

<https://doi.org/10.15388/vu.thesis.666>

<https://orcid.org/0009-0007-9669-2548>

VILNIAUS UNIVERSITETAS

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

Juozapas Labokas

Santykio formavimas(is) Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje: tarp dialogo ir susvetimėjimo

DAKTARO DISERTACIJA

Socialiniai mokslai

Edukologija (S 007)

VILNIUS 2024

Disertacija rengta 2019–2023 metais Vilniaus universite.

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

Gynimo taryba:

Pirmininkė – prof. dr. Liudmila Rupšienė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Nariai:

doc. dr. Danutė Bacevičiūtė (Vilniaus universitetas, humanitariniai mokslai, filosofija, H 001),

doc. dr. Sandra Kairė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007),

prof. dr. Arie Kizel (Haifos universitetas, Izraelis, socialiniai mokslai, edukologija, S 007),

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

Disertacija ginama viešame Gynimo tarybos posėdyje 2024 m. rugsėjo mėn. 27 d. 15 val. Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto 207 auditorijoje. Adresas: Universiteto g. 9/1, Vilnius, Lietuva, tel. +37062082627 ; el. paštas juozapas.labokas@gmail.com

Disertaciją galima peržiūrėti Vilniaus universiteto, Mykolo Romerio universiteto ir Klaipėdos universiteto bibliotekose ir VU interneto svetainėje adresu:

<https://www.vu.lt/naujienos/ivykiu-kalendorius>

<https://doi.org/10.15388/vu.thesis.666>

<https://orcid.org/0009-0007-9669-2548>

VILNIUS UNIVERSITY

MYKOLAS ROMERIS UNIVERSITY

KLAIPĖDA UNIVERSITY

Juozapas Labokas

Relationship (Self-)formation in the Lithuanian General Education School: between Dialogue and Alienation

DOCTORAL DISSERTATION

Social Sciences

Education (S 007)

VILNIUS 2024

The dissertation was prepared between 2019 and 2023 at Vilnius University.

Academic supervisor:

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:

Chairperson – Prof. Dr. Liudmila Rupšienė (Klaipėda University, Social Sciences, Education, S 007).

Members:

Assoc. Prof. Dr. Danutė Bacevičiūtė (Vilnius University, Humanitarian Sciences, Philosophy, H 001);

Assoc. Prof. Dr. Sandra Kairė (Vilnius University, Social Sciences, Education, S 007);

Prof. Dr. Arie Kizel (Haifa University, Israel, Social Sciences, Education, S 007);

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

The dissertation shall be defended at a public meeting of the Dissertation Defence Panel at 15.00 on 27 September 2024 in Room 207 of Vilnius University, Faculty of Philosophy.

Address: Universiteto 9/1, Vilnius, Lithuania

Tel. +37062082627; e-mail: juozapas.labokas@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

1. ĮVADAS.....	7
2. TEORINĖ TYRIMO DALIS	19
2.1. Santykis ir ugdymo tikslų nepasiekianti ugdomoji praktika	19
2.2. Ugdymo antropologiskumas: žmogaus ir jo santykių sampratos kaita.....	26
2.3. Santykio svarba ugdyme	32
2.4. Susvetimėjimas: santykio matmenyje besireiškiantis fenomenas	36
2.4.1. Susvetimėjimas Karlo Marxo, Maxo Weberio ir Emile'io Durkheimo darbuose.....	39
2.4.2. Susvetimėjimas Melvino Seemano darbuose.....	42
2.4.3. Susvetimėjimo empiriniai tyrimai: rasti būdą ir priežastį.....	44
2.5. Santykio dialogiskumas: egzistencinis posūkis Martino Buberio filosofijoje	51
2.5.1. Ugdymas kaip dialogiškas santykis.....	64
2.5.2. Susvetimėjimo tema dialogo filosofijoje: rekonstruojant Martino Buberio požiūrį.....	70
2.5.3. Martino Buberio darbų reikšmė ugdymui: dialogiskumas <i>contra</i> susvetimėjimas.....	74
3. METODOLOGINĖ TYRIMO DALIS.....	75
3.1. Tyrimo teorinė perspektyva	75
3.2. Empirinio tyrimo metodologija.....	80
3.2.1. Atvejo analizė kaip tyrimo prieiga.....	81
3.2.2. Mišrios tyrimo metodologijos naudojimas.....	85
3.2.3. Tyrimo populiacija ir imtis.....	86
3.2.4. Diagnostinis tyrimas.....	88
3.2.5. Duomenų rinkimas interviu metodu.....	93
3.2.6. Teminė duomenų analizė.....	95
3.2.7. Tyrimo etika ir tyrėjo deklaracija.....	104
3.3. Tyrimo ribotumai	105

4. EMPIRINIO TYRIMO RADINIAI	107
4.1. Santykis su bendraklasiais.....	107
4.2. Santykis su mokytojais.....	131
4.3. Santykis su mokymosi veikla.....	150
5. IŠVADOS.....	167
6. PO IŠVADŲ: MARTINO BUBERIO MINTIES ATOŽVALGOS TYRIMO RADINIŲ KONTEKSTE.....	173
7. REKOMENDACIJOS.....	181
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	184
PRIEDAI	204
1 priedas. Diagnostinis susvetimėjimo lygio nustatymo klausimynas.....	204
2 priedas. Diagnostinis klausimynas lietuvių kalba.....	205
3 priedas. Oficialus VU raštas prašant leidimo vykdyti tyrimą X mokykloje.....	206
4 priedas. Kokybinio interviu klausimynas.....	207
5 priedas. Informuoto asmens sutikimo forma.....	214
6 priedas. VU Filosofijos fakulteto AMTE komisijos leidimas vykdyti tyrimą.....	217
7 priedas. Statistinės duomenų analizės rezultatų lentelės.....	218
8 priedas. 14-os tyrimo dalyvių diagnostinės apklausos rezultatai.....	219
9 priedas. Tyrimo dalyvių portretai.....	221
SUMMARY IN ENGLISH.....	249
PADĖKA.....	255
PUBLIKACIJŲ SĄRAŠAS	256

1. ĮVADAS

Sunku suabejoti egzistencine santykio svarba žmogaus gyvenime. Žmogaus būtis jau savaime yra santykiška – esanti iš kito, *su* kitais ir *kitiems*. Kitaip tariant, santykio imanentiškumas yra įrašytas žmogiškojoje prigimtyje ir ne tik patvirtinamas įvairių mokslo disciplinų tyrimų – antropologijos, psichologijos, biologijos, sociologijos ir kt., bet ir nesunkiai atpažįstamas per asmeninę savirefleksiją. Atsispiriant nuo šios egzistencinės duotybės, ugdymo klausimas giliausia savo esme išryškėja kaip antropologinis bei komunikacinis, t. y. nuo to, kaip apsibrėšime žmogaus sampratą ir jo santykį su aplinkiniais, priklausys ir visa ugdymo projekto architektūra. Tad žmogaus buvimas ontologiniu ugdymo pagrindu (Aramavičiūtė, 2016, p. 191; Trevarthen, Gratier, Osborne, 2014) įgalina prasmingai kalbėti ir apie fundamentalią santykio svarbą ugdymo srityje. Ją iliustruoja nemaža reikšmingų empirinių tyrimų (Skipper, 2015; Konishi, 2010; Juvonen, 2012). Santykių su kitais asmenimis ugdyme – bendraklasiais, mokytojais, mokyklos administracija, pagalbos mokiniui specialistais – kokybė ne tik reikšmingai prisideda prie asmens sociopsichologinės gerovės, bet ir gali padėti esmingai įprasminti ir aktualizuoti patį ugdymosi turinį bei procesą (Birch, Ladd, 1997; Daniels, Perry, 2003). Galiausiai apie esminę santykio svarbą ugdyme prasmingai kalbėti leidžia ne vien empiriniai tyrimai, bet ir daugelio pedagogų praktikų bei mokinių kasdienės asmeninės patirtys, tapusios ne vieno populiariosios medijos, literatūros bei vaizduojamojo meno kūrinių pagrindiniu leitmotyvu¹.

Ugdymo filosofijos lauke santykio perspektyvą savo dėmesio centre laiko palyginti nauja ir vis daugiau pasekėjų sulaukianti *Santykio pedagogikos* (angl. relational pedagogy) teorinė mokykla (Bingham, Sidorkin, 2004), taip pat ir tokie iš naujo atrandami pasauliniai filosofijos ir pedagogikos, dialogiško santykio mąstytojai klasikai kaip Martinas Buberis (Martin Buber) (1998, 2003; Friedman, 1955) ar Paulo'as Freire'ė (Paulo Freire) (2018), fenomenologai, tyrinėjantys ugdymą – Tonė Saevi (Tone Saevi), Maxas Van

¹ Kaip šios temos plėtotę vakarietiškojoje kultūroje galima paminėti keletą pavyzdžių: populiarius XX a. 9 ir 10 deš. pabaigos filmus „Pavojingos mintys“ (angl. Dangerous Minds) (1995); „Mirusių poetų draugija“ (angl. Dead poet society) (1989); „Pažinti Foresterį“ (angl. Finding Forrester) (2000) ir kt.; literatūros kūrinių „Goodbye, Mr. Chips!“ (Sudie, pone Čipsai!) (1934); vaizduojamojo klasikinio meno kūrinius: Piero Francesco Molos (Pier Francesco Mola) paveikslas „Sokratas moko jaunuolius pažinti save“, Bernardo Strozio (Bernardo Strozzi) paveikslas „Eratostenas moko Aleksandrijoje“.

Manenas (Max Van Manen), Gertas Biesta (Gert Biesta) ir kiti (Friesen, 2012). Galiausiai praktinėje ugdymo plotmėje pastebimas mokyklų sektoriaus deinstitutionalizacijos procesas, kuriame vis daugiau dėmesio skiriama ne tiek mokyklos funkciniais parametrais ir jų tobulinimui, kiek mokyklos kaip santykio bendruomenės gyvenimui ir šio gyvenimo dinamikos kokybei (Carrington, 2006; Osterman, 2000; Raywid, 1998). Visa tai leidžia teigti, kad aptariama santykio tema ugdyme išgyvena savotišką tiek teorinį, tiek praktinį renesansą.

Matant fundamentalią santykių ugdyme svarbą ir mąstant apie pagrindines normatyvines ugdymo funkcijas (tikslus) šiuolaikiniame pasaulyje – socializacinę, kvalifikacinę ir subjektifikacinę² (Biesta, 2015) – pastebima tam tikrų prieštaravimų. Nors mokykla turėtų prisidėti prie šių tikslų įgyvendinimo, ugdomojoje praktikoje matyti didėjantis mokinių atsitraukimas nuo formaliojo ugdymo (Ursin et al., 2023), kuris galbūt susijęs su spartėjančia ugdymo konteksto kaita, augančiu neapibrėžtumu, reliatyvizmu ir autoritetų praradimu (Duoblienė, 2011, p. 88). Fiksuojama mažėjanti motyvacija mokytis, beprasmybės ir bejėgiškumo jausmas, socialinių normų nepaisymas ir socialinė izoliacija ugdymosi procese (Hascher et al., 2011). Kitaip tariant, galima teigti, kad tiek globaliu, tiek lokaliu lygmeniu išryškėja santykio su ugdymu bei jo veikėjais matmenyje besiskleidžianti beprasmiškumo ir abejingumo, atsitraukimo, nusišalinimo problematika. Ji, būdama priešinga mūsų vidiniam dialogo ugdyme lūkesčiui, verčia klausti: kas sukūrė tokią situaciją? Kaip galime ją keisti? Kokia ateitis laukia vakarietiškojo ir lietuviškojo ugdymo? Ir kaip atsakyti į didžiulio populiarumo ir visuotinio palaikymo sulaukusį britų ugdymo mąstytojo bei praktiko Kennetho Robinsono (Kenneth Robinson) teiginį, kad ugdymas yra tapęs veikla, kurią reikia *ištverti* (angl. to endure)³?

Tokia bendrais bruožais nusakyta santykių ugdyme problematika, atsispindinti normatyvinių ugdymo tikslų nepasiekiančioje praktikoje, verčia ieškoti atsakymų, alternatyvių sprendimų, galinčių vaisingai atliepti tokią situaciją. Šio reiškinio įvardinimas aptinkamas sociopsichologinėje

² Biestos (2015) teigimu, vakarietiškas ugdymas apibendrintai turi tris pagrindines funkcijas, arba tikslus: socializuoti ugdytinį, įvesdinant jį į platesnį sociumą, esantį už šeimos instituto ribų, taip supažindinant su esamu sociokultūriniu audiniu; kvalifikacinė funkcija – ugdytinį ko nors išmokyti; subjektifikacinė funkcija – išugdyti ugdytinių subjektiškumą iniciatyvumo ir atsakomybės prisiėmimo prasme. Plačiau šios ugdymo funkcijos atskleidžiamos tolesniuose darbo skyriuose.

³ Prof. Keno Robinsono viešas pranešimas TedEx platformoje „How to escape education's death valley“. YouTube.com, žiūrėta 2020.01.05 <[How to escape education's death valley | Sir Ken Robinson - YouTube](#)>

literatūroje, kur minėtos įvairaus lygmens negatyvios atsitraukimo nuostatos, arba laikysenos, bendrai apibūdinamos kaip *susvetimėjimas* (angl. alienation). Pagal klasikinę sociologinę susvetimėjimo sampratą, tai visapusiškas atsitolinimas nuo subjekto įprastos veiklos ar aplinkos su iš to kylančiomis įvairiomis neigiamomis sociopsichologinėmis pasekmėmis (Seeman, 1959). Edukologinėje literatūroje šis reiškinys nagrinėjamas ugdymosi veiklos kontekste ir įvardinamas *susvetimėjimo mokykloje* (angl. school alienation) terminu (Hascher, 2018)⁴. Remiantis Andreaso Hadjaro (Andreas Hadjar) ir Tinos Hascher (Tina Hascher) koncepcija, kuria mėginama apibendrinti keletą dešimtmečių vyksančią filosofinę polemiką dėl susvetimėjimo termino ir operacionalizuoti pačią sąvoką, pritaikant ją empiriniams tyrimams ugdyme, susvetimėjimu laikytina „specifinė negatyvi mokinių laikysena mokyklos akademinė ir socialinė sričių atžvilgiu, susidedanti iš kognityvinės (mintys) bei emocinės (jausmai) dimensijos ir pasireiškianti vienoje iš trijų arba visose trijose su mokykla susijusiose srityse, t. y. 1) santykiuose su mokymusi kaip veikla, 2) santykiuose su mokytojais, kaip autoritetais ir 3) santykiuose su bendraklasiais, kaip socialine aplinka. Ilgainiui susvetimėjimo nuostatos gali virsti susvetimėjusiu elgesiu“ (ten pat, p. 9).

Esamoje tyrimų literatūroje nėra bendro sutarimo dėl susvetimėjimo priežasčių ir pasekmių aiškinimo. Manoma, kad susvetimėjimas gali lemti bendrą emocinį atsitolinimą nuo mokymosi mokykloje, deviantinį elgesį ir (arba) problemiškas ugdymosi trajektorijas (Baker, 1998; Natvig, 2001), taip pat didesnę riziką „iškristi“ iš ugdymo sistemos (Archambault, 2009), sukelti depresiją, užduočių ir įsipareigojimų vengimą, beviltiškumą (Tarquin, 2008, p. 18), nepasitikėjimą, nusivylimo ugdymu jausmus. Susvetimėjimą rodo išmoktas jaunuolių bejėgiškumas, neigiamas požiūris į mokyklą ir jos personalą, problemiškas elgesys, demonstruojamas mokykloje, nuolatinis nuobodulio ir priešiško mokytojams reiškimas (Sutherland, 2011; Buzzai et al., 2021). Pažymėtina, kad toks platus reiškinio pasekmių spektras sietinas su tuo, kad tai labai individualiai pasireiškiantis fenomenas, priklausantis nuo daugelio įvairių veiksnių ir jų tarpusavio sąveikos.

Analizuojant susvetimėjimo reiškinio priežastis pabrėžiama fenomeno sąsaja su lyties ir socialinio sluoksnio kintamaisiais: berniukai iš darbininkų šeimų labiau linkę į susvetimėjimą mokykloje (Hadjar, Lupatsch, 2010; Hascher, 2010; Hadjar, Backes, 2015; Leduc, 2017). Kai kurie autoriai (Kocayörük, Uzman, 2014; Kocayörük, Şimşek, 2016) atskleidė, kad

⁴ Edukologinių tyrimų literatūroje vartojamas anglų kalbos terminas *school alienation* šiame darbe į lietuvių kalbą verčiamas kaip *susvetimėjimas mokykloje*.

susvetimėjimas ugdyme susijęs su ugdytinio–tėvų santykiais. Kaip viena iš galimų susvetimėjimo ugdyme priežasčių, tiesa, analizuojant pavidurinio ugdymo sektorių, nurodomas suvoktas neatitikimas tarp kolektyvinių lūkesčių ir ugdytinio savivaizdžio bei elgesio (Taylor, 2001). Susvetimėjimą taip pat gali lemti specifinės demotyvuojančios patirtys mokykloje, pavyzdžiui, neįdomus dėstymas (Legault, 2006; Green-Demers, 2008), arba pasikartojančios neigiamos patirtys, pavyzdžiui, klaidos ar suvokimas, kad esi nesuprastas ir socialiai atstumtas (Murdock, 1999).

Mokytojo–mokinio, mokinio–bendraklasių santykiai, klasės sudėtis ir specifika (dydis, etninė sudėtis, lyties aspektai), Hascher teigimu, taip pat gali būti veiksniai, sukeliantys susvetimėjimą (2010). Janis S. Tayloras atkreipia dėmesį, kad neigiamas tėvų požiūris į ugdymą, mokytojus, bendraklasius gali sustiprinti ugdytinio neigiamas nuostatas ir taip prisidėti prie susvetimėjimo atsiradimo (2001). Tyrimų literatūroje taip pat reikšmingomis laikomos bendraamžių nuostatos mokyklos atžvilgiu (Barber, Stone, Eccles 2005; Murdock, 1999; Willms, 2003). Pažymėtina, kad ugdymo turinys, dėstymo kokybė, mokyklos valdymas ir pačios mokyklos struktūros yra mezolygmens kintamieji, kurie taip pat gali daryti įtaką susvetimėjimo atsiradimui (Schulz, Rubel, 2011). Pedagoginės praktikos, kaip pasiekimų tikrinimas ar prastai organizuotas grupės darbas, taip pat gali lemti susvetimėjusią laikyseną (Reilly, 2010). Prie mezolygmens veiksnių priskirtini ir tokie veiksniai kaip mokyklos taisyklės, mokinių dalyvavimas, normos, sprendimų priėmimo procesas ar akademinis sąžiningumas (Dillon, Grout, 1976; Newmann, 1981; Hyman, Perone, 1998).

Esami moksliniai tyrimai leidžia teigti, kad susvetimėjimas mokykloje reikalingas tolesnės konceptualizacijos. Reikėtų ne tik tiksliau apibrėžti patį susvetimėjimo mokykloje reiškinį, bet ir pateikti nuoseklesnį ir išsamesnį jo priežasčių ir pasekmių aiškinimą. Kita vertus, analizuojant susvetimėjimo problematiką, nesunku pastebėti, kad susvetimėjimas yra būtent santykių srityje pasireiškiantis ir kartu santykių specifikos veikiamas reiškinys. Taip identifikuojant susvetimėjimą – kaip santykių srityje pasireiškiantį fenomeną – akivaizdu, kad pats santykis (ar santykiai) ir jo (jų) specifiškumo tyrimai susvetimėjimo kontekste tampa prasmingu tyrimų objektu, galinčiu padėti geriau ir giliau suprasti susvetimėjimą.

Vis dėlto analitinis žvilgsnis vien tik į susvetimėjimą ir jį patiriančių asmenų santykių specifiškumą kaip į tam tikrą neigatyvų fenomeną, nors ir būdamas aktualus, stokoja analitinės intrigos. Taip teigiant jokių būdu nenorima pasakyti, kad susvetimėjimas mokykloje yra nevertas analitinio dėmesio ar kad jo aprėpiama problematika yra nereikšminga. Anaipol,

veikiau siekiama atkreipti dėmesį į tai, kad susvetimėjimas yra reikšminga, bet kartu tik viena iš daugelio galimų įvairialypio ir daugybiško santykių matmens mokykloje išraiškų.

Susvetimėjimo kaip temos atsiradimas moksliniame diskurse, jo empirinis metodologinis identifikavimas iškelia intriguojantį klausimą apie susvetimėjimo priešingybę. Juk jei teigiame susvetimėjimo kaip negatyvaus reiškinio mokykloje egzistavimą pagal tam tikras charakteristikas (Hascher, 2018; Morinaj et al., 2020), reikia pripažinti, kad esama ir kitokio nei susvetimėjimas, arba jam priešingo, t. y. nesusvetimėjusio santykio mokykloje. Tačiau apie tokį santykį, galintį reikšmingai praturtinti mokslinį supratimą, žinome labai menkai. Maža to, neturime koncepcinės apibrėžties šiam nesusvetimėjusiam santykiui mokykloje įvardinti. Todėl analitinis žvilgsnis į santykių mokykloje sritį tampa nevisavertis: dėmesys susiaurinamas iki negatyvių santykių išraiškų stebėjimo bei analizės, nepastebint reikšmingų pozityvių santykių mokykloje praktikų.

Aptariamoje susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo santykio perspektyvoje Martino Buberio, kaip dialogo ir santykio filosofo, intelektualinis indėlis išryškėja kaip galintis pasiūlyti tam tikras mąstymo apie susvetimėjimo priešingybę mokykloje atvertis. Būtent šio mąstytojo filosofinės antropologijos, santykio ir pedagogikos teminiai darbai įgalina susvetimėjimui priešingą laikyseną konceptualiai įvardinti kaip *dialogiškumą*. Remiantis mąstytojo darbų interpretacija, dialogiškumas atsiskleidžia ne vien kaip komunikacijos aktas, bet veikiau kaip platesnis teigiamas, atviras, kuriantis ir dalyvaujantis santykis su mokyklos pasauliu: bendraklasiais, mokytojais, mokymosi veikla, tai yra kaip priešingas susvetimėjusiam santykiui.

Reziumuojant aptartąją **problematiką**, reikia pažymėti, kad nors galime empiriškai identifikuoti susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo mokykloje atvejus, vis dėlto trūksta nuodugnesnių žinių apie šį reiškinį patiriančių mokinių santykio su mokyklos pasauliu specifiką. Kitaip tariant, nežinome, kuo ypatingas ar išskirtinis yra susvetimėjimą patiriančių ir jo nepatiriančių mokinių santykis su teoriškai apibrėžtais susvetimėjimo raiškos laukais: bendraklasiais, mokytojais ir mokymosi veikla. Pažymėtina, kad santykių specifiškumo atskleidimas šiuo atveju tampa aktualus matant egzistencinę ir pedagoginę santykių ugdyme svarbą bei aptartas negatyvias sociopsichologines ir akademines susvetimėjimo mokykloje reiškinių pasekmes.

Atsižvelgiant į tai, šiame disertaciniame tyrime formuluojamas **tikslas**: atskleisti santykių mokykloje specifiškumą mokinių patiriamo

(ne)susvetimėjimo atžvilgiu, išryškinant prielaidas dialogiško santykio atsiradimui.

Šio tyrimo **objektas** – santykio mokykloje tarp mokinio ir bendraklasių, mokinio ir mokytojų, mokinio ir mokymosi veiklos formavimas(is).

Šiame tyrime formuluojami **uždaviniai**:

1. Remiantis jau atliktais teoriniais ir empiriniais tyrimais atskleisti ir pagrįsti egzistencinę santykio svarbą ugdomojoje veikloje.
2. Išanalizuoti susvetimėjimo (angl. alienation) ir susvetimėjimo mokykloje (angl. school alienation) teorinių sampratų istorinę raidą bei turinio plėtotę šiuolaikiniame moksliniame filosofiniame diskurse.
3. Interpretuoti Martino Buberio edukologinės (ugdymo) ir dialogo filosofijos minties sąsajas su susvetimėjusiu bei dialogišku santykiu ugdyme.
4. Atlikus empirinį tyrimą atrinktoje trijose Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose, identifikuoti ekstremalius (ne)susvetimėjimo atvejus tarp dvylikųjų klasių moksleivių.
5. Nustatyti santykių mokykloje specifiškumą susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo atvejais.
6. Reflektuoti empirinio tyrimo rezultatus Martino Buberio filosofinėje perspektyvoje, kaip prielaidą susvetimėjimo mažinimui ir dialogiško santykio formavimui(si).

Bendrais bruožais apžvelgiant esamą **mokslinių tyrimų literatūrą**, santykio ir santykio ugdyme tematikas, paminėtina, kad joms skiriama nemaža dėmesio užsienio mokslinėje literatūroje (Decker et al., 2007; Klem & Connell, 2004; Segrin, Taylor, 2007). Santykio temos plėtotę ugdymo diskurse istorinės kaitos požiūriu gan išsamiai aptarė Normas Friesenas (Norm Friesen) (2017), atskleidęs, kaip edukologinis diskursas Vakaruose nuo XX a. pradžios santykio temą pradėjo „matyti“ kaip reikšmingą ugdymo(si) veiklos dedamąją. Apžvelgiant koncepcinį-teorinį diskursą santykio ugdyme tema, privalu paminėti šiame darbe minimos Santykio pedagogikos (angl. relational pedagogy) mokyklos intelektualinį indėlį (Sidorkin, 2004). Ši mokykla siekia atskleisti ugdyme veikiančių subjektų santykio svarbą, kaip visos ugdymo pastangos esmę, ir apima tokių autorių kaip Nelė Noddings (Nel Noddings) ar Gertas Biesta darbus. Lietuvos filosofiniame diskurse santykio tema daugiausia nagrinėta fenomenologiniu aspektu (Gutauskas, 2008, 2009, 2010;

Sodeika, 1999), kur santykis matomas dialogo filosofijos kontekste, analizuojant Buberio, Emanuelio Levino, Franzo Rosenzweigo (Franz Rosenzweig) ar Bernhardo Wadenfelso (Bernhard Wadenfels) darbus. Edukologiniame kontekste santykio tema kol kas dar tik atrandama (Jackevič, Gaižutis, 2013; Monkevičienė, 2017), ji artimesnė fenomenologinės krypties tyrinėjimams, akcentuojantiems tarpsubjektiškumą ir poreikį naujai permąstyti ugdymą antropoceno epochoje (Kairė, 2015, 2021).

Kita šiame darbe analizuojama – susvetimėjimo – tema, taip pat turi ilgametes tradicijas sociologijos ir psichologijos mokslų srityse ir yra žinoma ir filosofiniame, teologiniame diskurse. Mėgindami įžvelgti susvetimėjimo sąvokos atsiradimą edukologiniame diskurse, neišvengiamai turime gręžtis į sociologijos ir psichologijos mokslus, iš kurių ši sąvoka iš esmės ir buvo perimta. Teoriniai darbai sociologijos literatūroje bene dažniausiai siejami su Karlo Marxo (Karl Marx) pasiūlyta susvetimėjimo konceptualizacija (Marx, Engels, 2009). Ją XX a. antroje pusėje plėtojo ir šiuolaikiniam kontekstui, „atplėšdamas“ nuo marksistinės politinės ideologijos, mėgino pritaikyti Melvinas Seemanas (Melvin Seeman) (1959, 1975). Būtent Seemano pasiūlytas, nors daugelio kritikuotas, susvetimėjimo konceptualizavimas sociologijoje tapo daugelio JAV ir Europoje atliktų susvetimėjimo tyrimų teoriniu išeities tašku.

Edukologinėje literatūroje susvetimėjimo sąvoka, kaip tam tikras sociologijos ir psichologijos mokslų skolinys, yra gana nauja. Paminėtini Rosalindos Y. Mau (Rosalind Y. Mau) (1992) darbai, kuriuose mokyklos kontekstui mėginta pritaikyti Seemano susvetimėjimo konceptualizaciją. Savo darbuose autorė išskyrė kelias susvetimėjimo mokykloje „versijas“. Taip pat paminėtini ir reikšmingi pastarųjų poros dešimtmečių akademiniai tyrimai. Jų autoriai Hascher (2010, 2018), Hadjaras (2010, 2015, 2021, 2023) Julia Morinaj (2017, 2020) savo tyrimuose daug dėmesio skyrė susvetimėjimo priklausomumui nuo lyties ir socioekonominių rodiklių, taip pat jie tyrė susvetimėjimą heterogeniškoje kultūrinėje mokymosi terpėje. Maža to, pasiūlė kiekybinį instrumentą, galintį įvertinti susvetimėjimo mokykloje tendencijas pasirinktoje populiacijoje (Morinaj et al., 2020). Morinaj ir bendraautorė (2020) metodologinė inovacija – diagnostinis susvetimėjimo lygio nustatymo įrankis, organizuotas pagal kiekybinę epistemologinę struktūrą – įgalina aptikti susvetimėjimo, taip pat ir jiems priešingus, nesusvetimėjimo atvejus. Jie atrenkami pagal tam tikrą koncepcinę charakteristiką, kuri remiasi Hascher pasiūlytu susvetimėjimo mokykloje teoriniu konstruktu (2018). Paminėtina, kad šių autorių darbai buvo reikšmingas veiksnys, iš dalies nulėmęs šio tyrimo idėją ir logiką.

Apžvelgiant Lietuvos akademinių tyrimų lauką matyti, kad išimtinai tik susvetimėjimo sąvokai skirtų mokslinių tyrimų kol kas nėra. Taip galėjo nutikti dėl pačios sąvokos naujumo moksliniame edukologiniame diskurse ar „nenusistovėjusios“ jos konceptualizacijos. Vis dėlto kai kurių susvetimėjimo sąvokai netapačių, tačiau artimų temų tyrimai Lietuvoje yra gan dažni. Tarp tokių susvetimėjimui „giminiškų“ temų galime paminėti motyvacijos mokytis (Raižienė et al., 2022; Targamadzė, Rakauskienė, 2007), įsitraukimo (angl. involvement) (Girdzijauskienė et al., 2022; Klanienė, Šmitienė, 2013) ar mokinių vertybinių nuostatų tyrimus (Aramavičiūtė, 2004). Jie varijuoja įvairiose mokslo disciplinose: nuo psichologijos, švietimo sociologijos, socialinio darbo iki edukologijos bei filosofijos.

Disertaciniame darbe plėtojama dialogiškumo tema, kaip tam tikra susvetimėjimo opozicija, sietina specifiškai su dialogo filosofijos mąstytojo egzistencialisto Buberio darbais. Tačiau šiame tyrime dialogiškumas išskirtinis tuo, kad jis matomas ugdymo tematikos lauke, taip mėginant konceptualizuoti susvetimėjimui priešingą santykį. Šiuo požiūriu Buberio kaip santykio mąstytojo ir ugdytojo intelektualinė mintis atsiskleidžia kaip konceptualiai pateikianti *dialogiško santykio ugdyme* filosofinius matmenis. Reikia pažymėti, kad dialogiškumo ugdyme tema mokslinėje tyrimų literatūroje yra savotiškai nauja. Kaip jam artimi konceptai galėtų būti paminėti įsitraukimas (angl. engagement) (plg. Bond et al., 2020), ugdymo(si) motyvacija (angl. educational motivation) (plg. Hufton, Elliott, Illushin, 2002), kurių tyrimų ištis yra gausu tiek Lietuvos, tiek užsienio sociopsichologinėje ir edukologinėje srityse. Vis dėlto jie nelaikytini tapačiais dialogiškumui ugdyme tuo požiūriu, kad jie iš esmės neakcentuoja santykio tarp ugdyme esančių veikėjų kategorijos svarbos. Tiek kalbant apie įsitraukimo, tiek apie ugdymosi motyvacijos tyrimus pažymėtina, kad jie iš esmės remiasi teoriniais psichologijos mokslų konceptais, kuriais susitelkiama ne į santykių tarp ugdymo veikėjų sritį ar patį santykį, bet veikiau į psichologinę individo analizę. Tad norint kalbėti apie santykių srityje pasireiškiantį susvetimėjimą ir jo priešingybę tokio koncepto kaip *dialogiškas santykis ugdyme* rekonstravimas pasirodo aktualus. Jis modeliuojamas remiantis Buberio filosofinės antropologijos, santykio ir edukologinės tematikos darbais bei šių darbų interpretacijomis.

