulio kalnus ir lygumas klajojančio vaiko balsą ir šūkumą. Girdintis tiks save ir kartu visumą savyje. Šią ištrauką lengva suprasti lipant į kalną ar vaikstant plataus vandens telkinio pakrante, kur vėjas pasiveja laiką, ir galima šalia pamatyti einantį tą F. Nietzsche'ę, kuris dar tik stebi tapsmą, neturintį „nei soties, nei nuobodžio“ (ten pat).

Taigi F. Nietzsche'ei *tapsmas* pirmiausia yra pamatinis tikrovės bruožas, t. y. esantis plačiąja prasme (Jokubaitis, 2017). Tai, kas tokią esatį nulemia jos *essentia* požiūriu, jis suvokia kaip „valią viešpatauti“ (Heideggeris, 1992, p. 185; Jokubaitis, 2017, p. 90). Visas tapsmas turi gyvenimo pavidalą, nes visa, kas yra, yra tapsmas, kuris yra valia siekti galios, esančios anapus siekiančiojo, nepertraukiamas jo santykis su savimi ir savęs pranokimas (Mickūnas, 2008). Žvelgiant iš ugdymo perspektyvos, beveik nenugalimai linkstama prie šių įžvalgų psychologizavimo ar praktinio pritaikymo, bet tokiu atveju proaktyvi askezė (Mickevičius, 2011) šioje perspektyvoje tikrų labiau nei J. Laužiko valios ugdymo principai (1993), nes pastarojo atožvalga į valios įgalinimą iš akių pameta arba visiškai ignoruoja tapsmo esmę ir prigimtį. Juk tapsmas yra nukreiptas į ateitį, taigi šiuo metu yra toli. Būtent į tapsmą ateityje F. Nietzsche ragina kreipti savo laisvę ir nebijoti išbandymo. Todėl jis kviečia

(asketiškai) neprisirišti prie mylimo žmogaus, prie tėvynės, savo išsivadavimo, mokslo, savo dorybių ir užuojautos žmonėms. Jis skuba pirmyn tik tam, kad išmokyti mylėti save tolimąjį: „[G]eisti, mylėti tai, kuo dabar dar nesu, bet save įveikęs galiu tapti ateityje, t. y. savo *Kitu*. Manasis *Kitas* – tai antžmogis, idealus siekis ir net lemtis būti kitokiu nei buvau“ (Mickevičius, 2011, p. 42).

Tapti *Kitu* taip pat reiškia neprisirišti prie įvykusio proceso rezultato bei leistis į kas kartą naują pradžią. Šiam naujam pradmeniui pritarti prireikia valios, idant būtų pasipriešinta prisirišimui: „pradžia nauja, tai žaismas, ratas, riedantis savaime, tai judesys pirmasis, tai šventas pritarimas“ (Nietzsche, 2002, p. 43). Pradžia, kuri kaskart pasikartoja savaime, nevaldoma žaismė, kuri netoleruoja to, ką pritariančysis labiausiai brangina ir myli, todėl atsiranda sielos „priešiškumas“ tapsmo savimi procese. Šis priešiškumas turi būti nukautas, nes „[ž]mogus – jis tuo be galo didis, kad tiltas jis yra, o ne joks tikslas: ir jeigu verta žmoguje ką nors mylėti, tai būtent tai, kad jis yra *ėjimas* ir *žlugimas*“ (ten pat, p. 30). Ši mintis vėl sugrąžina prie ėjimo, prie naujo kelio atkarpos, filosofinio tapsmo, kuriame F. Nietzsche'ės jau nebėra, bet jau kiti jo pėdomis žygiuoja, perimdami ir plėtodami *tapsmo* reiškinių definiciją.

Kol dar nenutiesiau tilto į postmodernių mąstytojų išteritorintas žemes, norėčiau žvilgtelėti į V. Jankelevitchiaus iš F. Nietzsche'ės perimtą požiūrį į *tapsmą*. Man atrodo svarbi įžvalga apie prisiminimus, kuriais nesiliaujanti tapsmo procesą galima sulėtinti, pristabdyti, tačiau tai nesukuria betarpiško sąlyčio su tuo, kas jau įvyko: „praeitiškumas, prisiminimai yra pasiekiami nuolat atkuriant juos nukreiptume į ateitį. Iš to išplaukia, jog niekada neegzistuoja betarpiškas sąlytis su tuo, kas praėję, nes tai visada atkuriamas dabar“ (Andrijauskas, 2020, p. 78). Tokiu būdu ši mintis dar giliau pagrindžia F. Nietzsche'ės raginimą neprisirišti prie savęs ar kito dabartyje, nes, prisirišimo aktui prasidėjus, prisirišimo objektas jau yra praeityje, prisiminime, kurio nebegalima betarpiškai pasiekti: nebegalime vėl tapti tuo, kuo prieš akimirką buvome. Belieka nesipriešinti ir pritarti tapsmui, kuris „visada nepalaujamai steigia (*pose*) ateitį ir tuo pačiu mostu, tuo pat metu, už jos deponuoja (*dépose*) praeitį“ (Jankelevitch, 2005, p. 14).

Taip pirmtakų pamokyta ir prie jau aprašytos sampratos neprisirišdama ryžtingai kreipiu savo mintis link naujo pokyčio *tapsmo* koncepto, klausdama, koks buvo G. Deleuze'o ir F. Nietzsche'ės santykis *tapsmo* sąvokos kontekste.

3.1.3. Kaip tapsmas neteko tikslo, prasmės ir vidaus organų tvarkos?

Pradėsiu nuo to, kad ir pats F. Deleuze'o santykis su F. Nietzsche pažymėtas tapsmo. Iš pradžių G. Deleuze'as veikia ir rašo kaip F. Nietzsche'ės

oponentas, nuolat lygindamas jį su kitais filosofais (Deleuze, 2006), vėliau G. Deleuze'as smagiai ir aistringai persiima pirmtako filosofijos paveldu ir rašymo stiliumi: „tarsi pats būtų F. Nietzsche. Jis kalba už du: savo ir F. Nietzsches vardu“ (Baranova, 2007, p. 161). F. Nietzsche G. Deleuze'ui atveria „išlaisvintą filosofiją“ (ten pat), gyvenimą, kuris nebepasiduoda sąstingui ir sunkiui (Deleuze, 2006). F. Nietzsche'ės filosofinės minties gyvastis lyg iš po sunkaus akmens ištraukia G. Deleuze'o trokštamą naują perspektyvą, kuriančią ne tik filosofijos, bet ir paties gyvenimo vertę. Pagaliau, pats gyvenimas, pasak G. Deleuze'o, savaime tampa vertingas (ten pat). Tokiu būdu atsiveria naujasis filosofijos vaidmuo – nuolat tapti, išlaisvinti, kurti. Filosofija kartu su gyvenimu yra neatskiriami nuo *tapsmo*.

Būtent tokia veikimo ir mąstymo perspektyva atsiveria, kai G. Deleuze'as kartu su F. Guattari komponuoja filosofinį tekstą. Jis ne tik rašomas kartu, bet ir „tarp dviejų“ (Giofkou, 2015). Tokiame *dvių* virsme išskleidžiamas *tapsmas*, matomas būtent kaip transformacijos procesas (Braidotti, 1993). Specialiai neieškoma receptų ar griežtų aprašymų, *kas yra kūnas be organų* (plačiai atverta ir kintanti visuma), bet jo kintantis apibūdinimas sujungiamas su nuolatiniu tapsmu. Šią jungtį galima svarstyti / matyti kaip nepaliaujamo kismo trajektoriją (Žukauskaitė, 2006, p. 311).

Kintanti trajektorija skleidžiasi į daugybiškumą: tapsmo moterimi, tapsmo vaiku, tapsmo gyvūnu ir (galiausiai) tapsmo nesuvokiamuoju (Deleuze & Guattari, 2005, p. 238). Tai tikras antipodas *molar*⁷ (molinei) struktūrai. Nomadiniam⁸ tapsme nunyksta priešprieša tarp klasių, lyčių, rasių, objekto ir subjekto (Massumi, 1992). Tapsmas išvengia aiškių apibrėžimų, sričių ir tvarkos siekio, priešinasi hierarchijai (Junutytė-Galvanauskienė, 2009). Šis tapsmas tapatus molekuliniam tapsmui (Deleuze & Guattari, 2005), veikiančiam nenuspėjama trajektorija. Tapsmo rezultatas neprognozuojamas, jis neturi finalinės formos, todėl negali būti galutinai apibrėžtas ar apibūdintas.

Anksčiau aprašytas *tapsmas* galėtų kelti neapibrėžtumo ar tikslo praradimo jauseną. Vien geismo mašina gali sukelti daug sumaišties tam, kuris nuolat rūpinasi daiktų esmėmis, situacijų stabilumu. Tačiau, pasak G. Deleuze'o, F. Guattari, būdamas psichoterapeutu, labiau domisi konkrečiu procesu, aplinkybėmis, sąlygomis, būdais (2004). Galima į šių filosofų tekstus apie

⁷ Mòlinė sociumo tvarka pasižymi aiškia struktūra ir hierarchija, individai joje tėra statistai, o kapitalas įkandin geismo mašinų stengiasi griauti tas struktūras, vykdydamas deteritorizaciją, tačiau tam tikromis sąlygomis ji gali regresuoti į ankstesnes represyvias valdymo formas. Tokioje terpėje kuriasi viena monolitinė statistų klasė (Pocius, 2011, p. 39).

⁸ Nomadas – klajoklis, esantis kelyje į tapsmą. Nomadiškumas kartu arba skyriumi apima tiek vidinį, tiek fizinį judėjimą (Conley, 2010; Duoblienė, 2018).

tapsmą žiūrėti nepernelyg rimtai, su keliais lašais ironijos ar humoro jausmo (Deleuze, 2004) bei pakviesti sugrįžti prie G. Deleuze'o ir F. Guattari filosofijai būdingos laisvės, šizofreniškos galimybės nevaldyti transformacijos proceso (2004a).

Taigi pati *tapsmo* definicija yra kintanti, dalyvauja tam tikrame rizominiame⁹ tapsme, prasidėjusiame gamtos filosofų diskusijoje apie visų daiktų kismą ir besitęsiančiame iki šiol. Sąvokos vystymosi procese F. Nietzsche tapsmą apibūdina ir išgyvena kaip valią siekti galios, esančios anapus siekiančiojo, nepertraukiamas, vis atsinaujinantis jo santykis su savimi ir savęs pranokimas. G. Deleuze'as ir F. Guattari visą savo filosofinį srautą panardina tapsme, transformacijos procese, kuris tiksliai neapibrėžiamas. Šis procesas neturi konkrečių gairių ir preskripcijų. Jo tikslas yra, tačiau labai platus, be pabaigos bei ribų, vengiama veikimo gairių ir sričių.

Taigi toliau šioje disertacijoje apsibrėžiu *tapsmo* definiciją, artimesnę Herakleitui, daugiau nei priimtina F. Nietzsche'ei ir tik vienu aspektu artimą G. Deleuze'o ir F. Guattari filosofijai:

1. (Pradedant nuo Herakleito) Tapsmas *Kitu* yra procesas, kuris apima visus žmogaus protui pažinius objektus ir reiškinius.
2. (Šliejantis prie Nietzsche'ės) Tai reiškia neprisirišti prie įvykusio proceso rezultato bei leisti į kas kartą naują pradžią, kuriai pritarti reikia valios ir jėgos pasipriešinti prisirišimui.
3. (Gretinantis prie G. Deleuze'o ir F. Guattari suvokimo) Tapsmas yra nuolatinis transformacijos procesas.

Apibrėžusi *tapsmo* definiciją filosofijos lauke grįžtu prie disertacijos specifikos, todėl toliau analizuosiu *tapsmo* reiškinių Katalikų Bažnyčios mokyme. Viliuosiu, kad apsibrėžtoji definicija ir toliau atliksima analizė padės aiškiau įvardyti disertacijoje tiriamą fenomeną bei suteiks suprantamą formą, o kartu įduos raktą autoetnografinio teksto struktūrai suprastai.

3.2. Tapsmas Katalikų Bažnyčios mokyme

Katalikų Bažnyčios mokyme atrandu kelis esminius krikščioniškosios doktrinos elementus, kuriuose *tapsmas* turi lemiamą įtaką. Per ilgą savo gyvavimo istoriją Katalikų Bažnyčios mokymas taip pat išgyveno ir išgyvena procesus, kuriuose vienos judėjų bendruomenės narių patirtis ir tikėjimas tapo civilizacijos pamatu, kultūros lobynu ir sisteminiu mokslu (Pomplun, 2021). Šio mokslo Tradicijos interpretavimas lieka atviras kiekvieno laikmečio

⁹ Šakniastiebio principu, į įvairias puses netolygiai išsiplečiantis judėjimas (Duoblienė, 2017; Deleuze & Guattari, 1976).

ženklams (GS 4¹⁰). Katalikų Bažnyčios mokymas vis naujai aiškinamas, o šios interpretacijos nuolat plečiamos ir pildomos (Kasper & Tovar, 1976).

Reikia pripažinti, kad pati Katalikų Bažnyčios mokymo doktrina beveik nesikeičia, nes ji formavosi du tūkstančius metų, siūbuojama įvairių kryptių diskusijų, virtusių kruvinomis batalijomis dėl esminių Tikėjimo Išpažinimo – *Credo* (KBK, 2015, Nr. 185) elementų. Šiuose žūtbūtinėse kovose daug dėmesio skirta būtent tapsmo ir tapatybės procesams (Denzinger, 2017). Toks skausmingas ir šiuolaikiniam žmogui vargiai suprantamas tikėjimo išgryninimo procesas leido formuotis nekintamoms tikėjimo tiesoms, kurios laiko tėkmėje buvo pavadintos dogmomis (ME 3). Nors šiame procese neišvengiamai stebima tikinčiųjų bendruomenės tikėjimo doktrinos raida, vis dėlto esama tam tikrų elementų, kurie nesivysto lygiagrečiai su civilizacijos kultūra, filosofine mintimi, bet yra stulbinamai priešingi žmogaus patirčiai ir loginiam suvokimui. Šie elementai apima lyg iš šalies apreiškstą tikėjimo tiesą apie Dievą ir žmogaus tapsmų skandalingumą (Della Valle, 2018). Sunku įsivaizduoti didesnę papiktinimą, kaip transcendentinio Dievo tapsmą žmogumi – kenožę (Fuoco, 2019), nutylint dar labiau sukrečiančią teozės teoriją, kad žmogus gali tapti Dievu (Maceina, 2005).

Tikėjimo Doktrinos stabilumas nuolat kviečia irtis į gilumą (plg. Lk 5, 4) ir atrasti tas daugiabriaunes mokymo atbrailas, kurioms pažinti ir aiškinti nebuvo skirta pakankamai dėmesio arba joms suprasti bei mokymui skleisti kontekstas buvo skurdus. Tokiu būdu pažinimo gylis savotiškai atliepia novatoriškus tikinčio žmogaus poreikius bei kviečia tapti Dangaus Karalystės tikrovės dalimi: „Todėl kiekvienas Rašto aiškintojas, tapęs dangaus karalystės mokiniu, panašus į šeiminingą, kuris iškelia iš savo lobyno naujų ir senų daiktų“ (Mt 13, 52)¹¹. Toks jokių kitu būdu, kaip tik tikėjimu, pasiekiamas Dangaus Karalystės išisaknijimo pasaulyje pažinimas regimo pasaulio kultūros, politikos, moralės bei kasdienos kontekste atveria viso, kas yra sukurta ir gyva, galimybę tapti visuomet naujos, bet kartu ir amžinos Tikrovės

¹⁰ Čia ir tolesniame disertacijos tekste visuotiniai Katalikų Bažnyčios dokumentai cituojami pagal įprastą tvarką, nurodant dokumento pavadinimo santrumpą ir paragrafo numerį. Šaltinis – Lietuvos Katalikų interneto tarnybos puslapis: Bažnyčios dokumentai (lcn.lt), žiūrėta 2024 03 07.

¹¹ Čia ir toliau disertacijos tekste cituodama Šventąjį Raštą laikysiuosi įprastų Biblijos citavimo taisyklių: skliaustuose nurodysiu minimos Senojo ar Naujojo Testamento knygos trumpinį (pavyzdžiui, Barucho knyga – Bar, Evangelija pagal Luką – Lk, pagal Morką – Mk, pagal Matą – Mt, apaštalo Pauliaus laišakai: Timotiejui – 1 Tim, Filipiečiams – Fil, ir pan.), skyriaus numerį ir eilutę. Visame tekste cituojamas šaltinis – Šventasis Raštas (1998). *Senasis ir Naujasis Testamentas*. Vilnius: Lietuvos Katalikų Vyskupų Konferencija.

dalimi. Šiame kontekste galima išskirti tris esminius Katalikų Bažnyčios mokyme esančius tapsmus:

- Dievo kenožę;
- Žmogaus teozę;
- Dangaus Karalystės įsiterpimą į gyvąjį pasaulį.

Šių elementų atsiradimą Katalikų Bažnyčios mokyme priskiriu labiau ne prie raidos, evoliucijos, virsmo ar jau esamos tikrovės bei duotybės skleidimosi, bet prie aptariamų objektų (Dievo, žmogaus ir gyvojo pasaulio) tapsmo tuo, kuo jie nebuvo. Manau, kad, išsamiai aptarus šiuos tris tapsmus, pavyks atskleisti *tapsmo* sąvoką katalikų Doktrinos ir jos lydimu ugdymo kontekste.

3.2.1. Kodėl ir kaip Dievas tapo žmogumi?

Šventasis Anzelmas iš Aostos, kuris gyveno 1033–1109 m., vienas Katalikų Bažnyčios mokymo tėvų, klausia: „Kodėl Dievas tapo žmogumi?“ (lot. *Cur Deus Homo?*) (2007). Šis klausimas iš esmės suponuoja įvykį, kuris keičia žmogaus protui pažinaus Dievo koncepciją (Ward, 2001). Neprieinamoje šviesoje gyvenantis Dievas (plg. 1 Tim 6, 16) tampa prieinamas, pažeidžiamas ir ne tik Dievu? Kodėl Dievas nusižemina iki mirties (plg. Fil 2, 7–9)?

Šis klausimas Anzelmui (2007) ir kitiems Bažnyčios Tėvams suteikė galimybę ne tik aptarti išganymo istorijos etapus ir priežastis, plėtoti atpirkimo teoriją, bet ir atskleisti, kad Dieviškos Trejybės antrasis Asmuo tapdamas žmogumi neprarado Dievui priskirtinos garbės ir didybės (Orbe, 1996). Toks tapsmas tuo, kuo nebuvo, ir kartu turimos tapatybės nepraradimas yra viena iš skandalingiausių (dar) bendros krikščioniškosios doktrinos dalių bei skiriamasis šios religijos bruožas. Šis tapsmas yra kertinis akmuo, ant kurio statomas visas sisteminis Katalikų Bažnyčios mokymo pastatas, Dievogarba (liturgija), moralinės maksimos ir tikinčio asmens kasdienybė.

Suprantama, kad ši Dievo tapsmo žmogumi doktrina toliau plėtojosi, atsirado įvairių diskusijų,erezijų (Pinna, 2022), skausmingo ir brutalaus išgryninimo, nuosaikių interpretacijų, klaidingų aiškinimų ir skirtingų laikotarpių judėjimų praktikų. Tačiau krikščionybė nepailsta skelbti šio tapsmo, plėtoti aiškinimo, kartoti, apibendrinti ir tvirtinti visuotiniuose susirinkimuose:

„Dėl savo gerumo ir išminties Dievas panorėjo apsireikšti ir atskleisti savo valios slėpinį (plg. Ef 1, 9), kuriame žmonės per Kristų, įsikūnijusį Žodį, Šventojoje Dvasioje pasiekia Tėvą ir tampa dieviškosios prigimties dalininkais (plg. Ef 2, 18; 2 Pt 1, 4). Todėl apsireikšdamas neregimasis Dievas (plg. Kol 1, 15; 1 Tim) iš didžios meilės prabyla žmonėms kaip draugams (plg.

Iš 33, 11; Jn 15, 14–15) ir su jais kalbasi (plg. Bar 3, 38), norėdamas juos pakviesti ir priimti į savo bendrystę. Tą apreiškimo planą Dievas vykdo artimai tarpusavyje susijusiais veiksmais ir žodžiais, kad išganymo istorijoje jo atlikti darbai atskleistų ir patvirtintų tai, ko mokė ir ką išreiškė žodžiais, o žodžiai skelbtų darbus ir aiškintų juose glūdintį slėpinį. O per šį apreiškimą tiesa ir apie Dievą, ir apie žmogaus išganyką visa savo gelme mums sušvinta Kristuje, kuris yra viso apreiškimo tarpininkas ir drauge pilnatvė“ (DV 2).

Tokiu būdu apreiškimo tiesa apie Dievą, tapusį žmogumi Jėzuje Kristuje, apima visą pasirengimo šiam įvykiui procesą: Dievas nepalieka žmogaus atpirkimo reikalaujančioje situacijoje, kalba jam per pranašus, bendrauja kaip su bičiuliu, kviečia į dialogą, į bendravimą ir gyvenimą, kuris viršija žmogaus prigimties galimybes. Todėl pats Dievas Jėzuje Kristuje įsikūnija ir tampa žmogumi: gimstančiu, augančiu, bręstančiu, jaučiančiu, mąstančiu, maištaujančiu, mylinčiu, atsiduodančiu ir mirstančiu, idant žmogus pajęgtų tapti tuo, kuo nebuvo – Dievu.

Štai taip vienas tapsmas suponuoja kito tapsmą. Dievo žmogystė dėl žmogaus dievystės. Tačiau šis Dievo veiksmas netampa prievole žmogui. Dievas Jėzuje Kristuje tampa ne tik pažeidžiamu asmeniu, viskuo, išskyrus nuodėmę, panašiu į žmogų, bet kartu ir atviru galimam atmetimui. Ilgą kelią nuėjusi ir nusilenkusi meilė lieka atvira mylimojo laisvei, kuri gali jo nepriimti ir jį atmesti. Visagalis Dievo tapsmas pažeidžiamu ir ribotu palieka pažeistam ir ribotam žmogui laisvę netapti Dieviškos prigimties dalininku (plg. Ef 2, 18). Dėl Dievo laisvės tapti žmogumi žmogus netampa belaisviu tapti daugiau nei žmogumi. Žmogus, matydamas ant Kryžiaus esantį Dievą, gali pasipiktinti. Nes tokia Dievo kenožė (Moltmann, 2001) gali būti skandalas ir papiktinimas kiekvienam, kuriam žinoma visagalis išmintingojo Kūrėjo idėja (Youngs, 2019). Tokiu būdu Dievas tampa ne tik žmogumi, paskui – silpnu ir bejėgiu nukryžiuotoju (Kryžius buvo vergų bausmės įrankis (Retief & Cilliers, 2003)), bet ir papiktinančia kvailyste Jėzaus laikų graikams ir žydams:

„O kadangi pasaulis savo išmintimi Dievo nepažino iš Dievo išminties veikalų, tai Dievas panorėjo skelbimo kvailumu išgelbėti tuos, kurie tiki. Žydai reikalauja stebuklų, graikai ieško išminties, o mes skelbiame Jėzų nukryžiuotąjį, kuris žydams yra papiktinimas, pagonims – kvailystė. Bet pašauktiesiems – tiek žydams, tiek graikams – mes skelbiame Kristų, kuris yra Dievo galybė ir Dievo išmintis. Dievo kvailybė išmintingesnė už žmones ir Dievo silpnybė galingesnė už žmones“ (I Kor 1, 21–25).

Tapdamas žmogumi, Dievas nepakeičia pagarbaus ir atviro santykio su žmogumi koncepto. Šis pagarus atvirumas siūlomas kiekvienam, kuris nori priimti Dievo tapsmą žmogumi ir dėl to atsiradusią žmogaus tapsmo Dievu

galimybę. Per Jėzų Kristų atsiranda tam tikras kiekvienam žmogui atviras ir prieinamas sudievinimo „koridorius“.

Manau, svarbu paminėti, kad Katalikų Bažnyčios mokyme apie Dievo tapimą žmogumi plėtojamas ir alternatyvus požiūris į Antrojo dieviškojo Asmens įsikūnijimo priežastį. Jono Dunso Škoto, kuris gyveno 1266–1308 m., teologijoje apgailėtina žmogaus nuodėmingumo situacija nėra pirmoji priežastis, kodėl Dievas tampa žmogumi Jėzuje Kristuje (1894). Vadinamasis škotizmas plėtoja Dievo planą, kuriame Įsikūnijimas užima nuoseklaus besiskleidžiančio sumanymo dalį (Ingham, 2003). Žmogus laisva valia pasirinko savo kelią, kurio pasekmės komplikuoja jo žemiškąjį ir amžinąjį gyvenimą, tuosyk Dievas nuosekliai artėja žmogaus link, todėl jo tapimas žmogumi nėra tiesiog kilniai adaptuotas apreiškimo planas (Barth, 1956) ar Jo kūrybingos meilės „gelbėjimosi ratas“ žmogui. Tai meilės, kuri žmogų myli pirmiausia ne dėl nuodėmės tragizmo, bet dėl pačios meilės polinkio save dovanoti kitam (Scotus & Waddingm, 1894). Tokiu būdu iš esmės keičiasi priežastinis Dievo tapsmo žmogumi kampas (Hunter, 2020), tačiau būdas ir atlikto Dievo akto vaisiai išlieka tie patys, kaip ir anksčiau aprašytame Katalikų Bažnyčios mokymo variante.

3.2.2. Kaip žmogus tampa dieviškas (šventas)?

Katalikų Bažnyčios mokymas nedviprasmiškai išskiria žmogų iš kitų Dievo kūrinių. Esminė žmogaus ypatybė – panašumas į Kūrėją: žmogus turi laisvą valią ir protą. Taip pat žmogaus siela (kuri yra ir kūno „forma“ (Denzinger, 2017)) yra nemirtinga. Žmogus yra vienintelis kūrinys, kuris kviečiamas į laisvą ir kūrybingą santykį su Dievu. Žmogus yra didi ir nuostabi būtybė, Dievo akyse vertingesnė už visą kūriniją, jam atiduotas dangus ir patikėta žemė, visos jūros, pažinta ir dar nepažinta visata (de Wet & Mayer, 2019).

Žmogus sukurtas pagal Dievo paveikslą ir panašumą. Dievo *paveikslas* (*Imago Dei*) žmoguje yra nepanaikinas, todėl asmens orumas išlieka (VS 42) net tada, kai kūrinys krypta nenumatyta linkme, it *animalis* (Deleuze & Guattari, 1994), ar lieka susvetimėjęs su savo dvasia it *kyborgas* (Braidotti, 2006). Tuosyk *panašumas* į Dievą yra dinamiška žmogaus tapsmo Dievu dalis. Kiekvienam žmogui įmanoma panašėti į Dievą (Nissiotis, 1968). Taip pat kiekvienas žmogus pajėgus sutikti ir atpažinti Dievo paveikslą ir panašumą kitame žmoguje:

„Kodėl Tu žmogų padarei tokį kilnų? Su neapsakoma meile Tu pažvelgei savyje į savo kūrinį ir jame save pamilai; nes iš meilės Tu jį sukūrei, iš meilės jam davei būtį, pajėgią džiaugtis Tavo amžinuoju Gėriu“ (KBK 356).

Sukurtas artimai bičiulystei su Dievu, pradžioje žmogus gyveno be kančios ir be mirties, kol laisva valia pasirinko atsitraukti nuo šios draugystės ir prarado *pirmą pradžią teisumą* (KBK 376). Jis tapo pažeidžiamas, kenčiantis ir mirtingas. Toks regresinis tapsmas, prarandant dieviškąjį panašumą, lieka būdingas visai žmogiškai egzistencijai. Įvairiais žmonijos istorijos etapais stebimos skirtingos panašėjimo į *non human* formos, o pastaraisiais metais vienaip ar kitaip spėliojama, koks tapsmas laukia žmogaus *posthuman* laike.

Vis dėlto žmogaus tapsmo vektorius Katalikų Bažnyčios mokyme visuomet nukreiptas į teozę. Sudievinimas tiesiogiai siejamas su pirmojo ir paskutiniojo (perkeisto ir nesibaigiančio) žmogaus sukūrimu:

„[Apaštalas] Paulius kalba apie du žmones, nuo kurių prasideda žmonija: tai Adomas ir Kristus [...]. Pirmasis Adomas, – sako Paulius, – buvo su gyva siela, paskutinis – su gyvybę teikiančia dvasia. Pirmasis buvo sukurtas paskutiniojo ir iš Jo gavo sielą, kad būtų gyvas [...]. Antrasis Adomas savo atvaizdą išpaudė pirmajame, jį kurdamas. Todėl ir antrasis priėmė jo išvaizdą ir vardą, kad neleistų pražūti tam, ką buvo padaręs pagal savo paveikslą. Pirmasis Adomas ir paskutinis: pirmasis turi pradžią, paskutinis bus be pabaigos, nes paskutinis iš tikrųjų yra pirmasis; tai pats yra pasakęs: Aš esu Pirmasis ir Paskutinis“ (KBK 388).

Šis kūrimas yra pradedamas krikštu. Kai pirmasis žmogus yra panardinamas į naująjį Adomą – Kristų, panyra į mirtį (KBK 1214) ir prisikelia kaip „naujas kūrinys“ (2 Kor 5, 17; Gal 6, 15), nuo gimtosios nuodėmės išlaisvintas Dievo vaikas. Taip per krikšto vandenį ir Žodį prasideda žmogaus tapsmas Dievu, tačiau šis tapsmas yra Kristaus kenozės, mirties ir prisikėlimo vaisius: „Kaip būsi krikštijamas, pagalvok: iš kur Krikštas, jei ne iš Kristaus kryžiaus, ne iš Kristaus mirties. Visa paslaptis ta, kad Jis kentėjo už tave. Jame esi atpirktas. Jame esi išganytas“ (KBK 766).

Teozė, žmogaus tapsmas Dievu, tęsiama per žmogaus kasdienio gyvenimo pasirinkimus, įvykius ir veiksmus. Krikštu pradėtasis tapsmas duoda kryptį visai naujam procesui, tačiau nepanaikina žmogaus laisvės netapti Dievu, nebranginant net savo žmogiškumo. Todėl sudievinimo potencialas savaime negarantuoja žmogaus dievystės. Dievo šventumas žmoguje yra galimybė, bet ne būtinybė. Krikšto malonė kviečia į laisvą bendradarbiavimą.

Katalikų Bažnyčios mokymas apie žmogaus tapsmą dievišku, kitaip tariant, šventu, skleidėsi Bažnyčios doktrinos išgryninimo procese, o galutinę išraišką įgavo II Vatikano Susirinkimo dogminėje konstitucijoje apie Bažnyčią *Lumen Gentium* (LG 1), kuri aiškiai įvardija kiekvieno pakrikštytojo arba visuotinį pasaulimą į šventumą. Šio mokymo sutelktą santrauką galima aprašyti taip: žmogus sukurtas pagal Dievo paveikslą, vedamas Dievo, panardintas Krikšte, stiprinamas sakramentų Dvasios dovanų tampa perkeistu

ir veikiančiu pagal meilės įsakymą asmeniu. Tai yra dieviškumo arba tapsmo šventuoju žemėlapis. Šventieji žmonės yra visiškai panašūs į Kristaus paveikslą (plg. 2 Kor 3, 18), o šio panašumo ženklas yra dieviškoji meilė (*Caritas*) (DC 19). Ši meilė yra Dievo *vizitinė kortelė*, jo rezidavimo žmoguje garantija ir vienintelis kelias į Dievo Karalystę (Ramonas, 2016). Toji meilė yra dieviška, naujai kurianti, išeinanti iš Dievo ir liekanti Kristuje ir kiekvieno laikmečio žmonių gyvenime:

„Pasaulio atpirkimas – toji sukrečianti meilės paslaptis, kurioje tarsi naujai „pasikartoja“ sukūrimo paslaptis, – savo giliausia esme yra žmogaus išteisinimas vienoje žmogiškoje Širdyje – Viengimio Sūnaus Širdyje, kad ji galėtų padaryti teisiais širdis daugelio žmonių, kurie tame amžinajame vienatiniame Sūnuje amžiams tapo išrinkti sūnumis ir pašaukti malonei, pašaukti meilei“ (RH 9).

Visuotinis ir visus laikus apimantis pašaukimas į šventumą, tapimą dievišku ne tik kaskart iš naujo pildosi žmonijos istorijos tėkmėje, bet turi asmeninį ir bendruomeninį vystymosi charakterį. Tai reiškia, kad žmonijos sudievinimas yra evoliucinio tapsmo dalis (De Chardin, 2002), bet kartu kiekvieno krikščionies asmeninio tapsmo įsipareigojimas. Žmogus tampa kitu Kristumi laisvai ir sąmoningai bendradarbiaudamas su Dievo malone, o kartu meile veikdamas savo amžininkus, kurių dėka vis labiau artėjama link Kristosferos (Casserley, 1970). Jei ši meilės Kristuje evoliucija nevyksta, prasideda regresas, vedantis prie tragiškų žmonijos ir jos gyvenamos planetos žūties (LS 25).

Nei vienas laisvas asmuo nelieka nejudrus: arba žmogus evoliucionuoja meilės civilizacijoje, kurioje kiekvienas gyvas kūrinys yra saugomas ir tausojamas, arba žmogus eina ir kitus (asmenis bei kūrinių) traukia į susinaikinimą (LS 4). Toks dualistinis ir jokios „pilkos zonos“ neimplikuojantis požiūris ganėtinai atgrasus XXI amžiaus sekuliariam žmogui. Vis dėlto yra akivaizdūs ir kiekvienam akis net kasdienybėje bado neatšaukiamos klimato kaitos padariniai, kuriuos dramatiškai nagrinėja katalikų doktrinai nė iš toli neprijaučiančių antropoceno (Hartley, 2016) ir kapitaloceno (Haraway, 1991) mąstytojų tekstai. Pastarieji (pavyzdžiui, Van Dooren, 2014) vis labiau primena Dievo pateptus pranašus, kviečiančius nusišukti nuo naikinimo ir egoizmo kelio ir pasirinkti kūrinių saugančią kryptį. Kita vertus, ši kryptis yra nei nauja, nei originali, bet dėl savo nedangstomo reikalavimo prisiimti atsakomybę pasirodo it vienintelė tinkama šių dienų iššūkiams spręsti (Haraway, 1991). Tiesą sakant, ši D. Haraway pozicija artima popiežiaus Pranciškaus kvietimui gręžtis nuo savanaudiškumo ir gelbėti kūrinių (LS 36). Nebeįmanoma gyventi grobuonišką gyvenimą ir saviapgauliškai šauktis Dieviškos Apvaizdos (Haraway, 2016, p. 56), idant Ji

išgelbėtų kūriniją nuo mūsų, o mus nuo kūrinijos mirties. Tik savo atsakomybę prisiėmęs žmogus, būdamas Dievo paveikslas, tampa vis panašesnis į savo Kūrėją, tampa naujuoju Adomu, mylėdamas, tausodamas (LS 132) ir *mąstydamas kartu* (Haraway, 2016) su visa kūrinija.

3.2.3. Ar gyvasis pasaulis dar gali tapti Dangaus Karalyste?

Ankstesniuose poskyriuose aprašiau Katalikų Bažnyčios mokymą apie tapsmą, kuris atsiskleidžia dieviškoje kenozėje, žmogiškoje teozėje. Žmogaus tapsmas dievišku arba šventu kartu gelbsti ir visą kūriniją, idant ji būtų išlaisvinta iš nykimo vergijos ir pasiektų Dievo vaikų garbės laisvę (plg. Rom 8, 21). Šis kūrinijos tapsmas nebenykstančiai vyksta trapios ir laikino pasaulio tikrovėje. Į kūrinijos istoriją įžengia žmogumi tapęs Dievas, tai suponuoja ne tik žmogaus tapsmą Dievu ir kūrinijos perkeitimą, bet kartu ir kreipia visos gyvenamojo pasaulio tikrovės sąrangą Dangaus Karalystės linkme.

Dangaus karalystė Evangelijoje lyginama su raugu, nuo kurio užrūgo visas maišymas (plg. Mt 13, 31–35) arba su garstyčios grūdėliu (plg. Mk 4, 26–34), kuris esti mažiausias, bet užauga į medelį, o jo šakose paukščiai susisuka lizdus. Kristus kalba apie Karalystės pradžią, kuri įsiterpia į kūrinijos istorijos giją bei ją iš esmės perkeičia. Mažumas, Kristaus kenozė, tampa amžinybę siekiančia tikrove – Dangaus Karalyste. Ši Karalystė skirtinga nuo mums įprastos visuomenės struktūrų. Ji nedominuoja, neužkariauja, nemanipuliuoja, bet veikia pasaulyje tarp žmonių:

„Tad tikintieji turi įžvelgti visos kūrinijos giliąją prigimtį, vertę ir paskirtį Dievo garbei ir net pasaulietine veikla taip pat padėti vienas kitam švenčiau gyventi, kad šitaip pasaulis būtų persmelktas Kristaus dvasios ir, viešpataujant teisingumui, meilei ir taikai, veiksmingiau pasiektų savo tikslą. [...] Tad tepanaudoja savo patirtį pasaulio dalykų srityje ir, Kristaus malonei iš vidaus pakylėjant jų veiklą, kiek galėdami tesiekia, kad sukurtosios gėrybės, kaip Kūrėjo nustatyta ir jo Žodžio nušviesta, būtų žmogiškuoju darbu, technika ir kultūra vystomos visų žmonių naudai, geriau jiems paskirstomos ir savitu būdu padėtų visuotinei pažangai žmogiškosios ir krikščioniškosios laisvės srityje. Šitaip Bažnyčios narių pastangomis Kristus vis labiau ir labiau apšviečia savo išganingąją šviesą visą žmonių bendruomenę. [...] Tai darydami, jie suteiks moralinę vertę kultūrai ir žmonių veiklai. Šitaip ir pasaulio dirva bus geriau parengta dieviškojo žodžio sėklai, ir Bažnyčiai plačiau atsidarys vartai, pro kuriuos į pasaulį įžengtų taikos žinia“ (LG 36).

Dangaus Karalystė tarpsta visoje kūrinijoje, o ypatingu būdu skleidžiasi Katalikų Bažnyčioje. Kristaus įsteigtos bendruomenės užduotis – tapti Dangaus Karalyste. Kristaus buvimas Bažnyčioje, pasak II Vatikano

Susirinkimo (LG 5), yra Dievo Karalystės buvimo laidas, Jis pats yra toji karalystė:

„Šventosios Bažnyčios slėpinys atsiskleidžia per jos įsteigimą. Viešpats Jėzus savo Bažnyčią pradėjo skelbdamas džiugią naujieną – nuo amžių Raštuose pažadėtosios Dievo karalystės atėjimą: „Atėjo metas, ir prisiartino Dievo karalystė“ (Mk 1, 15; plg. Mt 4, 17). Toji karalystė šviečia žmonėms iš Kristaus žodžio, darbų ir paties buvimo. Juk Viešpaties žodis prilyginamas į dirvą beriamai sėklai (Mk 4, 14): kas tikėdamas jo klausosi ir priskiriamas Kristaus mažajai kaimenei (Lk 12, 32), tas priima pačią karalystę; paskui sėkla dygsta savo išgalėmis ir auga iki pjūties meto (plg. Mk 26–29). Kad ta karalystė jau yra į žemę atėjusi, patvirtina Jėzaus stebuklai: „Jei aš išveju demonus Dievo pirštu, tai tikrai pas jus atėjo Dievo karalystė“ (Lk 11, 20; plg. Mt 12, 28). Tačiau pirmiausia karalystė apsireiškia paties Kristaus, Dievo Sūnaus ir žmogaus Sūnaus asmenyje, kuris atėjo „pats tarnauti ir savo gyvybės atiduoti kaip išpirkos už daugelį“ (Mk 10, 45).

Kristaus įsteigta Dievo vaikų bendruomenė, Bažnyčia, yra mažoji kaimenė, kuri yra išsisklaidžiusi visose žemės tautose, įimanti visų tautų piliečius, bet ne žemiškai, o dangiškai karalystei (LG 13). Kiekviena Bažnyčios ląstelė, net mažiausia dviejų ar trijų žmonių bendruomenė (plg. Mt 18, 15–20), kviečiama tapti Danguos Karalyste. Sėdama Karalystės grūdelius į kultūrą, politiką ir švietimą, ji leidžia skirtingoms žmonių visuomenių bendruomenėms pamažu tapti dieviškomis. Tokiu būdu šios bendruomenės tampa atviros visiems, kurie nori šio iš garstyčios gūdo išaugusio medžio šakose susisukti lizdus.

Svarbu pastebėti, kad Evangelijoje aprašyti dangaus sparnuočiai yra pagonių ir visų kitokių bei tuosyk svetimų įsitikinimų, Danguos Karalystės nepažįstančių, žmonių simbolis. Jų buvimas ir artumas Karalystės medžiui yra būtinas. Tokiu būdu nei viena katalikiška bendruomenė negali užsidaryti savyje kaip bendraminčių ar išrinktųjų klube, nes tą pačią akimirką ji nustotų gyventi Evangelija ir taptų uždara pelke nuosavam teisumui garbinti (Flam, 2015).

Šis principas galioja ir švietimo bendruomenėms, kurios save vadina katalikiškomis (visuotinėmis), tačiau tapti medžiu, kurio šakose vyksta kitų, kitokių, gyvenimas, nesutinka (Bingo, 2022). Krikščioniško elitizmo pagundą dar labiau sustiprina priešiškas sekuliaraus švietimo tendencijoms ir baimė priimti visa, kas kitoniška ir nežinoma. Uždarumas ir elitizmas tokias katalikiško švietimo bendruomenes kreipia priešinga kryptimi, nei kviečia Kristus, o tai beveik visuomet reiškia, kad po išdidžia išore slepiasi skaudus nepriėmimas (Herriot & Callaghan, 2018) ir maskuojama ksenofobija (Scanlan, 2022). Tokia ugdymo įstaiga vykdo švietimą, tačiau pameta

būtinybę atsinaujinti. Juk daug šimtmečių kauptas patirties paveldas „atskleidžia savo gyvybingumą pirmiausia gebėjime protingai atsinaujinti“ (Katalikiško ugdymo kongregacija, 1997, p. 12). Katalikiško ugdymo švietimo įstaigai būtinas misionieriškas polėkis, kad nepamirštų savo pamatinės užduoties – nešti Evangeliją, eiti pas žmones, įsigilinti į jų padėtį, kad jie galėtų tapti Dangaus Karalystės dalimi (ten pat).

Tačiau Dievas neapsiriboja vien Bažnyčia ar jos bendruomenėmis Dangaus Karalystei plėsti (LG 16). Jis dosniai sėja Karalystės sėklą (plg. Mt 13, 1–23): ant žemės, pakelėje, ant akmenų, į erškėčius – visur, kur tik pasiekia. Šiam dieviškam sėjėjui svetimas taupumas ar perfekcionizmas, todėl savo kviečiams jis leidžia augti kartu su raugėmis (plg. Mt 13, 36–43). Sėjėjas neskuba išravėti parazituojančių raugių, nes į visus savo kūrinius jis žiūri su viltimi ir meile. Todėl, kai tik įmanoma, Dievas veikia visais būdais per visus žmones (plg. Lk 14, 23), siekdamas surinkti visus iš visų patvorių (plg. Mt 11, 25–30): vargstančius, sergančius ir stokojančius, mažutėlius ir silpnus, prislėgtus ir susipainiojusius, nusidėjėlius, ligonius ir kitus, idant jiems būtų pagelbėta ir jiems prisiartintų Dangaus Karalystė. Jei išrinktieji jo vaikai pasirodo esą neverti (plg. Lk 14, 24), nes atmeta vargstančius, paklydusius ir kitaip manančius, todėl „raupsuotus“, tai pats Dievas eis į pakraščius (Mk 1, 40–45) ir surinks visus atstumtuosius prie savo Karalystės puotos stalo. Todėl bus daug nuostabos teisiesiems ir uždariesiems, kai Karalystėje pamatys tuos, kuriuos kasdien niekino, laikė nevertais ir atstūmė iš bažnyčių, bendruomenių ir mokyklų (Mt 8, 11).

3.3. Tapsmas ir ugdymas

Žvelgiant į tapsmą iš ugdymo mokslų perspektyvos, pasakytina, kad nuo Antikos (*paideia*), Renesanso (*humanitas*), Apšvietos (*bildung*) lig pat pohumanistinio (*becoming*) ugdymo laikotarpio (Paulsen, 2021) tapsmo procesas jungiamas su įtikslintu klausimu: kuo turi tapti ugdomas, lavinamas ir šviečiamas vaikas (ir kiekvienas asmuo)? Tapsmas turi kryptį ir pasirinktą konkretų tikslą: tapti doru žmogumi (Jovaiša, 2003), piliečiu (Mitchell, 2003), vyru, moterimi (Wojtyła, 2009), išlaisvintu darbininku (Freire, 2020), menininku (Jagodzinski, 2010), konkurencingu ir versliu lyderiu (Kirkley, 2017), šventuoju (LG 5), tėvu, motina (Perälä-Littunen, 2004) ir pan. Aiškus atsakas į klausimą (kuo turi tapti?) inspiruoja uždavinius ir priemones ugdymo turiniui formuoti. Pastarasis ugdo tokį žmogų, kokį jį pageidauja matyti tuometinės visuomenės daugumos ar galios pozicijas turinčios grupės suformuotas švietimas. Tiek demokratiškas, tiek autokratiškas žmogaus ugdymas siekia konkrečių ateities uždavinių, taip ne tik projektuodamas, bet

ir programuodamas žmonijos ateitį. Kuo tampa žmogus, tuo taps ir ateitis. Taigi vienaip ar kitaip tapsmas sukasi apie žmogų ir jo socialinius vaidmenis bei jam priskiriamas funkcijas.

Tokia į vaiką (žmogų) orientuota vizija yra humanizmo ir visų modifikacijų humanistinio ugdymo raiška (Duoblienė, 2018). Naujasis ar „senasis“ humanizmas sukasi apie centrą, kuris yra vienaip ar kitaip tobulas žmogus. Tai yra žmogus, kuris jau yra tapęs tuo, kuo jį nori matyti konkreti pasaulėžiūra. Ugdymo procesas lyg žvelgia į priešais esantį konkretų vaiką, tačiau, atidžiau įsižiūrėjus į *curriculum*, konkretus fokusas sutelktas į pasaulėžiūrai svarbius objektus (mokomieji dalykai, bendražmogiškosios vertybės, socialinis teisingumas, kompetencijos ar kt.). Tokiu būdu dabartinis žmogus ugdymo procesą, t. y. vaiko tapsmą, be kompromisų orientuoja labiau į konkretų žmonijos veikmės pokytį nei į čia ir dabar esantį vaiką.

Pohumanistinis ugdymas tapsmą iškelia ant rizominio ugdymo pjedestalo, lyg konkrečiai nenubrėždamas, kuo turėtų tapti ugdymo proceso dalyvis. Suprantama, patraukliai pristatomos beveik mistinės vaiko, moters, gyvūno ir kūno be organų perspektyvos (Deleuze & Guattari, 2005). Tačiau šios variacijos yra ne siekinys ar galutinis išsipildymas, bet kaip kintančios tapsmo formos. Svarbu panaikinti skirtis ir nenunykančias priešybes tarp lyčių, rasių, nacių, objekto ir subjekto (Massumi, 1992). Ir dar daugiau: žmogus (ir kartu vaikas) nebeužima vietos nei centre, nei virš visų kitų (*human* ir *nonhuman*) formų (Brailas, 2020). Taip pat ir *curriculum* nebepriklauso tik nuo vyresniųjų ir labiau patyrusių ugdymo proceso dalyvių (mokytojo), bet ir nuo kiekvieno dalyvaujančio ir įsitraukiančio išlaisvintos kūrybinės galios bei tapatumo (Cormier, 2008; Stewart, 2020).

Rizominis ugdymas pamažu skinasi kelių į įvairias sritis. Neapibrėžtasis tapsmas savo prigimtimi artimas neformaliojo ugdymo erdvėms, jis pamažu per kūrybines jungtis skverbiasi į formaliojo ugdymo teritoriją. Taip pat jis dalyvauja aiškios ribos tarp formaliojo ir neformaliojo ugdymo slinkyje: tai, kas priklausė tik formaliajam ar neformaliajam ugdymui, pamažu tampa ne taip aiškiai apibrėžiama (Romi & Schmida, 2009). Kai formalusis ugdymas pamažu tampa panašus į neformalųjį, o neformalusis gali pakeisti formalųjį, ugdymo procesas netenka ne tik pedocentristinės charakteristikos, bet ir skirtingų humanistinio ugdymo brėžiamų siekinių. Kita vertus, rizominio ugdymo ištakose (nepaisant vis naujos pradžios ir neapibrėžtumo) pasėtas nusivylimo humanizmu kartėlis (Braidotti, 2013), kuris rizomoje turi apokaliptinio ateities scenarijaus sporas. Nors šio filosofinio judėjimo siūloma ugdymo prieiga žavi kūrybinės žaismės įgyvendinimo galimybe, už jo tariamo lengvumo gan aiškiai galima išgirsti humanizmui skirtas pretenzijas, o kartais ir kaltinimus (ten pat). Lieka abejonė, ar pedocentristinės idėjos atsisakymas

neturi savyje bausmės šešėlio. Taip lyg už humanizmo žmogaus klaidas yra nureikšminamas ir iš centro paslenkamas jo palikuonis, turintis tapti savo tėvų klaidų atpirkėju.

Žvelgiant į tapsmą iš **įtraukiojo ugdymo perspektyvos**, svarbu prisiminti, kad įtrauktis yra procesas. Įtraukusis ugdymas yra kryptingas judesys į kiekvieno vaiko sėkmę. Antrajame disertacijos skyriuje nuosekliai aprašiau įtraukiojo ugdymo raidą ir etapus. Ugdymo įstaigos tapsmas įtraukia prasideda su pirmuoju visos aplinkos pokyčio reikalaujančiu vaiku. Jei įstaigos bendruomenė yra atvira pokyčiui, ne tik vaikas, bet ir kiekvienas dalyvis pradeda kelionę gilesnės įtraukties link.

Pastarojo dešimtmečio tyrimai atskleidė, jog mokytojai į situacijas, reikalaujančias įtraukų sprendimų, ateina nepasirengę (Rojo-Ramos et al., 2021; Van Steen & Wilson, 2020; Tarantino et al., 2022). Daugybiniai streso ir priešiško bei baimės išgyvenimai liudija, kad skirtingų šalių švietimo sistemos išgyvena panašius iššūkius įgalinant mokytojus ne tik modeliuoti įtraukų ugdymą, bet ir skatinti tapti įtraukiais edukatoriais (Gregoriou, 2004). Rizominio mokymosi šalininkai be didesnių sunkumų atrado, kad įtraukiojo ugdymo principai ir rizominio tapimo nuostata puikiai sudera ne tik neformaliajame, bet ir formaliajame švietime. Jų siūlymas taikyti Deleuze'o ir Guattari filosofijos prieigą mokytojų rengimui atveria galimybę iš naujo pažvelgti į mokytojo vaidmenį ir tapatybę dabartiniame įtraukties raidos etape (McKay et al., 2014). Tokiu būdu išeinama iš ideologinio „rūko“ ir pereinama prie jungčių kūrimo, kuris inicijuoja paveikius, bet formaliam planavimui gan netikėtus procesus. Išteritorinimas (Gregoriou, 2002), bendruomeninis *curriculum* (Roy, 2003), pavienių vaikų ir grupės priėmimas, it tai būtų kūnas be organų (Markula, 2006), lyg išcentrinė jėga išstumia mokytoją už įprastų iššūkių ir ugdymo supratimo. Klasės ar grupės veikla tampa daugiau nei atskirų individų sumos judesys. Procesas iš šalies gali atrodyti nekontroliuojamas, nevalingas ar net chaotiškas, tačiau šis kontrolės praradimas ir yra siektinas procesas, pageidaujamas tapsmas. Tokiu būdu įtrauktis tampa ne valingai prisegtu elementu, bet būtina visumos dalimi, kurios ribos ir poveikis nebeatsiejami nuo to, kas vyksta tarp (*in-between*) proceso dalyvių (Vidovich & Slee, 2001).

Toks ne į standartus ir į patikrinamus rezultatus orientuotas mokymasis kaktomuša susitinka su skirtingų lygių įtraukiojo ugdymo planais, normomis ir kontrolės mechanizmais. Tai reiškia, kad mokytojas, įtraukus edukatorius, gali sklandžiai veikti rizominio tapimo konkretybėje, tačiau kartu išgyvens įtampą dėl išorinių ataskaitų ir kontroliuojamų rezultatų (Baker, 2001). Kita vertus, pati ugdymo įstaigos bendruomenė gali pasirinkti nepasiduoti

kontrolei (Apple, 2012), kartu su administracija labiau pasitikėti mokytoju ir suteikti mažiau galios išorės mechanizmams.

Svarbu pastebėti, kad tapsmo įtraukiajame ugdyme fenomenui būdingas plėtimasis. Tai atskleidžia atsakomybės už įtraukiojo ugdymą kaita. Nors anksčiau aprašytas tapsmas įtraukiojo ugdymo proceso sėkmės prielaidas dabar mato mokytojo inicijuojamoje veikmėje, proceso metu situacija gali kisti. Bendruomeninis *curriculum* iš esmės įgalina pačią ugdymo bendruomenę, net tuos, kurie yra už matomų mokyklos sienų, įsitraukti į vaikų mokymą. Ugdanti bendruomenė šiuo atveju reiškia visus, kurie susisiečia jungtimis (Deleuze & Guattari, 2004). Ir šis procesas veikia konkrečioje švietimo sistemoje, perskirsto atsakomybes, tokiu būdu hierarchinis autoritetas su šia ugdančia įtraukia bendruomene susietas rizomine jungtimi, bet ne galia.

Panašias tendencijas galima pastebėti ir **įtraukiajame katalikiškame ugdyme**. Atsiranda katalikiško ugdymo srovių, kurios kartu su kitomis ugdymo paradigmomis nuolat mokosi ir įsilieja į vis naują tapsmą. Tame tapsme sentėvių tradicija atgyja bei randa naujų įgyvendinimo formų (Maney et al., 2017). Su kiekviena karta, o gal ir su kiekvienu vaiku mokyklos tapsmas prasideda iš naujo (Fisher, 2010). Tokio tipo ugdymo bendruomenės yra Evangelijoje aprašyti iš garstyčios grūdo išaugę medžiai, kurių šakose vietos atranda kiekvienas ir kitoks sparnuotis. Šios ugdymo įstaigos yra pasirinkusios mažumo, nepriešiško, atvirumo kitam (Wheatley, 2002) ir pažeidžiamumo kelią (McAndrew, 2013). Šis kelias nepalieka erdvės galios ir pranašumo žaidimams. Tokios ugdymo įstaigos tampa vis kita mažuma, su kuria vis iš naujo susitapatina. Dėl to šios mokyklos netenka autoriteto, tampa bebalsės kitų katalikiškų ugdymo įstaigų ansambliuose, išgyvena nuolatinę abejonę bei vis naujo kelio ieškojimą. Sunku sugalvoti trapesnį kelią nei tas, kuriame ugdymo bendruomenė keliauja „tarp“ vis labiau neapibrėžto pasaulio ir hierarchinės tradicijos (Mąkosa, 2020). Kiekvienam artima ir kartu visiems svetima. Tokia „benamystė“ sukuria lanksčią jungtį tarp evangelinės žinios ir kiekvieno į tą ugdymo įstaigą atėjusio asmens. Tokių jungčių kūrimas yra prie šių dienų iššūkių prisitaikiusi tradicija.

4. ĮTRAUKUSIS UGDYMAS(IS) IR JO RAIŠKA KATALIKIŠKAME UGDYME

Apibrėžusi, kaip šioje disertacijoje suprantamas *tapsmas*, aprašiusi jo vietą Katalikų Bažnyčios mokyme bei katalikiškame ugdyme, tolesnėje disertacijos dalyje gilinuosi į įtraukties fenomeną bei jo raišką aptartos temos kontekste. Tokiu būdu ne tik nagrinėsiu Lietuvoje įgyvendinamos įtraukties proceso raidą, bet ir stengsiuosi atskleisti bendresnę katalikiško ugdymo pamatinę teorinę sąsają (ir atitiktį) su įtraukties reiškiniu. Taip pat siekiu apčiuopti katalikiško ugdymo bei įtraukiojo ugdymo praktinį paradigimų disonansą.

4.1. Įtraukties raiška ugdyme

Įtrauktis – sėja viso pasaulio dirvoje, turinti išskirtinę raišką ugdyme. Šiame poskyryje aprašysiu įtraukiojo ugdymo viziją, adresatą, teorinius bruožus ir praktines problemas.

4.1.1. Įtraukusis ugdymas arba apie ką svajoja pažeidžiamos grupės?

Bandant atskleisti įtraukiojo ugdymo reiškinį, svarbu ne tik bent apčiuopomis atrasti apibrėžtį, bet ir įvardyti tuos asmenis, kuriems įtraukusis ugdymas yra skirtas. Taigi pradėkime nuo vaikų ir jaunuolių, esančių pirmoje mokymosi visą gyvenimą pakopoje. Galbūt šiandien jie eina į darželį, o gal lanko gimnaziją ar renkasi magistrantūros studijas universitete. Atsižvelgdama į rengiant disertaciją atliktus hermeneutinio fenomenologinio ir autoetnografinio tyrimų specifiką, toliau susitelksiu tik į nepilnamečių, t. y. vaikų, įtraukųjį ugdymą. Toliau dėstomi dalykai vienu ar kitu būdu gali būti taikomi įvairaus amžiaus įtraukiojo ugdymo dalyviams.

Pradėsiu nuo pamatinių kiekvienos demokratinės visuomenės elementų – vaikų teisių. Tiksliau, nuo teisės į mokslą (Vaiko teisių konvencija, 1995, 28 str.). Kiekvienas vaikas turi teisę mokytis, siekti žinių, skleisti savo talentus ir dalyvauti. Ši nepaneigiama žmogaus (ir vaiko) teisių dalis pirmiausia pripažįsta, kad mūsų teoriškai aptariamas vaikas yra ne tik Lietuvos pilietis, ne tik lietuviškai kalbantis, ne tik Lietuvoje gimęs, ne tik gebantis komunikuoti žodžiais, ne tik matantis ir girdintis, ne tik tradicinių religijų bendrijų (arba ne) narys, ne tik vaikstantis, bet ir judantis kitais būdais, ne tik gabus, ne tik visoks, kokį galime įsivaizduoti kiekvieną vaiką, bet ir visoks, kokio net manyti nenumanome. Taigi šis teorinis vaikas ir visi kiti bei kitos turi nepaneigiamą teisę į mokslą.

Mūsų teorinis vaikas turi teisę lankyti mokyklą su visų pažeidžiamų visuomenės grupių vaikais. Tokia apversta perspektyva atskleidžia, kad visų vaikų dalyvavimas yra įtraukiojo ugdymo būtinasis bruožas. Tokia prieiga keičia pozicijas: ne tik neįgaliams, migrantams, skurstantiems bei kitaip pažeidžiamiems vaikams būtina garantuoti teises būti ir mokytis su įprastų mokyklų vaikais, bet pirmiausia įprastų mokyklų vaikams reikia skirtingų bendraklasių taip arti, kaip arti turėtų būti kasdienė įtraukios visuomenės patirtis (Dillenburg et al., 2015). O įtraukios visuomenės patirtis yra įprasta skirtingų žmonių kasdienybė ir bendro gėrio kūrimas.

Anksčiau aprašiau idealią perspektyvą. Ji kol kas lieka mūsų gyvenamojo pasaulio siekiamybe. Tačiau nuostatos lygmenyje gali įvykti tam tikras pokytis. Ir štai pakeista nuostata keičia ir prieigą: neveikiama iš galios pozicijos (t. y. turime maloniai priimti neįgalius, migrantus, skurstančius ir kitus skirtingus asmenis), bet iš bendro gyvenimo projekto vizijos (visi yra būtini, priimtini, skirtingi ir gali dalyvauti kuriant bendrą gėrį) (Slater, 2004). Ne tik padėti kitokiems, bet dalintis gyvenimu su visais. Jei skaitančiajam dabar galvoje sukasi žodis „utopija“, tai tik reikštų, kad netikima bendra visuomenės galimybe pasirinkti įtraukties kursą. Bet kritinis požiūris į visuomenės tendencijas iš esmės suponuoja, kad esama utopijos vizijos ar formos. Tai reikštų, kad kritinio mąstymo ir percepcijos ištakos yra ideali pasaulio, visuomenės ar kitokia santvarka, rezonuojanti su neteisingomis ir ydingomis minėtos visuomenės praktikomis (Vieira, 2016). Įtraukiojo ugdymo prioritetą ir visuotinę strategiją iš esmės siekia bendro utopinio gyvenimo galimybės (Delors, 1998).

Suprantama, tokio gyvenimo bendrumo raiška ugdymo įstaigoje taip pat turi savų iššūkių. Pirmiausia su jais susiduria įvairiopa pažeidžiamos grupės. Manau, kad svarbu šias grupes įvardyti ir trumpai aprašyti. Lietuvos švietimo kontekste įtraukusis ugdymas atsiverdamas visiems iš tiesų daugiau susitelkia į vaikus, turinčius negalią ir specialiųjų poreikių (Ruškus, 2020). Globaliame kontekste situacija yra skirtinga, nes diskriminaciją ir atskirtį išgyvena ir tos visuomenės grupės, kurios Lietuvoje tokių iššūkių seniai nebepatiria (grupės išskirtos pagal UNESCO, 1994; 2018; Stubbs, 2008).

S. Stubbs (2008) išskirdama pažeidžiamų vaikų grupes pradeda nuo **mergaičių**. Trečdalis pasaulio mergaičių ir moterų yra neraštingos. Šis reiškinys tiesiogiai susijęs su vaikų sveikatos ir mitybos iššūkiais. Jei mergaitės priklauso etninėms mažumoms, žemesnei kastai ar turi negalią, fiksuojamas dar aukštesnis neraštingųjų procentas. Dalis besimokančių mergaičių patiria diskriminaciją mokykloje ir išnaudojimą pakeliui į mokyklą (ten pat, p. 79).

Kita socialiai jautri grupė yra **etninių ir religinių mažumų** vaikai. S. Stubbs pastebi, kad kuo mažesnis miestelis ar kaimas, tuo didesnė tikimybė, kad etninių ir religinių mažumų vaikai bus ne tik diskriminuojami, bet ir išstumiami iš mokyklos (2008, p. 81). Deja, po dešimtmečio K. Marshall (2018) pastebi tas pačias tendencijas ir jas papildė teigdama, jog šie vaikai ugdymo įstaigose patiria kompleksinę diskriminaciją, kurios šaknys siekia religinių ar etninių mažumų bendruomenių tradicijas.

Kalbinių mažumų grupės atžaloms būtina pirmuosius kalbinius ir skaitymo įgūdžius ugdyti vadinamąja *motinos kalba* ir tik tuomet mokytis šalies, kurioje mažieji auga, kalbos (Ball, 2010; Mizza, 2014; Heath & Thomas, 2020). Pernelyg ankstyvas ir kategoriškas kalbinių mažumų vaikų ugdymas valstybine kalba tampa diskriminacijos, patyčių, didelių iššūkių mokantis ir ugdymo neprieinamumo priežastimi (Stubbs, 2008).

Kurtieji ir neprigirdintieji dažniau save sieja ne tik su žmonių, turinčių negalią, grupe, bet ir su kalbinėmis ir kultūrinėmis mažumomis (Glickman, 2019; Chapman, 2021). Todėl kurtieji ir neprigirdintieji vaikai turi teisę būti ugdomi gimtąja gestų kalba. Dėl pasirengusių mokytis gestų kalba mokyklų trūkumo šie vaikai priversti eiti į specializuotas ugdymo įstaigas arba likti be jokio išsilavinimo. Dalis kurčiųjų vaikų dėl menko mokslo prieinamumo neišmoksta ir gimtosios gestų kalbos (Hall et al., 2019).

Žmonės, turintys negalią, iki šių dienų kovoja už savo ir savo vaikų teisę dalyvauti, mokytis ir gauti tinkamas mokymosi sąlygas. Daug iššūkių patiria ir Lietuvoje gyvenantys negalią turintys vaikai (Ruškus, 2020). Negalia gali būti labai įvairi, daliai vaikų sąlygos pritaikomos gan lengvai, o dalis lieka bet kokios įtraukties paribyje, pavyzdžiui, vaikai, turintys mišrią kurtumo ir aklumo negalią (Timpe, 2022).

Vaikai, paveikti psichinės ligos, išskiriami ne tik iš mokyklos bendruomenės (kaip „probleminiai ar neprognozuojami vaikai“), bet ir išstumiami iš regimo visuomenės lauko, todėl neturi jokios ugdymo galimybės (Ford et al., 2018). Dėl šios priežasties tokie vaikai ir jaunuoliai (anksčiau ar vėliau) ima prieštarauti juos atmetusiai visuomenei (Stubbs, 2008). Negavę tinkamos pagalbos ir ugdymo psichinės ligos paveikti jaunuoliai yra linkę visuomenėje veikti socialiai nepriimtinais būdais (Nee & Witt, 2013).

Klajoklių vaikai. Klajojantys, nomadinį gyvenimo stilių propaguojančių bendruomenių, vaikai tiesiog nedera su sėslią švietimo sistema (Suliman et al., 2017). Vis gilėjantis atotrūkis tarp technologiškai angažuotos šiuolaikinės ugdymo sistemos ir klajojančių archajiškų bendruomenių tradicijų gali būti įveikiamas tiesiant daugiadimensį ir lankstų švietimo politikos tiltą, idant

klajoklių vaikai rastų daugiau galimybių įsijungti į ugdymo procesą (Dyer, 2010).

Dirbantys vaikai ir gatvės vaikai. Vaikų darbas yra reiškinys, turintis skirtingas priežastis. Paprastai vaikai dirba (a) dėl to, kad išgyventų patys ir išlaikytų gyvus savo artimuosius; taip pat (b) dalis vaikų dirba, nes jų kultūroje įprasta fizinio darbo metu ugdyti bendruomenei svarbius įgūdžius (Stubbs, 2008). Pirmuoju atveju kalbame apie vaikų išnaudojimą, kuris atima bet kokią ugdymo(si) mokykloje galimybę (Mendelievich, 1980). Antruoju atveju vaikų darbas ir ugdymas susilieja į vieną gan harmoningą veiklą ir būtent šiuo būdu vaikai gauna išsilavinimą (Liebel, 2003).

Ypač jautri gatvės vaikų situacija Indijoje, Afrikos šalyse, Filipinuose, Pakistane ir kitose skurdo apimtosiose vietose. Daugiau nei 80 proc. gatvės vaikų patenka į pradinę mokyklą, bet tik 2 proc. jų išlieka vidurinėje mokykloje (Issa & Madelyn, 2018). Paauglystėje didelė jų dalis kenčia nuo priklausomybės ir yra įtraukiama į prostituciją (Sohail et al., 2021). Susigrąžinti šiuos vaikus į mokyklą įmanoma per neformalųjį ugdymą, kai pati mokykla išsinaudoja į gatvę jų ieškoti (Uke, 2018).

Nuo priklausomybės ir prievartos kenčiantys vaikai. Kalbant apie vaikus ir paauglius, priklausomus nuo svaigalų ir narkotinių medžiagų, įtrauktis pirmiausia veikia kaip prevencija (Nee & Witt, 2013). Vaikai ir paaugliai, patyrę seksualinę prievartą, priimti į mokyklos bendruomenę gali gauti kompleksinę pagalbą. Prievartą patyrusių vaikų tragedija yra sudėtinga visuomenės problema, todėl mokykla negali jos visiškai išspręsti, bet gali žengti pirmąjį žingsnį į pokytį, garantuojantį saugesnę vaikystę (Russell et al., 2020).

Skurdą patiriantys vaikai gali nepriklausyti anksčiau išvardytoms pažeidžiamoms grupėms, jų atskirtį skurdo paliestuose pasaulio regionuose mažina įvairios vaikais besirūpinančios organizacijos. Tačiau skurdas yra ir gerove besididžiuojančių valstybių problema: skurde gyvenantys vaikai patiria diskriminaciją, atskirtį, sveikatos priežiūros ir kokybiško švietimo neprieinamumą (UNESCO, 2018).

Čiabuvių bendruomenių vaikai dažnai gyvena specialiose jų genties teritorijose. Šios bendruomenės siekia išsaugoti savo kultūrą, tradicijas ir palikimą, bet jų vaikai yra izoliuoti nuo kokybiško švietimo ir švietimo pagalbos (UNESCO, 2018).

Pabėgėlių, prieglobsčio prašančiųjų, iš konfliktiškų regionų perkeltųjų ir ekonominių ar klimato migrantų grupių vaikai patenka į vieną suskirstymo grupę, tačiau dėl skirtingų priežasčių pabėgusių asmenų vaikai skirtingai diskriminuojami, dažnai nepaisoma jų teisių, dalis jų gyvena seksualinės vergijos rizikos, vaikų darbo išnaudojant rizikos situacijose.

Dažnai vaikų situacija priklauso ir nuo jų tėvų imigracijos į svetimą šalį priežasties, tarkime, karo pabėgėlių ir klimato (ir ekonominių) migrantų vaikų teisių paisymas gali būti skirtingas (UNESCO, 2018).

Taigi pažeidžiamų visuomenės grupių vaikų įtrauktis švietime yra didesnio pokyčio pradžia. Todėl įtrauktis įgyvendina ne tik pažeidžiamų vaikų teisę į mokslą, bet ir suteikia kiekvienam vaikui galimybę dalyvauti kuriant atviresnę, priimančią, saugią bei bendro gėrio kartu siekiančią visuomenę.

4.1.2. Įtraukiojo ugdymo bruožai ir praktiniai iššūkiai

Anksčiau užsiminiau, kad įtraukiojo ugdymo dalyviai yra visi vaikai ir kiekvienas vaikas skyriumi. Tačiau norėčiau priminti, kad ugdymo procese taip pat dalyvauja ir jį palydi mokytojai, kurie kartu su visa ugdymo įstaigos bendruomene kuria fizinę, psichologinę ir dvasinę aplinką, kultūrą bei būsimos visuomenės perspektyvą. Jei įtraukiamam ugdymui trūksta bent vieno iš ką tik išvardytų elementų¹², nebegalime jo vadinti visiškai įtraukiu. Jei taip nutiktų, verta būtų svarstyti, kodėl trūksta vieno ar kito elemento ar bruožo, atpažinti įtraukaus tapsmo etapą. Tolesniame poskyryje grįšiu prie Lietuvos įtraukiojo ugdymo proceso, siekdama įvardyti platesniame kontekste suprantamos įtraukties (*inclusion*) bei Lietuvoje vykdomo bei vykdytino įtraukiojo ugdymo bruožų skirtumus.

Šiandien visuotinai susitarta, kad įtraukusis ugdymas – sisteminės reformos procesas, kuris apima ugdymo turinio, metodų, požiūrių, vertybių, struktūrų ir strategijų pokyčius, užtikrinančius mokymosi kliūčių įveikimą ir socialiniu teisingumu bei dalyvavimu grįstą visų ugdytinių mokymosi išgyvenimą. Toks ugdymas orientuotas į visus ir kiekvieną vaiką, pripažįstant ir vertinant įvairovę ir užtikrinant kokybišką kiekvieno vaiko ugdymą (Neįgalųjų teisių konvencijos komentaras Nr. 4, 2016).

Kalbant apie sisteminę veikimą pasakytina, kad jis matomas kaip antipodas „skylių lopymui“ (Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2013, p. 19). Įtrauktis tampa priemone didinti visų besimokančių pasiekimams būnant (prieiga prie švietimo), dalyvaujant (mokymosi kokybė) ir pasiekiant (mokymo procesai ir rezultatai) (ten pat). Sisteminis veikimas apima įvairius švietimo sistemos segmentus ir nuoseklų, evoliucionuojantį procesą, kuris panašesnis į simfonijos atlikimą nei į sudėtingos konstrukcijos objektą ar technologiją konkrečiam produktui pagaminti. Todėl įtrauktis turi bruožus,

¹² T. y. dalyvauja visi vaikai, kuriuos palydi tinkamai pasirenkę mokytojai visos bendruomenės kiekvienam pritaikytoje aplinkoje.

etapus, principus, bet ne baigtinę gamybos technologinę kortelę. Tai yra gyvo tapsmo, vyksmo procesas, kurio pirmoji būtinoji sąlyga yra sistemiškumas. Šis sistemiškumas yra organinės harmonijos prielaida ir pagrindas. Tai reiškia, kad netinkamai padėtas pamatas gali suponuoti ydingas situacijas, kai dėl sisteminių „skylių“ ugdymo procese bus matomos įtraukties grimasos bei girdima ne besivystanti simfonija, bet visų proceso atlikėjų bei dalyvių aimanos.

Įtrauktis „nepadaro“, ja gyvenama, joje veikiama ir vystomasi. Kiekvienas konkretus įtraukties ugdymo veiksmų planas yra patikimas tik tada, kai veikia įtraukioje kultūroje, įtraukioje ekonomikoje, įtraukioje visuomenėje ir atliepia bei įvykdo įtraukią švietimo politiką. Jei konkretus įtraukiojo ugdymo planas tiesiog įskiepijamas į įtraukčiai priešišką gyvenamojo pasaulio segmentą, pavyzdžiui, švietimo politiką, idant formaliai atitiktų globalius susitarimus, tai planas geriausiu atveju bus neveiksmingas, blogiausiu atveju – kenksmingas pačioms pažeidžiamiausiosioms vaikų grupėms.

Vis dėlto net neįgaliesiems ir pažeidžiamiesiems priešiškoje arba indiferentiškoje visuomenės santvarkoje būtina pradėti pokyčius, kurie bus ilgalaikio ir nuoseklaus tapsmo įvadas. Kiek supelkėjusios sistemos raiste bandoma įkalti pontoninio tilto pamatus įtraukčiai. Konkrečios šalies švietimo sistemos kliaudos yra skirtingos, todėl ir sisteminis pamatas gali atrodyti skirtingai. Tačiau kelis esminius bruožus turėtume atpažinti:

(a) Negalią ar / ir specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau – SUP) turintis vaikas priimamas į švietimo įstaigą lygiai taip pat, kaip kiekvienas vaikas. Šis bruožas formuojamas pagal Salamankos deklaraciją (UNESCO, 1994). Nors deklaracija susitelkia į specialiąjį ugdymą, vis dėlto ties juo nesustoja ir brėžia ateities (Florian, 2019), o šios disertacijos kontekste – dabarties perspektyvą. Tai reiškia, kad formuluojamame teiginyje persikelia akcentas. Kai akivaizdu, kad visi vaikai turi teisę į mokslą (Booth & Ainscow, 2002), judama prie pakopos, kai būtina į artimiausią ugdymo įstaigą priimti negalią / SUP turinčius vaikus, tuomet supratimas ir siekinys apima kiekvieną vaiką, kad ir kokiai (pažeidžiamų žmonių) grupei jis priklausytų. Tokia galimybė atsivertų, kai negalią /SUP turinčių vaikų įtraukimas į bendrąsias švietimo įstaigas jau nebebūtų diskusijų ar vien ateities vizijų objektas.

Skirtingų (b) **pažeidžiamų grupių vaikai** nebeniveliuojami į neaiškią puokštę, bet **įvardijami, pastebimi, girdimi ir įgarsinami**. Taip pat įgarsinamas (c) **mokymosi visą gyvenimą tikslas** kiekvienos pažeidžiamos grupės vaikui:

„[K]aip teisė į saugų ir kokybišką švietimą ir mokymąsi visą gyvenimą... kuri reikalauja ypatingo dėmesio pažeidžiamoje situacijoje esantiems asmenims, žmonėms, turintiems negalią, atokių vietovių gyventojams, pirmųjų vietos čia buvusių bendruomenės nariams, etninių mažumų, skurstantiems, moterims ir mergaitėms, migrantams, pabėgėliams, dėl konfliktų ar gamtos padarinių perkeltiems asmenims¹³ [klimato migrantams]“ (UNESCO, 2018, p. 2).

Iššūkis, kuris ne tik laukia, bet jau ir provokuoja kiekvienos šalies švietimo sistemą, yra akivaizdus – (d) **švietimo kokybė**. Bendrai susitarti dėl įtraukiojo ugdymo principų nėra sudėtinga, tačiau kokybiško švietimo tikslui pasiekti vien susitarimo nepakanka. Kaip anksčiau minėjau, įtraukties utopiją pasitinka vienokių ar kitokių iššūkių turinti kiekvienos šalies švietimo sistema. Todėl kokybiškas švietimas kiekvienam susiduria su tikrove, kurioje švietimo kokybė nukenčia dėl jau įsisenėjusių švietimo problemų. Pradedant vykdomomis trumpalaikėmis (tąsios neturinčiomis) švietimo politikos programomis ir baigiant konkrečios mokytojo kompetencijomis, darbo apimtimi ir krūviu, mokyklų neprisitaikymu prie nuolat kintančios gan turbulentinės tikrovės, stebimas globalus sisteminis nesklandumas, o gal ir pačios sistemos griūtis (Afzaal, 2021). Todėl būtent kokybiško ugdymo kriterijus yra tikrasis sėkmingos įtraukties bruožas.

(e) **Specialiojo ugdymo, integracijos ir vaikų teisėmis grįsto ugdymo etapų išbaigtumas** yra gera linkme besivystančios įtraukties ženklas. Kiekviena visuomenė ir joje esanti konkreti mokykla įtraukųjį ugdymą brandina etapais. Tai reiškia, kad įtraukties tapsmas maitinamas geriausiais praicitų etapų vaisiais:

- **Specialiojo ir bendrojo ugdymo sandūroje** buvo perduotos iki šių dienų veiksmingos konkrečių iššūkių įveikimo strategijos. Specialusis ugdymas buvo pirmas žingsnis į kiekvieno vaiko teisę į mokslą, atsižvelgiant į kiekvieno vaiko specialiuosius poreikius (Florian, 2019).
- **Integracija** – lyg atviros duris, kurios leido į švietimo įstaigą ne tik įsileisti „kitokius“ – „juos“, bet ir išeiti už iliuzinio pasaulio ribų, įsitikinant, kad skirtybės kiekvienam ugdymo proceso dalyviui gali

¹³ Laisvas vertimas iš anglų kalbos: *as the right to safe, quality education and learning throughout life... that requires particular attention be given to those in vulnerable situations, persons with disabilities, indigenous peoples, those in remote rural areas, ethnic minorities, the poor, women and girls, migrants, refugees, and displaced persons whether as a result of conflict or natural disaster* (UNESCO, 2018, p. 2).

tapti stiprybėmis. Išgyvenus šį principą praeityjebelieka jį perduoti saugoti ateities įtraukiojo švietimo sistemos kūrėjams.

- **Kiekvieno vaiko teisėmis grįstas / įtraukiojo ugdymo** etapas ne tik Lietuvoje, bet ir daugelyje šalių dar vis tęsiasi. Šį etapą galima pavadinti brandžia įtraukiojo ugdymo evoliucijos pakopa. Po integracijos etapo sukaupta drąsos ir ryžto nepaisant visų kliuvinių: patvirtinti vaiko teises palaikančius švietimo įstatymo pokyčius, kurti įtraukią aplinką negalią / SUP turintiems vaikams, parengti įtraukiojo ugdymo programas, tinkamai paruošti pedagogus ir suprojektuoti universalų dizainą lanksčiam kiekvieno negalią / SUP turinčio vaiko ugdymui artimiausioje bendrojo ugdymo įstaigoje (Galkienė, 2021).

Sutelktai aptartus bruožus galima būtų skaidyti į smulkesnius aprašymus, ne tik apibendrinant problemas, kurios vienaip ar kitaip matomos didesnėje globalaus pasaulio dalyje, tačiau tokia detali analizė išeina iš šios disertacijos uždavinių ribų. Todėl toliau gilinsiuosi į Lietuvoje vykstančio ir planuojamo įtraukiojo ugdymo etapą, siekdama atskleisti jo specifinius bruožus ir galimus iššūkius.

4.1.3. Įtraukiojo ugdymo planas Lietuvos švietimui

Per pirmuosius trejus Nepriklausomybės dešimtmečius Lietuvos švietimas perėjo specialiojo ir bendrojo ugdymo susiliejimo ir integracijos etapus. Tačiau šie etapai, pasirodo, nebuvo iki galo išbaigti. Tai liudija vis dar veikiančios specialiosios mokyklos (specialiojo ugdymo etapo bruožas). Neišbaigto integracijos etapo bruožus atskleidžia ne tik skirtingiems vaikams nepritaikyta ugdymo aplinka (Valstybinio audito ataskaita, 2020) ar Švietimo įstatymo diskriminacinis pobūdis¹⁴, bet ir pedagogų požiūrio į besivystančią įtraukties raidą maišatis. Pasak S. Ališauskienės ir L. Miltenienės, Lietuvos pedagogų praktikų bendruomenė vis dažniau pasigirsta nuomonių, kad skirtumų tarp sąvokų „integruotas ugdymas“, „inkliuzinis ugdymas“, „įtraukusis ugdymas“ nėra, tik modernesnės tarsi pakeičia jau „atgyvenusias“ (2018, p. 16). Tai liudija tam tikrą sisteminį užstrigimą, pedagogų segmento sąstingį integracijos etape.

Anksčiau aprašytoje situacijoje (nors ir kritiškai vertintinas) *Įtraukties plėtros 2021–2024 metų veiksmų planas* (Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas 2020 m. gruodžio 10 d., Nr. V-2875 /

¹⁴ Planuojama pokytį įgyvendinti 2024 metais, tai bus naujo, vaiko teisėmis grįsto, etapo konkrečios raidos ženklas.

V1946 / A1-1254) atrodo savalaikis ir tinkamas būdas irtis įtraukties link. Šis planas yra tinkamiausias ne todėl, kad Lietuvos švietimo sistema šalinasi įtraukties (*inclusion*) išbaigtumo, bet todėl, kad sistema nepajėgi peršokti dalinai įtraukiojo ugdymo etapo ir išsyk įgyvendinti visišką įtrauktį. Ar galima teigti, kad bent viena šiandienė švietimo sistema yra pajėgi pasiekti visišką įtrauktį?

Šiame kontekste svarbus švietimo politikos vizijos bei edukologijos mokslininkų mažumos ryžtas projektuoti toliau, nei numato universalus mokymo dizaino planas. Galbūt taip yra dėl to, kad plane numatytas mokymo dizainas yra reiklus, kelia iššūkių dėl jo įgyvendinimo galimybių ir reikalingų priemonių bei įrankių kompleksiskumo.

Įtraukties plėtros 2021–2024 metų veiksmų plano projekto (toliau – *Įtraukties planas*) (Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas 2020 m. gruodžio 10 d., Nr. V-2875 / V1946 / A1-1254) sudarytojai iškėlė tokį plano siekinį:

„[P]ašalinti fizines, informacines, socialines kliūtis ir užtikrinti kokybišką švietimą kiekvienam vaikui mokantis drauge su savo bendraamžiais jam artimiausioje švietimo įstaigoje, suteikiant reikalingą, jo ugdymosi poreikius atliepiančią pagalbą. Veiksmų plane numatomas visas kompleksas įtraukiamam ugdymui reikalingų priemonių – nuo mokyklų infrastruktūros pritaikymo, aprūpinimo reikalingomis mokymo priemonėmis iki konsultacinės pagalbos bei papildomų švietimo pagalbos pareigybių mokyklose steigimo ir kvalifikuotų specialistų rengimo stiprinimo.“

Šis siekinys atitinka įtraukiojo ugdymo tikslą. Tačiau, pažvelgus atidžiau, akivaizdu, kad planas paremtas universalus mokymosi dizaino principais. Užbėgant už akių, verta įvardyti, kad minimi principai kaktomuša susidurs su dar veikiančiais ir įsisenėjusiais specialiojo ir integruoto ugdymo principais. Jų raiška stebima ir plano turinyje, o tai prieštarauja visiškos įtraukties principui, numatančiam kiekvieno vaiko dalyvavimą ir mokymąsi su kitais vaikais.

Bet pradėkime nuo to, kad *universalus mokymosi dizainas* (kitaip dar vadinamas *universalium dizainu mokymuisi*) reiškia moksliškai pagrįstą ugdymo(si) praktiką, apimančią informacijos pateikimo, žinių ir įgūdžių demonstravimo bei mokinių įsitraukimo būdų lankstumą; mokymosi kliūčių mažinimą, tinkamai pritaikant mokymą įvairių gebėjimų mokiniams, teikiant paramą mokiniams ir palaikant didelius visų mokinių pasiekimų lūkesčius (Čepienė & Petkevičiūtė, 2019, p. 30; Edyburn, 2010). Tai reiškia, kad dėmesys krypta į komplikuoatą mokymosi tikslą, mokinio įtraukaus dalyvavimo strategijų ir rezultatų dermę (ten pat).

Universalus mokymosi dizainas orientuotas į (kaip anksčiau minėjau) didžiausio įtraukiojo ugdymo iššūkio – ugdymo kokybės per pasiektus rezultatus – sprendimą. Tokiu būdu šio dizaino propaguojamas įtraukusis ugdymas siekia ne tik konkrečių pažeidžiamų grupių įtraukties, bet ir užsibrėžtų ugdymo rezultatų. Tai atspindi kelis esminius įtraukiojo ugdymo bruožus (pažeidžiamųjų grupių įtraukimas ir ugdymo kokybės per rezultatą siekimas). Tačiau kartu dėl Lietuvos švietime gajaus specialiojo ugdymo įsišaknijusių elementų ir integruoto ugdymo atvertos „pedagogų veikti mokinių įvairovėje stokos“ (Galkienė, 2021, p. 206) šio dizaino įgyvendinimo planavimas gali virsti prieštara įtraukties esmei. Taigi plane matomos atrinktos konkrečios pažeidžiamų asmenų grupės, kurių vaikai galės būti įtraukiojo ugdymo dalyviais nuo 2024 metų, kitos grupės lieka neįtrauktos (žr. 1 priedą). Kitų pažeidžiamų grupių vaikų įtrauktis nenumatyta dėl kelių priežasčių:

- Konkreti grupė Lietuvoje nebeidentifikuojama kaip labiau pažeidžiama, pavyzdžiui, mergaitės (Lukšienė, 2013);
- Konkreti grupė jau anksčiau kitais būdais įtraukta ir (sėkmingai arba ne taip sėkmingai, bet stabiliai) palaikoma švietimo sistemoje, pavyzdžiui, etninių ir religinių mažumų vaikai (Petrušauskaitė & Sotirovič, 2012);
- Konkreti grupė iš dalies anksčiau kitais būdais įtraukta ir palaikoma švietimo sistemoje (pavyzdžiui, kalbinių mažumų grupė) (Biekša & Ivašauskaitė, 2021);
- Konkreti grupė segreguojama dėl vykdomos valstybės politikos, pavyzdžiui, valstybės sieną nelegaliai kirtę ekonominių ar klimato migrantų vaikai (LR vidaus reikalų ministro sprendimas Nr. 10V-20).

Taigi, žvelgiant į Lietuvos įtraukiojo švietimo įgyvendinimo planą iš pažeidžiamų grupių spektro perspektyvos, akivaizdu, kad prioritetinių grupių pasirinkimas atspindi dabartinio etapo – dalinai įtraukiojo ugdymo per *universalaus dizaino mokymuisi* modelį. Šis modelis Lietuvos švietimo sistemos ilgalaikių problemų akivaizdoje neišvengiamai renkasi kompromisą: labiau įtraukia negalią turinčius vaikus, siekia ugdymo kokybės per užsibrėžtų rezultatų siekimą, tačiau daliai pažeidžiamų grupių įtraukiojo ugdymo perspektyva lieka neprieinama. Šis sprendimas gali turėti įtakos Lietuvos katalikiško ugdymo įstaigų pasirinktai įtraukties raiškai. Tolesniame poskyryje aprašysiu Katalikų Bažnyčios įtraukiojo ugdymo principus, bruožus ir iššūkius bei palyginsiu juos su Lietuvos įtraukiojo katalikiško ugdymo principais ir bruožais.

4.2. Katalikiškas ugdymas ir įtrauktis

Katalikiškas ugdymas pirmiausia remiasi mokymu apie kiekvieno žmogaus sukūrimą pagal Dievo paveikslą ir panašumą (KBK 355) bei evangeline prieiga, skelbiančia, kad Dangaus Karalystė priklauso mažutėliams¹⁵ (Mt 19, 14–15), jie yra kiekvienos bendruomenės centre (Mk 9, 36–37). Taigi didesnieji ir stipresnieji Bažnyčios bendruomenės nariai pašaukti tarnauti mažiausiems jos nariams (Mt 20, 26).

Remiantis šiuo požiūriu pačios Bažnyčios bendruomenės savastis savaime yra įtrauki ir joje nėra vietos diskriminacijai, priešingai: silpniausi jos nariai turėtų būti labiausiai mylimi ir saugomi. Toks idealus projektas tikrovėje atrodo sudėtingai įgyvendinamas, nes kiekvienos visuomenės ydos bei klaidos kartu yra ir toje visuomenėje tarpstančios krikščionių veiksmų pasekmės. Todėl Bažnyčios mokymas yra nuolat pasikartojantis Evangelijos aidas, kiekvienai naujai krikščionių kartai primenantis neatšaukiamą bendruomenės įsipareigojimą mažutėliams.

4.2.1. Įtrauktis Katalikų Bažnyčios mokyme

Kaip anksčiau minėjau, Katalikų Bažnyčios mokymas veikia kaip Jėzaus Kristaus evangelinės žinios priminimas, aiškinimas, įkultūracija ir aktualizacija. Vadinasi, mokyme nerasime nieko naujo, ko nebūtų galima atrasti Šventajame Rašte ir Bažnyčios Tradicijoje. Vis dėlto Jėzaus žinios paskelbimo laikų ir XXI a. trečiojo dešimtmečio kultūros skiriasi. Todėl kiekviena karta savo visuomenės kontekste turi iš naujo atrasti ir konkrečiai įgyvendinti Evangelijos principus. Taip pat ir Bažnyčios Tradiciją galime iš naujo atrasti dabarties perspektyvoje. Tarkime, tam tikras Tomo Akviniečio mintis šiuolaikiniai autoriai interpretuoja kaip įtraukaus požiūrio į visuomenę ir ugdymą užuomazgas (Carlson, 2014). Vis dėlto visiška įtrauktis yra tarp XX ir XXI a. antrojo dešimtmečio besiformuojantis konstruktas, kuris, tiesą sakant, nieko naujo krikščioniškam žmogaus teisių, orumo ir vertės požiūriui pasiūlyti negali.

Šiuolaikinis įtraukties supratimas Bažnyčios mokyme pamažu aiškinamas, kartais pametamas ir užmiršamas. Bet prie šios idėjos pamažu sugrįžtama pirmiausia, kai XIX a. pabaigoje buvo primintas ir smulkiai išdėstytas mokymas apie socialinę teisingumą Bažnyčioje. Popiežiaus Leono XIII

¹⁵ Mažutėlis – vaikas, ligonis, žmogus, turintis negalią, skurstantis, migrantas ar kitai pažeidžiamų žmonių grupei priklausantis asmuo.

enciklika *Rerum Novarum* (1981) visos bendruomenės vardu siekia įvardyti ir apginti darbininkų teises industrinių pokyčių akivaizdoje. Pirmąsyk taip aiškiai pasisakyta socialinio teisingumo klausimu. Ši enciklika tampa „įžemintos“ arba socialiai įkūnytos Evangelijos pavyzdžiu, padrašinančiu krikščionis ne tik aktyviai diskutuoti socialinio teisingumo tema, bet ir įsitraukti į konkrečių sprendimų paieškas (Sasiadek, 2011). XX a. septintajame dešimtmetyje II Vatikano Susirinkimas atveria Bažnyčią pasauliui ir kviečia ją įsipareigoti bendradarbiauti vykdant socialinį teisingumą, pastebint ir atliepiant pažeidžiamųjų poreikius (Still & Rompré, 2018). Vėlesni dokumentai (siekiantys dabartinius laikus), kalbėję socialinio teisingumo tema, ataidėjo ir plėtė *Rerum Novarum* ir II Vatikano Susirinkimo mintis, vis aiškiau užtardami pažeidžiamiausius visuomenės narius ir grupes (Massaro, 2015).

Suprantama, naujas Bažnyčios vaidmuo pasaulyje skleidėsi pamažu, o lygiagrečiai viena po kitos vėrėsi kai kurių bendruomenės narių piktnaudžiavimo autoritetu žaizdos. Tai silpnino pasitikėjimą šios globalios bendruomenės gyvenimo principų patikimumu. Viena vertus, Bažnyčia, pradėdant popiežiaus Pranciškaus enciklika *Frateli tutti* (2020), vis garsiau atstovavo silpniesiems, idant galiausiai neliktų suvokimo „kiti“, o būtų tik „mes“. Bažnyčia ne tik stengiasi kalbėti visų pažeidžiamųjų balsu, bet ir kurti konkrečias struktūras atstumtųjų gyvybėms gelbėti (pavyzdžiui, Motina Teresė ir kiti (Morariu, 2020)). Kita vertus, bendruomenę krėtė piktnaudžiavimo autoritetu ir mažutėlių išnaudojimo skandalai (Rashid & Barron, 2019).

Palaipsniui Bažnyčia priėjo kryžkelę, kurioje turi apsispręsti, kurį kelią pasirinkti: (a) užsidaryti nuosavame teisme, stiprinti hierarchijos pozicijas politikoje bei stengtis atgauti per krizę prarastą galią ir įtaką arba (b) tapti pažeidžiama, traukia ir nuolankiai už narių klaidas atgailaujančia mažutėlių bendruomene (maža tarp mažų). Popiežius Pranciškus Bažnyčią kviečia eiti antruoju keliu, tapti „karo lauko ligonine“ (Cavanaugh, 2016), kurioje nebėlieka skirties tarp savų ir priešų, kur priimamas ir sutvarstomas kiekvienas, aiškiai suprantant, kad ir pati bendruomenė yra susižalojusi ir reikalinga dieviško išgydymo. Tokia bendruomenės pozicija yra kasdienės įtraukties praktika. Tokios bendruomenės ugdymo įstaiga galėtų tapti atvira visiems vaikams.

4.2.2. Įtraukusis katalikiškas ugdymas

Katalikiško ugdymo įstaigos visame pasaulyje turi tuos pačius bruožus: (a) ugdymas atitinka konkrečios šalies švietimo sistemos reikalavimus ir (b) mokykla veikia pagal katalikiškos ugdymo paradigmos gaires bei principus.

Katalikiškas ugdymas turi galias istorines šaknis (Bowen, 2013) bei skirtingas tradicijų sroves, kurios vienaip ar kitaip siejamos su skirtingais švietėjais, dvasinių mokyklų įkūrėjais. Šių asmenų charizma bei patikimi vaikų ir jaunimo ugdymo principai lieka aktualūs amžių kartoms keičiantis. Gana plačiai žinomas jėzuitiškas švietimas, taip pat plačiai pasaulyje veikia asuncionisčių (ir asuncionistų), saleziečių ir kitos katalikiško švietimo tradicijos (Grace, 2002). Todėl kalbant apie katalikišką ugdymą būtų sudėtinga glaustai, keliais bruožais, jį aprašyti, juk kiekviena tradicija siekia išryškinti ir išlaikyti įkūrėjo paliktą ugdymo tradicijos savitumą. Žinoma, kiekviena karta atranda laikmetį atitinkančią perduotos tradicijos raišką. Visuotinės Bažnyčios dokumentai¹⁶, reglamentuojantys katalikišką ugdymą, rekomenduoja, o kartais ir įpareigoja viso pasaulio katalikiškas ugdymo įstaigas laikytis juose brėžiamų gairių.

Kalbant apie posūkį įtraukties link pasakytina, kad katalikiškos švietimo įstaigos specialių Bažnyčios nurodymų neturi. Galbūt mokyklas ir kitas švietimo įstaigas įpareigoja Bažnyčios mokymas apie socialinį teisingumą? O gal jo nėra dėl to, kad pati įtrauktis atitinka krikščioniškos meilės įsakymą ir skyriumi to kartoti neverta? Tačiau, peržvelgę katalikiškų mokyklų istoriją (Cashin, 2004), aiškiai matysime negalios, skurdo paliestų asmenų, taip pat ir kitataučių, kitatikių ir visų „kitų“ atskirtį. Viena vertus, Bažnyčia rūpinasi vargšais, ligoniais ir atstumtaisiais, kaip „kitais“, taip pat ir skurdą bei išnaudojamą darbą patiriančiais vaikais ir jaunimu (Fierro Torres, 1949). Kita vertus, katalikiškas švietimas, kaip ir anksčiau, taip ir pastarąjį šimtmetį lieka turtingųjų ir gabiųjų prerogatyva (Glenn, 1989). Tai liudija platesnės apimties M. R. Westo ir L. Woessmanno Vakarų šalių katalikiškų mokyklų tyrimas (2010, p. 20), aiškiai atskleidžiantis, kad būtent katalikiškos mokyklos

¹⁶ D. Gervytė (2014, p. 167) sudarė šių dokumentų sąrašą: II Vatikano Susirinkimo krikščioniškojo auklėjimo deklaracija *Gravissimum Educationis* (1965); Katalikiško auklėjimo kongregacijos dokumentai: *Katalikiškoji mokykla (L'ecole catholique)*, 1977), *Katalikai pasauliečiai - tikėjimo liudytojai mokykloje* (1982), *Žmogiškosios meilės ugdymo gairės* (1983), *Religinė katalikiškos mokyklos auklėjimo dimensija (Religious dimension of Education in a Catholic School. Guidelines for Reflection and Renewal)*, 1988), *Katalikiškoji mokykla ant trečio tūkstantmečio slenkščio* (1997), *Pašvęstieji asmenys ir jų misija mokyklose* (2002).

pritraukia ir atsirenka gabesniuosius mokinius iš ekonomiškai sėkmingų šeimų. Galbūt todėl tik pamažu katalikiškas ugdymas įtrauktis keliu suka kartu su viso pasaulio ugdymo įstaigomis. Tai reiškia, kad katalikiško ugdymo raidoje vis jautriau suprantamas kiekvieno asmens orumas bei pažeidžiamų asmenų grupių vertingas ir pageidaujamas dalyvavimas.

Kartu su visuotiniu poslinkiu įtrauktis link stebima katalikiškos krypties edukologų bendra mintis, kad katalikiškas ugdymas savaime turėtų būti įtraukus (Gould & Vaughn, 2000; Taylor & Sidhu, 2012 ir kiti). Kartu su šiuo suvokimu keičiasi ir ugdymo praktika (JAV, Kanada ir kt.): pradėjusios nuo vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimo, ugdymo įstaigos atsiveria skirtingą tikėjimą išpažįstantiems, netikintiems, migrantams, žmonėms, turintiems fizinę negalią (Boyle & Hernandez, 2016; Donlevy, 2007). Atsiranda atskirų mokyklų misijų, skirtų gatvės vaikų ir jaunimo (Gutiérrez, 2007), priklausomybės ir prievartos paliestų nepilnamečių švietimui (Adhiambo, 2019). Taigi katalikiška mokykla išeina iš patogaus aiškumo į pakraščius.

Anksčiau aprašytas pokytis yra konkretus Katalikų Bažnyčios mokymo įgyvendinimas, visus apimančios meilės skleidimasis. Tačiau svarbu pastebėti, kad toks visa apimantis koliažas sudarytas iš skirtingų katalikiškų mokyklų tyrimų apibendrinimo. Tai reiškia, kad reta katalikiška mokykla sugebės kokybiškai ugdyti visus visų jos horizonte esančių pažeidžiamų žmonių grupių vaikus. Įtraukiojo katalikiško ugdymo tendencija yra gera, tačiau kiekviena mokykla skyriumi vis dar yra įtrauktis tapsmo procese. Ši įžvalga svarbi ir dėl to, kad pasitaiko mokyklų, kurios priima visus, išskyrus vieną konkrečią pažeidžiamą grupę. Tokia vienos vienintelės grupės diskriminacija ir segregacija ypač skaudžiai išgyvenama tos grupės vaikų bei jaunuolių (Bayly, 2013).

Toliau paanalizuosiu įtraukijį katalikišką ugdymą Lietuvoje. Jį vadinsiu įtraukiuoju, tačiau mintyje turiu dalinę įtrauktį, nes Lietuvos švietimas šiuo metu beveik užbaigė specialiojo ir bendrojo ugdymo susiliejo etapą, tuo pačiu metu mokyklų bendruomenė dar vis ieško skirties tarp integracijos ir vadinamosios įtraukties, o negalią turintys asmenys dar vis kovoja už savo teisę dalyvauti artimiausios mokyklos vykdomame ugdyme.

Kaip antrajame disertacijos skyriuje aptariau, katalikiškas ugdymas Lietuvoje yra giliausias tradicijas ir pagrindinę vėl nepriklausomos Lietuvos kryptį formavusi srovė. Suprantama, kad į elitizmą linkusios ir savo mokinius atsirenkančios katalikiškos gimnazijos nėra įtrauktis lauke, todėl belieka įvardyti, kad šios įstaigos tiesiog segreguoja mokinius ir katalikiškas ugdymas jose daugiau reiškia tam tikros uždaros sistemos gan paviršutiniškus moralinius principus nei gyvenimą Evangelija.

Popiežiaus Pranciškaus Bažnyčios – „karo lauko ligoninės“ – metafora apima visus gyvenamojo pasaulio lauko žmones ir jų sunkumus, o atranka į katalikiškus darželius, mokyklas bei kitas ugdymo įstaigas atstovauja anksčiau minėtajam gan uždaros bendruomenės pasirinktam keliui. Suprantama, kad kai kurios katalikiškos aukštojo mokslo įstaigos priima savo narius pagal išmintingą ir tinkamą atranką (pavyzdžiui, kunigų seminarijos), idant ateities tarnystei parengtų tinkamus asmenis. Jei tokie asmenys prieš tai buvo segreguojančių (vaikus atsirenkančių) katalikiškų darželių ir gimnazijų absolventai, gali nutikti, kad kuris nors asmuo nuo ankstyvos vaikystės iki studijų baigimo laiko buvo ugdomas katalikiškoje, įtraukčiai priešingoje, kultūroje. Tokia kultūra ir jos tradicija išugdo asmenį, kuris moka duoti išmaldą vargšui ar ligoniui, bet lieka atviras klausimas, ar šis asmuo norės ir gebės kurti visiems atvirą bendruomenę ar visuomenę? Ar taip išugdyto kataliko socialinis jautrumas apsiriboja gailesčiu ir viltimi kuo rečiau sutikti „kitokį“? Taigi Bažnyčios kryžkelės pasirinkimai veda į skirtingas puses, ir šiuodu pasirinkimus atspindi tarp elitinio katalikiško ugdymo ir įtraukiojo ugdymo žiojinti praraja.

Kita vertus, pirmoji integruoto ugdymo mokykla nepriklausomoje Lietuvoje buvo katalikiškos krypties. Vilniaus „Versmės“ (nuo 2018 m. – Palaimintojo Teofiliaus Matulionio gimnazija) mokykla įkurta 1993 m. Šios mokyklos tikslas – bendrojo ugdymo mokykloje integruoti specialiuosius ugdymosi poreikius turinčius mokinius. 2010 m. tapo nevalstybine katalikiška mokykla (Marijos Dangun Ėmimo seserų kongregacija tapo viena iš mokyklos steigėjų) (Gervytė, 2019, p. 107–108). 2015 m. „Versmės“ mokykla išplėtė priimamų pažeidžiamų grupių spektrą: priėmė mokytis ne tik negalia / SUP turinčius vaikus, bet ir pabėgėlių vaikus (ten pat, p. 108). Palaipsniui iš integruotos mokyklos modelio per asumcionistinį (katalikišką) ugdymą mokykla tapo įtrauki anksčiau, nei Lietuvos švietimas pradėjo planuoti *universalaus dizaino mokymuisi* modelio įgyvendinimą. Svarbu pastebėti, kad šio dizaino ištakos ir lopšys buvo „Versmės“ mokykla (Galkienė, 2003). Būtent šioje mokykloje nėra anksčiau minėtų, Lietuvos švietimo sistemai būdingų įtraukčiai besipriešinančių elementų, todėl ugdymo kokybė per rezultatų siekimą dera su įtraukiojo mokymosi principais. Taigi ši mokykla yra toliausiai įtraukiajame ugdyme evoliucionavusi švietimo įstaiga Lietuvoje.

Tiesa, verta pastebėti V. Juškienės atliktą katalikiškų mokyklų moksleivių tyrimą, kuriame viena iš karitatyvinių veiklų yra „vaikų su negalia pensionatų, dienos centrų“ lankymas (2012, p. 9). Taip pat ir šių dienų katalikiškose mokyklose, kurios neatsirenka savo mokinių, stebimos tendencijos, būdingos ir kitoms Lietuvoje esančioms ugdymo įstaigoms: formaliai vykdomas

įtraukusis ugdydamas, tačiau jis neturi tęstinumo. Keli negaliai ar kitų SUP turintys vaikai priimami į klases, tačiau jie nepatiria visiško dalyvavimo ir asmeninės sėkmės (Targamadzė & Gervytė, 2014, p. 174).

4.3. Inkliuzija ar įtrauktis?

Terminija, pasak K. Pukelio ir A. Smetonos, yra profesinio bendravimo pagrindas, nes būtent terminais (ir jais reiškiamomis sąvokomis) reiškiamą *prasmę* (2012, p. 53). Pastebėtina, kad lietuvių kalboje sukuriama saviti terminai prasmėms žymėti, todėl tarptautinių žodžių asimiliacija yra mažesnė (Pakalniškytė, 2006) nei kitur. Tai lėmė beveik sakralus įtarumas vertinant į mūsų kalbą atkeliaujančius žodžius. Jau daugiau nei tris dešimtmečius bandoma vengti tarptautinių žodžių, vis tikintis, „kad tik savais žodžiais parašytas mokslo darbas bus lengvai suprantamas visiems žmonėms“ (Girdenis, 2000, p. 203). Dėl to Lietuvoje susiklostė ir įsitvirtino savita tarptautinių žodžių bei terminų vertimo tradicija, kurią atvirai galima vadinti chaotiška (Alaunienė, 2020). Įprasta, kad terminas atsiranda su nauju tarptautiniu reiškiniu ar objektu. Aktualų reiškinį aptariantys ir diskutuojantys autoriai iš pradžių vartoja kitos kalbos terminą tiesiog pritaikydami lietuvių kalbos galūnę. Vėliau, kai terminą tenka pavartoti formaliajame diskurse, bandoma jį versti į jau esamą lietuvių kalbos žodį, kuris tiksliai atitinka verčiamą žodžio reikšmę ir / ar prasmę. Kitu atveju sukuriamas naujas lietuviškas žodis, kuris atitinka tarptautinio žodžio reikšmę. Taip pat gyvuoja praktika, kai naujam arba vėl aktualizuotam reiškiniui pasitelkiamas panašios reikšmės žodis, kurio vartojimo kontekstas ir prasmė praplečiama (Kudirka et al., 2016).

Suprantama, anksčiau aprašyta praktika sukėlė nesklandumų, kai žodis, tiksliau – terminas yra skirtas ne konkrečiam daiktui žymėti (pavyzdžiui, oficialiajame diskurse „spausdintuvas“ puikiai tiko „printeriui“ pakeisti), bet būtinas besivystančiam tarptautiniam fenomenui įvardyti. Juk kai kalbama apie reiškinį, kurio raida svarbi viso pasaulio šalių tarptautinei bendrijai, aiškus terminas tampa įrankiu sklandžiam dialogui ir diskusijai plėtoti. Kartu toks terminas, žymintis tuo metu svarbų fenomeną ar minėtos bendrijos siekinį, perkeliamas į sutariančių šalių bendradarbiavimo politikos, ekonomikos, švietimo, mokslo, kultūros ir kitas sritis reglamentuojančius dokumentus. Jei techniškai patogus terminas verčiamas į bendradarbiaujančių šalių kalbas sukuriant specialų žodį, tikriausiai galima išvengti terminų painiavos. Jei termino vertimui tiesiog pritaikomas jau esantis konkrečios šalies žodis, gali kilti nesklandumų ne tik verčiant, bet ir suprantant,

perteikiant bei įgyvendinant bendrai išsikeltus tikslus (Sueldo & Grebliauskienė, 2014). Todėl iškyla klausimas, kuriam pasirinkimui teikti prioritetą: ar gimtosios kalbos saugojimui nuo svetimybių ir jos žodyno turtingumui, ar tarptautinio žodžio garantuojamai sklandžiai visų konkrečios valstybės segmentų bei užsienio partnerių komunikacijai?

4.3.1. „Inclusion“ vertimo kontekstai

Žodis „inclusion“ švietimo kontekste pasirodo apie 1990 m. JAV mokslininkų ugdymo eksperimentų aprašymuose (Stainback & Smith, 2005). Tuomet terminas įgauna savo apibrėžtį ir aiškų kontekstą. Tuo pačiu metu Europoje ir jos švietimą reglamentuojančiuose pranešimuose (nuo 1990 iki 2003 m.) stebimas „integration“ termino vartojimas, kuris pamažu virsta „inclusion“ (Watkins et al., 2009). Toks virsmas neapsiėjo be ilgų diskusijų (ten pat). Tiek JAV, tiek Europoje terminas „inclusion“ vystosi pagal konstruktyvizmo filosofijos logiką (Skrtric et al., 1996): tampa laike modeliuojamu konstrukt. Apie 2005 m. terminas „inclusion“ galutinai pakeičia terminą „integration“, vis labiau atspindėdamas globalios vakarietiškos pasaulėžiūros ir kultūros iškeliamą įvairovės ideologiją (Omwami & Rust, 2020). Tokiu būdu žodis „inclusion“, kurio pirmoji reikšmė – veiksmas, kurio metu koks nors asmuo ar daiktas tampa grupės dalimi¹⁷, sujungiamas su įvairovės principais, apimančiais nediskriminavimą ir kiekvieno asmens teisės garantiją. Akivaizdu, kad po terminu „inclusion“ slypi ne tik konkreti laikmečio filosofija, ideologija, bet ir globalios vakarietiškos bendrijos politika bei strategija. Visas reiškiny apima spektrą siekinių įvairiuose ES ir JT segmentuose. Todėl vertinys „inkliuzija“ – ne vien tiktai lietuvių kalbos puoselėtojų ausį režiantis žodis, bet ir Vakarų bendrijos principus, vykdomą ir strateguojamą politiką žymintis reiškiny.

„Inkliuzija“ – vienas tų žodžių, kuriuos galima vadinti techniškai tinkamais konstruktais, ganėtinai panašiai paaiškintais ir suprantamais visose ES (ir su ja bendradarbiaujančiose) institucijose. *Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra* (2014) vienodai aiškina ir kartu plėtoja inkliuzijos įgyvendinimo principų diskursą. Didžioji dalis oficialių ES kalbų terminą „inclusion“ verčia tiesiog pritaikydamos tą pačią žodžio šaknį ir

¹⁷ Laisvas vertimas iš anglų kalbos: *the act of including someone or something as part of a group, list, etc., or a person or thing that is included* (Miller & Brown, 2013).

transformuodamos galūnę. Kaip pastebi S. Ališauskienė ir L. Miltenienė (2018), skirtingoms kalbų grupėms priklausančios ES šalys savaip adaptuoja „inclusion“, pavyzdžiui: „Danija, Estija, Ispanija, Italija, Nyderlandai, Norvegija, Portugalija, Prancūzija, Slovakija, Slovėnija, Suomija, Švedija, Vokietija ir kt., vartoja tarptautiniu mastu pripažintą terminą, kurios priklausomasis dėmuo siejamas su anglų kalbos žodžiu *inclusion*“ (p. 14).

Kita vertus, tokios šalys kaip Vengrija ir Islandija keičia priklausomąjį dėmenį savosios kalbos dėmeniu ir to nuosekliai laikosi visuose su inkliuziniu ugdymu sietinuose diskursuose (ESIUA, 2019, p. 53). Lietuva oficialiame raktinių žodžių sąvade patį terminą „inclusive“ verčia žodžiu „inkliuzija“ (ten pat). Tačiau kitus su švietimu susijusius terminus, tarkime, „inclusive education“ ir „inclusive education setting“, verčia atitinkamai „įtraukusis ugdymas“ ir „įtraukioji ugdymo aplinka“ (ten pat). Šis išskirtinumas tik atspindi Lietuvoje jau kurį laiką vykstančią edukologų diskusiją, paties reiškinio vystymąsi ir anksčiau minėtų interesų konfliktą (svarbiau kalbos grynumas ar sklaidi komunikacija?). Pastarąjį trumpai aptariau šio poskyrio įvadinėje dalyje, toliau susitelksiu į edukologų diskusiją bei paties reiškinio ir jo termino kismo raidos sąsajas.

4.3.2. Du „inclusion“ vertimai į lietuvių kalbą

Edukologijos mokslui Lietuvoje būdinga dvejetainė arba trejetainė versti terminus (pavyzdžiui, „education“) ir neskubant diskutuoti, kuris jų tinkamesnis (žr.: Rupšienė, 2016; Bitinas et al., 1981; Bitinas, 2011; Lukšienė, 2000), labiau atitinka šiuolaikinį kontekstą, mokslo tyrimus ir praktiką. Neišvengiamai į panašią situaciją pateko ir termino „inclusion“ vertimas.

Iš pradžių socialinių mokslų atstovai gan uoliai kalbėjo apie inkliuziją, kaip fenomeną ir pokytį (atitinkamai terminą ir vartodami), išryškindami inkliuzijos pranašumą prieš integraciją (Geležinienė et al., 2008; Ruškus, 2002; Miltenienė & Daniutė, 2014 ir kt.). Vėliau dalis mokslininkų renkasi visa, kas buvo „inkliuzija“ arba „inkliuzinis“, versti tik „įtrauktis“ ir „įtraukus“. Iliustruoti šį nuoseklų pasirinkimą norėčiau aiškiau pavyzdžiu: agentūra *The European Agency for Special Needs and Inclusive Education* savo oficialiame puslapyje pateikia tikslų ir formalų institucijos pavadinimo vertimą – Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtos agentūra¹⁸. Tačiau nuoseklūs „inkliuzijos“ termino vengiantieji autoriai mokslo

¹⁸ <https://www.european-agency.org/Lietuvi%C5%B3%20kalba/publications>

publikacijose šią agentūrą pervadina į Europos specialiojo ir įtraukiojo ugdymo agentūrą (pavyzdžiui, A. Augustinovič, 2019).

Suprantama, kad kiekviena aiškiai ir artikuliuotai išreikšta pozicija sulaukia opozicijos. Pastarąją sklandžiai ir metodiškai išdėsto S. Ališauskienė ir L. Miltenienė (2018, p. 14) teigdamos, kad jei „tarptautiniu mastu pripažintus konstruktus, kaip *inkliuzinis ugdymas*, keisime kitu (*įtraukusis ugdymas*), neteksime konstrukto prasmės ir įsivelsime į painiavą [dėl to, kad] termino *įtraukusis ugdymas* turinys iki galo neatskleistas“ (p. 12). Kita vertus, kurį laiką vartojamas terminas pripratina vartotojus prie platesnės reikšmės. Štai 2021 m. sąvoka „įtraukusis ugdymas“ ne tik šio termino šalininkams jau atrodo atitinkantis „giluminę įtraukiojo ugdymo prasmę, postuluojamas vertybes ir tarpasmeninių santykių etiką“ (Galkienė, 2021, p. 191), bet ir oponuojančiajai pusei ši reikšmė aiškesnė, taip pat sutinkama su nacionaliniuose strateginiuose švietimo dokumentuose įteisintu *įtraukties* principu, nors dar kyla klausimų dėl strateginės krypties „įtraukaus ugdymo“ apibrėžties (Šapelytė, [Ališauskienė] et al., 2021, p. 351). Tačiau apibrėžties strategijos neaiškumas jau neoponuoja termino *per se*.

Natūrali termino vartojimo kaita priklauso ir nuo tam tikrų termino vartojimo kultūros ir vykstančio fenomeno tikrovės elementų. Įdomu būtų pasvarstyti, kodėl vietoje sutartojų plačios aprėpties termino („inkliuzija“) vis labiau įsigali „įtraukusis ugdymas / įtrauki aplinka“ ir pan. Tam įtakos galėjo turėti švietimo sistemos raidos etapas, jo aktualijos ir artimiausios strategijos. Tai norėčiau aptarti šiek tiek plačiau.

4.3.3. Trys įtraukties etapai

Laipsniškas vieno ar kito termino edukologijos moksle ir švietimo praktikoje įsigalėjimas gali žymėti gan reiklaus sisteminio pokyčio etapą. Tai reiškia, kad visiška įtrauktis yra siekinys, kurio link kiekviena visuomenė juda. Lietuvoje stebimo įtraukiojo ugdymo vystymosi etapus galima skirstyti taip:

- 1) **Segregacijos įvardijimas.** Suvokimas, kad neįgaliųjų vaikų dalyvavimas procese nebegali būti atidedamas. Tai pirmiausia liudija 1991 m. paskelbtas *LR neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas* ir 1998 m. įsigaliojęs *LR specialiojo ugdymo įstatymas*.
- 2) **Integracija.** Etapą atitinka ir visuotinai vartojamas bei į lietuvių kalbą perimtas terminas „integration“. Jis žymi integruoto ugdymo etapą, kuriame susitiko bendrasis lavinimas ir specialusis ugdymas (Ruškus, 2001). Šioje pakopoje neįgalieji vaikai galėjo būti integruojami į

bendrojo lavinimo mokyklas, tačiau mokyklos galėjo jų nepriimti pasiaiškindamos aplinkos pritaikymo stygiu.

- 3) **(Dalinė) įtrauktis.** Tai 2020–2024 m. apimantis etapas. Šiame etape turime garantuoti neįgaliųjų vaikų teisę dalyvauti. Tai yra mūsų švietimo politikos ir sistemos dabartis. Pasirinkau šį etapą vadinti daliniu, nors galima būtų šlietis prie kito, šį etapą aiškinančio termino – „įtrauktis kai kuriems“ (*inclusion for some*). Jis atspindi diskusiją, kurioje priešinami du požiūriai į įtraukųjį ugdymą. „Įtraukimo kai kuriems“ diskursas pasisako už specializuotą ugdymą, dažnai atskirose ir specialiose mokyklose, specialiųjų poreikių turintiems vaikams (Leijen et al., 2021). Šioje perspektyvoje pabrėžiama vidutinių ir didelių specialiųjų poreikių turinčių vaikų teisė gauti aukščiausios kokybės ugdymą, kurį teikia tinkamai parengtas personalas atskiroje aplinkoje. Taip pirmenybė teikiama švietimo paslaugų optimizavimui ir specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimui specializuotoje aplinkoje, siekiant užtikrinti, kad specialiųjų poreikių turintys vaikai turėtų geriausias galimybes mokytis ir siekti ugdymo tikslų (ten pat). Kita vertus, „įtraukties visiems“ diskursas pasisako už lygias galimybes visiems vaikams, nepriklausomai nuo jų skirtingų poreikių, mokytis kartu įprastoje ugdymo aplinkoje. Taip pat pabrėžiama socialinė, edukacinė ir ekonominė įtraukiojo švietimo nauda, siekiama keisti požiūrį į skirtumus ir kurti nediskriminuojančią visuomenę. Joje pirmenybė teikiama specialiųjų poreikių turinčių vaikų įgalinimui ir visiškam įtraukimui į įprastą mokyklą, sudarant jiems sąlygas tapti aktyviais piliečiais, kurie visapusiškai ir lygiateisiškai dalyvauja visuomenės gyvenime (Francisco et al., 2020). Vis dėlto šios diskusijos priešprieša nėra visai tikslus dabartinio etapo atspindys, nes mano aprašoma dalinė įtrauktis siekia į ugdymo procesą įtraukti kuo daugiau įvairių vaikų, atsižvelgiant į šiuo metu prieinamas priemones ir konkrečias galimybes. Nors diskusijos fokusas yra vaikai, turintys fizinių arba protinių specialiųjų poreikių, neatsižvelgiant į kitas ugdymo reikalingas pažeidžiamas vaikų grupes, galbūt po šio etapo fokusas plėsis.

Aptartąjį fokusą atspindi *Įtraukties plėtros 2021–2024 metų veiksmų planas* (2020). Šio plano įgyvendinimas remiasi *universalus dizaino mokymuisi* principais (Galkienė, 2021). Šio ugdymo dizaino ir juo paremto plano raktinė sąvoka yra „įtraukusis ugdymas“ (ten pat, p. 1–7). Galbūt dėl ypač jautrios neįgaliųjų vaikų situacijos Lietuvoje (Ruškus, 2020) ir būtinybės kuo efektyviau parengti ugdymo aplinką, pedagogus, naujas programas,

aštresnių diskusijų dėl *visiškos* ir *dalinės* įtraukties nekilo. Juk svarbiau ne kaip strateginį pokytį pavadinsime, bet kaip jį įgyvendinsime.

Dabartiniame įtraukios mokyklos ir visuomenės raidos etape įtrauki aplinka, įtraukios programos bei pedagogų pasirengimas labiau apima pagalbą, skirtą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams ir įvairių negalių turintiems vaikams. Tai yra sveikintinas pokytis. Kita vertus, prie *inkliuzijos* termino vartojimo diskurso reikėtų vėl sugrįžti, kai mokykla bei visuomenė subręs pasirūpinti ir kitų pažeidžiamų bei diskriminuojamų vaikų grupių teisėmis (pavyzdžiui, nelegalių migrantų vaikų švietimas). Tai galėtų būti ketvirtojo – **visiškos įtraukties** – Lietuvoje etapo pradžia. Ar jis užtikrintų ugdymo kokybę visiems ugdymo proceso dalyviams? Galbūt mokyklos savo veiklą grįstų ugdymo filosofija, kuri veiksmingai įveikia visų „kitokių“ diskriminaciją bei atskirtį. Viliuosi, kad užauginsime kartą, kurios visi visuomenės nariai įgis išsilavinimą pagal gebėjimus (Aidukienė, 2014, p. 6). Tuomet ar verta spėlioti, kaip šį reiškinį pavadinsime?

Atsižvelgdama į anksčiau aprašytų terminų vartojimo evoliuciją, disertacijoje jau nuo pat pirmosios pastraipos pakaitomis vis vartoju terminus: *įtrauktis*, *įtraukusis ugdymas*. Vis dėlto noriu pabrėžti, kad, mano nuomone, esama skirtumo tarp šiuo metu Lietuvoje įgyvendinti rengiamo (dalinio) įtraukiojo ugdymo ir visiškos įtraukties (*inclusion*), todėl kartais tekste terminus vis papildau tai pabrėžiančiais būdvardžiais: *visiškas*, *dalinis*.

5. EMPIRINIS TYRIMAS

Siekdama atsakyti į šioje disertacijoje suformuluotus klausimus, atlikau dviejų dalių tyrimą, apimančią dvi įtraukiojo katalikiško ugdymo dekadas bei dvi skirtingas švietimo sistemos dalis (bendrąjį ugdymą ir ikimokyklinį vaikų ugdymą). Fenomenologinė tyrimo dalis, atsakanti į klausimą, *ką reiškia mokytis įtraukioje katalikiškoje mokykloje*, atskleidė moksleivių patirtis mokantis integruotoje-įtraukioje katalikiškoje mokykloje nuo 2001 iki 2011 m. Antroji empirinio tyrimo dalis, autoetnografinis naratyvas, atsakė į antrąjį klausimą, *kaip katalikiška ugdymo įstaiga tampa įtrauki?* Autoetnografija siekiama *aprašyti katalikiškos ikimokyklinės įstaigos tapsmą įtraukia* nuo 2011 iki 2022 m. Abu tyrimo segmentai iš esmės atskleidžia įtraukties proceso eigą: hermeneutinė fenomenologinė gija leidžia užčiuopti tai, kas tiriamajame fenomene yra esmiška, o autoetnografinė – papasakoti įstaigos tapsmo istoriją. Abi tyrimo dalys viena kitą papildo, o pirmoji inspiravo antrąją. Atlikdama hermeneutinį fenomenologinį tyrimą susidūriau su moksleiviais, kurie katalikiškoje ugdymo įstaigoje mokėsi tuo metu, kai ten savo pedagoginio kelio pradžioje atlikau praktiką. Tai įkvėpė sukonstruoti autoetnografinį katalikiškos ugdymo įstaigos tapimo įtraukia tyrimą, papasakoti tapsmo istoriją.