Glaustai apžvelgiant šio disertacinio darbo **metodologinius** matmenis pasakytina, kad teoriniu išeities tašku laikoma kritinei pedagogikai (Apple, 2012) artima pozicija, kritiškai kvestionuojanti šiandieninio vakarietiškojo ugdymo praktikas. Ši pozicija praplečiama Buberio filosofine santykio ir dialogo perspektyva (1998, 2003; Friedman, 1955). Ji imama kaip teorinis

metodologinis pagrindas, kuris derinamas su Santykio pedagogikos intelektualinės mokyklos indėliu (Friesen, 2017; Sidorkin, Bingham, 2004). Ši mokykla, pasak Sidorkino, matoma kaip intelektualinis judėjimas, siekiantis išryškinti santykio ugdyme svarbą (2004), besiremiantis tiek Buberio filosofine pedagogine, tiek kitų šiuolaikinių mąstytojų – Noddings bei Carol Gilligan feministine, Freire'ės kritinės pedagogikos ir Kenneth'o J. Gergeno (Kenneth J. Gergen) socialinio konstrukcionizmo – perspektyvomis (Sidorkin, Bingham, 2004). Abi kartu šios teorinės pozicijos pagrindžia santykio kaip egzistencinės kategorijos svarbą tiek asmens gyvenime, tiek ugdymo srityje ir leidžia apibrėžti susvetimėjimo santykiui priešingo – dialogiško santykio ugdyme kontūrus.

Priešingybę dialogiškam santykiui reprezentuojantis neigiamas susvetimėjimo reiškinys darbe konceptualizuojamas remiantis Hascher (2018) siūloma apibrėžtimi. Ji nurodo ir empiriškai pagrindžia susvetimėjimo mokykloje raiškos sritis (aš ir -bendraklasiai, aš ir mokytojai, aš ir -mokymosi veikla) bei pateikia susvetimėjimo mokykloje charakteristikas, leidžiančias operacionalizuoti pačią sąvoką empiriniam tyrimui.

Empirinis disertacinio darbo tyrimas, siekiantis atskleisti santykių specifiskumą (ne)susvetimėjimo atveju, atliekamas pagal mišrią sekvenčinio angl. sequential – nuoseklus aiškinamojo modelio tyrimų metodologiją. Ji darbe susideda iš dviejų dalių (ne)susvetimėjimo atvejų „diagnozavimo“ (arba atrankos) tyrimo mokyklose bei kokybinio interviu.

Pirmajame tyrimo etape Hascher (2018) teoriniu konceptu besiremiančiu diagnostiniu Morinaj ir bendraautorių (2020) instrumentu iš trijų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų dvylikųjų klasių moksleivių (n=228) atrinkta 14 tyrimo dalyvių – mokinių. Iš jų 7 diagnostinėje apklausoje parodė aukštą, o 7 – žemą susvetimėjimo lygį. Darbą pozicionuojant *keleto atvejų tyrimo* strategijos (angl. multiple case study) rėmuose, tyrime mokiniai traktuojami kaip individualūs atvejai, atrinkti pagal *ekstremalių atvejų atrankos kriterijų* (žemiausias ir aukščiausias susvetimėjimo lygis). Antroje empirinio tyrimo dalyje iš atrinktų 14 tyrimo dalyvių imamas pusiau struktūrinis interviu, kurio medžiaga apdorojama teminės analizės metodu (Braun, Clarke, 2021), siekiant atskleisti santykių specifiskumą tyrimo dalyvių (ne)susvetimėjimo atvejais ir nustatyti dialogiško santykio ugdyme prielaidas.

Šio tyrimo **naujumas** matomas dvejopai – temine ir metodologine prasme. Pažymėtina, kad Lietuvos moksliniame diskurse santykio mokykloje tema iki šiol nebuvo analizuota susvetimėjimo sąvokos kontekste. Tad tokiu tyrimu pati susvetimėjimo mokykloje sąvoka (ir tema) yra įvesdinama į mūsų

šalies edukologinį diskursą. Tyrimo naujumas apima ir tai, kad jame, remiantis Buberio filosofine mintimi, išeities tašku laikomas ne santykis kaip dialogo konstravimas, o susvetimėjęs santykis, kuris kreipiamas į dialogišką. Toks darbo išeities taškas leidžia tyrimą vertinti kaip naują mėginimą aktualizuoti Buberio filosofinę edukologinę mintį.

Atkreiptinas dėmesys, kad tyrimas remiasi jau esama susvetimėjimo konceptualizacija (Hascher, 2018) ir jos adaptuotu išmėginimu Lietuvos kontekste. Tyrime naudojamas Morinaj ir bendraautorių (2020) diagnostinis susvetimėjimo nustatymo instrumentas, kuriuo nustatomi susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo atvejai tolesnei kokybinei analizei. Toks šio instrumento naudojimas, derinamas su kokybine prieiga, tyrimo autoriaus žiniomis, yra naujas šios temos tyrimų lauke. Pažymėtina, kad šis komparatyvistinis momentas – susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo atvejų sugretinimas – leidžia dar labiau išryškinti šių dviejų santykių specifiškumą bei suteikia galimybę detaliau pažvelgti į pedagoginių praktikų ir patirčių įvairovę šiandieninėje Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje.

Trumpai apibendrinant šio darbo išvadas pasakytina, kad tyrimas atskleidė santykių srities mokykloje daugybiškumą ir parodė, kad susvetimėjimas mokykloje neturėtų būti matomas kaip „monolitinis“ reiškinys, bet veikia kaip labai individualus, nuo įvairių kontekstų priklausantis kompleksinis reiškinys.

Susvetimėjimas mokykloje išryškėjo kaip fragmentiškas techninis, emociškai varginantis santykis su bendraklasiais, mokytojais ir mokymosi veikla, atsiradęs dėl tokių daugiaplanių veiksmų kaip, pavyzdžiui, skirtingi bendraklasių interesai, netinkamos mokytojų pedagoginės praktikos, mokomojo turinio neaktualumas. Tuo tarpu dialogiškasis santykis – kaip susvetimėjimo priešingybė – buvo paženklintas visapusi, vidinės motyvacijos inspiruoto tyrimo dalyvių įsitraukimo, bendradarbiavimo ir angažavimosi mokykliniam gyvenimui bendrąja prasme, t. y. tiek su bendraklasiais, tiek su mokytojais, tiek su mokymosi veikla.

Šio disertacinio **darbo struktūrą** sudaro keturios pagrindinės dalys, kurios skirstomos į smulkesnes potemes.

I. Teorinė tyrimo dalis. Šioje darbo dalyje konstruojamas teorinis viso tyrimo pagrindas, aktualizuojama ir atskleidžiama platesnė darbo problematika, pasirenkami paradigminiai analizės atskaitos taškai. Teorinėje darbo dalyje dėmesys kreipiamas į santykio svarbos asmens gyvenime ir ugdyme išryškinimą (Buberio, Sidorkino, Gergeno, Noddings ir kt.). Čia taip pat atskleidžiamas ir suprobleminamas šioje perspektyvoje besireiškiantis negatyvus susvetimėjimo reiškinys ir

jam priešingas dialogiškas santykis ugdyje (Seemano, Mau, Hascher, Hadjaro, Morinaj ir kt.). Darbe pristatomas platesnis susvetimėjimo sąvokos filosofinis diskursas, jo istorinė kaita, raida ir įvairių intelektualinių mokyklų tarpusavio polemika, taip pat atskleidžiami naujausi empirinių tyrimų susvetimėjimo tema radiniai (Marxo, Weberio, Durkheimo, Schachto ir kt.). Toliau šioje darbo dalyje žvilgsnis kreipiamas į Buberio, kaip dialogo filosofijos ir išskirtinio santykio mąstytojo, intelektualinį paveldą, jo filosofijos specifiskumo atskleidimą, mėginant rekonstruoti dialogiško santykio, kaip susvetimėjusio santykio priešingybės, apibrėžtį.

II. Metodologinė tyrimo dalis. Šioje darbo dalyje aptariama ir detalizuojama tyrimo metodologinė teorinė bei empirinė prieiga, argumentuojamas tokios prieigos pasirinkimas, plačiau aptariami tyrime naudojami analitiniai metodai bei instrumentai (Yino, Merriam, Creswello, Pattono, Braun, Clarke ir kt.). Šioje dalyje pristatoma tyrimo eiga, populiacija bei imtis, jos specifiskumo klausimai. Taip pat aptariama tyrimo etika bei tyrimo netobulumai. Metodologinėje darbo dalyje aptariamas tyrime naudotas diagnostinis susvetimėjimo lygio nustatymo instrumentas, jo taikymas ir rezultatų, gautų iš trijų tyrimo mokyklų, analizė.

III. Empirinė tyrimo dalis. Šioje darbo dalyje pateikiama tyrimo dalyvių, atinktų pagal diagnostinę apklausą, atvejų apžvalga. Ją pavadinau – tyrimo dalyvių portretai. Ši darbo dalis leidžia plačiau susipažinti su tyrimo dalyvių situacijos kontekstu, interviu eiga, pateikia santykių specifiskumo mokykloje tyrimui svarbios su tyrimo dalyviais susijusios informacijos, papildančios teminę analizę. Toliau empirinėje darbo dalyje pateikiama surinktų keturiolikos interviu teminė analizė, leidusi atskleisti santykių susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo atvejais specifiskumą. Empirinėje darbo dalyje formuluojamos susvetimėjusio ir dialogiško santykio mokykloje temos ir potėmės, atskleidžiančios sudėtingą ir daugybišką santykių mokykloje – mokinių su mokiniais, su mokytojais ir mokymosi veikla – specifiką.

IV. Išvados, diskusija ir rekomendacijos. Šioje, paskutinėje tyrimo dalyje pateikiamos iš teorinės ir empirinės tyrimo dalių gautos išvados. Iliustruojamas tyrimo dalyvių santykių mokykloje susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo atvejais specifiskumas. Remiantis išvadomis šioje darbo dalyje mėginama apsvastyti diagnostinio susvetimėjimo lygio nustatymo instrumento naudojimo galimybes

ateities tyrimuose. Baigiamojoje darbo dalyje tyrimo radiniai sugretinami su ankstesnių mokslinių tyrimų radiniais, ieškant jų tarpusavio sąsajų ir prieštaravimų. Kadangi darbe remiamasi Buberio, kaip paradigminio autoriaus, filosofine-educologine mintimi, tyrimo išvados reflektuojamos ir šio mąstytojo intelektualinės minties kontekste.

Viliamasi, kad toks tyrimas bei jo rezultatai leis geriau suprasti sudėtingą, bet fundamentaliai svarbią santykio mokykloje sritį, prisidės prie susvetimėjimo mokykloje reiškinių konceptualizavimo ir tyrimų šia tema plėtotės, taip pat suteiks vertingų praktinių-pedagoginių įžvalgų dirbantiems ugdymo srityje.

2. TEORINĖ TYRIMO DALIS

2.1. Santykis ir ugdymo tikslų nepasiekianti ugdomoji praktika

„[...] tik baigusi mokyklą supratau, kad visą tą laiką mokykloje *aš buvau pažymys...*“

Viena iš daugelio istorijų, kurių teko išgirsti mokytojų kambaryje iš besišnekučiuojančių savo kolegės mokytojos ir buvusios jos mokinės, gana iliustratyviai praktiniu individo lygmeniu perteikia šiandieninės dominuojančios ugdymo kultūros problematiką: nužmoginantis, neaktualus, neįtraukiantis, neįprasminantis, mechaniškas ugdymas, kuriame veikėjai jaučiasi kaip funkciniai sistemos vienetai. Tokia situacija yra tapusi daugelio mūsų patirties ir populiariosios kultūros leitmotyvų dalimi⁵. Paradoksalu, tačiau humanistiniais idealais grįsta ugdymo paradigma, teigianti asmens orumą bei kalbanti apie žmogaus kūrybines galias ir jo potencialo atskleidimą (Visuotinė žmogaus teisių deklaracija, 26, 29 str.), praktikoje veikia priešingai (Duoblienė, 2011). Dominuojantis funkcinis požiūris į žmogų kaip į priemonę užgožė asmens, kaip unikalaus, santykiško ir tikslo savaime sampratą. Taip ugdymas, užuot prisidėjęs prie asmens nelygstamos vertės atskleidimo konkretybėje, yra tapęs skirtingų ideologinių naratyvų tarnu ir įkaitu (ten pat, 2011), standartizuota, racionalizuota ir dehumanizuojančia sistema. Kaip yra atskleidę Mary Poplin ir Josephas Weeresas (Joseph Weeres) bei bendraautorai savo plačios apimties JAV mokyklų tyrime (1993), dauguma švietimo sistemos veikėjų – mokytojai, tėvai, mokiniai, mokyklos administracijos – šiandieninio ugdymo krizę pirmiausia sieja su žmonių tarpusavio santykiais. Tai dar kartą patvirtina tezė, kad ugdymas visų pirma yra antropologinis, žmogiškumo klausimas, t. y. savo giliausia esme susijęs su žmogaus samprata.

Kito asmens subjektiškumą patvirtinančių, pozityvių, lygiaverčių santykių tarp ugdymo sistemos dalyvių svarba pačiam ugdymosi procesui, jo tikslų įprasminimui yra atskleista daugelyje empirinių tyrimų (Juvonen, 2012). Tad žmonių santykių svarba ir prasmė ugdyme yra neabejotina. Vis dėlto praktinėje ugdymo plotmėje susiduriama su daugybe iššūkių. Jų mastą atskleidžia detalesnė normatyvinių ugdymo tikslų ir realios pedagoginės

⁵ Kaip chrestomatinis populiariosios kultūros, kritiškai vertinančios sisteminį ugdymą pavyzdys galėtų būti pripažinimo bei tarptautinio populiarumo sulaukęs Didžiosios Britanijos roko grupės *Pink Floyd* 8-o dešimtmečio kūrinys „Another brick in the wall“ (Dar viena plyta sienoje).

praktikos – kasdienių situacijų, pedagoginių patirčių – tarpusavio neatitikties analizė. Teleologinio ugdymo aspekto, postuluojančio pagrindinį ugdymo tikslą (Carr, 2003), ir jo įgyvendinimo kasdienėse praktikose neatitikimą pravartu iliustruoti konkrečiais pavyzdžiais. Vieno žymiausių šiandieninių ugdymo teoretikų – Gerto Biestos – teigimu, ugdymas turi tris pamatines ir tarpusavyje susijusias funkcijas, arba tikslus, kurie ugdymą išskiria iš bet kurios kitos žmogaus veiklos (2015). Šios funkcijos (tikslai): a) *kvalifikacinė*, b) *socializacinė*, c) *subjektifikacinė*.

Kvalifikacinės ugdymo funkcijos (ne)įgyvendinimas. Biestos teigimu, kvalifikacinė ugdymo funkcija apima žinių bei įgūdžių perdavimą, per kurį reprezentuojame ir ugdytinius įvesdiname į ištisą „buvimo“ ir „darymo“ tradiciją. Taip ruošiamo juos gyvenimui šiuolaikinėje sudėtingoje visuomenėje (Biesta, 2015, p. 77). Žinių perdavimo kokybė – *kaip* efektyviai ugdymo sistema tai daro – bei žinių turinys – *ko* mokome savo ugdymo sistemose – yra tapę bene esmingiausiais ir daugiausia debatų sulaukiančiais šiandieninės ugdymo filosofijos, švietimo politikos ir kasdienės pedagoginės praktikos klausimais. Apžvelgiant šį poleminį spektrą ugdymo filosofijos diskurse paminėtina kritinė pedagogika, kuri su jai būdingu radikalumu kritikuoja visą vakarietiškojo ugdymo paradigimą dėl ugdymo ir žinių marketizavimo, nuolatinio efektyvinimo ir per ugdymą reprodukuojamos socialinės nelygybės (Kincheloe, 2008).

Santykio pedagogikos mokykla, akcentuojanti santykio ugdyme svarbą, pateikia reikšmingų argumentų, kritikuojančių perdėtą kvalifikacinės ugdymo funkcijos išryškinimą, dėl kurio diegiamos daug neigiamų sociopsichologinių pasekmių turinčios akademinio perfekcionizmo bei laukinės konkurencijos praktikos (Bingham, Sidorkin, 2004). Kvalifikacinės funkcijos karikatūras ir perversiškumą ugdymo sistemoje iliustratyviai užfiksavo Michelis Foucault (Michel Foucault) garsiajame veikale „Disciplinuoti ir bausti“. Autorius, remdamasis *panoptikumo* alegorija, parodo kontrolės ir disciplinavimo mechanizmą, kuris savo esme varžo kūrybingumą, kurdamas paklusnius „sisteminius“ veikėjus (Foucault, 2007). Tam tikra prasme panašios pozicijos laikosi ir Jeanas François Lyotard’as (Jean François Lyotard), atkreipdamas dėmesį į ugdyme įsigalėjusį sisteminių mąstymą, kurio veikimo logikos esmingiausias tikslas yra *efektyvumo* ir *optimizavimo ekspansija* (Ford, 2021). Nuolatinė testavimo kultūra pedagoginėje praktikoje, siekiant geresnių mokyklos reitingų, akademinų rezultatų, o per tai ir didesnio finansavimo, mokiniams kelia stresą, nuobodulį, susierzinimą ir trukdo pamatyti ugdymosi prasmę ir aktualumą (Mora, 2011). Tai akivaizdžiai galėjome stebėti Lietuvos atveju, kai 2023 m. Lietuvos

švietimo sistemoje buvo pristatyta ir 2024 m. įgyvendinta tarpinių vienuoliktųjų patikrinimų koncepcija.

Toks kvalifikacinės funkcijos sureikšminimas pedagoginėje praktikoje gimdo abejingumo ir nesidomėjimo laikysenas, kuomet renkamas tik tuos dalykus, kurie gali būti aktualūs darbo rinkoje ar stojant į aukštąją mokyklą ir t. t. Pažymėtina, kad perdėtas kvalifikacinės funkcijos išryškinimas ugdyme gimdo akademinio išsisukinėjimo, nesąžiningumo, mokymosi tik dėl įvertinimo mentalitetą bei tokio elgesio praktikas (Anderman, Murdock, 2011). Pedagogams praktikams bei šio tyrimo autoriui gana gerai žinoma ištara, jog mokomasi ne tam tikros akademinės disciplinos, bet „mokomasi egzaminui“, puikiai atspindi situacijos absurdiškumą. Paminėtina dar ir tai, kad kvalifikacinės ugdymo funkcijos sureikšminimas ir iš to išplaukiančios ugdymo praktikos prisideda ir prie mokytojų profesinio perdegimo (Calabrese, 1986). Jį charakterizuoja nuasmeninimo, mažėjančios savivertės ir asmeninės nekompetencijos jausmai (Roloff, Brown, 2011), kurie gali būti lydimi ir neigiamų psichofizinių bei socialinių pasekmių. Visa tai leidžia teigti, kad kvalifikacinė ugdymo funkcija šiandieninėje ugdymosi sistemoje susiduria su nemenkais iššūkiais, kurie yra padiktuoti daugelio įvairaus lygmens faktorių. Kita vertus, aptariama kvalifikacinės ugdymo funkcijos kritika jokių būdu nereiškia, kad svarstant krizinėje situacijoje atsidūrusio ugdymo alternatyvas derėtų išvis atsisakyti šios funkcijos. Veikiau keliamas klausimas, kaip kvalifikacinė ugdymo funkcija galėtų atsikratyti dabartinio mechanistinio vienkrypčio pobūdžio, veikti labiau įprasminančiai ir aktualizuojančiai, o ne funkciškai ar net traumuojančiai.

Socializacinės ugdymo funkcijos (ne)įgyvendinimas. Biestos teigimu, kvalifikacinė funkcija yra glaudžiai susijusi su ugdymo socializacine funkcija. Perduodami ugdytiniams žinias ir įgūdžius įvesdiname juos į kultūrinę, profesinę, politinę, religinę tradicijas. Taip ugdymas reprodukuoja socialinę, ekonominę, kultūrinę sanklodą, struktūras bei takoskyras (Biesta, 2015, p. 77) ir yra vienas pagrindinių mūsų visuomenėje socializacijos veiksmų (Bourdieu, 1964; 1970).

Mokykla kaip socializacijos veiksnys gali būti matoma keliais aspektais: a) kaip inkultūracijos į platesnę visuomeninę sanklodą vieta, b) kaip struktūra, kurioje mokomasi socialinių normų, bendradarbiavimo, komunikacijos. Abiem šiais aspektais ugdymo įstaigos sulaukia nemaža praktinės ir teorinės filosofinės kritikos. Nors oficialiuosiuose švietimo politikos dokumentuose tiek eksplisitiškai, tiek implisitiškai deklaruojama socializacijos funkcija kaip siekiamybė, praktiniame ugdymo lauke pastebimas nerimą keliantis antisocialus elgesys, suprantamas kaip nuolatinis

socialiai priimtino elgesio normų laužymas (Walker, 1993). Socializacijos funkcijos kaip tarpasmeninių, bendruomeninių santykių mokymosi įgyvendinimas patiria didelių iššūkių. Problemų sąrašą galima pradėti nuo patyčių reiškinių (Jimerson, Swearer, Espelage, 2009), kuris ypač dažnas Lietuvos kontekste (Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) report, 2017–2018 m.), o kaip visiško ugdymo sistemos socializacijos funkcijos neįgyvendinimo pavyzdį galima murodyti šurpius ir sveiku protu nesuvokiamus smurtinius nusikaltimus daugiausia JAV ir Vakarų Europos ugdymo įstaigose (Brown, 2002).

Socializacijos kaip inkultūracijos į platesnius visuomenės sluoksnius klausimu šiuolaikinis ugdymas taip pat sulaukia nemaža kritikos iš įvairių ugdymo filosofijos bei sociologijos temas nagrinėjančių autorių. Bene pagrindiniu kritikos taikiniu yra tapusi socialinės ekonominės nelygybės reprodukcija švietimo sistemoje. Apibendrinus šią kritiką pažymėtina, kad iš esmės kvestionuojama, į kokią ir ar į „teisingą“ visuomenę mes įvesdiname savo ugdytinius. Vienas žymiausių XX a. sociologų Pierre' Bourdieu (Pierre Bourdieu) teigia, kad dominuojančios grupės, kurios kontroliuoja socialinius, ekonominius ar politinius išteklius, per ugdymo sistemą reprodukuojasi, taip išlaikydamos dominavimą ir hierarchinę visuomenės struktūrą (1973). Tad socializacijos funkcija mokykloje iš esmės nekeičia visuomenėje nusistovėjusios nelygybės ir neprisideda prie didesnio teisingumo kūrimo.

Brazilų edukologas ir filosofas Paulo'as Freire'ė tvirtina, kad per ugdymo sistemas palaikoma socialinė ir ekonominė nelygybė, užkertanti kelią nepasiturintiems gauti geresnį ir kokybiškesnį išsilavinimą ir taip išsilaisvinti iš pavergiančios nelygybės ir skurdo (2018). Tokia sukurta socialinė stigmatizacija gimdo susvetimėjimą (Paskaleva-Yankova, 2021), didindama ir taip susiskaldžiusios individualistinės visuomenės stratifikaciją. Paradoksalu, tačiau pačios ugdymo įstaigų bendruomenės supranta šios socializacijos funkcijos svarbą ir reikšmę ir, kaip atskleidė minėtas Poplin ir Weereso (1993) JAV mokyklų tyrimas, pačios bendruomenės prastus savo narių tarpusavio santykius linkusios matyti kaip esminę šiandieninį ugdymą ištikusios krizės priežastį. Davido Manzano-Sanchezo (David Manzano-Sánchez) ir bendraautorių tyrimas tik patvirtina, kad socializacijos funkcijos įgyvendinime esminį vaidmenį vaidina mokyklos klimatas ir jo vidinė dinamika (2021).

Tarp iššūkių socializacinei mokyklos arba ugdymo įstaigos funkcijai paminėtina ir globali COVID-19 pandemijos ištiktis (Jusienė et al., 2021), su kurios pasekmėmis mokinių socialumui, jų integravimuisi į visuomenę dar tik dorojamas, neturint aiškių veikimo gairių (Elmer, 2020).

Subjektifikacinės ugdymo funkcijos (ne)įgyvendinimas. Greta aptartų kvalifikacinės ir socializacinės funkcijų Biesta nurodo ir trečią, subjektifikacinę ugdymo funkciją. Ugdytiniai šiuo atveju [turėtų būti] matomi kaip iniciatyvos ar atsakomybės subjektai, o ne kitų veiksmo objektai (Biesta, 2015, p. 77), t. y. autonomiški, nepriklausomi, atsakingi, kritiški ir galintys priimti sprendimus (ten pat, p. 85). Kitaip tariant, ugdymas normatyviniu požiūriu turėtų tiek eksplacitiškai, tiek implacitiškai skatinti ugdytinio subjektiškumą. Vis dėlto praktikojesusiduriama su nemenkomis ugdytinių atsakingumo (Hassel, Lourey, 2010) ir autonomiško mokymosi problemomis (Barlow, Fleischer, 2011; Önder, 2017). Ugdytinių atsakomybės, kritinio mąstymo, iniciatyvumo stoka veikiausiai yra tapusi viena pagrindinių temų viešame (ir privačiame) pedagogų diskurse. Kita vertus, populiariojoje kultūroje gausu autobiografinių kūrinių, kuriose ugdytojas ar ištisa ugdymo institucija vaizduojama kaip asmens subjektiškumą laužantis veikėjas. Kaip vienas tokių pavyzdžių galėtų būti pateikti kritiški autobiografiniai rašytojo George'o Orwello (George Orwell) žodžiai britiškai ugdymo sistemai (Hanley, 2019).

Apie didesnės subjektiškumo raiškos esamoje ugdymo paradigmoje poreikį gana išsamiai byloja Harvardo universiteto profesoriaus Jalo Mehtos (Jal Mehta) ir bendraautorių atliktas tyrimas (2021). Jo metu atskleista, kad pokarantinė mokykla, ugdymo dalyvių požiūriu, turi būti perkurta į visų bendruomenės narių atžvilgiu humaniškesnę sistemą, kurioje iš esmės būtų daugiau dėmesio skiriama žmonių santykiams įvairiose kasdienėse situacijose ugdymo įstaigose. Ugdytinio poreikį jaustis dalyvaujančiu ir pozityvius tokio dalyvavimo rezultatus galima iliustruoti Scotto Freeman'o (Scott Freeman) ir bendraautorių atliktu tyrimu (2014). Tyrimo metu nustatyta, kad aktyvus, t. y. dalyvavimą, o kartu ir subjektiškumą skatinantis mokymo stilius reikšmingai pagerina STEAM dalykų mokymąsi. Neabejotinai tokias išvadas galima laikyti tinkamomis ir humanitariniams bei socialiniams mokslams. Apie subjektifikacijos funkcijos problemas vakarietiškajame ugdyme dar XX a. 8-ame deš. rašė Charlesas Silbermanas (Charles Silberman). Autorius, iš analizavęs JAV viešojo ugdymo sistemą, konstatavo, kad amerikietiškoji ugdymo sistema iš esmės neefektyvi tuo požiūriu, kad nesugeba išugdyti mokinių savigarbos ir pasitikėjimo savimi jausmo (Silberman, 1971).

Tokia pati, tik socioekonominę ir sociopolitinę atspalvį turinti mokyklos, kaip sistemiškai varžančios ar net užkertančios kelią subjektiškumo skleidimuisi, kritika pastebima ir kritinės pedagogikos srovės atstovų darbuose. Jų teigimu, dominuojanti vakarietišką viešojo ugdymo kultūra, pagrįsta mechanistine industrine samprata, kurios siekinys –siaurų

akademinių, dažniausiai tikslųjų ir gamtos mokslų padiktuotų, standartų atitikimas, paverčia ugdymą veikla, kurią reikia ištverti, prisitaikyti, atitikti. Taip varžoma pirmąsias žmogiskosios būties galia – *kūrybingumas* ir *savarankiškumas*, o *rutinizacija* tolydžio didina neišitraukimą ir amotyvaciją (Robinson, 2011). Subjektiškumo varžymą galime įžvelgti demokratiškos vertybių atsisakyme, kuris vyksta tiek viduriniame, tiek aukštajame moksle (Giroux, 2011). Šiuolaikinėje mokykloje vaikas matomas kaip suaugusiųjų poreikių produktas, o pati mokykla tarnauja kaip tokios projekcijos įgyvendinimo instrumentas, užkertantis kelią subjektiškumo atsiradimui (Block, 2021, p. 3). Asmuo suobjektinamas, dehumanizuojamas, paverčiamas tam tikrų išoriškai pamatuojamų parametrų visuma, kurią galima tirti, analizuoti, egzaminuoti (Foucault, 1973) pagal tam tikrus standartus, padiktuotus sociokultūrinių tendencijų ar kitų „išorės“ jėgų.

Tokios, kritinės pedagogikos atstovų pateiktos, ugdymo diagnozės oponentai siūlo savireflektyvumą, savikontrolę, savikūrą ir laisvu apsisprendimu pagrįstą ugdymą, kaip autoritarinės mokyklos atsvarą. Neoliberali mokykla vaizduojama kaip alternatyva, įgalinanti asmenį, suteikianti jam daugiau autonomijos ir sprendimo laisvės, kuriama vadovaujantis „balso“, „pasirinkimo“, „efektyvumo“, „produktyvumo“ ir „socialinio kapitalo“ kriterijais (Duoblienė, 2011, p. 76). Vis dėlto tokioje sampratoje lieka neišspręsta riboto individo racionalumo problema, kuri yra nulemta tam tikrų socialinių bei individualių psichoemocinių veiksnių ar būsenų. Biurokratiškos struktūrų adaptyvumas ir vidinė išlikimo logika suponuoja, kad galios mechanizmai yra maskuojami, kuriant problemų sprendimo, dalyvavimo, savęs konstravimo pasakojimus pagrįstą iliuziją apie individo laisvę ir pasirinkimus (Burbules, 2013). Tad neoliberalusis pasiūlymas savo esme atsiskleidžia kaip tokia pati – asmens subjektiškumo nepastebinti – sistema.

Kaip dar vieną svarbų veiksnių, kuris esmiškai sukrėtė švietimo ir ugdymo sistemas visame pasaulyje, būtina paminėti COVID-19 pandemiją, kilusią 2020 metais. Dramatiškas ugdymo ir mokymo perkėlimas į nuotolį padarė didžiulę įtaką tiek ugdymo kvalifikacinei, tiek socializacinei, tiek subjektyviai funkcijoms, sukūrė naujų ugdymo problemų. Antai Vilniaus universiteto tyrėjų grupės atliktoje studijoje konstatuojama, kad pandemija ir nuotolinis ugdymas suardė mokinių santykius įvairiomis kryptimis – su tėvais, su mokytojais, su bendraamžiais, pablogino mokinių psichoemocinę savijautą bei fizinę sveikatą (Jusienė et al., 2021). Kauno technologijos universiteto mokslininkų atliktas tyrimas atskleidė, kad nuotolinis mokymasis sumažino mokinių mokymosi motyvaciją, akademinę sąžiningumą bei mokymosi

pasiekimus (Gaidelys et al., 2022). Neabejotinai pandemijos ištiktis sukūrė nemaža socialinės izoliacijos, beprasmybės jausmo, iškėlė didelių iššūkių mokymo ir mokymosi normų klausimu, kuriuos ugdymo sistemos veikėjai dar turės įveikti.