Pasibaigus hermeneutiniam fenomenologiniam giluminiam interviu, mokyklos absolventai leisdavosi į aptariamo laikotarpio prisiminimus, dalinosi nuotraukomis, įžvalgomis, dainų tekstais, išgyventais dialogais su klasės draugais. Visi šie pasakojimai ir artefaktai liko už hermeneutinio fenomenologinio tyrimo rėmų, bet kartu susisluoksniavo į lauko užrašų paraštes bei vis aiškiau skatino sugrįžti mano pačios atsiminimus. Dalis hermeneutinio fenomenologinio tyrimo dalyvių (3 asmenys) prisijungė ir prie autoetnografinio tyrimo dalies, taip pat man padėjo susisiekti su tais absolventais, kuriuos buvau sutikusi atlikdama praktiką integruotoje katalikiškoje mokykloje. Pastaruosius pažinojau asmeniškai. Jų istorijos tapo tiltu iš hermeneutinio fenomenologinio tyrimo į autoetnografinio pasakojimo dalį. Taip lyg kartu su hermeneutinio fenomenologinio tyrimo dalyviais pereinu nuo pirmojo įtraukiojo katalikiško ugdymo dešimtmečio moksleivių patirties autoetnografinės istorijos, kuri apima pastarąjį dešimtmetį vykusį naujos katalikiškos ikimokyklinės ugdymo įstaigos kūrimą bei laipsnišką tapsmą įtraukia.

5.1. Pirmosios tyrimo dalies metodologija. Hermeneutinis fenomenologinis tyrimas

Ši (pirmoji) disertacijos tyrimo dalis apima pirmąjį (po Nepriklausomybės atgavimo) įtraukiojo katalikiško ugdymo Lietuvoje dešimtmetį. Nors tai yra integrali disertacijos tyrimo dalis, ją galima kvalifikuoti kaip atskirą katalikiškų mokyklų integruotų klasių absolventų išgyvenimų tyrimą. Svarbu pastebėti, kad aprašomojo laikotarpio metu ugdymas pamažu virto įtraukiu, tuosyk buvo vadinamas integruotu (Galkienė, 2021). Atlikdama tyrimą vadovavausi hermeneutine fenomenologija kaip teorine ir metodologine prieiga. Tyrinėčiau absolventų, kurie baigė integruotą (pereinančią į įtraukiąją) katalikišką mokyklą (iki 2011 m.) patirtis. Stengiausi atskleisti, kaip (besivystančiame) įtraukiajame katalikiškame ugdyme atsiskleidžia egzistencinės *santykio, kūno, laiko ir erdvės* dimensijos (van Manen, 1998).

5.1.1. Hermeneutinės fenomenologijos savybės

Fenomenologinius tyrimus sunku struktūruoti ar griežtai apibrėžti, stengiantis atrasti visiems taikytiną metodo vienovę. Skirtingos fenomenologinės mokyklos turi savitus metodus ir stilius tirti fenomeną. Galima matyti skirtį tarp aprašančių (pavyzdžiui, Husserlis, Georgi) ir interpretuojančių (pavyzdžiui, Ashworthas, Smithas ir Osbornas) fenomenologinių mokyklų (Finlay, 2009). M. van Manenas (1997) savo tyrimo metodologiją kreipia trečiuoju keliu: pasirenka žmogaus mokslams labiau priimtina aprašymo ir interpretacijos derinimą. M. van Manenas tą kelią pavadina praktine fenomenologija, ji plėtoja ir pritaiko pedagogikoje. Šią metodologiją taikantis tyrėjas įsitraukia į tyrimo dalyvio išgyvenimą (angl. *lived-experience*), jį aprašo, analizuoja ir interpretuoja.

M. van Maneno hermeneutinio fenomenologinio tyrimo metodas sulaukė nemenkos kitų fenomenologų kritikos dėl įvairių fenomenologinės filosofijos aspektų tikslumo ir taikymo (Zahavi, 2018; 2019). Tokius pačius kritinius klausimus bei pastebėjimus kelia ir kiti (Kairė, 2021) vanmaneniškos fenomenologinės mokyklos sekėjai. Problemiškai, anot Zahavi (2018), atrodo ne pats metodologo sukurtas įrankis, bet autoriaus specifinis santykis su fenomenologija: (a) fenomenologinio tyrimo priemonės įtikslinimas, taip fenomenologinio išgyvenimo aprašymą iškeliant į esminių filosofinių klausimų vietą; (b) M. van Manenas suskliaudimą laiko vienu svarbiausių metodu, siekiančiu pašalinti viską, kas trukdo fenomenologui prieiti prie tiriamo fenomeno (2014), tačiau Zahavi (2019) ir S. Kairė (2021) patikslina, kad *epoche* labiau siekia ne suskliausti, beveik pašalinti realybę, bet atsitraukti

nuo tam tikrų dogmatinių įsitikinimų apie esančią ir pasiliekančią realybę; (c) fenomenologija negali būti sutraukta tik iki ikireflektyvių išgyvenimų aprašymo, pametant perėjimą nuo ikireflektyvaus patyrimo pasaulio konceptualizavimo link (Kairė, 2021, p. 27).

Vis dėlto praktinės fenomenologijos tyrimo principai jau ne vieną dešimtmetį taikomi pedagogikai ir edukologijai, todėl, turėdama mintyje jos ribotumą, ryžausi naudoti tyrimo praktikoje patikrintą, nors ir šiek tiek kritikuotą, įrankį savo tyrimui atlikti.

Nemenka dalis šiuolaikinių hermeneutinių tyrimų pasižymi tam tikru lankstumu, neturi griežtų taisyklių (Giorgi, 2007). Panašios tendencijos stebimos ir praktinės fenomenologijos tyrimuose: aprašymas taikomas kaip analizės metodas. Kartu pats aprašymas traktuojamas ir pateikiamas kaip interpretacija (ten pat). Įsigilinus ir supratęs tiriamojo išgyvenimus, kaip juos prisimena ir papasakoja pasakojantysis, atsiveria tiriamo fenomeno prigimtis ir reikšmė (Finlay, 2009). Fenomeno tyrėjas siekia išsamiai aprašyti tyrimo dalyvio išgyvenimų tekstūriškumą. M. van Manenas siekia išplėsti minėtųjų tyrėjų siūlomą aprašomąjį fenomenologinį metodą ir sukurti savitą prieigą, idant fenomenologijoje atsirastų erdvė ir būdas interpretacijai. Tokiu būdu aprašytas ir interpretuotas tyrimo dalyvių patirtis galima apibendrinti bei taikyti pedagogikos praktikoje (van Manen, 1998).

Aptartasis van Maneno metodas man atrodė priimtinas ir dėl to, kad, aprašant ir interpretuojant surinktus duomenis, riba tarp meniško aprašymo ir mokslinio žinojimo įvardijimo tampa ne tokia ryški. Interpretuodama aprašytąjį fenomeną nevengiau įvairių vaizdingos kalbos figūrų bei kitų įrankių, kurie artimesni kūrybiniam rašymui. Tokiu būdu rašymas prasiskverbia pro pasakotojo prisiminimus ir leidžia daryti ugdomąjį poveikį skaitančiajam (van Manen, 1997). Tuo pat metu fenomeno aprašymas tarpsta moksliniame tekste, todėl pirmiausia turėjau nueiti redukcijos, suskliaudimo, sužadavimo ir trumpos istorijos (per)rašymo kelių:

a) *Epoché* ir redukcija

Kiekvienas hermeneutinis fenomenologinis tyrimas prasideda nuo *epoché* (arba „suskliaudimo“) ir redukcijos, kurios fone išgirsti vis aidintį savos patirties balsą ar tik jo aidą. Atpažinus savo nuostatas ir įsitikinimus, lengviau juos įvardyti ir palikti, idant pasaulio reiškiniai būtų suprasti taip, kaip jį patiria tyrimo dalyvis. Taip įvyksta redukcija, kai paliekamos sau įprastos nuostatos ir į pasaulį žiūrima fenomenologiniu žvilgsniu. Fenomenologinė redukcija komplikuotą problemą lokalizuoja iki to, kas joje yra esmiška, tokiu būdu tyrėjas „ignoruoja savo prietarą apie pasaulį“ (Mickūnas & Stewart, 1994, p. 46). Šią nuostatą papildė *epoché* – *suskliaudimas* arba susilaikymas

nuo įprastų ir visuotinai pripažintų įsitikinimų (ten pat, p. 46–47). Tokiu būdu redukcija padėjo man suskliausti asmeninius supratimus, o *epoché* – visuotines klišes ir stereotipus. Kartais sąvokos *redukcija* ir *suskliaudimas* vartojamos sinonimiškai, bet šio tyrimo metu šie procesai buvo viena kitą pildančios tyrimo pakopos. Klausydamasi absolventų patirčių, stengiausi atsiriboti nuo savo mokyklinių patirčių ir išgyvenimų, suskliausti žinojimą ir atskleisti tai, kas atsakyme į hermeneutinį fenomenologinį klausimą yra esmiška.

b) Sužadinimas

Tolesnis M. van Maneno (2014) metodo žingsnis yra *sužadinimas* (angl. *the vocative*). Šis kalbinis įrankis atveria fenomeną ne tik tyrėjui, bet ir tyrimo rezultatus skaitančiajam. Sužadinimas padeda paliesti aprašomąjį fenomeną dar prieš pradedant jį reflektuoti ar analizuoti. Aprašytas tekstas nesiekia atkurti ypač tikslios įvykių sekos, o sužadina fenomeno reikšmės įsisąmoninimą. Taip per meną galima atskleisti patirtis ir išgyvenimus, esančius už aprašomojo teksto. Sužadinimas tekstą išskleidžia taip, kad skaitantysis gali jausti ir susitapatinti su tyrimo dalyvio išgyvenimais.

c) Gyvenimiška istorija

M. van Manenas (1989) trumpą fenomeną atskleidžiančią *istoriją* (angl. *anecdote*) (toliau – istorija) siūlo kaip hermeneutinės fenomenologijos prieigą. Tai fenomenologinio teksto dalis, sukuriamą perskaičius transkribuotą interviu. Istorija yra skripto ir papasakoto išgyvenimo *esencija*, kuri pasitarnauja tolesnio fenomenologinio teksto rašymui. Trumpoje istorijoje lieka tik toji transkribuoto teksto dalis, kuri man kaip tyrėjai atrodo esminė, atskleidžianti fenomeno esmę (van Manen, 1997). Trumpą istoriją rašiau taip, kad pažadinčiau skaitančiojo gebą užčiuopti aprašomąjį reiškinių. Siekiau skaitančiojo susitapatinimo su istorijos dalyviu, kad jis jaustų ir suvoktų aprašyto gyvenamojo pasaulio elemento (kartu ir reiškinių) bendrumą ir universalumą.

5.1.2. Empirinio tyrimo organizavimas

Empirinis moksleivių išgyvenimų mokantis įtraukioje katalikiškoje mokykloje tyrimas organizuotas nuosekliai: pradedama nuo kruopštaus pasirengimo tyrimui, tuomet vyksta tyrimo dalyvių atranka, nuotolinių interviu filmavimas (kurių trukmė svyravo nuo 45 iki 90 minučių), balso įrašo

transkripcija¹⁹, užrašomos trumpos istorijos, išryškinamos keturios egzistencinės temos.

a) Pasirengimas tyrimui

Giluminio interviu temą ir klausimą formulavau 2021 m. vasario mėnesį. Vėliau (2021 m. kovą–balandį) prasidėjo dar vienas visuotinio karantino laikotarpis, todėl interviu teko imti ir nufilmuoti *Zoom* platformoje. Išklausiau ir užrašiau penkių žmonių išgyvenimus. Norėdama pasitikslinti ir papildyti jau surinktus duomenis, 2023 m. spalį įrašiau šeštąjį ir septintąjį interviu. Prieš kiekvieną interviu su tyrimo dalyviais kalbėjausi neformaliai, kad jiems būtų suprantama, koks tai tyrimas. Kiekvieno įrašo pradžioje žodžiu atsiklausiau kiekvieno dalyvio jo leidimo filmuojamos medžiagos turinį panaudoti tyrimui.

Hermeneutinės fenomenologijos metodologija yra įrankis, kuris man suteikė tam tikros laisvės analizuojant moksleivių patirtis, tačiau kartu ji taikant tenka skirti daug laiko savo tekstų permąstymui ir kantrybės vis man sugrįžtančioms abejonėms ir svyravimams. Hermeneutinė fenomenologija dažnai matoma priešingoje pusėje nei labiau įprastų (kiekybinių ir net dalies kokybinių) tyrimų metodologija (van Manen, 2016). Dėl savo specifiškumo M. van Maneno metodas siekia fenomenologiją pritaikyti *žmogaus mokslams*, o tai jam reiškia, kad tyrimas įgauna paktinių, pedagogikai plačiai pritaikomų bruožų (ten pat).

Dėl tokios praktinės fenomenologijos savybių nebelieka tyrimo kokybės vidurio: arba jis tikrai geras, arba padarytas prastai. Tyrimo tekstas yra daug sykių perrašomas ir taisomas, kol tiriamas fenomenas pagaliau užčiuopiamas ir paskaitomas kiekvienam, kuris su fenomeno aprašymu susiduria. Toks teksto rašymo būdas derinamas ne tik su pasakojimui būdingu vaizdumu, bet ir su moksliniams tyrimams būdingu preciziškumu. Tirdama dalyvių išgyvenimus, jausmus ir jų reikšmę siekiu, kad fenomenas būtų ne tik aprašytas, bet ir interpretuotas bei analizuotas (van Manen, 2016).

b) Tyrimo dalyviai

Tyrimė dalyvavo 7 katalikiškų mokyklų absolventai. Tyrimo dalyvių amžius svyravo nuo 28 iki 35 metų. Siekiama ištirti tuos asmenis, kurie mokyklą baigė tokiu metu, kai įtraukiojo ugdymo idėja pamažu keitė integruoto ugdymo modelį. Tyrimo dalyvių atranka vyko pagal šiuos kriterijus:

¹⁹ Transkribuotas tekstas apėmė ne tik pateiktas trumpas istorijas, bet ir tas interviu dalis, kurios buvo svarbios nagrinėjamos temos kontekste.

- Iki 2011 m. baigė įtraukią katalikišką mokyklą ar gimnaziją Lietuvoje.
- Jo ar jos klasėje tuo pat metu mokėsi bent vienas asmuo, turintis fizinę ar kitokią negalią.
- Šiuo metu lankytai ugdymo įstaigai neturi jokių įsipareigojimų.

1 lentelė. Tyrimo dalyviai

Vardas	Amžius	Turinti(s) negalią
Ausmė	30	+
Agnietė	32	–
Olivija	32	+
Karina	28	+
Nerijus	28	+
Ričardas	34	–
Karolis	35	–

c) Tyrimo duomenų rinkimas

Tyrimo duomenis rinkau pasitelkusi individualius giluminius interviu. Kvietimas tyrimui buvo įdėtas X mokyklos alumnų *Facebook* puslapyje, dalyviai vangiai rinkosi, todėl kreipiausi į X mokyklos mokytoją, kuri pasiūlė tiesiogiai pakalbinti skirtingų patirčių turinčius absolventus. Penkis pakviečiau per *Facebook* socialinį tinklą (3 priedas). Du dalyvius pažinojau asmeniškai ir pasikviečiau vėliau, kai buvau suplanavusi papildyti tyrimo duomenis. Interviu metu buvo justis abipusis pasitikėjimas ir geranoriškumas. Tyrimo dalyvių prašiau atsakyti į pagrindinį tyrimo klausimą:

Prašau prisiminti ir papasakoti vieną konkretų atsiminimą, kai mokeisi katalikiškoje mokykloje, integruotoje klasėje. Papasakok, kas tuo metu vyko, ką kalbėjai, jautei, ką kalbėjo ir darė kiti.

Ši klausimo formuluotė atveria interviu nuoširdžiam, atviram, autentiškam ir laisvam pasakojimo vyksmui. Klausydama tyrimo dalyvių istorijų stengiausi pokalbio nekreipti ir savo žodžiais netikslinti jų išsakytų minčių, verčiau užduodavau papildomą klausimą. Nuosekliai laikiausi suskildavimo ir redukcijos principų, todėl pasakojamo prisiminimo detalių išlaukdavau leisdamas pasakojančiam išbūti tylos pauzėje, sugrįžti į prisiminimą ir neskubant jį papasakoti. Pokalbio metu šį klausimą suskaidžiau į keturis siauresnius klausimus:

Kaip mokydamasi(s) įtraukioje katalikiškoje mokykloje Jūs išgyvenot santykį su savimi ir kitais?

Kaip mokydamasi(s) įtraukioje katalikiškoje mokykloje Jūs išgyvenot kūną?

Kaip mokydamasi(s) įtraukioje katalikiškoje mokykloje Jūs išgyvenot erdvę?

Kaip mokydamasi(s) įtraukioje katalikiškoje mokykloje Jūs išgyvenot laiką?

d) Trumpų istorijų rašymas

Interviu metu išgirstos istorijos tapo mano daug sykių perrašytų istorijų šaltiniu. Analizuodama ir interpretuodama trumpas istorijas neapsiribojau tik viena pateikta interviu ištrauka, analizėje naudojau ir platesnę interviu duomenų dalį, daugiau dalyvių citatų ir papildančių komentarų.

Istorijas rašiau keliais etapais. Pirmą, interviu įrašą transkribavau, taip pat pasižymėjau ir reikšmingus gestus ar ypatingas mimikas. Toliau skaičiau transkribuotą tekstą, ieškodama reikšmingiausio papasakoto išgyvenimo momento. Tuomet rašydavau pirmąją istorijos variantą. Jį sutrumpindavau ir pateikdavau kaip trumpą istoriją. Kiekvieno tyrimo dalyvio istoriją rašiau taip, kad ji perteiktų jo ar jos perduotą žinutę (van Manen, 1999). Istoriją, kaip rekomenduoja M. van Manenas (1999), rašydavau pradėdama nuo tų įvykių, kurie buvo arčiausiai esminio įvykio ar minties, tuomet tekstą plėtodavau iki *punctum* momento. Istoriją pabaigdavau tuomet, kai viršūnė būdavo pasiekta ir įvykio reikšmė pakankamai aiškiai atskleista (van Manen, 1999). M. van Manenas pabrėžė kiekvienos istorijos *punctum* momento svarbą, nes jis labiau nukreiptas į skaitantįjį, kad leistų jam ne tik protu, bet ir jausmais suvokti tai, ką išgyveno tyrimo dalyvis. *Punctum* momentu čia ir dabar pasiekama tai, ką istorijos herojus patyrė kitados kitoje vietoje. Taigi istorijų perrašymas man buvo būtinas, nes norėjau, kad *punctum* momentas būtų ryškiau pajaučiamas, o fenomenas paprasčiau užčiuopiamas.

e) Tyrimo etika

Atlikdama tyrimą laikiausi *geranoriškumo principo* (Žydzžiūnaitė, 2011, p. 72). Interviu metu išlaikiau pagarbų, geranorišką ir ramų toną, stengiausi empatiškai reaguoti į jautrių prisiminimų pasidalinimus. Pasibaigus jautrios temos pasakojimui skyriau laiko pasikalbėti su tyrimo dalyviu ir pamažu sugrįžti iš pasakojamų emocijų antplūdžio į ramų interviu užbaigimą.

Kai 2021 m. sausio 27 d. per *Messenger* programėlę pranešiau apie galimybę dalyvauti tyrime, galimiems tyrimo dalyviams iš anksto detalai įvardijau tyrimo tikslus. Sutikę papasakoti savąsias istorijas žmonės tai atliko laisva valia. Atrinktieji tyrimo dalyviai prieš interviu davė žodinį sutikimą

dalyvauti tyrime (šis sutikimas yra įrašytas į vaizdo įrašą), po to jie pasirašė raštišką sutikimą (2 priedas). Transkribuojant tekstus visų tyrimo dalyvių vardai buvo pakeisti kitais.

Atlikusi tyrimo dalyvių atranką, dalyviams pasakojau apie tyrimo eigą ir etapus. Stengiausi palaikyti atvirą ryšį su tyrimo dalyviais, kad jie prieš ir po interviu galėtų raštu (per *Messenger* programėlę) ar žodžiu (paskambinę telefonu) klausti ir gauti atsakymus į klausimus, kurie jiems atrodė svarbūs arba galėjo kelti nerimą. Po pokalbio su ribines patirtis išgyvenusiais dalyviais stengiausi įsitikinti, kad jie iš jautrios būsenos jau išėję, ir tik tuomet atsisveikindavome.

f) Egzistencinės temos

Atlikdama empirinį tyrimą susitelkiau į keturias egzistencines dimensijas, kurios būdingos visiems reiškiniams: *išgyventas santykis* (angl. *lived relation*), *išgyventas laikas* (angl. *lived time*), *išgyventa erdvė* (angl. *lived space*), *išgyventas kūnas* (angl. *lived body*) (van Manen, 1984). Taip pat M. van Manenas (2016) pastebi, kad šios dimensijos yra mūsų gyvenamąjį pasaulį ir jame veikiančius žmones apimančios temos, padedančios aiškiau aprašyti nagrinėjamą fenomeną ir atskleisti jo prasmę. Suprantama, kad reiškiniai turi ir daugiau temų, tačiau dėl tyrimo aiškumo laikiausi šių keturių. Žinoma, skaitydama tyrimo dalyvių pasakojimus ir žvelgdama į keturias dimensijas, jausdavausi it uždaryta tarp keturių sienų, todėl kur ne kur jas plėčiau ir papildžiau potėmėmis, nepriskirtomis minėtoms temoms.

M. van Manenas (2016) pastebėjo, kad šių dienų vaikai į mokyklos klasę (į vieną *erdvę*) ateina iš labai skirtingos kultūrinės ir socialinės aplinkos. Tai tampa tikru iššūkiu mokiniams kuriant *santykius* bei mezgant prasmingus dialogus. Taip pat naujų patirčių sukelia ir mokymasis klasėje, kurioje įtraukijį mokymąsi pasirenka ir asmenys, turintys negalią. Katalikiškos mokyklos tradicijos *kūno* dimensijos ypatumai – kai visa, kas kūniška, sulaukia ypatingo dėmesio sielos išganymo kontekste (Herriot & Callaghan, 2018).

Antrasis atkurtos Lietuvos Nepriklausomybės dešimtmetis yra pirmojo įtraukiojo katalikiško ugdymo dešimtmečio ir įtraukties pradžios *laikas*. Jis yra ypač svarbus šio tyrimo kontekstas, kuriame katalikiško ugdymo tradicijos kelia neaprėpiamus lūkesčius ne tik išgyvenamai (*sacrum* ir *profanum*) *erdvei*, bet ir visam katalikiškos mokyklos bendruomenės gyvenimui, procesui ir perspektyvoms (Ozar et al., 2019).

g) Tyrimo kokybės užtikrinimas

Hermeneutinio fenomenologinio empirinio tyrimo kokybės užtikrinimo principai bei kriterijai skiriasi nuo tradicinių kokybinių tyrimų kriterijų (van Manen, 2016). Praktinė fenomenologija apsieina be įprastų problemų iškėlimo, hipotezių formulavimo, duomenų skaičiavimų, klasifikavimų bei apibendrinimų (van Manen, 2016). Tai turi trejopą poveikį tyrimui:

- Griežtai įsipareigojau laikytis suskliaudimo ir redukcijos reikalavimo (Giorgi, 2007);
- Stengiausi kuo autentiškiau atskleisti mokymosi įtraukioje katalikiškoje mokykloje fenomeną, vis grįždavau prie tyrimo dalyvių išsakytų minčių ir kontekstų, perrašydavau trumpas istorijas, tikslindavau aprašymus ir interpretacijas.
- Trumpas gyvenimiškas istorijas rašiau taip, kad kiekvienas skaitytojas ne tik suprastų aprašomą reiškinį, bet ir pajustų *punctum* momentą (M. van Manen, 1999) bei čia ir dabar išgyventų fenomeną.

Taigi šie trys kriterijai man padėjo tyrimą atlikti taip kokybiškai, kaip tai buvo įmanoma COVID-19 pandemijos metu. Dėl pakartotinio karantino visi tyrimo dalyviai kalbinti nuotoliniu būdu. Tai turėjo savo privalumų: dalyviai sutiko, kad mūsų pokalbis turėtų ne tik garso, bet ir vaizdo įrašą. Po ilgesnio laiko skaitydama parašytas istorijas galėjau grįžti prie filmuotos medžiagos, pasitikrinti, ar tinkamai supratau už transkribuoto teksto esančias tiriamųjų emocijas ir kūno kalbą.

6. HERMENEUTINIS FENOMENOLOGINIS ABSOLVENTŲ PATIRČIŲ INTEGRUOTOJE KATALIKIŠKOJE MOKYKLOJE TYRIMAS

6.1. Sakrali erdvė mokykloje – kambarėlis

Katalikiškų mokyklų ir gimnazijų absolventai, kalbėdami apie savo mokymosi patirtį, pasakoja apie išskirtinę katalikiškos mokyklos patalpą – koplyčią. Ją tyrimo dalyviai prisimena pirmiausia.

Tas kambariukas. Rytai ten eidavom visi: ir mokytojai, ir vaikai. Kas nori, taip neprivalomai. Mūsų mama ten eidavo, tai ir mums tas neprivalomai, tai kaip čia pasakius? Mes eidavom su sese. Bet vis tiek ten būdavo jauku labai, buvo tokia pradžia. Susijungi kaip į kokią rozetę. Laidą įkiši ir tada tą dieną gyveni. Buvo toks nedidelis būrelis žmonių. Truputis vaikų, daugiau suaugusiųjų, bet tai būdavo stiprinantis dienos momentas. Kai pradedi nuo maldos. Su vienuolėmis.

Aš ne kartą esu tenėjusi ir pati viena. Kada šiaip per pertrauką ar po pamokų. Kai koks nors iššūkis ten ištikdavo. To kambarėlio buvimas buvo labai faina. Paskui, kai atsirado vienuolyno priestatas prie mokyklos, kambarėlio nebeliko, padarė koplyčią. Į koplyčią sunkiau papulti. Ji buvo naudojama šventinėms Mišioms, galėjome ten visi sutilpti. Ten kitais kartais koplyčios būdavo užrakintos durys, ir šiaip sau užklysti nebegali. Tenka ten pasibelst, susitarti. Ir buvo truputį gaila, nes anas, tas mūsų maldos kambarėlis, toks atviras. Ten galėjai atklyst pro šalį eidamas. Užšokti trumpam ir tas stiprino.

Agnietė

Agnietė pasakoja apie nedidelį maldos kambarėlį, erdvę, kurią lankydavo visi. Ji prisimena jaukų ryto mados išgyvenimą. Tą patirtį Agnietė palygina su „susijungimu į rozetę“, kad malda prasidėtų nauja diena. Nors į bendrą maldą ateidavo „nedidelis būrelis žmonių“, tarp jų buvo visų mokyklos grupių atstovų (vaikų, mokytojų, administracijos darbuotojų, vienuolių). Moteris pasakoja, kad ten jautėsi pastiprinta. Kambarėlio atvirumą Agnietė priešpriešina oficialios koplyčios uždaramui. Pasakotoja su ilgesiu apgailestavo, kad neliko kambarėlio, kuriame ji įveikdavo savo iššūkius ar tiesiog apsilankydavo per pertrauką.

Koplyčios patalpa yra išskirtinis katalikiškos mokyklos bruožas. Erdvė naudojama bendruomenės liturgijai ir asmeninei maldai. Asmeninės maldos

galimybė dažnai suteikia progą ramiai apsvarstyti iškylančius sunkumus, užplūdusį nerimą ir stiprinti ryšį su Dievu. Kita pašnekovė, Ausmė, prisiminė: *Mokykloje buvo koplytėlė. Ryto malda vykdavo ten. Mes ten meldavomės vieni už kitus, ten sužinodavome, kam koks rūpestis ar problema yra. Ten prašydavome Dievo pagalbos ir apsaugos. Ten aš išmokau melstis su kitais ir kitokiais vaikais.*

Ausmės prisiminime, panašiai kaip ir Agnietės išgyvenime, atsiskleidžia ypatinga erdvė, kurios sakralumo prasmė yra ne išoriniai jos simboliai (abi moterys koplyčios vaizdinio beveik nepapasakoja), bet bendrystės su Dievu ir kitais reikšmingumas. Taigi vertingas yra ne patalpos išskirtinis dizainas, dydis ar bažnyčioms būdingas puošnumas, bet ypatingas santykis, ryšys, kuris susirinkusiuosius suartindavo ir suvienydavo. Įdomi Agnietės įžvalga, kad didesnė koplyčia, kuri yra vienuolyne (priestate, kuris nepriklauso mokyklai) ir yra „užrakinta“, nebeatlieka tos pačios funkcijos, kaip mokyklos „kambarėlis“: „buvo truputį gaila, nes anas, tas mūsų maldos kambarėlis, toks atviras“.

Improvizuotos koplyčios lankymas, kaip pastebi tyrimo dalyviai, buvo neprivalomas. Tačiau susiklostė tradicija, jog mokiniai rytus pradėdavo nurimę ir pasidalinę savo rūpesčiais ne tik su Dievu, bet ir vienas su kitu. Toks saugios erdvės, kurioje galima atskleisti savo trapumą (Pollefeyt, 2021) ir sulaukti palaikymo, patyrimas skatino ne tik savanoriškai dalyvauti maldos susibūrimė, bet ir atlydėti tuos, kurie patys ateiti negali („kartą Irutė susirgo ir tą dieną Greta stūmė Evelinos vežimėlį į maldą“, – prisimena kita tyrimo dalyvė Olivija). Erdvėje susitelkia gera valia priimti kiekvieną „nedidelio būrelio dalyvį“ (Agnietė). Ne todėl, kad neišvengiamai priklausoma tai pačiai mokyklos bendruomenei (arba visuomenei), ne todėl, kad garantuotų neįgalųjų teisę dalyvauti bei evangelinę prievolę mylėti savo artimą (Carter, 2020), o todėl, kad ateinantys ar atstumti vežimėliais yra bendros patirties dalinantis savo sunkumais ir gaunant palaikymą dalis.

Priešingai, naujos, maldai dedikuotos ir tik kartais atvertos, koplyčios erdvės patirtis kitokia. Svarbu pastebėti, kad maldos erdvės formalizavimas veikia kaip barjeras kasdienės „kambarėlio“ atviros ir kartu pažeidžiamos patirties išgyvenimui.

Įdomus yra sakralių mokyklos erdvių lankymo laisvės elementas. Nors dvi dalyvės pasisakė, kad nesijautė visiškai laisvos rinktis dalyvauti ar nedalyvauti rytmečio susibūrimuose („mums tas neprivalomai, tai kaip čia pasakius“, – Agnietė. Olivija antrina: „mes su Agne eidavom, nes turėjom rodyti gerą pavyzdį ir panašiai“), viena iš jų tuojau pat pabrėžė: „Bet vis tiek ten būdavo jauku labai“ (Agnietė). Kiti tyrimo dalyviai, pasakoję apie

koplyčią, minėjo ten ėję noriai. Karina prisimena, kad šis išgyvenimas jai padarė svarią įtaką: *[V]ienos mokyklos darbuotojos šeimos nariui negerai kažkas buvo ir mes einame visi pasimelsti. Ir tas visas davė tai, kad aš dabar esu tokia, o ne kitokia. Kad aš turiu užuojautos savybę.*

Kita vertus, Ausmė, kuri eidavo savo valia, prisimena, kad bažnyčios nelankantys mokiniai būdavo viešai gėdinami, lyg spaudžiami ten eiti: *būtų gerai, kad mokyklos personalas turėtų stiprius mokymus apie psichologinį gerbūvį, kad neliktų tokių klausinėjimų: „ko tu nebuvai bažnyčioje? Tu ką – netikintis?“ Žmogus turi teisę rinktis, koks jis bebūtų.* Liturgijos šventimo kontrolė keičia mokyklos bendruomenės psichologinį klimatą ir tikriausiai trikdo ne tik tuos, kuriems priekaištaujama (*tu ką – netikintis?*), bet ir maldos susirinkimuose mielai dalyvaujančius. Ričardui galimybės laisvai pasirinkti nebuvimas sukėlė norą priešintis:

Nors buvau dievotas jaunuolis, į [vienuolyno] koplyčią rytais niekada neidavau. Nebent auklėtoja prispausdavo. Neturėjau polinkio melstis, bet gerbiau savo klasės auklėtoją, tai per didesnes šventes jos prispirtas eidavau. Būtent dėl to, kad mus spaudė dalyvauti, norėjosi priešintis ir neiti. Tiesa, keli mano klasiokai ir spiriami nėjo.

Ričardo pasakojimą papildė prisimintas jo klasės draugo Karolio išgyvenimas:

Septintoje ar aštuntoje klasėje pažymių knygelėje atsirado nauja taisyklė, kuri buvo užrašyta pirma: dalyvavimas liturgijoje yra privalomas. Mums aiškino, kad, pasirašydami po taisyklėmis, sutinkame su šiuo punktu ir privalome po pamokų dalyvauti Mišiose. O pamokoms pasibaigus, kai būdavo suplanuotos Mišios, stovėdavo [mokytojai] ir gaudydavo vaikus, kurie stengiasi išvengti dalyvavimo liturgijoje.

Abu absolventų prisiminimai siekia laikus, kai oficiali koplyčia jau buvo perkelta, kai nebeliko Ausmės ir Agnietės branginamo kambarėlio. Jo išnykimas ir naujos koplyčios įsteigimas, pasak Agnietės, sukuria kelias aiškias kliūtis įprastai „kambarėlio“ patirčiai. Pirmiausia, gedima buvusios maldos vietos („kambarėlio nebeliko“), koplyčia yra kitoje erdvėje, vienuolyno priestate, todėl „į koplyčią sunkiau papulti“. Jos paskirtis yra didesnės bendruomenės susibūrimas šventei („ji buvo naudojama šventėms“), tai reiškia, kad mažas būrelis su kasdieniais reikalais ir rūpesčiais neranda ten sau tinkamos vietos. Patalpa rakinama („būdavo užrakintos durys“), „nebegali užlįsti“ ir „tenka ten pasibelsti, susitarti“. Taigi Agnietė pabrėžia, kad pokytis apima ne erdvės išplėtimą daugeliui ar paprastą perkėlimą, bet sakralios

erdvės tikslo ir paskirties pokytį. Ši tyrimo dalyvės istorija rezonuoja su D. Pollefeyto (2021) pastaba, kad religinis ugdymas katalikiškoje mokykloje turėtų ieškoti pusiausvyros tarp saugios erdvės pažeidžiamumui išgyventi ir įprasto pozityvistinė teologija paremto ugdymo vertybių puoselėjimo. Laisvės dalyvauti arba nedalyvauti liturgijoje išsaugojimas, rizikos, kad mokiniai neateis, priėmimas suteikia erdvę priešiško atsakymui. Karolis prisimena vieną teigiamą patirtį:

Buvo mūsų klasės auklėtojos dukters mirties metinės. Auklėtoja mums visiems pasakė, kad norintys gali ateiti į Mišias ir kartu ta proga pasimelsti. Tai buvo vienintelės Mišios [per visą mokyklos lankymo laikotarpį], į kurias nuėjau. Nes pažinojau mirusiąją Mingailę, iš pagarbos jos mamai ten nuėjau.

6.2. Pasitikėjimu ar išoriniu autoritetu grįstas santykis?

Keli tyrimo dalyviai neskatinami lygino santykį, kuris susiklosto įprastoje ir katalikiškoje mokykloje. Pašnekovai taip išreiškė norą įvardyti katalikiškos bendruomenės išskirtinumą.

Katalikiška mokykla man davė bendruomenę. Mano draugų, kurie mokėsi kitose mokyklose, ne miesto, bet užmiesčio mokyklose, pasakojimai iš mokyklų yra visai kitokie. Jie buvo žiaurūs, jie vieni kitus niekindavo, net iki muštynių. Pas mus taip nebūdavo. Pamenu, kaip klasiokai susitarė eiti žaisti boulingo. Aš turiu negalią, negaliu mesti kamuolio. Boulingo klubas priklausė Petro tėčiui. Petras ir kiti pakvietė žaisti ir mane. Aš atvykau į boulingo klubą, kai buvo mano eilė mesti, Ignas metė kamuolį už mane, o aš jį palaikiau skanduote. Aš buvau komandos dalimi. Būti žaidžiančioje komandoje dar nereikia, kad būtinai turi mesti kamuolį.

Karina

Karina pasakoja apie klasiokų santykį, kuris išsiplečia už mokyklos ribų. Ji kalba apie komandiškumo išgyvenimą, kuris įgalina būti grupės dalimi. Svarbus yra kvietimas, pagarbūs santykis ir kūrybingas požiūris į asmens įgalinimą. Šis pasakojimas puikiai atskleidžia katalikiškų mokyklų praktiką – skleisti krikščionišką kultūrą įstaigoje ir už jos ribų. Karinai atrodo, kad katalikiškumas mokykloje yra bendruomenės kūrimo pamatas, tačiau kita tyrimo dalyvė, Ausmė, pasakoja kitokią patirtį:

Neatsimenu, kiek buvo žmonių klasėje. Tai buvo prieš daugiau kaip 15 metų. Antroje klasėje, kai vyko pertrauka, grupė vaikų mane išstūmė pro duris,

tuomet stūmė į koridorių, aš kritau. Ten buvo mūsų mokytoja, ji viską matė ir labai stebėjosi, kad tokie dalykai vyksta, kai ji išeina iš klasės.

Ausmė, atrodo, pasakoja Karinos užmiesčio draugų patirtį. Pasakoja apie išgyventą panieką ir smurtą. Pasakoja apie grupę vaikų, kurie susimokė ir tyčia ją skriaudė. Nors praėjo 15 metų nuo istorijoje išgyventos patirties, Ausmė viso interviu metu vis prisimena tą skaudžią patirtį ir visą mokykloje išbūtą laiką apibendrina: *O santykiai mano su klasiokais visais laikais buvo labai prasti. Jie iš manęs tyčiojosi, net primušdavo. Vyresnėse klasėse mokytojai manimi netikėjo, nes tai buvo gera katalikiška mokykla. Jie nuolat kartoję, kad katalikiškoje mokykloje negali būti patyčių.*

Klasės auklėtojos nuostaba („ji labai stebėjosi“) atskleidžia, kad, auklėtojai esant klasėje, vaikai vieni iš kitų nesityčiojo. Vis dėlto pagarbus elgesys tebuvo tik iš išorės primesta tvarka. Patyčių problema liko aktuali iki pat Ausmės išleistuvių. Kyla klausimas, kodėl „mokytojai netikėjo“ Ausmės pasakojimais apie patyčias ir smurtą? Kodėl visa grupė bendraklasių daugiau kaip dešimt metų tyčiojasi iš vieno asmens? Ar teiginys, kad „katalikiškoje mokykloje negali būti patyčių“, reiškia tam tikrą diegiamą principinę etinę nuostatą, o gal – paprasčiausią neigimą? Jei suaugusieji netikėjo ir neigė patyčias Ausmės klasėje, tuomet šis neigimas yra nebylus sutikimas bei pritarimas.

Mokytojų įgūdžių spręsti patyčių problemą trūkumas išryškėja ir Ričardo pasakojime:

[B]uvau ne prie chebros ir dėl to jie vis šaipėsi man už nugaros. Bet tą galėjau pakęsti, mane trikdė tai, kad mokytojai visiškai nieko nedarė, kai buvo tyčiojamasi iš neįgaliųjų. Atsimenu, kai per pertrauką ta visa grupė, ta chebra, vis kartoję klasioko neteisingą atsakymą ir [jo negaliai tipinius] kūno judesius. Tada kvatojo ir vėl iš naujo mėgdžiojo. Lyg bandydami varžytis, kuris labiau ir tiksliau tuos judesius pamėgdžios. Mokytojai tokiais atvejais laikėsi atstumo ir nudavė, kad tokių dalykų mokykloje nebūna. Manau, jie nežinojo, kaip tai išspręsti.

Olivija dalinasi teigiamo santykio su mokyklos suaugusiaisiais patirtimi:

Mes mokytojus vadinome vardais. Buvo nesuprantama, kaip kitose mokyklose mokytojus ir kitus suaugusiuosius vadina pavardėmis. Mes visi vieni kitus vadinome vardais. Ir aš pažinojau visus mokyklos vaikus ir darbuotojus. Mokytojai ir asistentai mums kalbėjo apie meilės šaltinį – Dievą. Ką sakė, aš neprisimenu, bet dabar matau, kad mes tiesiog perėmėme tai, ką jie patys

darė. Pamenu, mes buvome 7 klasėje. Mūsų asistentė Irutė kasryt nustumdavo Evelinos vežimėlį į koplyčią maldai, paskui – į klasę pamokai, o per pertraukas – į koridorių ar į valgyklą. Kartą Irutė susirgo ir tą dieną dvilyktokė Greta stūmė Evelinos vežimėlį į maldą ir į klasę. Po pamokų aš priėjau prie Evelinos ir pasisiūliau pavežti iki lifto. Evelina paklausė: „Kas Tau liepė man padėti?“ Sutrikau ir sulemenau: „Pati noriu.“ Ji sutiko. Tą popietę mes praleidome lauke kartu.

Olivijos istorija atskleidžia, kad paaugliai įvardytus svarbiausius krikščioniško gyvenimo principus girdi, tačiau juos perima ne iš žodinių pamokymų, bet iš suaugusiųjų veiksmų. Greta padėti silpnesniam išmoko iš Irutės darbų, o Olivija per vieną pusdienį perėmė iniciatyvą iš padedančios Gretos. Ji „pati nori“ ir savanoriškai pasisiūlė padėti Evelinai. Savanorystė virto popietiniu bendravimu. Tokiu būdu pagalba virto draugyste. Draugystė yra abipusis susitikimas. Santykis, kuriam reikia sutikimo. Evelina sutiko priimti pagalbą, bet dar svarbiau buvo tai, kad Olivija pati norėjo prieiti. Toks žingsnis atveria galimybę sukurti ryšį, kuriame abi mergaitės galėjo atrasti bendravimo dovaną (visą popietę jos praleido kartu).

Olivijos mokykloje asmenys vieni kitus pažįsta, vadina vardais. Kuriamas pasitikėjimu grįstas, ganėtinai horizontalus santykis. Mokytojai ir asistentai kviečiami vardais, buvo nesuprantama, kad į juos kreiptųsi pavardėmis. Norint sukurti pasitikėjimo ryšį pirmąjį žingsnį tenka žengti mokytojui: tapti vardu pakviečiamuoju, prieinamu suaugusiuoju. Tokia nuostata deklaruojama daugiau ne žodžiais, bet veiksmais. Mokinių pasitikėjimas užauginamas situacijose, kurios labiau priskirtinos neformaliajam bendravimui, kai susitinka asmuo asmenį, žmogus – žmogų, kaip antai prisimena Ausmė:

Mano dantys labai vėlai keistis pradėjo. Sunkiai ir skausmingai man jie krito. Nieko prie jų neprisileisdavau. Net mamos. Bet auklėtojai Nelei leidau juos išrauti. Su siūlu pririšdavo ir ištraukdavo. Visai jos nebijojau.

Santykio betarpiškumas leido vaikams suvokti, kad geranoriškumas ir savanoriška pagalba nėra rezervuota tik suaugusiesiems. Padėti gali ne tik suaugę, bet ir kiti mokiniai (dvilyktokė) bei vaiko klasės draugai. Toks vertybės internalizavimas vyksta be žodžių ir paskatinimo („Kas Tau liepė?“), įkvėptas tinkamo pavyzdžio bei mokytojo pasitikėjimo mokinių gebėjimais (Van Maele & Van Houtte, 2011), atvirumo jų iniciatyvoms bei siūlomoms bendravimo bei bendradarbiavimo formoms. Pasitikėjimu grįsta katalikiškos mokyklos kultūra priklauso ne tik nuo mokykloje žodžiu diegiamų principų („negali būti patyčių“, „meilės šaltinis – Dievas“), bet nuo kiekvieno bendruomenės nario elgesio. Tai, kad Karinos bendrakis elgėsi

komandiškai, buvo ne tik mokyklos bendruomenės įžodinamas prioritetas, bet ir kiekvieno asmeniškai pasirinkimas kurti santykį ir kviesti į komandą ir tuos, kurie dėl negalios būtų likę nuošaly („Ignas metė kamuolį už mane“ ir „Petras ir kiti pakvietė ir mane“).

6.3. Priimtas, nutylimas ir prikeltas kūniškumas

Karina turi judėjimo negalią, interviu metu ji prisimena patį svarbiausią pokytį, kuris įvyko jai pradėjus lankyti katalikišką mokyklą:

Mokykloje į mane nustojo keistai žiūrėti. Tie žvilgsniai, kai aš eidavau gatve, tie įsistebeilijimai, jie labai skaudina. Aš ir taip žinau, kad turiu sveikatos problemų. Aš prie tos negalios pripratau. Bet jie į mane žiūri ir primena, kad aš turiu tų problemų. Mokykloje į mane taip nežiūrėjo. Tai buvo pats didžiausias pokytis. Aš jaučiausi savimi. Mokykloje į mane niekas nežiopsojo.

Šis pokytis Karinai suteikė galimybę priimti savo kūną. Stebėti save kitų akimis, jausti priimančią žvilgsnį reiškia atrasti ramų savęs priėmimą. Ramūs ir priimantys mokyklos bendruomenės narių žvilgsniai leidžia merginai nebesisaugoti galimo žiopsojimo. Pastarąjį tyrimo dalyvė yra anksčiau daug kartų patyrusi. Aplinkinių įsistebeilijimą gatvėje, kuris žeidžia ir menkina (Petrauskaitė, 2019; Šumskienė & Pūras, 2014):

Jau kai paaugau, būdavo einu gatve, gera nuotaika, pasipuošusi, ir tada vėl – tas praeivių žvilgsnis, tas menkinantis, parodantis, kad aš einu kitaip. Tada prisimenu: aš tikrai kitokia nei žiūrintysis. O mokykloje taip nebuvo. Klasiškai ir kiti tiesiog bendravo, kiekvienas buvo savimi (Karina).

Karina mokykloje atranda *galį jaustis / būti savimi*. O šiuo atveju būti savimi reiškia, kad ir kiti yra pripratę *prie tos [...] negalios*. Priimantys ir Karinos visumą matantys mokinių ir mokytojų žvilgsniai sukuria *patį didžiausią pokytį*. Žiopsojimo patirtį gydo pokytį nešantis priimantis žvilgsnis. Ji dar prisimena:

Ekskursijų metu man padėdavo įlipti į autobusą, panešdavo mano kuprinę, bet tai buvo taip įprasta ir normalu, kad savo problemą pradėjau traktuoti nebe kaip problemą, bet kaip savybę.

Savybė nėra spręstina problema ar keistumas. Savybė yra asmens integrali dalis, padedanti asmeniui būti savimi. Dėl savybės įprastumo pagalba tampa normali mokyklos kasdienybės dalis (*pradėjau traktuoti nebe kaip problemą, bet kaip savybę*). Įtrauki bendruomenę, kaip gyvas organizmas, įgauna visų

jos narių savybes ir kartu sukuria naujas. Tai, kas kitur yra neįprasta (*panešti kuprinę, padėti įlipti į autobusą*), tokioje bendruomenėje tampa įprastu bruožu, savastimi.

Kitas svarbus kūno dimensijos katalikiškame ugdyme aspektas yra priėmimui priešingas klausimų apie asmens lytiškumą vengimas. Kai ši tema lieka neaptarta, paauglystėje kyla nesusipratimų. Agnietė pasakoja:

Mes visi klasėje buvome tokie geriečiai, bažnytiniai, psalmių giedotojai. Aštuntoje klasėje pas mus atėjo naujokė Virginija. Ji buvo iš kažkokio internato. Ji iššaukiančiai rengėsi, vaikštinėjo su džinsais į mokyklą. Mes jos privengdavom. Ta Virginija šuistra tokia, gyvenimo mačius buvo. Nutarė jinai sukurti dainą. Parašė žodžius ir atėjo pas mane. Aš lankiau „Liepaites“ ir grojau gitara. Tai ji man sako: „Čia su muzika kažką moki, gal melodiją sukurt galėtum?“ Sakau: „Parodyk tuos žodžius.“ O tie žodžiai, brolyti: „jaučiu, girdžiu, kaip traška Tavo makštis“. Man užsiraitė ausys ir viskas man ten užsiraitė. Nu, galvoju, ne, aš melodijos čia tokiai dainai nekursiu tikrai. Bet man buvo toks ŠOKAS!

Agnietė pasakoja apie išgyventą šoką, kai jos bendraamžė dainoje pavartojo žodį „makštis“, jų mokykloje tai buvo negirdėta tema. Klasiokus trikdė ir merginos apranga („džinsai“), ir tai, kad ji buvo „šuistra“ bei „gyvenimo mačius“. Klasiokai jos privengdavo, nes ji nepriklausė „geriečiams“, „bažnytiniais“, „psalmių giedotojams“. Kai Virginija ieško ryšio su Agniete (kviečia sukurti „melodiją dainos tekstui“), lytiškumo tema išmuša Agnietę iš pusiausvyros, ji išgyvena šoką. Toks kraštutinis jautrus požiūris į „gyvenimo mačius“ bendraamžę atskleidžia mokykloje vyraujančią nuostatą, jog lytiškumas yra tema, svarbi nebent asmenims, kurių klasė vengia, o kitiems nuo tokių temų „užsiraito ausys ir viskas užsiraito“.

Ričardas prisimindamas vienintelę klasės valandėlę, kai buvo kalbama lytiškumo tema, nupasakoja nepažįstamos suaugusiosios išlietą pyktį:

Auklėtoja atsivedė kažkokią mums nepažįstamą piktą moterį, kuri riaumojo, koks baisus dabar jaunimas, paskendęs nuodėmėje ir pornografijoje. Klausėme apakę. O kai į šią tiradą įvėlė Bažnyčią, pasidarė nepakenčiama. Ji vis kartojo, kad jūs, paaugliai, visi sugedę, vis aiškino, kaip mes patys sau blogai darome.

Daugiau pasakojamuoju laikotarpiu (2004–2007) šia tema mokykloje Ričardas nieko nesužinojo. Mokytojai apie lytiškumą nekalbėjo, o mokiniai neklausė. Tačiau paauglių gyvenime lytiškumas yra ne tik teorinė diskusija, bet ir santykio dalis. Gali būti, kad dėl tinkamo lytinio ugdymo nebuvimo

paaugliams pasitaikė iššūkių, į kuriuos suaugusieji daugiau reagavo santūriai, nei proaktyviai veikė. Apie vieną tokią patirtį pasakoja Olivija:

Buvo toks mano klasiokas, turintis negalią, Algis. Labai drūtas vaikinai. Jis pagavęs vis smaugdavo vieną mūsų klasės merginą, nes, pasirodo, ji jam labai patiko. Kai asistentė į tą kritišką situaciją įsikišdavo, Algis vis jai sakė, kad jis klasiokę smaugia iš meilės.

Kita vertus, mokykloje nevengta sunkesnių, su kūnu susijusių, temų, pavyzdžiui, Agnietė pasakoja, jog kūno ribotumas ir mirtis buvo dažnai diskutuojami klausimai. Mirties tema nagrinėta prisikėlimo vilties šviesoje. Tyrimo dalyvė prisimena klasiokės, turinčios negalią, mirtį: *ji išeina gi į Dangų, o ne po žeme. Tai taip su tomis negalių vaikų mirtimis. Buvo jų kelios. Būdavo liūdna ir šviesu. Tai leisdavo aiškiau nepamiršti, kad mes visi riboti, laikini ir kažkada pasibaigsime. Realybė pasidaro rami. Sumažina narciziškumą, sumažina puikybę. Pastato tvirtai ant žemės. Visi mes iš to paties molio. Nu ir kas, kad vienas vežimėly, o kitas pats laiptais užsilipa, kai jam reikia.*

Kūno, kaip molio, iš kurio visi esame padaryti, vaizdinys atskleidžia mokykloje vyravusią ramybės, priėmimo atmosferą, kuri buvo įprasta realybės dalis („realybė pasidaro rami“). Galbūt toje katalikiškoje mokykloje buvo mažai kalbama arba visai nekalbama apie žmogaus lytiškumą, tačiau mokiniai, turintys kūno ribotumo priėmimo požiūrį, į gyvenimą išsinešė ramybę ir tvirtą „stovėjimą ant žemės“. Mirties temos tikrumas ir konkretumas iš esmės atskleidžia, kad kūno egzistencinė tema įvairiomis formomis cirkuliavo mokykloje. Todėl akivaizdu, kad bendruomenės suaugusieji vengė ne su kūnu susijusių sudėtingų temų, bet būtent lytiškumo klausimo.

6.4. Laikas, išgyventas mokykloje

Kaip ir įprastoje mokykloje, taip ir katalikiškoje mokykloje laikas fragmentuojamas į pamokų valandas ir atkarpą po pamokų. Tiesa, analizuojamu laikotarpiu katalikiškos gimnazijos siūlo tėvams vaikus palikti mokykloje visą dieną. Ausmė dalinasi:

Aš pradėjau lankyti mokyklą nuo priešmokyklinės klasės ir išbuvau iki pat, kol pabaigiau mokyklą. Atvažiuodavau labai anksti į mokyklą, dalyvaudavau maldoje, kuri vykdavo prieš pamokas, tada būdavo pamokos, o po pamokų lankiau daug skirtingų būrelių. Visą dieną iki pat vakaro išbūdavau mokykloje. Vienąsyk atradau, kad prie mokyklos auga puikus medis, galia jį be problemų pasiekti vežimėliu, net neaukštai įsiropšti pavykdavo. Blogai

sutariau su klasiokais, tai visas pertraukas, kai būdavo šilta, leisdavau lauke ant to medžio. Stebėdavau, kas vyksta mokyklos kieme. Tai buvo mano poilsio laikas.

O šaltu metų laiku aš per pertraukas užimdavau eilę prie seselės kabineto. Ten buvo eilė niekuo nesergančių žmonių, kurie tiesiog su sesele norėjo pasikalbėti. Gražina, seselė, buvo vienuolė. Ji išklausedavo mano bėdų ir problemų, tik eilė būdavo labai ilga, tai iškart nepateksi.

Būreliai mokykloje prasidedavo iškart po pamokų. Lankiau jų labai daug, ten sutikdavau draugiškų žmonių. Iš mokyklos mane paimdavo vėlai vakare. Visas mano socialinis gyvenimas vyko mokykloje. Bet po mokyklos baigimo niekada daugiau nesusitikau klasiokų. Neinu į klasės susitikimus, nes nenoriu prisiminti tų metų.

Visas Ausmės socialinis gyvenimas vyko mokykloje. Per pamokas ji blogai sutarė su bendraklasiais, todėl pertraukas leisdavo įsilipusi į medį mokyklos kieme. Mergina slėpėsi nuo blogo santykio, jo vengė, todėl pertraukas leido pasislėpusi nuo visų – medyje. Medis yra lyg truputį aukščiau gyvenimo, kurį mergina stebi. Aukščiau ir toliau nuo tų, kurie ją skaudina. Taigi laikas iki būrelių buvo stebėjimo laikas, o būrelių – bendravimo laikas („ten sutikdavau draugiškų žmonių“). Tokios prailgintos dienos Ausmei runka 13 metų (nuo priešmokyklinės iki 12 klasės). Ilga laiko atkarpa toje pačioje erdvėje, su tais pačiais bendraklasiais, kurie verčia slėptis medyje. Ji nenori grįžti net prisiminimais į tą laiką („nenoriu prisiminti tų metų“) ir nenori tęsti santykių, kuriuos užmezgė mokykliniais metais („niekada daugiau nesusitikau klasiokų“).

Kitas svarbus perskyrimas kiekvienos mokyklos laike yra pertraukos. Ausmė pasakoja apie tai, kad šaltuoju metų laiku ji stovėdavo „eilėje“ prie seselės kabineto. Vienuolė išklausedavo ten susirinkusius vaikus. Norinčiųjų per pertrauką jai pasipasakoti buvo daug („eilė būdavo labai ilga“). Taigi per pertraukas seselės kabinetas atliko sielovadinio kabineto funkciją. Vienuolė ne tik suteikdavo pirmąją pagalbą susirgusiems, bet ir visas pertraukas skirdavo mokiniams („bėdoms ir problemoms“) išklaudyti.

Kaip ir Ausmė, kiti tyrimo dalyviai savo dienas mokykloje pradėdavo malda. Tačiau verta panagrinėti kitokio laiko patirtį katalikiškame ugdyme. Agnietė pasakoja apie rekolekcijų laiką. Šis laikas yra katalikiškų mokyklų organizuojamas taip, kad moksleiviai, o kartais ir jų tėvai, turėtų maldos ir susikaupimo savaitgalius specialiai tam skirtose vietose (tarkime, vienuolyne, rekolekcijų namuose, stovyklavietėse):

Mes su sese giedojome mergaičių chore, mums gerai sekėsi, taigi, kai mokykla organizavo rekolekcijas, mūsų prašė pagiedoti psalmes ir kitas giesmes per tas rekolekcijas. Buvo netikėta. Truputį jaudinomės. Bet kai atvykome į rekolekcijas vienuolyne, išitraukėme į programą, pastebėjome, kad tas savaitgalis toks pilnas visko: ir maldos, ir konferencijų, ir pokalbių, ir Mišių, ir bendro vakarojimo. Atrodė, kad nuveikėme tiek daug per trumpą laiką. Tų rekolekcijų pabaigoje aš supratau, kad mano balsas yra Dievo dovana. Kad tuo balsu galiu Dievą šlovinti, ne tik mergaičių chore giedoti. Buvo toks man atradimas. Tai nuo tada abi su sese tapome „etatinėmis“ psalmių giedotojomis.

Agnietės patirtis, kai rekolekcijų metu laikas nustoja tekėti įprasta vaga, yra gerai žinomas fenomenas. Krikščioniškoje tradicijoje rekolekcijų laikas yra vadinamas *kairos* (Dievo laikas, kai jis veikia žmogaus širdyje). Tokių pratybų metu jauni žmonės geriau pažįsta save, atranda savo talentus Dievo šviesoje („galiu balsu Dievą šlovinti“, „buvo toks man atradimas“), taip pat išgyvena bendrystę („bendrus vakarojimus“) ir patiria iš tikėjimo vykstantį pokytį („nuo tada tapome psalmių giedotojomis“).

Kita specialiai katalikiškoje mokykloje organizuojama veikla – šventosios Mišios. Paprastai Mišios vyksta pamokų metu. Suprantama, organizuotos liturgijos laikas ne visiems atrodo prasmingas ir reikalingas. Dalis mokinių priešinasi bendram privalomam liturgijos šventimui:

Tądien prie dviejų mano klasiokų priėjo mūsų auklėtoja ir pasakė jiems eiti pas direktorę. Jūs kviečia, sakė ji, kad jie vakar nenuėjo į bažnyčią (Mišios vyko šeštos pamokos metu). Abu mano klasiokai susižvalgė ir pradėjo juoktis. Tuomet Pranas pasiėmė kuprinę ir nuėjo direktorės ofiso link. Girnius paėmė telefoną ir skambino. Girdėjau, kaip sakė: „Mama, mane vėl dėl tos nesąmonės, kad nebuva bažnyčioje, išsikvietė direktorė. Žinok, tau ir vėl skambins“ (Karina).

Karinos prisiminimas atskleidžia, kad Mišių laikas Pranui ir Girniui virsta pasikartojančio pasipriešinimo laiku („vėl dėl tos nesąmonės“, „ir vėl tau skambins“). Dalis katalikiškas mokyklas lankančių vaikų jaučia priešišumą numatytoms maldos praktikoms ir Mišių šventimui. Ši į ugdymo planą įtraukta veikla jiems kelia juoką („susižvalgė ir pradėjo juoktis“), taip pat jie šitaip leidžiamą pamoką vertina kaip beprasme („dėl tos nesąmonės“).

Panašiai nutinka, kai valstybinė bendrojo ugdymo mokykla staiga tampa katalikiška ir dalis mokinių su tokiu pasikeitimu nesutinka. Vieną pervartos laiko istoriją papasakojo Nerijus:

Atsimenu, kaip stoviu savo klasėje, už lango švietė saulė. Buvo pavasario rytas. Aš susikaupiu ir nuėjau prie lifto. Kol liftas kilo, aš sukau galvoje žodžius, kaip pasisveikinsiu, kaip pasakysiu. Liftas atsivėrė ir aš įėjau. Spausdamas mygtuką jaučiau nerimą. Vėl atsivėrė ir aš jau pirmo aukšto koridoriuje. Mano žingsniai nerangūs, bet spartūs, aš skubėjau.

Pabeldžiau į baltas direktoriaus kabineto duris, jis atsiliepė: „Prašom užėti.“ Aš įėjau, linktelėjau ir atsisėdau. Direktorius žvelgė į mane, o aš žiūrėjau į jį. Jis nieko nesakė, tik žvelgė. Jis girdėjo mano dažną kvėpavimą. Jutau jaudulį. Jis žiūrėjo tiesiai man į akis. Ir aš greitakalbe išpyliau: „Prašau į mano atestatą įrašyti senąjį mokyklos pavadinimą. Nenoriu, kad mano atestate būtų minima katalikiška gimnazija. Juk tik šįmet pakeitėt pavadinimą. Noriu pabaigti normalią mokyklą.“

Direktorius tik linktelėjo ir nudelbė akis į dokumentus, esančius priešais jį ant stalo. Aš pasiėmiau ramentus, atsistojau ir išėjau pro duris. Iš vidaus jos buvo šviesiai rudos spalvos.

Nerijus pasakoja istoriją, kuri tiksliai atskleidžia, ką pokyčių metu išgyvena jaunuoliai, kurių mokykla staiga „atsivertė“ į katalikišką ugdymą. Jie prisimena nerimo ir susvetimėjimo laiką. Tylus spaudimas („žiūrėjo man tiesiai į akis“, „direktorius tik linktelėjo“), nenormalumo pojūtis („noriu pabaigti normalią mokyklą“) pokyčių metu. Nerijus stovi savo šviesioje klasėje, tada ryžtingai keliauja į direktoriaus kabinetą, kurio durys iš išorės ir vidaus yra skirtingų spalvų. Tai sustiprina išgyvenamo pokyčių laiko dviprasmiškumą ir išoriškumą. Lyg visa mokyklos viduje būtų taip pat, kaip buvę („stoviu savo klasėje“, „vėl pavasaris“, „šviečia saulė“), ir kartu užsiveria durys į tai, kas buvo, ir atsiveria į pokytį, kuris kelia nerimą („jaučiu nerimą“). Nerijus lyg dar bando spėti į nuvažiuojančią „normalią mokyklą“ („aš skubėjau“), dar bando įsiterpti į tai, kas tais metais jau pasibaigė („tik šįmet pakeitėt pavadinimą“). Abituriento gerai pažįstamo gyvenimo jo paties mokykloje etapas baigėsi greičiau, nei baigėsi mokslai. Jam gerai pažįstamos, „normalios mokyklos“ laikas netikėtai pasibaigė.

6.5. Tyrimo ribotumas

Tenka pripažinti, kad pandemijos metu atsirado ir naujų tyrimo ribotumų. Visi pašnekovai, kurie dalyvavo tyrime, jungėsi per Zoom platformą. Toks bendravimas giluminio interviu metu kuria trumpas neįdomios tylos pauzes, o techninės kliūtys (pavyzdžiui, staiga dingęs internetas) priverčia kelis kartus

tą patį pokalbį pradėti iš pradžių. Dėl to nukenčia vėliau rašomų istorijų tekstūriškumas ir sodrumas.

Taip pat tai, kad tyrimo dalyviai aiškiai žinojo apie mano angažavimąsi Katalikų Bažnyčiai (esu vienuolė ir tai akivaizdu vos pažvelgus į mano aprangą), interviu metu galėjo riboti jų kritiškų įžvalgų raišką. Vis dėlto dalis tyrimo dalyvių nevengia atskleisti ir negatyviąją katalikiškos mokyklos patirties pusę ir tai mane drąsina pasitikėti, jog tyrimo radiniai yra autentiški ir vertingi.

Dėl minėtų kritinių įžvalgų turėjau įdėti daugiau pastangų kuo geriau pasirūpinti dalyvių konfidencialumu, nes jų istorijos atskleidžia detales, kurios galėjo tapti labai aiškiomis nuorodomis į tiriamų mokyklų ar tuo metu jose dirbusių asmenų tapatybes. Šios mano pastangos lėmė pasakojimų istorijų įtaigumą ir jų prisotinimą tyrimui svarbių detalių. Vieną istoriją ir jos aprašymą teko pašalinti, kad kritika nepakenktų istorijos dalyvių ir jų artimųjų tarpusavio santykiui.

7. AUTOETNOGRAFINIS ĮTRAUKAUS KATALIKIŠKO VAIKŲ DARŽELIO TAPSMO TYRIMAS

7.1. Antrosios tyrimo dalies metodologija. Autoetnografinis tyrimas

Antroji, autoetnografinė, tyrimo dalis siekia atsakyti į klausimą: *kaip katalikiška ugdymo įstaiga tampa įtrauki?* Ši tyrimo dalis gali būti matoma kaip atskiras savarankiškas antrosios įtraukiojo katalikiško ugdymo dekados tyrimas. Jis atsiremia į pirmojo dešimtmečio integruoto katalikiško ugdymo patirtį ir pamažu atskleidžia antrojo įtraukiojo katalikiško ugdymo dešimtmečio (2011–2022) vienos ugdymo įstaigos istoriją bei palaipsniį tapsmą vis labiau įtraukia.

Nors tik vienu sudėtinu sakiniu parašiau, kas ir kaip buvo ištirta, iki šio išgryninimo vyko ilgas trejų metų procesas. Pažinusi autoetnografiją kaip metodologiją, atradau gilesnį ryšį su savo disertacijos tema, leidau sau papasakoti apie naujos kartos katalikiškos ugdymo istorijos tarpsnį, kuriame ugdančioji bendruomenė ir pati autorė tampa visiškos įtraukties dalyviais. Taip pat šioje metodologijoje buvo įmanoma suvienyti *įtraukties* ir *inkliuzijos* sąvokas, parodant, kaip laikas ir visuomenės bei Bažnyčios pastangos atsiverti ir priimti *kitokį*, svetimą, nepažįstamą (Gutauskas, 2004) brandina ir traukia mokyklos bendruomenės judėti iš integruoto į įtraukųjį ugdymą visiškos įtraukties link.

Taigi atradau tinkamą įrankį, kuriame įkūnytas pasakotojo buvimas ramiai apleidžia objektyvumo (atsitraukus) pretenziją, dalyvauja įvykiuose, atveria išgyvenimus, mintis, jausenas ir sumanymus. Tačiau tyrėjas už šį patogumą sumoka nemenką nežinojimo, pažeidžiamumo ir atvirumo kainą. Bet būtent nežinojimas ir nepatogumas, keliantis pažeidžiamumo jausmą, pasak A. Skukauskaitės ir kt. (2018), padeda giliau suprasti kokybinio tyrimo specifiką. Taip pat atskleidžiau ir įtraukiojo katalikiško ugdymo tradicijos proceso nesėkmes ir ribotumus. Katalikiškoje tradicijoje kalbėti(s) apie sunkumus, iššūkius ir klaidas nėra įprasta, greičiau bendruomenės dar tik mokosi atverti sunkumus, kad galėtų juos įveikti ir užgelėti. Todėl pasitaiko, kad atvirumas yra traktuojamas it puolimas, į kurį taip pat atsakoma nepamatuota kritika bei pasipiktinimu. Vis dėlto geresnio būdo atskleisti šį ugdymo istorijos tarpsnį nei įkūnytas dalyvavimas neradau.

Autoetnografija suteikė galimybę per daug nenutolstant nuo hermeneutinės fenomenologijos aprašyti ir interpretuoti įvykius, kurių dalimi ne tik pasyviai buvo, bet įsitraukiau į sprendimus, kurių pasekmės lėmė katalikiškos ugdymo įstaigos atsiradimą, raidą bei įtraukiojo ugdymo bruožus.

Ieškodama autohermeneutikos (Sahhar et al., 2021), suradau autoetnografijos atvirumą leisti tyrėjui atrasti ir įvardyti fenomenų reikšmes taip, kaip jis juos mato bei suvokia (Reed-Danahay, 1997; Ellis, 2004; Ellis & Bochner, 2000).

7.1.1. Autoetnografijos ištakos ir vieta kokybinių tyrimų kontekste

Terminas „autoetnografija“ pirmą kartą pasigirsta XX a. septintajame dešimtmetyje. K. Heideris (1975) pavartojo terminą „autoetnografija“, norėdamas apibūdinti reiškini, kai tam tikros kultūros dalyviai gyvai pasakoja apie savo kultūrą. Taigi autoetnografija kyla iš etnografijos, pasitelkdama jos stipriąsias savybes. Autoetnografija nusivelka ir nuošaly lyg išaugtus marškinius palieka aršią diskusiją apie tyrėjo objektyvumą ar subjektyvumą tyrimo metu (Hegelund, 2005), išlaisvina tyrėją iš tariamo nematomumo gniaužtų ir tuo būdu įkūnytasis dalyvavimas tampa jo ar jos stiprybe. Todėl dalis etnografų visą etnografiją, kai tyrėjas aprašo *savo žmones* (Hayano, 1979, p. 99), jų gyvenimą ir kultūrą, pradeda vadinti autoetnografija (Goldschmidt, 1977). Juk vienaip ar kitaip etnografas save įaudžia į tyrimo pynę, net jei sąmoningai jis to nenumato (Denzin, 2013).

Naratyvinis pasakojimas kaip kokybinių tyrimų metodologija suklesti XX a. aštuntajame ir devintajame dešimtmečiuose, tai ir pakloja pamatą autoetnografinio pasakojimo populiarumui, kurio klestėjimo laikas siejamas su C. Ellis ir A. Bochnerio tekstais (pavyzdžiui, *Final Negotiations* (1995), *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography* (2004), *Coming to Narrative* (2014)). Todėl autoetnografija suvokiama kaip naratyvinių pasakojimų dalis, įskiepyta šaka, turinti savitą kilmę, istoriją ir metodą.

Į klausimą, ar kalbame apie autoetnografiją kaip metodą ar metodologiją, galima ramiai atsakyti, kad ir taip, ir anaip (Lapadat, 2017), nes ji tampa kūrybinio (literatūros) rašymo ir socialinių (mokslų) tyrimų (Adams et al., 2017) tarpdisciplininė jungtimi, lyg viena koja stovėtų meno pasaulio pusėje, o kita – mokslinių tyrimų lauke. Juk kai rašome autobiografiją arba tiesiog pasakojame apie save, pasitelkiame atmintį, idant apmąstytume savo patirtį. Prisiminimus sužadina pokalbiai su kitais tų išgyvenimų dalyviais arba sugrįžtame prie tuo metu rašytų tekstų, asmeninių dienoraščių ar net nuotraukų archyvų (Adams et al., 2017). Šie artefaktai padeda atgaivinti unikalius mūsų pačių išgyvenimų prisiminimus ir atskleisti tuo metu vykstančių istorijos ir kultūros įvykių reikšmę. Taip prasideda autoetnografinis rašymas.

7.1.2. Autoetnografinio tyrimo savybės

Kai tyrėjas ar tyrėja atranda autoetnografiją kaip tyrimo metodologiją, pasirenka eiti meno ir mokslo paribiu, lieka įsitikinti, kad rašomas tekstas iš tiesų yra autoetnografija. Autoetnografija man tiko kaip metodologija, tačiau rašydama tekstą vis nuklysdavau į hermeneutinės fenomenologijos rašymo stilių. Iš pradžių buvo nelengva laviruoti tarp autoetnografinio pasakojimo ir fenomeno aprašymo, kur tyrėjas gali papasakoti savo patirtį per tam tikrą trumpą gyvenimišką istoriją (van Manen, 1997). Išėiti iš pažįstamos metodologijos ir drįsti bandyti, klysti bei mokytis man buvo nemenkas iššūkis. Ir jį įveikti padėjo ne kokybinių tyrimų prieigų panašumas, bet ganėtinai aiškūs autoetnografijos išskirtinimai:

- a) Autoetnografas susitelkia į savo asmeninę patirtį ir pasisako prieš dominuojantį konkrečios kultūros patirties apibendrinimą, aiškinimą ir generalizavimą. Toks kritiškumas vienbalsiam ir vienodam naratyvui ne visuomet yra priešiškas ar maištas, tai daugiau balsas iš kitos perspektyvos ar polifonijos kūrimas, kuris išplečia bendrąjį naratyvą. Vis dėlto pasitaiko tyrimų, kai tenka aiškiai įvardyti nutylėtus gyvenamojo pasaulio aspektus ir kviesti juos sąžiningai aptarti. Tokiu būdu autoetnografija siekia tiesiai įvardyti ar net demaskuoti monofonines ankstesnių tyrimų generalizacijas kultūros, socialinių santykių srityse.
- b) Autoetnografas yra savosios kultūros žmogus, „vietinis“, todėl jo užduotis yra ne suskliausti savo žinojimą ir atsistraukus ar objektyviai dalyvaujant stebėti reiškinį, bet labai aiškiai ir artikuliuotai įvardyti savo žinojimą ir patirtį. Įkūnytas dalyvavimas sukuria prielaidą, jog tyrėjas gali aprašyti tuos kultūrinio gyvenimo aspektus, kurių išoriniai tyrėjai galėjo nepastebėti arba nutylėti. Akivaizdu, kad asmuo, kuris tiesiogiai patyrė institucinę spaudą ir (arba) kultūrines problemas, tokias kaip rasizmas, diskriminacija, elitizmas, negalia ar kt., gali kalbėti apie šias problemas kitaip nei tie, kurie to nepatyrė. Kitoniškumas nereiškia, kad „vietinis“ teisingiau įvardys reiškinį, bet tik tai, kad autoetnografo istorija papildys arba provokuos kitų tyrėjų įžvalgą (Adams et al., 2017).
- c) Atlikdamas autoetnografinį lauko tyrimą, tyrėjas niekuomet „neišjungia“ to, ką mato, girdi, galvoja ar jaučia. Kituose lauko tyrimuose „galvojimai“ ir „jausmai“ dažnai lieka už analizuojamų duomenų ribos, o autoetnografui tai tokie patys vertingi duomenys. Jie yra lauko tyrimų dalis. Autoetnografai gali rašyti apie patirtis,

kurios vyksta privačiame kontekste, pavyzdžiui, miegamajame ar vonios kambaryje, arba apie kasdienį bendravimą, kai kiti išsako įžeidžiančius komentarus arba vidinės įtampos ar sumaišties išgyvenimus, pavyzdžiui, autoetnografas gali aprašyti ir užfiksuoti būdus, kuriais rasizmas patiriamas kasdieniškiausioje aplinkoje (kaip tai aprašė C. Ellis, 2009).

- d) Autoetnografija „taiko“ į platesnę auditoriją, kad tyrimai būtų skaitomi ne tik siauroje mokslininkų bendruomenėje, bet kad įtaigius ir kartu suprantamai parašytus tekstus surastų ir ta auditorija, dėl kurios kultūrinis pokytis yra įmanomas. Taip pat tokiu būdu autoetnografija pasiekia ne tik siaurą bei uždarą akademinį pasaulį, bet ir įprastą kasdienį žmogaus gyvenimo kontekstą (Ellis, 2009), pavyzdžiui, Robin Boylorn kuria plačiajai auditorijai prieinamus autoetnografinius tekstus tinklalapyje „Crunk Feminist Collective“, kurį *Facebook* puslapyje seka daugiau nei 34 000 sekėjų (Cooper et al., 2017).

7.1.3. Autoetnografinio tyrimo organizavimas

Autoetnografinis tyrimas pradedamas nuo prasmės ir *etinių* elementų išsiaiškinimo. Kodėl aš noriu papasakoti šią istoriją? Juk kasdien girdime, o dabar tiesiog žiūrime istorijas ne tik televizijoje, *Youtube* kanale, bet ir kiekvieno socialinio tinklo dalyvio „istorijose“. Kodėl manąją istoriją reikia papasakoti? Kuo ji vertinga?

a) Etika

Atsakydama į šį klausimą ilgai diskutavau ne dėl pačių duomenų ar istorijos vertės (pagrįstos šios disertacijos teorinėje dalyje), bet dėl to, kas bus vėliau, kai tą istoriją papasakosiu, kaip jausis istorijos dalyviai. Ar kritiška autoetnografija bus gydantis ar žalojantis veiksmas įtraukiant katalikiškų mokyklų bendruomenių narius? Etiniai klausimai man pasirodė ypač jautrūs, todėl tyrimo dalyvių bei jų artimųjų anonimiškumas buvo mano prioritetas.

Autoetnografija nuo pat pradžios iki pabaigos yra buvimas etiškame veiksmo (Ellis, 2007), kai kito gėris yra aukščiau meninio įtaigumo ir duomenų analizės tikslumo. Dalis istorijos pasakotojų susitiko ir papasakojo savo istorijos dalį, norėdami dalyvauti tyrime, papildyti mano išvalgas ir užrašytus šaltinius. Jų privatumą saugojau pakeisdama vardus, vietovardžius ir kai kurias atpažįstamas mūsų bendros istorijos aplinkybes.

Siekdama išsakyti kritinę įžvalgą tam tikrų reiškinių integruotame ar įtraukiajame katalikiškame ugdyme klausimu, aiškiai suvokiau, kad kiekvienos mokyklos bendruomenė yra gyva ir besikeičianti. Juk tai, kas vyko 2003–2005 m., yra praeitis, galiausiai, ir tai, kas vyko prieš savaitę ar vakar, taip pat yra praeitis, kurios istorijos pasakojimą galima papildyti tyrimo dalyvių ir mano balsais. Tie balsai yra kritiški ir tuo pačiu metu kupini meilės, svarstantys, ką būtina pasakyti, ką pasilaikyti sau, kad nesužeistume tų, kurie šioje istorijoje yra pažeidžiami (Wall, 2008; Ellis, 2007).

b) Duomenų rinkimas

Autoetnografijos pagrindinis duomenų šaltinis yra pats istorijos pasakotojas. Jis ar ji pradeda pasakoti įvykius, kurie yra reikšmingi tyrimui. Pasakojimui svarbios ne tik pačios epifanijos (įvykiai), bet įvykių atmosfera, dalyvių nuotaikos, balso tonas, nujaučiami ar deklaruojami įsitikinimai, metų ar paros laikas, erdvė, kurioje istorija vystosi (Ellis et al., 2011). Tai atkurti nėra paprastas uždavinys, lengviau pasakyti, nei padaryti (Wall, 2008). Juk istorija vystosi laike, epifanijos aplinkybės paprastai susiklosto ne per vieną dieną ar vieną naktį, todėl susemti esminius autoetnografijos elementus tenka kruopščiai atsirenkant ir veikliai atsimenant (ir per tam tikros gyvenamosios kultūros artefaktų nagrinėjimą):

- Rašant *lauko užrašus*, man buvo svarbu ne tik fiksuoti visas reikšmingas istorijas, kurios vyko, kol buvo atliekamas tyrimas, bet taip pat ir pokalbius su kitais autoetnografais (Raimonda Duff ir Kim Etherington), vis išskylančius prisiminimus, kuriais dalindavausi su aplinkiniais, fiksuoti kelionės į pirmosios pedagoginės praktikos vietą jausmus ir įžvalgas. Lauko užrašai padėjo sugrąžinti į dabartį esminius pasakojamos istorijos įvykius ir reikšmingiausius veikėjus. Kalbėdamasi su Ausme, Tara ir kitais tyrimo dalyviais tarsi *prikėliau* 2003–2005 metus, į atmintį sugrįžo ne tik pirmosios praktikos mokyklos sieninės freskos, bet ir valgyklos kvapai bei laiptinių garsai. Tie pokalbiai pagelbėjo atkuriant pasakojamos istorijos nuotaikas bei spalvas. Bendrai su tyrimo dalyviais atgaivinti atsiminimai, mano išsaugoti ir naujai rašyti lauko užrašai padėjo sukonstruoti lyg tiltą, kuriuo hermeneutinis fenomenologinis pirmojo integruoto (įtraukiojo) katalikiško ugdymo tyrimas pereina į autoetnografinį pasakojimą, atskleidžiantį antrojo įtraukiojo katalikiško ugdymo dešimtmečio konkrečios ugdymo įstaigos istoriją. Tokiu būdu pereinama nuo fenomeno prie konkrečios ugdymo įstaigos gyvenimo, kultūros ir tapsmo tyrimo.

- *Artefaktų nagrinėjimas.* Norėdama kuo plačiau išplėsti savo atsiminimų ribas (Wall, 2008), peržiūrėjau šimtus nuotraukų ir kelias dešimtis filmukų, kurie metų metais buvo kaupiami darželio archyve. Taip pat skaičiau dienraščių interviu, kuriuose kartu su sesėmis vienuolėmis pasakojome apie kuriamo darželio viziją, misiją ir tikslus. Skaičiau darželio *Facebook* puslapio įrašus, savo senųjų darbo knygų užrašus, elektroninio pašto laiškus, darželio įstatus, savo dienoraščius, peržiūrėjau savo *Facebook* paskyros įrašus, kitų darželio bendruomenės narių įrašus bei nuotraukas.
- *Giluminiai interviu* su Ausme, Tara, Olivija, Agniete tapo integruotos katalikiškos mokyklos, atsirėmusios į tautinės mokyklos paradigmą, veidrodžiu ir to laiko bei kultūros *mėginiu*. Interviu su Adrianu padėjo išsiaiškinti, ar vaikai, turintys negalią, išgyveno panašias patyčių situacijas ir katalikiškame ugdyme, ir valstybinės mokyklos vyksme. Tačiau, skirtingai nei hermeneutiniame fenomenologiniame tyrime, galėjau naudoti tuos duomenis, kurie buvo paimti iš pokalbių, kuriuose dalyvavau ne tik klausydama, bet ir atspindėdama tai, ką girdžiu, vis grįždavau prie mane palietusių temų ar *užkabinusių* išgyvenimų. Vyko tam tikra interakcija, kai tyrimo dalyviai ne tik pasakojo ir reflektavo, bet ir klausė manęs, kaip jausčiausi jų vietoje. Toks betarpiškas bendravimas panaikino tam tikrą santykio vertikalumą, nebeliko vieno klausinėjančio ar atsakinėjančio, kalbėjosi keli žmonės, jų išgyvenimai ir pasauliai (Ellis, 1999). Interviu vyko 2021 m. kovą–balandį. Dabar, rašant šį tekstą, 2022 m. sausį, akivaizdu, kad visa, kas tuokart pokalbiuose su Ausme ir Agniete atrodė kaip laiko gaišatis ir perdėm asmenišką abipusiškumą, virto tiltu į autoetnografinį tyrimą. Iš šių pokalbių išsivystė mintis pasikalbėti dar su dviem antrosios tyrimo dalies dalyviais (Tara ir Adrianu).

Taigi duomenų rinkimą galima suskirstyti į kelis etapus:

- Artefaktų analizė ir lauko užrašų pildymas (daugiausia rašiau į telefono užrašų knygele), tai vyko nuo 2021 m. sausio vidurio iki 2022 m. sausio pabaigos.
- Giluminiai interviu. Atlikusi hermeneutinį fenomenologinį tyrimą pastebėjau, kad dalis pokalbių neatitinka hermeneutinio fenomenologinio tyrimo reikalavimų, taip pat daug vertingų duomenų atsiranda būtent kuriant dialogą ir nuoširdžiai dalinantis su tyrimo dalyviu. Paskelbusi giluminio interviu pabaigą, „išjungdavau“ susklausydama ir redukciją, tuomet su tyrimo dalyviais

pasikalbėdavome apie „anuos laikus“, nuotaikas, bendruomenės kultūrą, vyravusį požiūrį ir t. t. Dalyviai leido toliau įrašinėti, taip atsirado daug praktinei fenomenologijai netinkamos medžiagos, viso to, kas liko už griežto tyrimo ribų. Iš ašarų, juoko, pasipiktinimo, meilės ir gedulo žodžių gimė šio autoetnografinio tyrimo dalyvių Taros, Ausmės, Olivijos, Agnietės ir Adriano pasakojimai. Interviu *Zoom* buvo nufilmuoti 2021 m. kovą–balandį (antrojo karantino metu). Vėliau tiriamąjį darbą atlikau tokia tvarka:

- 2021 m. liepą interviu transkripcijos buvo pabaigtos.
- 2021 m. gruodį sudarytas autoetnografijos temų sąrašas, kuris tapo šio empirinio tyrimo planu.
- 2022 m. sausį parašytas pirmasis autoetnografijos juodraštis.
- 2023 m. sausį vyko pirmojo autoetnografijos juodraščio taisymas, tikslinimas ir pildymas.
- 2023 m. gegužę vyko antrasis autoetnografijos juodraščio pildymas ir kelių temų aktualumo persvarstymas.

c) Duomenų analizė

Turėdama hermeneutinės fenomenologijos pamatą, pirmiausia, interviu autoetnografinius duomenis skaičiau ieškodama egzistencinių istorijos temų. Pastebėjau, kad tyrimo dalyvių istorijos yra pasakojamos per *santykį* mokyklos *erdvėje*, todėl laikiausi jų pasakojimo ir stengiausi leisti klausytojui išgirsti kuo autentiškesnius Taros, Ausmės ir kitų balsus.

Toliau duomenis analizavau rašydama autoetnografinį tekstą, vadovaudamasi C. Ellis (1999) emocinio sugrąžinimo (angl. *recall*) ir rašymo, kaip būdo sužinoti (Richardson, 2003), nuorodomis. Tekstą rašiau ir perrašiau, pergrupavau, jungiau į skirtingus segmentus daug sykių. Keičiau pavadinimus, bet vis sugrįždavau prie tos autentiškos tyrimo dalyvių žinutės, kuri pamažu tapo aiški.

Lauko užrašų, įvairių publicistinių interviu, socialinių tinklų ir dienoraščių duomenis suskirsčiau ne temomis, bet į tam tikrų autoetnografinio pasakojimo etapus katalizuojančių dalyvių (veikėjų) seką. Kiekvienas įtraukaus darželio tapsmo reikšmingas posūkis siejamas su jį lėmusiu asmeniu ir jo istorija. Todėl reikšmingiausius įvykius papasakojau ir analizavau konkretaus asmens poveikio ugdymo kultūros ir turinio pokyčio kontekste. Jei pokytį, poveikį ar iššūkį inicijavo grupė žmonių ar istorinis *force majeure* (pavyzdžiui, pasaulinė pandemija), tą etapą analizavau grupės ar reiškinio kontekste.

d) Tyrimo dalyviai

Tiltą tarp tyrimo dalių padėjo statyti 4 katalikiškų mokyklų absolventai ir vienas asmuo, baigęs įprastą rajono vidurinę mokyklą. Autoetnografinis naratyvas plačiąja prasme apima visos ikimokyklinio katalikiško ugdymo(si) įstaigos bendruomenės narius ir kultūrą.

7.1.4. Autoetnografinio tyrimo etapai

Autoetnografijos rašymas labiau primena žiedinę viją nei tiesią liniją. C. Ellis (2004) išskiria kelis tyrimo etapus, kurių ne tiek raišiskai, kiek intuityviai laikiausi:

- **Temos pažinimo (*aknowledging*) etapas.** Atpažinau svarbią katalikiškos ugdymo įstaigos tapsmo įtraukia temą. Ketinau atlikti tyrimą, tačiau blaškiausi tarp kokybinių tyrimų metodologijos. Pagaliau, atlikusi giluminį tyrimo dalyvių interviu ir peržvelgusi savo patirtį, joje atpažino mane dominantį tyrimo potencialą.
- **Atskleidimo ir supratimo (*disclosure and understanding*) etapas.** Gilesnė katalikiškos ugdymo bendruomenės steigimo ir vadovavimo jai analizė bei refleksija atvedė prie pirmojo asmeninės patirties atskleidimo, asmeninių užrašų pildymo. Reflektuodama šią patirtį supratau, kad ji gan glaudžiai siejasi su disertacijos tyrimo klausimais ir analizuojama tema.
- **Etnografijos rašymo (*writing*) etapas.** Šiame etape struktūravau autoetnografinio teksto dalis, temas ir pasakojimo eigą. Siekiau sukurti prasmingą naratyvą, kuris atspindi asmeninę ir bendruomenės patirtį, jos gyvenimo kūrimo būdą, bendruomenės tapsmą įtraukia ir kuris būtų reikšmingas skaitytojui. Užrašoma patirtis tapo konkrečios katalikiško ugdymo bendruomenės konteksto ėminiū. Kartu siekiau analizuoti ir interpretuoti įvykius, kad kuo giliau suvokčiau tyrinėjamos temos daugiasluoksniškumą ir prasmę. Šiame etape sukurtą naratyvą radinius lyginau su mokslo bendruomenės įžvalgomis įtraukiojo katalikiško ugdymo kontekste.
- **Rezonuojančios diskusijos su kitais (*resonating with others*) etapas.** Šis etapas prasideda, kai autoetnografinis tekstas (ar jo dalis) yra išbaigtas ir gali būti pateiktas skaitytojui. Paprastai tekstas publikuojamas, pristatomas konferencijose. Jei tekstas įtaigus, o tema pasirodo reikšminga, sulaukiama pastabų, vyksta gyva akademinė diskusija. Lygiagrečiai tekstas pristatomas platesnei visuomenės daliai, kuri griežtąja prasme nepriklauso akademijai. Šį etapą

įgyvendinau tik iš dalies: pabaigtą tekstą perskaitė keli mokslininkai (Lietuvoje ir svetur), pasidalino savo kritinėmis įžvalgomis. Autoetnografijos tyrimo radiniai buvo pristatyti mokslinėje konferencijoje ir buvo publikuoti kaip šios disertacijos dalis.

7.1.5. Autoetnografijos kokybės kriterijai ir kritika

Kriterijai. Autoetnografiją rašančiai fenomenologinius tyrimus išbandžiusiai tyrėjai gali iškilti trikdys, nes tai, kas hermeneutinėje fenomenologijoje yra kokybiško tyrimo kriterijus, autoetnografijoje gali tapti „klampia pelke“ teksto paprastumui, aiškumui ir įtaigumui. Atlikdama duomenų rinkimą, jų analizę bei rašydama tekstą vis užkliūdavau už man įprasto, gan akylaus, fenomeno reikšmių ieškojimo. Tai tapdavo kliūtimi siekiant autoetnografinių tikslų. Todėl vis grįždavau prie autoetnografijai aiškiai nubrėžtų renkamų duomenų etikos, estetikos ir kokybės kriterijų (Pandeli et al., 2022). Skaitant ir vertinant autoetnografinį tekstą, galima prisiminti L. Richardson (1998) susistemintą kriterijų sąrašą:

- Reikšmingas įnašas: tekstas reikšmingai išplečia supratimą apie konkretų socialinį reiškinių.
- Estetika: tekstas yra meniškas, tinkamai ir estetiškai sukomponuotas, įdomus perskaityti, kviečiantis į refleksiją.
- Refleksija tekste: autorius artikuliuotai įvardija savo santykį su nagrinėjama tema, tekstas atveria skirtingus analizės sluoksnius, atsiveria autoriaus asmeninė pozicija ir požiūris.
- Teksto poveikis: skaitytojas veikiamas ir emociniu, ir intelektualiniu lygmeniu, provokuoja diskusiją, pajudina skaitančiojo poziciją, kelia klausimus.
- Tikrovės išraiška: tekste įkūnyta gyvenimiškos patirties prasmė; patikimai aprašo kultūros, sociumo, asmens ir konkrečios bendruomenės gyvenamojo pasaulio realybę.

Kritika. Nors autoetnografija yra vis plačiau pasirenkama XX a. pabaigos ir XXI a. pradžios metodologija, pasigirsta ir taiklios kritikos aidų, apie kuriuos verta užsiminti kalbant apie šios metodologijos kokybės kriterijus. Juk tais atvejais, kai skaitytojai įvardija šios metodologijos pavojus, kartu jie atskleidžia itin nekokybiškus tyrimo segmentus.

- Ir vėl etika. Nors autoetnografai brėžia etinių įsitikinimų ir veiksmų ribas, jie patys pripažįsta, kad „nėra jokių galutinių taisyklių ar universalių principų, kurie tiksliai nurodytų, kaip

elgtis kiekvienoje situacijoje ar santykiuose, su kuriais galite susidurti, išskyrus miglotą ir bendrą *nepadaryk žalos* principą“ (Ellis, 2007, p. 6).

- Nerimastingumas. Autoetnografas reikšmingą savo gyvenimo etapą, galbūt net krizinį laikotarpį, tampa pažeidžiamas, tai rašančiam kelia įtampą ir nerimą (Megford, 2006, p. 859).
- Narcisistinės gaidos. Autoetnografija labiausiai kritikuojama dėl galimo tyrėjo susitelkimo tik į save, savo patirtį, požiūrį ir jausmus (Atkinson, 1997; Coffey, 1999).
- Nerealumas. Kai tyrimui pritrūksta tikrovės duomenų metmens, tuomet tai gali tapti ne moksliniu tyrimu, bet *fantastika* (Walford, 2004, p. 411).

Beveik visą kritiką autoetnografai įveikia laikydamiesi kokybiško teksto rašymo kriterijų, tačiau beveik neįmanoma įveikti nerimastingumo: juk rašantysis atveria asmeninį išgyvenimą ir lieka pažeidžiamas. Todėl jis dažnai lydi beveik kiekvieną, kuris rizikuoja įtaigiai bei atvirai atlikti autoetnografinį tyrimą (Megford, 2006).

7.1.6. Tiltas: integruoto²⁰ katalikiško ugdymo pradžia

Įtraukiojo katalikiško ugdymo procesas prasidėjo su pirmosiomis integruotomis katalikiškomis mokyklomis. Tiksliau kalbant, visas įtraukusis ugdymas Lietuvoje prasidėjo katalikiško ugdymo kontekste. Taip pat ir aplinkos pritaikymas bei pedagogų praktinis pasirengimas dirbti su įvairią negalią bei skirtingus gabumus ir / ar poreikius turinčiais vaikais prasidėjo nuo integruotų katalikiškų mokyklų įkūrimo idėjos ir kasdienybės praktikos. Šis disertacijos skyrius apima 2004–2005 m. įvykius. Pasakojami įvykiai tampa lyg tiltu į 2011–2022 m. vykusius procesus.

7.1.7. Langai

Tai buvo pirmas rytas, kai atsibudau vienuolyno celėje. 2004 m. gruodis, mėnesis iki mano dvidešimtojo gimtadienio. Ta proga vyresnioji leido ilgiau pamiegoti. Kėliausi be žadintuvo, truputį po aštuntos. Pasirąžiau, uždegiau kiek per ryškią šviesą, marksčiausi, priėjau prie lango, atitraukiau užuolaidas. Maždaug septyniasdešimties laipsnių kampu į mane žiūrėjo kitas antrojo aukšto langas. Tiksliau, keturios akys. Iš galinio klasės suolo. Žiūrėjo į mano

²⁰ Aprašomojo laikotarpio metu įtraukusis ugdymas buvo vadinamas integruotu (Galkienė, 2021).

suveltą šėveliūrą ir prasisegusių rožinę pižamą. Pamačiau, kaip akys ėmė kikenti, todėl po akimirkos į mano rytinę iliuminaciją sužiuro ir likę mokiniai. Kol į prezentaciją neįsitraukė ir mokytojas, mikliai užtraukiau užuolaidas, išjungiau šviesą ir įšokau į atgal lovą. Užtraukiau antklodę ant galvos. Taigi atsibudau ne tik vienuolyne, bet ir pastate, kuris yra mokykla. Katalikiška vidurinė mokykla. Kaži, ar tie besijuokiantys dabar mane pažins koridoriuje? Ar pradės šaipytis ir pasakoti kitiems apie pliką mokytoją lange?

Kai išsiunčiau kvietimą dalyvauti tyrime, Ausmė atsiliepė klausdama, ar galime keliems mėnesiams pokalbį atidėti. Tuo metu dauguma išgyvenome sunkų karantiną, o prisiminimai apie įtraukųjį katalikišką ugdymą jai atrodė *per sunkūs, nepakeliami*. Tikrai norėjau išgirsti šios merginos, kuri nuo pradžių mokėsi tiriamoje mokykloje, pasakojimą. Atrodė nepaprastai svarbu išgirsti neįgalaus asmens balsą, todėl sutikau palaukti. Po daugiau nei trijų mėnesių Ausmė parašė žinutę ir mes prisijungėme prie Zoom platformos atviram pokalbiui apie išgyvenimus mokykloje. Dalis šio interviu tapo hermeneutinio fenomenologinio tyrimo medžiaga, kita dalis – autoetnografinio pasakojimo istorija. Ausmės istorija sodri ir sukrečianti. Jai aprėpti vien trumpos hermeneutinio fenomenologinio tyrimo istorijos bei aprašymo neužtenka.

Iš susitikimo su Ausme:

V: Iš pradžių kviesčiau pasidalinti, kaip atsidūrėt toje mokykloje?

A: Mokykloje aš atsidūriau labai paprastai: 1999 metais ji buvo absoliučiai vienintelė mokykla mieste, pritaikyta neįgaliesiems, neskaitant specialiųjų mokyklų. Nes mano mama net nesvarstė manęs išleisti į specialią mokyklą dėl to, kad mano intelektas yra gal ne pats aukščiausias, bet, nu, tikrai, kaip paprasto vaiko. Intelektas nepažeistas, tai mama tikrai net nesvarstė manęs leisti į specialiąją mokyklą. O to[kia] bendrojo ugdymo mokykla buvo absoliučiai vienintelė. Tai taip aš ir patekau į tą ikimokyklinio ar priešmokyklinio, nepamenu, kaip ji tiksliai vadinasi, klasę. Nu, tas darželis vadinamas. O baigiau mokyklą, 12 klasių, 2012 m. Dabar galiu papasakoti patį ryškiausią atsiminimą. Tu nepyk, bus nemalonu klausytis, bet prie to įvykio aš vis grįžtu, žinai, iš naujo. Pirmą kartą tai ištarsiu garsiai.

V: Žinoma, aš nepyksiu. Noriu išgirsti Jūsų istoriją.

A: Penktą klasę pirmą kartą gyvenime bandžiau šokti pro langą. Ir žinau, kad ne aš pirmą, ne aš paskutinę toje mokykloje bandžiau žudyti. Tuo metu vyko tėvų skyrybos, tėvai manęs nepasidalino, šeimoje likau nesuprasta, nu va, tokie dalykai. Aš būdavau arba mokykloje, arba namie, toks buvo mano gyvenimas. Pagrindinis socialinis gyvenimas buvo mokykloj. Aš mokykloj lankiau gal 15 būrelių vienu metu.

Aš nelabai atsimenu, kas tiksliai iki tol vyko, bet aš atsimenu tą patį įvykį. Aš tuo metu važinėju pakankamai mažu vežimėliu, aš pati tuo metu [2005 metais] buvau tik penktokė. Važiavau iš antrojo aukšto į tikybos kabinetą, žodžiu, buvo pertrauka ir kažkodėl per pertrauką trečiame aukšte nieko nebuvo. Įvažiavau į trečią aukštą ir pamačiau atidarytą langą prie tikybos kabineto, ir tada kažkoks man impulsas iššokt pro tą trečio aukšto langą. Ir supratau, aš gyva neliksiu, jeigu aš iššoksiu, nes tai yra aukštai. Bet man nepavyko persisverti per palangę, nes aš buvau tuo metu per žema, tiesiog vežimas buvo per žemas. Aš buvau per žemai ir tiesiog nepavyko. Tada aš kažkaip susivokių, lyg keptuve per galvą gavus, susivokių, kas įvyko. Tada pradėjau labai dažnai kvėpuoti. Atsikvėpavau. Įkvėpiau, iškvėpiau, apsidairiau, nieks nemato ir nuvažiavau į tikybos kabinetą.

V: Ar Jūs kam nors apie tai paskui pasipasakojot?

A: Ne, kaip sakiau, aš Jums pirmai pasakoju. Ten patyčios būdavo ypač stiprios iki primušimo, ta prasme, manim nepatikėdavo, nes, nu, tiesiog katalikiška mokykla. Katalikiškose mokyklose taip nebūna.

Pokalbis su Ausme mane sukrėtė. Po kelių dienų paskambinau konsultuojančiai profesorei. Ji patarė neužsikabinti už suicidinių temų, sakė, tai – ne edukologijos sritis. Beveik pusmetį transkribuotas pokalbio su Ausme tekstas buvo padėtas į šalį kaip nenaudotinas, perteklinis. Prie jo grįžau vos pradėjusi rašyti tekstą apie pirmąją savo, kaip mokytojos, patirtį katalikiškoje mokykloje. Supratau, kad labiausiai pirmojoje pedagoginėje praktikoje bijojau mokinių ir mokytojų patyčių. Jaučiausi nepatyrusi, pažeidžiama, svetima ir kitokia.

Tuomet peržiūrėjau interviu su Ausme vaizdo įrašą. Suprantama, jokia mokykla negali būti visiškai išvaduota nuo patyčių ir skausmingų patirčių, kurias mokiniai atsineša iš šeimos. Katalikiška mokykla taip pat. Įtrauki mokykla juo labiau. Apdairiai grįžau prie suicidinių bandymų temos per patyčių mokykloje prizmę, atsiremddama į kitų edukologų atidą šiems

sudėtingiems ir sukrečiantiems reiškiniams (Ranahan, 2020; Islam, 2021 ir kiti).

Tiesa, edukologai suicidinio bandymo fenomeną tiria kitaip nei suicidologai, neišanalizuoja šių skaudžių minčių ir bandymų priežasčių, tačiau įsisąmonina, kad reiškinys vyksta mokykloje, jame įvairiais būdais dalyvauja mokiniai ir mokytojai. Šiandien šis švietimo pasaulio tikrovės aspektas yra svarbus ne tik plačiau žinomoms socialinėms prevencijos programoms, bet vertas skvarbesnio dėmesio diegiant įtraukujį ugdymą Lietuvos švietimo sistemoje. Idant vėliau, atsigręžę į dešimties ar penkiolikos metų įtraukios mokyklos patirtį, neturėtume abejoti, ar 2024 m. planuoto įtraukiojo ugdymo diegimas bus padaręs daugiau naudos, ar, kaip pastebi K. Kowalas (2018), žalos negalią turinčiam vaikui ir jo klasės draugams.

Vis grįžtantis Ausmės prisiminimas yra skaudus, tačiau nepaprastai artimas ir kitų šalių (skirtingų kontinentų) mokyklų neįgalių paauglių patirtims. Kokybiniame tyrime galiu atverti ir atjausti asmens, turinčio orumą, vardą, veidą, balsą, charakterį, istoriją bei dabartį, patyrimą. Tai padeda jautriau įsiklausyti ir perskaityti E. S. Jones ir D. J. Lollaro (2008) kiekybinio tyrimo išvadas, jog fizinę negalią turintys mokiniai dažniau bando nusižudyti (visų atvejų $p \leq 0,05$) nei jų bendraamžiai, kurie neturi fizinės negalios. Tokia įžvalga įtrauktį diegiančioje Lietuvoje, kuri tris dešimtmečius užima per aukštas pozicijas savižudybių statistikoje, galėtų būti svarstoma ypač dėmesingai (Alčauskienė et al., 2021; Čepulienė et al., 2021).

7.1.8. Laiptai

Klausydamasi Ausmės pasakojimo grįžtu prie savo pirmosios pedagoginės praktikos, prie patyčių baimės. Dažnai norėjau pasislėpti po antklode ir tūnoti. Niekam apie tai nepasakojau, man buvo gėda. Ir nebuvo, kur trauktis, turėjau išverti, išlipti iš lovos ir eiti į mokyklą. Juk aš buvau jų mokytoja!

Mokytojai visuomet lipdavo laiptais. Nebent lydėdavo Roką, Ausmę ar Mindaugą, kurių vežimėlius reikėdavo įstumti ir išstumti pro užsiveriančias duris. Tikybos klasė buvo trečiame aukšte. Ropšdavausi neskubėdama, kad pamatyčiau kuo daugiau vaikų pertraukos metu. Juk pertrauka yra laikas, kai vaikai būna su tais, kurie jiems įdomūs ir svarbūs. Tą dešimties ar dvidešimties minučių atkarpą vaikai pagaliau gyvena savo santykių istorijas. Lipdama į antrą aukštą, pastebėjau, kad dvi sesės stovi apsikabinusios ir verkia. Norėjau prie jų prieiti, pakalbinti, bet nediršau. Taip kelias akimirkas stoviniavau ant laiptų, priešais šeštokų kasę.

Abi tąsyk verkusias seses pakalbinau vėliau, po septyniolikos metų. Giluminį interviu su kiekviena iš jų atlikau skyriumi. Dar nebuvo skaičiusi savo praktikos užrašų ir ašaringoji apsikabinimo scena gyvavo nepasiekiamoje užmarštyje. Jų klausiau apie santykius ir mokymąsi, norėjau sužinoti, ką gi reiškia mokytis įtraukioje katalikiškoje mokykloje. Kai tema apie patyčias iškilo interviu su Agniete metu, klausiausi galvodama, kad tikriausiai to tyrime neanalizuosiu, bet, kai apie tyčiojimąsi prakalbo ir Olivija, supratau, kad kokybinio tyrimo analizė turi eiti paskui pasikartojančias dalyvių patirtis, o ne paskui teoriškai sukonstruotą tyrimo viziją.

Iš susitikimo su Agniete:

V. Kaip jūs kaip klasė sutarėt? Kaip klasės klimatas ir nuotaika?

A: Aš, žinai, galvoju, kad tas klimatas ir nuotaika, ką aš ryškiausiai atsimenu, kad mes visi naujokai, visi suėję iš skirtingų mokyklų ir tas mums, matyt, užtruko apsiuostyti, kažkaip pažinti vieniems kitus ir tapti klasės kolektyvu. Aš neturiu tokio prisiminimo, kad mūsų klasė būtų labai vieninga. Man atrodo, kad ji buvo ganėtinai tokia pasiskaldžiusi. Tokiomis grupelėmis apsiskaldžiusi. Turiu aš nelabai kokių atsiminimų savo adresu. Nežinau, gal ten ir galėtum patyčiom vadinti tą. Na, nelabai piktybinėmis kažkokiomis. Nebuvo jokios tokios vienybės ypatingos ir gal net dirbtinės. Nes kolektyvuose būna visaip, pagal kažkokias tai asmenybes, pagal savybes ten žmonės klijuojasi arba skaldosi. Buvo „kietųjų“ grupelė, tokių ryškesnių, garsesnių vaikų. Labiau matomų. Mes nebuvom, mes nepriklausome tam flangui. Mes dabar su neįgaliaisiais nei vienu ryšio nepalaikom. O su kitais klasiokais yra kažkokie tai pabendravimai Facebook lygio. Tokie. Išsivėpę. Turiu nuvilti, nevieninga ta klasė mano prisiminimuose. Tai būtų ir neintegruotose klasėse, tokios standartinės temos mokyklose.

V: Minėjai patyčias. Ar tai „kietieji“ iš „ne kietųjų“ tyčiojosi?

A: Aha. Aš tai atsimenu, kaip mes su Olivija liūdėjom. Mokykla gaudavo daug labdaros. Hm, tais laikais. Ir gavo mokykla kažkokių ten saldinių. Ir mums, visiems vaikams, po pakelį tų saldinių padalino. Ir aš tokią sceną atsimenu: mes visi jau tuos saldinius buvom gavę, jie jau buvo išdalinti, ir mes tuos saldinius pasidėjome. Mes skirtinguose suoluose sėdėjom ir pasidėjome ant stalo tą pakelį. Ir mes buvome išėjusios repetuoti, jaučiu, vėl kokios nors psalmės, žodžiu, iš klasės, į kitą aukštą lipom. Ir kai parėjome, dauguma, o gal

visi buvo išėję namo. Mūsų saldainiai išplėšti, išmėtyti, išvalgyti. Popieriukai pakeliui, ant laiptų, sušiukšlinti. Aš nežinau, gal jiems tai buvo žaidimas, bet aš tą labai skaudžiai priėmiau. Į mano daiktą, į mano kažkokią tai teritoriją, į mano erdvę įlįst tiesiog. Žinai, tas pakelio išdraskymas, jaučiausi kažkaip giliau, kaip psichologinis patyrimas, kaip nepagarba. Tai labai gerai atsimentu: ir pykom, ir verkėm mes ten. Tų klasiokų nebematyt ir nebebendrait [su jais] norėjosi. Buvo labai skaudu. Nu, bet paskui grįžom namo, prakvėpavom, pabuvom, apšnekėjom ten juos, kaip mokėjom tada abidvi, kažkaip apvarėm tada ant jų žodžiais ir viskas. Ir kitą dieną vėl į mokyklą atgal. Norėjosi šiaip tai priklausyti ir norisi būti prie tų lyderių, tai labai ir nesureikšminom. Bet, kad būtų kažkokių patyčių tokių baisių, ryškių, nuoseklių, pastovaus žeminimo, nepastebėjau, kad klasei daugiau tokių būtų. Čia tokia asmeninė patirtis, epizodas gal. Net mamai ir jokiems suaugusiems nesakėme. Tai buvo juokelis, tik jis labai skaudžiai man jautėsi.

Iš susitikimo su Olivija:

V: O kaip sutarėt su klasiokais?

O: Mes daugiau dviese buvom, žinai, iš mūsų šaipėsi, nes mūsų mama buvo mokytoja.

V: Skaudžiai šaipėsi?

O: Ne, gal. Prisimentu, kartą tai tikrai bjauriai, nu, labai nemalonu buvo. Mes gavom dovanų, buvo labdara ar akcija, nepamenu. Nu, tai gavom lipdukų. Ir juos palikom klasėje. Paskui rodom išmėtytus, ant spintų ir laiptinės sienų priklijuotus. Ir mes nežinojom, kas, žinai, buvo taip pikta, skaudu.

V: Ar kam nors pasisakėte apie šį įvykį?

O: Neatsimentu, gal mamai ir pasakėm, bet ji nenorėjo daryti triukšmo, tai rytojaus dieną grįžom kaip niekur nieko: ji mokytojaut, mes mokytis.

Vėl grįžusi prie pokalbio su Ausme transkripto, pastebėjau, kad kiekvienas klausimas apie santykius pasisuka į patyčių temą. Pavyzdžiui, ištrauka apie klasės vaikų santykius:

V: O kiek buvo vaikų, kokie buvo klasės vaikų santykiai?

A: Tikrai neatsimentu, kiek buvo žmonių, tai buvo prieš daugiau kaip 10 metų. O santykiai mano su klasiokais visais laikais buvo labai prasti. Tikrai, kodėl, nežinau. 21 m. man nustatė psichikos sutrikimus. Bet tai aš visais laikais buvau tokia keista ir kitokia. Labai nemėgdavau su vaikais bendrauti ir,

manau, kitaip bendraudavau, tiesiog aš buvau kitokia. Ir primušta buvau, antroje klasėj mane klasiokai išstūmė pro duris ir nustumė nuo laiptų. Aš vežimėlyje sėdžiu, tai su vežimėliu nustumta buvau. Nepamenu, dėl ko, priežasties, tikrai, tik pamenu pačią patirtį.

V: Tai jei Jus išstūmė pro duris? Laiptais žemyn? Kas tada nutiko?

A: O mane pagavo, vežimas tai skrido, bet mane pagavo. Kaip tik mūsų klasės auklėtoja, pradinių klasių mokytoja, lipo laiptais, vežimas nuskrido, o mane pačią, mane pagavo leidžiantis. Aš nelabai susižeidžiau.

V: O kaip paskui grįžot į tokią klasę? Ar visi vaikai taip elgėsi?

A: Aš atsimenu ryškiai apie aštuonis veidus. Aštuoniese. Dalis rėkė: „Stumk.“ O dalis – stūmė. Dalis tylėjo. Tuo metu buvau pratusi prie patyčių. Apskritai, patyčios buvo nuolatinis dalykas. Nuo penktos klasės jau prasidėjo ir mokytojų patyčios.

V: Ar kreipėtės pagalbos dėl patirtų patyčių ?

A: Na, iki 4 klasės buvo mokytojo asistentė, ji labai smarkiai kariavo su patyčiom, tiesiog nesėkmingai, bent man tikrai padėdavo, aiškindavosi kiekvieną kartą. Nuo 5 klasės tai nelabai kam rūpėjo, nelabai kam buvo įdomu.

V: Ar kreipėtės pagalbos nuo 5 klasės?

A: Tai... Sakydavo: tai čia užaugs, išaugs, nekreipti dėmesio. Atsiribok, kažką tokio. Arba kartais irgi sakydavo mokytojai, kad pati kalta. Būdavo ir tokių, kurie sakydavo, kad nu, tai neužkliūk niekam, žodžiu, pati kalta ar praeis.

V: Ką tada išgyvenote?

A: Turbūt tiksliausias žodis būtų – nepriėmimas.

V: O ką reiškia būti priimtai?

A: Kaip pasakyti? Nu, tiesiog turėti vietą pasaulyje, galėti būti tokiai, kokia esi. Tai, kad vaikai manęs nepriėmė tuo metu, tai susigyvenau su tuo. Yra tas vaikų žiaurumas, bet žiaurumas ateina iš suaugusių.

V: Tai neturėjote artimų žmonių? Galbūt vienas kitą atjausdavot? Žmonės, turintys negalią, nesityčioja vienas iš kito?

A: Pas mus visi iš visų tyčiojasi, žiauriai, žmonės, taip pat turintys negalią, tyčiojasi iš tų, kurie, tarkim, nediagnozuoti, sveiki. Už tai, nežinau, kad prasčiau apsirengęs. Ir aš pati savo laiku tyčiojasi. Žodžiu, tikrai nedraugiškai.

Atsispausdinau ir iškirpau trijų tyrimo dalyvių tekstų apie klasės santykių ištraukas. Atrodė reikšminga, prieš aprašant ir analizuojant Ausmės patirtį, suprasti, ar patyčios buvo vienoje konkrečioje klasėje, ar jos buvo mokytojų toleruojamos, ar buvo tyčiojamosi tik iš vaikų, kurie turi negalią? Turiu prisipažinti, kad pati vaikščiojau tais pačiais koridoriais, lipau tais pačiais laiptais, stebėjau tuos pačius įvykius, bet nesupratau, kad baimė patirti patyčias iš tikrųjų buvo pagrįsta vyravusia bendravimo kultūra. Bet tuo pačiu metu nežinojau, kas iš tiesų vyksta mokykloje, kai vykdoma integracija (tuo metu taip buvo vadinama įtrauktis).

Skaitant transkripcijas, patyčių tema vis iškildavo. Kartais pati Ausmė buvo vaikų patyčių auka, kaip tai nutiko Agnietei ir Olivijai. Kartais Ausmė jautė mokytojų patyčias (*nuo penktos klasės jau prasidėjo ir mokytojų patyčios / yra tas vaikų žiaurumas, bet žiaurumas ateina iš suaugusių*), kitais atvejais Ausmė pati tyčiojosi iš klasiokų (*ir aš pati savo laiku tyčiojasi*).

Klausantis tų skirtingų alumnų pasakojimų, atsiveria katalikiškos įtraukios mokyklos pasaulis, kuriame patyčios buvo įprastas dalykas, gal net *juokelis*. Mokytojai ir mokiniai susvetimėja vieni su kitais ir su savimi pačiais, nesikalbama apie svarbius ir žeidžiančius dalykus (Buber, 1999; Silberstein, 1990). Kartais (kaip pasakoja Ausmė ir Olivija) žodžiai tariami, bet informacijos perdavimas netampa prasmingu ir suartinančiu dialogu.

Panašu, kad patyčių problema buvo nutylima, užglaistoma ar neigiama (*tai neužkliūk niekam, žodžiu, pati kalta ar praeis*). Tokiuose nutylėjimuose, problemos sumenkinime galima išryškinti bent penkias suaugusiųjų pozicijas patyčių klausimu: a) nežinoma, kaip tinkamai problemą spręsti, todėl ji paliekama savieigai, b) patyčios traktuojamos kaip menka problema, kuri praeis savaime, c) patiriama gėda, kad tokie dalykai vyksta katalikiškoje mokykloje, todėl vyksta neigimas ir slėpimas(is), d) problema menkinama ir kaltinamas tas, kuris patiria patyčias, ir e) nebyliai pritariama besityčiojantiems ir / ar tyčiojamasi kartu. Kad ir kurią poziciją rinkosi

suaugusysis, toji pozicija gali pagilinti ir gilina patyčių problemą, kuri nepriklausomai nuo kultūros, kalbos ar kontinento turi tiesioginį ryšį su paauglių suicidinėmis mintimis ir bandymais sau pakenkti (išsamūs tyrimai: Jungtinėse Amerikos Valstijose – Jones & Lollar (2008); Australijoje – Rigby (1997); Didžiojoje Britanijoje – Takizawa et al. (2014); Švedijoje – Annerbäck et al. (2013); Korėjoje – Kim et al. (2005) ir kitur – Cao et al. (2022)).

Analizuojami pokalbiai su tyrimo dalyvėmis vyko 2021 metais. Prisiminimai, kuriais jos dalinosi, siekia 2004–2005 metus. Taigi praėjo šešiolika ar septyniolika metų, bet patyčių patirtys neužmiršamos, skaudžiai prisimenamos, nors viena absolventė, Agnietė, prisimena skaudžius jausmus, bet pačią situaciją vertina iš prisiminimų metu vyravusios patyčias menkinančios ir pervadinančios perspektyvos (*tai buvo juokelis, tik jis labai skaudžiai man jautėsi*).

Išgilinus į trijų toje pačioje integruotoje katalikiškoje mokykloje (bet dviejose skirtingose klasėse) besimokiusių patirtis galima stebėti suaugusiųjų (veikiai dėl skirtingų priežasčių) nespręstą patyčių problemą, kuri skaudžiai palietė ir fizinę negalią turinčias absolventes (Ausmę bei Oliviją), ir negalios neturinčią Agnietę.

Aprašiusi Ausmės, Agnietės ir Olivijos istorijas, nutariau pakalbinti panašiu metu bendrojo ugdymo mokykloje besimokiusį asmenį. Man buvo svarbu suprasti, ar patyčios, nukreiptos į specialiųjų poreikių turinčius asmenis, buvo tik katalikiškos mokyklos bruožas, ar pasitaikė ir kitur. Adriano istorija netikėtai papildė būtent *Laipų* temą. Vaikinas turi autizmo spektro sutrikimą. Šio skyriaus kontekstą išplečia to paties laikotarpio pasakojimas (Adrianas mokyklą baigė 2007 metais, o pasakojami įvykiai sutampa su anksčiau analizuotų įvykių laikotarpiu, 2004–2005 m. sandūra). Jo papasakota istorija taip pat atspindi vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, situaciją mokykloje. Palaipsniui patyčios Adrianą praktiškai atskyrė nuo mokyklos bendruomenės.

Mokiausi mažo miestelio gimnazijoje. Klasėje buvo apie 30 vaikų. Aš mokykloje visiems mokytojams atrodžiau žioplas. Niekas man nediagnozavo ASD. Iki paauglystės mokiausi gerai, gerai sutariau su klasiokais. Paskui viskas pasikeitė. Jie pradėjo burtis į grupes, darydavo vakarėlius, domėdavosi madomis, o man tai nerūpėjo, todėl jie mane atstumdavo. Tiek atstumdavo, kad per pertraukas turėjau izoliuotis, po laiptais sėdėdavau. Kaip ufonautas. Ufonautu jie mane praminė. Jie iš manęs šaipydavosi, tyčiodavosi, aš susinervindavau, tada, pasak jų, „šnekėdavausi su dievais“. O man reikėjo nuo to „atsijungti“. Todėl slėpdavausi ten kiekvieną dieną beveik. Mane

traumuodavo ne tik klasė [klasiokai], bet būdavo ir iš mokytojų šiek tiek, nes ne visi mane suprasdavo, tai būdavau per visas pertraukas po tais laiptais kiekvieną dieną, kai tik būdavau mokykloje. Po to, kai buvau šešiolikos metų, mokiausi namie. Gaudavau vadovėlius, namie perskaitydavau. Mokykloje pasirodydavau retai.

7.1.9. Žvilgsniai

Septintokai jau šurmuliavo klasėje. Tikybos klasė turėjo dvejas duris. Pro vienas iš mokyklos įeidavo vaikai, pro kitas – mes, seserys, patekdavome iš vienuolyno į mokyklą. Tokia erdvė, kuri buvo nei mokykla, nei vienuolynas. O gal buvo ir mokykla, ir vienuolynas. Aš klausiausi už savo durų ir laukiau pertraukos pabaigos. Kvėpavau giliai, kartojausi vakar išmokus vaikų vardus: Antanas, Birutė, Jonė, Akvilė, Darius... Suskambėjo muzika, prasidėjo pamoka. Aš įėjau, vaikai atsistojo. Tai trikdo, kai kiti, vos įėjus, atsistoja, užtyla ir sužiūra. Pasisveikinau ir paprašiau visų atsisėsti. Paskutinėje eilėje, per vidurį mačiau išsikišusią šviesių plaukų galvą. Tai buvo Darius. Ačiū Dievui, atsimenu jo vardą. Nusišypsojau ir pasakiau:

– Dariuk, atsisėsk.

– Mokytoja, aš jau sėdžiu, – tepasakė stambus aukštaūgis mokinys.

Sutrikau ir atsiprašiau. Vaikai juokėsi. Žiūrėjau į Darių apgailestaudama, jis susigūžė galiniame suole, nuleido akis. kažkas garsiai pakomentavo: „Mokytoja, kodėl jūs tokia raudona?“

Tai, kaip žvelgiame į kitą, tai, kaip žvelgiame vienas į kitą, iš esmės apibrėžia santykį. Žvilgsnis atveria visą santykio perspektyvą, dar prieš pasisveikinant, susipažįstant, dar prieš prakalbant (Merleau-Ponty, 1993; Biernoff, 2005), žvilgsnis išduoda gyvenamąją tikrovę. Mokytojo žvilgsnis į mokinį atskleidžia lūkesčius ir tam tikrą poziciją, kuri *a priori* yra aukštesnė, tradiciškai apibrėžiant, toji pozicija yra galios pozicija (Foucault, 1980; 1983). Tai akivaizdu nuo akimirkos, kai mokytojas įeina į klasę, iki pat mokymosi rezultato ir vertinimo komentavimo (Grieshaber, 2000). Man įėjus, mokiniai užtylo, atsistojo ir sužiuro. Tokia frontali įžanga veda prie „bankinio koncepto“ (Freire, 2018), o pastarasis suponuoja santykį, kuriame mokytojas sandėliuoja į nežinantįjį naują žinojimą, prižiūri, vadovauja ir kalba, o mokiniai tyli arba kartoja, vykdo, atlieka užduotis (Fenech & Sumsion, 2007) ir tykodami žiūri. Laukiantis žvilgsnis skverbiasi ir laukia galios pozicijoje esančiojo klaidos.

Atidžiai tyrinėja, kad pagaliau pamatytų klaidą, tuomet griaudinčiu juoku ar kandžia pašaipa perimtų galią, kad trumpam sukurtų besipriešinantį chaosą (Nelson et al., 2010). Tai vyko daugybę sykių, vyksta dabar ir vyks tol, kol mokymosi esmė bus rasti ir parodyti klaidas, ugdyti fabrikui, įmonei, valstybei ar kitam užsakovui palankias klusnumo ir produktyvumo savybes (net jei jas vadinsime skirtingomis kompetencijomis). O kol kas jie tyko, kol įeisiu ir suklysiu. Kol mano žvilgsnis susitiks jų žvilgsnį ir visa kalėjimo santvarkos sistema (Foucault, 1977) tilps mūsų frontaliame susižvalgyme.