Tik bendrais bruožais aptartas šiuolaikinis probleminis ugdymo kontekstas tiek teoriniame lauke, tiek praktiniame lygmenyje skatina mąstyti fundamentalius klausimus apie galimą (reikalingą) ugdymo pokytį. Iliustratyvu: „Google“ paieškoje įvedus frazę „Education needs a change“ (ugdyje reikalingas pokytis) per 0,46 sekundės pateikiama apie 3,34 milijardo nuorodų, kuriose minima ši frazė. Apie ugdymo sistemos pokyčio būtinybę byloja ir britų edukologo Robinsono viešas pranešimas pasaulinėje TED konferencijoje tema „Do schools kill creativity?“ (Ar mokyklos žudo kūrybingumą?), kuris tapo pats žiūrimiausias visoje TED platformos istorijoje⁶. Jis nuo publikavimo 2006 m. peržiūrėtas 69,7 mln. kartų, o „YouTube“ portale šis pranešimas peržiūrėtas 20 mln. kartų⁷. Nors tokie rodikliai mokslinės epistemologijos ir akademinio turinio stilistikos prasme yra abejotini, vis dėlto tai yra puikus šiandieninės ugdymo būklės ir jos dalyvių lūkesčių atspindys. Atskleistas ugdymo normatyvinių tikslų bei funkcijų ir realios ugdomosios praktikos neatitikimas, matomas tiek iš ugdytinių, tiek iš ugdytojų perspektyvos, kelia sudėtingą klausimą: kas yra nutikę su vakarietiškoju ugdymu, kad šis nebeatlieka jam pavestos užduoties?

Nors diskursas apie krizinėje situacijoje atsidūrusį ugdymą yra platus – būdingas tiek intelektualinei dešinei (plg. Arendt, 1996; MacIntyre, 1987), tiek kairei (plg. Giroux, McLaren, 1989; Apple, 2012), ir įvairiai apmąstomas filosofinėje literatūroje, vis dėlto bene tiksliausia ir su daugelio ugdytojų ir ugdytinių praktinėmis patirtimis rezonuojanti šios krizės apibrėžtis – *dehumanizuojantis ugdymas*. Jame vyraujantis funkcinis santykių pobūdis, kylantis iš dominuojančios funkcinės žmogaus sampratos, iš esmės nesudaro prielaidų kurtis asmeniškiems, kito subjektiškumą patvirtinantiems

⁶ TED konferencijos organizatorių pranešimas
<www.ted.com/playlists/171/the_most_popular_talks_of_all> Žiūrėta 2021.02.25.

⁷ TED konferencijos portale paskelbtas prof. K. Robinsono pranešimas
<www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity>
YouTube.com portale paskelbtas pranešimas
<www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY> Pateikiami statistiniai duomenys, nurodantys unikalių vartotojų (autentiškų IP adresų), peržiūrėjusių pranešimą, skaičius. Žiūrėta 2021.02.25.

santykiams, kaip būtinai prasmingo mokymosi ir visapusiško įsitraukimo į ugdymą sąlygai. Įvairiais aspektais pateikiama ugdymo problematika sudaro prielaidas kritiškai kvestionuoti pačią vakarietiškojo ugdymo paradigmą, keliant esminį klausimą, ar ji vis dar yra tinkama šiandieniniam pasauliui ir šiandieninei žmogaus problematikai atliepti.

2.2. Ugdymo antropologiškumas: žmogaus ir jo santykių sampratos kaita

Atsižvelgiant į faktą, kad ugdymo klausimas savo giliausia prasme yra antropologinis klausimas (Aramavičiūtė, 2016) alternatyvaus paradigminio požiūrio išeities taškas turėtų būti būtent antropologinis aspektas. Žmogaus sampratos apibrėžtis tampa raktine kategorija mąstant fundamentaliuosius ugdymo tikslo, prasmės, įgyvendinimo klausimus ir galimu kelrodžiu svarstant ugdymo alternatyvas. Kaip pažymi Irena Eglė Laumenskaitė (2014), žmogaus sampratos klausimą nepakanka analizuoti vien teoriniame lygmenyje, mat jo konkreti raiška matoma žmonių tarpusavio santykiuose: šeimoje, darbe, įvairiose kitose struktūrose ir pačios visuomenės struktūroje. Tad požiūris į žmogų atsiskleidžia ne vien tik kaip įdomus teorinis intelektualinis svarstymas, bet ir kaip itin svarbus praktinis dalykas. Nors šis darbas ne antropologinės tematikos, vis dėlto, kvestionuojant paradigminį vakarietiškojo ugdymo pagrindą, pravartu bent minimaliai aptarti istorinę žmogaus sampratos raidą ir pamėginti atsakyti į klausimą, kokia gi žmogaus apibrėžtis naudojama šiandieninėje dominuojančioje ugdymo paradigmoje.

Sociologė ir antropologė Laumenskaitė, aptardama vakarietiškosios antropologijos raidą, pažymi dvi Vakaruose paplitusias ir vartojamas sampratas, kurios apibrėžia žmogų ir yra ne tik teoriškai mąstomos intelektualiniame diskurse, bet ir praktiškai įgyvendinamos kasdienėje tikrovėje. Autorės teigimu, Vakaruose iš esmės kalbama apie dvi skirtingas – žmogaus kaip *individuo* ir žmogaus kaip *asmens* – sampratas, kurios, skirtingai apibrėždamos žmogų, kuria ir skirtingas implikacijas įvairiose praktinio gyvenimo srityse (Laumenskaitė, 2014). Pasak Laumenskaitės, istoriškai ankstyvesnė ir šiuo metu dominuojanti vakarietiškojoje mąstysenoje yra žmogaus kaip individuo samprata. Dar Boecijaus (~480–524 po Kr.), vieno iš scholastikos pradininkų, suformuluota ir savo apimtimi iš esmės aristoteliška žmogaus apibrėžtis – *persona est naturae rationalis individua substantia*, – žmogų traktavusi kaip autonomišką, racionalią ir sau pakankamą būtybę, padarė didelę įtaką individualistinei žmogaus sampratai kaip modernaus individualizmo pagrindui (Laumenskaitė, ten pat, p. 97). Johnas Zizioulas (John Zizioulas), analizuodamas individualizmo sampratos istorinę raidą, pažymi, kad jos formavimąsi lėmė pati Antikos socialinė patirtis, to meto

filosofija ir jos tradicija. Dėl to individualistinė žmogaus samprata ilgainiui išsivyravo Vakarų filosofinėje mintyje ir pasaulėžiūroje.

Būtent ji darė lemiamą įtaką Apšvietos filosofijai, kuri radikaliai atskyrė žmogaus dvasią ir kūną, suabsoliutino protą ir įtvirtino funkcinę nuostatą pasaulio atžvilgiu (Zizioulas, 1997, p. 27). Remiantis šia samprata atvirumas santykiui su kitu žmogumi laikomas neesmine jo savybe. Analizuodama individualistinę žmogaus sampratą Laumenskaitė pažymi, kad jos koncepciniam pagrindui, t. y. aristotelinei filosofijai, yra būdinga žmogaus kaip iš dalies autonomiško, protingo ir valingo samprata, kurio socialumas kildinamas iš miesto-valstybės, *polio*, kaip savaiminio reiškinio. Tai aiškiai atsiskleidžia analizuojant Platono teisingumo sampratą. Autorės teigimu, Antikos filosofinis mąstymas, prioritetizavęs objekto pažinimą ir brėžęs aiškią subjekto ir objekto skirtį, žmogiškąjį individą traktavo kaip tokį patį objektą, t. y. neturintį savaiminės vertės, bet tą vertę savaip „užsitarnaujantį“ pagal tam tikrus „nuopelnus“, pavyzdžiui, išugdytas dorybes. Šiuo požiūriu individo sąvoką dera suprasti kaip reprezentuojančią paskirą tam tikros rūšies vienetą, kuris savo esme nėra unikalus ir neturi savaiminės vertės (Laumenskaitė, ten pat, p. 99).

Kaip atsvara individualistinei žmogaus sampratai, kylančiai iš antikinės filosofijos, antropologiniame diskurse aptinkama žmogaus kaip asmens (angl. person) samprata. Ji, savo istorines šaknis užmezgusi dar Antikoje, visą savo turinį įgijo veikiamą dviejų didžiųjų monoteistinių religijų – judaizmo ir krikščionybės – patirties ir teologinių samprotavimų. Būtent asmeniško santykio, susitikimo su Dievu religinė patirtis, būdinga judaizmui ir krikščionybei, tapo esminiu atspirties tašku kalbėti apie kitokią nei antikinę žmogaus sampratą. Kaip teigė vienas žymiausių šiuolaikinių katalikų teologų Hansas Ursas von Balthasaras (Hans Urs von Balthasar), asmens sąvoka esmingai atsiskleidžia tik apšviesta unikalios teologinės prasmės (1961, p. 18). Nesileidžiant į gilesnius teologinius svarstymus, kurie turėtų paliesti tiek judėjiškąjį misticizmą, tiek krikščioniškąją patristiką bei Trejybės teologiją, reikia pažymėti, kad autentiško ir asmeniško santykio su Dievu patirtis abiejose tikėjimo tradicijoje suteikė impulsą naujai mąstyti žmogaus klausimą. Laumenskaitės teigimu, pati asmens samprata yra krikščioniškosios teologijos padarinys, nes atsirado siekiant įvardyti krikščionių tikėjimo dalykus (ten pat, p. 102). Josepho Aloiso Ratzingerio (Joseph Alois Ratzinger) teigimu, Bažnyčios tikėjimo praktika – asmeniškas ir bendruomeniškas santykis su Dievu, priėmusiu žmogiškąjį pavidalą, Gerosios Naujienos skelbimas ir apaštalų tikėjimo patirtis – krikščioniui atvėrė naują, dialogišką, savęs kaip asmens patirtį, kurioje žmogus pirmiausia ir esmiškai yra

priimantis tiesą, o ne ją kuriantis; jis, sukurtas pagal Dievo atvaizdą, yra asmuo – esantis iš kito ir kitam (1990). Taigi taip suprantant asmenį, jis pirmiausia iškyla kaip santykiška būtis – sukurta iš santykio ir santykiui. Karolio Wojtylos (Karol Wojtyła) žodžiais tariant, tiek kūno, tiek dvasios požiūriu žmogus yra *jungtuviškas* (angl. nuptial) (1997). Kaip pažymi Laumenskaitė, pagrindinė žmogiškojo asmens savybė laikant *santykiškumą* (atvirumą buvimui iš Kito ir Kitam), protas ir valia nėra nuvertinami, bet matomi kaip prigimtinės žmogaus galios. Vis dėlto, anot autorės, vien jų ugdytas žmogaus atvirumo Dievui ir savo artimui savaime neužtikrina, nes jos gali būti naudojamos siekiant ir destruktivių tikslų (Laumenskaitė, ten pat, p. 104). Analizuodama judėjiškąjį indėlį į žmogaus kaip asmens formavimąsi, Laumenskaitė atkreipia dėmesį, kad būtent aktyviai praktikuojantys judėjų tikėjimą mąstytojai, tokie kaip Buberis, Levinas ar Rosenzweigas, XX a. sukūrė prielaidas rasti dialogo filosofijai – naujam, lig tol nematytam, mąstymo būdai. Juo iš esmės siekta perteikti visai kitokią judėjiškąją mąstymo tradiciją moderniam Vakarų pasauliui, daugiausia veikiamam graikiškojo mąstymo braižo.

Dialogo filosofija, Laumenskaitės teigimu, išvengdama objektinančio ontologinio mąstymo „nelaisvės“, atsirėmė į asmenišką santykį su Dievu kaip *Tu* patirtį, taip sudarydama sąlygas kalbėti apie asmens tikrovę jau filosofine, vakariečiams geriau suprantama kalba (ten pat, p. 97). Būtent tokią minties eigą gan aiškiai galime pamatyti egzistencializmo mąstytojo Buberio darbuose, kur autentiškas Aš–Tu santykis iš esmės remiasi Aš–Dievas santykio pagrindu. Judėjiškosios tikėjimo patirties įkvėpta mąstysena teigė būtent santykio konkretybę esant pirminiu ir esminiu būties pagrindu, priešingai nei siūlė antikinis mąstymas, tardamas, kad būties pagrindas esantis abstrakčios gėrio, tiesos ir grožio idėjos. Tokio dialoginio arba santykiško mąstymo iliustracijai, kartu leidžiančiai geriau suprasti ir asmens sąvoką, puikiai tinka Buberio ištara jo *magnum opus*, kur teigiama, kad pamatiniai žodžiai *Aš–Tu* arba *Aš–Tai* steigia tam tikrą būvį, pasaulį, kuria tikrovę (1998, p. 69–73).

Mąstymą vartojant asmens sąvoką apsunkina tai, kad ji negali būti apibrėžta ontologine prasme. Kitaip tariant, asmuo lieka iš principo neapibrėžiamas jokiais parametrais, ar kategorijomis, o per tai ir nesuobjektinamas. Jis visuomet iškyla, atsiskleidžia ir yra atpažįstamas tik santykyje ir per santykį su kitu, kaip konkrečiu ir *priešais* jį esančiu. Veikiausiai dėl šios priežasties atrodytų natūralu, kad Antikos filosofinė mintis, traktavusi santykį kaip šalutinį „produktą“, o tikrovę kaip tam tikrų objektų visumą, nesuobjektinamo asmens „pamatyti“ negalėjo. Tad

apibendrintai galime teigti, kad religinė patirtis – tiek judėjiškoji, tiek krikščioniškoji – sukūrė impulsą naujai mąstyti žmogaus sampratą, kurioje žmogus matomas išskirtinai kaip iš santykio ir santykiui sukurta būtis, turinti ne vien fizinį, bet ir dvasinį matmenį. Pažymėtina, kad tokia žmogaus apibrėžtis turėtų kurti reikšmingų implikacijų įvairioms gyvenimo sritims, taip pat ir ugdymui.

Dominuojančios žmogaus sampratos ugdymo diskurse atskleidimas. Ugdymas yra socialinis reiškinys, tad jis stebimas, vertinamas ir analizuojamas remiantis įvairiomis socialinėmis teorijomis (Ritzer, 2017). Pagal Biestos atskleistas ugdymo funkcijas ir tikslus (2015) ugdymas matomas kaip visuomenės sanklodos reprodukcijos procesas ir vieta. Ši itin glaudi ugdymo instituto ir visuomenės kaip organizmo sąsaja leidžia teigti, kad visuomenės struktūros ir funkcionavimo principai tiesiogiai taikytini ir konceptualiai pagrindžiant ugdymą. Paprastai tariant, visuomenės gyvenimo ir veikimo logika iš esmės atspindima ugdymo projekto bendrąja prasme struktūroje, tiksluose ir veikimo logikoje. Pasak vieno iškiliausių sociologijos klasikų Emile'io Durkheimo (Émile Durkheim), visuomenė yra vientisas organizmas, turintis santykinai nepriklausomas dalis, poreikius ir funkcijas. Visuomenėje individai nėra atomizuotos būtytys, bet veikiau susiję tarpusavyje ir reprezentuojantys tam tikrą tikrovę, turinčią savas charakteristikas (2014a). Būtent funkcinė visuomenės prigimtis, kurioje smulkiausias jos vienetas – individas – matomas pagal funkcinis parametrus, kaip besiskiriantis tam tikromis savo charakteristikomis, sudaro prielaidas tokį žvilgsnį į žmogų perkelti ir į ugdymo plotmę.

Funkcinis požiūris į žmogų, kurį išryškino modernioji sociologija ir apskritai visa pozityvistinė mokslo samprata, yra visuotinai įsigalėjusi mąstymo paradigma. Ji matoma įvairiose kasdienio gyvenimo srityse, kur žmogus vertinamas pagal savo socialinį elgesį, išvaizdą, pasiekimus, ekonominę/socialinę padėtį ar tam tikrų kriterijų atitikimą. Šis funkcinis žmogaus matymas ir individualistinė žmogaus samprata, teigianti žmogaus autonomiškumą ir racionalumą, yra vakarietiškojo ugdymo pagrindas. Davidas Hargreavesas (David Hargreaves), polemizuodamas su įsigalėjusiu individualizmu ugdyme, teigia, kad vakarietiškas ugdymas yra „apsėstas individualizmo kulto“, kuris socialines ugdymo funkcijas paverčia trivialiomis (1980). Autoriaus teigimu, individualistinė pozicija ugdyme kritikuotina įvairiais aspektais: antai feministinė ir komunitaristinė individualizmo kritika tvirtina, kad jis neigia įsipareigojimo kitiems ir bendruomenei svarbą (Aviram, 1996), yra priešingas žmogaus prigimčiai, nes

kuria asmeninį susvetimėjimą ir socialinę dezintegraciją (Sandel, 1982; Cuypers, 1992; Stone, 1990). Ugdymo diskurse pastebima individualistinė pozicija, teigianti autonomišką ir racionalų žmogų, kuriam pajungiamas visas pasaulis, yra tapusi ir vis garsėjančios bei populiarėjančios posthumanistinės intelektualinės minties kritikos taikiniu (Snaza, Weaver, 2014). *Cogito, ergo sum* antropologinė pozicija ir vėliau istoriškai vykusios instrumentalizacija ir racionalizacija sudarė prielaidas kurti standartizuotas švietimo sistemas, tokias, kokios šiandien dominuoja Vakarų sociokultūriniame areale (Peters, 1995). Jose, pasitelkiant įvairius vertinimo, testavimo ir kt. instrumentus, mokinių akademiniai pasiekimai yra matomi kaip ugdymo tikslo sinonimas. Deklaruojamas siekis kurti akademiškai gabius, racionalius ir autonomiškus, t. y. sau pakankamus, individus (Aspelin, 2011), kurie turėtų atitikti darbo rinkos poreikius ir integruotis į ekonomines šalių (ar tarptautines) sistemas. Nesunku pastebėti, kad tai iš esmės suponuoja supaprastintą funkcinį techninį ir sudaiktinantį požiūrį į žmogų – šis subordinuojamas dominuojančiam politinės ekonomijos naratyvui. Pažymėtina, kad tą patį galima teigti ir apie alternatyvią, nors Vakaruose taip ir nepritapusią, kolektyvistinę ugdymo prieigą. Istorinės patirtys rodo, kad ja pagrįsta ugdymo teorija ir praktika asmens unikalumą iš esmės „paskandina“ didesniame kolektyvybės lauke, o žmogus tampa matomas ir vertinamas, vėlgi, tik pagal tam tikrus funkcinis parametrus ar kolektyvinio standarto, valstybės poreikių ir pan. atitikimą.

Vertingų įžvalgų svarstant vakarietiškojoje ugdymo paradigmoje vyraujančią žmogaus sampratą teikia Maxo Weberio (Max Weber) biurokratijos apibrėžtis. Juk dauguma vakarietiškojo ugdymo institucijų, tiek valstybinių, tiek nevalstybinių, yra sumodeliuotos remiantis biurokratinio kanono klasika – nuasmeninta, racionali, taisyklėmis grįsta organizacija (Weber, 2009). Tad neturėtų stebinti, kad tokia į naudos maksimizavimą orientuota institucinė architektūra kuria ne unikalius asmenis, bet veikiau „žmogiškuosius išteklius“ (angl. human resources), paskirus racionalius vienetus, kuriems lavinti taikomi standartizuoti sprendimai. Pažymėtina, kad globali ugdymo sistemų standartizacija ir tolydžio didėjantis jų visuotinumas, pasireiškiantis kaip imperatyvus reikalavimas nacionalinėms švietimo sistemoms atitikti tarptautinius standartus (plg. PISA, EBPO ataskaitos, Pasaulio bankas ir kt.), praktikoje yra sukūrę tokią situaciją, kurioje švietimo sistema iš esmės ignoruoja konkretaus žmogaus, jo būties, istorijos, tapsmo autentiškumą. Ugdytiniai tokiam ugdymo diskurse yra matomi tik kaip paskiri funkciniai vienetai, atitinkantys (arba ne) visuotinai sutartų standartų kriterijus, kuriuos neoliberalios politinės ideologijos dominavimo laikais

brėžia laisvosios rinkos logika. Tokią globalaus švietimo sistemos ar tiksliau jo viso diskurso disfunkciją, kuri, kaip matėme, kartu gali būti adresuojama ir įvairioms politinėms ideologijoms, gana tiksliai yra pastebėję ir apibūdinę kritinės pedagogikos autoriai. Kalbėdami apie visuotinį švietimo efektyvumą, marketizavimą, žinojimo didinimą, socioekonominę reprodukciją, tokie autoriai kaip Michaelas W. Apple'as (Michael W. Apple), Henry Giroux, Freire, Foucault ir kiti yra įnešę reikšmingą indėlį į akivaizdžiai būtiną šiandieninio ugdymo diskurso refleksiją ir eventualų jo permąstymą. Kritinės pedagogikos ir kitų jai artimų postmodernių intelektualinių atšakų mąstytojų pastangas pasiūlyti realią nusistovėjusios ugdymo paradigmos alternatyvą gana gerai iliustruoja Davidas Buckinghamas (David Buckingham), teigdamas:

Prieš dvidešimt penkerius metus, po 1968-ųjų, viskas atrodė visiškai aišku. Apsiginklavę savo knygomis „Mokymas kaip ardomoji veikla“, „Visuomenės išmokyklinimas“ ir „Engiamųjų pedagogika“, visa jaunų mokytojų karta išėjo į „mokyklinės lentos džungles“, pasiryžusi „sąmoninti“ savo mokinius, apginkluoti „šlamšto atpažinimo“ įgūdžiais ir išlaisvinti iš ideologijos pančių. Dabar, tarp didžiulių socialinių sukrėtimų, būdingų paskutiniams šio šimtmečio metams, viskas atrodo daug painiau ir prieštaringiau (Buckingham, 1998, p. 1). (Aut. vert.)

Wendi Kohli atkreipia dėmesį, kad kritinės pedagogikos stovyklos atstovai, pasikliaudami racionalių dialogu kaip priemone, vis dėlto nesugebėjo pakeisti įsišaknijusių politinių, socialinių ir filosofinių įsitikinimų (1998, p. 515). Kaip pažymi santykio pedagogikos atstovai, šios progresyvistinės krypties autorių siūlymai, kuriuose kalbama vien apie *curriculum* reformą, paties ugdymo nepadarys patrauklesnio (Manifesto of Relational Pedagogy, 2004, p. 6). Biesta atkreipia dėmesį, kad postmodernioji kritinė pedagogika, pabrėždama įvairovės ir įtraukties vertybes, pasiūlė naujam kapitalizmui lengvai perimamą žodyną ir taip tapo jo bei naujosios neoliberalios ugdymo politikos sąjungininke (Biesta, 1998, p. 4). Galiausiai, ar kritinė pedagogika, kaip alternatyva, beisrūpinanti socialinės ekonominės atskirties grupių įgalinimu (plg. Freire), gali pasiūlyti ir jei taip, tai kokią, atsakymą į apatijos, motyvacijos nebuvimo, atsitraukimo ir prasmės nematymo problemą, kuri persekioja ir aukštesnio socialinio ekonominio sluoksnio atstovus ugdymo procese?

Aptarti keli kritikos aspektai yra pateikiami veikia kaip bendro pobūdžio iliustracija. Vis dėlto jie leidžia teigti, kad tiek progresyvistinės

idėjos, atspindėtos kritinės pedagogikos autorių darbuose, tiek tradicionalistinės nepasiūlo konceptualiai veiksmingos alternatyvos, galinčios atliepti šiuolaikinę vakarietiškojo ugdymo problematiką, atskleistą per normatyvinių jo tikslų ir praktinio įgyvendinimo neatitikimą. Tai verčia ieškoti vaisingų mąstymo alternatyvų, galinčių įveikti identifikuotas socioekonominės ir ideologinės kairės ir dešinės takoskyras ir suteikti naują impulsą mąstymui apie ugdymą. Šiuo požiūriu atsigręžimas į žmogaus kaip santykiškos būties postulatą atsiskleidžia kaip patraukli mąstymo kryptis.

2.3. Santykio svarba ugdyme

Santykio komponento svarbą žmogiškosios egzistencijos kontekste atskleidžia daugelis psichologijos, kultūros antropologijos, sociologijos ir kitų sričių tyrimų. Pozityvus, atviras, abipuse pagarba grįstas tarpasmeninis santykis daro didžiulę teigiamą įtaką individo psichosocialinei gerovei ir kitoms jo gyvenimo sritims (plg. Decker et al., 2007; Klem & Connell, 2004; Segrin, Taylor, 2007). Tokio santykio nebuvimas turi diametraliai priešingą efektą, pasireiškiantį per įvairias psichosocialines disfunkcijas. Tad santykis, būdamas esminiu žmogiškosios egzistencijos apibrėžties komponentu, neišvengiamai turi būti analizuojamas ir ugdymo klausimo kontekste. Pažymėtina, kad būtent santykio komponentas įgalina naujai mąstyti ir alternatyvias normatyvinių ugdymo tikslų (funkcijų) įgyvendinimo perspektyvas.

Filosofiniame ugdymo diskurse santykio tema nėra nauja, juolab kad pati ugdymoji veikla jau suponuoja santykiškumą. Aktyvesnis domėjimasis santykio klausimu teorinėje ugdymo literatūroje, pasak Frieseno, pirmiausia sietinas su vokiečių edukologo Hermano Nohlo (Herman Nohl) intelektualiniu indėliu XX a. pradžioje. Nohlo įvesta pedagoginio santykio sąvoka tapo vienu iš teorinių atskaitos taškų tolesniems svarstymams šia tema (Friesen, 2017). Vis dėlto Nohlo žvilgsnis į santykį ugdyme apėmė tik pedagogo ir ugdytinio individualų santykį, neimdamas dėmės platesnių santykių tinklą, tokių kaip ugdytinis ir bendraamžiai, ugdytinis ir mokyklos personalas ar mokykla ir tėvai ir t. t. Konceptualiai brėžiant santykio vietą ugdyme naudinga pasirodo vienos žymiausių šiuolaikinių santykio ugdyme mąstytojų Noddings teiginys, kad pats ugdymas apima specialaus tipo santykį tarp ugdytojo ir ugdytinio (2013, p. 195). Biesta pažymi, kad ugdymas vyksta ir *pačiame* santykyje, t. y. pats santykis, ne tik jame dalyvaujantys subjektai, veikia ugdančiai (2004). Tai skatina mąstyti patį santykį kaip atskirą veiksnį. Santykio ontologinis neapibrėžtumas ir komplikotumas, bet kartu jo patirties realus išgyvenimas, patyrimas, poveikis įvairiais lygmenimis santykio

dalyviams edukologiniame kontekste netruko sulaukti fenomenologinės krypties autorių dėmesio. Paminėtini hermeneutinės fenomenologinės krypties autoriai kaip Van Manenas, Saevi ir kt., kurie, remdamiesi daugiausia Edmundo Husserlio, Martino Heideggerio, Levino, Buberio, Hanso Georgo Gadamerio ir kitų kontinentinės filosofijos autorių intelektualine mintimi, svarsto santykį ne tik teorinėje ontologinėje plotmėje, bet ir siūlo įvairias inovatyvias metodologines prieigas santykiams ugdyme analizuoti (Saevi, 2020).

Kaip vienas iš mėginimų konceptualiai mąstyti santykio reikšmę ugdyme paminėtinas intelektualinis Santykio pedagogikos sąjūdis, kviečiantis kritiškai kvestionuoti nusistovėjusią ugdymo paradigmą dėl to, kad ji neįvertina ugdymo kaip susitikimo *su* svarbos. JAV sociologas ir psichologas Gergen, kurio mintimis nemaža dalimi remiasi santykio pedagogikos šalininkai, teigia, kad žmogus yra santykiška būtybė ir visas ugdomasis turinys yra iš esmės susijęs su santykiu *tarp* (2009). Teorinį santykio svarbos ugdyme diskursą sustiprina gausus empirinių edukologinės krypties tyrimų laukas. Būtent empiriniai tyrimai, be kita ko, atskleidžia, kad santykio komponentas gali būti prasmingai mąstomas siekiant minėtųjų normatyvinių ugdymo tikslų (funkcijų) kokybiškesnio įgyvendinimo, t. y. ugdymo kaip kvalifikacijos, socializacijos, subjektifikacijos.

Remiantis švedų edukologo Jonaso Aspelino (Jonas Aspelin) analize, tik apie dešimtą dešimtmetį tyrimuose pradėta daugiau dėmesio skirti santykio ugdyme komponentui (2019). Nustatyta, jog palaikantis mokytojo santykis mokinio atžvilgiu turi teigiamą poveikį mokinio socialiniam vystymuisi, dalykiniams gebėjimams, motyvacijai ir kt. (Cornelius-White, 2007; Murray, 2007 ir kt.). Empiriniais tyrimais taip pat patvirtinta teigiamo santykio pozityvi įtaka mokiniams, turintiems specialiųjų poreikių (Rimm-Kaufman, 2003, Sabol, 2012 ir kt.). Įrodyta, kad pozityvus, palaikantis ir lygiavertis, t. y. subjektiškumą įtvirtinantis mokytojo santykis su mokiniais sukuria tinkamas prielaidas akademiniam mokinių pasiekimams augti (Costa et al., 2015). Apžvelgiant empirinius tyrimus kitomis mokinio santykio *su* „kryptimis“, pastebėta, kad tėvų santykis su mokiniu ir mokyklos bendruomene taip pat daro reikšmingą įtaką mokinių akademiniam pasiekimams (McNeal, 2014, Toor, 2018). Tad šalia santykį žyminčio *tarp* atsiranda prielinksnis *su*.

Gausu mokslinės literatūros, pagrindžiančios priklausymo jausmo (angl. *sense of belonging*) svarbą ugdyme, kuris randasi dėka atsidasusių, kito autentiškumą pastebinčių ir su tuo gebančių dirbti mokyklos bendruomenės narių (Braun, 2019). Mokinių subjektiškumo skatinimą Adamas Brodie-

McKenzie'is (Adam Brodie-McKenzie) mato kaip prielaidą rasti didesniam solidarumui ir būsimų piliečių įgalinimui, kurio, bent jau kol kas, klasikinė ugdymo sistema nėra pajėgi įgyvendinti (2021). Tyrimuose pastebėta, kad tėvystės stilius, tėvų socialinė padėtis, bei mokytojo ir mokinio, mokinio ir mokinio tarpusavio santykis pozityviai susijęs su socialine įtrauktimi, t. y. didesniu mokinių dalyvavimu (Wanders et al., 2020).

Ugdomojoje praktikoje nemaža pedagoginių srovių-mokyklų išryškina santykio svarbą ugdymo veikloje ir apskritai mokyklos gyvenime, tačiau santykio kategoriją interpretuoja skirtingai. Antai Valdorfo mokyklos koncepcija išskirtinė tuo požiūriu, kad mokytojas joje institucine ir administracine prasme yra mokyklos valdytojas, t. y. koncepciniu lygmeniu kuriamas mokytojo santykis su jo tiesioginiu darbu, netarpininkaujant (arba minimaliai tarpininkaujant) administracijai. Šios koncepcijos *curriculum*, anot Bruce'o Uhrmacherio, pabrėžia žemiškumo ir kosmiškumo sąsają (tarpusavio santykį), egzistencinį ryšį tarp gamtos ir besimokančiojo. Uhrmacherio teigimu, Valdorfo koncepcija remiasi jungiškąja psichologija bei Maurice'o Merleau-Ponty intelektualine mintimi apie kūniškumą (1995), tad ši ugdymo koncepcija mato santykio kategoriją kaip reikšmingą ugdyme. Joje žmogiškieji ir ugdomieji santykiai siejami su aukštesnėmis, netgi kosminėmis prasmėmis.

Kita Lietuvoje populiari ugdymo koncepcija, kuria vadovaujasi keletas mokyklų mūsų šalyje, o viešajame diskurse pastebimas susidomėjimas šia koncepcija – demokratinis ugdymas. Ji kildinama iš liberalios politinės filosofijos mąstytojo Johno Locko (John Lock) bei Apšvietos mąstytojo Jeano Jacques'o Rousseau (Jean Jacques Rousseau) ugdymo sampratų ir pozicionuojama Johno Dewey'o (John Dewey) pragmatizmo rėmuose. Remiantis Erico Gouldo (Eric Gould) analize, demokratiniu ugdymu reikėtų laikyti tokį ugdymą, kuris siekia demokratizuoti patį mokymąsi (2003, p. 224).