Net jei suolus sustumdysime ratu, o mokytoją vadinsime vardu, kiekvienam duosime po kompiuterį, o mokiniai galės į jį kreiptis, kai reikia pagalbos, sisteminė galios pozicija lieka vertinimuose, susitelkime į neatliktus uždavinius (net jei juos vadinsime projektais), padarytas klaidas ir neklausinėjančių (ir tikrai, kodėl gi jie pamokos metu neturi klausimų?), bet klusnų elgesį (Tulis, 2013). O gal mokytojas nenori sisteminiu žvilgsniu matuoti laisvų ir kūrybingų būtybių, kurios kartu su juo ar ja šias 45 minutes dalinasi gyvenimu (Freire, 2018). Galbūt aš nenoriu galios, kurią man duoda įsišaknijusi kontrolės sistema? Galbūt noriu rizikuoti būti pažeidžiama ir ne mokyti, bet kurti dialogą bei kartu mokytis? Sulaukti klausimų prieš suteikdama atsakymą (Freire & Vittoria, 2007; Freire & Faundez, 1992), ieškodama kartu su vaikais naujų atsakymų ir naujo mokymosi modelio, vis naujų jungčių (Deleuze & Guattari, 2004). Žinoma, sistema nepakenčia netikslumų ir kūrybingumo. Ji suvaldo, prikausto mokytojo žvilgsnį prie tikslų, uždavinių, siekinių, rezultatų, ataskaitų. Ne tik pateikdama atsiskaitomybes simbolizuojančių dokumentų (Ferraris, 2012; 2013) žmogui, ne mašinai, neaprėpiamą kiekį, bet ir surikiuodama bei suspausdama tas visų tipų ataskaitas laike. Beprasmybė ir dokumentinė kontrolė (Ferraris, 2018) prigesina mokytojo žvilgsnį, pamažu jį iškreipia. Taip suplėkusioje sistemoje nebelieka trikdžių, tik paklusnumas ir nusivylimas.

Dar sudėtingesnė situacija katalikiškoje mokykloje. Ji yra ne vienos, bet kelių (valstybės ir Bažnyčios) sistemų dalis (Stern & Buchanan, 2021). Deklaruodama mylinčią, atjaučiančią ir gailestingą atožvalgą į vaiką (Mt 18, 2–6), turi kurti ir palaikyti izoliuojančią iliuziją, kad mokytojai ir mokiniai vieni kitus mato mylinčio Dievo šviesoje, brolystės ir seserystės atmosferoje (Mt 23, 8–12). Tačiau tokios ugdymo įstaigos žinomos dėl jas lydinčio susvetimėjimo, izoliacijos ir elitizmo, kurie piktina šias savybes perimančius vaikus (Stern & Buchanan, 2021; Merkys et al., 2019). Juk nei vienas katalikiškos mokyklos narys nenužengė iš Dangaus, dalis visų mokytojų rengiami juos ir vaiką žalojančioje ugdymo sistemoje, kiekvienas vaikas ateina iš jo vaikystę iškreipusios pasiekimų ir kompetencijų vertinimo įstaigos (darželio).

Tai kaipgi vis dėlto įsisenėjusioje sistemoje (arba kelių tokių sistemų derinyje) įvyksta laisvų ir atsakingų, kūrybingų ir tikrą viltį nešančių asmenų susitikimas ir mokymasis? Vadinamojo divergentinio tipo asmenybės sugeba ne maištauti prieš sistemą, bet ją pasinaudoti, eikvoti jos išteklius, ją sekinti ir kantriai bei išmintingai veikti jai priešinga kryptimi (Ward-Steinman, 2004; Mažeikis, 2022). Šis divergentinį mąstymą palaikantis judėjimas daugiau skleidžiasi neformaliajame švietime (Scott & Lewis, 2017), tačiau ir formaliajame ugdyme matome galimybių, kai mokinių ir mokytojų žvilgsniai susitinka ne iš galios ir prispaustojo pozicijų, bet laisvame tapsme (Müller & Pietzner, 2020). Deja, tos galimybės apima neformalių veiklų (liaud. *būrelių*), išvykų, bendradarbiavimo projektų, konsultacijų ir pertraukų laiką. O tai jau šis tas. Tai yra laikas, kai deklaruojami įtraukties ir artimo meilės principai gali rasti dirvą ne tik sudygti, bet ir išsiskynyti.

Paprastai per ilgąją pertrauką mano sesė [vienuolė] Amelija su manimi nepietaudavo. Tuo metu ji mūsų vienuolyno valgomajame gerdavo kavą su mokyklos darbuotojais, kartais kavytės skanauti užsukdavo ir vienas kitas vyresniokas. Manęs nekviisdavo. Iš pradžių šiek tiek sutrikau, bet prisitaikiau. Sykį grįžau po pamokos pavargusi ir alkana, įgriuvau į vienuolyno virtuvę ir radau Ameliją kalbančią su Goda, mokyklos [direktoriaus] pavaduotoja. Amelija buvo padėjusi ranką ant mokytojos peties ir švelniai į ją žvelgė. Mokytoja kaire ranka servetėlę šluostėsi nosį, o dešinės rankos smilium valėsi paakius. Juodas dažas tekėjo jos žandu. O, visai pamiršau! Juk tądien buvo Godos dukters Mingailės pirmosios mirties metinės.

Sesė Amelija savo mokinių nepamiršdavo. O kavos ji išgerdavo daug. Niekada viena.

Taigi neformalūs katalikiškos mokyklos bendruomenės narių susitikimai tampa proga išgyventi „pagonių kiemo“²¹, atviros ir į kiekvieną sutiktąjį žvelgiančios katalikiškos mokyklos tikrosios misijos ir prasmės išskleidimo laiką. Svarbu tai, kad taip dažnai katalikiškų ugdymo įstaigų cituojami Bažnyčios dokumentai (pavyzdžiui, Gervytė (2019), *Gravissimum*

²¹ „Pagonių kiemas“ yra popiežiaus Jono Pauliaus II (1982) įsteigtos kultūros tarybos iniciatyva, kuri nurodo į simbolinę analogiją su istorine Jeruzalės šventykla, kur egzistavo specialus kiemas tiems, kuriuos žydai vadindavo pagonimis. Šia iniciatyva siekiama sukurti erdvę tikinčiųjų ir netikinčiųjų dialogui (Ravasi, 2019).

educationis, 1965; *The Catholic School*, 1977; *Katalikai pasauliečiai – tikėjimo liudytojai mokykloje*, 1982; *Žmogiškos meilės ugdymo gairės*, 1983; *Katalikiškoji mokykla ant trečio tūkstantmečio slenksčio*, 1997 ir kiti), negali būti įgyvendinti švietimo sistemoje, kurioje nėra vietos dialogui, pagarbai ir laisvo žmogaus ugdymui. Atvirumas, neformalumas, prieinamumas, pasitikėjimas, rizikuojantis virsti pažeidžiamumu, visiškas elitizmo teikiamos galios atsisakymas veda į naujo katalikiško ugdymo aušrą (Greenleaf, 2002; Tokiu būdu „[a]teityje sėkmės sulauks būtent ne selektyvios, bet prieinamos visiems katalikiškos ugdymo įstaigos“ (Gervytė, 2019, p.15).

Iš pokalbio su Olivija:

Kartą mes su Agniete laukėme mamos jos kabinete. Ką tik buvo prasidėjusi pertrauka, ji tuojau turėjo ateiti. Ant jos stalo buvo lyg koks sąrašas ar lentelė. Tai buvo vaikų, turinčių negalią, sąrašas. Skaitėme jį susidomėjusios. Tai pačioje stulpelio pabaigoje mes atradome mano vardą ir pavardę. Labai sutrikau. Tada sužinojau, kad ir aš esu neįgali. Žinai, mokykloje niekas nekalbėjo ir nežiūrėjo į mane kaip neįgalį, todėl aš nežinojau. O Agnietės tame sąraše nebuvo.

Iš pokalbio su Tara:

Aš pastebėjau, kad [mokykloje] per pertrauką nebepamatau tų žvilgsnių į save. Nes man būdavo normalu, kad parduotuvėj ar kažkur tai kitur tų žvilgsnių būdavo. Aš buvau prie jų pripratusi. Nebuvo jie skausmingi, bet aš juos matydavau. Atsimenu, kaip atkreipiau dėmesį, kad jų, tų žvilgsnių, mokykloje nebėra. Ten vaikams buvo taip įprasta ir normalu, kad jie nelaikė mūsų kažkokiais kitokiais. Galbūt mane žavėjo tas jausmas, kad galėjom būti kaip namuose, būti tokia, kokia aš esu. Galbūt aš vis tiek prisitaikius kitaip dalykus daryti, nes negaliu taip, kaip sveiki vaikai daro. Negaliu eiti, kaip visi, turiu judėjimo negalią, gal kažkam tai atrodo labai juokinga. Bet ten, mokykloje, galėdavau ne tai, kad nebijoti, bet kitur būdavo nefaina, kad tu viešai kitaip kažkaip viską darai ir tada žvilgsniai ar dar kažkas. Mokykloje tu apie tai net negalvodavai. Ateidavai ir būdavai.

Iki Nepriklausomybės Lietuvoje nebuvo matoma neįgalių asmenų, tiksliau, juos slėpdavo specialiose įstaigose ar artimųjų namuose (Genienė, 2020). Visuomenė jų nematė, apie juos negalvojo, nesikalbėjo nei apie juos, nei su jais. Jei neįgaliajam tekdavo pajudėti iš namų, jį matantieji nepaprastai nustebdavo, sutrikdavo, įsistebeilydavo. Tyrimai atskleidžia, kad pirmieji iki

Nepriklausomybės negalią turintys asmenys, išdrįsę išeiti į viešumą ar lankyti ne specialią, bet savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklą, patyrė ne tik smalsius, bet ir paniekinančius žvilgsnius bei menkinančius komentarus (Petrauskaitė, 2019; Šumskienė & Pūras, 2014).

Tik atgavus Nepriklausomybę, 1991 m. priimti neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymai, kurie siekė pokyčio, kad visuomenėje būtų pripažinti skirtingi asmenys, kad būtų sukurtos sąlygos neįgaliesiems mokiniams mokytis bendrosiose mokyklose, o visiems bendruomenės nariams veikti vienoje erdvėje (Galkienė, 2006). Praėjus beveik dešimtmečiui nuo pirmųjų neįgaliųjų viešo pasirodymo, buvo kuriamos pirmosios integruotos mokyklos, kuriose neįgalieji ir negalios neturintys vaikai galėjo kartu mokytis ir augti. Dalis vaikų patekdavo į mokyklą nežinodami, kad turi negalią, kaip tai nutiko Olivijai. Jie buvo dar besiformuojančios įtraukties, integracijos procese, kuriame neįgalumas dar kėlė nerimą ir tam tikrą sutrikimą. Paaugę vaikai pamažu atrado, kad yra kitokie, o globojanti ir atjaučianti aplinka padėjo jiems priimti kitoniškumą, nuosavą skirtingumą (Jezerskytė & Stasiulaitienė, 2015). Tačiau negalia dar buvo matoma kaip keistumas ir akivaizdus išskirtinumas (Giedraitienė & Vaičekauskaitė, 2002).

Dar po dešimties metų Taros mokyklos draugai nebematys jos negalios, tik ypatybę ar merginos savybę. Skirtingų gabumų ir fizinių savybių turintys vaikai be pastangų priima tikrovę, kurioje dalis žmonių turi vienokią ar kitokią negalią. Tai bus įprasta. Tai bus normalu mokykloje, kuri jau dešimtmetį dirbo su bendruomenės požiūriu ir formavo priimančią aplinką (Galkienė, 2014).

Dar po 10 metų Lietuvoje įsigali Švietimo įstatymo pakeitimas, numatantis, kad kiekviena mokykla privalo priimti kiekvieną vaiką, nediskriminuodama ir atsižvelgdama į kiekvieno vaiko, neįgalaus ar be negalios, specialiuosius poreikius. Įstatymas pakeistas, belieka pakeisti požiūrį, savo žvilgsnį, kad pajėgtume tą iššūkį priimti ir kantriai pereiti visus kitokio gyvenimo adaptacijos (įtraukties) procesus. Proceso metu teks išspręsti įsisenėjusias patyčių, pedagogų tinkamo parengimo ir aplinkos pritaikymo problemas, kad šis posūkis įtraukties link būtų sėkmingas kiekvienam ugdymosi proceso dalyviui.

7.2. Antroji dekada: naujos kartos katalikiško ugdymo išskleidimas

Šioje autoetnografinio tyrimo dalyje atskleidžiu katalikiško darželio sumanymą, atsiradimą ir atskirų segmentų suvienijimą bei kitoniško katalikiškumo tapsmą.

7.2.1. Paskaitos ir stažuotės

Pasibaigus pirmajai pedagoginei praktikai, buvau pakviesta stoti į dar vieną studijų programą. Prie rytinių katalikų tikybos paskaitų Vilniaus pedagoginio universiteto Istorijos fakultete (T. Ševčenkos gatvėje) prisidėjo popietinės – Vaikystės studijų katedroje (Studentų gatvėje). Kaip žebenškštis lėkdavau per pusę miesto iš dieninių studijų į ištęstines. Išsikėliau iš mokyklos-vienuolyno ir apsigyvenau vienuolyne, kuris buvo tarp rytinių ir vakarinių studijų vietų. Tuometinis arkivyskupas sumanė atidaryti pirmąjį katalikišką darželį, todėl man teko spėriai mokytis.

2007 m. gruodį arkivyskupija pradėjo projektuoti ir statyti vaikų poreikiams pritaikytą pastatą, o mums, seserims vienuolėms, teko greitai mokytis ikimokyklinio ugdymo vingrybių, pasirinkti ugdymo teoriją, parašyti pirmąją programą ir atlikti stažuotes, nes šis katalikiškas darželis turėjo tapti pirmuoju savarankišku katalikiško ikimokyklinio ugdymo centru. Nebuvo nei kalbos apie iki tol Lietuvoje abiem kojomis šlubavusį „pritrauktą“ katalikišką ikimokyklinį ugdymą, kurio ugdymo turinys nuo valstybinio darželio skyrėsi tik tuo, kad vaikus išmokydavo poterių, o prieš Kalėdas į renginį pakviesdavo kunigą. Tokių darželių silpnoji grandis buvo ne tik akiai nurašyta valstybinė ugdymo programa, bet ir paviršutiniškas religinio ugdymo supratimas, formalus skambių krikščioniškų šaukinių kartojimas, atmiežtas liaudiško pamaldumo praktikomis, dažniau primenančiomis skrupulingus prietarus nei krikščionybę.

Nukryžiuotojo Kristaus seserims teko atrasti, kas gi, jų supratimu, yra tas katalikiškas ugdymas. Prasidėjo stažuotės.

Stazuotė Airijoje

Klausiu kunigo Peterio, kurio parapijos žemėje įsikūręs katalikiškas darželis:

V: Tikriausiai yra daug norinčių lankyti Jūsų darželį? Kaip atsirenkate vaikus?

P: Priimame tik katalikų vaikus, žiūrime, kad vaikai būtų pakrikštyti, tėvai susituokę bažnyčioje, lankantys Mišias.

V: Taip ir klausiate: ar sekmadieniais einu į Mišias?

P: Būtent taip. Jei jie nori katalikiško ugdymo, patys turi taip gyventi. Kitaip bus veidmainystė.

Stažuotė Vokietijoje

Valstybinio katalikiško darželio Bavarijoje direktorė ponja Helga rodo vaikų kopytėlę, mes žvalgoms, truputį kartu pasimeldžiame. Neištverusi pradėdu klausinėti:

V: Gal galite parodyti, kaip atrodo Jūsų ugdymo programa?

H: Galime jums ją duoti, bet trumpai pasakysiu: mes ugdome vaikų dorybes per įvairias veiklas. Ši idėja kilusi iš Ispanijos. Veiklos yra antraeilis dalykas. Turime užauginti stiprią katalikų kartą, kaip sako popiežius Benediktas, turime jiems parodyti, kas gera, o kas bloga.

Stažuotė Italijoje

Vienuolių įkurta darželis-mokykla Romoje. Sesuo Desolata greitakalbe man išdėsto jau girdėtus dalykus, beveik snaudžiu. Prasideda negirdėtas motyvas. Suklūstu.

Sesuo Desolata: Turime migrantų vaikų, musulmonų. Seserys yra priėmusios sprendimą evangelizuoti kitatikius per ugdymą.

V: O migrantų tėvai sutinka su tokia strategija?

D: Žinoma, nes nėra didesnės laimės, kaip pažinti mūsų Viešpatį, ar ne?

V: Suprantu. O mokytojomis dirba vien seserys vienuolės?

D: 80 proc. visų darbuotojų yra Gailestingojo Viešpaties Atleidimo seserys. Kiti – pasauliečiai. Bet jų tinkamų sunku surasti.

V: Ką turite minty?

D: Žinai, jaunimas dabar gyvena be santuokos, retai lanko bažnyčią, o jei pasiseka rasti gyvenančių ne konkubinate [gyvena kartu be santuokos], tai bus gėjus ar lesbietė. Vyresni žmonės dažniausiai būna išsiskyrę ir gyvena antroje santuokoje, tai ir vėl netinka. Labai daug nuodėmingo gyvenimo, vaikelį. Labai sunku rasti dorų žmonių mokyklai.

Stažuotė Lietuvoje

Grįžome į Tėvynę pakalbinti nevalstybinių katalikiškų mokyklų direktorių.

Vienas jų buvo vienuolis, pagelbėjęs mums teisiniais ir ekonominiais klausimais. Pasibaigus pokalbiui apie darželio įstatus ir pedagogų atlyginimus, jis pasakė tai, ko niekada nebepamiršiu:

– *Žiūrėk, geras katalikas yra ne profesija. Finansus patikėk tik aukščiausio lygio profesionalui.*

Kitos direktorės frazę norėčiau pamiršti, bet negaliu:

– *Mes jiems nesiaiškiname, kodėl vieni vaikai patenka į mūsų mokyklą, o kiti – ne. Patariu per atranką paklausti, kaip jie konkrečiai prisidės ir parems mokyklą.*

Buvau jauna, nemokėjau patylėti:

– *Bet tai galima svarstyti kaip auką ar net kyšį už priėmimą.*

– *Ką Tu kalbi? Reikia dalintis atsakomybe, tai ir jų mokykla, turime kartu ją puoselėti ir kurti. Tai ir yra bendruomenė: kažkas padeda rankų darbu, kažkas finansais.*

Studijų metu aiškiai supratau, kad valstybiniams darželiams brėžiamas penkių kompetencijų (Monkevičienė, 2008) kelias mūsų sumanymui netinka. Besimokydama trumpai susipažinau su Marijos Montessori metodu. Su sese Vakare įsiprašėme į praktiką viename Vilniaus Montessori darželyje. Pasirodo, jo įkūrėjos tęsia dar prieškary Kaune vienuolių įkurto katalikiško Montessori darželio tradiciją (Vasiliauskaitė, 2020). Pamažu supratau, kad mūsų ugdymo programos bazę sudarys visuminis (apimantis visą vaiko gyvenimo tikrovę) ugdymas krikščioniška dvasia. Su seserimis sutarėme, kad taikysime Montessori metodo elementus (Montessori et al., 2017), kol būsime pajėgios sukurtą ugdymo programą įgyvendinti vien tik Montessori metodu.

Išsyk atsisakėme *krikščioniškų vertybių* termino. Vietoje šio termino į programą surašėme visuminio ugdymo krikščioniška dvasia *principus*. Nebesižvalgėme į kompetencijas, pasirinkome ugdyti per santykį (vienų su kitais, su pasauliu, su kūrinija ir Dievu). Vienu judesiu nukirtome dvi šakas, ant kurių vainiko saugiai veiklas tveria visos Lietuvos katalikiškos įstaigos: a) atsisakėme *krikščioniškų vertybių* burtažodžio, kurį užrašius ar ištarus (tada, kaip ir dabar) Lietuvoje ir pasaulyje galima manipuliuoti ne tik ugdymo turiniu, švietimo bendruomene, bet ir šalies rinkėjų balsais (Arridu & Molis, 2019); b) nutarėme nesiremti tuo metu ką tik į ikimokyklinio ugdymo gaires įtrauktu *kompetencijų ugdymu*. Pastarasis vis labiau įsitvirtino ir tapo *raktu* į visos ES švietimo sistemos vystymąsi. Nuėjome kitu keliu.

Iš 2009 metų dienoraščio:

V: O kas bus, jei nebesusikalbėsime su kitais? Jei nevartosime termino „vertybė“?

P.S. O nieko nebus. Vertybė yra vertenybės darinys. O vertenybė, žodyne parašyta – labai brangus daiktas: „Vėplys – didelė vertenybė. Jo mėsa ir taukai – pagrindinis eskimų, čiukčių maistas.“

Iš interviu (bernardinai.lt, 2011 01 26):

Saulena: Kokiomis ugdymo mokyklomis ar mokytojais remiatės?

Viktorija: Sėmėmės idėjų ir ugdymo patirties iš įvairių krikščioniškos ir šiuolaikinės pedagogikos šaltinių. Pasitikėjimo vaiku ir atsidavimo jam mokėmės iš šv. Kun. Jono Bosko. Pedagogą pagarbaus santykio su vaiku ir darnios aplinkos kūrimą perėmėme iš Marijos Montessori, tikėjimo tikrovės atskleidimo iš Noelle Le Duc; šiuolaikinę pedagogiką mums atskleidė visuminio ir vientiso ikimokyklinio ugdymo vertę.

S: Kas bus jūsų bendradarbiai? Ar jau turite suformavę auklėtojų komandą?

V: Mūsų bendradarbiai augo kartu su darželio svajonės įgyvendinimu, nes būsimosios auklėtojos yra iš Emauso jaunimo grupės, kurią jau septintus metus lydime tikėjimo kelyje. Joje subrendo gražių dvasinių pašaukimų į mūsų Kongregaciją, taip pat kelios pasaulietės pasirinko pedagogių kelią. Tokiu būdu susiformavo kolektyvo branduolys, kuris nuo pavasario intensyviai įsitraukė į darželio steigimo, kūrimo procesą.

7.2.2. Komanda

Reikėjo pasirinkti vaikus. Primokytos kolegų iš kitų katalikiškų įstaigų, susidarėme vaiko priėmimo kriterijus. Kai po katalikiškumo egzamino išėjo trečioji kandidato į darželinukus šeima, mudvi su Vakare jautėmės prislėgtos. Išsyk suvokėme, kad toks vaikų „grožio konkursas“ yra nepriimtinas. Šeimos nežino atrankos kriterijų ir stengiasi įtikti meluodamos apie savo tikėjimo praktiką. Susiklostė iškreiptas santykis. Nutarėme rizikuoti ir priimti visus katalikų vaikus iš eilės. Be rekomendacijų, be kriterijų, be įtampos.

Tėvai užpildydavo registracijos anketą, susitikdavome aptarti ugdymo proceso ir mokesčio. Darželis kurtas kaip privatus, mokestis buvo didesnis nei valstybiniame darželyje. Nors 2010–2011 m. Vilniaus mieste buvo stebimas ikimokyklinį ugdymą teikiančių įstaigų trūkumas, savivaldybė privačių

ikimokyklinių įstaigų nesubsidijavo (Martišauskienė, 2010), todėl prie nepalankios situacijos teko prisitaikyti taikant didesnę mokestį. Taip mums iškilo rimta problema: ką daryti šeimoms, kurios augina tris, keturis ar penkis vaikus? Kaip mums išlaikyti darbuotojus, sumokėti mokesčius, nupirkti priemonių ir maisto bei kartu darželio mokestį palikti prieinamą? Prasidėjo išmintingo finansininko paieškos.

Iš 2011 metų dienoraščio:

Susitikim su Aukse jos namuose. Taip buvo patogiau dėl jos fizinės negalios. Sutarėm, kad dirbs iš namų. Ilgai tarėmės, ką daryti su vaikų ugdymo mokesčiu. Nutarėme, kad paliksime tokį, koks atitiko išlaidas ir buvo anksčiau apskaičiuotas, o didesnių šeimų maitintojams ieškosime finansinės paramos. Taip pat apsvarstėme galimybę, kad labiau pasiturinčios šeimos konfidencialiai galėtų pagelbėti kitoms darželio bendruomenės šeimoms.

Atsisveikinant Aukse nejaukiai tylėjo. Pastebėjau, kaip ieško tinkamos progos kažką pasakyti. Man einant per slenkstį atsisveikino ir pridėjo:

- Žinokit, nesu labai tikinti. Nevaikštau į bažnyčią. Nešvenčiu Kalėdų, kaip reikia.*
- Suprantu, nesijaudinkite, kartą išmintingas žmogus man patarė, kad finansus patikėčiau tik juos išmanančiam asmeniui, net jei jis bus netikintis. Sutartį pasirašysim pirmadienį.*

Iš 2017 m. dienoraščio:

Naktį parašė Aukse:

„Mirė mano mama. Gal tavo sesės galėtų ateiti į laidotuves ir už ją pasimelsti? Aš gi nemoku.“

Buvome trys seserys vienuolės (Vakarė, Viltė ir aš), dvi merginos, Vilniaus pedagoginio universiteto absolventės, iš mūsų jaunimo grupės, buhalterė ir virėja. Įsikurti padėjo apie dvidešimt savanorių. Jie plovė, tvarkė, gamino priemones, nešiojo įrangą, susuko baldus, padėjo teisiniais klausimais. Bet pedagogių tebuvo tik penkios. Norėjome veiklą pradėti nuo dviejų grupių. Trūko dar vienos mokytojos. Pagal darželio koncepciją vienoje grupėje turi dirbti trys pedagogės. Įdėjau darbo skelbimą. Po penkių dienų kartu su šeštąja mokytoja Julija rašėme pirmosios rugsėjo savaitės planą. Tai, kaip ji matė ir

jautė vaiką ir jo poreikius, įkvėpė visą komandą. Pedagoginio personalo amžiaus vidurkis buvo 24 metai.

Iš 2011 m. rugpjūčio 26 d. dienoraščio:

Kunigas: Negalite priimti dirbti merginos, kuri gyvena „susimetusi“.

Vienuolė: Julija puikiai tinka, tikrai supranta, kokį darželį kuriame, kokią viziją matome, kaip suprantame vaikystės fenomeną.

Kunigas: Ji gyvena nuodėmėje, todėl nėra Dievo malonės šiam darbui.

Vienuolė: Tokia situacija laikina. Ji pradės pas mus dirbti, turės pastovias pajamas ir surengs vestuves. Aš nusiteikusi laukti ir nespauti.

Kunigas: Tai labai blogai atsilieps darželio reputacijai. Pagalvok apie tai.

Vienuolė: Šis darželis yra atviras žmonėms. Kantrybė ir gerumas yra kelias, kuriuo norime eiti.

Žvelgiant retrospektyviai, katalikiškose mokyklose ir vaikų darželiuose darbavosi tik vienuoliai ir vienuolės (Bowden, 2019; Walker, 2016). Tokių mokyklų gausa Vakarų Europoje ryškiausiai stebima nuo XIX a. pradžios, kai beveik visi tuomet besikuriantys moterų vienuolynai ėmėsi švietimo (Raftery & Smyth, 2016). Vėliau dėl prasidėjusios vienuolių pašaukimų krizės pedagogų gretas papildydavo pavyzdingi katalikai pasauliečiai ar pasaulietės (Newton, 1981). Keičiantis laikams, buvo vis mažiau jaunų žmonių, norinčių dirbti švietime, bei retas rinkosi vienuolio kelią. Puikiausiai galima buvo tapti mokytoju ir valstybinio švietimo lauke. XX a. Vakarų Europoje ir JAV katalikiškos mokyklos labiau priminė elitines švietimo įstaigas, spaudžiančios disciplinos, o kartais slaptų ir ypač žiaurių nusikaltimų prieš nepilnamečius vietomis (Tuohy, 2008; Lunenburg, 1990; Plante, 2020).

1918 metais Lietuvai atkūrus nepriklausomybę pamažu atsigavo ir katalikiškos mokyklos, 1936 metais dauguma tokių įstaigų buvo privačios ir išlaikomos jas įsteigusių vienuolynų (Juodaitytė, 1996).

Archyviniai duomenys rodo, jog tarpukario Lietuvos katalikiškųjų gimnazijų mokytojų kontingentą sudarė aukštos kvalifikacijos pedagogai (pavyzdžiui, 1927–1929 m. laikotarpiu daugiau nei 90 % Kauno jėzuitų gimnazijoje dirbusių mokytojų buvo baigę Lietuvos ar užsienio aukštąsias mokyklas), dažniausiai dvasininkai arba vienuolių kongregacijų nariai. Kai kurie jų

gyveno gimnazijų patalpose, todėl galėjo nuolat bendrauti su moksleiviais, kurie gyveno bendrabučiuose prie gimnazijų (Juškienė, 2004).

Taigi katalikiškos mokyklos atliko inteligentijos, elito ugdymą. Našlaičių prieglaudos ir globos namai daugiau rūpinasi varguolių poreikiais nei jų ugdymu (Račkelienė, 2006). Sovietinėje priespaudoje katalikiškas ugdymas sunaikintas, nedideli jo fragmentai išsaugomi pogrindyje ir išeivijoje. Todėl atgavus Nepriklausomybę gręžtasi į branginamų laikų elitinio katalikiško ugdymo koncepciją. Tokia ilgesinga dvasia atvedė prie valstybinių ir privačių katalikiškų mokyklų steigimo (ar tiesiog pervadinimo), kurios pagal savo kultūrą ir ugdymo turinį buvo tapačios vadinamomis krikščioniškomis vertybėmis lyg lozungais padabintoms valstybinėms mokykloms. Šiek tiek skyrėsi jėzuitų gimnazijos ugdymo modelis. Tačiau būtent jėzuitų gimnazijos ir paskleidė elitizmo kultūrą, įkvėpusią ir kitas vadinamąsias katalikiškas mokyklas atsirinkti sau patogius mokinius, kurti prestižinės mokyklos įvaizdį (Merkys et al., 2019). Žvelgiant į ugdymo turinį, panaši situacija stebima ir ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Todėl atsiplėšti nuo istoriškai susiklosčiusio katalikiško ugdymo įvaizdžio ir į jį projektuojamų lūkesčių buvo sudėtinga.

Aprašytame kontekste atrodo, kad Juliją kritikavęs kunigas buvo iš esmės teisus: katalikiškas ugdymas neatsiejamas nuo kasdienio krikščioniško gyvenimo praktikos. Mokytojo asmenybė, jo pavyzdys ir meilė vaikams yra nepakeičiama katalikiško ugdymo kolona. Teoriškai beveik galėjau su juo sutikti, bet praktiškai jaučiau, kad nei vienas negimsta pavyzdingu katalikiškos ugdymo įstaigos mokytoju. Krikščioniu ir mokytoju tampama. Tai yra procesas ir kelionė. Magėjo tą kelią nueiti su besimokančiais jaunais žmonėmis.

Iš 2012 m. gegužės 5 d. užrašų:

Šįryt, dar prieš aštuonias, atsivėrė Nazareto grupės durys ir iš pradžių pasirodė Julijos dešinė ranka. Žiūrėjau į ją statmenai ištiestą. Supratau, kad reikia kažką pamatyti, ko nepastebiu. Suraukiau antakius ir bandžiau išžiūrėti: gal tai bus naujas manikiūras ar tatuiruotė ant riešo. Gerai neišžiūrėjau, tad priėjau arčiau. Tuo pačiu ir Julijai trūko kantrybė: staigiu judesiu į grupę įžengė likusi jos kūno dalis. Matėsi, kad ji ką tik šypsojosi, jos veidas dar švietė, bet šią akimirką ją baisingai erzino mano neišmanymas:

– Tik vienuolės nepastebi sužadėtuvių žiedo! Informuoju: tavo gėda dėl manęs baigsis spalį. Kviečiame į vestuves!

Iš 2011 m. lapkričio 10 d. užrašų:

Vaikų menams pasikvietėme menininkų. Dalis jų savanoriauja. Julius ir Jonė yra profesionalūs aktoriai, vakar jie atėjo į darželį ir pasisiūlė vesti teatriuką. Naura su vaikais užsiims keramika (už šį būrelį nereiks mokėti, valio!), Alina ką tik pabaigė muzikos kompoziciją, dovanos savo laiko muzikavimui su vaikais. Mūsų vaikai bus baisingai užsiėmę: rytą montesorinė veikla ir savaitės temos išskleidimas, popiet vis kitas menas ar katechezė, reiks pergaltoti dienotvarkę, kad spėtų bent dvi valandas pabūti lauke.

Kelios LEU studentės pradėjo pedagoginę praktiką, reiktų joms surasti mentorę. Galbūt jos liks dirbti, bet reiks skirti laiko jų palydėjimui ir refleksijoms. Anė taip pat apsisprendė mesti žurnalistiką, perstoti į pedagogiką. Tai reiškia, kad jau po Kalėdų atidarysime trečią vaikų ugdymo grupę.

Iš 2012 m. rugsėjo 20 d. užrašų:

Atidarėme paskutinę, penktąją grupę, prasidėjo didelio darželio bendruomenės gyvenimas ir ūkis. Turiu tiek darbo su jaunų mokytojų palydėjimu, kad skaudančia širdimi turiu palikti darbą vaikų grupėje. Kol administracija apėmė tik dvi grupes, galėjau derinti darbą su vaikais ir darbą su „popieriais“, bet dabar jau nebeįmanoma.

Rytą pradedame visos bendruomenės malda. Susirenkame, laiminame gimtadienį švenčiančius, panešame vieni kitų rūpesčius, džiaugiamės tądien gimusiais vaikų broliais ar seserimis. Gyvenimas pilnas kaip akis, jį visą atsinešame į penkių minučių maldą. Džiaugiuosi, kad vaikiškos giesmės paliečia ir virėjų, ir valytojos, ir mokytojų širdis. Pamažu tampame bendruomene. Po truputį auginame naują, laisvą ir atvirą krikščionių kartą.

Po maldos mano kabineto durys nebeužsidaro. Tai palieku atviras. Užėjęs žmogus jas uždaro, išeidamas vėl atidaro. Suprantu, kad ūkio dalies klausimus teks perleisti Aramiui. Nebespėju padaryti prekių užsakymo ir apsipirkimų. Vien susikrauti iš prekių vežimų į bagažinę užima tiek laiko, kad nepajėgiu grįžti į popietinius susitikimus su mokytojais studentais. Kasdien ateina po vieną. Kada gi užaugs mūsų mokytojai?

Gal kitąmet Anė bus jau labiau patyrusi, galima būtų pradėti organizuoti pedagoginius kursus mūsų mokytojams, nes kiekvieną dabar mokau skyriumi. Turiu eiti kartu ir daryti, kad tiesiog veiksmu patirtų, ką reiškia katalikiškas

ugdymas, tada atlieka refleksiją. Būtų geriau juos mokyti mažoje grupelėje ir tik refleksijai skirti individualaus laiko. Galbūt ir savanorius įjungtume į tuos mokymus.

Tėvai mielai įsitraukia į ugdymo veiklas, beveik kiekvieną savaitę kuri nors šeima pristato savo profesijas. Šiandien atėjo lakūnas Pijus. Maniau, kad vaikai jį suspaus, apspito, kaip bitės. Gegužę darysime šeimų rekolekcijas.

Jaučiu, kad veikla bendruomenėje pagaliau stabilizavosi.

7.3. Tapsmas: įtrauktis į katalikišką ugdymą

Trečiojoje autoetnografinio tyrimo dalyje skleidžiasi naujos kartos katalikiško darželio atvirumas iš pradžių įtraukiamam autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų ugdymui, vėliau formuojasi įtraukties nuostata, kuri atveda prie atviro visų rasių, religijų, pažeidžiamiausių vaikų ir suaugusių grupių priėmimo bei ugdymo.

7.3.1. Juozapas

Iš 2012 m. rugsėjo 27 d. užrašų:

Išgirdau, kaip iš Nazareto grupės mokytoja Anė mane šaukia ateiti. Palikau rengiamą ataskaitą ir nulėčiau pasižiūrėti, kas nutiko. Grupės koridoriaus grindys aptaškytos krauju, prie spintelės guli keturmetis naujokas Juozapėlis, susiėmęs veidą rankomis, Anė prie kriauklės plauna kruviną klykiančio Viesulo veidą, kiti vaikai ir besimokanti mokytoja Gytė paklaikę stebi ir komentuoja situaciją. „Juozapukas praskėlė Viesuliukui galvą... iki kraujo“, – neklausta paaiškina Girnūtė. Aplink didžiulis triukšmas.

Prieinu prie gulinčio Juozapo, jo delniukai gaubia ausis, jis vartosi nuo šono ant šono. Tuo pačiu klausiu Anės, ar reikia Viesulą vežti į priimamąjį. Anė atsako, kad žaizda negili, pabandys nuplauti ir šaldyti. Atsisuku į Gytę ir ramiai paprašau vaikus išsivesti į salę. Ji atsitokėja ir sukviečia vaikus. Po akimirkos liekame keturiese, viskas nutyla, girdisi tik vandens čiurlenimas, raminantis Anės balsas, Viesulo kūkčiojimas ir žemas Juozapo murmesys. Bandau jį paliesti, apkabinti, bet jis pradeda spardyti kojytėmis. Atsisėdu prie jo ir laikiu, kol jis nusiramins. Po kelių minučių jis nustoja suptis. Jo rankelės nebedengia ausų, jis atsimerkia. Guli beveik atsipalaidavęs. Neskubinu jo, stebiu jo judesius, kaip sugrįžta į save. Jis atsisėda, duodu jam atsigerti, pasakau, kad būsiu grupėje, kad, kai nori, gali ateiti kartu pažaisti.

Prieinu prie Viesulo, jis jau ramiai šaldo praskeltą kaktą leduku. Žiūriu į kraujo dėmes valančią Anę, ji padeda šepetį, prieina arčiau ir šnabžda, kad niekada tokio netikėto ir baisaus vaiko elgesio nėra mačius. Sako, jis kaip transo būsenos buvo, lyg apsėstas. Sakau jai, kad mūsų naujokas neapsėstas, tiesiog Juozapo tėvai nutylėjo, kad jų vaikas turi autizmą.

2012 m. turėjome apsispręsti, ar priimame autizmo spektro sutrikimą (ASD) turinčius vaikus į darželį. Jei priimame, tai kiek tokių vaikų gali būti vienoje grupėje? Kaip reikia paruošti mokytojus, kaip paruošti vaikus? Kaip paruošti aplinką? Kaip pritaikyti ugdymo programą? Kaip bendradarbiauti su tėvais? Visi šie klausimai sukosi mano galvoje.

Po ilgų diskusijų nutarėme, kad bandysime pritaikyti darželį taip, kad ASD turintys vaikai galėtų būti ugdomi su kitais vaikais. Pradėjome nuo pokalbio su Juozapo tėvais, vaiko būklės įvertinimo raidos centre ir vaiko asistento paieškos. Susidūrėme su problema, kurią gan tiksliai įvardijo R. Raudeliūnaitė ir E. Steponėnienė (2018): ikimokyklinio ugdymo pedagogai buvo visiškai nepasiruošę ASD turinčių vaikų ugdymui. Todėl savo pedagogų komandai surengėme autizmo spektro supratimo mokymus.

Juozapui pasisekė, radome Mildą, psichologijos studentę. Ji nuolatos gilinosi į ASD specifiką, bandė įvairias metodikas, viena jų buvo ypač veiksminga, gausiais tyrimais grįsta, pasaulyje plačiausiai naudojama taikomojo elgesio terapija (ABA) (Gitimoghaddam et al., 2022). Po metų Juozapui Mildos nebereikėjo: elgesio iššūkiai buvo išspręsti, vaikas pradėjo aiškiau kalbėti, įsijungė į bendras grupės veiklas. Asistentę perkėlėme į kitą grupę, kurioje jos pagalbos laukė Gausmė ir Tautvydas. Abu vaikai turėjo ASD, kuris pasireiškė skirtingomis formomis. Mildos įgyta patirtis buvo vertinga, tačiau dalis metodikų buvo visiškai nenaudingos, nes kiekvienas autizmo sutrikimo spektro atvejis yra skirtingas (Duan et al., 2020).

2014 m. darželyje buvo dešimt ASD turinčių vaikų ir trys nuolat besimokantys asistentai. Pakviečiau Aliną, kad ji būtų atsakinga už autizmo spektro sutrikimą turinčių bendruomenės narių bei jų asistentų ugdymą. Prašiau, kad pati specializuotųsi muzikos terapijoje ir padėtų mums kurti reabilitacines paslaugas tokiems vaikams. Tuo metu Lietuvoje buvo sudėtinga rasti kvalifikuotą pagalbą ASD turintiems vaikams (Samsonienė et al., 2017).

7.3.2. Morta

Vaiko mama: Morta turi Dauno sindromą. Joks darželis nenori jos priimti.

Aš: Suprantu. Bet mes daugiau specializuojamės autizmo spektro sutrikimų srityje.

Mama: Mortai įtariamas ir ASD.

Aš: Girdžiu jus. Mums reikia pasikalbėti bendruomenės viduje, ar pajėgsime Jūsų vaikui padėti.

2016 m. laukė nepaprastas sprendimas, ar tampame ne tik į ASD orientuotu katalikišku darželiu, bet ir atsiveriame visiems neįgaliems vaikams. Tai reiškė papildomą pedagogų pasirengimą, aplinkos ir programos pritaikymą, naujų specialistų pritraukimą. Ką tik buvome pradėję naują pedagogų rengimo darbui katalikiškame darželyje programą. Dalis labiau patyrusių mokytojų tapo jaunų mokytojų mentorais, vis labiau įsitraukėme į Montessori metodo ir ASD metodikų derinimo procesą. Įsitikinome, kad Montessori metodo veiklos, organizuojamos pagal ABA principus, atsižvelgiant į individualius vaiko poreikius bei numčius aiškius tikslus, gali būti ypač efektingos ASD turinčių vaikų ugdymui (Armun et al., 2021).

Vis dėlto šis pokyčius generuojantis procesas buvo ganėtinai sekinantis. Visai netrukus Alina, kuri koordinavo asistavimą vaikams, turintiems ASD, pranešė, kad nebegali dirbti su specialiujų poreikių vaikais, nes jai tai per sunku. Asistentė Milda išvyko į stažuotę JAV. Visur buvo ir trumpa, ir per gausu veiklos tuo pačiu metu. Tačiau bendruomenė apsisprendė atsiverti įtraukčiai. Tai buvo lūžio momentas, kuris iš esmės pakeitė mūsų nuostatas ir atvėrė kitokią katalikiško ugdymo koncepciją.

7.3.3. Taniuška ir Jegoruška

Iš 2016 m. užrašų:

Kai taikiau padėt anketą priešais steigėjų susirinkimą ant stalo, du popieriaus kraštus sulyginau su baldo kampu. Ortodoksai, sakau. Du vaikai. Taniuška ir Jegoruška. Mama rusė ortodoksė. O tėvas italas katalikas. Vaikai krikštyti Ortodoksų Bažnyčioje.

„Ketinu priimt“, – sakau ir sustingstu. Steigėjų susirinkimas tyli. „Ką manot?, – klausiu ir tuoj pati atsakau: – Vaikai yra vaikai, nesirankiosiu.“

– Aš nežinau, Viktorija, katalikiškas darželis. Gali būti įtampų. Tėvai gali būti nepatenkinti, – sako labiausiai Bažnyčios reikaluose patyrusi vienuolė.

– Jei kokiems nors tėvams nepatinka, tegul eina kitur. Mane gąsdina užsidarę savo gete katalikai, – sakau ir drebu.

– Reikia pagalvoti, kaip reiks juos ugdyti, neprisitaikysime prie kiekvienos krikščioniškos konfesijos, – tęsia išmintinga vienuolė.

– Manai, nepavyks visų kartu ugdyti ekumeniškai? – kalbu ir kimstu.

– Aš jau Tau sakiau. Nežinau. Dar pagalvok. Pasitarkite su mokytojais, jei nuspręsite priimti, mes palaikysime.

Iš 2018 m. vasario 15 d. pokalbio:

Asistentė Danguolė: aš pasikalbėjau su savo [Baptistų Bažnyčios] pastoriumi, sakė, kad galiu persižegnoti prieš valgį su vaikais. Nieko netinkamo tame nemato.

Aš: Džiaugiuosi, esu dėkinga. Ačiū, kad prisitaikė dėl vienybės. Žinai, šiandien gavome liuteronų šeimos anketą. Baltarusių imigrantų šeima. Ateis vasaros pabaigoje.

Danguolė: O Baltarusijoje yra liuteronų?

Aš: Pasirodo, yra. Dabar iš ten pradėjo bėgti žmonės, neapsikentę režimo.

Iš 2019 m. gegužės 22 d. užrašų:

Šiandien, kai mūsų pedagogų komandos evangelikė pasakė, kad „mes, katalikiška įstaiga...“, darsyk supratau, kad yra tik vienas būdas būti katalikiškam, tai būti ekumeniškam.

Iš 2021 m. rugpjūčio 18 d. korespondencijos:

Sveiki,

Mane domina muzikos mokytojos darbas jūsų darželyje. Esu krikščionė ortodoksė. Lauksiu iš jūsų žinių. Prisegu savo CV. Dėkoju už laiką.

Jekaterina T.

Ekumenizmo judėjimas krikščionijoje prasidėjo apie 1919 m., Katalikų bažnyčia į šią bendrystę įsitraukė po II Vatikano Susirinkimo (Dulskis, 2001). Kasmet visų konfesijų krikščionys yra kviečiami krikščionių vienybės savaitę praleisti bendroje maldoje. Malda už vienybę yra svarbi, tačiau krikščionys kviečiami ir į konkretų bendradarbiavimą artimo meilės, labdaros, evangelizacijos ir švietimo srityse. Krikščionių vienybė yra Dievo malonės ir gailestingumo ženklas (Duffy, 2018).

Ekumenizmas nesiekia visų suvienodinti, bet atsiremia į Šventojo Rašto ir krikšto malonės suvienytą krikščionių šeimą ir kiekvienam padeda labiau atsiskleisti bendroje misijoje (Moynagh, 2017). Ekumenizmui svetimas prozelitizmas. Konkrečioje bendruomenėje esanti dauguma nesiekia dominuoti, „atversti“ ar rodyti viršenybę kitoms krikščioniškoms konfesijoms. Skirtingumas ir vienybė yra brandaus bendradarbiavimo sąlyga (Dulskis, 2017). Ekumeninis liudijimas yra katalikiškos ugdymo įstaigos brandaus bendruomeniškumo ženklas (Ekumenizmo principų ir normų įgyvendinimo vadovas, 1995).

7.3.4. Dialogas prakartėlėje

Iš 2012 m. gruodžio 3 d. užrašų:

Rytą perbėgau grupes, apžiūrėjau vaikų darytus advento vainikus. Jauku, prasideda laukimas. Matau, koridoriaus gale stovi Jolanta, Tito mama, laukia prie mano kabineto durų. Pasiskubinu link jos ir sveikinuosi iš tolo. Jolanta kartu su vyru Augimu ir Titu atsikėlė iš Varšuvos į Vilnių tik pernai. Jai dar nedrąsu kalbėti lietuviškai. Pasikviečiu užėiti. Padrąsinu ją kalbėti. Ji nusišypso ir sako:

- Augimas dirba su medžiu. Jis galėtų kartu su vaikais pagaminti prakartėlę. Jei Jūs sutiksite.*
- Puiki mintis. Ar galime dirbtuves įsirengti darželio hole? Kokių medžiagų ir įrankių reiks?*
- Nežinau tiksliai. Gal geriau paaiškins Augimas. Tai jo sumanymas. Tik jam nedrąsu buvo ateiti, žinote, jis – budistas. Bet jis tikrai gerai dirba su medžiu ir supranta katalikišką kultūrą, nes aš esu katalikė.*
- Dėl nieko nesijaudinkite, tėvai dažnai ateina pristatyti savo profesijos ar amato, Augminas taip pat yra laukiamas. Nėra smagesnio būdo pasiruošti Kalėdoms, kaip pagaminti vaikų dydžio prakartėlės gyventojus. Suvelsime avių iš vilnos, atsivešime šieno! Bus gražu! Ar galime pradėti trečiadienį?*

– Pasidarysime ir patį tvartelį! – entuziastingai pratęsia Jolanta.

7.3.5. Rukloje

Iš 2022 m. sausio 8 d. užrašų:

Šiandien Rukloje šviečia saulė! Migrantų stovyklos vaikai šypsosi į jos pusę, nors skaisčioji nelabai šildo. Pastebėjau, kad mečiau jaudintis, kad keli vaikai į veiklas ateina basomis, įsispyrę tik į paplūdimio šlepetes. Tokias, kurių tvirtinimas yra tarp kojos pirštų. Kiti bent su striukėmis. Klausiu vienos pradinukės, kur šalikas, pirštinės? Sako, nešalta. Aš ja tikiu. Bet paskubinu eiti į klasę.

Vieni prie kitų jau pripratome. Girdėjau, kaip vaikai Rūtą vadina vardu. O pamatę Eliją pradeda iš džiaugsmo krizenti. Pradinukais šiandien pasirūpino ses. Julija ir Kotryna. Veiklos nusistovėjo, turime tęsti. Nors tikrai norėtųsi, kad vaikai gautų laisvę ir mes būtume jiems nebereikalingi. Prasideda antras sulaikymo etapas tiems, kurie negavo leidimo būt mūsų žemėj. Dar šeši mėnesiai.

Centre kambariai miega neišbudinamu depresijos migiu. Ji taip sukūtavoja dienas ir naktis, kad nebėra jėgų keltis dar vienai laukimo dienai. Beprasmiškam buvimui, kurio pabaiga ką tik tapo viduriu. Dar šeši mėnesiai. Orinta ir Kamilė atkakliai beldžia į duris! Prisišaukia dalį mažųjų. Užsimiegoję žmogiukai renkasi ant klasės kilimo. Tuojau darysime kaukes.

Atas ieško nelydimų nepilnamečių, nes tuojau bus pamoka. Šiandien jam padeda mūsų Kęstutis, nes mokyklų mokytojai savanoriai dar atostogauja. Šiandien mūsų darželio mokytojai dengia visas projekto „Teachers for refugees“ veiklas.

Mokytojas Hasanas pradėjo dėstyti ir paaugliams. Nuo pirmadienio iki ketvirtadienio ateina jau 8 grupės vaikai (nuo 6 iki dabar jau 15 metų). O dar suaugusiųjų grupė pasiprašė būti mokoma skaitymo ir rašymo. Dabar aišku, kodėl buvo toks vangus dalies tėvų požiūris į vaikų mokymąsi. Tėvai ir motinos neraštingi.

Hasanas gavo leidimą ne tik savanoriauti, bet ir dirbti Lietuvoje. Gavome geradarių lėšų jo (labai) kukliam atlyginimui. Taigi jis, musulmonas, dirba mūsų katalikiškam darželiui Ruklos stovykloje su kurdų pabėgėlių vaikais. Štai ir atidarėm tarptautinę mokyklą užmiestyje! Hasanas dėl pabėgėlių vaikų,

kad spėtų kasdien mokyti kuo daugiau grupių, atsikraustė gyventi į Ruklos miestelį.

2019 m. rugsėjo 12 d. popiežius Pranciškus paskelbė kreipimąsi į visus dirbančius švietime, siūlydamas jiems sudaryti pasaulinį susitarimą dėl švietimo, idant viso pasaulio mokytojai įsijungtų į brandaus, gebančio įveikti susiskaldymą bei susipriešinimą, žmogaus ugdymą. Popiežius kvietė atkurti visuomenės santykių audinį, kurti broliškesnę žmoniją (Popiežius Pranciškus, 2020).

2021 m. spalio 5 d. (Tarptautinę mokytojų dieną) Vatikane vyko tarpreliginis susitikimas „Religijos ir švietimas: pasaulinio susitarimo dėl ugdymo link“. Kalbėdamas susirinkusiesiems Romos vyskupas Pranciškus akcentavo: „religijos visada buvo glaudžiai susijusios su ugdymu, religinę veiklą lydėjo švietimas, mokslinis darbas ir akademinė veikla“ (Popiežius Pranciškus, 2021).

Akivaizdu, kad šiandienis švietimas turi susitarti dėl naujos kartos ugdymo. Bendrasis susitarimas galėtų padėti nepaisyti praeityje aktualių kultūrinių ir religinių skirtumų ir susivienyti, kad pagelbėtų jaunajai kartai įveikti klimato kaitos (Popiežius Pranciškus, 2015), karo grėsmės, priespaudos ar klimato kaitos genamų pabėgėlių krizes ir kitas globalias problemas (Adesina et al., 2022).

Jei praeityje etninės, kultūrinės, politinės, religinės ir kitos mažumos buvo diskriminuojamos, šiandien mes norime būti kiekvieno žmogaus tapatybės ir orumo gynėjais ir mokyti naująsias kartas priimti visus. Čia irgi matome didžiulę ugdytojams skirtą atsakomybę: ugdyti priimti kitą tokį, koks jis yra, nieko neteisiant ir nesmerkiant. Jei praeityje ne visada buvo gerbiamos moterų, vaikų ir silpniausiųjų teisės, tai šiandien esame pasiryžę tvirtai ginti šias teises ir mokyti naująsias kartas būti bebalsių balsu. Jei praeityje toleravome mūsų bendrų namų grobstymą, tai šiandien, geriau suvokdami savo, kaip Dievo mums patikėtos kūrinių sergėtojų, vaidmenį, norime būti gamtos balsas ir mokyti naująsias kartas blaivesnio ir ekologiškai tvaresnio gyvenimo būdo. Todėl ugdymo procesas turi įdiegti meilę mūsų motinai Žemei, nešvaistyti maisto ir išteklių, taip pat labiau dalytis gėrybėmis, kurias Dievas davė mums visiems. Šiandien įsipareigokime, kad mūsų religinės tradicijos, kurios daug prisidėjo prie ugdymo ir švietimo, ir toliau vykdytų visapusiško, integralaus ugdymo misiją, lavintų galvą, rankas, širdį ir sielą, skelbtų visą žmogaus grožį (Popiežius Pranciškus, 2021).

Tuo pačiu metu mūsų darželis įsipareigojo suburti savanorių pedagogų komandą, kuri šeštadieniais dirbtų su ikimokyklinio amžiaus vaikais Ruklos pabėgėlių centre ir Ruklos pabėgėlių kurdų stovykloje. Tų pačių metų spalio 10 d. Ruklos pabėgėlių centre buvo 153 vaikai (iš jų 30 vaikų yra nelydimi nepilnamečiai); Ruklos migrantų stovykloje buvo 224 vaikai (iš jų 8 vaikai nelydimi nepilnamečiai)²².

Visa vidaus reikalų politika buvo nukreipta į migrantų atgrasymą ir gynybą nuo Baltarusijos hibridinio karo atakų. Šios politikos ir hibridinio karo aukomis tapo ir migrantų vaikai, apgyvendinti sulaikymo stovyklose (Klein, 2021). Dalis jų mirė dėl sunkių sąlygų ir nepriežiūros (Devi, 2021). Tokiomis aplinkybėmis patekti į stovyklą, gauti modulinę namelį klasei ir pradėti sistemingą ugdymo procesą buvo nemenkas iššūkis. Suvieniję jėgas, nepaisydami religinių skirtumų, ėmėmės bendros ugdymo misijos Rukloje.

²² Duomenys iš (2021) pranešimo: Vaikas už tvoros: pedagogai savanoriai pabėgėlių stovykloje. V Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) konferencija.

Nesėkmės ir sunkumai:

7.3.6. Gediminas

Vaiko mama: Mūsų nepriėmė į pirmą klasę katalikiškoje mokykloje.

Aš: Suprantu, bandykime į kitą.

Mama: Jie mūsų nepriėmė, taip ir nesupratau, kodėl?

Aš: Paprastai niekas nesupranta, ką ir kaip ten priima. Nesijaudinkite, rasime mokyklą.

Mama: Gal tai viskas dėl to, kad jis turi aspergerį. Gal jūs galite paskambinti į tą mokyklą ir paaiškinti jiems, kad Gediminas gali mokytis?

Aš: Atleiskit, jokios įtakos tai mokyklai neturiu.

Mama: Mums taip gera buvo jūsų darželyje. Norime tęsti tą patį mokykloje.

Aš: Rasime jums gerą mokyklą, supratingą mokytoją. Ieškosime, kol rasime.

Mama: Bet tai nebus katalikiška mokykla.

Aš: Taip, tai nebus katalikiška mokykla, bet tai tik į gera.

Kasmet norinčių lankyti mūsų darželį būdavo gerokai daugiau, nei galėjome priimti. Improvizuotoje, darželyje įsteigtoje, pedagogų mokykloje ruošėme ir apmokėme ne tik savo mokytojus, bet ir kitų krikščionišką pakraipą turinčių darželių pedagogus. Tokiu būdu susidraugavome su kitais katalikiškais darželiais, konsultavome, mokėme ir dalinomės viskuo, ką turėjome. Dėl to norinčius patekti į mūsų darželį, bet jame jau netelpančius, nukreipdavome į mūsų mokymuose dalyvavusias įstaigas. ASD ir / ar Dauno sindromą turinčius vaikus priimdavome į savo bendruomenę, kitus nukreipdavome į draugų darželius. Įvaikintus vaikus priimdavome be eilės. Vienintelė problema buvo ta, kad netoliese įsikūrusi katalikiška mokykla nenorėjo priimti vaikų *su problemomis*, todėl tolesnį vaikų švietimą vykdančių partnerių turėjome ieškoti kitur. Pamažu vis daugiau šeimų stebėdavo didžiulį kultūrinį kontrastą tarp mūsų darželio ir katalikiškos mokyklos, todėl vieni darželio bendruomenės nariai kitiems rekomendavo rinktis kitas, atviresnes, į įtrauktį orientuotas, mokyklas. Liūdna, bet tik viena katalikiška mokykla Vilniuje pasirinko įtraukties kelią (Gervytė, 2019), kitos mokyklos praktiškai užsidarė nuo vaikų negalios. Vienintelis būdas vaikams

patekti į tas mokyklas yra negalios slėpimo kelias. Verta užsiminti, kad dabar išigaliojantis Švietimo įstatymo pokytis reikšmingos įtakos elitinėms katalikiškoms mokykloms neturės, nes patogių mokinių atranka lieka tų mokyklų prerogatyva.

7.3.7. Tibeta Elžbieta

Žinoma moteris sėdi ir supa ant kojos apautą sunkų kerzinį batą. Ji kalba lėtai, apgalvotai. Klausausi. Tamsiaplaukė garbanota mergytė karstosi mama kaip medžiu. Mama pasodina Tibetą Elžbietą ant kelių. Mažylė kuičiasi po mamos megztinį ir matuojasi jos akinius.

Atsargiai klausiu:

- Paprastai su abiem tėvais deriname vaiko ugdymo planą.*
- Tėvo nėra.*
- Visai?*
- Visai. Brūkšnelis gimimo liudijime.*
- Suprantu, gal Jūs turite klausimų?*
- Žinot, aš bijau tik patyčių. Ar dar turite darželyje ne vien baltųjų vaikų?*
- Nebijokime, auginame naują kartą, kurioje visi sugyvena kartu. Vaikų pagal rasę neskirstome.*
- Tai gerai. Išmokysiu, kaip sušukuoti jos plaukus.*

Iš tikrųjų darželyje Tibeta jautėsi priimta. Paskui jos mama ištekėjo ir į mažylių grupę atvedė du Tibetos Elžbietos broliukus italus. Į mokyklą Tibetą išleidome viltingai, išmokėme, kaip kalbėtis su šaipūnais ir neišmanėliais. Bet 2018 m. įvyko viešas skandalas, kuriame dvylikametė Tibeta buvo viešai aptarinėjama, visi šalies portalai be leidimo viešino jos nuotrauką ir aitrino rasistines temas taip plačiai, kad Tibeta nebegalėjo eiti į mokyklą, užsidarė kambaryje ir verkė. Jos mama Jolita turėjo viešai teisintis, kodėl būtent jos vaikas buvo pasirinktas popiežiaus pasitikimui, kurį stebėjo visas pasaulis. Deja, mūsų šalies uždarumo, nepagarbos ir rasistinių nuostatų lakmuso popierėliu tapo popiežiaus vizitas Lietuvoje.

Iš 2018 m. rugsėjo 23 d. internetinio dienraščio „Delfi“:

I Vilniaus oro uostą nusileidusį popiežių [Pranciškų] pasitiko prezidentė Dalia Grybauskaitė su palyda. Raudonuoju kilimu iš lėktuvo išlipę svečiai buvo pasveikinti džiugiomis ovacijomis. Nepaisant to, kai kurie tiesioginę

transliaciją stebėję žiūrovai pastebėjo ir šalia stovėjusią tamsiaodę mergaitę, kuri Šventąjį Tėvą pasitiko vilkėdama tautiniais drabužiais ir jam įteikė gėlių. M. Sirusas su bendraminčiais iškėlė klausimą, kokiais tikslais šventiškajai ceremonijai, kurią matė visas pasaulis, buvo pasirinktas būtent šis vaikas. Fotografas mano, kad šis vaikas buvo pasirinktas norint sudaryti tolerantiškos šalies įvaizdį. „Mūsų valdžios komjaunuoliai ir kiti padlyzos nori Lietuvą parodyti kaip nugalėjusios tolerancijos, brandaus socializmo (oi, laisvos ekonomikos) ir besivadovaujančią XXVII partijos suvažiavimo priesakais respubliką“, – „Facebook“ tinkle rašė M. Sirusas ir pridūrė neabejojantis, kad dėl šios išsakytos nuomonės jis bus apšauktas rasistu. Netrukus fotografo įrašų pasidalijo Airijoje gyvenanti dainininkė E. Masytė ir jį papildė savo mintimis. „Jau geriau ufo su Lietuvos tautiniais drabužiais, nei juodaodė... Neprisikapstau iki gilių semantikos. Paaiškinkite, prašau, kas atsakingas už tokią idėją?!“ – savo draugų socialinėje erdvėje klausė ji.

Naujoji karta, kurią ugdė ir katalikiškas darželis, ir kitos įtraukiojo ugdymo įstaigos, jau tapo paaugliais. Deja, šie jauni žmonės susiduria su vyresniąja karta, kurios nepagarbios nuostatos, nacionalistinės ir rasistinės pažiūros nustelbia jaunuolių pasaulėžiūrą bei ugdytojų pastangas. XXI amžiaus Lietuvos gyventojų požiūris į kitų etninių grupių ar asmenų, kurių tapatybės bruožai matomi (odos spalva, kilmė ar religija), yra priešiškas (Labanauskas, 2020, p. 284).

Lietuvoje aiškiai brėžiama riba tarp „mes“, lietuviai, ir „jie“ (*ufo, juodaodė mergaitė tautiniais drabužiais*). Reikės dar vieno dešimtmečio, kol šių dienų paauglių balsas bus girdimas, kol jie formuos įtraukią Lietuvos kultūrą, politiką ir katalikų bendruomenę (Aleksandravičius, 2020). Iki tol paaugliai randa atviras darželyje bendradarbiaujančių vienuolių namų duris ir širdis. Blieka sunkumuose toliau palaikyti bei tapti užuovėja vaikams, kurie yra rytdienos motinos, tėvai ir kūrėjai.

7.3.8. Konstantinas

Anė atsisėdo į krėslą ir ilgai tylėjo. Nekantravau išsiaiškinti, kad nutiko, todėl suraukiau antakius ir įsisteilijau.

– Mes negalime nuo Kostuko nusisukti nei akimirkai. Jis dabar su Auste būna sporto salėje.

– Kas vėl nutiko? Vakar kalbėjaisi su tėvais. Sakėm, valdysime jo pyktį per fizines veiklas.

- Šiandien jam nepatiko Mariaus žvilgsnis. Jis pradėjo šaukti, pradėjo grasinti jį užmušti, tada pakėlė sunkią kėdę ir metė į Marių.
- Supratau. Kaip Marius?
- Marius spėjo pasitraukti. Kėdė sudaužė vazą ir sutraiškė vaikų darbelius. Bet tai dar ne pabaiga.
- Kas nutiko toliau?
- Paskui Kostuką išsivedžiau ir bandžiau kalbėtis. Jis mane pertraukė ir pasakė, kad neatsiprašys, nes neleis kvailiams į jį taip žiūrėti. Tada pridūrė: „Žinau, kad manęs bijai, labai gerai. Saugokis, nes ir tave nužudysiu.“
- Ką sakė psichologė?
- Tėvai nesutiko ateiti į konsultaciją, bet mūsų psichologė Jovilė stebėjo jį grupėje, patarė kreiptis į psichiatrą. Aš matau, kad ir tėvai jo bijo, ir močiutė. Namie vyksta baisūs dalykai. Jis pats pasigiria, ką jiems padaro. Jis močiutę muša pagaliu, kurį turi pasidėjęs kambaryje. Kai kas nors iš namiškių pasielgia ne taip, kaip Kostas tikisi, gauna pagaliu ar kitu daiktu. Jis sakosi, kad aplinkui pilna kvailių vaikų ir kvailių žmonių.
- Ar gali jį pakviesti užėiti pas mane, noriu pakalbinti.
- Vakare paskambinsiu jo tėčiui.

Pokalbyje su Kostu turėjome kelis etapus: malonų etapą, kai kalbėjomės, kaip sekasi, ar turi draugų, ar aš turiu draugų ir pan. Tuomet situacija pakrypo į pykčio priepuolio pusę, kai Kostas staiga nusviedė mano kompiuterio ekraną žemėn ir liepė užsičiaupti. Toks penkiamečio elgesys man atrodė ganėtinai neįprastas būtent dėl fizinės jėgos ir žodžių aštrumo. Nežinojau, ar jis tai pamatė ir išmoko, ar tai buvo jo ligos išraiška. Trečiasis etapas buvo derybos: Kostas man siūlė susitarti, kad jis galės *atsinešti pagalių į darželį, kad visi žinotų, ką reikia daryti*. Jis tokiu atveju manęs ir Anės nemuš. Padėkojau jam už pokalbį ir įspėjau, kad šiandien jis lieka sporto salėje, o tėvai atvažiuos jo paimti anksčiau. „Tie durniai“, – tepasakė jis, aš atsisveikinau.

Po trijų dienų Kostas nustūmė Mintautę, o po akimirkos – dar ir Marių nuo laiptų, šaukdamas, kad jiedu susistumdė. Viską mačiusios auklėtojos puolė traukti likusių vaikų nuo laiptų, o Konstantinas stovėjo ir kvatojo. Kviečiausi į pagalbą vaikų gerove besirūpinančias institucijas, tuomet tėvai parašė prašymą išregistruoti Kostuką iš darželio. Išeidami sakė, kad visur jų vaikas menkinamas ir persekiojamas, kad visi bando iš jo padaryti ligonį, kad psichologai tik ir ieško, kaip lįsti ir griauti šeimas iš vidaus. Pakartotinai siūliau darželio pagalbą.

Tris paras negalėjau normaliai miegoti. Tai buvo didžiausias mūsų pralaimėjimas. Tai buvo darželio galimybių riba. Tai buvo progresuojanti vaiko liga, kurią atpažinome su specialistų pagalba, bet nepajėgėme tinkamai padėti nei Konstantinui, nei jo šeimai. Iki šiandien nebuvo dienos, kad neprisiminčiau ir nepagalvočiau apie Kostuką, vaiką, kurio mylėti ir ugdyti nepajėgėme. Suprantama, net atviriausia ugdymo įstaiga turi savo ribotumą, kai geros valios, pedagogikos ir psichologijos nepakanka. Todėl atvirumas visiems turi išlygų: būtinas tėvų bendradarbiavimas, specialistų įtraukimas ir sisteminė pagalba sudėtingų psichinių sutrikimų turinčiam vaikui (Lewis & Rudolph, 2014). Jei bent viena pagalbos sistemos grandis neveikia, jos kompensuoti neįmanoma (Schiffman et al., 2018).

Į Kostuko istoriją galima žvelgti ieškant išmoktų pamokų prasmės, prisimenant, kad už kiekvienos ugdymo sėkmės istorijos rasime liūdną ar gal net dramatišką nesėkmės patirčių. Tokiu būdu mokomasi ir didelės sėkmės atveju išlaikomas santūrumas, prisimenant, kad nėra lengvų kelių įtraukiajame ugdyme. Juk net vienas nepriimtas, atstumtas vaikas yra per didelė kaina pamokai išmokti.

7.3.9. Tajus

Iš Tajaus mamos laiškų (2017 m. gruodžio 13 d.):

Atleiskit, sese Viktorija, vėl mums čia bėdulis ištiko: neužsivedė mašina. Teks mūsų susitikimą perkelti po švenčių. Atsiprašykite auklėtojų ir psichologės Jovilės. Nieko negaliu padaryti, techninės kliūtys.

(2017 m. sausio 11 d.):

Sveiki, sese Viktorija,

Dar sloguojam, tai nepatogu prašyti, bet vėl atidėkim. Nėra kam Tajaus palikti. Noriu pasidžiaugti, per Kalėdas jis pasakė žodį „'trioba“! Išivaizduojate? Jis tikrai kalbės, aš manau, turim neskubėti su tomis etiketėmis. Kiekvienam augimas skirtingas turbūt.

Inesa

P.S. atsiprašau, kad neatskambinau vakar.

(2017 m. kovo 13 d.):

Neprikalbu aš jo ateiti. Jei spausiu, bijau, kad bus konfliktas. Jis nenori su mokytojais kalbėtis apie Tajaus problemytes. Laukia, kol praeis. Kol Dievas padės. Ir su manimi nebekalba. Sako, panikuoju ir neturiu tikėjimo. Bijau net paliesti tą temą. Gal galėsime prie šito grįžti po Velykų?

Perskaičiau nemažai informacijos apie vaikų brendimą. Matau, kad Tajus dar yra normos ribose, todėl nesutinku su mokytoja Ane, kad kuo greičiau turime kreiptis dėl įvertinimo.

Vaiko raidos sutrikimo neigimas ir gynybą primenantis dialogas su mokytojais yra įprasta vaikų tėvų gedėjimo proceso dalis (Fernández-Alcántara et al., 2016). Tėvai gedi apie vaiką susikurtų dalykų: vizijos, svajonių, įprasto gyvenimo, aiškumo, saugumo, vaiko laimės, karjeros ir tam tikro normalumo. Jei tėvai neužstringa neigime, pamažu pereina likusias gedėjimo stadijas (Dunn, 2011), tuomet pamažu galima juos kviesti į bendradarbiavimą ir pakankamai efektyviai ir operatyviai padėti vaikui įveikti su raidos vėlavimu ar sutrikimu susijusius sunkumus. Jei neigimas užsitęsia ar tėvai *užstringa* (Smith & MacDonald, 2017), paprastai prasideda *slapukavimo žaidimas*. Tokį elgesį taip vadina todėl, kad specialiųjų poreikių turinčio vaiko tėvai atveda atžalą į įtraukų darželį, nujausdami jo raidos vėlavimą, tačiau patys vienas kitam ir aplinkiniams nepripažįsta situacijos rimtumo. Paprastai tokiu atveju tėvai ar globėjai menkina vaiko poreikius, neigia ir slapstosi nuo pokalbio apie vaiko raidos įvertinimą tiek ilgai, kiek įmanoma. Tokia situacija apsunkina pagalbos vaikui planavimą ir organizavimą. Dažniausiai taip pasitaiko vaikų autizmo ar mišraus raidos sutrikimo atveju.

Po šiuo neigimu ir nebendradarbiavimu su pedagogais ir vaiko raidos specialistais slepiasi ir baimė, kad atsakomybė dėl vaiko raidos sutrikimo pakibs virš jų galvų. Tėvai bijo, kad jie *padarė kažką negerai*, nerimauja, kad liks kalti. Taip pat pokalbis apie iškilusį iššūkį gali apnuoginti ne tik baimę būti kaltam, bet ir slaptą kaltinimą, kad sutuoktinis ar sutuoktinė *padarė kažką* (arba konkrečiai: *būtent tai*) *negerai* (Russell & Norwich, 2012). Tokioje situacijoje bendradarbiavimas lyg sustingsta, pagalba vaikui vėluoja.

Iš Tajaus mamos 2018 m. gruodžio 1 d. laiško:

Tajuko tėtis, kurį [įmonė] iškelė dirbti į kitą miestą. Šiuo metu išgyvename sudėtingą laikotarpį. Šiais metais dusyk išgyvenau nesėkmingą nėštumą. Jaučiu, kad pasaulis sugriuvo, bet Tajus dėl to nekaltas. Pabandysiu jį užregistruoti į raidos centrą tyrimui. Namie stengiuosi laikytis visų taisyklių, kurias sutarėme suvienodinti darželyje ir namie. Kartais pavyksta, o kartais pasiduodu jo prašymams. Žinau, kad kai Tajus būna pas tėtį, jie gyvena be taisyklių. Tai, kai jis grįžta namo, turime viską pradėti iš pradžių. Konfliktams ir įtikinėjimams neturiu jėgų.

7.3.10. Romanas ir Milana iš Mariupolio

Iš darželio mokytojų grupės susirašinėjimo 2022 02 24:

„Su skausmu pranešu, kad šį rytą Rusijos federacija vis dėlto užpuolė Ukrainą. Imkimės įgyvendinti planą, kurį buvome aptarę per pastarąsias savaites.“

Iš 2023 m. spalio 6 d. Facebook įrašo:

Kai Rusija užpuolė Ukrainą, susikaupėme priimti iš ten bėgančius. Ukrainiečius ir rusus. Darželio mokytojai net neklausinėjo, kokių dėl to bus nepatogumų. Tiesiog tą pačią vasario 24 dieną pradėjome ruoštis. Iš pradžių į komandą atėjo trys Ukrainos šviesuliai. Tiksliau, šviesulės – mokytojos. Į procesą įsijungė visa kuopa geradarių ir savanorių. Kaip bitės lipdėm grupę ir mokėm naujus mokytojus. Galima sakyti, kad [nuo karo bėgančius] Ukrainos vaikus pasitikome pasiruošę. Juos priėmėme visus iš eilės. Saviems nedarome atrankos, tai ką jau pabėgėliams.

Tuo pat metu pradėjome mokytis dirbti su trauma. Viešpats mato, kartais niekaip jos neįveikdavome, bet kasdien dirbom iš naujo. Mus iš visų pusių palaikė ir konsultavo. Kai pagalvoji, neįtikėtina, kiek žmonių susispytė dėl vieno vaiko!

Situacija stabilizavosi... ir kaip tik tada prasidėjo etapas, kai priėmėme į darželio mokytojų komandą pabėgėlę iš Ukrainos. Komanda jau buvo suformuota. Bet Natalijai vietos padarėme. Tik todėl, kad vaikus turėtų kuo maitinti. Priėmėme ir vaikus. Ir pamaitinome. O po kelių mėnesių mūsų ištiestą pagalbos ranką pasitiko įgėlimas. Iširo dvi šeimos, sugriuvo sunkiai statytas traumą patyrusio vaiko ugdymas, trys vaikai vis dar išgyvena tėvų

skyrų skausmą. Bendruomenė neteko brangaus komandos nario. Tik dabar pamažu atsitiesiame po išdavystės.

Bet vis tiek buvo verta pasitikėti, atsiverti, apkabinti ir išsaugoti bėgančių gyvybę. Taip, šalia darbščių bei talentingų bėgo ir pijokėliai, laidokėlės. Bet priimti ir reiškia pasitikti pilną tikrovę. Matyt, toliau užduotis lieka ta pati: ne teisti, bet saugoti gyvenimus.

Dalis mūsų ukrainiečių jau grįžo namo. Tai vis pasitikrinu, ar sveiki gyvi. Dabar turiu artimųjų Ukrainoje. Ten gyvena man brangūs žmonės, mūsų darželio vaikai!

Iš 2023 02 24 interviu bernardinai.lt (Čiabatoriūtė, 2023):

Tai buvo labai proaktyvus laikas, vasario 24 d. mes susitelkėme – nusprendėme ne skaityti žinias ir verkti, gedėti Europos taikos, bet veikti ir, aišku, melstis už pergale. Pradėjome ieškoti padėti galinčių savanorių, įkūrėme grupę pabėgėliams, po truputį įsitraukėme į visuomeninę veiklą, stengėmės pagelbėti švietimo politikos formuotojams aiškiau suprasti, ką reiškia į mokyklas priimti karo traumą patyrusius vaikus, kaip geriau numatyti bėgančių Ukrainos vaikų švietimo kryptį ir tikslus (Lietuvoje).

Iš pradžių skaičiavome valandas, kiek tęsiasi karas, agresija ir genocidas. Tada dienas, savaites, mėnesius, ir dabar – labai liūdna, bet skaičiuojame metus. Neramu, kad galime priprasti prie minties, jog Ukrainoje vyksta karas. Aišku, Lietuvoje mes neturime iliuzijų dėl agresoriaus, ilgai išlaikome solidarumą. Vyksta įvairios paramos akcijos, renkamos lėšos dronams, radarams. Tai yra nuostabu, bet kartu tai – lašas jūroje. Toks iš bejėgystės kylantis solidarumas yra tikras, autentiškas, nors kartu tai tik mažas šapelis, palyginti su Ukrainos partnerių pagalba. Bet konkretus artumas ir iš patirties kylanti atjauta taip pat svarbi Ukrainos žmonėms.

Europos palaikymas Ukrainai yra aiškus perversmas ne tik politiniu požiūriu (atsibudimas iš apsnūdimo), bet ir vidinis perversmas, rodantis, kad mes galime gyventi tikrovėje, kurioje jau įvyko Buča. Vakarų pasaulis lyg buvo suformulavęs stiprią never again nuostatą, ir štai tuoj pat įvyko Irpinė, Buča, Mariupolis, dabar vyksta Bachmutas... Labai daug žmonių klausia: kur tada buvo Dievas? Ir į šį klausimą geriau už dvasininkus atsako karo žurnalistai. Jie leidžia išgirsti istorijas ir pamatyti vaizdus, kurie atskleidžia Dievo buvimą absurdiškoje tragedijoje. Pamatai, kad Dievas ten yra – tuose žmonėse, jų akyse, jų ryžte, jų skausme. Ten yra Dievas. Aišku, tai jokių būdu nepateisina

iš žmogaus laisvės kylančio smurto, agresijos, bet Dievas visą laiką eina ten, kur tuo metu labiausiai skauda. Jis yra betarpiškas Solidarumas.

Aš tikiu Ukrainos pergale, ir tikiu ne tik tada, kai ukrainiečių karinėms pajėgoms pavyksta pereiti į kontrpuolimą, bet ypač tada, kai žmonės nepalūžta po išpuolio prieš civilius gyventojus. Suprantu, kad tokios tautos neįmanoma palaužti. Lenkiu prieš juos galvą ir mokausi, kaip ginti savo šalį, kaip mylėti, pasitikėti ir neprarasti vilties.

Šitie karo Ukrainoje metai vis dar tebėra tokie, kai gyvename ištikti šoko. Bet jau dabar turime ruoštis laikui, kuris bus po šoko, po susitelkimo, po traumos. Su viltimi, kad neminėsime antrųjų karo metinių, turėtume diskutuoti ne tik apie tai, į ką investuosime, kaip padėsime atstatyti infrastruktūrą, kultūrą, bet kaip gyvensime kartu su trauma, kaip ją pamažu kartu įveiksime. Tai – ne vieno dešimtmečio projektas. Bet tam proaktyviai jau turėtume ruoštis.

Šią tyrimo dalį rašau 2023 m. gegužę. Kalbant apie katalikiškos įstaigos tapsmą įtraukia šis išplėtimas pasirodė būtinas. Vos pabaigus rašyti autoetnografinio tyrimo tekstą prasidėjo Rusijos invazija į Ukrainą ir Ukrainos žmonių genocidas. Pabėgėlių srautai Vilnių pasiekė 2022 m. kovą ir balandį, todėl darželis turėjo kelis mėnesius pasiruošti kardinaliam pokyčiui ir įkurti Ukrainos pabėgėlių vaikams skirtą grupę. Taip darželis tapo prieglobsčio įstaiga Ukrainos karo pabėgėlių vaikams. Taip pat iškart pradėjome rengtis karo traumos įveikos veiksams. Taip įtrauki katalikiška įstaiga vėl keitėsi ir tapo traumai jautri ikimokyklinio ugdymo bendruomenė. Vaikų ir jų tėvų traumai jautrus darželis. Taip pat mokytojų ir virtuvės darbuotojų iš Ukrainos traumai jautri bendruomenė. Teko išmokti traumos įveikos būdų, tinkančių ikimokyklinio amžiaus vaikams (El-Khani et al., 2021), ir kurti traumai jautrią komunikaciją (Anderson et al., 2015) bei psichologės lydimą pagalbos sau grupę suaugusiesiems.

Taip pat ir nacionaliniu lygmeniu organizavome traumos įveikos mokymus mokyklų ir darželių pedagogams. Darželio bendruomenės žmonės įsitraukė į Ukrainos mokytojų įdarbinimo Lietuvoje sklandesnio įgyvendinimo procesą. Taip pat teko gan aštriai viešai su Švietimo mokslo ir sporto ministerija diskutuoti apie ukrainiečių integraciją į rusakalbes mokyklas, siūlyti alternatyvius, Ukrainos vaikams labiau priimtinus, variantus. Tuo pačiu metu ir kitų Ukrainos pabėgėlius priėmusių šalių edukologai kėlė tuos pačius klausimus, beveik pakeltu tonu rėmė Ukrainos pabėgėlių, kurie tik laikinai ieško prieglobsčio, teisę į mokslą gimtąja kalba (Ociepa-Kicińska & Gorzałczyńska-Koczkodaj, 2022). Kiti mokslininkai peikė *ad-hock* švietimo

politikos formuotojų sprendimą asimiliuoti Ukrainos vaikus į šalies ugdymo įstaigas, nes tokie sprendimai turės pasekmių ilgalaikėje pabėgėlių ugdymo perspektyvoje (Fridrikh, 2022). Toks bendras Ukrainos pabėgėlius priimančių šalių mokslininkų balsas buvo išgirstas. Lenkijoje ir Lietuvoje atsirado traumai jautrių pagal savo šalies nacionalinį *curriculum* Ukrainos vaikus gimtosios kalbos mokančių mokyklų.

Darželyje laikėme keturmečius Romaną ir Milaną apkabinę, idant jie nesužalotų savęs, kitų ukrainiečių grupės vaikų, darželio mokytojų. Patyrėme, kokia baidi karo traumos raiška ikimokyklinio amžiaus vaikų sąmonėje ir elgesyje. Taip pat į komandą priėmėme žmogų, kurio prigimtinis trapumas virto piktnaudžiavimu ir griovimu. O tam buvome nepasiruošę. Idealizavome karo pabėgėlius ir, kaip visi artimi ir tolimi Ukrainos palaikytojai, buvome nepasiruošę didžiausiai migracijos krizei nuo Antrojo pasaulinio karo laikų (Pita & Costa, 2022), todėl to vieno žmogaus elgesys sugriovė ne tik traumos įveikos algoritmą, bet ir kelių bendruomenės šeimų gyvenimus. Šis tapsmo momentas tapo sukrėtimu ir išbandymu darželio pedagogų komandai. Pirmąsyk dėl etinių priežasčių teko atleisti du darbuotojus. Vienas jų buvo pedagogas, kuriuo rėmėsi karo traumos įveikos terapijos įgyvendinimas. Todėl turėjome sumažinti traumos įveikos programos apimtį ir būtent dėl to atsisveikinti su vaiku, kuriam mūsų pagalbos reikėjo labiausiai. Šis išgyvenimas buvo mūsų visų pralaimėjimas ir pamoka.

Vis dėlto 2022 m. pabaigėme viltingai, bet tikroje nuovargio nuo atjautos atmosferoje (Henson, 2020). 2023 m. pradėjome nuo to, kad vaikus iš ukrainietiškos grupės perkėlėme į lietuviškas. Į kiekvieną lietuviškai ugdomą darželio grupę įkėlėme po tris–keturis ukrainiečių pabėgėlių vaikus. Ten pat pakvietėme dirbti mūsų komandos mokytojus iš Ukrainos. Tokiu būdu beveik pusmetį dirbė su traumos įveika pradėjome palaipsnių Ukrainos vaikų integracijos į lietuviškas grupes procesą. Tai, suprantama, galėtų reikšti, kad ukrainiečiai veiklos metu mokosi lietuvių kalbos, o lietuviai – ukrainiečių. Bet praktika parodė, kad ir vieni, ir kiti vaikai daugiau išmoko rusų kalbos žodžių. Turime nepageidaujamą dvikalbystę, kuri ilgą laiką būdinga Ukrainai (Csernicskó & Máté, 2017). Tai įvyko dėl paprastos priežasties – pedagogai (lietuviai su ukrainiečiais) tarpusavyje kalbasi rusiškai! Teko dar sykį pasirinkti sunkesnę kelią – tvirtai susitarėme, kad mokytojai iš Ukrainos su vaikais komunikuos tik ukrainietišškai, o vietiniai – tik lietuviškai. Pirmieji lietuviškai prakalbo mokytojai iš Ukrainos.

Taip ir iriamės pirmyn iki pergalės!

7.3.11. Alina

2016 m. rugsėjo 5 d. pokalbis:

Alina: Norėčiau pasikalbėti dėl speciukų ugdymo ir asistentų rengimo. Kada galim tartis?

Aš: Aš dabar galiu valandą skirti. Tu gali?

Alina: Galim ir dabar... jei taip nori.

Aš: Reikia pasikalbėti, nes turime rasti tinkamą žmogų į Mildos vietą. Ji jau spalį išskrenda. Baisiai pergyvenu, kaip Majus ir Geruta pripras prie naujo žmogaus. Ką manai?

Alina: Taip, tas irgi. Bet aš noriu pasikalbėti apie mane.

Aš: Gerai. Pasikalbėkime. Apie Tave. Ar viskas yra gerai?

Alina: Taip. Tik dėl darbo.

Aš: Klausau ausis ištempus. Tu mane gąsdini. Sakyk greičiau!

Alina: Aš nebegaliu dirbti šito darbo.

Aš: „Šito“ – koordinuoti asistentus ir ruošti ugdymo programas specialiujų poreikių vaikams?

Alina: To irgi.

Aš: Ką tai reiškia?

Alina: Man labai sunku Tau tai pasakyti, aš nenoriu Tavęs ir vaikų... o, Dieve, ir tėvų nuvilti. Bet man per sunku su neįgaliais vaikais. Tiesiog nebegaliu.

Aš: Gal reikia daugiau rankų, pagalbos?

Alina: Ne, rankų yra, bet net nežinau, kaip tai pasakyti... Man sunku būti šalia jų. Neįveikiau to jausmo, kai reikia juos nuprausti.

Aš: Suprantu. Gal Tau reikia atostogų?

Alina: Ne, man nereikia atostogų, man reikia dirbti su normaliais vaikais. Perkelk mane į grupę, kur nėra neįgalių vaikų.

Aš: Tokios vaikų grupės nėra.

Alina: „Betliejuje“ yra tik Benjaminas, jis apsitarnauja pats.

Aš: Žinai, kaip tik norėjau pasikalbėti ir pasitarti apie „Betliejų“, ten norėčiau priimti Mortą. Ji turi ir autizmą, ir Dauno sindromą.

Alina: Aš tikrai negaliu daugiau taip dirbti.

Asistentų kaita, ribotos pedagogų galimybės priimti neįgalų vaiką bei sekinantis įtraukios grupės darbas yra įprasti įtraukiojo ugdymo įstaigos būties ir buities dariniai. Jei ugdymo įstaiga apmoko ir ugdo asistentus bei juos koordinuojantį personalą, pagalba specialiųjų poreikių turinčiam vaikui yra efektyvesnė ir nuoseklesnė. Visa įtrauki vaikų grupė ir pedagogai išgyvena harmoningą ir kūrybingą ugdymo procesą. Tuomet ir grupės aplinka būna paruošta taip, kad kiekvienas ugdomosios veiklos dalyvis gali įsitraukti ir veikti.

Jei grupės asistentas (mokytojo ir / ar vaiko padėjėjas) yra neparuoštas, neišmano vaiko raidos ir tam tikrų sutrikimų specifikos, jis ar ji tiesiog *ganys* specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką ir stengsis jam ar jai sutrukdyti kelti sumaištį grupėje. Asistentas taps *siena* tarp to, kuriam asistuoja, ir grupės vaikų, veiklų ir priemonių. Tam, kad asistentas taptų ne *siena*, bet *tiltu*, jį ar ją reikia ruošti, taip asistento mokymas ir palydėjimas tampa būtina įtraukiojo ugdymo įstaigos veiklos dalis. Asistentą apmokyti reikia bent 6 mėnesių, kartais ir ilgiau. Priklauso nuo konkretaus vaiko konkrečių sutrikimų. Asistentus ir įtraukiojo ugdymo procesą koordinuojantį asmenį tenka mokyti dvejus ar net trejus metus. Todėl Alinos pasitraukimas mane paguldė ant menčių. Turėjau atsiraitoti rankoves ir perimti koordinavimą. Beveik pusę metų ieškojau išeities: kalbėjausi su mokytojais, asistentais, vaikų tėvais. Vis galvodavau, kad darželis lyg viena koja šlubčioja.

Po ilgų svarstymų nutarėme, kad kiekvienas grupės mokytojas ar mokytoja bus apmokomas ir parengtas taip, kad pajėgtų nuosekliai dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiu vaiku. 2017 m. atsirado nevalstybinių autizmo spektro sutrikimo srityje besispecializuojančių centrų ir kitus sutrikimus mažinančių rehabilitacijų. Susidraugavome ir pradėjome bendradarbiauti: savo pedagogus siuntėme į tų centrų aukštos kokybės mokymus, vaikus – į dedikuoto ugdymo laiką. Tokiu būdu sunkauso autizmo ar kitos negalios atveju darželis apsibrėžė savo veiklos dalį: aprėpia vaiko socializaciją, logopedo paslaugas ir centro vykdomos veiklos tąsą grupės veikloje. Lengvesnio autizmo ar ne per daug sudėtingos negalios atveju pedagogų pasirengimas, pritaikyta darželio programa ir Montessori metodas tapo pakankamu pamatu darniam vaiko ugdymui.

Galėjome dirbti su mažiau asistentų. Juos atsirinkdavome iš tų, kurie dar studijuodami vaikystės pedagogiką norėjo dirbti mūsų darželyje. Pirmuosius metus juos apmokydavome dirbti su konkrečiu SUP turinčiu vaiku, vėliau ruošdavome juos darželio pedagogų mokykloje bei išleisdavome į partnerių organizuojamus specialiuosius mokymus. Tokiu būdu asistentai užauga iki puikiai parengtų pedagogų, jų kaita tampa planinga ir pageidaujama.

7.3.12. Teisiųjų teismas

Iš 2021 m. vasario 14 d. *Facebook* įrašo:

Aną dieną viena gera katalikė mane įspėjo: „Tu dabar darai klaidą! Kai mažumos paims valdžią, jos atsigręš prieš tave ir persekios! Pamatysi! Krikščionis persekios, atims jų teises, jų laisvę, jų orumą. Tave sutryps tie, kuriems dabar rodai švelnumą.“

Aš padėkojau ir sykiu prisiminiau Edvardą. Mokykloje mes tyčiojomės iš Edvardo. Jo vardo trumpinį kažkas surimavo su necenzūriniu žodžiu. Berniukai mokyklos koridoriuje jo tykodavo, užgauliodavo. Jam trenkdavo. O paskui pasakodavo, kad ant jų kumščių likdavo kremenės pudros likučių. Ir mes juokdavomės! Nes visi juokėsi iš Ediko, nes jis – Edikas. Edikus reikia mušti, nes kitaip jie visus užkrės tuo savo edikizmu. Ir neliks normalių bernų draugauti. Bus tik bobiški bernai.

Verta užsiminti, kad Edvardas buvo mano laiptinės kaimynas. Nuo 6 metų Edikas grojo fortepijonu. Grojo jis puikiai. Kartais aš prisidėdavau tuščią puodelį prie mūsų bendros sienos, priglauždavau ausį, kad geriau girdėčiau jį skambinant pianinu. Pamažu atpažinau, kad jis groja kūrinčius iš tos puikiosios tėčio plokštelės. Tik jie skambėjo kitaip: gyviau ir ugningiau. Edikas vis grojo. Visus metus, per vasaros atostogas, savaitgaliais, kiekvieną laisvą akimirką. Toji muzika buvo mūsų laiptinės įprastas fonas. Nors draugauti su Ediku buvo negalima (nes tai nenormalu), patyliukais juo žavėjauisi.

Kartą, kai viename vakarėlyje vėl buvo aptariamose niekuo nepagrįstos istorijos apie Ediką, per vieną akimirką mane žaibu persmelkė suvokimas, kad nenormalu yra šitaip nekęsti kitoniško žmogaus. Ne Ediko ypatybės buvo nenormalios, bet ta mūsų laikysena, apkalbos, patyčios ir smurtas buvo įnormintas košmaras! Atsimenu, kaip išėjau iš vakarėlio galvodama apie visų ten buvusių žmonių dangstomus trapumus: vieno tėvas gėrė ir skriaudė motiną, kitas jau metus gyveno su pamote, pamirštančia vaikams padaryti

šilto maisto. Trečioji vakarėlio viešnia svėrė virš 115 kilogramų, o svoris toliau augo, ketvirtoji – prieš pusmetį pasidarė medikamentinį abortą. O pati jaučiausi tokia vieniša bei niekam nereikalinga, kad norėjosi užmigti ir niekada nepabusti. Patyčios slėpė mūsų namų ir mūsų pačių gėdą, žaizdas ir skausmą.

Dar kelis syk toje kompanijoje nutraukiau bjaurias kalbas apie Ediką. Ir štai tada mane pavadino (p)edike. Likau už draugų kompanijos borto. Atsidūriau ten, kur Edvardas gyveno ne vienerius metus. Po mokyklos baigimo Edvardas studijavo genetiką užsieniuose. Ten ir liko.

Visa tai prisiminiau per vieną akimirką, man taip geranoriškai patarusiai pašnekovei atsakiau: ar gali būti, kad baimė, jog kada nors kas nors krikščionis užgaus, skatina mus pačius pirmiau pulti, persekioti, neigti kitokių orumą? Jei taip, tai aš verčiau renkuosi rizikuoti mylėti. Net jei visi sakys, kad kitokius skriausti yra visuotinai tinkama, aš to nebedarysiu. Nekursiu šmeižtų ir nebendradarbiausiu. Geriau liksiu už borto, geriau liksiu už sienos su Ediku.

Po šio dialogo ilgai svarsčiau, kokį mūsų trapumą ir sužeistumą slepia smurtas prieš mažumas, prieš žmones su negalia, prieš kitatikius ir migrantus? Kas vyksta mūsų namuose, jei su tokia jėga puolame visus kitokius?

Iš pokalbio su darželinukų mama, katalikų aktyviste:

- Laba diena, ar galiu truputį pakalbinti?
- Gerai.
- Noriu paklausti, ar penktadienio vakarą turite laiko susitikimui?
- Pabandysiu paorganizuoti, kas nutiko? Dėl vaikų ugdymo?
- Ne, dėl Jūsų ir mokytojos Adrianos.
- Norite susitikti trise?
- Ne visai. Noriu judvi pakviesti atvykti į Alytų. Ten pasikalbėtume apie viešą katalikų poziciją tam tikrais klausimais Facebook komentaruose.
- O kodėl į Alytų?
- Ten mūsų būstinė, atvyks dar du teisininkai, gal keli kunigai.
- O kodėl mums visiems reikia susitikimo?
- Kad sutartume, kaip tinkamu būdu komunikuoti žinutes, nes jūsų ir Adrianos vieši įrašai kelia susirūpinimą mūsų institutui. Reiktų susitarti, kaip geriausia ir tinkamiausia būtų skleisti gerąją žinią. Penktadienį apie

20 valandą lauktume judviejų Alytuje Žyginto bute. Aš pati nebūsiu, nes Mykoliukas dar apsirgęs.

– Odeta, aš pasitiksiu: jūs kviečiate mus dvi atvykti į Žyginto butą, kuriame bus keli vyrai teisininkai ir keli kunigai? Jūs kviečiate mus, kad jie galėtų mus įtikinamai įkalbinti pagal jūsų grupės įsivaizdavimą cenzūruoti mano ir Adrianos Facebook įrašus?

– Viktorija, kai taip pristatote, tai rodo jūsų priešišką nusiteikimą ir nenorą dialoguoti. Juk jūs – vienuolė, katalikiško darželio vadovė, o Adriana – pagrindinė priešmokyklinukų mokytoja, normalu, kad katalikams kelia klausimų ir abejonių jūsų pasisakymai tam tikrais klausimais.

– Odeta, ačiū už kvietimą, bet dviem teologiją baigusioms moterims nereikalinga teisininkų uždarame bute organizuojama įtikinanti naktinė konsultacija Evangelijos ir Bažnyčios mokymo klausimais. Linkėjimai Mykoliukui, tesveiksta greičiau, susitiksime pirmadienį.

Didžiausias įtraukties iššūkis yra ne priimti kitokį vaiką, kito tikėjimo mokytoją ar išmokti gestų kalbą dėl neprisigirdinčiųjų vaikų. Didžiausias sunkumas yra sugyventi su savo teisumu įtikėjusiais katalikais. Naujosios kartos katalikiškas ugdymas pirmausia klausosi Bažnyčios minties XXI amžiaus kontekste. Pirmosios kartos katalikiška mintis daugiau nusiteikusi gintis, ieškoti priešų ir su jais kovoti (Ališauskienė & Markauskaitė, 2014). Tam sukuriama specialūs institutai ir organizacijos (paprastai apimančios tas pačias kelias dešimtis narių), kurie įsitraukia į aršias diskusijas su įvairiomis visuomenės grupėmis, ima remtis religiniais argumentais, vengia kalbėti apie mokslinius tyrimus (Volungevičius, 2018, p. 206). Dėl aktualių priešų stygiaus tokios organizacijos akylai stebi savo Bažnyčios narių viešus pasisakymus bei neprašytos jiems perša savąją Bažnyčios mokymo interpretaciją. Jei užpultasis turi mažiau kantrybės, minėtiems institutams pagaliau pavyksta susirasti bent vieną tikrą priešą, todėl kova nebeatrodo bergždžia. Tai gali virsti konfliktu ir katalikiško darželio viduje. Bet darželio misija nėra ideologinės kovos, vaikų tėvų auklėjimas ar principingas konfliktas migrantų (Vitkuvienė, 2021), homoseksualų (Martin, 2017) ir šeimos politikos (Smalskys, 2005) klausimais. Darželio tikslas – *kurti krikščionišką vaikų, jų šeimų ir įstaigos darbuotojų bendruomenę, kuri teiktų visuminį vaiko ugdymą, atliepiantį visuomenės poreikius ir padedantį atskleisti vaiko, jo šeimos ir Bažnyčios pašaukimą* (Ugdymo programa

„Mažutėliams“, 2011, p. 1²³). Kas kartą sugrįžti prie tikslo, kas kartą iš naujo kurti ir burti įvairiabriaunę bendruomenę, kuri ugdytų vaiką. Suaugusiųjų konfliktai vaikų ugdymui padaro daugiau žalos nei naudos, todėl atvirumas kiekvienam jima ir save vieninteliais teisiais matančius vaikų tėvus, idant jų vaikai nebūtų atstumi.

Po kiekvienos gautos pastabos, priekaišto ir net grasinimo svarstau, kodėl teisiais save vadinantys katalikai savo atžalas leidžia į naujosios kartos katalikišką darželį? Juk didmiestyje yra ir „teisingų“, pirmosios kartos požiūriu besivadovaujančių, darželių. Teisieji ne vienus, bet penkerius ar dešimt metų vieną po kito leidžia savo atžalas į atvirą įtraukią katalikišką ugdymo įstaigą (Logli, 2022). Šis fenomenas galėtų būti tolesnių tyrimų objektas.

Iš 2021 m. vasario 20 d. *Facebook* įrašo:

Vis pasakoju žmonėms tokį kasdienišką anekdotą. Kuo skiriasi katalikiškas ugdymas nuo įprasto? Įprastame darželyje penkiametis nustumia draugą nuo paspirtuko ir nuvažiuoja atimtąja transporto priemone. Katalikišką darželį pradėjęs lankyti vaikas nustumia draugą nuo paspirtuko ir nuvažiuodamas priekaištingai sušunka: „Reikia dalintis!“

Esama tokios „neskladkės“ kataliko gyvenime. Pirmiausiai krikštijame tyrą it krištolas kūdikį, kad išvaduotume nuo gimtosios nuodėmės. Tada gyvename taip, kaip išeina: nieko neužmušam, nieko nepavagiam, neužkabinam. Tai lyg ir neturime ko apgailėti per išpažintį. Tada lyg ir sužinom bei nenorom atpažįstam, kad yra kitų dalykų, kurių pridarom ir taip sužeidžiame savo arba artimo širdį, o kartu iškreipiam gyvenimą. Gailimės, puolam Dievui į glėbį, raudam, kaip dera nusidėjėliui. Bet vos gavę atleidimą, jaučiame, kad pasikeitėme. Gilinamės į tikėjimą, laikomės Bažnyčios nustatytos tvarkos. Sekasi įvairiai, betgi galima atlėkti išpažinties ir vėl laikytis tvarkingo krikščioniško gyvenimo. Kuo aiškesnė tvarka, tuo geriau ji mums suprantama. Kuo geriau ją suprantame, tuo aiškiau taikome. Kitiems. Nusidėjėliams. Paleistuviams, vagims, svetimautojams, liberalams, visokio plauko leftistams ir neišmanėliams. Jau nebesame nusidėjėliai. Tai jie yra nusidėjėliai, jiems reikia atsiversti, juos reikia gydyti, atversti ir smerkti.

Smerkti, dar ir dar kartą viešinti jų ydas bei nuopolių, tai, žinoma, atlikti solidžiai – pasiremiant bažnytinėmis nuostatomis. Ir kai mums, krikščionims,

²³ Su nepublikuotu šaltiniu galima susipažinti: dfff1b_aa036ff37dac4af39f82ec743ddada7b.pdf (mazuteliams.lt)

primena, jog ir mes buvome (esame?) nusidėjėliai, kad mums ką tik, gal net šiandien, atleido mūsų nuodėmės, mes užkietiname savo širdį. Atsakome, kad mūsų nuodėmės menkesnės, beveik nematomos. Tokios kaip visų. Taigi normalios. Taigi leistinos. Taigi mes be nuodėmės. Mes galime ir privalome smerkti juos. Ir Evangelija mums ne argumentas. Ir Jėzus mūsų klauso, nes Jis yra mūsų Dievas, mūsų nuosavybė, mūsų stabas. Surišame Jam rankas ir kojas, užlipdome burną ir liepiame tyliai sėdėti mūsų bažnyčioje. Kol ateis sekmadienis ir mes giedosime Jam šlovės giesmes, mąstysime kryžiaus kelią (kaip stipriai Jis dėl jų, nusidėjėlių, kentėjo ir kenčia), mokysime vaikus katekizmo ir liepsime jiems dalintis. Dalintis mūsų teismo vaisiais, mūsų neapykanta nusidėjėjams. Ir vaikai supras, kaip gera būti teisiems. Jie supras, kad geriau jau niekada neklausti jokių klausimų apie bažnytinę tvarką. Jie bus nauja karta, kuri jau pamiršo, kaip jų tėvai surišo ir įkalino Viešpatį, o Dievo tylą priims kaip pritarimą.

Bus tokia diena, kai vaikai taps paaugliais, ir kaip tik tą dieną visi, kuriuos smerkė jų tėvai, bus kalėjime. Saugiai uždaryti. Ir paaugliai paklaus savo tėvų: „Kodėl, pasakykite mums, kodėl šiandien, kai įkalinome visus mūsų priešus, mūsų šalyje toliau perkamas ir parduodamas moters kūnas? Kodėl geroje šeimoje mušami ir tvirkinami vaikai? Kodėl prekiaujama poveikiu? Kodėl šnabždamasi apie Bažnyčios skandalus ir toliau atliekami abortai? Kodėl visa tai vyksta?“

Mūsų vaikai pasipiktins. Mūsų vaikai atsigręš prieš tėvus, prieš bažnytinę tvarką, prieš veidmainystę. Mūsų vaikai paliks mus mūsų nuodėmėse ir nepasigailės, kaip mes nepasigailėjom nusidėjėlių. Mūsų vaikai turės nugriauti kalėjimų sienas ir perskaityti Evangeliją. Mūsų vaikai atris rankas ir kojas Kristui. Jaunuoliai leis Dievui kalbėti ir Jis kalbės, ne, Dievas raudos visą pasmerktųjų kančią, neviltį ir priespaudą. Jis kalbės jiems į širdį. Kol iš tėvų paveldėtos akmeninės ji taps žmogiška, gyva širdimi. Sugrudusia širdimi jie gręšis į Dievą, atgailaus už tėvų nuodėmės ir niekada nepamirš Jėzaus žodžių: „Ne sveikiesiems reikia gydytojo, bet ligoniams. Aš atėjau šaukti į atgailą ne teisiųjų, bet nusidėjėlių“ (Lk 5, 32). O gal tai jau vyksta? Gal mūsų paaugliai ir jaunuoliai jau kelia mums nepatogius klausimus? Gal jie gręžiasi ne nuo Dievo ar Bažnyčios?

Rašiau šią disertacijos dalį Klaipėdoje, gerokai nutolusi nuo autoetnografinių įvykių erdvės. Vakaraus išeidavau pasivaikščioti pajūriu, apmąstydavau tai, ką užrašiau ir ką planavau rašyti kitą dieną. Rašant istoriją,

kurioje dalyvauji kasdien, sunku nepasimesti duomenų jūroje. Nepaprastai svarbu pasirinkti tas temas ir segmentus, kurie būtų ne tik patrauklūs perskaityti, bet ir reikšmingi etnografiniu požiūriu. Vieną vakarą stebėjau gintaro žvejus. Gintarautojai ateina saulei leidžiantis, įpuola į bangas su graibštais rankose, pasemia bangų lobį ir traukia į krantą. Smalsuolių būrys stebį sausio vidury vykstantį darbą. Viena *babytė* priėjo artyn, žiūri į žvejo išbertą visokių jūros blaškytų žolelių ir medžių liekanų kupstelį. Gintarautojas greit jį praskleidžia ir ištraukia gintarėlį. Lyg tarp kita ko paduoda jį stebinčiai *babai* ir grįžta atgal į bangas. Močiutėlė spindi labiau nei besileidžiančios saulės ruoželis.

Panašiai, kaip toji smalsi *babytė*, autoetnografiją rašanti tyrėja prieina prie dienoraščių, lauko užrašų bei įrašų gausos ir laukia, kol atmintis įpuls į artefaktų jūrą, išneš istorijos ir kasdienio gyvenimo faktų, jausmų ir įvykių kupstą, kol sąmonė atkapstys, kol suras tą neilgą pasakojimą kaip gintarėlį. Tik tuomet skaitantysis pamatys tą veido spindėjimą ir besileidžiančio vakaro grožį.

DISKUSIJA

Pasirinkdama dvi skirtingas metodologijas vienam tyrimui atlikti aiškiai supratau, kad tikriausiai yra paprastesnis būdas disertacijos tikslams pasiekti. Bet tikėjausi rasti metodologinį tiltą segmentams sujungti. Tikėjausi, kad esama jungties tarp hermeneutinės fenomenologinės prieigos ir socialinio konstruktyvizmo prieigos. Toks supratimas susiformavo žvelgiant pirmiausia į A. Schutzo (Gurwitsch & Schutz, 1989) ir, galiausiai, į P. Bergerio ir T. Luckmanno (1999) filosofinės minties kelią: socialinis konstruktyvizmas remiasi į fenomenologijos pamatą (Embree, 2009). Tačiau nuodugnesnė literatūros analizė parodė, kad vienos filosofinės minties atsirėmimas į kitą savaime nereiškia, kad esama tam tikros tarpinės jungties, dalyko, kurį vadintume socialine fenomenologija. Tai patvirtina T. Luckmannas pokalbyje su J. Dreheriu ir H. Vera (2016, p. 4):

„Bergeris daug mažiau domėjosi fenomenologija [...]. Ir neegzistuoja jokia socialinė fenomenologija. Yra sociologija ir yra fenomenologija. [Yra] Husserlio, Schutzo ir Gurwitscho [fenomenologija] bei toji, kuri aptariama Schutzo ir Luckmanno (1973), yra socialinių mokslų filosofija, bet nėra socialinis mokslas savaime.“

T. Luckmannas aiškiai pasako, kad nesama tokio darinio kaip socialinė fenomenologija. Taigi taip pat nėra tarpinės jungties, kurią tikėjausi atrasti Bergerio ir Luckmanno socialiniame konstruktyvizme. Nesama „tilto“ tarp fenomenologijos ir vadinamosios socialinių mokslų filosofijos, tai savaime yra dvi visiškai skirtingos prieigos. Todėl, viena vertus, tai reiškia, kad disertacijos tyrimo, apimančio 2011–2022 m. procesus, aprašyti naudojamas autoetnografinis metodas (paremtas Luckmanno ir Bergerio socialiniu konstruktyvizmu) tam tikru būdu gali būti sietinas su pirmosios, hermeneutinės fenomenologinės (2001–2011), dalies metodologija, kita vertus, abi prieigos visiškai skirtingos ir jų radiniai turi būti analizuojami bei apibendrinami skyriumi. Toks aiškumas sugrąžino prie pirminio disertacijos tyrimo sumanymo: katalikiško ugdymo reiškinių atskleisti pasitelkus dviejų dekadų skirtingų pasakotojų balsus. Taigi, mokinių išgyvenimams labiau tiko hermeneutinė fenomenologinė prieiga, o katalikiškos įstaigos tapsmo naratyviniam pasakojimui – autoetnografinė.

Aprašant tyrimo radinius buvo suprantama, kad šiam darbui užbaigti visai pakaktų pasirinkti vieną tyrimo dalį ir ją pristatyti kaip savarankišką tyrimą. Ir tai akademiškai žiūrint būtų išmintingas pasirinkimas. Tačiau disertacijos rengimo procesas pats savaime yra išgyvenimas, vedantis į doktoranto ar doktorantės kokybinį pokytį. (Ir vėl!) į tapsmą, kuriam įvykti reikia visų

proceso sudedamųjų dalių. Kartu su disertaciją rengiančio asmens patiriamu pokyčiu pamažu vyksta pokytis ir jo akademiniėje aplinkoje. Juk doktorantas, vaizdžiai tariant, yra ligonis, kuris nesiekia gydymo, bet transformacijos. Kol tas perkeitimas įvyksta, savo liga jis sargdina visus, kas tik gali suprasti analizuojamą temą. Konsultantu ar diskusijos dalyviu gali tapti kiekvienas, kuris turėjo neatsargumo paklausti, apie ką yra rašoma disertacija. Taip disertacinis tekstas vis kinta ir atspindi pokytį, kai pereinama nuo žinomos ir todėl saugios hermeneutinio fenomenologinio tyrimo metodologijos link Lietuvoje mažiau praktikuojamo ir todėl neįprasto autoetnografinio tyrimo metodo.

Hermeneutinio fenomenologinio tyrimo atlikimo formų gali būti įvairių, tačiau pasirinkau pradėti nuo interviu. Nuo gyvo susitikimo ir giluminio pokalbio su tyrimo dalyviais. Maniausi turinti suskliausti savo įsitikinimus ir žinojimą, idant pajėgčiau išgirsti istorijas, kurios turi galią perkeisti mano turimą katalikiško ugdymo koncepcijos supratimą. Tam buvau pasirengusi, bet įvykiai klostėsi taip, kad fenomeno tyrimas pakeitė paties tyrimo dizainą ir pobūdį. Klausydama kai kurių tyrimo dalyvių balso, išgirdau vidinę paskatinimą papasakoti ikimokyklinės įstaigos tapsmo istoriją. Ir šios minties nepavyko nutildyti. Atrodė, kad iš suskliaudimo liko šnipštas. O tai galėjo tapti ne tik hermeneutinio fenomenologinio tyrimo ribotumu, bet ir tikru empiriniu fiasko. Vis dėlto atskiriau hermeneutinio fenomenologinio tipo interviu nuo prisiminimus rekonstruojančių dialogų ir ėmiausi M. van Maneno metodu aprašinėti ir interpretuoti tyrimo duomenis.

Aprašydama mokinių patirtis mokantis įtraukioje katalikiškoje mokykloje, gan apdairiai interpretavau tai, ką jie su pasitikėjimu pasakojo. Vis dėlto dalis iškilusių temų galėjo būti drąsiau interpretuojamos. Pavyzdžiui, kalbant apie ypatingą katalikiškos mokyklos *erdvę*, jos sakralumą ir tyrimo dalyvių išryškintas koplyčios ir maldos kambariuko erdves, galima būtų šią temą praplėsti jaunimo ir vaikų požiūriu į formalias dvasingumo formas bei išorinius tikėjimo ženklus. Pasak S. Cavalletti (2020), vaikams drąsiau pasilikti tikėjimo simboliais neperpildytoje maldos erdvėje nei labai puošnioje bažnyčioje.

Analizuojant mokinių patirtis šiek tiek atsivėrė ir jaunos bei vyresnės kartos, mokinių ir mokytojų, mokinių, turinčių negalią, ir kitų bendruomenės narių, maldos susitikimo neišpauštoje aplinkoje kaip horizontalaus *santykio*, visų bendruomenės narių lygiavertiškumo ir orumo mokyklos bendruomenėje diskursas. Šis konkretus išgyvenimas virto patirtimi, kurioje aptirpsta kontrolės atmosfera mokykloje (Foucault, 1998). Tokiu būdu įveikiamas priešiškusimas bei kuriamas pasitikėjimas. Lygiavertiškumas maldos kambaryje (Dievo akivaizdoje) yra ir buvimo tiesoje prieš save, kitus ir Kūrėją

išgyvenimas. Šis vertingumo ir orumo patyrimas yra interiorizuotos pagarbos sau ir kitam pamatas (Kasper, 1993). Toks ne iš išorės, bet iš asmens vidaus kylantis, pagarbus santykis padeda spręsti su mokytojo autoritetu siejamus iššūkius (Barbierato, 2019). Dievo artumoje visi tampa viena.

Susitelkiant į *tapsmą* Katalikų Bažnyčios mokymo kontekste daugiau kalbama apie *atsinaujinimą*. Taip lyg nurodant, kad Bažnyčia visuomet yra ta pati tikrovė, tačiau reikalinga nuolatinio atsinaujinimo (Barron, 2020). Toks požiūris vertingas ir suprantamas žiūrint į klausimą ontologiškai, tačiau katalikiško ugdymo praktikoje giluminis atsinaujinimas pradeda procesus, kai pokytis yra daugiau nei teisingų principų atnaujinimas ir įgyvendinimas. Atlikdama autoetnografinį tyrimą aprašiau procesą, kai tapsmas nepanaikino katalikiškos ugdymo įstaigos savasties bei tapatybės ir vis dėlto bendruomenę, ugdymo turinį ir programą transformavo į tai, ką galima atpažinti kaip visiškai *kitą*. Šiąja prasme G. Deleuze'o ir F. Guattari (2004) definicija artima tyrimo radinių tapsmo sampratai, tačiau kartu tiriamas procesas turi vidinę kryptį ir tikslą. Katalikiško ugdymo bendruomenės tapsmas nepasiduoda kontrolei, tačiau nėra savaimė chaotiškas ar akivaizdžiai nekryptingas. Tiesiog viena tapo kitu: katalikiška ugdymo įstaiga tapo įtrauki. Bet šiame etape ir liko katalikiška. Taigi tikslus dabarties akimirkos tapsmo rezultato fiksavimas galėtų būti patikslinamas taip: katalikiška ugdymo įstaiga tampa įtraukia katalikiška ugdymo įstaiga. Vis labiau įtraukia ir todėl vis labiau katalikiška ugdymo įstaiga.

Katalikiškai mokyklai, o kartu ir kiekvienai krikščionių bendruomenei, tapti mažuma ir tapti tuo, ką paprastai naudos rodikliai atmeta, yra rizikinga kelionė, tačiau tai yra kenozės ir teozės išgyvenimas dabartyje. Šis veiksmas, atrodytų, turėtų būti kiekvienos Kristų sekančios bendruomenės prigimtyje, kaip pastebi apaštalas Paulius: „Dievas pasirinko, kas pasauliui atrodo kvaila, kad sugėdintų išminčius. Dievas pasirinko, kas pasauliui silpna, kad sugėdintų galiūnus. Ir tai, kas pasaulio akims – žemos kilmės, kas paniekinta, ko nėra, Dievas pasirinko, kad niekais paverstų tai, kas laikoma kažin kuo, – kad joks žmogus negalėtų didžiulis prieš Dievą. Jo dėka ir jūs esate Kristuje Jėzuje, kuris Dievo valia mums tapo išmintimi, teisumu, pašventimu ir atpirkimu, kad, anot Rašto, *kas giriasi, girtųsi Viešpačiu*“ (I Kor 1, 27–31). Tačiau tokia laikysena reikalauja gyvenimo tikėjimu, kad mažumas yra kelias, kuriuo Bažnyčia ir jos įkurtos ugdymo įstaigos nueis Dievo Karalystės plėtimo keliu. Kartu tai reiškia, kad nelieka kito pašventinimo ir išminties būdo, tik ši nepamatuota rizika tapti tuo, kas be kilmės, galios, kas silpna ir trupu.

Būtent toks mažumo sakralumas giliai paliečia hermeneutinio fenomenologinio tyrimo dalyvius, kai jie kartu meldžiasi improvizuotoje koplyčioje, atnešdami Dievui ir susirinkusiems tai, kas skauda ir sunku. Ir tai

patvirtina absolventų įžvalga apie didelių puošnių bažnyčių ir erdvių uždarų koplyčių privalomųjų liturginių praktikų atgrasumą. Vėliau, kaip jie pasakoja, tie patys žmonės autoritetingai surinkti maldai nebesimeldžia, bet išgyvena nelaisvę ir priešišumą. Manau, kad šis tyrimo radinys gali būti svarus argumentas persvarstyti katalikiškų ugdymo įstaigų bendruomenės maldingumo praktikas. Žinoma, jos visame pasaulyje yra gan panašios ir sulaukia panašiai negatyvios mokinių reakcijos (Groome, 2003).

Hermeneutinio fenomenologinio tyrimo dalyviai man atvėrė gan svarbią temą, kurios dėl disertacijos ribotumo negalėjau analizuoti taip plačiai, kaip norėtusi. Rimto ir gilaus tyrimo reikalingas lytinio ugdymo katalikiškoje mokykloje klausimas. Suprantama, pirmosios dekados tyrimo dalyviai pasakoja nutylėto ar net netinkamai vykdomo lytinio ugdymo istorijas, kurios galbūt skirtųsi nuo šių dienų mokinių patirčių. Lieka viltis, kad katalikiškas ugdymas pamažu atsinaujina, ir tą viltį galės pagrįsti tolesni tyrimai.

Svarbu atrodo tai, kad atsinaujinimo procesas kviečia katalikiškas ugdymo įstaigas tapti vis labiau katalikiškas (pagal Evangelijos dvasią ir principus), o tai tiesiogiai atveda prie atvirumo ir įtraukties (Taylor & Sidhu, 2012). Todėl galima diskutuoti loginį klausimą, ar šios disertacijos kontekste nuosekliai atrodantis hermeneutinis fenomenologinis tyrimas nebūtų tinkamesnis atsakas į iškeltus uždavinius? Juk galima ištirti, ką reiškia būti katalikiška ugdymo bendruomene. Ar tai neatvestų prie atsakymo, jog tai reiškia būti atvirai ir įtraukiai? Norėčiau atvirai sutikti – galbūt! Vis dėlto aprėpiant dešimties metų patirtį, žinant įkūrimo istoriją ir stebint pokytį, autoetnografija dabarčiai man pasirodė tinkamesnis įrankis. Tolesnių tyrimų perspektyva galėtų būti tirti tuos darželio bendruomenės narius, kurie visą dešimtmetį dalyvavo šiame transformuojančiame procese. Tikėtina, kad dalyviai būtų nuo pradžių dirbę darželio mokytojai. Ir tik jie, juk ikimokyklinio amžiaus vaikų tyrimas turi per didelių iššūkių ir ribotumų aiškesnei retrospektyvai pasiekti. Tačiau būtent vaikai yra įvykusio tapsmo katalizatoriai ir įkvėpėjai, todėl ir leidau sau papasakoti jų istorijas, neatpažįstamai pakeitusias mano ir visos katalikiško darželio bendruomenės ugdymo filosofiją ir praktiką.

Vienas iš atsakymų, kaip nepasitenkinti vien universalaus ugdymo dizaino surėštu planu, yra kaskart atsižvelgti į konkretų vaiką konkrečioje klasėje. Taip, lyg perkuriant visą ekosistemą iš naujo. Šis tyrimo radinys atspindi Neįgalųjų teisių komiteto komentarą apie tinkamą fizinių sąlygų pritaikymą (2016). Tai reiškia, kad pirmiausia atsižvelgiama į konkretų vaiką, turintį negalią, įvertinant jo ar jos asmeninius mokymosi poreikius ir pritaikant tinkamiausius ugdymo metodus ir priemones. Šis tinkamas sąlygų pritaikymas gali būti jungiamas su universalaus ugdymo dizaino elementais, siekiant, kad visi ugdymo procese dalyvaujantys vaikai būtų matomi, įskaitant mažiau

pastebimas pažeidžiamas vaikų grupes (pavyzdžiui, skurstantys vaikai) ir kitokių specialiųjų poreikių turinčias grupes (pavyzdžiui, gabūs vaikai).

Suprantama, kad šiandienė Lietuvos situacija skatina daugiau dėmesio skirti žmonėms, turintiems negalią, nes neišmintinga (o gal ir žalinga) priešinti esminių žmogaus ir vaiko teisių įgyvendinimo deficitą su efektyvesnių mokymosi metodų paieška ypač gabiems vaikams, todėl siekiama susitelkti būtent į vaikų, turinčių negalią, kuo sklandesnį neatidėliotiną įtraukimą į visų pakopų ugdymo įstaigas. Kita vertus, toks susikoncentravimas susiaurina įtraukties fenomeno supratimą (geriausiu atveju) iki dalinės įtraukties prognozės. Lieka rizika, kad gabesnieji vaikai vis labiau trauksis į privataus švietimo sektorių, o tai perspektyvoje sukuria gilesnę atskirtį, iškreipiančią įtraukios visuomenės savikūrą.

Kai rašau šį tekstą, antrosios įtraukiojo katalikiško ugdymo dekados mokiniai yra dešimtokai. Dar keleri metai ir jie baigs mokyklą. Brėžiu sau uždavinį hermeneutiniam fenomenologiniam ar etnografiniam tyrimui, idant išgirsčiau jų balsą ir galėčiau palyginti šios disertacijos radinius su ateities tyrimo rezultatais.

Kita vertus, šį tekstą palieku su giliu nerimu, kad trečiosios dekados įtraukusis katalikiškas ugdymas susidurs su sunkumais, kurie bręsta visuomenės priešiško ir tyčinio kiršinimo prieš asmenis, turinčius negalią, specialiųjų poreikį ar tiesiog priklausančius tautinėms, religinėms ar kitokioms mažumoms. Taip pat suprantu, kad resursai, skirti stiprinti įtraukčią ugdymą, pagrįstai gali būti nukreipti realioms šalies ateities išlikimo poreikiams užtikrinti.

Kaip tik šiuo metu Lietuvos švietimo sistema yra ant privalomo įtraukiojo ugdymo slenkščio, bet kartu šiandien, kai rašau šį tekstą, daugiau nei 1 000 mokyklų buvo prašytos evakuoti vaikus ir personalą iš mokyklos patalpų. Suprantama, kad masinė kiberataka ir du vienas po kito kaimynystėje ir tolimesniuose pasaulio regionuose prasidėję karai mus gąsdina, tačiau neapibrėžtumo ir nerimo atmosferoje lyg aiškiau išgirstame, kad mums įprasto pasaulio architektūra staigiai kinta, yra įtraukiama į tapsmą, kurio dizaino neįmanoma kontroliuoti, taip pat nepaprastai sudėtinga tinkamai strateguoti tokių pokyčių amortizaciją.

IŠVADOS

Žvelgiant retrospektyviai katalikiškas ugdymas buvo Lietuvos švietimo pradžia ir pamatu. Istorijos kontekstams keičiantis katalikiškas ugdymas gali būti matomas ir kaip rezistencijos, tautiškumo bei identiteto saugojimo lopšys, sūpavęs Nepriklausomos Lietuvos švietimo ateitį, vienaip ar kitaip sietiną su dabartinės švietimo kultūros stiprybėmis ir trūkumais.

Šių laikų katalikiškas ugdymas išsiskiria krikščioniškoje antropologijoje, kuri yra dalies Lietuvos mokyklų pasaulėžiūros pagrindas. Todėl vienas ar keli nagrinėjamo įtraukiojo katalikiško ugdymo bruožų gali būti priskirti ne tik katalikiškos krypties ugdymo įstaigoms, pavyzdžiui, savanorystė ir pagalba silpniesiems. Tačiau esama specifinių ypatybių, kaip antai: konkrečios sielovadinės praktikos, liturgijos šventimas, gailestingumo darbų praktikavimas, tikybos pamokų valandų padvigubinimas bei šio dalyko turinio integracija į kitas formalias veiklas, būdingų būtent katalikiškoms ir katalikiškos krypties mokykloms.