Nors ir nėra išsamaus teorinio veikalo, kuriuo būtų galima remti šią pedagoginę srovę, demokratinis ugdymas iš esmės suprantamas kaip pabrėžiantis mokinių laisvę planuoti savo darbotvarkę, lygybę bei demokratinį sprendimų priėmimą (mokinių įtraukimą į sprendimų priėmimo procesą). Tad santykio tarp socialinių veikėjų ugdyme prasme demokratinėje kryptyje pabrėžiamas instrumentinis funkcinis santykis, kuriame daug dėmesio skiriama individo autonomiškumui. Kaip gana sparčiai populiarėjančią, tačiau taip pat bendro apibrėžimo neturinčią ugdymo mokyklą galėtume išskirti namų mokymą (angl. home-schooling) (Basham, et al., 2001). Ji pagrįsta suvokimu, kad namų aplinkoje mokymasis yra socialiai ir informacijos

prasme saugus, lankstus *curriculum* atžvilgiu ir pritaikomas prie individualių besimokančiojo poreikių. Nesunku pastebėti, kad nors ir nesama apibrėžtos namų mokymo krypties, vis dėlto ji iš esmės yra pagrįsta vaiko ir -tėvų (mokytojų) glaudžiu artimu santykiu, įgalinančiu atsirasti kitokią mokymosi kokybę nei tradicine prasme suprantamoje mokykloje. Nors diskutuojama dėl tokios koncepcijos priimtino tradicinės ugdymo sistemos (veikėjų) atžvilgiu, kvestionuojamas ugdymo turinys ir mokinio socializacijos galimybės, reikia pažymėti, kad ji santykį tarp ugdymo veikėjų laiko savo esminiu išeities tašku.

Bene stambiausia pagal ugdymo įstaigų skaičių ir tradicijos paveldo apimtį – katalikiškojo ugdymo kryptis. Ji užima itin reikšmingą vietą pasauliniame ugdymo žemėlapyje, nestokoja susidomėjimo ir Lietuvoje. Ši ugdymo samprata pagrįsta antikinės ir neoscholastinės filosofijos bei teologijos doktrinomis, kurios santykį vertino kaip šalutinę žmogaus egzistencijos kategoriją. Vis dėlto nuo II Vatikano susirinkimo XX a. vid., kai buvo permąstyta Bažnyčios vieta pasaulyje ir pasiūlyta radikalių inovacijų Bažnyčios mokyme, santykiškumui kaip egzistencinei žmogaus apibrėžčiai suteikta teologinė, antropologinė, o ugdymo dokumentuose – ir edukologinė prasmė. Istorinės Bažnyčios dokumentų apie ugdymą kaitos analizė parodė, kad Bažnyčia savo ugdymo mintį koreguoja inkrementiniu būdu, t. y. palaipsniui, o šiuolaikinį katalikiškąjį ugdymą ji charakterizuoja būtent per kitokių tarpusavio santykių perspektyvą (Labokas, 2022). Dėl šios priežasties santykio tema šiuolaikiniame Bažnyčios mokyme apie ugdymą yra tapusi apskritai viso katalikiškojo ugdymo tapatumo bei išskirtinumo laidas.

Pateikta teorinės polemikos, empirinių tyrimų ir pedagoginių koncepcijų analizė santykio klausimu leidžia teigti, kad santykio komponentas yra ištis svarbi ugdomosios veiklos dalis, tiek teoriniu, tiek praktiniu požiūriu, kurią privalu turėti mintyje analizuojant, projektuojant ir įgyvendinant ugdymo alternatyvas. Nors pozityvaus, kito subjektiškumą patvirtinančio santykio svarba ugdyme suabejoti sudėtinga, praktinėje ugdymo plotmėje siekiant kurti bei palaikyti tokį santykį susiduriama su nemenkais iššūkiais (Pranjić, Žižanović, 2021; Brady, 2013). Neigiamos nuostatos, mintys ar veiksmai ugdymo turinio, ugdytojų, bendraklasių atžvilgiu – savo esme su santykiu susijusi ir santykio plotmėje besireiškianti kompleksinė pedagoginio darbo kasdienybė, neturinti vieno universalaus paaiškinimo. Vis dėlto sociologijos ir psichologijos moksluose atsiradusi *susvetimėjimo* sąvoka, apibūdinanti bendrą subjekto atsietumą nuo jam įprastos veiklos ir aplinkos bei su tuo susijusias psichosocialines pasekmes,

tampa alternatyva svarstyti santykio dinamiką ugdymo(si) procese (Hascher, 2018, p. 2). Tai rodo nemažas kiekis edukologijos bei švietimo sociologijos ir psichologijos tyrimų (Taylor, 2001; Mau, 1989), operavusių susvetimėjimo sąvoka (Hascher, Hagenauer, Schaffer, 2011) ir analizavusių susvetimėjimą kaip negatyvią laikyseną. Atsižvelgiant į tai, toliau darbe apžvelgiama susvetimėjimo sąvoka turinio kaitos požiūriu.

2.4. Susvetimėjimas: santykio matmenyje besireiškiantis fenomenas

Susvetimėjimo sąvoka, pirmiausia atsiradusi teologinėje ir filosofinėje literatūroje, XIX a. pab.–XX a. patraukė nemažos dalies žymiausių filosofų, sociologų ir psichologų dėmesį, o pastaruoju metu susidomėjimas šia sąvoka matyti ir edukologijos mokslų srityje (Marcin, Morinaj, Hascher, 2019; Caglar, 2013; Case, 2008; Johnson, 2005). Apskritai galime teigti, kad vartojant susvetimėjimo sąvoką norima išreikšti, viena vertus, individo ir socialinių struktūrų tarpusavio santykį, kita vertus, individo egzistencines-psichologines būsenas, atsiradusias išgyvenant tam tikrą atskirtį (plg. Dean, 1961). Terminas, pirmiausia paminėtas Georgo Wilhelmo Friedricho Hegelio, vėliau aptinkamas Ludwigo Feuerbacho darbuose ir sistemiškiau išplėtotas Karlo Marxo, Emile'io Durkheimio, Erico Frommo, Melvino Seemano ir daugelio kitų autorių. Sampratos diskurse vis dar nesutariama dėl tam tikrų ontologinių, epistemologinių ir metodologinių aspektų. Kaip pažymi Eldonas Wegneris (1975), susvetimėjimas – bene ryškiausia šiuolaikinio individo sociopsichologinių problemų, XX a. plačiai analizuota filosofiniame, meniniame, sociologiniame, psichologiniame ir netgi teologiniame diskursuose.

Tokia fenomeno apibrėžtis, kur jis pozicionuojamas kaip atskyrimo nuo grupės ar veiklos, kuriai individas turėtų priklausyti ar būti įsitraukęs, patirtis arba būseną (Oxford English Dictionary, 2016) išsyk suponuoja, jog esama socialinės, psichologinės, kultūrinės ir kitokių dimensijų. Šis akivaizdus susvetimėjimo daugiamatiškumas yra tapęs viena pagrindinių ontologinių ir epistemologinių dilemų sąvokos aiškinime. Šiuos termino vartojimo problemiško ir jo operacionalizacijos klausimus išsamiai aptarė Feliksas Geyeris ir Deividas Schweitzeris (2012). Jų teigimu, kelios pagrindinės problemos, susijusios su susvetimėjimo terminu, yra šios: 1) *ontologinė* – apibūdinama kaip ginčas, ar susvetimėjimas traktuotinas kaip psichologinė individo lygmens subjektyvi problema, ar veikiau kaip objektyvios socialinės formos problema, taigi turinti objektyvią dimensiją; 2) *normatyviniai sprendimai ir esencializmo problema* – šiuo atveju atkreipiamas dėmesys į marksizmo kaip politinės minties (iš kurios ir kyla

susvetimėjimo konceptas) normatyvinį pobūdį, traktuojantį patį susvetimėjimą kaip nelaukiamą ir neigiamą fenomeną, arba būseną, kurios derėtų vengti. Antai Ludzas (ten pat, 2012) nurodo iš marksizmo kylančią susvetimėjimo sampratą kaip tam tikrą moralinę humanistinę kritiką, nukreiptą į įvairias šiuolaikinės industrinės visuomenės sąlygas.

Atidžiau pažvelgus į marksistinę filosofiją matyti, kad joje susvetimėjimo konceptas kyla būtent iš normatyvinės nuostatos – kaip yra ir kaip turėtų būti. Taip suponuojamas tam tikras esencializmo argumentas apie tai, kokia *a priori* yra žmogaus prigimtis (suprask, ji nėra susvetimėjusi pradžioje, tik vėliau susvetimėja dėl visuomenės, institucijų, kapitalo ir t. t.). Geyerio ir Schweitzerio manymu, toks marksizmo „primestas“ normatyvinis ir esencialistinis argumentas gali ir turi būti kritiškai įvertintas. Dera pasakyti, kad diskusiją apie normatyvinį ir esencialistinį susvetimėjimo sąvokos turinį gana įtikinamai mėgina užbaigti struktūralizmo atstovai. Kaip teigia Simonas Skemptonas (2010), Louis Althussero, Jacques'o Derrida, Foucault darbuose pagrindinis susvetimėjimo sąvokos (kur suponuojamas tapsmas ar procesas „nuo – į“) kritikos taškas yra būtent žmogaus prigimties klausimas. Apibendrintai galima teigti, kad prancūzų struktūralistų mintis pasireiškė kaip netikėjimas ir eventualus bendros žmogiškosios prigimties paneigimas, laikytinas „prigimties mitu“. Derrida (ten pat, 2010), veikiausiai remdamasis sartriškuoju egzistencializmu, žengia dar toliau teigdamas, kad susvetimėjimas – nuolatinė ir neišvengiama žmogaus būklė. Perfrazuojant autorių ir sekant jo mintimi – susvetimėjimas jau yra, o ne kažkada atsiradęs, ar kada nors pasibaigsiantis reiškinys ar būklė. Atsisakius ontologinio marksizmo pasiūlyto žvilgsnio į visuomenę, kuri būtų galima vadinti aiškiu sociologiniu susvetimėjimo sąvokos matmeniu, linkstama „leisti“ į individo lygmens, psichologinių būsenų ir jausenų matmenį.

Galiausiai paskutinis didesnis susvetimėjimo sąvokos kritikos aspektas – jos *redukcija į psichologiją*. Ją įžvelgia Geyeris ir Schweitzeris tvirtindami, kad nors psichologija padėjo labiau operacionalizuoti susvetimėjimo konceptą, tačiau tai neretai daroma ignoruojant objektyvius išorinės aplinkos ar struktūrinius veiksnius, darančius įtaką subjektyviai žmogaus būsenai (ten pat, 2012). Nors autoriai ir gana aiškiai atskleidžia susvetimėjimo koncepto slinktį iš sociologinio į psichologinį matmenį, nurodydami to implikacijas, tačiau pristinga nuodugnesnio tokios problemiškos dinamikos aiškinimo.

Kyla klausimas, ar nereikėtų marksistinę ontologinę pamatą turinčios susvetimėjimo sąvokos slinkties iš sociologijos į psichologiją aiškinti mokslinio pozityvizmo įtaka? Kitaip tariant, ar negalėtume teigti, jog individo

lygmens, t. y. psichologiniai susvetimėjimo veiksniai ir padariniai yra kur kas lengviau pamatuojami empiriškai nei makrolygmens – sisteminiai veiksniai? Gal būtent empirikos „pasiekiamumo“ argumentas čia galėtų būtų pasitelktas aiškinant susvetimėjimo termino dinamiką iš sociologijos į psichologiją? Vis dėlto autoriai tokios minties nuodugniau nesvarsto. Be jokios abejonės, susvetimėjimo fenomeno slinkties į psichologiją dinamikai nemaža įtakos padarė itin išpopuliarėjusi egzistencializmo literatūrinė kryptis. Antai Richardas Schmittas (2003) pateikia išties įžvalgią ir turiningą Levo Tolstojaus „Ivano Iljičiaus mirtis“, Fiodoro Dostojevskio „Užrašai iš pogrindžio“ ir Franzo Kafkos „Metamorfozė“ interpretaciją susvetimėjimo kontekste. Paminėjimo verti Albert'o Camus „Svetimas“ ir visa Jeano Paulio Sartre'o kūryba, taip pat lietuviškai auditorijai puikiai žinoma Antano Škėmos „Balta drobulė“.

Schmittas (2003) teigimu, XX a. 8-ame dešimtmetyje susvetimėjimo koncepto vartojimas socialiniuose humanitariniuose moksluose išgyveno piką, o šiandieniniame moksliniame diskurse jis dažniausiai aptinkamas edukologijos srityje. Toks termino vartojimo sumažėjimas, kaip pažymi Williamsonas (1997), veikiausiai buvo nulemtas perdėm įvairiapusio sąvokos eksploatavimo ir nusistovėjusio jos apibrėžimo nebuvimo. Taip pat veikiausiai dar ir dėl mūsų jau aptartų termino ontologinių-epistemologinių dilemų. Tokia nemenka painiava veikiausiai paskatino Johnsoną, kaip susvetimėjimo sampratos kritiką, teigti, kad pati sąvoka dėl tokio plataus vartojimo yra tapusi beprasmė ir nieko nepaaiškinanti: ja mėginama aiškinti kone visą socialinę tikrovę ir jos dilemas (1975). Gana iliustratyvus Rahelės Jaeggi (Rahel Jaegi) teiginys, apimantis daugiausia šiuolaikinės kultūros kritikos klausimą. Autorė pažymėjo, kad kritinės teorijos proponentai savo išeities tašku susvetimėjimo problemą ėmė kaip neginčijamą postulatą, *a priori* teiginį (2014).

Kaip yra pažymėjęs Johnsonas, susvetimėjimo sąvoka palyginti gyvybinga išliko edukologijos mokslų kontekste (ten pat, 1975). Toks „gyvybingumas“ veikiausiai sietinas su pačia švietimo sistemos struktūra, joje esančiais galios santykiais, normomis, socialiniais vaidmenimis ir kitais artefaktais, kurie iš esmės „nekonfliktavo“ su susvetimėjimo teoriniais ontologiniais pagrindais, nubrėžtais sociologijos ir psichologijos mokslų.

2.4.1. Susvetimėjimas Karlo Marxo, Maxo Weberio ir Emile'io Durkheim'o darbuose

Marksistinę susvetimėjimo sampratą, pateikiamą jos autoriaus Karlo Marxo darbuose, svarbu aptarti dėl to, kad ji yra tapusi vienu pagrindinių atspirties taškų analizuojant šį fenomeną. Ikimarksistinėje literatūroje aptinkama susvetimėjimo sąvokos vartoseną, pavyzdžiui, Rousseau, Hegelio ar Feuerbach'o darbuose, labiau sietina su filosofiniu būties prasme ir esme analizuojančiu diskursu. Marxas, savo ankstyvuosiuose raštuose analizuodamas kapitalistines visuomenes ir jose veikiančius darbo santykius, susvetimėjimo sąvoką, apibūdinančią žmogaus egzistencinę būklę, susieja su konkrečiais socioekonominiais veiksniais (2009). Marxo intelektualinis judesys, kuriuo jungiamas egzistencinis žmogaus būties aspektas su gamybos priemonių ir išteklių privatizavimu, įsitvirtinusi kapitalistinėje visuomenėje, iš esmės „įžemina“ susvetimėjimo konceptą, atverdamas galimybes labiau operacionalizuoti susvetimėjimo sąvoką ir mėginti taikyti ją empiriniame lauke. Kitaip tariant, Marxo siūloma susvetimėjimo ontologija (t. y. klausimai, kas yra ir iš kur atsiranda susvetimėjimas) konceptą paverčia apčiuopiamu, o tai reiškia ir tiriamu, reiškiniu.

Marxo manymu, gamybos priemonių privatizacija ir iš to išplaukiantis darbo pasidalinimas sukuria darbininko atitolimą nuo darbo proceso, jo rezultato, savęs ir galiausiai visuomenės. Taip yra užkertamas kelias žmogaus kaip darbininko savęs aktualizavimui, t. y. veda į susvetimėjimą (ten pat, 30). Pažymėtina, kad Marxo pasiūlytas susvetimėjimo koncepto ontologinis pagrindimas logiškai nėra įmanomas be tam tikros antropologinės sampratos. Kitaip tariant, kol nėra aiškiai postuluojuama žmogaus samprata – kas yra žmogus, – tol nėra įmanoma sukurti ontologinio pagrindimo ir susvetimėjimo konceptui. Marxo manymu, žmogaus esmę atskleidžia būtent darbas, per kurį žmogus patvirtina savo egzistenciją (Healy, 2020, p. 13).

Šis „savęs patvirtinimas“ vykstantis per darbo procesą ir jo rezultatus suardomas dėl kapitalistinės socioekonominės struktūros dinamikos. Ši istoriškai ir kultūriškai susiklosčiusi dinamika lemia, kad darbininkas dėl tam tikro nuosavybės teisių pasiskirstymo yra tapęs paskiru funkcinio vienetu, kuris tik iš dalies dalyvauja gamybos procese ir negali pretenduoti į galutinį rezultatą. Marxo manymu, šis atribojimas nuo nuosavybės bei aktualizuojančio darbo proceso ir rezultato kuria darbininko susvetimėjimo, arba atitraukimo nuo jo tikrosios prigimties, būklę. Marxas eksplikuoja šį „at(si)traukimą“, nuroydamas į tam tikrą susvetimėjimo procesiškumą, kuris susideda iš keturių pakopų: 1) *susvetimėjimas su darbo rezultatu* (arba

galutiniu produktu), kurio kontrolę jis (darbininkas) kaip gamintojas praranda, o galia valdyti objektą perleidžiama kapitalo valdytojui, produkto savininkui, 2) *susvetimėjimas su darbo procesu* kaip užkirstas kelias jo saviraiškai ir savęs aktualizavimui, 3) *susvetimėjimas su savimi*, arba tapimas *nebe* savimi, kuomet prarandama savęs aktualizacija per darbo procesą ir darbo rezultatą, 4) *susvetimėjimas su kitais*, t. y. visuomene, kuomet kiti visuomenės nariai imami matyti utilitaristine prasme kaip naudingi arba grėsmingi, taip sukuriant antagonistinę klasinės sistemos segmentų ir individų tarpusavio santykių dinamiką (Horowitz, 2010).

Pažymėtina, kad Marxo susvetimėjimo fenomenas matomas grynai ekonominių subjekto ir objekto santykių kontekste, neanalizuojant tarp subjektiškojo santykio veiksnio, t. y. matomas tik individas, darbo procesas, jo rezultatas ir individo santykis su visuomene. Kaip minėta, marksistinė susvetimėjimo samprata susilaukė nemaža kritikos dėl normatyvinio savo pobūdžio ir esencialistinio žmogaus prigimties postulavimo. Pastaruoju, tiesa, pats Marxas savo vėlesniuose darbuose suabejojo, kaip ir visa savo paties kurta susvetimėjimo koncepcija (Petrovič, 1963, p. 419). Marksistinės susvetimėjimo sampratos kritikai taip pat kelia klausimą, ar ši samprata galėtų būti taikoma šiulaikinėms XXI a. Vakarų visuomenėms, kurios yra jau nutolusios nuo XIX a. Marxo aptartos ir kritikuojamos industrinės kapitalistinės visuomenės santvarkos. Nepaisant visos šios gana reikšmingos kritikos, marksistinė susvetimėjimo samprata tapo vienu pagrindinių atspirties taškų tolesnei koncepto plėtotei sociologijos ir psichologijos moksluose (Øversveen, 2021).

Kitas ne ką mažiau reikšmingas autorius sociologiniame susvetimėjimo koncepto plėtotės diskurse – sociologas Maxas Weberis. Dėl savo įžvalgų, susijusių su organizacijų veikimu ir jų vidine logika, Weberis yra tapęs organizacinės sociologijos klasiku, kurio nubrėžtomis gairėmis šiandieniniame pasaulyje veikia dauguma įvairių organizacinių struktūrų. Būtent organizacijoms būdinga racionalizacija ir biurokratizacija Weberio yra matoma kaip susvetimėjimą sukeliantys veiksniai. Weberio manymu, susvetimėjimo būklė, kurią įvardino Marxas, yra atsiradusi ne tiek dėl darbininko priverstinio atskyrimo nuo darbo proceso ir jo rezultato, kiek dėl socioekonominių-politinių struktūrų racionalizacijos ir biurokratizacijos. Weberis teigia, kad racionali šių struktūrų organizavimo logika priverčia asmeninius individo troškimus bei siekius aukoti vardan nuasmenintų organizacijos tikslų, taip individui prarandant tam tikrą savastį (Coser, 1977). Pasak Weberio, racionalizacija yra procesas, kurio metu tam tikros žinios pritaikomos praktiniame gyvenime siekiant efektyvumo, koordinavimo,

fizinės ir socialinės aplinkos kontrolės ir didesnio našumo. Kaip tam tikrą racionalizacijos išraiškos formą Weberis savo sampratoje nurodo organizacinės veiklos biurokratizavimą, kur racionali, t. y. efektyvumo siekianti tiek valstybinė, tiek privati organizacija išvysto savo biurokratinį veikimo modelį. Šis yra tapęs organizacinės sociologijos klasika. Weberis savo sociologinėje analizėje racionalumo įsikūnijimą pateikia idealiuoju biurokratijos modeliu. Jis turi šešias būtinąsias sąlygas: 1. Valdžios hierarchija, 2. Efektyvumas, 3. Nuasmeninimas, 4. Specializuotas darbo pasidalinimas, 5. Rašytinės veikimo taisyklės, 6. Pareigų paauskstinimo galimybė, grindžiama darbo pasiekimais (2019). Taigi Weberio įžvalga susvetimėjimo konceptą praplečia tuo požiūriu, kad susvetimėjimas imamas traktuoti kaip universali šiuolaikinių biurokratizuotų ir racionalizuotų visuomenės gyvenimo organizavimo modelių ypatybė, t. y. ne vien tik kapitalizmo, kaip matė Marxas, bet ne ką mažiau ir socializmo problema (Gerth, Mills, 1946, p. 49). Iš vėberiškosios susvetimėjimo sampratos logiškai išplaukia tai, kad susvetimėjimas sietinas su organizacine struktūra, kurioje individas yra pajungiamas kokiam nors kolektyviniam tikslui ir yra matomas kaip paskiras funkcinis vienetas, ignoruojant jo subjektiškumą.

Kitas reikšmingas klasikinis vakarietiškosios sociologijos autorius Emile'is Durkheimas savo intelektualine mintimi taip pat yra prisidėjęs prie susvetimėjimo koncepto plėtotės. Autoriaus XIX a. pabaigoje rašytuose sociologijos klasika laikomuose darbuose „Darbo pasidalijimas visuomenėje“ (liet. k. 2014) ir „Savižudybė“ (liet. k. 2005) įvedamas *anomie* (anomijos) terminas, kuris į lietuvių kalbą galėtų būti verčiamas kaip normų nebuvimas (angl. normlessness). Jis atsiranda, kuomet nebelieka socialinių standartų, reguliuojančių individo elgesį. Autoriaus teigimu, socialinės normos gali išnykti dėl staigių revoliucinių socialinių pokyčių ar jau minėtų kapitalistinių darbo santykių, kuomet darbininko ir darbdavio atsietumas sukuria skirtingas socialines normas, reguliuojančias elgesį. Taigi, Durkheimo manymu, socialinė kontrolė, kuri anksčiau kildavo iš kaimo, šeimos, bažnytinės bendruomenės, ilgainiui dėl tam tikrų socioekonominių ir sociokultūrinių procesų prarado lig tol turėtą galią nubrėžti tam tikras normatyvines elgesio visuomenėje gaires. Šių gairių išnykimas sudarė prielaidas kurtis individualizmui, kuris iš esmės yra paženklintas anomijos – t. y. individualių elgesio normų ir mažesnio visuomenės solidarumo (Serpa, 2018). Tad susvetimėjimas Durkheimo sampratoje yra normų, reguliuojančių elgesį, išsiskyrimas.

2.4.2. Susvetimėjimas Melvino Seemano darbuose

Kaip vieną reikšmingiausių šiuolaikinių susvetimėjimo koncepto plėtotojų sociologijos mokslų kontekste XX a. antroje pusėje dera paminėti sociologą Melviną Seemaną (1959). Autoriaus darbai, kuriose bandoma kategorizuoti ir labiau operacionalizuoti susvetimėjimo konceptą, yra tapę bene pagrindiniu metodologiniu išeities tašku susvetimėjimo fenomeno tyrimuose. Autorius, iš esmės bandydamas sujungti didžiųjų sociologijos klasikų mintis apie susvetimėjimą, savo darbuose pateikia penkias skirtingas susvetimėjimo raiškos versijas ir taip mėgina suteikti susvetimėjimo sampratą empirinį aspektą. Seemano tvirtinimu, sociologinėje literatūroje galima skirti penkias susvetimėjimo versijas, kurios turi būti matomos iš individo sociopsichologinio žiūros taško (1959, p. 784). Šios versijos: 1. *Bejėgiškumo jausmas* (angl. powerlessness), 2. *Beprasmybė* (angl. meaninglessness), 3. *Normų nebuvimas* (angl. normlessness), 4. *Izoliacija* (angl. isolation), 5. *Svetimumas sau* (angl. self-estrangement). 1975 metų darbe Seemanas įveda dar iš šeštąją susvetimėjimo versiją, *kultūrinį susvetimėjimą*, taip išplėsdamas susvetimėjimo sampratą (1975, p. 111).

Bejėgiškumo jausmą Seemanas apibūdina kaip „individo suvokiamą tikimybę ar galimybę, kad jo veiksmai negali nulemti tam tikrų laukiamų pasekmių“ (1959, p. 784). Bejėgiškumą Seemanas laiko nulemtu individo asmeninės patirties suvokimo. Autoriaus teigimu, bejėgiškumo jausmą, ar būseną, dera atskirti nuo: a) objektyvios bejėgiškumo situacijos, matomos kokio nors stebėtojo iš šalies, b) stebėtojo vertinimų, kurie gali būti motyvuoti kokių nors etinių standartų, c) individo jausmų, kylančių iš neatitikties tarp jo lūkesčių ir jo troškimo ką nors kontroliuoti (ten pat, p. 784). *Beprasmybė*, autoriaus teigimu, susijusi su tuo, kaip individas suvokia įvykių, kuriuose jis dalyvauja, prasmę. Kitaip tariant, susvetimėjimas kaip beprasmybė randasi tuo atveju, kai esama negebėjimo nuspėti įvykių baigties ar individualaus veikimo pasekmių pagal turimus įsitikinimus (ten pat, p. 786). Aptardamas susvetimėjimą kaip *normų nebuvimą* Seemanas priartėja prie Durkheimio *anomie* sąvokos. Seemano teigimu, šią susvetimėjimo versiją reikėtų suprasti kaip didelę tikimybę, jog tam tikriems tikslams pasiekti bus reikalingas socialiai nepriimtinas elgesys (ten pat, p. 788). *Izoliacija*, kaip viena iš susvetimėjimo versijų, Seemano tvirtinimu, turėtų būti suvokiama kaip individo priskiriama maža vertė tikslams ir įsitikinimams, kurie visuomenėje yra vertinami kaip svarbūs. Taip randasi individo atskirtis nuo visuomenės (ten pat, p. 789). Aptardamas *svetimumą sau* Seemanas aiškiai remiasi Ericho Frommo darbais, teigdamas, kad šis susvetimėjimas gali būti matomas kaip

tam tikro dabartinio individo elgesio priklausomumas nuo laukiamų apdovanojimų ar rezultatų ateityje. Ši bene problemiškesnė susvetimėjimo versija primena beprasmybės jausmą, nes apibrėžiama per tai, kad individas praranda prasmės ar pasididžiavimo savo veikla, į kurią jis yra įsitraukęs, jausmą (ten pat, p. 790). Tuo tarpu *kultūrinis susvetimėjimas*, Seemano nuomone, yra dominuojančių socialinių vertybių atmetimas arba atsietumas nuo jų individo lygmeniu (Seeman, 1991, p. 351).

Seemano sampratos kritika. Seemanas pateiktą susvetimėjimo versijų kategorizaciją, nepaisant jos populiarumo ir pritaikomumo, tapo nemažos dalies autorių kritikos objektu. Šiuos esminius kritikos aspektus dera atskleisti bent jau bendrais bruožais. Mike'o Healy'o teigimu, tokia Seemano susvetimėjimo samprata yra per plati ir nors pretenduojama į sociologiją, akivaizdu, kad Seemanas krypta į psichologiją (Healy, 2020, p. 9). Kita vertus, lieka neaišku, kodėl Healy'is nepastebi, kad Seemanas savo darbu iš esmės ne tiek siekia sukurti teorinį konstruktą, kiek apibendrinti susvetimėjimo sąvokos vartosenos diskursą. Seemanas pirmajame savo tekste apie susvetimėjimą iškart atkreipia dėmesį, kad nedetalizuos, „kokios sąlygos sukuria susvetimėjimą ir kokias konkrečias pasekmes jo išryškintos susvetimėjimo versijos turi“, palikdamas šiuos klausimus ateities tyrimams (1959, p. 784).

Nesunku pastebėti, kad Seemano sampratoje susvetimėjimo sąvoka atplėšiama nuo pirminio savo sociologiškumo ir paverčiama individo psichologines būsenas apibūdinančiu konstruktą. Tekste iš esmės nerandame nuorodų į sociostruktūrinius veiksniai, skatinančius susvetimėjimą. Šį ydingą Seemano susvetimėjimo koncepto „plotį“ pastebi ir edukologai, norėdami susvetimėjimo sąvoką operacionalizuoti empiriniams edukologiniams tyrimams, ir yra priversti ją siaurinti. Hascher ir bendraautorių atlikta susvetimėjimo koncepto edukologinių tyrimų literatūroje analizė gana puikiai parodė, kad esama daugelio būdų, kuriuos renkasi paskiri autoriai, kaip interpretuoti susvetimėjimo fenomeną (Hascher, 2018). Ar tai yra Seemano koncepto, kuriuo kaip išeities tašku remiasi dauguma autorių, neapibrėžtumo sukurta spraga, ar veikiau platesnė, su susvetimėjimo fenomeno ontologija susijusi problema – lieka atviras diskusinis klausimas.

Susvetimėjimo fenomeno daugiamatiškumas atsiliepia ir metodologiniams aspektams. Nors Seemanas aiškiai deklaruoja norą operacionalizuoti sąvoką, tačiau tai, anot Davido L. Harvey ir bendraautorių, lieka iki galo neišpildyta. Autoriai pateikia Seemano susvetimėjimo versijų kritinę metodologinę analizę, kurioje konstatuojama, kad Seemanas klaidingai

interpretuoja pirminius šaltinius, taip susikurdamas „patogią“ susvetimėjimo apibrėžtį (Harvey et al., 1983). Healy'o teigimu, Seemanas nepateikia aiškinimo, kaip šios susvetimėjimo versijos yra susijusios tarpusavyje, nepateikiama aiški teorinė susvetimėjimo struktūra (Healy, 2020, p. 9), dėl to Seemano pastangos vertintinos ne kaip teorinės perspektyvos kūrimas, bet veikiau kaip deskriptyvinė veikla. Nėra aišku, kaip bejėgiškumas susijęs su normų nebuvimu ar beprasmybės jausmu, o susvetimėjimo kaip izoliacijos, normų nebuvimo ir kultūrinio susvetimėjimo versijos skamba išties tautologiškai.

2.4.3. Susvetimėjimo empiriniai tyrimai: rasti būdą ir priežastį

Debatai dėl filosofinių ontologinių susvetimėjimo pagrindų nėra baigti. Nors kai kurių autorių, kaip antai Williamsono (1997), manymu sąvoka yra visiškai „išsemta“, vis dėlto esama nuomonių, kad susvetimėjimo tema vis dar aktuali (plg. Hascher, 2018). Kiek kitokia situacija atsiskleidžia analizuojant empirinį susvetimėjimo tyrimų lauką, kuris leidžia susidaryti visuminį analizuojamos sąvokos vaizdą. Užsimezgusi filosofinė diskusija dėl susvetimėjimo neišvengiamai persikėlė į praktinį tyrimų lauką, kuriame matyti mėginimų atsakyti į klausimą *kaip tirti susvetimėjimą* (t. y. empirinis aspektas).