Analizuodama integruoto ir įtraukiojo ugdymo Lietuvoje pradžią bei raidą, atradau, kad nors įtraukusis ugdymas Lietuvoje prasidėjo katalikiškos krypties mokykloje, kurios įtraukties patirtis yra sėkminga, likusios katalikiškos ugdymo įstaigos įprastai linksta į vieną iš dviejų pozicijų įtraukties atžvilgiu: a) vykdo vaikų atranką, pasirenka vaikus segreguojančią, įtraukčiai priešingą kryptį arba b) panašiai kaip kitos Lietuvos švietimo įstaigos, pamažu išitraukia į šiuo metu švietimo politikos propaguojamo įtraukties plano įgyvendinimą, susidurdamos su specialiojo ir integruoto ugdymo elementų reliktiniais kliuviniais.

Aprašydama, analizuodama bei interpretuodama pirmosios įtraukiojo katalikiško ugdymo dekados absolventų patirtis mokantis įtraukioje katalikiškoje įstaigoje, atlikau hermeneutinį fenomenologinį tyrimą. Šio tyrimo radiniuose man atrodo reikšmingas keturių egzistencinių temų skleidimasis, kuris pasireiškia, kai:

- a) įtraukiojo katalikiško ugdymo kontekste pasirodo ypatinga mokyklos *erdvė* – koplyčia. Koplyčios sakralumo prasmė išvelgiama ne išoriniuose jos simboliuose, bet bendrystės su Dievu ir kitais procese. Taigi vertingas yra ne patalpos išorinis ypatumas, bet svarbus santykis, ryšys, kuris būtent ten susirinkusius suartindavo ir suvienydavo;
- b) pasitikėjimu grįstas suaugusiųjų ir vaikų *santykis* įtraukioje katalikiškoje mokykloje ugdymo įstaigos bendruomenės narius skatina atlikti tuos pačius gerus darbus, kuriuos mato darant vyresnius

- (mokytojus ir kitus mokinius) ir bendraamžius (kuriančius komandiškus bei priimančius tarpusavio ryšius);
- c) probleminiai santykių tarp mokinių aspektai mokyklos bendruomenėje būdavo neigiami ir užglaistomi, todėl atvesdavo prie slaptų, dešimtmetį trunkančių, patyčių. Patyčių slaptumo išgyvenimas, kai smurto iniciatoriai tinkamai elgiasi tik stebimi išorinių autoritetų, ypač skaudus žmonėms, turintiems negalią;
 - d) *kūno* dimensija įtraukioje katalikiškoje mokykloje pasireiškia per vieną ryškų savanoriškos fizinės pagalbos bei priimančio žvilgsnio į kitokį aspektą. Priimančioje ir draugiškoje aplinkoje praktikuojama fizinė pagalba bei jaučiamas geranoriškas klasės draugų žvilgsnis. Jis padeda konkrečią kūno negalią integruoti į klasės-komandos bendrumo patirtį. Priimantis žvilgsnis panaikina atskirties dėl negalios jausmą;
 - e) mokykloje tinkamai ir / ar pakankamai neplėtojama asmens lytiškumo, išreiškiamo per *kūną*, tema. Netikėti jos raiškos aspektai įtraukioje katalikiškoje mokykloje, kaip antai: slapti lytiškumą apsvarstantys eilėraščiai, aprangos detalės, seksualios ištarnos ir poelgiai, priimami su nuostaba ir šoku;
 - f) atsivėrė klasės draugų *kūno* laikinumo ir kartu amžinumo aspektai, kai mirusių klasės draugų (turinčių sunkią fizinę negalią) netekties skausmas įveikiamas per tikėjimą į kūno prisikėlimą. Toks tikėjimas suteikia viltį ir tvirtumą daug fizinio ir emocinio skausmo ir mirtį iškentusių asmenų bendrakaišiams;
 - g) įtraukioje katalikiškoje mokykloje atsiveria *laiko* dimensija, kaip įprasta mokyklose, išgyvenama pamokų bei pertraukų fragmentais ir / arba pamokų bei būrelių valandomis. Išskirtinis laikas įtraukiajame katalikiškame ugdyme – suplanuotų rekolekcijų, *kairos*, laikas. Jį galima vadinti išskirtinai gera patirtimi bendro laiko, skirto Dievui ir Jo veikimui;
 - h) liturgijos *laikas* (Mišios) absolventų patirtyse nupasakojamas kaip beprasmybės išgyvenimo laikas. Mišios išgyvenamos kaip prievartinis ir beprasmis laikas. Šiai veiklai priešinamasi, atsiejant ją nuo laiko Dievui išgyvenimo;
 - i) pasipriešinimą sukelia ir ugdymo įstaigos *pokyčių laikas*, kai ji iš integruotos mokyklos virsta įtraukia katalikiška mokykla. Tai – pervartos laikas, kai staiga kinta mokyklos pasaulėžiūra, kai nebėra kelio atgal į įprastą *normalumo* būseną. Jis absolventams palieka išgyvento svetimumo ir nerimo pėdsakus.

Apibrėždama *tapsmo kitu* definiciją, apsistojau prie aiškumo, kad tai – laisvas transformacijos procesas, kuris apima visus žmogaus protui pažinius objektus ir reiškinius. Tapsmas *Kitu* reiškia neprisirišti prie įvykusio proceso rezultato. Tai taip pat reiškia kas kartą leisti į naują pradžią, valingai išsilaisvinant iš jau pasiektų rezultatų.

Katalikų Bažnyčios mokymo bei katalikiško ugdymo kontekste *tapsmas* gali būti matomas kaip procesas, kai evangelinė Tradicija atgyja bei randa naujų ugdymo ir bendrystės formų. Dievo kenožė, žmogaus teozė bei Dievo Karalystės plitimas pasaulyje yra trys *tapsmo* formos, duodančios aiškiają *tapsmo* mažumą ir pažeidžiamą kryptį. Šis tapsmas neapsiriboja vien tik teoriniu Katalikų Bažnyčios socialinio mokymo supratimu, bet gali būti praktiškai įgyvendinamas atviroje katalikiško ugdymo bendruomenėje. Apibendrinant antrosios įtraukiojo katalikiško ugdymo dekados autoetnografinio tyrimo radinius, verta susitelkti į kelis svarbius pasakojime išryškėjusius elementus:

- a) Su kiekvienu nauju vaiku, kuris turi specialiųjų ugdymosi poreikių ar / ir negalią, katalikiškos įstaigos tapsmas įtraukia prasideda iš naujo. Tapsmas neįgalioju, migrantu, ASD turinčiu vaiku, tapimas mažu bei nereikšmingu ar bebalsiu sukuria nepriešiško ir atvirumo kultūrą. Tokia katalikiško ugdymo bendruomenė tampa vis kita mažuma, su kuria vis iš naujo susitapatina.
- b) Dėl tokio susitapatinimo katalikiška ikimokyklinė įstaiga vis labiau netenka autoriteto, tampa bebalsė kitų katalikiškų ugdymo įstaigų kontekste. Ji išgyvena ne tik atmetimą, abejonę, bet ir naujo kelio ieškojimą, priėmimo bei ugdymo džiaugsmą. Iš naujo pasirinkdama trapų *tapsmo* mažumą kelią, ji nuolat keliauja „tarp“ vis labiau neapibrėžto pasaulio ir hierarchinės tradicijos. Ši įtrauki bendruomenė artima kiekvienam kitokiam, todėl ji vis iš naujo rizikuoja tapti svetima ir tolima kartais nelanksčiai katalikiško ugdymo tradicijai. Toks nutolimas, lyg klajoklių gyvenimas nuolatinėje įtraukties paieškoje, sukuria lanksčią nūdienos jungtį tarp evangelinės žinios ir kiekvieno į tą ugdymo įstaigą atėjusio asmens.
- c) Vienos mažos ikimokyklinio ugdymo bendruomenės tapsmas įtraukia galėtų drąsinti visuotinį įtraukųjį ugdymą. Tačiau nacionalinė švietimo sistema yra didelė struktūra, negalinti sau leisti nei trapumo, nei mažumo, nei visiško atvirumo prabangos. Kaip papasakota istorija parodė, švietimo įstaigos karkasas arba išlaiko dar vieną pokytį, arba sugriūva. Lietuvos švietimo sistema šį pokytį bandys pradėti patirti 2024–2025 mokslo metais.

Kai rašau šias išvadas, Lietuvos švietimo sistema tik pradeda plačiau atsiverti įtraukčiai, o mano pačios pedagoginio kelio mintis ir trajektorija kinta. Kai pradėjau tyrinėti šią temą, tikėjausi, kad disertacija bus kuklus indėlis į sėkmingos įtraukties kelio ieškojimą ir įgyvendinimą. Net neįtariau disertaciją būsiant patirtį ir gyvenimo etapą apibendrinančiu tekstu. Pabaigusi rašyti disertaciją matau: giliai viduje yra aiškumas, kad rytojaus vadovavimą be(si)ugdančiai bendruomenei noriu su pasitikėjimu perduoti jaunesniems mokytojams bei leisti jiems kurti ir atrasti, kartu eiti ir tapti. Ir vėl pradėti naują pradžią! Nes įtrauktis savaime negali būti tikslas, bet reikalingas etapas!

PRIEDAI

1 priedas. Pažeidžiamų grupių įtraukimas į Įtraukties plėtros 2021–2024 metų veiksmų plano projektą

Grupė	Anksčiau įtraukta grupė	Tikslingai į planą įtraukta grupė	Dalinai anksčiau įtraukta grupė	Neįtraukta / segreguota grupė
Mergaitės	Taip	Ne	Ne	Ne
Etninės ir religinės mažumos	Taip	Ne	Ne	Ne
Kalbinės mažumos	Ne	Ne	Taip	Ne
Kurtieji ir neprigirdintieji bei regos negalią turintys	Ne	Taip, išskyrus asmenis, turinčius kompleksinę kurtumo ir aklumo negalią	Taip	Ne
Žmonės, turintys fizinę negalią	Taip	Taip	Taip	Ne
Vaikai, paveikti psichinės ligos	Ne	Ne	Taip	Taip
Darbui išnaudojami vaikai ir gatvės vaikai	Ne	Ne	Taip, kai kalbama apie gatvės vaikus.	Taip, kai kalbama apie
darbui išnaudojamus vaikus.				
Nuo priklausomybės ir nuo prievartos kenčiantys vaikai	Ne	Ne	Taip, kai kalbama apie nuo prievartos kenčiančius vaikus.	Taip, kai kalbama apie priklausomus vaikus.
Skurdą patiriantys vaikai	Taip	Ne	Taip	Ne
Pabėgėlių vaikai	Taip	Ne	Taip	Ne
Prieglobsčio prašančiųjų vaikai	Ne	Ne	Taip	Taip
(Sieną nelegaliai kirtę) Ekonominių ar klimato migrantų grupių vaikai	Ne	Ne	Ne	Taip

2 priedas. Informuoto sutikimo forma

**VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOSOFIJOS FAKULTETAS
UGDYMO MOKSLŲ INSTITUTAS**

Dalyvio vardas, pavardė:

Dalyvio kontaktai (el. paštas, tel. nr. – *įrašyti prioritetinį kontakto būdą*):

Tyrėjos vardas, pavardė ir statusas: Viktorija Voidogaitė, doktorantė

Tyrėjos el. paštas: bus.grazu@gmail.com

INFORMUOTO ASMENS SUTIKIMO FORMA
*KATALIKIŠKOS UGDYMO ĮSTAIGOS TAPSMAS ĮTRAUKIA:
FENOMENOLOGINĘ IR AUTOETNOGRAFINĘ PERSPEKTYVOS*

Projekto ir mokslinio tyrimo aprašymas:

Šiuo hermeneutiniu fenomenologiniu ir autoetnografiniu tyrimu stengiamasi atskleisti, ką reiškia mokytis įtraukioje katalikiškoje mokykloje. Svarbus tyrimo aspektas yra aplinka, kurioje vyko įtraukusis (tuo metu integruotas) ugdymas.

		Jei sutinkate, pažymėkite varnelę	Jei nesutinkate, pažymėkite varnelę
1.	Aš patvirtinu, kad man buvo pateikta informacija apie mokslinio tyrimo <i>Katalikiškos ugdymo įstaigos tapsmas įtraukia: fenomenologinė ir autoetnografinė perspektyvos</i> temą ir tikslus. Turėjau galimybę susipažinti su informacija, užduoti klausimus ir į juos gauti atsakymus.	☐	☐
2.	Aš esu informuotas, kad mano dalyvavimas yra savanoriškas ir kad aš galiu iš tyrimo pasitraukti bet kuriuo metu, nenurodydamas priežasties, nepatirdamas jokių neigiamų padarinių ar negaudamas baudų.	☐	☐
3.	Aš esu informuotas, kad tyrimo metu	☐	☐

		Jei sutinkate, pažymėkite varnelę	Jei nesutinkate, pažymėkite varnelę
	surinktus duomenis gali peržiūrėti įgalioti asmenys, nepriklausantys tyrėjų grupei (pvz., mokslo ir studijų institucijos Komitetui ir / ar duomenų apsaugos pareigūnui, Lietuvos Respublikos akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnybai, Valstybinei duomenų apsaugos inspekcijai, Žurnalistų etikos inspektoriaus tarnybai, teismui).		
4.	Aš esu informuotas, kas turės prieigą prie mano pateiktų asmens duomenų, kaip duomenys bus saugomi ir kas bus su duomenimis pasibaigus projektui.	☐	☐
5.	Aš esu informuotas, kad tyrimo rezultatai bus paskelbti viešai.	☐	☐
6.	Aš esu informuotas, kur kreiptis dėl tyrimo.	☐	☐
7.	Aš sutinku, kad būtų daromas garso ir vaizdo įrašas.	☐	☐
8.	Aš esu informuotas, kaip garso įrašai bus naudojami apibendrinant tyrimų rezultatus.	☐	☐
8.1.	Aš sutinku, kad mano pasisakymai / citatos būtų cituojamos tik nenurodant mano asmens duomenų.	☐	☐
9.	Aš sutinku dalyvauti tyrime.	☐	☐

Dalyvio vardas,
pavardė

Data

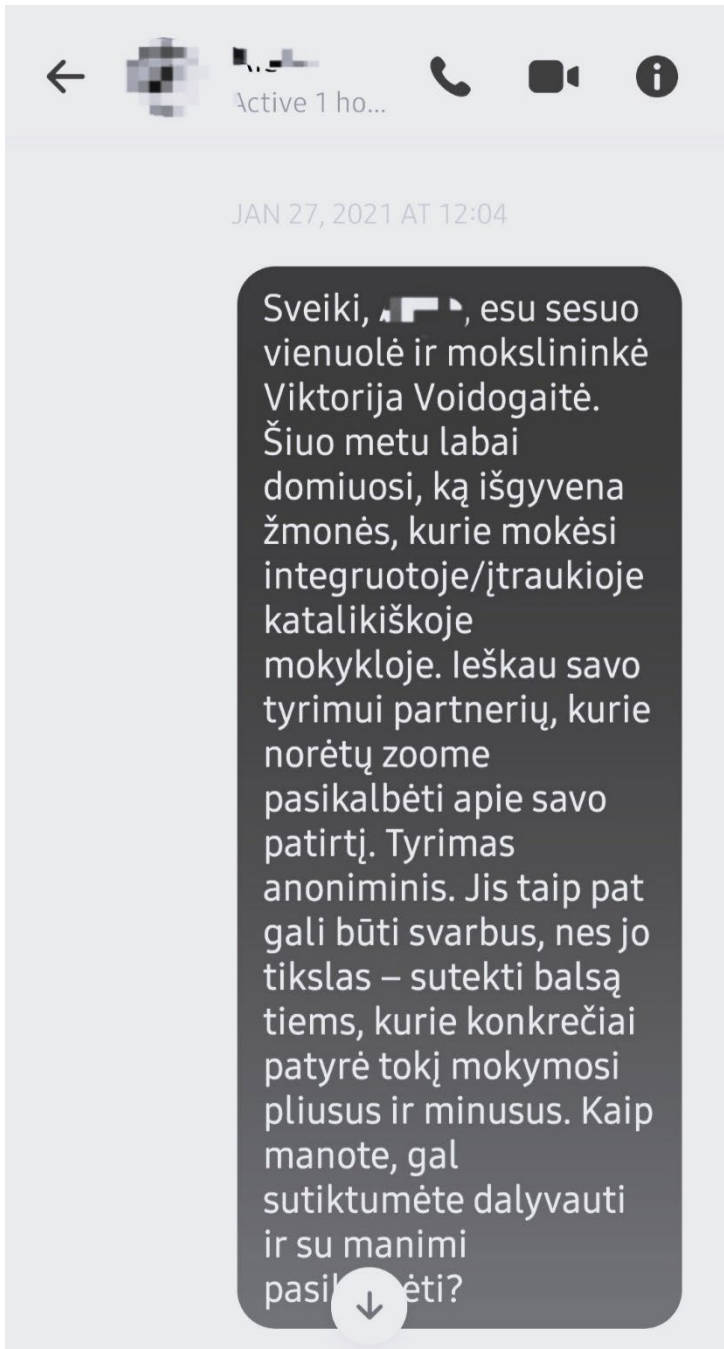
parašas

Atsakingo asmens vardas,
pavardė

Data

parašas

3 priedas. Kvietimas *Facebook* socialiniame tinkle dalyvauti tyrime



LITERATŪRA

1. Adams, T. E., Ellis, C., & Jones, S. H. (2017). Autoethnography. In *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 1–11).
2. Adesina, M., Adeel, M., Omigbile, O., Abiodun, A., Adehunoluwa, E., Oladele, R., Olufadewa, I., Abudu, F., Onathoja, O., & Adeyelu, N. (2022). Trends and drivers of refugees in Africa. *European Journal of Environment and Public Health*, 6(1), em0093.
3. Adhiambo, J. M. (2019). Catholic schools in Kenya: history, achievements and challenges. *International Studies in Catholic Education*, 11(2), 159–177.
4. Afzaal, A. (2021). Return to purpose: Learning in an age of collapse. *Intersections*, 2021(54), 9.
5. Aidukienė, T. (2014). *Kaip užtikrinsime inkluzinio ugdymo kokybę?* Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija.
6. Alaunienė, Z. (2020). Žodžių žinojimas, mokėjimas, įgūdis, kompetencija vartoseną didaktikos kalboje. *Gimtoji kalba*, 1(631), 4–10.
7. Alčiauskienė, A., Kliūzienė, I., & Grigaliūnienė, V. (2021). Tėvų išgyvenimai ir lūkesčiai po vaiko parasuicido. *Sveikatos mokslai*, 31(1), 11–14.
8. Aleksandravičius, P. (2020). Atviroji visuomenė Henri Bergsono supratimu: jos politinės raiškos ir antropologinis pagrindimas. *Politologija*, (3 (99)), 41–63.
9. Ališauskienė, M., & Markauskaitė, G. (2014). Religinės įvairovės reprezentavimas Lietuvos internetinėje žiniasklaidoje. *Kultūra ir visuomenė: socialinių tyrimų žurnalas = Culture and society: journal of social research*. Kaunas; Vilnius: Vytauto Didžiojo universitetas; Versus aureus leidykla, 2014, nr. 5 (1).
10. Ališauskienė, S., & Miltenienė, L. (2018). Inkluzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstrukto interpretacijos švietimo kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas*, (1), 11–32.
11. Anderson, A. M., Blitz, L. V., & Saastamoinen, M. (2015). Exploring a school-university model for professional development with classroom staff: Teaching trauma-informed approaches. *School Community Journal*, 25(2), 113–134.
12. Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395.
13. Andrijauskas, J. (2020). Resentimentas kaip atminties funkcija: Nietzsche, Deleuze'as, Jankelevičius. *Problemos*, (98), 71–82.

14. Annerbäck, E.-M., Sahlqvist, L., & Wingren, G. (2013). A cross-sectional study of victimisation of bullying among schoolchildren in Sweden: Background factors and self-reported health complaints. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42, 270–277. <https://doi.org/10.1177/1403494813514142>.
15. Anselmo d'Aosta, Sant'. (2007). *Perché un Dio uomo? Lettera sull'incarnazione del verbo*. A. Orazio (Ed.), Fonti medievali. Città Nuova.
16. Apple, M. W. (2012). The Culture and Commerce of the Textbook. In *Knowledge, Power, and Education* (1st ed., pp. 16). Routledge.
17. Aquinas, T. (2007). Apie atskirtąsias substancijas. *LOGOS – a Journal of Religion, Philosophy, Comparative Cultural Studies and Art*, (53), 89–103.
18. Aramavičiūtė, V., & Martišauskienė, E. (2001). Mokytojų ir paauglių santykiai jų dvasinės sklaidos kontekste. *Pedagogika*, 52, 35–42.
19. Arandia, P. A. S., Bautista, M. V. E., De Guzman, T. Y. T., & Palijo, C. E. R. (2019). Communion: A Qualitative Study on the Experiences of Non-Catholic Students in St. Mary's College Quezon City. *Ascendens Asia Journal of Multidisciplinary Research Abstracts*, 3(1), 67–68.
20. Aristotelis. (1990). *Nikomacho etika*. Vilnius: Mintis.
21. Aristotle. (1989). *Aristotle in 23 Volumes*, Vols. 17, 18. Translated by Hugh Tredennick. Cambridge, MA: Harvard University Press; London: William Heinemann Ltd. Perseus Digital Library. Prieiga per internetą: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0052:book=1:section=987b&highlight=idea>.
22. Armun, S., Gharadaghi, A., & Vahedi, S. (2021). The effectiveness of Montessori method of education on neuropsychological functions of students with NVLD. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(4), 7–33.
23. Arnašius, H. (2012). Logos ir siela Hėgelio dvasios fenomenologijoje. *Logos*, (71), 88–96.
24. Arridu, V., & Molis, A. (2019). Putino ir Europos kraštutinių dešiniųjų aljansas: kur veda suartėjantys interesai?. *Lietuvos metinė strateginė apžvalga*, 17, 157–175.
25. Atkinson, P. (1997). Narrative turn or blind alley? *Qualitative Health Research*, 7, 325–344.
26. Augustinovič, A. (2019). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių gamtamokslinės motyvacijos ugdymo(si) galimybės: gamtos pažinimo dalyko mokytojų požiūris. *Pedagogika*, 136(4), 141–152.

27. Baker, B. (2001). In Perpetual Motion: Theories of Power. *Educational History, and the Child* (Vol. 14).
28. Ball, J. (2010, February 22-23). *Educational equity for children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. UNESCO International Symposium: Translation and Cultural Mediation, Paris, France.
29. Baranova, J. (2007). *Nietzsche ir postmodernizmas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
30. Barbierato, C. (2019). *Mokytojo auginantės autoritetas: Luigi'o Giussani'o ontologinė perspektyva* (Doctoral dissertation, Vilniaus universitetas).
31. Barron, R. (2020). *Renewing Our Hope: Essays for the New Evangelization*. Catholic University of America Press.
32. Barth, K. (1956). *Church Dogmatics* II/1. Edinburgh: T&T Clark.
33. Bayly, M. (2013). *Creating safe environments for LGBT students: A Catholic schools perspective*. Routledge.
34. Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *Socialinės tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
35. Biekša, L., & Ivašauskaitė, I. (2021). *Lietuvos reakcija į prieglobsčio prašytojų antplūdį tarptautinės ir Europos Sąjungos teisės kontekste*.
36. Biernoff, S. (2005). Carnal relations: embodied sight in Merleau-Ponty, Roger Bacon and St Francis. *Journal of Visual Culture*, 4(1), 39–52.
37. Bingo, A. (2022). Catholic Education and the Challenge of Religious Pluralism: The Private Catholic High School Saint Luc in Burkina Faso. *Journal of Global Catholicism*, 6(2), 16–43.
38. Bitinas, B. (2011). *Edukologijos terminija: kokybė ir problemos*. Klaipėda: KU leidykla.
39. Bitinas, B., Rajeckas, V., Vaitkevičius, J., & Bajoriūnas, Z. (1981). *Pedagogika*. Vilnius: Mokslo.
40. Bochner, A. P. (2014). *Coming to Narrative: A Personal History of Paradigm Change in the Human Sciences*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
41. Bonfiglio, C., Faggella-Luby, M., & Smith, S. (2019). Show me the data: Inclusion in Catholic schools [Paper presentation]. In Annual Convention of the National Catholic Education Association, Chicago, IL.
42. Bonfiglio, C., & Kroh, K. (2020). Inclusion in Catholic schools: From inception to implementation. *Journal of Catholic Education*, 23(2), 138–164.
43. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive

- Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England.
44. Bowden, C. (2019). Convent Schooling for English Girls in the 'Exile' Period, 1600–1800. *Studies in Church History*, 55, 177–204.
 45. Bowen, J. (2013). *A History of Western Education: The Modern West Europe and the New World*. Routledge.
 46. Boyle, M. J., & Hernandez, C. M. (2016). An Investigation of the Attitudes of Catholic School Principals Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *Journal of Catholic Education*, 20(1), n1.
 47. Boyle, M., & Hernandez, C. (2017). An investigation of the attitudes of Catholic school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Journal of Catholic Education*, 20(1), 190–219. <https://doi.org/10.15365/joce.2001092016>
 48. Boylorn, R. M. (2011). Gray or for colored girls who are tired of chasing rainbows: Race and reflexivity. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 11, 178–186.
 49. Bradley-Levine, J. (2021). Examining Teacher Advocacy for Full Inclusion. *Journal of Catholic Education*, 24(1), 62–82.
 50. Braidotti, R. (1993). Discontinuous becomings: Deleuze on the becoming-woman of philosophy. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 24(1), 44–55.
 51. Braidotti, R. (2006). Posthuman, all too human: Towards a new process ontology. *Theory, Culture & Society*, 23(7–8), 197–208.
 52. Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
 53. Brailas, A. (2020, October). Rhizomatic Learning in action: a virtual exposition for demonstrating learning rhizomes. In *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 309–314).
 54. Buber, M. (1999). *Martin Buber on psychology and psychotherapy*. Syracuse, NY.
 55. Cao, G., Zhang, L., Deng, J., & Yin, H. (2022). Bullying victimization and suicidal ideation among adolescents: The mediating role of psychological suzhi and the moderating role of perceived school climate. *Current Psychology*, 1–11.
 56. Carlson, M. (2014). Aquinas on Inclusion: Using the Good Doctor and Catholic Social Teaching to Build a Moral Case for Inclusion in Catholic Schools for Children with Special Needs. *Journal of Catholic Education*, 18(1), n1.

57. Carter, E. W. (2020). The absence of asterisks: The inclusive church and children with disabilities. *Journal of Catholic Education*, 23(2), 189–192.
58. Cashin, S. (2004). *The failures of integration: How race and class are undermining the American dream* (Vol. 3, No. 24, p. 04). New York: PublicAffairs.
59. Casserley, J. V. L. (1970). The Evolution of Evolution. *Physics, Logic, and History*, 115.
60. Casson, A. (2013). 'Religious' and 'spiritual' capitals: The experience of the celebration of Mass in the English Catholic secondary school. *International Studies in Catholic Education*, 5(2), 204–217.
61. Cavalletti, S. (2020). *Religious Potential of the Child: Experiencing Scripture and Liturgy with Young Children*. Liturgy Training Publications.
62. Cavanaugh, W. T. (2016). *Field hospital: the church's engagement with a wounded world*. Wm. B. Eerdmans Publishing.
63. Chapman, M. (2021). Representation and resistance: A qualitative study of narratives of Deaf cultural identity. *Culture & Psychology*, 27(3), 374–391.
64. Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self*. London: Sage.
65. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). Implementation of inclusive education for persons with disabilities at the national level. United Nations.
66. Conley, T. (2010). Space. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze dictionary revised* (pp. 260–262). Edinburgh University Press.
67. Cooper, B. C., Morris, S. M., & Boylorn, R. M. (Eds.) (2017). *The Crunk Feminist Collection*. New York: The Feminist Press.
68. Cormier, D. (2008). Rhizomatic education: Community as curriculum. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(5).
69. Crittenden, B. (2006). The school curriculum and liberal education. *Education Research and Perspectives*, 33(1), 105–127.
70. Csernicskó, I., & Máté, R. (2017). Bilingualism in Ukraine: Value or Challenge?. *Sustainable Multilingualism*, 10(1), 14–35.
71. Čepienė, A., & Petkevičiūtė, S. (2019). Universalaus dizaino pritaikymo teoriniai aspektai judėjimo negalės kontekste. *Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*, (15), 85–93.
72. Čepulienė, A. A., Dadašev, S., Grigienė, D., & Dirmotaitė, E. (2021). Savižudybių, įvykusių Vilniaus mieste, analizė: COVID-19 pandemijos sukelti sunkumai. In *Šiuolaikinės psichologijos veidas: XVIII jaunųjų*

- mokslininkų psichologų konferencija*; 2021 m. gegužės 7 d.: pranešimų santraukų leidinys (pp. 11–12). Vilniaus universiteto leidykla.
73. Čiabatriūtė, A. (2023). Išaušo vasario 24-oji: pamąstymai apie metus trunkantį karą. Gauta iš <https://www.bernardinai.lt/isauso-vasario-24-oji-pamastymai-apie-metus-trunkanti-kara/>.
 74. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
 75. De Chardin, P. T. (2002). *Christianity and evolution: reflections on science and religion*. HMH.
 76. DeFiore, L. (2006). The state of special education in Catholic schools. *Journal of Catholic Education*, 9(4), 453–466.
 77. Delamont, S. (2009). The only honest thing: Autoethnography, reflexivity and small crises in fieldwork. *Ethnography and Education*, 4(1), 51–63.
 78. Deleuze, G. (2004). *Logic of sense*. Bloomsbury Publishing.
 79. Deleuze, G. (2004a). *Desert islands and other texts*, 1953–1974.
 80. Deleuze, G. (2006). *Nietzsche and philosophy*. Columbia University Press.
 81. Deleuze, G., & Guattari, F. (1976). *Rhizome: Introduction*. Minuit, Paris.
 82. Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* Columbia University Press.
 83. Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: The University of Minnesota Press.
 84. Delfi.lt. (2018). Pamačiusi popiežių sutikusią mergaitę „Laisvės“ atlikėja Eurika Masytė feisbuke nerinko žodžių. Prieiga per internetą: <https://www.delfi.lt/veidai/zmones/pamaciusi-popieziu-sutikusia-mergaite-laisves-atlikeja-eurika-masyte-feisbuke-nerinko-zodziu.d?id=79135019>.
 85. Della Valle, M. (2018). La croce e le sue leggende a Costantinopoli. *La croce e le sue leggende a Costantinopoli*, 43–59.
 86. Delors, J. (1998). *Learning: The treasure within*. Unesco.
 87. Denzin, N. K. (2006). Analytic autoethnography, or déjà vu all over again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 419–428.
 88. Denzin, N. K. (2013). *Interpretive autoethnography*. Sage Publications.
 89. Denzinger, H. (2017). *Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen: Enchiridion symbolorum definitionum et declarationum de rebus fidei et morum*. Verlag Herder GmbH.

90. Devi, S. (2021). Calls for international solutions to EU–Belarus border crisis. *The Lancet*, 398(10316), 2064.
91. De Wet, C., & Mayer, W. (Eds.). (2019). *Revisioning John Chrysostom: new approaches, new perspectives* (Vol. 1). Brill.
92. Dillenburger, K., McKerr, L., Jordan, J. A., Devine, P., & Keenan, M. (2015). Creating an inclusive society... How close are we in relation to Autism Spectrum Disorder? A general population survey. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 28(4), 330–340.
93. Diogenes Laertius. (1925). *Lives of eminent philosophers* (R. D. Hicks, Trans.; Vol. 2). Harvard University Press. (Original work published Loeb Classical Library No. 185).
94. Donlevy, J. K. (2007). Ten dimensions of inclusion: Non-Catholic students in Catholic schools. *Catholic education: A journal of inquiry and practice*, 10(3).
95. Dreher, J., & Vera, H. (2016). The social construction of reality, a four-headed, two-fingered book: An interview with Thomas Luckmann. *Cultural Sociology*, 10(1), 30–36.
96. Duan, S., Lee, M., Wolf, J., Naples, A. J., & McPartland, J. C. (2020). Higher depressive symptoms predict lower social adaptive functioning in children and adolescents with ASD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1–8.
97. Duffy, E. (2018). Unity as a Sign of God's Triune Love. *The National Catholic Bioethics Quarterly*, 18(4), 627–630.
98. Dulskis, R. (2001). *Ekumeninė teologija*. Kaunas: VDU leidykla.
99. Dulskis, R. (2007). Ekumeninis krikščioniškojo paveldo matmuo. *SOTER: religijos mokslo žurnalas*, 52(24), 21–30.
100. Dunn, T. E. (2011). *Parents' explanatory beliefs concerning their child's Autistic Spectrum Disorder (ASD): A Grounded Theory Approach* (Doctoral dissertation, University of East London).
101. Duoblienė L. (2018). *Pohumanistinis ugdymas - dekoduoti*. Vilniaus universiteto leidykla
102. Duoblienė, L. (2017). Šizoidinė mokytojų situacija: pavojus tapatybei ir kūrybiškumo prielaida. *Acta Paedagogica Vilnensia*, (38), 11–24.
103. Dyer, C. (2010). Education and social (in) justice for mobile groups: re-framing rights and educational inclusion for Indian pastoralist children. *Educational Review*, 62(3), 301–313.
104. Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disabilities Quarterly*, 33, 33–41.

105. El-Khani, A., Cartwright, K., Maalouf, W., Haar, K., Zehra, N., Çokamay-Yılmaz, G., & Calam, R. (2021). Enhancing Teaching Recovery Techniques (TRT) with parenting skills: RCT of TRT+ parenting with trauma-affected Syrian Refugees in Lebanon utilising remote training with implications for insecure contexts and COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8652.
106. Ellis, C. (1995). *Final Negotiations: A Story of Love, Loss, and Chronic Illness*. Philadelphia: Temple University Press.
107. Ellis, C. (1999). Heartful autoethnography. *Qualitative Health Research*, 9(5), 669–683.
108. Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: Altamira.
109. Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, 13, 3–29.
110. Ellis, C. (2009). Revision: Autoethnographic reflections on life and work. *Writing Lives: Ethnographic Narratives*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
111. Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10.
112. Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 733–768). Thousand Oaks, CA: Sage.
113. Embree, L. (2009). Phenomenology and social constructionism: Constructs for political identity. *Journal of Phenomenological Psychology*, 40(2), 127.
114. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Thematic Key Words for Special Needs and Inclusive Education*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
115. Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra (2013). *Penki svarbiausi pranešimai apie inkliuzinį ugdymą*. Prieiga per internetą: https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_LT_0.pdf.
116. Faggella-Luby, M. N. (2020). Why inclusion isn't coming, it is already here: Catholic schools and inclusive special education. *Journal of Catholic Education*, 23(2).

117. Fausti, S., & Canella, V. (2007). *Alla scuola di Matteo: un Vangelo da rileggere, ascoltare, pregare e condividere*. Ancora.
118. Fenech, M., & Sumsion, J. (2007). Early childhood teachers and regulation: Complicating power relations using a Foucauldian lens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2).
119. Fernández-Alcántara, M., García-Caro, M. P., Pérez-Marfil, M. N., Hueso-Montoro, C., Laynez-Rubio, C., & Cruz-Quintana, F. (2016). Feelings of loss and grief in parents of children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). *Research in Developmental Disabilities*, 55, 312–321.
120. Ferraris, M. (2012). *Documentality: Why it is necessary to leave traces* (pp. 1–392). Fordham University Press.
121. Ferraris, M. (2013). *Documentality-Or why nothing social exists beyond the text* (pp. 385–402). De Gruyter.
122. Ferraris, M., & Martino, V. (2018). What is documeriality and why traces, documents and archives are normative. *Law Text Culture*, 22, 21–30.
123. Fierro Torres, R. (1949). *La pedagogia social de Don Bosco*. Madrid: CSIC.
124. Finlay, L. (2009). Debating phenomenological methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6–25.
125. Finlay, L. (2012). Debating phenomenological research methods. In N. Friesen, C. Henriksson, & T. Saevi (Eds.), *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice* (pp. 17–38). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishing.
126. Fisher, A. (2010). Catholic means every child counts: The challenge of providing special education in Catholic schools. *The Australasian Catholic Record*, 87(3), 296–306.
127. Flam, H. (2015). Sexual abuse of children by the Catholic priests in the US: from a 'charismatic bureaucracy' to a governance regime. *Journal of Political Power*, 8(3), 385–410.
128. Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704.
129. Foley, T., Dinan-Thompson, M., & Caltabiano, N. (2020). Interreligious learning and teaching: Unfolding layers of meaning in lived experience to inform possibilities for students in Catholic schools. *Journal of Religious Education*, 68(2), 141–160.
130. Ford, T., Parker, C., Salim, J., Goodman, R., Logan, S., & Henley, W. (2018). The relationship between exclusion from school and mental health: A secondary analysis of the British Child and Adolescent Mental

- Health Surveys 2004 and 2007. *Psychological Medicine*, 48(4), 629–641.
131. Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: the birth of the prison*, trans. A. Sheridan. Harmondsworth: Penguin.
 132. Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*. Vintage.
 133. Foucault, M. (1983). The Subject and Power. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*, 2nd edn., pp. 208–226. Chicago: University of Chicago Press.
 134. Foucault, M. (1998). *Disciplinuoti ir bausti: kalėlimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos.
 135. Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238.
 136. Freire, P. (2018). The banking concept of education. In *Thinking About Schools* (pp. 117–127). Routledge.
 137. Freire, P. (2020). Pedagogy of the Oppressed. In *The Community Performance Reader* (pp. 24–27). Routledge.
 138. Freire, P., & Faundez, A. (1992). *Learning to question: A pedagogy of liberation* (T. Coates, Trans.). New York: The Continuum. (Original work published 1989).
 139. Freire, P., & Vittoria, A. (2007). Dialogue on Paulo Freire. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(1), 98–117.
 140. Fridrikh, A. (2022). Creating a trauma-sensitive classroom for Ukrainian refugee students in Poland. *Scientific Collection “InterConf”*, (134), 57–63.
 141. Fuoco, E. (2019). Gli spettacoli dello scandalo (per una teatrografia degli spettacoli citati). *Gli spettacoli dello scandalo (per una teatrografia degli spettacoli citati)*, 293–310.
 142. Galkienė, A. (2003). Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis. *Specialusis ugdymas*, 2(9), 11–23.
 143. Galkienė, A. (2006). Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, iššūkiai integruoto ugdymo paradigmai Lietuvoje. *Pedagogika*, (84), 146–152.
 144. Galkienė, A. (2013). *Specialiojo ugdymo kaita: Nuo atskirties pripažinimo link*. Mokymo priemonė.
 145. Galkienė, A. (2014). Kitoniškumo fenomenas mokinių, ugdomų įtraukiojo ugdymo sąlygomis, sampratoje. *Chosen Topics of Supporting Persons with a Disability*, 2, 24–40.
 146. Galkienė, A. (2018). Įgalinančio ugdymo raiškos edukacinės įtraukties sąlygomis analizė. *Pedagogika*, 129(1), 77–93.

147. Galkienė, A. (2021). Kokybinė įtraukiojo ugdymo slinktis visuomenės raidos kontekste: Dialektinis modeliavimas. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 141(1), 190–213.
148. Galkienė, A., Monkevičienė, O., Kaminskienė, L., Krikštolaitis, R., Ivanova, I., Navaitienė, J., Miltenienė, L., Melienė, R., Rutkienė, A., Kasperiūnienė, J., Ignatova, N., Rimienė, V., & Käsper, M. (2022). *Mokinių patiriami emociniai bei edukaciniai sunkumai ir jų įveika įtraukiojo ugdymo sąlygomis: COVID-19 kontekstas*: Mokslinio tyrimo ataskaita. LMT.
149. Geležinienė, R. (2011). Elgesio ir emocijų sutrikimų turinčio mokinio įgalinimas skatinant dalyvavimą ugdymo procese. *Specialusis ugdymas*, (1), 128–138.
150. Geležinienė, R., Ruškus, J., & Balčiūnas, S. (2008). Mokytojų veiklą, ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinčius vaikus, tipologizavimas. *Specialusis ugdymas*, (2), 45–58.
151. Genienė, R. (2020). DeCovidation = Deinstitutionalization. Independent Living and Inclusion in the Community. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 21, 26–36.
152. Gervytė, D. (2016). Koedukacija versus vienalytis ugdymas mokyklose: tyrimų teritorijos apibrėžtis. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 36, 72–86.
153. Gervytė, D. (2019). *Asumcionistinis ugdymas mokykoje: tęstinumas ir kaita* Daktaro disertacija.
154. Giedraitienė, E., & Vaičekauskaitė, R. (2002). Vaikų s57u negalia lytinio ugdymo mokykloje problema. *Pedagogika*, 57, 44–50.
155. Giofkou, D. (2015). The writer as an acrobat: Deleuze and Guattari on the relation between philosophy and literature (and how Kierkegaard moves in-between). *Transnational Literature*, 7(2).
156. Giorgi, A. (2007). Concerning the Phenomenological Methods of Husserl and Heidegger and their Application in Psychology. *Collection du Cirp*, 1, 63–78.
157. Girdenis, A. (2000). *Kalbotyros darbai*. Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
158. Gitimoghaddam, M., Chichkine, N., McArthur, L., Sangha, S. S., & Symington, V. (2022). Applied behavior analysis in children and youth with autism spectrum disorders: A scoping review. *Perspectives on Behavior Science*, 45(3), 521–557.
159. Glenn, Ch. L. (1989). *Choice of Schools in Six Nations*. Washington DC: U.S. Department of Education.
160. Glickman, N. (2019). Cultural Identity, Deafness, and Mental Health. *JADARA*, 20(2), 4.

161. Goldschmidt, W. (1977). Anthropology and the coming crisis: An autoethnographic appraisal. *American Anthropologist*, 293–308.
162. Gould, A., & Vaughn, S. (2000). Planning for the inclusive classroom: Meeting the needs of diverse learners. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 3(3).
163. Grace, G. (2002). *Catholic schools: Mission, markets, and morality*. Routledge.
164. Greenleaf, R. K. (2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.
165. Gregoriou, Z. (2004). Commencing the rhizome: Towards a minor philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 36, 234–251. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2004.00065.x>
166. Gregory, D. M. A. (2021). *God-Talk in Catholic High Schools: Theology Teachers Doing Theological Education for and with Religiously Diverse Student Populations* (Doctoral dissertation, Portland State University).
167. Grieshaber, S. (2000). Regulating the Early Childhood Field. *Australian Journal of Early Childhood*, 25(2).
168. Groome, T. H. (2003). What makes a school Catholic?. In *The contemporary Catholic school* (pp. 111–129). Routledge.
169. Gurwitsch, A., & Schutz, A. (1989). *Philosophers in exile: The correspondence of Alfred Schutz and Aron Gurwitsch*. (Ed. R. Grathoff; Tr. J. C. Evans). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
170. Gutauskas, M. (2004). Svetimybės išgyvenimas: B.Wandelfelso fenomenologija ties fenomenologijos riba. *Žmogus ir žodis*, 4, 10–18.
171. Gutiérrez, A. L. (2007). Catholic schools in the Philippines: Beacons of hope in Asia. In *International Handbook of Catholic Education* (pp. 709–723). Springer, Dordrecht.
172. Hadot, P. (2005). *Antikos filosofija – kas tai*. Vilnius: Aidai.
173. Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367–395.
174. Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Routledge.
175. Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
176. Hartley, D. (2016). Anthropocene, Capitalocene, and the problem of culture. *Anthropocene or capitalocene*, 154–165.
177. Hayano, D. M. (1979). Auto-ethnography: *Paradigms, problems, and prospects*. *Human organization*, 38(1), 99–104.

178. Heath, S. B., & Thomas, C. (2020). The achievement of preschool literacy for mother and child. In *Reading empirical research studies: The rhetoric of research* (pp. 180–207). Routledge.
179. Hefner, R. W. (1998). Multiple modernities: Christianity, Islam, and Hinduism in a globalizing age. *Annual Review of Anthropology*, 27(1), 83–104.
180. Hegelund, A. (2005). Objectivity and subjectivity in the ethnographic method. *Qualitative Health Research*, 15(5), 647–668.
181. Heidegger, M., & Fink, E. (1993). *Heraclitus seminar*. Northwestern University Press.
182. Heideggeris, M. (1992). Nyčės žodis „Dievas mirė“ [Nietzsche’s Word "God is Dead"]. (A. Šliogeris, Trans.). Martynas Heidegeris. *Rinktiniai raštai*. Vilnius: Mintis.
183. Heider, K. G. (1975). What do people do? Dani auto-ethnography. *Journal of Anthropological Research*, 31, 3–17. doi:10.1086/jar.31.1.3629504
184. Henson, J. S. (2020). Burnout or compassion fatigue: A comparison of concepts. *Medsurg Nursing*, 29(2).
185. Herriot, L., & Callaghan, T. D. (2018). Disrupting the trans-versus-Catholic dichotomy: An example from a Canadian elementary school policy. *International Journal of Transgenderism*, 19(2), 170–183.
186. Holub, R. C. (2018). *Nietzsche in the Nineteenth Century: Social Questions and Philosophical Interventions*. University of Pennsylvania Press.
187. Hünermann, P. (Ed.). (1996). *Heinrich Denzinger, Enchiridion Symbolorum, definitionum et declarationum de rebus fidei et morum*. Edizioni Dehoniane Bologna (EDB).
188. Hunter, J. H. (2020). *If Adam Had Not Sinned: The Reason for the Incarnation from Anselm to Scotus*. Catholic University of America Press.
189. II Vatikano Susirinkimas. (1964). Katalikų interneto tarnyba. Prieiga per internetą:
http://www.lcn.lt/b_dokumentai/vatikano_2s/lumengentium.htm.
190. Imbarack, P., & Guzman D, A. (2021). Choice of Schools: What Makes Catholic Education Attractive?. In *Catholic Education in Latin America* (pp. 59–72). Springer, Cham.
191. Ingham, M. B. (2003). *Scotus for dunces: An introduction to the subtle doctor*. Franciscan Institute Publications.
192. Islam, M. D. (2021). Pedagogy, Colonialism, and the Possibilities of Belonging: Twenty Years on. *South Asian Review*, 1–5.

193. Issa, H., & Madelyn, R. M. (2018). Socio-economic conditions of street children: The case of Shashemene Town, Oromia National Regional State, Ethiopia. *International Journal of Sociology and Anthropology*, 10(8), 72–88.
194. Jackson, R. (2013). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. Routledge.
195. Jagodzinski, J. (2010). *Visual art and education in an era of designer capitalism: Deconstructing the oral eye*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
196. Jankauskas, S. (2013). Esantis ir subjekto tapatybės problema. *LOGOS-A Journal of Religion, Philosophy, Comparative Cultural Studies and Art*, (76), 9–23.
197. Jankauskas, S. (2016). Hērakleitas ir Parmenidas: būties problemos užkulisiai. *LOGOS-A Journal of Religion, Philosophy, Comparative Cultural Studies and Art*, (88), 6–17.
198. Jankelevitch, V. (2005). *Forgiveness*. Chicago, London: University of Chicago Press.
199. Jašinauskas, L. (2005). *Kauno miesto bendrojo lavinimo mokyklos nacių okupacijos metais (1941–1944)*. Kauno istorijos metraštis. Kaunas: VDU.
200. Jez, R. J., Ramers, L. H., Burgess, M. M., & Cantillon, J. C. (2021). Preparing New Catholic School Educators for Inclusive Schools: An Analysis of University and Diocesan Teacher Training Research. *Journal of Catholic Education*, 24(2).
201. Jezerskytė, E., & Stasiulaitienė, A. (2015). Socialinių darbuotojų patirtis teikiant paslaugas tėvams, turintiems negalių ir auginantiems vaikus, neturinčius negalių. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, (2), 29–36.
202. Jokubaitis, L. (2017). Friedrichas Nietzsche ir Michelis Foucault – apie istorijos naudą ir žalą gyvenimui. *Athena: filosofijos studijos*, (12), 186–195.
203. Jonas Paulius II. (1979). Redemptor hominis. *La Documentation Catholique*, 1761, 301–312.
204. Jonas Paulius II. (2011). *Qu'ils soient un: Ut unum sint-Lettre encyclique*. Fleurus.
205. Jones, S. E., & Lollar, D. J. (2008). Relationship between physical disabilities or long-term health problems and health risk behaviors or conditions among US high school students. *Journal of School Health*, 78(5), 252–257.
206. Jovaiša, L. (2003). *Hodegetika: auklėjimo mokslas*. Vilnius: Agora.

207. Junutytė, L. (2006). Filosofijos ir kūrybos santykis G. Deleuze'o filosofijoje. *Žmogus ir žodis*, 8(1), 68–76.
208. Junutytė-Galvanauskienė, L. (2009). Kai kurių Gilles'o Deleuze'o sąvokų teorinės ištakos. *Problemos*, (76), 225–235.
209. Juodaitytė, A. (1996). Jaunuolių dvasingumo ugdymas Marijampolės Marijonų gimnazijoje (1921–1939). *LKMA Suvažiavimo darbai XVI*.
210. Juškienė, V. (2004). Katalikiškosios mokyklos Lietuvoje. *Tiltai. Priedas*, (25), 190–211.
211. Juškienė, V. (2012). Gailestingumo raiška krikščioniškajame ugdyme. *Soter: religijos mokslo žurnalas*, 69(41), 141–154.
212. Juškienė, V. (2013). Katalikiškosios mokyklos – krikščionybės įkultūrinimo veiksnys. *Opera Theologorum Samogitarum*, 157–171.
213. Kaag, J. (2018). *Hiking with Nietzsche: Becoming who You are*. Granta Books.
214. Kairė, S. (2021). Maxo van Maneno praktikos fenomenologijos santykis su edukologija ir filosofija. *Problemos*, (99), 118–130.
215. Kairė, S. (2018). *Mes vienoje valtyje, bet aš vis tiek iš kitos kultūros: išgyvenimai mokantis daugiakultūre grupėse mobilumo metu* (Doctoral dissertation, Vilniaus universitetas).
216. Kanišauskas, S. (2014). Vertybių erdvėlaikis: kaitos ir pastovumo problema. *Filosofija. Sociologija*, 3, 164–173.
217. Kasper, W. (1993). The church as communio. *New Blackfriars*, 74(871), 232–244.
218. Kasper, W., & Tovar, S. T. (1976). *Jesús, el Cristo* (pp. 245-ver). Sígueme.
219. Katalikiškojo auklėjimo kongregacija. (1997). *Katalikiškoji mokykla ant trečio tūkstantmečio slenksčio*. Prieiga per internetą: Katalikiškoji mokykla ant trečiojo tūkstantmečio slenksčio. Katalikiškojo auklėjimo kongregacija (1997 12 28) (lcn.lt).
220. *Katalikų Bažnyčios Katekizmas* (KBK). (2015). Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
221. Kierkegaard, S. (1970). *Søren Kierkegaard's journals and papers: Volume 2, F-K* (H. V. Hong & E. H. Hong, Trans.). Indiana University Press.
222. Kim, Y. S., Koh, Y.-J., & Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, 115, 357–363.
223. Kirkley, W. W. (2017). Cultivating entrepreneurial behaviour: entrepreneurship education in secondary schools. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*.

224. Klein, G. R. (2021). Refugees, perceived threat & domestic terrorism. *Studies in Conflict & Terrorism*, 1–26. Routledge.
225. Koskinen, K. U., & Breite, R. (2020). Process Philosophy. In *Uninterrupted Knowledge Creation: Process Philosophy and Autopoietic Perspectives*, 13–24.
226. Kowal, K. (2018). *Inclusion Or Pull Out? What Is The Answer* (Doctoral dissertation, University of Alaska Southeast).
227. Kudirka, R., Juzelėnienė, S., & Lazauskaitė, L. (2016). Filmų pavadinimų vertimas: Vertimo būdai ir problematika. *Respectus Philologicus*, (30), 111–121.
228. Labanauskas, L. (2020). Rasistiniai išpuoliai, neapykantos nusikaltimai ir incidentai prieš imigrantus Lietuvoje. *Filosofija. Sociologija*, 31(4), 283–290.
229. Labokas, J. (2022). Šiuolaikinės katalikiškojo ugdymo diskurso transformacijos: Teminė Bažnyčios dokumentų analizė. *Acta Paedagogica Vilnensia*, (48), 165–180.
230. Lapadat, J. C. (2017). Ethics in autoethnography and collaborative autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 23(8), 589–603.
231. Laukaitytė, R. (1997). *Lietuvos vienuolijos: XX a. istorijos bruožai*. Lietuvos istorijos institutas.
232. Laužikas, J. (1993). *Rinktiniai raštai*. T. 1. Kaunas: Šviesa.
233. LeBlanc, R. J. (2017). The interactional production of race and religious identity in an urban Catholic school. *Journal of Catholic Education*, 21(1), 84–110.
234. Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12, 3925.
235. Leijen, Ä., Ugaste, A., & Kikkull, K. (2021). The Debate on Inclusive Education in Estonia: Conflicting Discourses and Implications. *Argumentation*, 35(3), 367–389.
236. Leonas XIII. (1891). *Rerum Novarum*. Prieiga per internetą: http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html.
237. Lewis, M., & Rudolph, K. D. (Eds.). (2014). *Handbook of developmental psychopathology*. Springer Science & Business Media.
238. Liebel, M. (2003). Working children as social subjects: The contribution of working children's organizations to social transformations. *Childhood*, 10(3), 265–285.
239. Lietuvos Respublikos Seimo 2020 m. birželio 30 d. įstatymas Nr. XIII-3268 „Dėl Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34

- ir 36 straipsnių pakeitimo ir Įstatymo papildymo 45-1 straipsniu“. [žiūrėta 2022 12 14]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/a396c630c07711eaae0db016672cba9c>.
240. Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2020 m. gruodžio 10 d. įsakymas Nr. V-2875 / V1946 / A1-1254 „Dėl pasirengimo įgyvendinti Švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir įstatymo papildymo 451 straipsniu nuostatas 2021–2024 metų veiksmų planas“. [žiūrėta 2022 02 01]. Prieiga per internetą: V-1879 Dėl pasirengimo įgyvendinti švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių p... (lrs.lt).
 241. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro, Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2020 m. gruodžio 10 d. įsakymas Nr. V-2875 / V1946 / A1-1254 „Dėl 2021–2024 m. Pagalbos plano asmenims, kuriems diagnozuoti daugybiniai raidos sutrikimai, veiksmų plano patvirtinimo“. [žiūrėta 2022 02 20]. Prieiga per internetą: V-2875/V-1946/A1-1254 Dėl Pagalbos asmenims, kuriems diagnozuotas įvairiapusis raidos sutrikimas, 2021–2024 metų veiksm... (lrs.lt).
 242. Lietuvos Respublikos vidaus reikalų ministro, Valstybės lygio ekstremaliosios situacijos operacijų vadovo 2021 m. rugpjūčio 2 d. sprendimas Nr. 10V-20 „Dėl masinio užsieniečių antplūdžio pasienio ruožo teritorijose prie Lietuvos Respublikos valstybės sienos su Baltarusijos Respublika valdymo ir valstybės sienos apsaugos sustiprinimo“. [žiūrėta 2022 02 03]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/6c0ea3a0f42811ebb4af84e751d2e0c9?jfwid=-19h0wlp20z>.
 243. Logli, C. (2022). ‘We Do Not Live Alone.’ In Search of Inclusive Religious Education in Different Faith-based Elementary Schools in Indonesia. *The Bloomsbury Handbook of Religious Education in the Global South*, 67.
 244. Long, T. J., & Schuttloffel, M. J. (2006). A rationale for special education in Catholic schools. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 9(4).
 245. LR neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas. (1991). *Valstybės žinios*, Nr. 36, publ. Nr. 969.
 246. LR specialiojo ugdymo įstatymas. (1998). *Valstybės žinios*, Nr. 115, publ. Nr. 3228.
 247. Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Vilnius: Alma Littera.
 248. Lukšienė, M. (2013). *Jungtys*. Vilnius: Alma Littera.

249. Lunenburg, F. C. (1990). *Teacher Pupil-Control Ideology and Behavior as Predictors of Classroom Environment: Public and Catholic Schools Compared*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA. ERIC Document ED 322 115. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED322115.pdf>.
250. Lydon, J. (2009). Transmission of the charism: A major challenge for Catholic education. *International Studies in Catholic Education*, 1(1), 42–58.
251. Maceina, A. (2005). Kristaus prasmė. In *Raštai* (Vol. X, p. 55). Margi raštai.
252. Mačiulis, D. (2017). *Tautinė mokykla: žvilgsnis į tautininkų švietimo politiką*. Lietuvos istorijos institutas.
253. Mąkosa, P. (2020). St. John Paul II and Catholic education. A review of his teachings: an essay to inspire Catholic educators internationally. *International Studies in Catholic Education*, 12(2), 218–235.
254. Maney, J. S., King, C., & Kiely, T. J. (2017). Who do you say you are: Relationships and faith in Catholic schools. *Journal of Catholic Education*, 21(1), 36–61.
255. Markula, P. (2006). The dancing body without organs: Deleuze, femininity and performing research. *Qualitative Inquiry*, 12(1), 3–27.
256. Marshall, K. (2018). Global education challenges: Exploring religious dimensions. *International Journal of Educational Development*, 62, 184–191.
257. Martin, J. (2017). Burning bridges. *First Things: A Monthly Journal of Religion and Public Life*, (277), 3–4.
258. Martišauskienė, D. (2010). *Ikimokyklinio ugdymo paslaugų kokybės valdymo modeliavimas tiriant tėvų-vartotojų poreikius*. Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas: Lucilijus.
259. Martišauskienė, E. (2002). Vyresniųjų paauglių moralinių vertybių internalizacija įvairaus profilio mokyklose. *Acta Paedagogica Vilnensia*, (9), 151–161.
260. Massaro, T. (2015). *Living justice: Catholic social teaching in action*. Rowman & Littlefield.
261. Massumi, B. (1992). *A user's guide to capitalism and schizophrenia: Deviations from Deleuze and Guattari*. MIT press.
262. Mažeikis, G. (2022). Reimagining the Future in the Age of the Anthropocene: Insights from Critical Public Pedagogy. In G.-B. von Carlsburg (Ed.), *Erziehungskonzeptionen und Praxis: Educational Concepts and Practice* (Vol. 90, pp. 51–87). Peter Lang.

263. McAndrew, M. (2013). *Fragile Majorities and Education: Belgium, Catalonia, Northern Ireland, and Quebec*. McGill-Queen's Press-MQUP.
264. McKay, L., S. Carrington, & Iyer, R. (2014). Becoming an inclusive educator: Applying Deleuze & Guattari to Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), 178–196. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n3.10>
265. Megford, K. (2006). Caught with a fake ID: Ethical questions about slippage in autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 12, 853–864.
266. Mendelievich, E. (1980). *Children at Work*. International Labor Office, Washington Branch, 1750 New York Avenue, NW, Washington, DC 20006.
267. Merkys, G., Bubelienė, D., & Bitaitis, D. (2019). Mokyklos kultūros raiška ir formavimo prielaidos skirtingo tipo švietimo įstaigose. *Soter: religijos mokslo žurnalas*, 71(99), 35–53.
268. Merleau-Ponty, M. (1993). Eye and Mind. In Johnson, G. (Ed.). (1993). *The Merleau-Ponty Aesthetics Reader: Philosophy and Painting* (pp. 121–149). M. Smith (Trans.). Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
269. Merleau-Ponty, M. (2018). *Juslinio suvokimo fenomenologija*. Vilnius: Baltos lankos.
270. Mickevičius, A. (2011). Ką norėjo pasakyti Friedricho Nietzsche's Zaratustra: kūryba ir savikūra, arba kaip tampama tuo, kuo esi. *Santalka: Filologija, Edukologija*, 19(2), 36–44.
271. Mickūnas, A. (2008). Nietzsche: gyvenimas ir pasaulis. *Athena: filosofijos studijos*, (4), 22–49.
272. Mickūnas, A., & Stewart, D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Baltos lankos.
273. Miller, J. E., & Brown, E. K. (2013). *The Cambridge dictionary of linguistics*. Cambridge University Press.
274. Miltenienė, L., & Daniutė, S. (2014). Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencija ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius inkluzinio švietimo kontekste. *Specialusis ugdymas*, (1), 9–26.
275. Misius, K. (2004). Žemaičių aukštumos regiono švietimo raida XVI a.–1940 m.. *Acta Academiae Artium Vilnensis. Dailė*, 34, 235–301.
276. Mitchell, K. (2003). Educating the national citizen in neoliberal times: from the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28(4), 387–403.

277. Mizza, D. (2014). The first language (L1) or mother tongue model vs. the second language (L2) model of literacy instruction. *Journal of Education and Human Development*, 3(3), 101–109.
278. Moltmann, J. (2001). God's Kenosis in the Creation and Consummation of the World. In J. Polkinghorne (Ed.), *The Work of Love. Creation as Kenosis*. Grand Rapids, Michigan/Cambridge, UK, 139.
279. Monkevičienė, O. (2008). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) turinio kaitos tendencijos. *Pedagogika*, (91), 66–72.
280. Montessori, M., Hunt, J. M., & Valsiner, J. (2017). *The Montessori method*. Routledge.
281. Moog, F. (2012). *À quoi sert l'École Catholique?: sa mission d'évangélisation dans la société actuelle*. Bayard.
282. Morariu, I. M. (2020). Aspects of political theology in the spiritual autobiography of Mother Teresa of Calcutta. *HTS Theologiese Studies/Theological Studies*, 76(1).
283. Moynagh, M. (2017). Christian Unity as a Mark of Evangelization. *Journal of Ecumenical Studies*, 52(3), 396–410. doi: 10.1353/ecu.2017.0029
284. Müller, S., & Pietzner, V. P. (2020). Comparative Study of Divergent Thinking among Participants in a German Science Competition and Pupils in a Control Group. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(10).
285. Nacionalinė katalikiškojo ugdymo asociacija (2021). *Kas mes esame?*. Prieiga per internetą: <https://sites.google.com/site/kasociacija/apie-nkma>.
286. Nee, C., & Witt, C. (2013). Public perceptions of risk in criminality: The effects of mental illness and social disadvantage. *Psychiatry Research*, 209(3), 675–683.
287. Neįgaliųjų teisių konvencija. (2010). Prieiga per internetą: <http://www.ndt.lt/teisineinformacija/teises-aktai/>.
288. Neįgaliųjų teisių konvencijos komentaras Nr. 4. (2016). Prieiga per internetą: <https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>.
289. Nelson, A., Lewy, R., Ricardo, F., Dovydaitis, T., Hunter, A., Mitchell, A., ... & Kugel, C. (2010). Eliciting behavior change in a US sexual violence and intimate partner violence prevention program through utilization of Freire and discussion facilitation. *Health Promotion International*, 25(3), 299–308.