Retrospektyviai susvetimėjimo empirinius tyrimus galime suskirstyti į kelis etapus. Nuo XX a. 5-o dešimtmečio pabaigos empiriniuose tyrimuose buvo daugiausia orientuojamasi į pastangas konceptualizuoti patį susvetimėjimo reiškinių. Johnas P. Clarkas (1959), Williamas Anthony'is Gamsonas (1961), Hortonas ir Thompsonas (1962) apibrėžė susvetimėjimą kaip bejėgiškumo jausmą. Nettleris (1957) mėgino konceptualizuoti susvetimėjimą kaip atsitraukimą nuo amerikietiškosios kultūros bei visuomenės ir t. t. Šiam etapui reikia priskirti ir anksčiau aptartus Seemano darbus. Clarkas (1959) mėgino analizuoti susvetimėjimą žemės ūkio kooperatyvuose, o D. G. Deano (1961) tyrimas įdomus tuo, kad mėginta analizuoti susvetimėjimo lygmenį suaugusiųjų respondentų auditorijoje JAV, Ohajo valstijoje.

Kaip pažymėjo Jamesas Mackey'us ir Andrew Ahlgrenas, vieni pirmųjų mėginimų susvetimėjimą analizuoti empiriškai buvo orientuoti į suaugusių asmenų tikslinę grupę, tuo tarpu vaikų, paauglių ar studentų tikslinės grupės patiriamas susvetimėjimas empirinių tyrimų lauke atsirado kiek vėliau (1977a). Geyerio tvirtinimu, XX a. 5-o dešimtmečio neramumai Prancūzijoje ir kitose pasaulio vietose, kurie buvo susiję su studentų

protestais, tapo simbolišku praktiniu pagrindimu susvetimėjimo tematikos plėtotei edukologiniame diskurse (2001). Teorinis šio diskurso pagrindimas, be jokios abejonės, turėjo remtis marksistine paradigma, evoliucionavusia į kritinę teoriją. Sociokultūriniai laikmečio lūžiai pasitarnavo plačiam susvetimėjimo sąvokos tiražavimui įvairiose srityse. Kaip yra pažymėjęs N. Mehra, susvetimėjimas tapo populiarius akademiniame, politiniame, net kasdieniame buitiniame diskurse (Mehra, 1973). Vieni pirmųjų mėginimų pasiūlyti empirinį susvetimėjimo matavimo modelį buvo Deanas (1961) ir H. J. Burbachas (1972). Šių autorių adaptuotą susvetimėjimo metodologinį instrumentarijų mėgino taikyti M. Dynanas su bendraautoriais, siekdami nustatyti organizacinius ir institucinius mokyklų veiksnius, prisidedančius prie mokinių gerovės Vakarų Australijos regione (1980, p. 1). B. D. Andersonas tyrė susvetimėjimo ir mokyklų biurokratizacijos ryšį Kanados Ontarijo provincijoje (1973), A. W. Halpinas tyrė mokyklos klimato įtaką susvetimėjimui (1967). Mackey mėgino pažvelgti į susvetimėjimą nuo ugdymo bendrume paauglystės susvetimėjimo kontekste (1977).

Morinaj (2017) ir Hascher (2018) savo naujausiuose mokyklinio susvetimėjimo temos tyrimuose pabrėžia, kad susvetimėjimo konceptas yra itin platus ir privalo būti siaurinamas, kad būtų galima juo remtis empiriniuose tyrimuose. Kaip viena tokių dažniausiai naudojamų susvetimėjimo apibrėžčių empiriniuose edukologiniuose tyrimuose naudojama Rosalindos Y. Mau apibrėžtis. Ji edukologijos mokslų kontekste yra vertinga tuo požiūriu, kad autorė, remdamasi empiriniais tyrimais, susvetimėjimo sampratą mėgina pritaikyti būtent mokykliniam kontekstui (Mau, 1989, 1992). Visgi ši samprata, Hascher (2018) manymu, esanti pernelyg plati, paremta daugiausia iš Seemano perimtomis ir mokykliniam kontekstui adaptuotomis kategorijomis.

1992 m. atliktame tyrime Mau mėgino įvertinti teorinių susvetimėjimo dimensijų ryšį su empirine mokinių tikrove ir taip įvertinti susvetimėjimo daugiamatiškumą mokyklos kontekste (1992, p. 732). Pasak Mau, esama keturių susvetimėjimo dimensijų, kurios gali būti būdingos mokyklos kontekstui: 1) bejėgiškumo jausmas, 2) beprasmybės jausmas, 3) normų nebuvimas, 4) socialinė izoliacija. Kitaip nei anksčiau aptarta Seemano kategorizacija, Mau siūlomas vertinimas yra taikomas konkrečiai mokykliniam kontekstui. Toliau aptarsime autorės įvestą susvetimėjimo versijų kategorizaciją ir pateiksime kritinį jos vertinimą, remdamiesi kitų autorių darbais šia tema.

Bejėgiškumo jausmą, Mau teigimu, patiria asmuo, kuris teikia didelę vertę kokiam nors tikslui, tačiau menkai tiki, kad šį tikslą galės pasiekti. Tokią,

veikiausiai iš Seemano perimtą, bejėgiškumo jausmo apibrėžtį autorė pritaiko mokykliniame kontekste, nurodyma, kad bejėgiškumas čia yra suprantamas per akademinį įvertinimą prizmę – mokiny, teikiantis aukštą vertę akademiniams įvertinimams, bet jų neturintis ar negaunantis, autorės manymu, turėtų jausti *bejėgiškumo jausmą* (Mau, 1992, p. 732). Atliktas tyrimas parodė, kad mokiniai jaučiasi bejėgiai mokyklos politikos atžvilgiu arba dėl prastų akademinų pasiekimų. Mau atskleidė, kad bejėgiškumą patiriantys mokiniai linkę praleidinėti pamokas ir maištauti įvairiomis formomis, dėl to mokyklų darbuotojai yra priversti imtis griežtų priemonių tokiam elgesiui užkardyti ir taip kuria dar didesnę bejėgiškumo jausmą (ten pat, p. 739). Tačiau tokia Mau pateikiama bejėgiškumo jausmo apibrėžtis mokyklos kontekste kritikuotina, arba pildytina, bent keliais aspektais.

Nors tokia bejėgiškumo jausmo apibrėžtis ir yra konkretesnė nei Seemano, vis dėlto ji pernelyg supaprastina mokiniui bejėgiškumą galinčių sukelti veikėjų ar veiksmų sąrašą. Pažymėtina, kad Mau bejėgiškumo jausmą sieja išimtinai tik su akademiniams mokinio pasiekimais ir jų įvertinimo gavimu arba negavimu. Tačiau tai, nors mokykliniame kontekste svarbus, yra ne vienintelis veiksnys, galintis kelti bejėgiškumo jausmą. Bejėgiškumo patirties atsiradimo aiškinime privalu įtraukti ir kitą itin reikšmingą mokyklos ir mokymosi aspektą – socialinę dimensiją, kurioje taip pat yra įmanoma bejėgiškumo jausmo manifestacija, daranti reikšmingą įtaką mokinio savijautai, mokymuisi ir kt. (plg. DeLay et al., 2016; Dornbusch et al., 1987). Šiuo požiūriu Mau kategorizacija gali būti specifikuota Melissa'os Bardsley bejėgiškumo jausmo subkategorijomis – a) su užduotimi susijęs bejėgiškumas (angl. task-powerlessness) ir b) socialinis bejėgiškumas (social-powerlessness). Autoriaus teigimu, su užduotimi susijęs bejėgiškumas reiškia, jog mokiny nesitiki, kad jo elgesys gali paveikti jo akademinius pasiekimus ar apdovanojimus, o socialinis bejėgiškumas nurodo, kad jaučiamas negebėjimas kitus veikėjus priversti daryti tai, ko jis norėtų (Bardsley, 1976). Toks bejėgiškumo jausmą galinčių sukelti veiksmų ir veikėjų sąrašo išplėtimas panašus į Hascher ir bendraautorių siūlomą susvetimėjimo mokykloje aiškinimo modelį (2018, p. 10). Jame susvetimėjimas matomas kaip galintis kilti trijuose su mokykla ir mokymusi susijusiuose laukuose: a) susvetimėjimas su mokytojais, b) susvetimėjimas su bendraklasiais, c) susvetimėjimas su mokymosi veikla. Hascher nedetalizuoja, ar jos siūlomas modelis apima anksčiau minėtas susvetimėjimo versijas (bejėgiškumą, beprasmybę, normų nebuvimą, socialinę izoliaciją) ir yra tarsi mėginimas apibendrinti šias versijas, parodant, kad jos gali reikštis skirtingai, tačiau būtent šiuose trijuose su mokykla ir mokymusi susijusiuose laukuose.

Klausimas kyla, kodėl tiek Mau, tiek Hascher į savo analitinį modelį neįtraukė tėvų, kaip reikšmingų socialinių veikėjų, darančių didžiulę įtaką mokinio bejėgiškumo jausmui per kasdienes praktikas, įvairias nuostatas ir laikysenas mokyklos bei mokymosi bendrąja prasme atžvilgiu. Juk šios grupės įtaka ugdytiniui yra atskleista daugeliu empirinių tyrimų. Taip ignoruojamas reikšmingas ir gausus empirinių tyrimų laukas, įrodantis tėvų svarbą ugdytinio ugdymo(si) procese (plg. Rivers et al., 2012). Atsižvelgiant į tai, bejėgiškumo jausmo apibrėžtį būtų galima plėsti ne vien Bardsley subkategorijomis, Hascher bendraklasių ir mokytojų laukais, bet dar ir įtraukiant tėvus kaip reikšmingą socialinį veikėją mokyklos ir mokymosi temos kontekste.

Beprasmybės jausmas, pasak Mau, mokykliniame kontekste gali reikštis kaip neatitiktis tarp akademinų pasiekimų ir norimo darbo ateityje, arba mokyklinės veiklos dabar ir ateities veiklos (Mau, 1992, p. 733). Vis dėlto sieti akademinę veiklą mokykloje ir būsimą veiklą ją baigus – ganėtinai sudėtingas kognityvinis veiksmas. Vargu ar yra reikšmingesnis skaičius mokinių, sąmoningai siejančių mokyklines veiklas su ateities profesiniais pasirinkimais. Taip pat pažymėtina, kad, beprasmybės jausmą siejant tik su akademinų dalykų prasmingumu, ignoruojama nemaža dalis mokyklinio gyvenimo tikrovės, pavyzdžiui, socialinių ryšių prasmingumas, kurio nauda yra įrodyta įvairiais empiriniais tyrimais (plg. Cappella et al., 2013).

Šiuo požiūriu platesnę ir daugiau aspektų apimančią susvetimėjimo kaip beprasmybės jausmo versiją aptinkame Dynano darbe, kur beprasmybės komponentu matuojamas mokinio gebėjimas matyti prasmę mokykliniame gyvenime (Dynan, 1980, p. 22). Taip beprasmybės jausmas galimai identifikuojamas ne tik mokinio ir dalyko (ar mokymosi) santykio lauke, bet ir mokinio ir mokytojo, mokinio ir bendraklasių ar net mokinio ir tėvų santykių plotmėse. Tačiau kaip beprasmybės jausmas susijęs su akademine pasiekimais, koks beprasmybės jausmo, patiriamo socialinių santykių srityje, ryšys su beprasmybės jausmu mokomųjų dalykų atžvilgiu – lieka iki galo neaišku.

Normų nebuvimas – nuostata, kad tam tikriems tikslams pasiekti reikalingas socialiai nepriimtinas elgesys (Mau, 1992, p. 733). Mau šią apibrėžtį mėgina taikyti mokykliniam kontekstui, teigdama, kad tai yra mokyklos darbuotojų legitimumo atmetimas, asmeninių normų ir mokyklos normų neatitiktis arba neatitiktis tarp mokyklos ir bendraamžių socialinių normų. Tad taip apibrėžus susvetimėjimą kaip normų nebuvimą, darosi akivaizdu, kad sąvoka susijusi su įvairių socialinių veikėjų bei institucijų normų neatitiktimi ir iš to išplaukiančiomis pasekmėmis. Vis dėlto pati apibrėžtis nesupponuoja priežastinio ryšio – kodėl normos neatitinka, kas

sukelia šių normų neatitiktį. Nors mokykliniame kontekste kalbama apie vaikus ir paauglius, nenurodoma, iš kur „ateina“ šios normos, kurios vėliau konfliktuoja su „oficialiosiomis“ mokyklos normomis.

Šiuo požiūriu Mau taikoma sampratos apibrėžtis taip pat galėtų būti plečiama, įtraukiant daugiau socialinių veikėjų, kurie vienaip ar kitaip veikia mokinių normatyvinį suvokimą. Pavyzdžiui, itin svarbi ir aktuali tema – tėvų normos mokyklos ir mokymosi atžvilgiu, kurios yra perduodamos vaikui, arba individualaus mokytojo normos, kurios taip pat gali ar iš dalies, ar kartais net ir visai nesutapti su mokyklos normomis. Taip plečiant sampratą, darosi akivaizdu, kad normų nebuvimas taip pat yra kontekstui itin jautrus kintamasis, kuriam įtaką gali daryti labai įvairūs veikėjai ir veiksniai. Tai leidžia teigti, kad šis kintamasis turi būti analizuojamas kiekvienu atveju atskirai.

Socialinė izoliacija apibrėžiama kaip menka integracija į socialinius tinklus ar dalyvavimą organizacinėje veikloje. Šiuo atveju, pasak Mau, socialinė izoliacija gali būti suprantama kaip menkas dalyvavimas mokyklinėje veikloje, minimali sąsaja su socialiniu mokyklos kontekstu (ten pat, 1992). Tačiau ji taip pat matoma tik kaip faktinė būklė, neieškant gilesnių šio reiškinio priežasčių. Lieka neaišku, ar socialinė izoliacija – asmeninis apsisprendimas „izoliuotis“, t. y. tam tikra saviizoliacija nuo aplinkos, ar tai aplinkinių „sukuriama“ asmens būklė. Analizuojant Mau siūlomą socialinės izoliacijos kaip susvetimėjimo apibrėžtį lieka atviras normatyvinis klausimas – ar socialinė izoliacija vertintina gerai, ar blogai. Manytina, kad į šiuos reikšmingus klausimus atsakyti padėtų tokie susvetimėjimo tyrimai, kurie turėtų kokybinės epistemologijos matmenį ir leistų pamatyti tiriamo reiškinio „gylį“.

Hascher ir Hadjaro susvetimėjimo mokykloje konceptas. Šio tyrimo kontekste būtina paminėti Hascher ir Hadjaro (2018) susvetimėjimo mokykloje teorinį konceptą, kuris suteikia prielaidas detalesniam susvetimėjimo sąvokos konceptualizavimui edukologiniame „lauke“. Ankstesniuose darbo skyriuose aptartas susvetimėjimo teorinis diskursas atsiskleidė kaip nevienalytis: samprata labai varijuoja, yra plačiai naudojama įvairių mokslinių disciplinų, skiriasi jos interpretavimas, priežasčių ir pasekmių aiškinimas ir kt. Tad natūralu, jog toks neapibrėžtumas yra itin problemiškas sąvokos praktiniam pritaikymui empiriniams tyrimams ir kelia riziką „likti“ vien tik teorinės polemikos plotmėje.

Šiuo požiūriu Hascher ir Hadjaro analitinis darbas, sisteminė susvetimėjimo tyrimų analizė, pasirodo kaip itin aktuali ir savalaikė pastanga.

Autoriai, apžvelgę tyrimus, jų problematiką ir metodologines perspektyvas, pamėgino suformuluoti ir pateikti bent kiek bendresnę ir empirinei analizei pritaikytą susvetimėjimo sampratą (ten pat, p. 2), kuria būtų galima grįsti būsimus šio reiškinių tyrimus. Hascher ir Hadjaras pažymėjo, kad dauguma susvetimėjimo tyrimų grindžiama būtent Seemano (taip pat jai artima Mau) konceptualizacija. Tačiau ji yra pernelyg plati (pavyzdžiui, beprasmybės jausmas, normų nebuvimas, bejėgiškumo jausmas ir t. t.). Ji susiduria su keletu svarbių klausimų, į kuriuos negali pateikti atsakymo: nėra iki galo aiškus ir apibrėžtas Seemano nurodytų susvetimėjimo versijų tarpusavio ryšys. Taip pat pažymima, kad nėra bendro sutarimo, ar susvetimėjimo konstruktas yra susijęs su pagrindiniu raiškos lauku – mokykla, ar su specifiniais laukais – mokytojais, bendraklasiais, mokymusi. Trūksta ir bendros nuomonės, ar susvetimėjimas laikytinas būseną, procesu, ar tendencija (ten pat, p. 7).

Atsižvelgdami į tai, Hascher ir Hadjaras siūlo nuosaikų susvetimėjimo modelį, kur susvetimėjimas mokykloje apibrėžiamas kaip *negatyvi kognityvinė (mintys) ir (arba) emocinė (jausmai) būseną, kylanti viename iš trijų arba visuose trijuose su ugdymu susijusiuose laukuose: [santykių] a) su mokytojais, b) su klasiokais, c) su mokymosi veikla*. Autorių manymu, ši neigiama kognityvinė ir (arba) emocinė būseną ilgainiui gali virsti į tam tikrą neigiamą elgesį (ten pat, psl. 9). Kitaip tariant, Hascher ir Hadjaras teigia, kad neigiamos mintys ir emocijos mokyklos atžvilgiu gali virsti susvetimėjusiu elgesiu (angl. alienated behaviour), galinčiu turėti neigiamų pasekmių individualiai ugdymo trajektorijai (ten pat, p. 11). Atkreiptinas dėmesys, kad toks siūlomas susvetimėjimo apibrėžimas palieka neatsakytus susvetimėjimo priežastingumo ir pasekmių klausimus, o kartu ir pačią diskusiją „atpalaiduoja“ nuo ontologinių dilemų, aptartų ankstesniuose šio darbo skyriuose. Pažymėtina, kad toks minimalus susvetimėjimo reiškinių apibūdinimas pasirodo naudingas tuo požiūriu, kad sukuria atvertis tolesniems kokybiniais tyrimams, gilinantis ir aiškinantis tiek paties susvetimėjimo mokykloje prigimtį, tiek jo pasekmes.

Analizuojant minimų autorių siūlomą susvetimėjimo modelį pažymėtina, kad jis neanalizuoja moksleivio ir tėvų santykio srities, kuri, remiantis kitais tyrimais, turėtų daryti reikšmingą įtaką mokinių savijautai mokyklos kontekste.

Kitas minimo modelio aspektas, kurį dera aptarti – pernelyg aukštas abstrakcijos lygmuo, kuris parodo tik tam tikras susvetimėjimo fenomeno tendencijas. Antai trys susvetimėjimo raiškos laukai (santykis su mokytojais, mokiniiais ir mokymusi) praktinėje plotmėje yra gerokai komplikuočiau, t. y. kiekvienas šių laukų turėtų būti dar labiau „smulkinamas“ į konkrečius

santykius su konkrečiais mokytojais, bendraklasiais ar mokomaisiais dalykais. Taigi susvetimėjimas turėtų būti matomas ne kaip specifiskai besireiškiantis viename iš minėtų trijų laukų, bet konkretizuotas iki individualaus to lauko vieneto (pavyzdžiui, individualaus mokytojo, mokinio (ar mokinių grupelės), individualaus dalyko).

Taip pat kaip tam tikrą kritikos aspektą verta paminėti, kad minimo tyrimo autoriai iki galo neatsako, koks yra jų siūlomo modelio santykis su Seemano susvetimėjimo versijomis: lieka neaišku, ar tai galima neigiamų kognityvinių ir emocinių būsenų, kurias mokiniai patiria mokykloje, tipologija⁸.

Papildomų klausimų kelia ir pasirinkta Hascher (2018) ontologinė pozicija. Juk susvetimėjimą traktuojant kaip atsitraukimą „nuo“ ko nors, renkamosi pozicija, kad mokyklinis susvetimėjimas yra atsitraukimas nuo arba neatitiktis tarp mokinio elgesio ir kolektyvinių lūkesčių mokinio socialiniam vaidmeniui (ten pat, p. 9). Toks ontologinis išeities taškas kelia klausimą: kokia gi yra toji „kolektyvinių lūkesčių mokiniui“ išraiška ir ar ji remiasi kokia nors ugdymo filosofijos paradigma, ar tiesiog nurašoma socialinės reprodukcijos dinamikai? Nepaisant šių trūkumų, empirinis susvetimėjimo modelis teikia daugiau aiškumo ir apibrėžtumo šios tematikos tyrimų lauke, o kartu palieka ir atviras galimybes jį pildyti ir tikslinti papildomais tyrimais.

Berno universiteto tyrėjų atliktu kiekybiniu susvetimėjimo mokykloje tyrimu (Schmid, 2021) nustatyta, kad susvetimėjimas, remiantis anksčiau aptartu Hascher ir Hadjaru (2018) modeliu, yra tiesiogiai susijęs su socialinių santykių mokykloje kokybe. Šiuo atveju mokytojo–mokinio ir mokinio–mokinio tarpusavio santykis reikšmingai neigiamai koreliavo su susvetimėjimo rodikliu, t. y. kuo teigiamesnis mokytojo–mokinio ar mokinio–mokinio santykis, tuo mažesnė susvetimėjimo kintamojo reikšmė atitinkamuose laukuose (Schmid, ten pat, p. 459). Vis dėlto tyrimas dėl savo epistemologinės ir metodologinės pozicijos negalėjo atsakyti, kaip specifiskai minėtų santykių kintamieji daro įtaką mokyklinio susvetimėjimo fenomeno raiškai ar kaip pati mokykla (kaip institucija su savo biurokratiiniu aparatu, elgesio taisyklėmis ir normomis) prisideda prie susvetimėjimo fenomeno atsiradimo arba mažinimo.

Lieka neaišku, kokie konkretaus pedagoginio ar tarpasmeninio elgesio modeliai traktuotini kaip pozityvus, teigiamas elgesys iš jį patiriančių mokinių perspektyvos. To klausti yra prasminga jau vien dėl to, kad esama

⁸ Privatus susirašinėjimas su prof. Andreasu Hadjaru, vienu iš šio tyrimo bendraautorių.

itin didelės socialinių santykių, vaidmenų, komunikacijos būdų įvairovės, kuri vienaip ar kitaip daro įtaką santykių kokybei. Schmid ir bendraautorai (Schmidt et al., 2021) pažymi, kad šiuo kiekybiniu tyrimu padarytus atradimus būtų itin prasminga plėsti pasirinkus kokybinę metodologinę prieigą (ten pat, p. 459).

Tad Hascher ir Hadjaro (2018) teorinė susvetimėjimo samprata šiame darbe yra svarbi tuo požiūriu, kad leidžia „atsispirti“ nuo bent kiek konkretesnio susvetimėjimo mokykloje reiškinių apibūdinimo ir pasiūlo konkrečius susvetimėjimo raiškos laukus – bendraklasiai, mokytojai ir mokymosi veikla, taip aktualizuodama kokybinės metodologinės prieigos naudojimą.

Vertinant šiuos susvetimėjimo tema atliktus tyrimus pastebėta, kad jie neišvengia komplikuotumo, susijusio su pačios sąvokos neapibrėžtumu. Dominuojančiame akademiniam diskurse, atsisakius klasikinės sociologijos autorių siūlomų ontologinių koncepto pagrindų, nėra bendro sutarimo dėl susvetimėjimo kilmės ir raiškos. Taip konceptas tampa daugiausia individo subjektyvias psichologines būsenas įvardijančiu konstruktu. Iš esamos literatūros analizės darosi akivaizdu, kad susvetimėjimo fenomenas – daugiamatis ir kontekstinis reiškinys, tad pagrįstai galima sutikti su Seemano teiginiu, kad lieka neatsakyti esminiai klausimai, „iš kur“ atsiranda ir kokią poveikį daro susvetimėjimas (Seeman, 1959, p. 784). Iš įvairių mėginimų aiškinti susvetimėjimo fenomeną darosi akivaizdu, kad teorinis diskursas privalo būti toliau plėtojamas ir praktiškai testuojamas.

Apibendrinant reikiapažymėti, kad nors susvetimėjimo fenomenas atsiskleidžia būtent santykių plotmėje, tačiau jo tyrimuose vengiama daugiau dėmesio skirti santykių srities ir jų specifiškumo klausimui. Manytina, kad siekiant papildyti ir praplėsti esamą susvetimėjimo mokykloje konceptą būtina imtis santykių mokykloje specifiškumo tyrimo.

2.5. Santykio dialogiškumas: egzistencinis posūkis Martino Buberio filosofijoje

Šiame darbe remiantis Martino Buberio filosofine bei edukologine mintimi formuojamas tyrimo paradigminis pagrindas. Pabrėžtina, kad rekonstruota mąstytojo filosofinė prieiga čia pasitelkiama kaip a) teorinis santykio svarbos ugdyje pagrindimas, o kartu ir b) kaip susvetimėjimo bei

dialogiško santykio apibrėžtys, fokusuojantis į dialogiškumą kaip santykio pamatiškumą⁹.

Atkreiptinas dėmesys, kad Buberio filosofija jau pati savaime neįtalpinama į konkrečius rėmus: jie yra deformuojami, o mintis peržengia galimų konstruktų ribas. Vis tik pačią Buberio filosofiją tyrime traktuojame kaip aukštesnės generalizacijos – *paradigminį* pagrindą, tokia sąvoka išreiškdami mąstytojo plėtotą filosofinę-egzistencinę pastangą. Mąstytojo minties komplikuotumas ir netipiškumas, kurį turbūt labiausiai išryškino Michaelis Theunissenas (2020), šiame darbe sprendžiamas stengiantis maksimaliai tiksliai rekonstruoti Buberio filosofiją su pirminių ir antrinių šaltinių pagalba. Vis dėlto, pagal Mintautą Gutauską, reikia pripažinti, kad, imantis Buberio interpretacijos, visuomet lieka iki galo neaišku, kiek viena ar kita interpretacija atitinka paties autoriaus mintį (2008).

Atliktų tyrimų rezultatų apžvalga atskleidė, kad susvetimėjimo reiškinyje ugdytose matyti tarpasmeninių ir dalykinių santykių plotmėje, kaip negatyvi kognityvinė ir emocinė laikysena mokytojų, bendraklasių ar ugdymo veiklos atžvilgiu, galinti virsti į susvetimėjusį elgesį (Hascher, 2018). Būtent ši reiškinių raiškos „vieta“ leidžia aktualizuoti Buberio filosofiją.

Buberis, būdamas iškilus santykių mąstytojas, pedagogas praktikas ir vienas iš dialogo filosofijos kūrėjų, čia išryškėja kaip itin reikšmingas. Šis XX a. judėjų intelektualinės-dvasinės tradicijos mąstytojas, puikiai perpratęs Vakarų filosofinį diskursą, išsiskiria savita ir vakarietiško mąstymui alternatyvia filosofine antropologija. Šioji, postuluojanči žmogiškosios būties santykiškumą ir santykį kaip būties pagrindą, gali būti laikoma realia alternatyva jau prigijusiai graikiškajai klasikinei filosofinei antropologijai, postuluojančiai žmogų kaip protingą ir valingą substanciją, kur santykis matomas kaip antraeilis ar šalutinis „produktas“ (Laumenskaitė, 2014). Tad mąstytojas įdomus tuo, kad vakarietiškojai tradicijai pasiūlo neįprastą žiūros kampą ir sykiu ją praplečia.

Tad reziumuojant, buberiškoji filosofinė perspektyva šiame darbe pasirenkama, nes:

a) Buberis laikytinas santykio (dialogo) filosofijos pradininku ir vienu ryškiausių šios intelektualinės minties autorių. Jo darbai suteikia ontologinį pagrindą kalbėti apie santykio svarbą asmens gyvenime ir ugdymo veikloje. Tai ypač siejasi su empiriniuose susvetimėjimo tyrimuose išryškėjusia šio

⁹ Šiame darbe daugiausia remiamasi Martino Buberio darbais, išverstais į anglų ir lietuvių kalbą, dėl jų prieinamumo. Tekste ir jo nuorodose stengiamasi pateikti kaip įmanoma daugiau mąstytojo mintį atspindinčių ir ją iliustruoti galinčių citatų. Kai kuriais atvejais pateikiamos Buberio citatos ir iš vokiečių kalba parašytų darbų.

fenomeno raiška būtent santykio dimensijoje (Hascher, 2018; Mau, 1989; Seeman, 1959);

b) Buberis savo darbuose plėtoja susvetimėjimo ir dialogiško santykio temas aiškindamas skirtingų tipų santykių dinamiką (Silberstein, 1989; Buber, 2012). Tad mąstytojo darbai gali būti matomi kaip pateikiantys skirtingas santykių tipų apibrėžtis;

c) Buberio indėlis į pedagogikos teoriją ir praktiką yra svarbi jo filosofinės minties ir veiklos sąsaja, daranti autorių reikšmingą edukologiniams tyrimams (Murphy, 1988; Buber, 1968).

Martino Buberio filosofijos interpretacijos raktas. Buberio filosofija, pasak Theunisseno, metodiniu požiūriu esanti labai neapibrėžta (cit. pgl., Gutasukas, 2008). Norint suprasti buberišką dialogo filosofiją, kuri kartu yra ir centrinė mąstytojo antropologinės bei edukologinės minties linija, Theunisseno teigimu, ji turi būti išversta į filosofines sąvokas, kurios neišvengiamai bus neadekvačios (2008, p. 37). Kaip pažymi Gutasukas, Buberio tekstų analizė visuomet susiduria su šia problema: mažiau aiškios mąstytojo tekstų vietos negali būti paaiškintos hermeneutine teksto visuma, todėl neįmanoma pasakyti, kiek viena ar kita jo tekstų interpretacija nutolsta, transformuoja ar net iškreipia originalią mąstytojo mintį (2008). Tad Buberio filosofija šiuo požiūriu esanti labai dinamiška ir nuolat atvira vienokiam ar kitokiam interpretacijos veiksmui.

Nors analitinio tikslumo stygius komplikuoja ir apsunkina mąstytojo intelektualinio indėlio taikymą tiriamiesiems darbams, vis dėlto, kaip pabrėžia Gutasukas, tai „neturėtų paralyžiuoti mąstymo“ (ten pat, p. 38). Todėl analitiniuose darbuose, kuriuose mėginama vadovautis buberiškąją intelektualine mintimi kaip teoriniu pagrindu, privalu apsibrėžti ir argumentuoti, kaip ir kuo remiantis bus interpretuojama Martino Buberio filosofinė perspektyva. Manytina, kad interpretacijos pagrindimas sukuria prielaidas didesniai jos validumui, t. y. leidžia pateikti bent kiek įtikinamesnę ar adekvačesnę buberiškosios filosofijos aiškinimą, kartu neužkertant kelio šios interpretacijos kvestionavimui ar kritikai.

Šiame tyrime į Buberio filosofiją žvelgiama remiantis Tomo Sodeikos ir Mintauto Gutasuko siūlomą Buberio filosofijos interpretavimo principu. Sodeikos teigimu, „Buberio tekstai pirmausia yra kreipinys ir rodymo judesys“ (Sodeika, 1999, p. 39), kurį papildau Gutasuko teiginiu, kad Buberio filosofijos supratimas yra įmanomas tik veikimo srityje (2008). Kitaip tariant, tik patirdamas, vykdydamas *dialoginį* žodį galiu suprasti, ką Buberis turėjo omenyje (Gutasukas, 2008, p. 38). Tad buberiškoji filosofija šiame darbe

suprantama ne vien kaip grynas tekstas, bet veikiau kaip teksto formą turintis performatyvus aktas, veikiantis kaip provokacija skaitytojui atsigręžti į asmenines patirtis ir jų konkretybėje atpažinti Buberio minties giją. Kitaip tariant, Buberio filosofija matoma kaip *per se* dialogiška, pirmiausia besikreipianti į ją skaitančiojo patirtį.

Interpretavimo ir analitinio aiškumo paieškos veiksmų, kad ir kokie riboti ar kritikuotini jie būtų, visiškai atmesti neleidžia pats Buberio filosofijos tekstualumas, t. y. jos tekstinis, užrašytas ir tik taip mus pasiekiantis pavidalas. Suprantant tokio interpretacinio „kelio“ ribotumus, minimalius interpretacijos validumo reikalavimus siekiama užtikrinti per pirminių mąstytojo kūrybos šaltinių analizę ir filosofo intelektualinę mintį interpretavusių kitų autorių darbų sugretinimą. Galutinis interpretacijos tikslumo klausimas, apie kurį veikiausiai mąstė ir pats filosofas, paliekamas spręsti skaitytojui, jo paties *dialoginio* santykio su Kitu ir pasauliu patirties šviesoje.

Martino Buberio filosofijos parametrai. Mėginant geriau suprasti Buberio filosofiją, jos platesnę reikšmę bei vietą Vakarų intelektualinėje mintyje, svarbus yra vieno žymiausių Buberio minties interpretatorių – Maurice'o Stanley'io Friedmano – pastebėjimas. Pateikdamas Buberio kūrybos ontologiją Friedmanas pažymi, kad tik vos keletas modernių Vakarų mąstytojų sugebėjo taip reikšmingai prisidėti prie tokios daugybės temų plėtotės (1955, p. VII).

Buberis, greta tokių mąstytojų kaip Levinas ir Rosenzweigas, yra laikomas vienu ryškiausių dialogo filosofijos pradininkų XX a. pirmoje pusėje¹⁰. Judėjiškąją intelektualinę mintį puikiai išmanantis ir judėjiškąjį tikėjimą praktikuojantis mąstytojas didžiąją savo gyvenimo dalį paskyrė Vakarų filosofijos studijoms (Glatzer, 1981). Tai sukūrė prielaidas Buberio filosofiniuose svarstymuose pastebimiems mėginimams savitai derinti ar net polemizuoti su šiomis giminiškomis, tačiau ir skirtingomis tradicijomis. Būtent dialogo filosofija, kaip teigia Laumenskaitė, tapo tokio alternatyvaus mąstymo išraiška (2014).

Visuotinai sutinkama, kad autoriaus darbus galima priskirti egzistencializmo intelektualinei srovei tuo požiūriu, kad juose iš esmės keliamas žmogaus būties, jo buvimo pasaulyje klausimas. Kaip teigia Friedmanas, Buberiui, kaip ir kitiems egzistencializmo krypties autoriams Garbieriui Honore Marceliui (Gabriel Honoré Marcel), Karlui Jaspersui,

¹⁰ Buberio biografiniai faktai gerai atskleidžia jo kaip mąstytojo alternatyvumą ir netipiškumą, o kartu yra laikytini ir visą autoriaus kūrybą įkvėpusiu šaltiniu (Shapira, 1988).

Albert'ui Camus, dialogas, komunikacija, santykis yra ne tiek viena iš žmogiškumo dimensijų, kiek ontologinė tikrovė, per kurią vyksta *aš* tapsmas, ir per kurią *aš* save realizuoja ir autentifikuoja (Buber, 2003, p. XV).

Buberio tekstai dažnai atsiskleidžia kaip ateoriški, t. y. neatitinkantys teorijai keliamų priežasties ir pasekmės reikalavimų, stokojantys sąvokų apibrėžtumo, taksonomijos ir kt.¹¹. Pats Buberis apie tai teigia: „*Dar ir dar kartą kartoju: neturiu jokios doktrinos. Tik rodau kai kuriuos dalykus. Rodau tikrovę, rodau tikrovėje tai, kas nebuvo pastebėta ar buvo pastebėta pernelyg menkai. Imu už rankos tą, kas manęs klausosi, ir vedu jį prie lango. Atidarau langą ir rodau. Neskelbiu jokios doktrinos, tik kalbuosi.*“ (1998, p. 59)

Veikiausiai dėl šios filosofijos „neįspraudžiamumo“ į tipinius teorijos rėmus Buberio filosofiniai svarstymai gana greitai pasitraukė iš tuometinio dominuojančio filosofinio diskurso, nukrypusio labiau į taikomasias – edukologijos bei psichologijos – mokslo sritis (Gordon, 2011; Fife, 2015; Stephens, 2001).

Martino Buberio filosofinė antropologija. Analizuojant mąstytojo kūrybą, žmogaus problema atsiskleidžia kaip raktinė tema, iš kurios išplaukia ją papildančios ir nagrinėjančios dialogiškumo, santykio, tarpžmogiškumo srities temos. Buberio atsidavimas žmogaus problemai išryškėja analizuojant mąstytojo biografiją, kurios esminiai momentai – išsiskyrimas su tėvais, religinė Dievo artumo patirtis – tapo akstinu šios fundamentalios temos plėtotei visame tolesniame intelektualiniame mąstytojo kelyje (Friedman, 1988, p. XVII). Galiausiai, kaip pažymi Paulas Arthuras Schilppas, Buberis ne kartą save yra pristatęs kaip antropologą bei žmogaus problematikos tyrėją (1967, p. 689). Marcelio teigimu, Buberis, kaip joks kitas mąstytojas iki jo, savo darbais įtikinamai atskleidė, jog intersubjektiškumas gali mus išgelbėti nuo individualizmo bei kolektyvizmo aklaviečių (ten pat, p. 42).

Buberio filosofijoje žmogiškumo ontologinis pamatas yra santykis, išskiriantis žmogų iš viso gamtos pasaulio. Antai jo darbe „Kas yra žmogus?“

¹¹ Gana taiklią nuorodą apie savo netipiškumą pats Buberis pateikia kalbėdamas apie savo kūrybos pozicionavimą bendrame intelektualiniame diskurse. Čia jis vartoja metaforišką „siauros keteros“ (angl. narrow ridge) vaizdinį, apibūdinantį jo laikyseną: „[...] *Aš ilsėjau ne ant plačios sistemos aukštumos, apimančios daugybę patikimų teiginių apie absoliutą, o ant siauros uolėtos keteros tarp srovių, kur nėra tikrumo dėl išreiškiamo žinojimo, o tik susitikimo tikrumas [...]*“ (Buber, 2003, p. 218) (aut. vert.)

(angl. What is Man?¹²), kuriame mąstytojas nagrinėjo antropologijos istoriją, randame raktinę įžvalgą, kuri iš esmės atskleidžia jo kūrybos specifiškumą: „Žmogaus buvimas su žmogumi yra fundamentalus žmogiškosios egzistencijos faktas. Žmogaus pasauliui labiausiai ir visų pirma būdinga tai, kad tarp vienos būtybės ir kitos vyksta kai kas, ko niekur kitur gamtoje neaptinkama.¹³“ (Buber, 2003, p. 240) (aut. vert).

Imdamasis antropologinio klausimo apie žmogaus esmę, mąstytojas iškelia mintį apie sritį, esančią *tarp*, kurią charakterizuoja jos aktualybė, bendrumas ir susitikimo tikrovė (ten pat, p. 241). Buberis, siekdamas nupasakoti šį *tarp* faktiškumą ir fenomenalumą, nemėgina iš jo daryti teorinio koncepcinio konstrukto, bet veikiau pasitelkia gausybę kasdienio gyvenimo pavyzdžių, kurie leidžia skaitytojui suprasti, ką turi omenyje mąstytojas, „kalbėdamas“ apie šį *tarp*.

Šiame *tarp* vykstantis susitikimas ir iš jo atsirandantis sąmoningumas savo paties ir kito atžvilgiu, Buberio teigimu, yra esminis atskaitos taškas mąstyti žmogaus klausimą, o kartu ir individualizmo ir kolektyvybės alternatyva. Buberio teigimu, tos kryptys iš esmės negali pateikti išsamaus atsakymo, kas yra žmogus (ten pat, p. 243), nes mato žmogų tik iš dalies – atitinkamai kaip vienetą ar kaip kolektyvumą. Individas tampa egzistenciniu faktu tik įžengęs į gyvą santykį su kitu, lygiai taip pat individų samplaika tampa egzistenciniu faktu tik tuo atveju, jei ji sudaryta iš gyvų santykių (Buber, 2003, p. 240). Kitaip tariant, buberiškosios antropologijos centre yra egzistencinis žmogaus santykiškumas, kuris jį išskiria iš visų kitų būties formų. Buberio manymu, būtent per santykį su Kitu, esančiu priešais, sudabartinant Kitą su visa jo aktualybe, atsiveria esmiško dialogo galimybė (Buber, 1998a, p. 38–39). Mąstytojo tvirtinimu, būtent ši nepastebėtoji *tarp* sfera, kurioje užsimezga dinamiškas santykio vyksmas, arba plėtojasi dialogiškumas, yra ta vieta, į kurią reikėtų atkreipti dėmesį, norint tiksliau atskleisti žmogiškumo turinio klausimą. Šiuo požiūriu pravartu pažvelgti į pagrindinius Buberio filosofinės antropologijos darbus.

Remiantis Michalo Bizono (2020) siūloma Buberio filosofinės antropologijos struktūra, išskiriami du pagrindiniai mąstytojo darbai,

¹² Šiame darbe daugiausia Martino Buberio darbų cituojama anglų k., nors pats mąstytojas dažniausiai rašė vokiečių k. Anglų k. vertimai pasirinkti dėl jų prieinamumo.

¹³ Originali citata anglų k.: „*The fundamental fact of human existence is man with man. What is peculiarly characteristic of the human world is above all that something takes place between one being and another the like of which can be found nowhere in nature.*“

atskleidžiantys jo antropologijos specifiškumą. Tai 1923 m. parašytas „Aš ir Tu“ (angl. I and Thou) ir 1950 m. sukurtas esė „Atstumas ir santykis“ (angl. Distance and Relation). Toliau darbe chronologine tvarka pateikiama šių dviejų mąstytojo veikalų analizė.

Dialogo principas: „Aš ir Tu“¹⁴. Šiuo požiūriu chronologiškai pirmesnė yra bene daugiausia dėmesio susilaukusi dialogiškos žmogaus prigimties refleksijos plėtotė, kurią Buberis išdėstė 1923 m. savo darbe „Aš ir Tu“. Nedidelės apimties ir filosofiniams tekstams neįprasta poetinė kalbos stilistika parašytame darbe autorius mėgina kaip graikiškojo mąstymo alternatyvą pasiūlyti judėjiškąją tikrovės ir žmogaus sampratą, kurios raktinė tema yra santykis.

Buberis atsiskiria nuo graikiškajai minčiai būdingo būties ontologiskumo, siejamo su tiesa, gėriu bei grožiu, ir pasuka visai kitu „keliu“ tvirtindamas, kad santykio tikrovė esanti performatyvi, įsteigiama ir nuolat kintanti (Buber, 1998, p. 69, 73, 84¹⁵). Būtent santykis visoje buberiškoje mintyje matomas kaip esminė visą būtį kurianti sąlyga. Kaip teigia Nathanas Rotenstreichas, santykį tarp žmonių Buberis laiko nesupaprastinamu faktu (2009, p. 10). Buberio tvirtinimu, santykio tikrovė galinti būti dvejopa, atsirandanti iš tam tikros laikysenos, kurią mąstytojas iliustruoja įvardžių poromis: „Aš–Tu“ ir „Aš–Tai“.

Toks pamatinis Buberio filosofijos teiginys nurodo, kad manoji pozicija supančio pasaulio atžvilgiu savitai formuoja tiek pačią tikrovę, tiek mane, kaip jos dalyvį. Kaip pažymėjo Michaelis Zankas ir Zachary'is Braitermanas, Buberis nuolat pabrėždavo, jog dialoginis principas, t. y. pamatinių žodžių dvejopumas, kuris savitai kuria pasaulį, nėra abstrakcija, bet ontologinė tikrovė, į kurią jis rodo, ir kuri, deja, negali būti tinkamai reprezentuota per diskursą (2022). Nepaisant tokio radikalaus paties autoriaus tvirtinimo, šiame ir vėlesniuose savo darbuose jis vis dėlto mėgina aptarti šių dviejų laikysenų esmę ir kontūrus.

¹⁴ Lietuvos skaitytojų auditorijai šis Buberio darbas žinomas pavadinimu: „Dialogo principas: Aš ir Tu“ (žr. Literatūros sąrašą). Tuo tarpu anglakalbei auditorijai šis darbas išverstas pavadinimu „I and Thou“ plg.: <https://books.google.lt/books/about/I_and_Thou.html?id=5zDrO1fqXWYC&redir_esc=y>, o vokiečių kalba darbas vadinasi „Ich und Du“ plg.: <https://books.google.lt/books/about/Ich_und_Du.html?id=26j0PAAACAAJ&redir_esc=y> žiūrėta 2022.05.31

¹⁵ Cituojant Buberio veikalą „Dialogo principas: Aš ir Tu“ nurodomi ne puslapiai, bet punktai, mat Buberio tekstas šiame darbe suskirstytas numeruotais punktais.

Aš–Tu. Pamatiniai žodžiai „Aš–Tu“ ir „Aš–Tai“, Buberio teigimu, „[...] *sakomi steigia tam tikrą būvį*“ (1998, p. 69). „Aš–Tu“ matomas kaip kuriantysis ir santykį laiduojantis būvis, tikrovę steigiantis, pasižymintis faktiškumu bei įmanomumu. Vienas žymiausių Buberio komentatorių Friedmanas, aptardamas Buberio pažinimo teoriją (angl. theory of knowledge), analizuoja „Aš–Tu“ ir „Aš–Tai“ laikysenas ir konstatuoja, kad „Aš–Tu“ santykis charakterizuojamas per abipusiškumą, nukreiptumą, dabartiškumą, intensyvumą ir neapibrėžtumą (1954, p. 268).

Šis abipusis kreipinys „Aš–Tu“ nėra kaip nors struktūriškai ar turinio požiūriu apibrėžiamas: „– *Tad ką gi patiriame, kai patiriame Tu? – Visiškai nieko. Juk jis apskritai nepatiriamas. – Tad ką gi žinome, kai žinome Tu? – Tik viską. Juk apie jį nebežinome nieko, kas būtų atskirybė.*“ (Buber, 1998, p. 80). Kita vertus, šios laikysenos, išreikštos per kreipinį, apibrėžties neįmanomybė, pasireiškianti dėl jos unikalumo ir spontanikos, neleidžia jo paversti kokia nors apčiuopiama kategorija ar įvesti į tam tikrą tipizaciją. Buberis šį paradoksą minties judesį – papasakoti skaitytojui apie neapibrėžiamą – mėgina įgyvendinti pasitelkdamas asmeninius prisiminimus, įvairius poetinius pavyzdžius ir metaforiškus vaizdinius: susitikimą su medžiu (ten pat, p. 74), laukinių žmonių kalbą (ten pat, p. 88), kūdikio tapsmą žmogumi (ten pat, p. 95) ir kt.

Tokio pasakojimo tikslas veikiausiai galėtų būti interpretuojamas kaip autoriaus mėginimas apeliuoti į skaitytojo asmenines patirtis, siekiant gilesnės skaitytojo savirefleksijos ir skaitomo turinio atpažinimo asmeninėje santykių plotmėje. Kitą galimą tokios Buberio pasirinktos kalbėsenos interpretaciją pateikia Gutauskas, teigdamas, kad Buberio tekstuose minimi radikalūs dialogo pavyzdžiai turėtų būti suprantami kaip paradigminiai dialogiškumo pavyzdžiai (Gutauskas, 2008, p. 37). Atkreiptinas dėmesys, kad pagal Buberį „Aš–Tu“ laikysena – t. y. manasis kreipinys ir kito atsakas – laiduoja santykį, o to autorius nesako apie jos antipodą „Aš–Tai“ laikyseną, nes tik: „*Pamatinis žodis Aš–Tu steigia santykio pasaulį*“ (ten pat, p. 73).

Sodeika, aptardamas Buberio kūrybą, pažymi, kad santykio (vok. Beziehung) sąvoka yra viena svarbiausių Buberio filosofijoje. Tačiau ji skiriasi nuo paveldėtos iš Aristotelio ir Vakarų filosofinės tradicijos išpuoselėtos santykio (lot. relatio) kategorijos. Esminis skirtumas yra tas, kad Buberiui „santykis“ yra ne tai, kas randasi tarp dviejų substancijų ir ką galima stebėti iš šalies. Santykis Buberiui pirmiausia reiškia tai, kame aš dalyvauju, kai tariau pamatinį žodį „Aš–Tu“.

Taip suprastas santykis Buberio kūryboje užima itin svarbią vietą kaip tikrovę steigiantis, performatyvus aktas. Buberis pabrėžia iš „Aš–Tu“

kylančio santykio abipusiškumą ir betarpiškumą: „*Santykis yra abipusiškumas* (75)“¹⁶, Toliau tęsdamas „Aš–Tu“ kreipinio aptarimą, Buberis pažymi, kad šis dialogiškas kreipimasis „Aš–Tu“, o per jį ir atsirandantis santykis yra įmanomas trijose sferose: “[...] gyvenimas su gamta, [...] gyvenimas su žmonėmis, [...] gyvenimas su dvasinėmis esybėmis [...]“ (Buber, 1998, p. 73). Kitaip tariant, Buberis parodo, kad „Aš–Tu“ kreipinys ir atliepas yra įmanomas visur.

Tomas Sodeika apie buvimą santykyje ir kreipinį teigia: „*Būti santykyje*“ reiškia *būti kontingentiškoje konkretybėje, [...] nes tai, kas čia įvyksta, yra prasmės atsivėrimas pačioje toje kontingencijoje. Kaip tik todėl šios kontingentiškos prasmės neįmanoma nusakyti ar apibrėžti jokių tekstu.*“ (Sodeika, 1999). Kadangi šis darbas orientuojasi į edukologinio klausimo apie susvetimėjimą sprendimą, toliau darbe daugiau dėmesio skiriama „Aš–Tu“ kreipinio svarbai tarpžmogiškumo sferoje, nesigilinant į santykį kitose minėtose sferose.

Kaip jau aptarta, Buberio sampratoje santykis yra įmanomas tik esant abipusiškam „Aš–Tu“ kreipiniui vienoje iš trijų sferų. Būtent gyvenime su žmonėmis, pasak Buberio, „*santykis yra atviras ir turi kalbos pavidalą*“ (Buber, 1998, p. 73)¹⁷. Rotenstreichas (2009) pažymi, kad tai, ką mes tradiciškai įvardiname kaip dorybes, t. y. draugystę, ištikimybę, atjautą – galima laikyti „Aš–Tu“ paradigmomis, kur „Aš–Tu“ laikytinas žmogiškumo manifestacija ir aukščiausia žmogiškosios prigimties pakopa bei jos išsipildymu (ten pat, p. 2). „Aš–Tu“ kreipinys sukuria dialogo, tarpžmogiškumo ir abipusiškumo erdvę. Būtent šioje erdvėje randasi, pasak Buberio, tikrasis aš ir tikrasis tu: „*Aš tampa Aš tik tavajame Tu; tapdamas [savuoju] Aš, sakau Tu.*“ (Buber, 1998, p. 80

Tad Buberio filosofijoje santykis yra ta prielaida, per kurią aktualizuojamas asmuo, patvirtinamas buvimas ne pagal tam tikrus

¹⁶ Mąstytojas pateikia ir daugiau metaforiškų ištarų apie santykio abipusiškumą ir egzistencialumą, kaip antai: [...] *santykis [...] čia Tikrojo Gyvenimo lopšys*“ (77). „*Jei stoviu prieš žmogų kaip prieš manąjį Tu, jei sakau jam pamatinį žodį Aš–Tu, tai jis jau nebe daiktas tarp daiktų ir nebe iš daiktų sudarytas daiktas. [...] ir nebe savybė, kurią galima patirti, aprašyti, nebe netvirtai surištas įvadytų savybių ryšelis. Jis yra Tu, be jokios kaimynystės, nesudurstytas ir vientisas, pripildantis visą horizontą.*“ (76).

¹⁷ Buberis savo tekste neprioritetizuoja šių galimų santykių kitų santykių atžvilgiu. Darytina išvada, kad Buberio sampratoje buvimas santykyje yra vienodai reikšmingas, ar jis būtų aptinkamas gyvenime su gamta, ar su žmonėmis, ar su dvasinėmis esybėmis. Nors ir nenurodydamas, apie kurią santykių sferą kalba, Buberio minties tyrinėtojas Rotenstreichas, komentuodamas „Aš–Tu“ santykį, laiko jį aukščiausiu žmogiškosios prigimties išsipildymu (Rotenstreich, 2009, p. 1).

apibrėžiamus parametrus, bet *per se* pagal patį kreipinio aktą. Remiantis kitais Buberio tekstais darytina išvada, kad asmeniškumas Buberio mintyje suprantamas kaip buvimo savimi pačiu būdas (Buber, 2001, p. 209).

Moderniojo judaizmo mąstytojai, vertindami Buberio kūrybą, taip pat yra susidūrę su asmens klausimu. Antai Avrahamas Shapira teigia, kad Buberiui asmuo yra: „gyva, konkreti individualybė, stovinti už abstrakcijų ir apibendrinimų, kurie ją paverčia anonimiška. Santykis tarp šių dviejų ašių rūpėjo Buberiui nuo pat jaunystės ir jis tai savo kūryboje išreiškė įvairiais būdais“ (Shapira, 1988, p. 288). Bizono teigimu, ši Buberio plėtotą antropologinę mintis apie dialogišką susitikimą, kuriame randasi autentiškas Aš ir Tu, buvo perimta vieno žymiausių XX a. psichoterapeutų Carlo Rogerso ir vėliau jo išplėtotą į priėmimo ir patvirtinimo temas (Bizon, 2020, p. 444).

Asmens aktualizacijos svarbą Buberis išryškino kitame savo darbe – „Atstumas ir santykis“. Čia mąstytojas teigia, kad „chaoso ir galimybių apsuptyje žmogus ieško *patvirtinimo* „taip“, kuris gali būti gautas tik iš kito žmogaus ir ne per save (Buber, 1965, p. 71)“. „Žmogus charakterizuojamas per troškimą būti *patvirtintas*, būti tuo, kas jis yra, ir tuo, kuo gali tapti, ir, kita vertus, per įgimtą gebėjimą tokiu pat būdu *patvirtinti* kitus“ (Buber, 1965, p. 68). Tad santykį kuriantysis „Aš–Tu“ kreipinys Buberio filosofijoje gali būti suprantamas kaip abipusės asmens konstitucijos laidas.

Aš–Tai. „Aš–Tu“ santykį mėgindamas atskleisti kaip kuriantįjį, mane ir kitą visa esybe aktualizuojantį, autorius atskleidžia ir jo „antipodo“, „Aš–Tai“ kreipinio, prasmę. Gutausko manymu, mąstytojas „Aš–Tai“ paaiškina negatyviu būdu, t. y. mėgindamas parodyti, kas nėra „Aš–Tu“ (Gutauskas, ten pat, p. 40). „Aš–Tai“, remiantis mąstytojo pateikiamais aiškinimais, suprantamas kaip suobjektinantis ir neaktualizuojantis santykis, kurio pamatinė prasmė – naudojimas.

Pats Buberis, mėgindamas detalizuoti „Aš–Tai“ laikyseną, pabrėžia, kad ji nėra suinteresuota esminiu pažinimu, bet veikiau *pa-tyrimu*, kuriame pažinimas suprantamas kaip paviršinis tyrinėjimas, „*slydimas daikto paviršiumi*“ (Buber, 1998, p. 71). „Aš–Tai“, Friedmano teigimu, Buberiui yra tipiškas subjekto ir objekto santykis. Jis visuomet yra netiesioginis, suprantamas ir struktūrinantis (Friedman, 1954, 268 p.).

Buberio teigimu, „*pamatinis žmogaus santykis su Tai-pasaulyu aprėpia patyrimą, kurį tas pasaulis vis iš naujo konstituuoja, bei vartojimą, kuris žmogų kreipia į jo įvairialypius tikslus – išsaugoti, palengvinti ir aprūpinti žmogaus gyvenimą*“ (ten pat, p. 106). Pasak Buberio, „Aš–Tai“ steigiamas būvis gali būti apibūdinamas kaip pasaulis, „*kuriame tenka gyventi ir kuriame galima gyventi, dar daugiau – kaip pasaulis, kuriame žmogaus*

laukia gausybė žavių ir jaudinančių dalykų, daugybė veiklos ir pažinimo rūšių.“ Bet čia autorius atskleidžia Tai-pasaulio paradoksalumą: „*žmogus negali gyventi be Tai. Tačiau kas gyvena vien su tuo, tas nebėra žmogus*“ (ten pat, p. 104).

Pamatinių žodžių tarpusavio priklausomumas ir jų kaitos potencialumas. Ši Buberio pastaba, kad „*žmogus negali gyventi be Tai*“, nurodo į pamatinių žodžių porų tarpusavio priklausomumą. Buberis savo dialogo refleksijos plėtotėje pabrėžia, kad abiejų žodžių porų kuriamas būvis nėra iki galo statiškas, bet veikiau kintantis: „*Štai taurioji mūsų lemties melancholija: mūsų pasaulyje kiekvienas Tu turi virsti Tai*“ (Buber, 1998, p. 87). Taigi išryškinamas būvių kaitos imanentiškumas, kuriame nuolatos išlaikomas kaitos potencialumas: „[...] *Kai baigiasi santykio vyksmas, pavienis Tu turi virsti koku nors Tai. Įžengęs į santykio vyksmą, pavienis Tai gali virsti koku nors Tu.*“ (ten pat, p. 103–104). Įvardintas būvių kaitos privalomumas leidžia Buberiui išvengti normatyvumo pinklių, teigiančių, kad vienas kuris nors būvis yra tinkamesnis ar labiau privalomas nei kitas. Atrodytų, kad Buberis tokiu būdu nori atskleisti pačių pamatinių kreipinių dialogiškumą.

Reflektuodamas šių dviejų steigiamų būvių dinamiką, Buberis atskleidžia, kad „Aš–Tu“ kreipinys yra pirmapradiškesnis, tarsi a priori pozicija, iš kurios „išeina“ žmogus. Buberis teigia: „*Pradžioje yra santykis: kaip esmės kategorija, kaip pasirengtumas, kaip sugriebianti forma, kaip sielos modelis; kaip santykio a priori; kaip įgimtas Tu*“ (Buber, 1998, 97). Siekdamas atskleisti šį žmogiškosios prigimties pirmapradišką santykio siekimą, Buberis kitose teksto vietose kaip paradigminius pavyzdžius pasitelkia motinos ir vaiko ryšio, vaiko tapsmo žmogumi refleksiją, kurioje dar kartą patvirtinamas „Tu“ pirmapradiškumas (ten pat, 97).

„Atstumas ir santykis“: dvejopa žmogiškoji prigimtis. Buberis savo esė imasi aptarti žmogaus gyvenimo principą, kuris, pasak mąstytojo, esantis dvejopas (angl. twofold). Buberio teigimu, šis principas susideda iš dviejų judesių: 1) pirmykščio atsietumo¹⁸ (angl. primal setting at a distance) ir 2) įėjimo į santykį (angl. entering into relation) (Buber, 2002, p. 207).

¹⁸ Autoriaus siūlomas Buberio atsietumo sąvokos (vok. Urdistanz) vertimas. Pasirinktas toks vertimo variantas, nes jis gana gerai atliepia prigimtinių žmogaus gebėjimų atsisaistyti nuo gamtos pasaulio ir būti nepriklausomu *kitu*. Buberis šį prigimtinių, pirminių ir pirmykštį judesį iliustruoja per analogijas su gyvūnų pasauliu, kuriame paskiras gyvūnas negali žvelgti į pasaulį kaip į atskirą, bet veikiau jį mato kaip jo instinktus turinčią patenkinti ir nuo jo neatsiejamą erdvę. Tuo tarpu žmogus

Atsietumas. Mėginant suprasti, ką Buberis vadina atsietumo judesiu, pravartu pažymėti, kad mąstytojas gebėjimą atsisaistyti nuo gamtos pasaulio kaip vientisos visumos supranta kaip tapimą nepriklausoma savarankiška struktūra. Šį judesį Buberis išryškina pateikdamas gyvūno ir jo gyvenamo pasaulio pavyzdį. Pasak Buberio, gyvūnas pasaulį suvokia kaip savo instinktyvių poreikių visumą, kuriai jis pats natūraliai priklauso ir kuri yra būtina jo išgyvenimui. Buberio teigimu, žmogus peržengia tokį statusą ir yra atsietas nuo pasaulio, ir tai jam laiduoja gebėjimą pasaulį matyti kaip atskirą. Pasak mąstytojo, šis atsietumo judesys yra pirmesnis už ėjimo į santykį judesį ir sukuria potencialią prielaidą santykio įvykiui. Friedmanas, komentuoamas Buberio atsietumo ir santykio struktūrą, pabrėžia, kad atsietumą dera suprasti kaip ontologinę žmogaus būties konstituciją ir būseną, o „Aš–Tu“ ir „Aš–Tai“ esanti santykio judesio dvejojpa specifika (Friedman, ten pat, p. 83).

Kaip nurodo Bizonas, pasaulis kaip nepriklausomas gali egzistuoti žmogui tik jei yra atstumas tarp žmogaus ir pasaulio, kuris garantuoja jo nepriklausomumą (2020, p. 441). Atkreiptinas dėmesys, kad Buberis nedetalizuoja, ar šis atsietumo judesys yra žmogaus *status naturalis*, ar jis atsiranda laike ir erdvėje. Lygiai taip pat šis prigimtinis atsietumas, sprendžiant iš to, kaip Buberis jį detalizuoja, galėtų būti siejamas su prigimtinėmis žmogaus proto ir valios galiomis, t. y. su klasikinės filosofinės antropologijos postuluojuama žmogaus samprata. Nors ši būseną lieka daugiau nepaaiškinta, Buberis teigia, kad atsietumas sudaro prielaidas eiti (arba ne) į santykį (Buber, 2002, p. 208).

Įėjimas į santykį. Friedmanas, komentuoamas santykio prasmės ir esmės klausimą, teigia, jog tai esantis „[...] veiksmas, kuriuo konstatuojame save kaip žmogų“ (1955, p. 83). Buberis šią konstituciją mato kaip dvikryptę – konstatuoju ne tik save, bet ir kitą, tuo tarpu kitas konstatuoja atitinkamai mane ir save. Apie tai jis aiškiai kalba veikale „Aš ir Tu“. Tačiau verta priminti, kad Buberio aptariamas santykis, laiduojantis esminį žmogaus išsipildymą, kartu yra paženklintas neprognozuojamumo: jis nėra imperatyvus. Kitaip tariant, prigimtinis žmogaus atsietumas, kurį Buberis įvardino kaip pirminį judesį ir kurį iš esmės būtų galima sieti su žmogaus valios ir proto galiomis, dar nereiškia, kad kitas prigimtinis žmogaus judesys – įėjimas į santykį – bus įvykdytas.

Buberis nurodo, kad atsietumo ir santykio temos plėtotė iš esmės atsako į du fundamentaliuosius žmogiškosios būties klausimus: a) kaip

vaizduojamas kaip galintis pakilti virš instinktų pasaulio ir tapti nepriklausomu ir atsietu nuo pasaulio (Buber, 2002 p. 206–207).

žmogus įmanomas ir b) kaip žmogaus gyvenimas realizuojamas (Buber, 2002, p. 209). Jis bando sukonkretinti, kokių būdų įeinama į šį mane ir kitą kaip žmogų konstatuojantį vyksmą. Čia pravartu atkreipti dėmesį į tris mąstytojo antropologiniuose tekstuose vartojamas sąvokas, eksplikuojančias santykio dinamiką, kurios yra svarbios toliau darbe analizuojamiems mąstytojo edukologiniams tekstams. Tai *priėmimas* (angl. *acceptation*, vok. *akzeptation*), *patvirtinimas* (angl. *confirmation*, vok. *bestätigung*) ir *sudabartinimas* (angl. *making present*, vok. *vergegenwärtigung*) (ten pat, p. 210–211).