290. Newton, R. R. (1981, March/April). Lay leadership in Catholic schools: Dimensions and dilemmas. *New Catholic World*, 224, 65–69.
291. Nietzsche, F. (2002). *Štai taip Zaratustra kalbėjo*. Vilnius: Alma Littera.
292. Nissiotis, N. Ä. (1968). *Die Theologie der Ostkirche im Ökumenischen Dialog*. Stuttgart: Evangelisches Verlagswerk.
293. Nyčė, F. (1991). *Rinkiniai raštai*. sud. Rybelis A. Vilnius: Mintis.
294. Ociepa-Kicińska, E., & Gorzałczyńska-Koczkodaj, M. (2022). Forms of Aid Provided to Refugees of the 2022 Russia–Ukraine War: The Case of Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7085.
295. Omwami, E., & Rust, V. (2020). Globalization, nationalism, and inclusive education for all: A reflection on the ideological shifts in education reform. In *Globalisation, Ideology and Neo-liberal Higher Education Reforms* (pp. 31–46). Springer, Dordrecht.
296. Orbe, A. (1996). *Teología de San Ireneo* (Vol. 4, Traducción y Comentario del Libro IV del Adversus haereses). Madrid: Bac.
297. Ozar, L. A., Weitzel-O'Neill, P., Barton, T., Calteaux, E., Hunter, C. J., & Yi, S. (2019). Making a difference: The promise of Catholic school standards. *Journal of Catholic Education*, 22(1), 28.
298. Pakalniškytė, L. (2006). Les différences sémantiques des internationalismes dans la conscience des lituaniens et des canadiens français. In *Canada: Society and the Individual* (pp. 49–57). Šiaulių universiteto leidykla.
299. Pandeli, J., Sutherland, N., & Gaggiotti, H. (2022). Outlining a practical, emotional and reflexive approach to organizational ethnography. In *Organizational Ethnography: An Experiential and Practical Guide* (pp. 1–12).
300. Paulsen, M. (2021). From late Holocene to early Anthropocene educational thinking (humanism revisited). In *Rethinking Education in Light of Global Challenges* (pp. 204–219). Routledge.
301. Paulus, J. P. (1979). Redemptor Hominis. *Rivista di Studi Politici Internazionali*, 46(2 (182)), 261–297.
302. Perälä-Littunen, S. (2004). *Cultural images of a good mother and a good father in three generations* (No. 239). University of Jyväskylä.
303. Petrauskaitė, V. (2019). *Judėjimo negalios simuliacija kaip visuomenės empatijos didinimo priemonė; Sužaidybintas judėjimo negalios simuliacinis projektas „Kitonas“, skirtas visuomenės empatijai didinti* (Doctoral dissertation, Vilniaus dailės akademija).

304. Petrušauskaitė, V., & Sotirovič, V. P. (2012). Rusai Lietuvoje: Etninės grupės raida ir socialinės integracijos iššūkiai 2001–2011 m. *Ethnicity Studies / Etniškumo studijos*.
305. Petuška, V. (2019). Atskyrimo (khōrismos) doktrinos kritika Aristotelio Metafizikoje. *Problemos*, (95), 42–54.
306. Piangerelli, F. (2019). Eraclito e la complessità del divenire. In Fermani, P., Giordani, P., & Grisei, P. (Eds.), *Tradizione e innovazione. Storia e progetto nella riflessione filosofica* (pp. 157–165). Diogene Multimedia.
307. Pijus XII, Encikl. Humani generis (1950 m.): DS 3896; Paulius VI, Sollemnis Professio fidei, 8: AAS 60 (1968) 436.
308. Pinna, S. (2022). La cristologia paolina alla luce della psyche. *La cristologia paolina alla luce della psyche*, 134–146.
309. Pita, A., & Costa, R. S. (2022). Ukrainian exodus could be Europe's biggest refugee crisis since World War II. *El País*.
310. Plante, T. G. (2020). Clergy sexual abuse in the Roman Catholic Church: Dispelling eleven myths and separating facts from fiction. *Spirituality in Clinical Practice*, 7(4), 220.
311. Pocius, K. (2011). Geismas ir išlaisvinimas G. Deleuzo ir F. Guattari politinėje filosofijoje. *Problemos*, 79, 28–40.
312. Pollefeyt, D. (2021). Teaching the Unteachable or Why Too Much Good Is Bad. *Religions*, 12(10), 810.
313. Pomplun, T. (2021). Duns Scotus and the making of modern Catholic theology. In *Innovation in Early Modern Catholicism* (pp. 165–181). Routledge.
314. Popiežiškoji taryba krikščionių vienybei skatinti. (1995). *Ekumenizmo principų ir normų įgyvendinimo vadovas*. Vilnius: Aidai.
315. Popiežius Pranciškus (2015). *Encyclical letter Laudato Si' of the Holy Father Francis on care for our common home*. Vatican City: Libreria Editrice Vaticana.
316. Popiežius Pranciškus (2020). *Fratelli tutti: Lettera Enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Edizioni Dehoniane Bologna.
317. Popiežius Pranciškus (2020). *Video message of His Holiness Pope Francis on the occasion of the meeting organized by the Congregation for Catholic Education*. Vatican City: Pontifical Lateran University.
318. Popiežius Pranciškus (2021). *Popiežiaus kalba, pasakyta susitikime, skirtame religijos ir švietimo pasaulinio susitarimo dėl ugdymo link*. Vatikanas: Vatican Media. Prieiga per internetą: http://w2.vatican.va/content/francesco/en/encyclicaLS/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html.

319. Pukelis, K., & Smetona, A. (2012). Švietimo sąvokos „competence“ mikrosistemos darninimas. *Aukštojo mokslo kokybė*, (9), 50–74.
320. Račkelienė, A. (2006). Socialinės globos Lietuvoje istoriniai aspektai. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, (3), 75–87.
321. Raftery, D., & Smyth, E. M. (2016). *Education, identity and women religious, 1800–1950*. London: Routledge.
322. Ramonas A. (2016). *Krikščioniškoji eschatologija. Doktrina apie mirtį ir paskutiniuosius dalykus*. Monografija. Klaipėda: KU.
323. Ranahan, P. (2020). Suicide prevention education within youth work higher education: Negotiating presence and procedure. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 11(3), 167–191.
324. Rashid, F., & Barron, I. (2019). Why the focus of clerical child sexual abuse has largely remained on the Catholic church amongst other non-Catholic Christian denominations and religions. *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(5), 564–585.
325. Raudeliūnaitė, R., & Steponėnienė, E. (2018). Jungtinės stimulų kontrolės modelio pritaikymas ugdant vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, kompleksinį kalbos suvokimą. *Specialusis ugdymas*, (1), 105–130.
326. Ravasi, G. (2019). Atene in Vaticano. *Atene in Vaticano*, 11–17.
327. Reed-Danahay, D. E. (Ed.). (1997). *Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social*. New York: Berg.
328. Retief, F. P., & Cilliers, L. (2003). The history and pathology of crucifixion. *South African Medical Journal*, 93(12), 938–941.
329. Richardson, L. (1998). A method of inquiry. In *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 345–371).
330. Richardson, L. (2003). Writing: A method of inquiry. In *Turning Points in Qualitative Research: Tying Knots in a Handkerchief*, 2, 379.
331. Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22(2), 28–34.
332. Robinson, T. M. (1987). *Heraclitus: Fragments*. Toronto: University of Toronto Press.
333. Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Barrios-Fernandez, S., Garcia-Gordillo, M. A., & Adsuar, J. C. (2021). A descriptive study of specialist and non-specialist teachers' preparation towards educational inclusion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7428.
334. Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257–273.

335. Ross, W. D. (Ed.). (1924). *Aristotle's metaphysics* (Vol. 2). Clarendon Press.
336. Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum* (Vol. 5). Peter Lang Pub Incorporated.
337. Rugevičiūtė, R. G. (2012). *Egzistencinio mąstymo raiška mokant (is) katalikų tikybos 11–12 klasėse*. Daktaro disertacija.
338. Rupšienė, L. (2016). Švietimas ar edukacija?. *Pedagogika: Mokslo darbai*, 122(2), 5–16.
339. Russell, D., Higgins, D., & Posso, A. (2020). Preventing child sexual abuse: A systematic review of interventions and their efficacy in developing countries. *Child Abuse & Neglect*, 102, 104395.
340. Russell, G., & Norwich, B. (2012). Dilemmas, diagnosis and destigmatization: Parental perspectives on the diagnosis of autism spectrum disorders. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 229–245.
341. Ruškus, J. (2001). Specialiųjų pedagogų rengimo metodologinės kontraversijos neįgalųjų ugdymo paradigmu kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas*, (1), 64–73.
342. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
343. Ruškus, J. (2020). Klausimai ir iššūkiai dėl negalią turinčių vaikų teisės mokytis įtraukiojo ugdymo sąlygomis Lietuvoje. *Specialusis ugdymas*, (1), 10–52.
344. Ruškus, J. (2020a). Right to inclusive education for children with disabilities at stake in Lithuania. *Specialusis ugdymas / Special Education*, 1(41), 10–52.
345. Sacrosanctum Concilium (2001). *Vatikano II Susirinkimo nutarimai*. Vilnius: Aidai.
346. Saevi, T. (2013). From being to knowing: Addressing the fundamental hesitation in hermeneutic phenomenological writing. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(1), 1–11. Prieiga per internetą: http://journals.co.za/docserver/fulltext/ipjp/13/1/ipjp_v13_n1_a8.pdf?expires=1489406249&id=id&accname=guest&checksum=A427ADFE618D959BA284D685915C03A1.
347. Sahhar, Y., Loohuis, R., & Henseler, J. (2021). Calling on autohermeneutic phenomenology to delve into the deeper levels of experience. In *Contemporary approaches Studying Customer Experience in Tourism Research*. Emerald Publishing Group.

348. Samsonienė, L., Malkin, M. B., Kairys, J., & Juozulynas, A. (2017). Šeimų, auginančių vaikus su autizmo spektro sutrikimu, gyvenimo gerovė. *Sveikatos mokslai*, 27(3), 76–83.
349. Sarafinas, G. (2020). Kokybiškiausi. *Reitingai*, 2(14).
350. Sasiadek, A. (2011). Varieties of Catholic Social Justice Initiatives Since Rerum Novarum and Their Implications for Contemporary Labor and Employment Policy. *J. Cath. Leg. Stud.*, 50, 257.
351. Scanlan, M. (2022). Cultures of critical spirituality to advance the inclusion of immigrant students and families in Catholic schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 35(3), 265–280.
352. Schiffman, J., Hoover, S., Redman, S., Roemer, C., & Bostic, J. Q. (2018). *Engaging with schools to support your child with psychosis*. Alexandria, VA: National Association of State Mental Health Program Directors.
353. Schutz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world* (Vol. 1). Northwestern University Press.
354. Scott, C., & Lewis, L. (Eds.). (2017). *The International Encyclopedia of Organizational Communication, 4 Volume Set*. John Wiley & Sons.
355. Scotus, J. D., & Wadding, L. (1894). Opera omnia: iuxta ed. Waddingi XII tomos continentem a patribus Franciscanis de observantia accurate recognita. Reportata Parisiensia, Liber secundus. Dist. XII–XLIV–Liber tertius. Dist. I–XXXV. Liber quartus. Dist. I–VI. Vivès.
356. Shim, S. H. (2020). The existential meaning of death and reconsidering death education through the perspectives of Kierkegaard and Heidegger. *Educational Philosophy and Theory*, 52(9), 973–985.
357. Silberstein, L. J. (1990). *Martin Buber's social and religious thought: Alienation and the quest for meaning* (Vol. 5). NYU Press.
358. Skrtic, T. M., Sailor, W., & Gee, K. (1996). Voice, collaboration, and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17(3), 142–157.
359. Skukauskaite, A., Noske, P., & Gonzales, M. (2018). Designing for discomfort: Preparing scholars for journeys through qualitative research. *International Review of Qualitative Research*, 11(3), 334–349.
360. Slater, L. (2004). Relationship-driven teaching cultivates collaboration and inclusion. *Kappa Delta Pi Record*, 40(2), 58–59.
361. Smalskys, V. (2005). „Gerovės valstybės“ ir socialinės viešosios politikos krypčių teoriniai aspektai. *Public Policy and Administration*, 1(11), 86–94.

362. Smith, I. M., & MacDonald, N. E. (2017). Countering evidence denial and the promotion of pseudoscience in autism spectrum disorder. *Autism Research*, 10(8), 1334–1337.
363. Sohail, A. H., Maan, M. H. A., & Sohail, S. (2021). Sex and the streets: the open secret of sexual abuse among Pakistan's two million street children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15(1), 1–4.
364. Stainback, S., & Smith, J. (2005). Inclusive education: Historical perspective. *Creating an Inclusive School*, 2, 12–26.
365. Stern, J., & Buchanan, M. T. (2021). RE leader connectedness: a theology of the lived reality of Catholic education. *Journal of Beliefs & Values*, 42(3), 378–392.
366. Stewart, A. (2020). *Developing place-responsive pedagogy in outdoor environmental education: A rhizomatic curriculum autobiography*. Springer Nature.
367. Still, C. N., & Rompré, G. (Eds.). (2018). *Turning to the world: Social justice and the common good since Vatican II*. McGill-Queen's Press-MQUP.
368. Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. Oslo, The Atlas Alliance Publ
369. Stumbra, S. (2012). Katalikiškojo religingumo raiškos ankstyvojoje jaunystėje ypatumai. *SOTER: Religijos mokslo žurnalas*, (34), 85–104.
370. Subačius, P. (2015). *Dvidešimt penkeri religinės laisvės metai 1988–2013: krikščionys Lietuvos visuomenėje po Atgimimo*: monografija. Lietuvių katalikų mokslo akademija; Naujasis židinyš-Aidai.
371. Sueldo, M., & Grebliauskienė, B. (2014). Vertimas kaip klaidingo iškodavimo prevencija tarptautinėje komunikacijoje. *Studies about Languages*, (24), 48–57.
372. Suliman, M., Shah, M., & Ullah, I. (2017). Addressing the issue of nomadic communities children educational exclusion through mobile tent schools in Malakand, Pakistan. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 3(3), 540–546.
373. Sverdiolas, A. (1996). *Steigtis ir sauga. Kultūros filosofijos etiudai*. Vilnius: Baltos lankos.
374. Šapelytė, O., Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Melienė, R., Miltenienė, L., & Ruplienė, D. (2021). *Lietuvos pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelio ekspertinis vertinimas*. ŠMSM, NŠA.
375. Šliogeris, A. (1996). *Tylos metafizika*. Vilnius: Pradai.
376. Šliužaitė, V., & Anužienė, L. (2014). Šv. Ignaco pedagogine paradigma grįsto reflektivaus ugdymo (si) modelio diegimas Karaliaus Mindaugo

- profesinio mokymo centre. *Profesinis rengimas: Tyrimai ir realijos*, (25), 150–165.
377. Šumskienė, E., & Pūras, D. (2014). Eikit pažiūrėt, kaip neturi būt: psichikos sveikatos politikos raida ir jos rezultatai. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 13(1), 75–90.
 378. Šv. Petras Auksažodis, Sermones 117, 1–2: CCL 24A, 709 (PL 52, 520).
 379. Šventasis Raštas. (1998). *Senasis ir Naujasis Testamentas*. Vilnius: Lietuvos Katalikų Vyskupų Konferencija.
 380. Šventojo Juozapo mokykla. (2021). Mokinių priėmimo tvarka Šventojo Juozapo mokykloje 2021–2022 m. mokslo metams. Gauta iš https://juozapomokykla.lt/wp-content/uploads/2021/02/Priemimo_tvarka_21_22_5_IG_kl.pdf.
 381. Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *The American Journal of Psychiatry*, 171, 777–784.
 382. Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review*, 100456.
 383. Targamadzė, V. (2016). Gera bendrojo ugdymo mokykla: mimikrija ar metamorfozė?. *Socialinis ugdymas*, 42(1), 6–16.
 384. Targamadzė, V., & Gervytė, D. (2014). Katalikiška mokykla: Negalią turinčio asmens ugdymas Katalikų Bažnyčios dokumentų retrospektyva. *Pedagogika*, 115, 163–178.
 385. Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56.
 386. Tikėjimo ir mokslo kongregacija. (1973). *Mysterium Ecclesiae: Declaration in Defense of the Catholic Doctrine of the Church against Certain Errors of the Day*. United States Catholic Conference.
 387. Timpe, K. (2022). Cognitive Disabilities, Forms of Exclusion, and the Ethics of Social Interactions. *The Journal of Philosophy of Disability*, 2, 157–184.
 388. Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*, 33, 56–68.
 389. Tuohy, D. (2008). Catholic Schools: Schools for Catholics?. *Studies: An Irish Quarterly Review*, 97(386), 125–136.

390. Uke, W. A. S. (2018). Street children's problem in getting education: Economic and parental factors. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 9(1), 103–103.
391. UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Unesco.
392. UNESCO. (2018). Global Education Meeting, Brussels Declaration, Document ED-2018/GEM/1.
393. Vaiko teisių konvencija (1995). Prieiga per internetą: <https://eseimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.19848>.
394. Valstybinio audito ataskaita. (2020). Asmenų su negalia socialinė integracija. *Valstybės kontrolė*, Nr. vae-9.
395. Van Dooren, T. (2014). *Flight ways: Life and loss at the edge of extinction*. Columbia University Press.
396. Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100, 85–100.
397. Van Manen, M. (1984). Practicing phenomenological writing. *Phenomenology + Pedagogy*, 2(1), 36–69.
398. Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Albany, NY: State University of New York Press.
399. Van Manen, M. (1998). By the Light of Anecdote. *Phenomenology + Pedagogy*, 7(1), 232–251. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/12073251/The_Call_of_Pedagogy_as_the_Call_of_Contact
400. Van Manen, M. (1999). The pathic of pedagogical practice. *Discussions on Some Educational Issues*, 6, 75–97.
401. Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice*. New York: Routledge.
402. Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience*. New York: Routledge.
403. Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127.
404. Vasiliauskaitė, A. (2020). Kauno seserų benediktinių ugdomoji veikla Lietuvoje 1918–1940 m. *SOTER: religijos mokslo žurnalas*, 103(75), 45–60.

405. Vatican, I. I. (1964). Lumen gentium. Recuperado a partir de http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_sp.html.
406. Vidovich, L., & Slee, R. (2001). Bringing universities to account? Exploring some global and local policy tensions. *Journal of Education Policy*, 16(5), 431–453.
407. Vieira, F. (2016). The four modes of thinking framed by utopian discursivity. Or why we need Utopia. In *Utopia (s)-Worlds and Frontiers of the Imaginary* (pp. 31–36). CRC Press.
408. Vitkuvienė, I. (2021). Missio Inter Gentes migrantų pastoracijos. *LOGOS-A Journal of Religion, Philosophy, Comparative Cultural Studies and Art*, (106), 216–222.
409. Volungevičius, V. (2018). Kiek pagrįstas A. Jokubaičio liberalizmo apibūdinimas?. *Problemos*, (94), 203–211.
410. Walford, G. (2004). Finding the limits: Autoethnography and being an Oxford University proctor. *Qualitative Research*, 4, 403–417.
411. Walker, C. (2016). Exiled children: Care in English convents in the 17th and 18th centuries. *Children Australia*, 41(3), 168–177.
412. Wall, S. (2008). Easier said than done: Writing an autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(1), 38–53. Retrieved from <http://cleisabeni.com/uploads/6/0/4/7/60470251/easiersaidthandone.pdf>
413. Ward, K. (2001). Cosmos and Kenosis. In J. Polkinghorne (Ed.), *The Work of Love. Creation as Kenosis* (p. 152). Grand Rapids, Michigan/Cambridge, UK.
414. Ward-Steinman, P. M. (2004). A model for teaching creative vocal jazz improvisation. *ARTSPRAXIS Number One 2004*, 13.
415. Watkins, A., D'Alessio, S., & Kyriazopoulou, M. (2009). Inclusive education. *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 229–232.
416. West, M. R., & Woessmann, L. (2010). 'Every Catholic child in a Catholic school': Historical resistance to state schooling, contemporary private competition and student achievement across countries. *The Economic Journal*, 120(546), F229–F255.
417. Wheatley, M. J. (2002). *Turning to one another: Simple conversations to restore hope to the future*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
418. Wodon, Q. (2019). How well do Catholic and other faith-based schools serve the poor? A study with special reference to Africa: Part I: Schooling. *International Studies in Catholic Education*, 11(1), 4–23.
419. Wojtyła, K. (2009). *Love and Responsibility*. Pauline Books & Media.

420. Youngs, S. J. (2019). *The Way of the Kenotic Christ: The Christology of Jurgen Moltmann*. Wipf and Stock Publishers.
421. Zahavi, D. (2018). Getting It Quite Wrong: Van Manen and Smith on Phenomenology. *Qualitative Health Research*, 29(6), 900–907. Doi: 10.1177/1049732318817547
422. Zahavi, D. (2019). The Practice of Phenomenology: The Case of Max van Manen. *Nursing Philosophy*, 21(2), 1–9. <https://doi.org/10.1111/nup.12276>
423. Zieziula, J. (2017). Vilniaus arkivyskupijos katechetikos mokytojų profesinis identitetas: Istorinė diskurso analizė. *Acta Paedagogica Vilnensia*, (39), 85–97.
424. Zulumskytė, A., & Lipkienė, J. (2003). Katalikiškų mokyklų raida XX a. Lietuvos švietimo kontekste. *Lietuvių katalikų mokslo akademijos metraštis*, 22, 445–458.
425. Žydžiūnaitė, V. (2011). *Baigiamojo darbo rengimo metodologija*. Mokomoji knyga. Klaipėda: Klaipėdos valstybinė kolegija.
426. Žukauskaitė, A. (2006). Deleuze'as ir postmodernizmas. *Baltos lankos*, Nr. 21/22, p. 311
427. Žukauskaitė, A. (2006a). Gilles Deleuze and the theatre of the real. *Art History & Criticism*, 26.

SUMMARY

Inclusive education is a theme of growing debate in Lithuania. This dissertation engages with the ongoing debate in the field of education and contributes valuable findings and insights for the theoretical and practical implementation of inclusive education. For the purposes of this thesis, inclusive education is defined as "a means of increasing the achievement of all learners in terms of presence (access), participation (quality of learning) and attainment (learning processes and outcomes)" (European Agency for the Development of Special Needs and Inclusive Education, 2014b, p. 11). In 2020, the Seimas of the Republic of Lithuania adopted amendments to the Law on Education, which provides that a child with special educational needs shall be provided with opportunities and conditions to attend pre-school, primary or general education if requested by his/her parents or guardians (Law on Education of the Republic of Lithuania, Amendment and Supplement, No. XIII 3268), thus eliminating discriminatory attitudes towards children with a disability and/or with special educational needs. The new provisions of the Education Law are currently being implemented gradually and are expected to enter into force definitively from 1 September 2024. As a result, the implementation of inclusive education will become compulsory for all mainstream schools, which will no longer be able to refuse to accept children with disabilities and refer them to special schools.

As we prepare for the transition to compulsory inclusive education, the issues of a successful implementation strategy are of particular relevance. Will inclusive education be effectively implemented not only in the pages of its governing documents, in the educational strategies and plans of Lithuanian schools, but also in the classroom and in the relationships between students and teachers? According to A. Galkienė (2018, p. 79), "in inclusive education environments, the problem of equal and active participation of each student in the educational process is a constant issue when educating students with different needs. The concept of inclusive education is synonymous with the notion of an educational environment that is conducive to the success of each student". Do teachers have enough tools to create a supportive learning environment? After all, schools' and teachers' aspirations and definitions of creating a supportive educational environment differ (Geležinienė, Vasiliauskienė, Vyšniauskienė, 2011). Perhaps a few Lithuanian Catholic educational institutions, which have been implementing inclusive education for more than two decades, can offer an answer to these questions (Targamadžė, Gervytė, 2014, p. 174).

Lithuanian inclusive Catholic education institutions were created and implemented in different decades of Lithuania's restored independence. "However, both the first and the later Catholic educational institutions went through various stages of becoming inclusive, experiencing their ups and downs, learning from mistakes and discoveries. The first inclusive Catholic educational institutions also had to go through the process of becoming Catholic. A decade of their transformation process was followed by a new wave of Catholic institutions, which could already draw on the experience and traditions of their predecessors. On the other hand, in Lithuania and elsewhere, the new generation of inclusive Catholic education institutions faced new challenges, as the Catholic education implemented in 2001 differed from the vision of the Catholic or converted schools established in the following decades (revealing an approach to the person, the community, and society) (Lydon, 2009; Moog, 2012)

Despite the differences, the experiences of both decades (2001–2011 and 2011–2022) are valuable and relevant to the current stage of Lithuanian educational development. Every school that opens up to children, which has so far been avoided, may have to go through a similar transformation. In this context, the study of Catholic educational institutions with the longest experience of inclusive education seems particularly valuable. By reviewing the experiences of pupils and the process of becoming a Catholic educational institution, it is possible to draw insights that would facilitate the transition of educational institutions from closedness towards ever fuller inclusion.

Exploring the theme. Inclusive Catholic education began to be explored at the beginning of the 21st century, when there was a return to the idea that Catholic education should be more open to every child (Jackson, 2013). Gradually, the discussion of the accessibility of Catholic education by foreign authors turned into a discussion of the possibility of social services for persons with disabilities (DeFiore, 2006). Along with the shift towards inclusion in society, the position of the Catholic school is also changing, so that researchers in Catholic education are becoming more vocal about the moral obligation to change the established education into an inclusive one (Long & Schuttloffel, 2006), but these scholarly discussions resemble more of a conversation about obligatory subject matter, but are less concerned with the phenomenon of the school's change or evolution. It is true that as the change has gathered momentum, a growing number of scholars studying Catholic inclusive education have offered guidelines and recommendations for implementing this change (Jez et al, 2021). Comparative studies of Catholic and non-Catholic inclusive institutions have been conducted (Donlevy, 2007; Imbarack & Guzman, 2021), discourse (Booth, 2016) and ethnographic studies

(Bradley-Levine, 2021). However, there is a lack of deeper research revealing the inclusive nature of the Catholic educational institution's evolution.

Researchers in other countries have analysed students' experiences of inclusive Catholic education more through the phenomenon of the coexistence of different religious traditions in school (Foley et al., 2020). There is interest in the experiences of non-religious pupils in a Catholic school (Arandia et al., 2019), and there is a deepening interest in the expression of pupils in Catholic schools through social activities such as service to the poor (Wodon, 2019). The question of what it means to learn in an inclusive Catholic school could be answered by all the phenomenological themes discovered by researchers previously recorded, but each particular school is situated in a different context that opens up different meanings of the phenomenon under investigation. As a result, pupils' experiences differ, although some elements are similar. However, after a rather thorough analysis of the scientific literature available to me, I have not found a deeper and more comprehensive hermeneutic phenomenological study of the pupils' experiences of learning in an inclusive Catholic institution.

In Lithuania, research on Catholic education has been conducted by D. Gervytė and V. Targamadze (2014). However, Gervytė is more interested in the change of the specific Catholic education, in the context of which inclusive education takes place. Later, in her (2019) dissertation "Assumptionist education in school: continuity and change", she looks at the change of assumptionist education as a happening of becoming. Galkienė, who studies different aspects of inclusive education, touches a little on the aspect of the Catholic school as a suitable medium for inclusive education (2003; 2013), but she does not analyse the process of becoming Catholic, nor the processes of acceptance and implementation of inclusion in other Catholic institutions.

Previously, the experiences of children and young people that can be associated with Catholic education have been investigated in terms of the internalisation of values (Martišauskienė, 2002), the expression of religiosity (Stumbra, 2012), dissemination of spirituality (Aramavičiūtė & Martišauskienė, 2001), and other aspects of more spiritual values (Rugevičiūtė, 2012; Šliužaitė & Anužienė, 2014), but these studies are not related to inclusive education. There is also a lack of research that reveals what it really means for an individual to be educated in a Catholic educational institution. Thus, the phenomenon of inclusive Catholic education unfolding through the experiences of graduates is being explored for the first time. In the same way, the becoming inclusive of a particular educational institution is studied for the first time.

The problematic nature of the dissertation theme. Catholic education is essentially the activity of the evangelical community in an educational institution. All the principles and values of the community of believers are transferred to the educational institution established by that community. The principles of different Catholic educational institutions may sound similar but may mean different practices of those principles for a particular community. For example, the principle of love of neighbour and mercy may be expressed in one educational institution in the form of pupils volunteering for the poor, while in another it may be expressed in the form of unconditional acceptance, equality, and friendship between different persons. Inclusive education can therefore be encountered at quite different points of contact in educational institutions that share the same values and guidelines, both as permanent learning communities and as individual members of such communities.

Some of the schools that decided to become Catholic at the dawn of Lithuania's independence were unprepared for this change, which from the beginning was more of a formal practice of external symbols, and therefore hardly evolved over time, without touching the culture and daily practices of the community. This more than just a name change has privileged and protected the educational institution from unwanted transformation (Merkys et al., 2019). Other schools have taken to inculcating the Catholic spirit in rather inflexible ways, leading to resentment and frustration among some pupils. Anything different could be unaccepted and even resented. This ideological rigidity seems to have persisted not only during the first years of independence but also in some schools today. In such an atmosphere, inclusive education has almost no chance of being implemented as becoming, because the tradition of rigid norms and open becoming have no meeting point. However, even those educational institutions that have chosen the flexible and open path of becoming inclusive also face challenges due to the diversity of people in the community. On the one hand, collaboration between different people is a privilege of inclusive education, while on the other hand, the process of becoming is complex, taking place at a different pace and to a different degree for each of the participants. Therefore, inclusion as a change can reasonably be seen as a process that has already taken place and is still in progress. It can also be seen as always here and now, but not yet fulfilled.

The phenomenological research question is *what does it mean to learn in an inclusive Catholic school?* This is the central question of the phenomenological part of the research in this thesis. I formulate the question based on the hermeneutic phenomenological approach used in the study (van Manen, 1984).

Autoethnographic research question – *how does a Catholic educational institution become inclusive?* The second research question I formulated while writing the autoethnographic narrative. I followed C. Ellis's (1999) references to emotional *recall* and writing as a way of knowing (Richardson, 2003). By writing and rewriting the text, regrouping, and connecting different segments, I learned that an open Catholic educational institution can become something it did not plan to be. It is changing, and the process is not finite. In this way, becoming, as an ongoing change, became a finding of autoethnographic research and a certain angle of knowledge of reality. Re-reading the autoethnographic research segments of the thesis, I realised that this narrative is an answer to the question of how unforeseen changes occur over time in the culture of a Catholic educational institution.

The aim of the questions raised in this thesis is **twofold**. **In a more general sense**, I have sought to touch upon and describe the experiences of the first two decades of inclusive Catholic education. I intended to achieve this by **firstly** exploring the experiences of graduates in an inclusive Catholic school and describing this lived phenomenon. To this end, I set myself the following objectives:

- To describe the characteristics, specificity, and reasons for the spread of Catholic education in Lithuania and to outline the impact on national education;
- To highlight the development of the process of inclusion in Lithuania and to reveal the more general foundational theoretical connection (and correspondence) of Catholic education to the phenomenon of inclusion.
- To grasp and describe the practical compatibility and possible dissonance between the paradigms of Catholic education and inclusive education.
- To describe and interpret the graduates' experiences of learning in an inclusive Catholic institution (2001-2011).

The second objective is to describe the process of becoming inclusive in a Catholic educational institution and to analyse the specificity of the process of becoming inclusive as an ongoing process in the context of an inclusive Catholic educational culture. I have fulfilled this objective through the following tasks:

- Describe the definition and expression of *becoming in* the contexts of educational philosophy, Catholic Church teaching, and (inclusive) education.
- To carry out an auto-ethnographic study on the process of becoming an inclusive Catholic educational institution (2011-2022).

Theoretical and methodological basis of the study. The dissertation research touches upon two decades of experience in inclusive Catholic education in Lithuania. The phenomenological part of the study aims to reveal the experiences of general education participants in an inclusive Catholic school between 2001 and 2011. And the autoethnographic narrative opens up the process of becoming an inclusive Catholic preschool from 2011 to 2022.

From a phenomenological perspective, learning at school means belonging to the world (van Manen, 2016a). Belonging to a world of different people is an experience. Experiencing, according to van Manen (2016a), is the beginning and the end of every phenomenological investigation. Therefore, this thesis attempts to understand the experience of learning in an inclusive Catholic school by drawing on phenomenology as philosophy (Merleau-Ponty, 2018; Mickunas, Stewart, & Mickunas, 1994) and phenomenology as educational theory (Saevi, 2013). For the empirical study of the experiences of graduating students, the hermeneutic phenomenology approach of M. van Manen (2016a) is used.

The second part of the study covers the process of becoming a Catholic pre-school. For the narrative description of the process of becoming, autoethnography based on social constructivism was chosen. Therefore, the research design of the second part of the study moved from a description of the phenomenon to an autoethnographic narrative. This decision broadened the scope of the phenomenon study and at the same time created space for the reading 'seeker' (Ellis, 1999). Describing the findings of the thesis in a comprehensible and evocative way can inform not only the academic community but also reach a wider audience of educators. Thus, on the one hand, the autoethnographic approach described in the dissertation research covering the processes from 2011 to 2022 seems to follow from the methodology of the first, hermeneutic phenomenological part (2001–2011); on the other hand, the two approaches pursue different objectives, and are therefore more complementary and extensible.

The specificity of autoethnographic research, according to Ellis (2009), is that the main source of data is the storyteller himself. The author narrates events that are relevant to the research, but not only them. The circumstances, the attitudes of the participants, the cultural context, the attitudes and fears of

the participants are relevant (Delamont, 2009). In writing the story of the becoming of a Catholic educational institution, I selected artefacts that not only reflected the culture and history of the particular institution, but also helped me to learn about and understand the process of becoming through writing. Writing as a way of finding out is at the heart of the autoethnographic approach (Richardson, 2003). At a later stage of the research, the new knowledge written down is considered, compared, and discussed in the context of other research findings. Scholarly discussion is an integral part of the research process (Denzin, 2013), which allows the voice of the 'other', i.e. the scholars, to be heard in the story being told.

The thesis research thus focuses on:

- a) the experiences of pupils in an inclusive Catholic school in 2001–2011;
- b) the process of becoming a Catholic pre-school includes (covering the years 2011–2022).

Novelty, distinctiveness, and scientific significance. The questions formulated in the dissertation not only focus on the phenomenon of learning in an inclusive Catholic school, but also seek to understand the very process of the formation and becoming of the phenomenon, which can be grasped both through the description and interpretation of the students' stories, and through the auto-ethnographic narration. This dual perspective reveals, as it were, from the inside, the processes, the specificity, the culture, and the rhythm of life of an educative and inclusive Catholic community. The research carried out so far on this theme can be divided into two parts, to which the findings of the researchers are in one or another way linked. A more theoretical aspect of the research is observed, with more explanations that Catholic education must be inclusive in itself, and that inclusion is a principle of education in every community (e.g. Faggella-Luby & Engel, 2020; Boyle & Hernandez, 2017). On the one hand, they justify the importance of inclusion as if they were trying to debunk certain myths and prejudices related to inclusive education (e.g. Bonfiglio et al, 2019). On the other hand, the authors' texts have an existential background that seems to imply that not choosing inclusive education will lead to values contrary to those of the Catholic Church (e.g. Bonfiglio & Kroh, 2020). However, these widely interpreted or promoted studies do not seek to explore the practical aspect of this theme.

The practical side of the phenomenon is being investigated by another group that has taken a rather critical angle. Their approach cannot be separated, in the strict sense, from the Catholic/Christian community itself.

This second group includes scholars who take a strict view of the phenomenon. Some of them investigate the experiences of believing and non-believing pupils in Catholic education (e.g. Gregory, 2021; Casson, 2013). However, these studies could only partially be classified under the theme of inclusion because they focus only on faith and belief. Ethnographic and voice studies focusing on a wider and more diverse group of pupils reveal the failures and pitfalls of inclusive Catholic education (e.g. Arandia, 2019; LeBlanc, 2017). What is distinctive about these studies is that they uncover the uniquely scandalous, sad or grim experiences of pupils. This one-sidedness of phenomenological research encourages me to hear more different pupils' voices and to tell my own story, which has a narrative of surprising becoming. In this way, it is possible to show that even an environment that is not inclusive (in the broadest sense) can become an accessible and adaptive community for everyone through openness and listening.

In the context described above, both parts of my research can be seen both as a complementary analysis of the theme of Catholic inclusion and as a new perspective on the field. Through a hermeneutic phenomenological study, I reveal the different experiences of the students. Both positive and negative aspects of learning in an inclusive Catholic school are captured. In this way, the phenomenon is seen in a broader spectrum. The thematic analysis and interpretation of the phenomenon help to clarify the young person's experiences and to design more practice-oriented strategies for inclusive education.

The autoethnographic part of the research is a variant of narrative research, which has been widely used in the field of educational research in Lithuania. Autoethnography is a rather new approach in our context, taking its first, rather cautious, steps. The method requires not only scientific research skills, but also the artistic expression of the text in a suggestive way, and is therefore quite risky. I am referring not only to the risk that the research or its description, or perhaps both, may fail due to a failure in the implementation of the time-consuming methodology but also to the fact that autoethnography as a method has been rather critically evaluated by qualitative researchers (e.g., Lapadat, 2017; Atkinson, 1997; Coffey, 1999; Reed-Danahay, 1997).

However, the specificity of this method became for me the most appropriate tool to explore the inclusive nature of the Catholic educational institution. First of all, autoethnographic research focuses on events and phenomena unfolding in the field of the researcher's experience, distancing itself from the dominant, inclusive generalisation and interpretation of the experience of Catholic education. A critical approach to the stereotyped narrative of Catholic education allows for a different experience to be heard

from within the educating community. In this way, it creates a polyphony, expanding the general narrative of Catholic education by openly discussing the silenced aspects of inclusive education. Secondly, as a researcher, I was a 'native' of my own culture²⁴, and this approach allowed me to articulate my knowledge and experience rather than to bracket my knowledge or participate objectively in the process. This rooted participation in the research enables me to see processes and phenomena in the making of a Catholic educational institution that an outside observer would not capture or consider significant. Thirdly, autoethnography not only enables the researcher not to 'switch off' his/her thinking and feelings but also to share the experiences that take place in the private life of the educational institution and in everyday communication. It is in these situations that the becoming of a Catholic institution is most often clearly visible or even touchable. Finally, the findings of autoethnographic research reach wider audiences (Cooper, Morris & Boylorn, 2017). Due to the comprehensible and suggestive style of writing, the research findings reach not only the research community but also educational practitioners.

The autoethnography I have written also seeks to fill the gap left only by the theoretical discussion of the phenomenon of the Catholic educational institution as inclusive in itself. I have sought to reveal that, far from being a natural part of Catholic education, inclusive education is a gradual becoming.

Some of the findings of the research were published not only on a popular blog but also on my Facebook account. The discussion that followed the publication not only brought together the thoughts of the researchers working on the theme but also allowed me to read first-hand the reactions and doubts of others involved in inclusive education processes. The above-mentioned features of this part of the study make it unique both in Lithuania and abroad.

Dissertation structure. The dissertation consists of seven parts. The first part is devoted to the formulation of the phenomenological question and the autoethnographic question. The second and the fourth parts are devoted to the theoretical foundation. There I described the stages of the development of Catholic education in Lithuania and analysed the difference between integrated and inclusive education. I also revealed the expression of inclusion in education and identified the links and differences between Catholic education and inclusive education in Lithuania and worldwide. In the third part I analysed and outlined the definition and meaning of becoming in the philosophy of education and in the teaching of the Catholic Church. I have reviewed the links between becoming and education. The fifth part includes

²⁴ I am a Catholic, a nun, and the co-founder and director of the institution.

an outline of the methodology and the findings of the first decade of an inclusive study of Catholic education in Lithuania. In the sixth part, I described the specificity of the methodology of the auto-ethnographic part of the research and developed an auto-ethnographic narrative, of which the scientific discussion is part. Finally, in the discussion and conclusions, I focused on the essential implications of the phenomenon of learning in a Catholic school and the discussion of the becoming of a Catholic institution.

Discussion. By choosing two different methodologies for one study, I clearly realised that there is probably a simpler way to achieve the aims of the thesis. However, I was hoping to find a methodological bridge to connect the segments. I hoped that there would be a link between the hermeneutic phenomenological approach and the social constructivist approach. This understanding was formed by looking first at the philosophical path of Schutz (Gurwitsch & Schutz, 1989) and finally at the philosophical path of Luckmann and Berger (1999): social constructivism builds on the foundation of phenomenology (Embree, 2009). However, a more in-depth analysis of the literature has shown that the leaning of one philosophical thought on another does not automatically imply the existence of some intermediate link, something we would call social phenomenology. This is confirmed by T. Luckmann in conversation with J. Dreher and H. Vera (2016) explicitly states that there is no such entity as social phenomenology. Thus, there is also no intermediate link that I expected to find in Berger and Luckmann's social constructivism. On the one hand, this, therefore, means that the autoethnographic approach used to describe the dissertation research, which covers the processes from 2011 to 2022 (based on Luckman and Berger's social constructivism), can in some way be linked to the methodology of the first, herm. phenomenological (2001-2011) part of the dissertation, but the two approaches are completely different and the findings have to be analysed and summarized in a section.

In describing the pupils' experiences of learning in an inclusive Catholic school, I have been quite careful to interpret what they have said with confidence. However, some of the themes that emerged could have been interpreted more confidently. For example, with regard to the special *space of* the Catholic school, its sacredness, and the chapel and prayer room spaces highlighted by the research participants, the theme could have been expanded to include young people's and children's attitudes towards formal forms of spirituality and outward signs of faith. According to S. Cavalletti, it is more courageous for children to stay in a prayer space that is not filled with symbols of faith rather than in a highly ornate church (2020).

The analysis of the pupils' experiences has also opened up the discourse of the young and older generations, pupils and teachers, pupils with disabilities, and other members of the community, of the prayer meeting in an unadorned environment as a horizontal *relationship*, of the equality and the dignity of all members of the community, in the community of the school. This concrete experience was transformed into an experience in which the atmosphere of control in the school was dissolved (Foucault, 1998). In this way, hostility is overcome and trust is built. Equality in the prayer room (in the presence of God) is also an experience of being in truth before oneself, others and the Creator. This experience of worthiness and dignity is the foundation of internalised respect for self and other (Kasper, 1993). This respectful relationship, which does not arise from the outside, but from within the person, helps to address the challenges associated with the teacher's authority (Barbierato, 2019). In the nearness of God, all become one.

Focusing on *becoming* in the context of the teaching of the Catholic Church is more about *renewal*. It is as if to indicate that the Church is always the same reality, but in need of constant renewal (Baron, 2020). Such an approach is valuable and understandable from an ontological point of view, but in the practice of Catholic education, profound renewal begins a process in which change is more than the updating and implementation of correct principles. In my autoethnographic research, I have described a process where becoming has not abolished the self and identity of the Catholic educational institution, and yet has transformed the community, the content, and the curriculum, into something that can be recognised as completely *different*. In this sense, Deleuze and Guattari's (2004) definition is close to the notion of becoming found in the research findings but at the same time the process under investigation has an internal direction and purpose. The becoming of the community of Catholic education does not yield to control, but it is not inherently chaotic or apparently directionless. It is simply that one has become the other: the Catholic educational institution has become inclusive. But at this stage, it remained Catholic. Thus, the precise capture of the result of the present moment of becoming could be refined as follows: a Catholic educational institution becomes an inclusive Catholic educational institution. Increasingly inclusive and therefore increasingly Catholic.

For a Catholic school, and by extension for every Christian community, becoming a minority and becoming something that is usually rejected by the indicators of benefit is a risky journey, but it is the experience of kenosis and theosis in the present. However, such a posture requires living in the faith that minority is how the Church and the educational institutions she has established will go about expanding the Kingdom of God. At the same time, it means that

there is no other path to sanctification and wisdom than this unreasonable risk of becoming what is without origin, without power, weak, and fragile.

It is this sacredness of smallness that deeply touches the participants in Herm's phenomenological study as they pray together in an improvised chapel, bringing what is painful and difficult to God and the congregation. This is confirmed by the graduates' insight into the repulsiveness of the obligatory liturgical practices of large ornate churches and spacious enclosed chapels. Later, they tell us, the same people gathered authoritatively for prayer no longer pray but experience captivity and hostility. I believe that this research finding can provide a strong argument for rethinking the prayerful practices of the community in Catholic educational institutions. They are known to be quite similar around the world and have met with similarly negative reactions from students (Groom, 2003).

The participants of the phenomenological research in Herm. opened up a rather important theme for me, which, due to the limitations of my dissertation, I could not analyse as extensively as I would have liked. The question of sex education in the Cathay school is in need of serious and deep research. Of course, the participants of the first decade of the study tell stories of silent or even inadequate sex education, which might be different from the experiences of today's students. The hope remains that Catholic education is slowly being renewed and that further research will be able to substantiate that hope.

Importantly, the renewal process seems to invite Catholic educational institutions to become more and more Catholic (according to the spirit and principles of the Gospel), which leads directly to openness and inclusion (Taylor & Sidhu, 2012). Therefore, the logical question that can be debated is whether, in the context of this thesis, a consistent-looking herm. phenomenological study would not be a more appropriate response to the challenges posed? After all, it is possible to explore what it means to be a Catholic educational community. Would this not lead to the answer that it means being open and inclusive? I would openly agree – perhaps so! However, covering ten years of experience, knowing the history of the founding, and observing the change, autoethnography seemed to me a more appropriate tool for the present. A perspective for further research could be to investigate those members of the kindergarten community who have been involved in this transformative process throughout the decade. The participants would likely have been kindergarten teachers from the beginning. And only them, because the study of pre-school children has too many challenges and limitations to achieve a clearer retrospective. However, it is the children who are the catalysts and inspirers of the transformation that has taken place, and that is

why I have allowed myself to tell their stories, which have changed my educational philosophy and practice, and that of the entire Catholic kindergarten community, beyond all recognition.

One answer to not being satisfied with a *one-size-fits-all* curriculum is to take into account the individual child in each classroom. It's like redesigning the whole ecosystem. This research finding echoes the Committee on the Rights of Persons with Disabilities' commentary on reasonable accommodation of physical conditions (2016). This means that the first consideration is given to the individual child with a disability, assessing his or her personal learning needs and adapting the most appropriate educational methods and tools. This appropriate adaptation can be combined with elements of universal design for education to ensure that all children involved in the educational process are visible, including less visible groups of vulnerable children.

Understandably, the current situation in Lithuania encourages more attention to be paid to people with disabilities, as it is unwise (and perhaps harmful) to contrast a deficit in the implementation of fundamental human and children's rights with the search for more effective learning methods, especially for gifted children, which is why the aim is to focus on the immediate and seamless inclusion of children with disabilities at all levels of educational institutions. On the other hand, such a focus narrows the understanding of the phenomenon of inclusion to (at best) a partial prediction of inclusion. The risk remains that the more gifted children will increasingly retreat into the private education sector, which in perspective creates a deeper exclusion that distorts the self-conception of an inclusive society.

As I write this, the students in the second decade of inclusive Catholic education are in Year 10. A few more years, and they will graduate. I am setting myself the task of a herm. phenomenological or ethnographic study to hear their voice and to be able to compare the findings of this dissertation with the results of future research.

On the other hand, I leave this text with a deep concern that inclusive Catholic education in the third decade will encounter the difficulties of a society ripe with hostility and deliberate prejudice against persons with disabilities, special needs, or simply belonging to national, religious, or other minorities. I am also aware that resources to strengthen inclusion in education can rightly be diverted to the real needs of the country's future survival.

Conclusions. In retrospect, Catholic education was the beginning and foundation of Lithuanian education. As the contexts of history change, Catholic education can also be seen as a cradle of resistance, nationality, and identity preservation, which has been the foundation for the future of

education in independent Lithuania, and which is in some way linked to the strengths and weaknesses of the current educational culture.

Catholic education today is rooted in Christian anthropology, which is at the heart of the worldview of some Lithuanian schools. Therefore, one or more of the features of the inclusive Catholic education in question can be attributed to non-Catholic educational institutions, such as volunteering and helping the weaker ones. However, there are specific features, such as specific pastoral practices, the celebration of the liturgy, the practice of works of mercy, the doubling of the hours of religious instruction, and the integration of the content of this subject into other formal activities, which are characteristic of Catholic and Catholic-oriented schools.

In my analysis of the origins and development of inclusive and integrated education in Lithuania, I discovered that while inclusive education in Lithuania started in a Catholic school with a successful track record of inclusion, the rest of the Catholic educational institutions tend to lean towards one of the two approaches to inclusion: a) they are selective and choose a segregating, anti-inclusive direction, or b) like other Lithuanian educational institutions, they are slowly getting involved in the implementation of the inclusion plan currently promoted by the education policy, facing relics of the elements of special and integrated education.

I conducted a hermeneutic phenomenological study to describe, analyse and interpret the experiences of the graduates of the first decade of inclusive Catholic education in an inclusive Catholic institution. In the findings of this study, I find significant the unfolding of four existential themes that occur when:

- a) In the context of an inclusive Catholic education, a special school *space* – the chapel – appears. The meaning of the sacredness of the chapel is not to be found in its outward symbols, but rather in the process of communion with God and others. It is not the external features of the room that are valuable, but the important relationship, the bond that brought those who gathered there together and united them;
- b) The trusting *relationship* between adults and children in an inclusive Catholic school encourages members of the educational community to do the same good things they see their elders (teachers and other pupils) and peers (building teamwork and acceptance) doing;
- c) Problematic aspects of relationships between pupils were denied and glossed over in the school community, leading to decades of secret

bullying. The experience of the secrecy of bullying, in which the perpetrators of violence only behave appropriately under the watchful eye of external authorities, is particularly painful for people with disabilities.

- d) *The bodily* dimension in an inclusive Catholic school is manifested through one distinct aspect of voluntary physical assistance and an accepting gaze toward the other. Physical assistance is practised in an accepting and friendly environment and the kind gaze of classmates is felt. It helps to integrate the specific physical disability into the experience of class-team togetherness. An accepting gaze eliminates the feeling of exclusion due to disability;
- e) The theme of personal sexuality as expressed through the *body* is not adequately and/or sufficiently developed at school. Unexpected aspects of its expression in a Catholic inclusive school, such as secret poems reflecting on sexuality, details of dress, sensual expressions, and acts, are received with surprise and shock;
- f) The temporal and at the same time eternal aspects of the classmates' *bodies*, where the pain of the loss of deceased classmates (who have severe physical disabilities) is overcome through faith in the resurrection of the body. Such faith gives hope and resilience to classmates who have endured much physical and emotional pain and death;
- g) In an inclusive Catholic school, the dimension of *time* is revealed, as usual in schools, lived in fragments of lessons and breaks, and/or in periods of lessons and clubs. The exclusive time we include in Catholic education is the time of planned retreats, *kairos*. It can be described as an exceptionally good experience of a common time devoted to God and His action.
- h) The liturgical *time* (Mass) is described in the experience of the graduates as a time of experiencing meaninglessness. The Mass is experienced as a violent and meaningless time. This activity is resisted by disconnecting it from the experience of the time for God;
- i) Resistance is also caused by the *time of change in the* educational institution when it changes from an integrated school to an inclusive Catholic school. It is a time of upheaval, when the school's worldview suddenly changes, when there is no way back to *normality*. It leaves a trail of alienation and anxiety for graduates.

In defining the definition of *becoming other*, I have settled on the clarity that it is a free process of transformation that includes all objects and phenomena known to the human mind. Becoming *the Other* means not being attached to the result of the process that has taken place. It also means embarking on a new beginning each time, and freeing oneself willingly from the results already achieved.

In the context of the teaching of the Catholic Church and of Catholic education, *becoming can* be seen as a process in which the Gospel Tradition comes alive and finds new forms of education and communion. The kenosis of God, the theosis of man, and the spreading of the Kingdom of God in the world are the three forms of *becoming that* give a clear direction for becoming minority and vulnerable. This becoming is not limited to a theoretical understanding of the social teaching of the Catholic Church but can be put into practice in an open community of Catholic education.

To summarise the findings of the second inclusive autoethnographic study of Catholic education, it is worth focusing on a few important elements that emerged in the narrative:

- a) With each new child who has special educational needs and/or disabilities, the process of becoming a Catholic institution begins anew. Becoming a disabled, migrant, ASD child, becoming small and insignificant or voiceless creates a culture of non-hostility and openness. Such a community of Catholic education becomes another minority with which it identifies all over again.
- b) As a result of this identification, the Catholic preschool institution is increasingly losing its authority, becoming voiceless in the context of other Catholic educational institutions. It experiences not only rejection and doubt, but also the search for a new way, the joy of acceptance and education. By re-choosing the fragile path of becoming a minority, it constantly travels "between" an increasingly undefined world and a hierarchical tradition. This inclusive community is close to everyone different, and therefore risks becoming anew alien and distant from the sometimes rigid tradition of Catholic education. This distance, like a nomadic life in constant search of inclusion, creates a flexible contemporary link between the Gospel message and each person who comes to that educational institution.
- c) Making one small preschool community inclusive could embolden global inclusive education. But the national education system is a

large structure that can afford neither the luxury of fragility, nor the luxury of smallness, nor the luxury of total openness. As the story told shows, the skeleton of the educational establishment either survives yet another change or collapses. The Lithuanian education system will try to start experiencing this change in the school year 2024–2025.

As I write these conclusions, the Lithuanian education system is just beginning to open up more widely to inclusion, and my own pedagogical path is changing in thought and trajectory. When I started researching this theme, I hoped that this thesis would be a modest contribution to the search for and implementation of a successful inclusion path. I did not suspect the dissertation to be a text summarising an experience and a life stage. As I finish writing the dissertation, I see: deep down, there is a clarity that I want to confidently hand over the leadership of tomorrow's inclusive community to the younger teachers and allow them to create and discover, to walk and become together. And start again! Because inclusion cannot be an end in itself, but a necessary stage!

Viktorija Voidogaitė graduated with a Master's degree in Education Policy and Administration in 2020. In the same year, she enrolled in the PhD programme in Education. Her research interests include: inclusion and inclusive education, critical discourse of Catholic education, education of refugees and migrants, and the development of autoethnographic research in Lithuania. Viktorija lectures on special education at Vilnius University for future subject, primary and pre-school teachers.

Viktorija is the co-founder and director of the inclusive Catholic kindergarten "Mažutėliams".

PADĖKA

Sako, padėkų niekas neskaito. Ypač ilgų ir detalių reveransų. Nebent permeta akimis, jei tikisi savo vardą ten perskaityti. Todėl aš rašysiu trumpą tekstą. Konkrečios disertacijos konkretūs pagalbininkai. Tai visai nereiškia, kad nejaučiu dėkingumo Tėvynės, ypač Gaveikėnų kaimo, ar svetingos Maltos Marina Bistro pakrantės, kur rašiau ir taisiau didžiąją dalį šios disertacijos, gelbstinčiam grožiui. Taip pat žinau, kad mano sesės savyje rado daugiau kantrybės, nei galima būtų tikėtis, kad už mane melstųsi ir palaikytų veikloje, kuri vienuoliškam pasauliui galbūt nėra prioritetinga.

Taigi vardai. Tokia tvarka, kaip jie man šiandien grįžo į atmintį. Ačiū Dievui už juos:

Prof. Lilijai Duoblienei: rytą vakarą, žiemą vasarą atsiliepė, skaitė kiekvieną žodį, susitiko ir ramiai palydėjo. Mane ir dar būrelį kartu rašančių. Savo ir kitų universitetų doktorantų problemos pirmiausia buvo patikimos Lilijai. Įkvepiantis akademinis kūrybiškumas, rami ir kartu beveik maištinga laisvė sprendžiant ir išvaduojant iš disertacinės blaškos bei turbulencijos.

Prof. Romai Kriauciūnienei: ramus gerumas pakeliui ir atliktas varginantis darbas taisant disertacijos vertimą į anglų kalbą.

Prof. Tone Saevi: stažuotės, virtusios draugyste, konsultacijos ir beveik paskutinę akimirką komitetui išmestas gelbėjimosi ratas.

Doc. dr. Irenai Stonkuvienei. Kritinės klaidas mato tik tas, kas iki kaulų smegenų atšakos suprato tekstą, potekstę ir proceso svarbą!

Prof. Remigijui Bubniui: už lankstumą priimant kraštutinai kitokį disertacijos tekstą. Recenzentas kruopščiai perskaitė, todėl iš tiesų darbą galėjau pataisyti ir iš klaidų pasimokyti.

Mano draugams. Kai dėl gaujos nukvakusių doktorantų važiavote į mažiausią kaimą ar tolimiausią salą virti jiems sriubų, kepti pyragų ir klausyti nesibaigiančių naujausių straipsnių aptarimų. Kristina ir Agnė atvažiavo net į Maltą! Dėkui, kad skaitėte pačius pirmus ir todėl baisiausius juodraščius. Bičiuliai teologai buvo priversti įsigilinti į delioziškas painiavas, o filologai kramtė Bažnyčios dokumentų išnašas. Filosofai kentė patį keisčiausią įmanomą pasaulėžiūrų kryžminimą. Jūs buvote ir esate rašančios genties palaikymo sistema!

Gaujai doktorančių. Ypač Vaivai, Ingridai, Jurgitai, Linai, Akvilei, Rūtai, Gintei Marijai ir kitoms, kurios dar rašo ir būtinai parašys!

Mylimam UMI. Kolegų darbštumas ir kūrybingumas įtikina labiau nei įtampa dėl galimos kontrolės ar atestacijų.

Darželio benduomenei, kurios nepaprastoje istorijoje galiu dalyvauti ir ją jums papasakoti.

PUBLIKACIJŲ SĄRAŠAS IR STAŽUOTĖS

Disertacijos tema publikuoti straipsniai:

1. Voidogaitė, V. (2020). Žaidimo ribos: praktinės fenomenologijos tyrimai ir kitos šių dienų mados. *Scientific Research in Education*, 3, 95–99.
2. Juškienė, V., & Voidogaitė, V. (2021). Pedagogo ir ASD turinčio vaiko susitikimas ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, 143–155.
3. Voidogaitė, V. (2022). Catholic education in Lithuania: an alternative for the dominating education system?. *The Journal of Education, Culture, and Society*, 13(1), 37–51.
4. Juškienė, V., & Voidogaitė, V. (2023). Barriers to cooperation between teachers and parents of children with Autism Spectrum Disorder. In *International Necatibey Education and Social Sciences Research Congress: Teacher Training in the 21st Century* (pp. 21-37).

Disertacijos rezultatai, pristatyti mokslinėse konferencijose:

1. Voidogaitė, V. (2021 m. spalio 8 d.). „Vaikas už tvoros: pedagogai savanoriai pabėgėlių stovykloje“. Plenarinis pranešimas mokslinėje konferencijoje *Mokslininkų pilietiškumas tiriant edukaciją neapibrėžtame pasaulyje* (LETA, 2021 m. spalio 8–9 d.). Vilnius, MRU.
2. Voidogaitė, V. (2022 m. spalio 14 d.). „Trys tapsmai: kuo tapo Dievas ir kuo nenori tapti žmogus katalikiško ugdymo bendruomenėje“. Žodinis pranešimas mokslinėje konferencijoje *Švietimo praktika ir tyrimai turbulentiniame pasaulyje* (LETA, 2022 m. spalio 14–15 d.). Kaunas, VDU.
3. Voidogaitė, V. (2023 m. spalio 27 d.). „The Disruptions Occurring in the Co-Operation of Teachers and Parents with ASD Children“. Pranešimas konferencijoje *Teacher Training in the 21st Century* (International Necatibey Education and Social Sciences Research Congress, 2023 m. spalio 26–28 d.). Balıkesir (nuotoliu).
4. Voidogaitė, V. (2024 m. kovo 5 d.). „The Gap Between Elite Catholic Education and Inclusive Education“. Stendinis pranešimas *International Conference on Values Education and Religions* (CVER 2024: 18, kovo 4–5 d.). Roma (nuotoliu).

Mokslinės stažuotės disertacijos rengimo metu:

1. 2022 m. lapkričio 17–20 d. stažuotė VID Specialized University, Bergene, Norvegija. Stažuotės tikslas buvo konsultuotis su prof. dr. Tone Saevi bei papildyti fenomenologinės tyrimo dalies metodologiją.
2. 2023 m. kovo 18–30 d. stažuotė Barselonos universitete. Tikslai: konsultuotis su prof. Maria Merce Garcia-Mila Palaudarias ir dr. asis. prof. Ana Remesal Orti.
3. Nuo 2023 m. rugsėjo 30 iki spalio 28 d. – stažuotė Maltos universitete. Tikslai: konsultuotis su prof. Carmel Borg; parašyti autoetnografinės dalies išvadas.
4. 2024 m. kovo 4–30 d. stažuotė Liepojos universitete. Tikslai: konsultuotis su dr. Dina Bethere; papildyti disertacijos teorinės dalies skyrių apie įtraukųjį ugdymą.
5. 2024 m. gegužės 8–12 d. stažuotė VID Specialized University, Bergene, Norvegija. Stažuotės tikslas buvo konsultuotis su prof. dr. Tone Saevi bei papildyti fenomenologinės tyrimo dalies išvadas.

Asmeninės konsultacijos:

1. Autoetnografinės ir hermeneutinės fenomenologijos metodologijų jungimo į vieną tyrimą tema konsultavo prof. Kim Etherington (2021), Bristolio universitetas, Kliftonas, Jungtinė Karalystė.
2. Hermeneutinio fenomenologinio tyrimo metodologijos klausimais konsultavo prof. dr. Tone Saevi (2022–2023), VID Specialized University, Bergen, Norvegija.

Autoetnografijos seminaras:

Autoethnographic Storytelling in Qualitative Research Workshop by Carolyn Ellis and Arthur Bochner (2024 m. vasario 9 d.), TQR, Florida, JAV.

UŽRAŠAMS

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