Bizono siūlymu, Buberio *priėmimo* sąvoką derėtų suprasti kaip kito matymą su visa jo aktualybe, kaip čia ir dabar susitikimo momentu esantį priešais (Bizon, 2020, p. 444). Tai, pasak autoriaus, padeda suprasti *patvirtinimo* sąvoką, kuri apima ne tik kito priėmimą „su jo čia ir dabar“, bet ir kitą, kaip dar nerealizuotą potencialybę. Bizono teigimu, priėmimas Buberiui susijęs su praeitimi ir dabartimi, o patvirtinimas dar ir su žmogaus ateitimi (ten pat, p. 444).

Paties Buberio teigimu, žmogų charakterizuoja tai, kad „kiekvienas žmogus trokšta būti patvirtintas kito žmogaus, kaip tas, kas jis yra, ir netgi tas, kuo jis gali tapti“ (Buber, 2002, p. 210). Tai gali įvykti tik „autentiškuose susitikimuose“ (angl. *genuine meetings*) (Buber, 2002, p. 211). Toks patvirtinimas yra laukiamas kiekvieno žmogaus, ir, kaip pažymi Buberis, tik žmogus kitam žmogui gali tokį patvirtinimą suteikti. Pasak mąstytojo, tikroji žmonija egzistuoja tik ten, kur šis gebėjimas patvirtinti kitą yra pilnutinai atskleidžiamas (Buber, 2002, p. 210). Plėtodamas patvirtinimo temą, Buberis atkreipia dėmesį į kalbą, kreipinį ir vardą, kaip esmiškai žmogiškus komponentus, prisidedančius prie patvirtinimo ir taip steigiančius nepriklausomą kitybę (angl. *otherness*), su kuria galima plėtoti santykį (ten pat, p. 211).

Buberis savo tekste tiesiogiai nepaaiškina, kokių būdų įvyksta šis kito patvirtinimas autentiškame susitikime, vis dėlto apie šį vyksmą netiesiogiai sužinome iš *sudarbartinimo* sąvokos. Buberiui ji reiškia kito aktualybės pastebėjimą ir mėginimą įsivaizduoti, kas yra šis prieš mane esantis žmogus šią konkrečią akimirką; kokie jo norai, jausmai, lūkesčiai¹⁹ (Buber, ten pat, p. 212). Buberis sąvoką tikslina teigdamas, kad tai nėra tiesiog mąstymas apie kitą kaip apie vienintelį, bet veikiau „*tai jam kaip vieninteliui priklausančios patirties patyrimas*“ (Buber, ten pat, p. 212). Kitaip tariant, sudabartinimą

¹⁹ Originali citata anglų k.: „*I imagine to myself what another man is at this very moment wishing, feeling, perceiving, thinking, and not as a detached content but in his very reality, that is, as a living process in this man*“ (Buber, 2002, p. 212).

Buberis sieja su platesniu kognityviniu ir emociniu įsijautimu į kito išgyvenamą tikrovę²⁰. Buberis šią įsijautimo į kitą temą išplėtęs savo edukologiniuose tekstuose norėdamas paaiškinti santykio ugdyme specifiką. Tai mąstytojas daro vartodamas įtraukties ir empatijos sąvokas.

Žmogus gali rinktis, ar „įžengti“ į santykio pasaulį, ar likti „pirminio atsietumo“ būklės. Įžengimas į santykį, kuris yra žmogaus egzistenciją konstatuojantis vyksmas, įmanomas per *sudabartinimo*, *priėmimo* ir *patvirtinimo* veiksmus. Buberis nepaaiškina šių veiksmų (ar laikysenų) eiliškumo ir svarbos, palikdamas daug erdvės interpretacijai.

Kaip viena tokių galimų interpretacijų galėtų būti aiškinimas, jog susitikimas prasideda nuo kito *priėmimo* – kaip kito, esančio čia ir dabar, pastebėjimas. Toliau eina *sudabartinimo* veiksmas – kaip įsijautimas į kito situaciją, jo mintis, lūkesčius, jų įsivaizdavimas. Galiausiai *patvirtinimas* – kaip manasis „taip“, tariamas atsakant į kito, kaip priimto ir sudabartinto, pasirodymą, t. y. kito kaip subjektiškumo teigimas. Tai leidžia teigti, kad mąstytojo antropologinę mintį charakterizuoja santykio svarbos išryškinimas ontologine prasme. Kaip matysime tolesniuose darbo skyriuose, santykis kaip pamatinė kategorija atsiskleidžia ir mąstytojo edukologiniuose darbuose.

2.5.1. Ugdymas kaip dialogiškas santykis

Nors referencijų į ugdymo tematiką aptinkama daugelyje Buberio darbų, vis dėlto esminius savo ugdymo sampratos bruožus mąstytojas atskleidė dviejuose darbuose: „Ugdymas“ (vok. Rede über das Erzieherische) (1926 m.) ir „Charakterio ugdymas“ (vok. Über Charaktererziehung) (1939 m.)²¹. Atsižvelgiant į tai, buberiškoji ugdymo samprata šiame tyrime rekonstruojama remiantis būtent šiais dviem mąstytojo darbais ir autorių, analizavusių šiuos darbus, intelektualiniu indėliu.

Buberio ugdymo sampratos raktas yra mąstytojo antropologinė mintis. Pastebimai išlaikydamas jos tęstinumą, o kai kuriais aspektais

²⁰ Friedmano teigimu, taip suprastas sudabartinimo veiksmas leidžia abiem dialogo dalyviams išgyventi bendrumą ir kitą „sugriebti“ kaip save patį (1955, p. 82). Originali citata anglų k.: „...*It is through this making present that we grasp another as a self, that is as a being whose distance from me cannot be separated from my distance from him and whose particular experience I can make present*“ (Friedman, 1955, p. 82). Pažymėtina, kad sudabartinimas Buberio yra suprantamas ne tik kaip pašnekovų esmiškas įsijautimas į vienas kitą bei išgyvenamą situaciją su visais jos kontekstais, bet ir kaip prielaida abipusiškam susitikimui, per kurį randasi santykis.

²¹ Abu darbai įtraukti į Martino Buberio raštų rinktinę pavadinimu „Between man and man“ (2003), žr. literatūros sąrašą.

įvesdamas ir tam tikrų papildomų paaiškinimų, Buberis ugdymą supranta platesniame žmogaus kaip santykiškos būties kontekste.

Buberis ugdymą laiko „grynai dialoginiu“ santykiu (Buber, 2003, p. 118). Mąstytojo teigimu, pasaulis, t. y. visa aplinka, gamta, visuomenė, ugdo žmogų, tačiau šis ugdymas stokoja prasminio dėmens ir kryptingumo (Buber, 2003, p. 106). Pasak mąstytojo, šį iš *pasaulio* ateinančią ugdymą žmogus geba priimti, mat jo sieloje esti prigimtinis gebėjimas priimti ir įsivaizduoti pasaulį. Ugdymas individe gali pažadinti asmenį (ten pat, p. 106), taigi pasaulis kaip dialogo partneris yra būtinas paties asmens konstitucijos veiksnium. Vis dėlto šiam ugdomajam vyksmui – ateinančiam iš *pasaulio*, kaip iš dialogo partnerio – reikalingas kryptingumas ir įprasminimas, kurį, pasak mąstytojo, atlieka ugdytojas. Buberio tvirtinimu, ugdymas – tai per ugdytoją pasiekiamas mokinio įgalinimas efektyviam pasaulio pasirinkimui²² (Buber, 2003, p. 106). Šiuo požiūriu buberiškasis ugdytojas gali būti apibrėžiamas kaip tam tikras mediumas, kuris tarsi „suskliaudžia“ ir įprasmina iš *pasaulio* į mokinį nukreiptą ugdomąjį vyksmą per savo asmenį.

Buberis tiesiogiai nepasako, ką jis turi omenyje teigdamas, kad ugdymas *efektyvus pasaulio parinkimas* (angl. selection of the effective world) (ten pat, p. 106). Atsižvelgiant į ankstesnę Buberio kūrybą ir galimas semantines anglų kalbos žodžio *effective*²³ reikšmes, tokią autoriaus mintį galima interpretuoti kaip pasaulio suaktualinimą mokinio atžvilgiu, mokinio įvesdinimą į abipusišką „Aš–Tu“ santykį su pasauliu, kuriame mokytojas tampa pasaulio subjektiškumo išraiška.

Detali Buberio tekstų analizė atskleidžia, kad dialogiškame ugdymo santykiyje matomi trys šio „dialogo“ dalyviai: *pasaulis*, *mokinys* ir *mokytojas*. Analizuojamuose tekstuose Buberis pateikia vos kelias referencijas į *pasaulio* apibrėžtį, kurios, deja, aiškiai nenusako, ką mąstytojas laiko *pasauliu* ir kaip konkrečiai reiškiasi *pasaulio* atliekamas ugdomasis veiksmas. Šią buberiškąją *pasaulio*, kaip pamatinio ugdytojo, sampratą yra aptaręs Seanas Blenkinsopas (2005). Autoriaus teigimu, Buberio pedagoginė mintis iš esmės pagrįsta jo

²² Originali citata anglų kalba: „*What we term education, conscious and willed, means a selection by man of the effective world: it means to give decisive effective power to a selection of the world which is concentrated and manifested in the educator.*“ (Buber, 2003, p. 106)

²³ Oxford ir Merriam-Webster žodynai pateikia dvi aktualias būdvardžio *effective* definicijas: 1. suteikiantis norimą ar siektiną rezultatą, 2. vartojamas prieš daiktavardį, nurodant realumą ar faktiškumą. Oxford dictionary: <<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/effective?q=effective>> Žiūrėta 2022.06.10

teologinėmis hasidizmo įžvalgomis ir gali būti prasmingai paaiškinta remiantis jomis (Blenkinsop, 2005).

Tekste „Ugdymas“ savo mąstymo liniją Buberis pradeda nuo mokinio ontologinės analizės, įvardindamas esminius žmogiškosios būties aspektus, kurie leidžia rasti ugdymo vyksmui. Šiame tekste Buberis kalba apie du pamatinius žmogaus (o čia konkrečiai – mokinio, vaiko, paauglio) būtyje veikiančius instinktus – *kūrėjo* (angl. originator) ir *bendruomeniškumo* (angl. communal). Pirmasis apibrėžia žmogaus kūrybinę galią ir aspiraciją kurti, būti daiktų tapimo dalininku ir gamybos vyksmo subjektu (Buber, 2003, p. 101). Vis dėlto, anot Buberio, šis instinktas nesukuria egzistencinio abipusiškumo, mat kūrybinė jėga yra vienkryptė – išėjusi iš žmogaus, ji nebesugrįžta, nesuteikia žmogui reikalingo abipusiškumo (ten pat, p. 103). Čia mąstytojas, norėdamas perteikti kūrėjo instinkto dramatiškumą ir vienkryptiškumą, pateikia nuorodą į senovės graikų mitą apie Pigmalioną (ten pat, p. 103).

Kaip jau aptarta ankstesnėje analizėje, abipusiškumo poreikis iš esmės charakterizuoja žmogiškąją būtį, tad, Buberio manymu, vien kūrėjo instinkto ugdymas, nors ir padedantis pasaulį pažinti kaip objektą, kuria „naują vienišumo formą“ (ten pat, p. 103). Kitaip tariant, Buberis, kūrėjo instinktą matydamas kaip svarbų, kartu nurodo, kad jis nėra pakankamas, viena vertus, pilnutiniam ugdymui, kita vertus, pilnam asmens tapsmui. Šį kūrėjo instinktą Buberis papildė *bendruomeniškumo* instinktu, kuris nurodo į laukimą, kad pasaulis taptų *dabar esančiu asmeniu*, kuris mane renkasi, manęs ateina ir mane patvirtina, kuris „išmoko sakyti „Tu“, (ten pat, p. 104). Būtent bendruomeniškumo instinktas leidžia įžengti į abipusiškumą ir dalinimąsi, todėl išvengiama egzistencinės vienatvės, randasi asmens kaip unikalaus aktualizacija, jo subjektiškumo patvirtinimas, kuris yra neįmanomas be Kito buvimo.

Aptardamas bendruomeniškumo temą Buberis paliečia laisvės ugdyme klausimą. Šis negali būti matomas atsietai nuo to meto filosofinės polemikos dėl laisvės svarbos ir reikšmės ugdyme. Buberio teigimu, laisvė ugdyme yra būtina sąlyga bendrystės atsiradimui (ten pat, p. 108). Visgi laisvė, Buberio manymu, negali būti tikslas savaime, kaip siūlė to meto progresyvioji pedagogika, ar absoliučiai vengtinas dalykas, kaip teigė tradicionalistų pedagoginė stovykla²⁴ (Cohen, 1983, p. 35). Buberis,

²⁴ Tuo metu vykusio intensyvi polemika tarp pedagoginio progresyvizmo ir tradicionalizmo buvo vienas iš akstinių Buberiui plėtoti savo pedagoginę sampratą. Visą mąstytojo ugdymo mintį galima charakterizuoti kaip mėginimą rasti trečiąjį kelią tarp tradicinio autoritarinio ir progresyviojo liberaliojo ugdymo, atitinkamai reprezentuojančio socialinę kolektyvizmo ir individualizmo dichotomiją.

kalbėdamas apie laisvę pedagoginiame kontekste, skiria dvi laisvės rūšis – žemesniąją ir aukštesniąją. Būtent žemesnioji, pasak mąstytojo, yra laisvė vystytis (angl. freedom of development) ir nurodo į mūsų pajėgumą augti (angl. capacity for growth), ir tai yra aktualybė, nuo kurios prasideda ugdomasis darbas (ten pat, p. 107). Polemizuodamas dėl prievartos (angl. compulsion) ugdyme Buberis teigia, kad, kaip dažnai manoma, laisvė nėra prievartos priešingybė. Veikia prievartos priešingybė, pasak mąstytojo, yra bendrystė, tuo tarpu laisvė esanti tik galimybė (ten pat, p. 107). Prievarta ugdyme yra „atsietumas, pažeminimas ir maištingumas“ (ten pat, p. 107). Bendrystė ugdyme reiškia buvimą atviram ir įtrauktam. Laisvė, pasak Buberio, sudaro sąlygas bendrystei, tačiau pati savaime nieko nekuria.

Kaip pažymi Friedmanas, pagal Buberio sampratą vaikui turi būti suteikiama laisvė eksperimentuoti, neprimetant savo nuomonės ir nesikišant, mat primetimas ir aiškinimas, kaip ką nors atlikti efektyviai ar teisingai, Buberio teigimu, vaiko sieloje sukuria skilimą į paklusnųjį ir maištingąjį. Mąstytojo teigimu, mokytojas savo vertybes turi perduoti vien savo subtiliu buvimu, kuris neturi pretenzijos pakeisti kitą, bet kartu yra visiškai gyvas ir gebantis save komunikuoti be arbitriškumo ar sąmoningo siekio paveikti (1955, p. 178). Tai iškelia klausimą apie intelektualinio instruktavimo vietą ir reikšmę ugdymo procese.

Friedmano teigimu, Buberiui instruktavimas yra svarbus, tačiau tik tuo atveju, jei jis kyla kaip realios žmogiškosios egzistencijos išraiška (ten pat, p. 178). Buberis dalykiniam žinių perteikimui savo ugdymo sampratoje neskiria daug dėmesio, laikydamas jį periferiniu dalyku. Abiejuose analizuojamuose mąstytojo darbuose iš esmės mėginama atskleisti ugdymo veiklos, kaip pamatinės charakterio formuotojos, prasmė ir svarba (Buber, 2003, p. 123). Friedmano manymu, Buberio ugdymo sampratoje gana aiškiai matyti, kad jam svarbu ne tiek edukacinė intencija, kiek paties susitikimo edukacinis vaisingumas (ten pat, p. 180). Kitaip tariant, išlaikoma aiški antropologinė viso ugdymo projekto orientacija, nurodant, kad ugdyme esminė svarba tenka būtent susitikimui tarp dviejų veikėjų.

Gyvenimo, kuris yra dialogiškas, išsipildymas, Buberio manymu, priklauso nuo mūsų asmeninės atsakomybės atsakyti į gyvenimo mums adresuojamus kreipinius. Gyvenimas laisve, Buberio teigimu, kuri priimama kaip asmeninė atsakomybė, leidžia mums atsakyti į šiuos kreipinius. Būtent šis atsakomumas laiduoja tai, kad žmogaus gyvenimas egzistuoja (ten pat, p. 109). Galima daryti prielaidą, kad atsakomybė Buberio mintyje išryškėja kaip edukacinis gestas, per kurį mes mokomės dialogiškumo. Atsakomybę Buberis supranta kaip mano potencialą atsakyti į išgirstą į mane nukreiptą mane

supančios tikrovės kreipinį. Adiras Cohenas nurodo, kad, Buberio požiūriu, atsakomybės ugdymas iš esmės nulemia žmogaus egzistencijos vitališkumą (1983, p. 35). Šis performatyvus tikrovės judesys, kurį įvardinau kaip kreipinį, Buberio teigimu, gali ateiti per tradicinius ryšius, įstatymą, nurodymą ir t. t. (ten pat, p. 110). Kitaip tariant, Buberiui pati aplink mus esanti tikrovė jau yra performatyvi, t. y. besikreipianti į mus.

Nors Buberis to tiesiogiai nepasako, tačiau atsižvelgiant į veikalo „Ugdymas“ kontekstą galima numanyti, kad autorius mėgina parodyti atsakomybės kaip laikysenos svarbą ugdyme, kuris suprantamas pačia plačiausia prasme. Kitaip tariant, atsakomybė, kaip mokėjimas atsiliepti į tikrovės diktuojamą kreipinį, yra egzistenciškai svarbi, laiduojanti žmogaus žmogiškumą. O atsakomybės pašalinimas, apie kurį kalba Buberis, nurodydamas į trūkinėjančius savo laikmečio pasaulio ryšius²⁵, turi būti matomas kaip itin pavojingas, keliantis grėsmę dialogiškam santykiui, bendrystei ir žmogiškumui apskritai.

Ugdymo santykio dialogiškumas apima ir mokytojo klausimą. Kaip pažymėjo Friedmanas, mokytojas šiuo požiūriu efektyviausias tada, kai jis „tiesiog yra ten“ (angl. when he „is simply there“) (aut. past. – su mokiniu, klasėje, priešais) (ten pat, p. 178). Tačiau Friedmanas detaliau nepaaiškina, kas turima omenyje taip interpretuojant Buberį. Tikėtina, kad čia kalbama apie kitą Buberio ugdymo mintyje aktualią „sudabartinimo“ (angl. making-present) sąvoką, kurią mąstytojas vėliau išplėtojo veikale „Atstumas ir santykis“, sietiną su platesniu kognityviniu ir emociniu įsijautimu į kito išgyvenamą tikrovę ir į kitą apskritai.

Šis *buvimo priešais*, arba *sudabartinimo*, aspektas mokytojo laikysenoje Buberio ugdymo sampratoje leidžia atsirasti mokinio pasitikėjimui mokytoju. Pasitikėjimą laikydamas „esmingiausiu vidiniu santykio ugdyme pasiekimu“ (angl. most inward achievement of the relation in education) (ten pat, p. 116), Buberis nurodo, kad jis veikia kaip atsvara beprasmybės jausmui (angl. meaninglessness) ir suteikia žmogiškosios egzistencijos pojūtį (ten pat, p. 116).

Šis buvimas priešais mokinį visa savo aktualybe, taip pat mokinio matymas su visa jo aktualybe, pagal Buberį, sukuria *tarp* tikrovę ir abipusiškumą (referencija į Buberio „Dialogo principas: Aš ir Tu“. – Aut. past.) (ten pat, p. 117). Šio abipusiškumo srityje mokytojo parodytas besąlygiškas mokinio priėmimas, nesiekiant jam daryti įtakos, įgalina rasti

²⁵ Tekstas parašytas 1926 metais, totalitarinių režimų priešaušryje, likus vos keliems metams iki nacionalsocialistų atėjimo į valdžią Vokietijoje ir stalininės diktatūros įvedimo SSRS.

mokinio pasitikėjimą mokytoju ir priimti jį kaip asmenį, dalyvaujantį jo gyvenime (ten pat, p. 126). Čia svarbu pažymėti, kad Buberio mintyje mokytojas kaip ugdymo santykio dalyvis negali pasirinkti, kurį mokinį priimti, o kurio nepriimti. Mokytojo figūra charakterizuojama per besąlygišką kito priėmimą, kur priėmimas suprantamas ne kaip selektyvus pasirinkimas to, kas *patinka*, bet veikiau kaip su mokytojo pašaukimu susijusi neišvengiama duotybė (Buber, 2003, p. 112). Buberis tokį mokytojo profesijos imperatyvumą – nesirenkant priimti mokinį – sieja su egzistenciniu mokytojavimo pašaukimu, dėl kurio mokytojas yra „atsakingas už šį gyvybės pasaulį ir už šią [konkrečią] sielą“ (ten pat, p. 120), tad, Buberio požiūriu, mokytojas *per se* yra atsakomybės ugdytojas.

Buberio teigimu, ugdyme veikiantis vienas kito priėmimas ir pasitikėjimas lemia tai, jog mokinys leidžiasi mokomas (ten pat, p. 123). Kitaip tariant, priėmimas ir pasitikėjimas įgalina mokymosi procesą iš mokinio pusės. Tad apibendrintai mokytojas šiame dialogiškame ugdymo santykiyje turėtų būti matomas kaip pirmasis besiiimantis iniciatyvos, imperatyviai ir besąlygiškai priimantis mokinį. Tuo tarpu mokinys galėtų būti matomas kaip antrasis dialogo dalyvis, kuris potencialiai „atsako“ į tokią mokytojo laikyseną per pasitikėjimą mokytoju ir jo kaip asmens priėmimą. Toks mokinio „atsakymas“ kartu reiškia ir tai, kad mokinys tarsi „suteikia leidimą“ jį mokyti šiam konkrečiam mokytojui.

Kaip pažymi Cohenas, Buberio ugdymo sampratoje svarbi įtrauktis (angl. inclusion) sąvoka (1983, p. 97). Buberio vartojama įtrauktis sąvoka gana gerai atsiskleidžia priešinama mąstytojo vartojamai empatijos (angl. empathy) sąvokai. Buberio teigimu, empatija esanti „[...] panirimas į kitą, atsisakant savosios konkretybės, visiška tikrovės, kurioje dalyvaujama, absorbcija“ (ten pat, p. 115).

Įtrauktis, Buberio teigimu, yra priešinga empatijai, „[...] savo konkretumo pratęsimas tikrovėje, kurioje dalyvaujama, visiškas buvimas joje“ (ten pat, p. 115). Mąstytojas pateikia tris įtraukties elementus: 1) santykis, nesvarbu koks, 2) abiejų patiriamas įvykis, 3) įvykio išgyvenimas ne tik iš savo, bet ir iš kito pozicijos (ten pat, p. 115). Blenkinsopas²⁶ siūlo Buberio įtraukties sąvoką matyti per *apsikabinimo* (angl. embrace) metaforą, kur nei vienas iš dalyvių nepraranda savęs ir pasiekia tikrąjį „Aš–Tu“ dialogiškumą (Blenkinsop, 2005, p. 287).

Taip suprasta Buberio įtraukties sąvoka reiškia dialogiško santykio dinamikos specifiškumą ir jo performatyvumą. Buberis mėgina detalizuoti

²⁶ Asmeninis susirašinėjimas su prof. Seanu Blenkinsopu.

pačią įtrauktį, parodydamas, kokia skirtinga ji gali būti santykiuose. Buberio teigimu, esama trijų tipų įtraukties: 1) abstrakti, bet abipusė įtrauktis, neapimanti visos būties ir gyvenimo tikrovės (Buber, 2003, p. 118); 2) vienkryptė įtrauktis, kuri būdinga tik ugdymo sričiai. Ugdyme įtrauktis, Buberio manymu, iš esmės yra vienkryptė: tik mokytojas geba išgyventi situaciją ir patį dialogą iš savo ir iš mokinio „pusės“. Tuo tarpu mokiniui mokytojo išgyvenama situacijos patirtis lieka nepasiekiamą; 3) abipusė įtrauktis arba draugystė, kuomet abu dalyviai pilnutinai išgyvena vienas kito situaciją tiek iš savo, tiek iš kito perspektyvos. Buberio manymu, ugdomasis santykis nutrūksta būtent tada, kai virsta draugyste, arba abipusė įtrauktimi (ten pat, p. 119). Tad Buberiui savo darbuose perėjus prie ugdymo tematikos, jo požiūris į santykio steigtį ir struktūrą kiek pasikeičia. Jo teigiamas santykis tampa ne toks simetriškas, iš dalies įvedamas ir hierarchinis santykių matmuo.

Mąstytojo ugdymo sampratoje mokytojas yra mediumas tarp vaiko ir pasaulio, savo gyvenamomis vertybėmis būdamas realus pavyzdys, jis padeda vaikui įžengti į pasaulį. Buberio teigimu, mokytojo asmenyje pasaulis tampa gyva ir konkretizuota tikrove, kuri yra atvira santykiui. Dėl šios priežasties Buberis santykį tarp ugdytojo ir ugdytinio laiko tuo „keliu“, per kurį vyksta įvesdinimas į pasaulį, o kartu ir pagrindine ugdymo srities tema. Ugdomasis darbas, kuriame turime reikalą su bręstančiais vaikais, Buberio manymu, reikalingas specifiško santykio, todėl mąstytojas savo ugdymo sampratoje pabrėžia ugdomojo santykio asimetriškumą. Šis suprantamas kaip mokytojo gebėjimas įsijausti kartu į vaiko ir savo situaciją, o mokinys gali įsijausti tik į savąją poziciją. Buberis parodo, kad mokytojas laiduoja mokinio patvirtinimą, t. y. mato jį kaip esantį čia ir dabar su visa savo aktualybe ir potencialybe. Būtent šis mokytojo laiduojamas priėmimas konstatuoja mokinį kaip asmenį.

Buberio ugdymo sampratoje mokinio atliekamas mokytojo priėmimo veiksmas kartu reiškia ir *pasitikėjimą* mokytoju, o tai atveria kelia ugdymosi procesui. Tad *pasitikėjimas* Buberio ugdymo sampratoje iškyla kaip dar viena fundamentalios svarbos tema. Pagal Buberį, ne rigidiškas drausminantis griežtumas, bet laisvė esanti pagrindinė ugdymo prielaida, per kurią ugdytinis yra mokomas atsakomybės.

2.5.2. Susvetimėjimo tema dialogo filosofijoje: rekonstruojant Martino Buberio požiūrį

Kaip minėta ankstesnėse darbo dalyse, susvetimėjimo sąvoka buvo vienas iš labiausiai diskutuojamų konceptų XX a. socialinių ir humanitarinių mokslų kontekste. Buberis, būdamas vienas iš šios teorinės polemikos amžininkų, o kartu perpratus Vakarų filosofinę mintį ir stovėdamas prie tokių

disciplinų kaip sociologija, psichologija ir edukologija ištakų, neabejotinai turėjo būti susipažinęs su susvetimėjimo sąvoka. Mąstytojo konceptualiai analizuota Feuerbacho, Hegelio, Immanuelio Kanto, Sørenso Aabye Kierkegaard'o, Marxo filosofinė mintis, be abejonės, turėjo būti apsvarstyta ir susvetimėjimo temos kontekste. Vis dėlto Buberio filosofiniai svarstymai polemikoje dėl susvetimėjimo sąvokos nebuvo reikšmingiau pastebėti.

Pasak Laurence'o J. Silbersteino, Buberis iš esmės nedalyvavo minėtuose ginčuose dėl susvetimėjimo ontologijos (1989). Richardas Schachtas savo istorinėje susvetimėjimo sąvokos analizėje apie Buberį užsimena vos keletą kartų (1970), o vėliausiame jo darbe apie susvetimėjimą Buberis išvis neminimas (1994). Taip nutiko veikiausiai dėl to, kad pats mąstytojas neketino nei savo filosofijos, nei susvetimėjimo paversti teoriniu konceptu, ir tai jis ne kartą atvirai deklaravo (Schacht, 1970, p. XIII).

Analizuojant filosofo kūrybą pažymtina, kad mąstytojas, nors ir retai, tačiau vartoja susvetimėjimo sąvoką. Kaip teigia Danielis Murphy'is, Danas Avnonas ir Silbersteinas, Buberio kūryboje ji matoma įvairiuose teminiuose laukuose. Pasak Murphy'io, Buberio susvetimėjimo tema iškyla pirmiausia kaip asmeniška egzistencinė paties autoriaus patirtis tėvų šeimoje ir jo santykių su ortodoksiškąja žydų bendruomene. Ši tema, pasak Murphy'io, taip pat iškyla Buberio svarstymuose dėl naujai sukurtos judėjų valstybės ir jos santykio su arabų pasauliu (Murphy, 1988, p. 26). Kaip teigia Avnonas ir Silbersteinas, Buberio kūryboje susvetimėjimas yra modernybės pasekmė, sukurianti individo atitolimą (1993), vis dėlto autoriai tokios išvados iki galo nepagrindžia. Kaip dar vieną susvetimėjimo temos plėtotę Murphy'is nurodo į Buberio aptariamą religijos ir religiško skirties atsiradimą, kur religija matoma kaip institucionalizuota struktūra, atitrūkusi nuo autentiško ir manąjį „Aš“ aktualizuojančio religinio santykio su Dievu ir taip žmogaus gyvenime kurianti susvetimėjimo būklę (1988, p. 87).

Iš pateiktų Buberio kūrybą analizavusių šaltinių matyti, kad Buberio susvetimėjimo tema nėra vienalytė, ji varijuoja, stokoja aiškumo, pastebima tiek mąstytojo sociologiniuose, tiek teologiniuose svarstymuose, o kartu paliečia ir antropologinį žmogaus kaip santykio būties matmenį. Galiausiai, pasigendama darbų, kuriuose būtų bent kiek sistemiškiau aptarta Buberio kūryba susvetimėjimo klausimu bei susvetimėjimo ir ugdymo temų sąsaja, reikalinga šiam tyrimui. Atsižvelgiant į tai, kyla poreikis rekonstruoti (kiek tai yra įmanoma) Buberio susvetimėjimo sampratą, remiantis pirminių ir antrinių šaltinių analize.

Kaip pažymėjo Schachtas, Buberis savo tekstuose vartoja vokiečių kalbos žodį *Verfremdung*²⁷ apibūdinti savo susvetimėjimo sampratą. Tuo tarpu vieni svarbiausių susvetimėjimo sąvokos autorių – Feuerbachas ir Marxas – vartoja *Entfremdung*²⁸. Šiai etimologinei skirčiai paaiškinti prasminga pasirodė Ernsto Blocho įžvalga: autorius teigia, jog (vok. k.) *Entfremdung* labiau vartotinas siekiant pabrėžti objekto atsikratymą, atidavimą, atsisakymą, o (vok. k.) *Verfremdung* atsiskleidžia kaip veikėjo ar veiksmo pašalinimas iš jo įprasto konteksto, sukuriant būklę, kai veikėjas ar veiksmas nebėra savaime suprantamas (1970, p. 121).

Pažymėtina, kad Buberis daugiausia apie susvetimėjimą kalba savo darbe „Dialogo principas: Aš ir Tu“ analizuodamas „Aš–Tai“ santykio pasaulį (1998). Toks sąvokos vartojimo kontekstas, kuriame kalbama apie santykio steigtį, leidžia manyti, kad Blocho pasiūlyta etimologinė *Verfremdung* interpretacija iš esmės atitinka Buberio sumanymą ir siekį parodyti susvetimėjimo fenomenalumą ir svarbą santykio tarp žmonių dinamikos prasme.

Buberio veikale „Dialogo principas: Aš ir Tu“ susvetimėjimo terminas pasirodo aptariant santykio dinamiką. Patį susvetimėjimą Buberis mato kaip tam tikrą procesą, kuriame išžengiama iš asmenį aktualizuojančio „Aš–Tu“ santykio ir užsibūnama manąjį „Aš“ nutikrovinančiame „Aš–Tai“ pasaulyje (1998, p. 161). Būtent šis išžengimas iš asmens įtikrovinimo ir užsibuvimas suobjektinančiame „Tai“ pasaulyje, Buberio teigimu, nutikrovina asmenį, paversdamas jį objektu (ten pat, p. 161; 130). Kitaip tariant, susvetimėjimas čia Buberio matomas kaip asmens subjektyvumo ar pilnatviškumo, įgyjamo tik per santykį su Kitu, praradimas (ten pat, p. 126). Mąstytojo teigimu, „Tai“ pasaulis, nepalietas santykio tikrovės, neišvengiamai susvetimėja (ten pat, p. 129), tad darytina išvada, kad santykis su „Tu“, Buberio požiūriu, esmiškai įtikrovina tiek manąjį „Aš“, tiek patį pasaulį.

Susvetimėjimas tokioje santykių dinamikoje gali būti matomas kaip *negalėjimas įžengti į santykį*. Visgi Buberis neatsako, dėl kokių priežasčių įvyksta šis dinamikos pertrūkis, užkertantis kelią „Aš–Tu“ steigčiai. Buberis taip pat nenurodo, kiek „trunka“ šis užsibuvimas „Aš–Tai“ pasaulyje, kol jis ima nutikrovinti manąjį „Aš“ (ten pat, p. 167). Veikiausiai toks Buberio pasirinkimas nedetalizuoti šios susvetimėjimo būklės nulemtas paties

²⁷ Anglų k. *estrangement*.

²⁸ Anglų k. *alienation*.

autoriaus išsakytos nuostatos ne kurti doktrinas, bet veikiau tik dar kartą parodyti tam tikrus tikrovės matmenis.

Buberio filosofiniuose svarstymuose susvetimėjimas yra matomas kaip asmenį aktualizuojančio santykio priešingybė, arba santykio, kuriame aš atpažinčiau savąjį „Aš“ ir kartu laiduočiau tavąjį „Tu“, nebuvimas. Kitaip tariant, susvetimėjimas suprantamas kaip suobjektinimo judesys, kai manasis „Aš“ negeba atpažinti savęs, nes nėra įsitraukęs į santykio su Kitu dinamiką, t. y. neįvykdo būtinosios sąlygos savajam subjektiškumui rasti. Susvetimėjimą, kaip procesą, kurio metu nutolstama nuo aktualizuojančio ir subjektiškumą teigiančio santykio ir tampama sau svetimu, galima paremti ir kitais Buberio darbais.

„Aš–Tu“ santykio steigtis priklauso nuo valios ir malonės dermės, kur valia suprantama kaip „mano esybinis veiksmas [...] rinkimasis“ (1998, p. 80), arba atsakas į malonės kreipinį, o malonė – absoliuti, nuo jos gavėjo nepriklausanti duotybė, „kuriai visuomet reikia būti pasirengus ir kuri niekada negaunama visam laikui“ (ten pat, p. 194).

Tokie „Aš–Tu“ santykio steigimosi parametrai logiškai nurodo, kad susvetimėjimo fenomenas turi būti sietinas išimtinai su mano valios santykiui aktu, arba manuoju atsaku, manuoju rinkimusi *malonės* atžvilgiu. Paprastai tariant, *malonės* kaip išorinio ir nuo manęs nepriklausančio dalyko negalime traktuoti kaip subjekto, galinčio susvetimėti. Tai leidžia teigti, kad susvetimėjimą reikėtų matyti kaip dėl valios santykiui nebuvimo atsirandantį neižengimą į mane aktualizuojantį „Aš–Tu“ santykį. Kitaip tariant, tikėtina, kad Buberis valią laiko lemiamu *susvetimėjimo* atsiradimo veiksmiu.

Edukologine prasme Buberiui „Aš–Tu“ santykis yra esmiškai svarbus. Mąstytojo teigimu, „Aš–Tu“ santykio pažadinimas auklėtinyje atveria kelia pilnutinei jo realizacijai (1998, p. 194). Tad susvetimėjimas kaip asmens realizacijos disfunkcija yra itin aktuali tema ugdymo požiūriu. Filosofas nepaaiškina, dėl kokių priežasčių manoji valia santykiui neatsiranda, kodėl neižengiama į asmenį realizuojantį, suaktualinantį ir sudabartinantį santykį. Manytina, kad neižengimas į santykį ugdymo plotmėje sietinas su Buberio paminėtomis *sudabartinimo*, *priėmimo* ir *patvirtinimo* temomis, detalizuojančiomis santykio ugdyme steigties specifiškumą.

2.5.3. Martino Buberio darbų reikšmė ugdymui: dialogiškumas *contra* susvetimėjimas

Atlikus pirminių Buberio tekstų ir juos interpretavusių autorių darbų analizę, apibendrintai galima siūlyti tokią mąstytojo dialogiško santykio, ugdymo ir susvetimėjimo temų interpretaciją:

- Santykiškumas kaip ontologinis faktas ir žmogiškumo tikrovė bei jos realizacija.
- Asmuo kaip subjektiškumas randasi lygiaverčiame santykyje su Kitu.
- Santykio steigtis apima *sudabartinimą*, *priėmimą* ir *patvirtinimą*. Ši trejopa santykio struktūra Buberio perkeliama ir į pedagoginį santykį.
- Ugdymą Buberis mato išskirtinai dialogiškame santykyje. Šiame ugdymo vyksme dalyvauja mokytojas, pasaulis ir mokinys, kur ugdytojas (mokytojas) matomas kaip tam tikras *mediumas* tarp pasaulio ir mokinio.
- Ugdymo aktas, Buberio požiūriu, yra neatsiejamas nuo laisvės ir apima atsakomybės ugdymą, pasitikėjimo kūrimą bei įtrauktį.
- Ugdytojas ir ugdytinis veikia dialogiškame ir kartu asimetriškame santykyje. Mokytojas mokinį mato su visa jo aktualybe ir potencialybe, taip laiduodamas jo kaip asmens subjektiškumą ir patvirtindamas jo „Aš“. Mokinys negali matyti mokytojo potencialybės, nes tai būtų simetriškas draugystės santykis, kuris, pasak mąstytojo, nėra tinkamas ugdymui.
- Susvetimėjimo tema Buberio darbuose plėtojama minimaliai, tačiau to pakanka teigti, kad, Buberio požiūriu, susvetimėjimas yra santykio fenomenas, kur *išžengiama* iš asmens subjektiškumą patvirtinančio santykio ir *užsibūnama* suobjektinančiame santykyje.
- Manytina, kad Buberis susvetimėjimą supranta kaip žmogaus subjektiškumo disfunkciją, dėl kurios žmogus pasidaro svetimas ne tik kitam, bet ir sau, nes ignoruojamas santykiškumas kaip antropologinė duotybė, charakterizuojanti žmogų.
- Buberis nenurodo, kas sukelia susvetimėjimą, ir ugdymo temoje jis to neaptaria. Vis dėlto galima apytiksliai rekonstruoti jo mintis šia tematika.

3. METODOLOGINĖ TYRIMO DALIS

3.1. Tyrimo teorinė perspektyva

Šio disertacinio darbo „kelionė“ prasidėjo nuo susvetimėjimo reiškinių identifikavimo mokslinėje tyrimų literatūroje bei paties tyrimo autoriaus pedagoginėje praktikoje. Įvairių autorių konceptualizuotas susvetimėjimas kaip subjekto *tapimas svetimu, atsitraukimas, atsitolinimas* nuo „ko nors“ dėl įvairių priežasčių (pavyzdžiui, marksistinis – darbo priemonių ir rezultato, teologinis – Dievo ir aš skirties, egzistencinis – svetimo ir tikrojo „aš“ ir t. t.) pasirodė galintis, bent jau iš pirmo žvilgsnio, gerai paaiškinti pedagoginėje praktikoje patiriamą kasdienybę, susijusią su mokinio nedalyvavimu, „atkritimu“, prasmės nematymu mokymosi procese ir su atitinkama tokio „atsitraukimo“ raiška.

Ši daugelio analitikų fiksuojama pedagoginio darbo tikrovė ir anksčiau sociologijos, psichologijos, teologijos bei filosofijos išryškinta ir analizuota susvetimėjimo problematika pasirodė kaip turinti ryškias tarpusavio sąsajas, galinčias vaisingai prisidėti prie ugdymo problemos analizės. Mokslinių tyrimų ir filosofinės literatūros analizė atskleidė, kad nors ontologiniam susvetimėjimo aiškinimui pasitelkiamos skirtingos filosofinės koncepcinės perspektyvos (marksizmas, neomarksizmas, egzistencializmas, kritinė teorija, feminizmas ir kt.), tačiau praktiškai visos jos susvetimėjimą identifikuoja kaip žmogaus santykio su jį supančiu pasauliu matmenyje (į)vykstantį fenomeną. Šis paženklintas atsitraukimo, atsiribojimo, tapimo nebesavu.

Tas pats pasakytina ir apie mėginimus konceptualizuoti susvetimėjimo reiškinį ugdymo institucijose (Deanas, Mau, Hascher, Hadjaras ir kt.), kur jis matomas ugdytinio santykyje su socialiniu ir akademinio mokyklos (ar kitos ugdymo institucijos) pasauliu bei pačiu mokymosi turiniu. Kitaip tariant, apibendrinant tyrinėtą literatūrą pastebėta, kad subjektas „aš“ ir jo santykis „su“²⁹ yra tos „raktinės“ temos, kurias galime

²⁹ Šioje vietoje norima akcentuoti skirtingus įvairių filosofinių krypčių autorių aiškinimus apie susvetimėjimo kilmę ir raiškos vietą. Kaip pavyzdį galima nurodyti tris sociologijos klasikus – Marxą, Weberį ir Durkheimą. *Marksistinis* susvetimėjimo aiškinimas akcentuoja subjekto *santykį su* darbo priemonėmis ir rezultatais, kur darbo priemonių privatizavimas sukuria ydingą subjekto santykį su pačiu darbu ir galiausiai su visuomene ir pasauliu. *Weberio* susvetimėjimo samprata pabrėžė individo *santykį su* pasauliu kaip vietą, kurioje reiškiasi susvetimėjimas, tačiau, priešingai nei Marxas, Weberis laikėsi nuomonės, kad ne

matyti „nusidriekusias“ per visą kompleksiską ir daugiamatį susvetimėjimo sąvokos diskursą.

Nagrinėjant šios sąvokos plėtotę bei polemiką filosofinėje, sociologinėje ir psichologinėje literatūroje, darėsi akivaizdu, kad susvetimėjimas atsiskleidžia ir gali būti esmingiau paaiškintas remiantis egzistencine santykio *tarp* kategorija. Edukologiniame tyrimų lauke analizės centru imant mokinį kaip subjektą, patiriantį susvetimėjimą, neišvengiamai domėn turime imti ir jo ryšį „su“, ir buvimą „su“ bendraklasiais, mokytojais ir mokymosi veikla, t. y. su jį supančiu mokykliniu „pasauliu“, jo „mikrokosmosu“ ar „ekosistema“. Šiame pasaulyje nuolat kas nors nutinka (arba nenutinka), kas nulemia susvetimėjusias laikysenas. Jos nebūtinai turi būti negatyvios, nebūtinai turi būti nulemtos kokio nors išorės dirgiklio, bet gali būti vidinių minčių, nuotaikų, nuostatų, momentinio žvilgsnio, patirčių išprovokuotos. Mokinyš nėra ir negali būti atsietas nuo platesnių santykių laukų, jis nėra vienas, izoliuotas pedagoginio akto veikėjas, bet nuolat esti vienokiame ar kitokiame santykyje su kitais. Maža to, jis yra šio santykio formuojamas, o kartu ir pats jį savitai veikia. Tai pasakytina ne tik apie horizontalųjį santykį su bendraamžiais, bendraklasiais, bet ir apie pedagogikos klasikoje vadinamą vertikalųjį santykį su autoritetu mokytoju ir šio mokytojo komunikuojama „žinia turiniu“.

Apibendrinus filosofinį susvetimėjimo sampratos diskursą, imta ieškoti apčiuopiamų teorinių atskaitos taškų, leisiančių imtis empirinio tyrimo. Susvetimėjimo sąvoka šiame tyrime „įžeminta“ remiantis Tina'os Hascher (2018) konceptualizacija. Ši pasirinkta kaip pateikianti minimalų susvetimėjimo apibrėžimą, suspenduojanti ontologinius klausimus ir išryškinanti susvetimėjimo mokykloje raiškos sričių (su bendraklasiais, su mokytojais, su mokymosi veikla) apibūdinimą.

Pasirinkta Hascher (2018) susvetimėjimo apibrėžtis kartu logiškai suponavo ir jam priešingą, atvirkštinį santykį su mokykliniu pasauliu. Kitaip tariant, apsibrėžę susvetimėjimą galime pastebėti ir jam priešingą laikyseną, kuri yra paženklinta atvirkštinių nuostatų: įsitraukimo, dalyvavimo, bendradarbiavimo ir kt. Tačiau kaip konceptualizuoti šį nesusvetimėjusį

ties pats kapitalizmas, kiek biurokratija ir racionalizacija iš esmės paveikia individo santykį su pasauliu, ir individas, nusivylęs juo, atsitolina. *Durkheimas* kalba apie individo *santykį su visuomene*, kaip vietą, kurioje reiškiasi susvetimėjimas. Šis kyla dėl sparčios vertybinės kaitos ir reiškiasi kaip normų nebuvimas, individo ir visuomenės normų neatitikimas, eventualiai skatinantis individą atsitraukti, atsiriboti. Toliau teorinėje darbo dalyje, aptariant susvetimėjimo sampratos istorinę ir turinio raidą, ši tema atskleidžiama plačiau, įtraukiant ir daugiau susvetimėjimo sąvoką analizavusių autorių.

santykį ugdyme, akcentuojant būtent santykio sritį? Toks mėginimas apibrėžti, kas yra nesusvetimėjęs santykis ugdyme, pateikiamas ankstesniame šio darbo skyriuje, kuriame atlikau Martino Buberio ir jį interpretavusių autorių darbų šiomis temomis analizę.

Remdamasis mąstytojo darbų interpretacija, rekonstravau teigiamo santykio apibrėžtį, kurią galėtume pavadinti dialogiškumu, kaip konceptualizuoto negatyvaus susvetimėjimo priešingybę (Hascher, 2018). Buberio filosofinių darbų analizė leidžia teigti, kad ugdymą mąstytojas pirmiausia matė būtent ir išskirtinai kaip dialogišką tarp mokytojo ir mokinio įvykstantį santykį. Šis santykis yra paženklintas priėmimo, patvirtinimo ir sudabartinimo. Taigi Buberio filosofinė mintis dialogišką santykį pateikia kaip pozityvią pedagoginę siekiamybę, o patį pedagoginį darbą išryškina kaip turintį labai svarbius egzistencinius matmenis.

Vis dėlto Buberio filosofija dėl savo netipiškumo, komplikotumo, analitinio tikslumo stygiaus ir interpretacinių galimybių gausos (Gutauskas, 2008) vertintina kaip problemiškas teorinis atskaitos taškas. Būtent dėl šio aspekto tyrimui reikėjo „papildomo“ koncepcinio pagrindo. Šis, viena vertus, turėjo būti artimas pačiai Buberio nuostatai matyti santykio faktiškumą bei fenomenalumą, kita vertus, galintis suteikti reikiamą analitinį tikslumą ir akcentuojantis santykio reikšmę bei svarbą išskirtinai ugdymo srityje. Tad šiuo požiūriu darbe apsislota ties palyginti nauja Santykio pedagogikos (aut. vert. iš angl. relational pedagogy) intelektualine mokykla (Sidorkin, Bingham, 2004; Aspelin, 2011), kuri tarsi konceptualiai „vainikuoja“ teorinio pagrindimo paieškas.

Santykio pedagogikos mokykla, pasak Sidorkino, turėtų būti suprata kaip platesnis intelektualinis judėjimas, jungiantis įvairių autorių ir filosofinių mokyklų indėlį ir taip siekiantis išryškinti santykio reikšmę ugdymo srityje (Sidorkin, ten pat, p. 2). Santykio pedagogika (toliau – SP. – Aut. past.) apima Nel Noddings plėtotą rūpestingo santykio (aut. vert. iš angl. caring relation) ugdyme koncepciją (Noddings, 2014), Carol Gilligan feministinę bei rūpinimosi etiką (Gilligan, 2014), socialiai determinuotų tarpžmogiškų santykių temą, plėtotą kritinės pedagogikos mąstytojo Paulo'o Freire'ės darbuose. Perėmusi kritinės pedagogikos požiūrį į santykius, paremtą daugiausiai Freire'ės mintimi, SP akcentuoja ugdymo potencialą transformuoti visuomenę, bet atsiriboja nuo klasikinei kritinei minčiai būdingos kairės ir dešinės politinės ekonominės, taip pat individualizmo ir - kolektyvizmo dichotomijų.

SP mokyklai save priskiriantis Gertas Biesta pabrėžia santykio kaip pirminės ontologinės tikrovės svarbą, kur pats santykis suprantamas ne kaip

komunikacijos aktas, bet kaip performatyvi dalyvavimo vieta, kurioje randasi žinojimas, autoritetas ir mokymasis (Sidorkin, p. 11). Pažymėtina ir tai, kad SP galima įžvelgti ir socialinio konstrukcionizmo bruožų. Antai SP intelektualinėje mintyje neretai remiamasi Kenneth'u J. Gergenu, apibrėžiančiu žinių ir žinojimo, taip pat ir autoriteto kilmę iš santykio (1985).

Greta šių autorių SP mokykla ima domėti ir Gadamerio svarstymus apie autoritetą kaip tekstualumą (1993), teigdama, kad santykio apibūdinimas negali būti „vienbalsis“ pasakojimas, bet reikalauja daugiabalsio (angl. multivoiced) teksto (Sidorkin, ten pat, p. 7), kur mokymasis kyla pirmiausia dėl manojų priėmimo (angl. acceptance), t. y. gebėjimo priimti kitą kaip subjektą (ten pat, p. 31). Tokiame santykio plotmės pabrėžime, kurį akcentuoja SP, nesunku pastebėti Heideggerio fenomenologinę liniją, kurioje santykis iškeliamas kaip pirmutinis mus konstatuojantis veiksnys (2014).

SP mokyklos postuluojamas santykio pirmumas ir iš jo kylantis manasis „subjektiškumas“ bei „realumas“, taip pat mokymasis kaip edukacinio santykio kūrimas pasirodė itin vertingi atspirties taškai siekiant tirti santykio mokykloje specifiškumą (ne)susvetimėjimo kontekste (Sidorkin, ten pat, p. 7). Tad apibendrintai galima teigti, kad SP buvo pasirinkta kaip teorinė prieiga, pateikianti ir plėtojanti santykio svarbos ugdyme definiciją, o kartu ir imanti Buberio filosofiją kaip paradigmą ontologinį pagrindą. Nors SP ir neišsiskiria šio mąstytojo intelektualinės minties analizės gyliu, tačiau sėkmingai inkorporuoja ją į platesnį šiuolaikinių autorių, analizavusių santykio temą, ratą, išlaikydama gana ryškias temines sąsajas.

Pasakytina dar ir tai, kad SP, kaip galimas teorinis tyrimo pagrindas, buvo svarbi dar ir tuo požiūriu, kad šios intelektualinės mokyklos autoriai pateikia nuorodų ir į susvetimėjimo sąvoką (plg. Sidorkin, ten pat, p. 6). Nors ši sąvoka nėra kaip nors reikšmingiau išplėtojama ar konceptualizuojama SP autorių darbuose, vien jos įvardinimas ir suprobleminimas pasirodo kaip svarus argumentas šią mokyklą imti kaip teorinio pagrindo dalį tiriamajam darbui.

Tyrime nutarus vadovautis Buberio egzistencializmu³⁰ ir jį paremiant Santykio pedagogikos mokykla, kaip teoriniu atskaitos tašku, tenka atsakyti į

³⁰ Martino Buberio filosofijos priskyrimas *religiniam egzistencializmui* (Berger, 1998, Kaufmann, 1967) ir šio mąstytojo aiškos sąsajos su religine mistine mintimi plėtojant santykio bei ugdymo temas paskatino plačiau apžvelgti ir *religinę* santykio tarp dimensiją, kaip fundamentaliai pagrindžiančią žmogiškojo santykio matmenį Buberio filosofijoje. Šiuo požiūriu analizuota judaizmui artima Katalikų ir Stačiatikių Ortodoksų Bažnyčių artikuliuojama biblinė antropologija, kuri savitai atskleidžia judaistinio-krikščioniškojo mąstymo apie žmogų ir jo *būvimą santykiškai* liniją, o kartu ir pristato save kaip mąstymo apie žmogaus prigimtį alternatyvą, priešinamą po

kitą reikšmingą klausimą apie tyrimo santykį su fenomenologija. Juk tiriant santykį mokykloje ir žvelgiant į jį per Buberio perspektyvą, kone natūraliai turėtume santykį matyti kaip susitikime išskylančią žmogiškosios egzistencijos fenomeną, domėn imdami tiek kūniškumą (Ponty, 1974), tiek sąmoningumą (Husserl, 2013).

Argumentas prieš grynai fenomenologinę žiūrą buvo dar ir tas, kad tyrėjui, kaip pedagogui praktikui, tiriančiam santykius mokykloje, fenomenologinė prieiga būtų buvusi pernelyg komplikauta maksimalaus subjektyvumo ir objektyvumo, savo patirties „susklaidymo“, prasme (van Manen, 2021). Tačiau, kita vertus, nebūtų teisinga teigti, kad šiame darbe griežtai atsisakoma į santykį ir (ne)susvetimėjimą santykio plotmėje žvelgti kaip patirtyje išskylančius fenomenus. Veikiau šiame tyrime santykio fenomenalumas pripažįstamas ir patvirtinamas kaip tyrėjo vidinė nuostata ir laikysena, tad, nors ir negalima tvirtinti, kad tyrimas yra fenomenologinės krypties tikslia šio termino prasme, tačiau galima teigti, kad išlaikomos tam tikros vertybinės ir požiūrių sąsajos su fenomenologine mokykla, leidžiančios plėtoti santykio, jo patirties, steigties ir specifiškumo temas tiek polemizuojant su autoriais, tiek dalyvaujant pokalbyje su tyrimo dalyviais empirinio tyrimo metu.

Apšvietos epochos įsivyravusiai atomizuoto dekartiškojo individo sampratai. Tokiu teoriniu „judesiu“ siekta ne tik geriau suprasti Martino Buberio filosofijos specifiškumą, bet ir praplėsti koncepcinį supratimą apie *santykio* matmenį, nepasiliekant vien struktūriškai apibrėžtame *egzistencinės filosofijos* lauke. Būtent *santykio* kaip atskiros temos analizė ir jos sąsajos su *ugdymu* tapo tolesnių teorinių koncepcinių ieškojimų inspiracija. Kaip konceptualiai vientisa santykio ir ugdymo temų dermė pastebėta Katalikų Bažnyčios ugdymo doktrina. Šioji, artikuliuota oficialiuose Bažnyčios dokumentuose, šiame darbe taip pat buvo nagrinėta, turint tikslą atvaizduoti įvairiapusį ir dinamišką santykio bei ugdymo temų sąsajos plėtotę, kuri vyksta ne tik sekularioje, bet ir religinės minties sferoje. Dėl šios priežasties rengiant disertacinį darbą analizuota ir Katalikų Bažnyčios ugdymo samprata istoriniu ir turinio kaitos požiūriu (Labokas, 2022). Šios religinės bendruomenės plėtojama ugdymo samprata analizei pasirinkta kaip labiausiai artikuliuota, daug intelektualinio filosofinio teologinio dėmesio sulaukianti minties linija, kuri, be kita ko, ženkliai pranoksta kitų žinomų religinių bendruomenių dėmesį ugdymo bei santykio ugdyme klausimui. Tokia analizė tiriamajame darbe pravertė dar ir tuo požiūriu, kad padėjo išryškinti fundamentalią santykio ir ugdymo temų paralelę, kaip neatsiejamai susijusią su žmogiškosios egzistencijos klausimu, bendrą tiek sekuliariai, tiek religinei mąstysenai.

3.2. Empirinio tyrimo metodologija

Ankstesniuose darbo skyriuose konstatavus egzistencinę santykio srities svarbą asmens gyvenime ir ugdyme bei atskleidus šioje srityje besireiškiančio susvetimėjimo problemiskumą, taip pat konceptualiai apibrėžus susvetimėjimui priešingą nesusvetimėjusį santykį, toliau darbe imamasi empirinio tyrimo. Juo siekiama atskleisti santykių mokykloje specifiskumą mokinių patiriamo (ne)susvetimėjimo atžvilgiu, išryškinant prielaidas dialogiško santykio atsiradimui.

Taip pozicionuojant tyrimo tikslą, analitinio dėmesio centre atsiduria individualūs atvejai – susvetimėjimą patiriantys ir jo nepatiriantys asmenys. kaip galintys geriausiai „nusakyti“ santykio specifiką. Tad šiame darbe „atvejais“ yra laikomi trijose Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose besimokantys dvyliktų klasių mokiniai. Vis dėlto tyrimas dėl savo ribotos apimties pozicionuojamas kelių atvejų strategijos (angl. multiple case study) rėmuose. Kelių atvejų strategija šiame tyrime pasirenkama laikant ją „vidurio“ keliu tarp vieno atvejo „giluminės“ analizės ir daugelio atvejų studijos. Argumentuojant, kodėl pasirinkta kelių atvejų strategija, reikia pridurti, kad pats tyrimo tikslas įgalina rinktis tokį kelią, kaip galintį geriau atskleisti dviejų opozicinių santykių – susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo – patirtis.

Šio tyrimo tikslas – atskleisti santykių specifiskumą – taip pat tyrėją kreipia kokybinės metodologinės perspektyvos keliu, šią perspektyvą matant kaip galinčią pateikti išsamesnį ir turiningesnį tiriamo reiškinių (šiuo atveju santykių specifikos) paaiškinimą. Tačiau vien kokybinė perspektyva, turint tikslą apčiuopti ir susvetimėjimą, ir nesusvetimėjimą, sukuria tam tikrų keblumų. Kaip atrinkti susvetimėjimą patiriančius ir jo nepatiriančius asmenis, kurie galėtų atskleisti su šiuo reiškiniu susijusią santykių specifiką? Kitaip tariant, suformuluotas tyrimo tikslas suponuoja komparatyvistinį momentą, kuris leistų per tam tikrą atvejų kontrastą geriau suprasti ir detaliau specifikuoti (ne)susvetimėjimo santykių specifiskumą. Tokio pobūdžio analizė taip pat reikalinga tokios metodologinės prieigos, kuri gebėtų identifikuoti (ne)susvetimėjimo atvejus, kuriuos būtų galima analitiškai apčiuopti.

Šiuo požiūriu naudingas pasirodo Morinaj ir bendraautorių (2020) sukurtas diagnostinis susvetimėjimo lygio nustatymo įrankis, kaip galintis identifikuoti tiek susvetimėjimo, tiek nesusvetimėjimo atvejus tiriamoje populiacijoje. Pats įrankis – pagal kiekybinę epistemologinę struktūrą sukurtas 24 teiginių klausimynas-anketa. Juo tiriamos trys susvetimėjimo raiškos sritys remiantis Hascher (2018) susvetimėjimo konceptualizacija (su

bendraklasiais, su mokytojais, su mokymosi veikla). Šioms sritims skirtiems klausimams priskirti atsakymų įverčiai, pagal kuriuos tyrėjas nustato patiriamo susvetimėjimo lygį individualiu atveju (žr. 1 ir 2 priedą).

Taigi šiame empiriniame tyrime pasirinkta kelių atvejų analizės strategija (angl. multiple case study strategy), kuri modeliuojama remiantis metodologų Roberto K. Yino'o ir Sharan B. Merriam teoriniais darbais. Atvejo analizė atliekama pagal mišrią tyrimų metodologiją (angl. mixed-method research methodology), kurios teoriniu proponentu laikomas Johnas W. Creswellas (2015).

Šio darbo empirinis tyrimas sudarytas iš dviejų etapų: 1) kiekybinės diagnostinės apklausos, kurios rezultatais remiantis iš bendrosios imties buvo atrinkti 7 didžiausių ir 7 mažiausių bendrą susvetimėjimą patiriantys mokiniai, 2) kokybinio interviu su atrinktais respondentais. Pagal Creswellą, tokia tyrimo metodologija, kuomet pirmiausia yra taikoma kiekybinė, o vėliau kokybinė prieiga, yra nuosekliojo aiškinamojo modelio (angl. explanatory sequential design) (Creswell, 2015). Ji skirta išsamiau paaiškinti kiekybiniu tyrimu gautus rezultatus, arba išsamiau ištirti kiekybiniu instrumentu apčiuopiamus reiškinius. Dviejuose minėtuose tyrimo etapuose naudojamos skirtingos imties sudarymo strategijos. Remiantis M. Pattono siūloma imties sudarymo strategijų kategorizacija, pirmajame tyrimo etape dalyvausiančioms mokykloms atrinkti pasirinkta *patogioji* imties sudarymo strategija, o antrajame tyrimo etape taikoma *ekstremalių atvejų* atrankos strategija (Rupšienė, 2007). Skirtinguose tyrimo etapuose taikomi skirtingi tyrimo duomenų rinkimo ir analizės metodai: 1-ajame diagnostinis susvetimėjimo lygio nustatymo įrankis ir statistinės analizės metodai (Morinaj et al., 2020), o 2-ajame – kokybinis interviu ir teminės analizės metodas (Braun, Clarke, 2021).

Toliau šiame darbo skyriuje detaliau pristatomi tyrimo prieigų pasirinkimai, pateikiami pagrindiniai argumentai, aptariamose imčių sudarymo strategijos, atvejų ir metodų pasirinkimai.

3.2.1. Atvejo analizė kaip tyrimo prieiga

Nors atvejo analizė moksliniame diskurse žinoma jau nuo Antikos laikų ir yra pagrindinis bet kokią žinojimą generuojantis veiksmas (Flyvbjerg, 2011), pažymėtina, kad moksliniame teoriniame diskurse nėra bendro sutarimo, kuo derėtų laikyti atvejo analizę. Įvairūs autoriai atvejo analizę įvardina skirtingai: *metodas*, *metodika*, *tyrimo strategija*, *žanras* ar net *tradicija* (Hamilton, Corbett-Whittier, 2012, p. 10). Kaip pažymi R. Stableinas, *atvejo analizė* yra terminas, turintis daug prasmų (2006), vis dėlto,

nors ir kyla tam tikrų sunkumų artikuliuojant atvejo analizės kaip strategijos, tradicijos ar metodo apibrėžtį, tikslingumą ir prasmingumą, ji yra vienas populiariausių būdų tirti tikrovę socialinių, humanitarinių ir tikslųjų mokslų srityse (Stewart, 2014; Merriam, 1998).

Vaizdingą tokio populiarumo iliustraciją pateikia Adriana Takahashi ir E. Semprebom, analizavusios vadybos mokslų publikacijas moksliniuose žurnaluose ir nustačiusios, kad 2001–2010 m. net 83 proc. publikacijų buvo parengta remiantis atvejo analizės prieiga (2013). Mėginant aiškinti tokį atvejo analizės populiarumą tarp tyrėjų įtikinamai atrodo M. L. Pearsono ir bendraautorių teiginys, jog atvejo analizės kaip metodo privalumai išryškėja dėl jos lankstumo renkantis tyrimo klausimą, duomenų rinkimo metodikų pasirinkimo galimybių, jautrumo atvejo kontekstams, etikos tyrimo dalyvių atžvilgiu, duomenų valdymo, patikimumo ir apibendrinimo galimybių (2015).

Louis Cohenas ir Lawrence'as Manionas atkreipia dėmesį, kad ši *prieiga* įgalina tyrėją stebėti individualaus vieneto charakteristikas, intensyviai analizuoti daugiasluksnį fenomeną ir mėginti daryti platesnius apibendrinimus apie visą populiaciją (1989, p. 124). Michaelas Bassey'us, aptardamas atvejo analizės kaip *tyrimo strategijos* raidą edukologijos mokslų kontekste, prieina tokią pat išvadą, kad iki šiol nėra bendro galutinio sutarimo, ką gi reikėtų laikyti atvejo analize (1999, p. 22). Pažymima, kad kvestionuojamos jos teorinės prielaidos, o iš pozityvistinio mokslo stovyklos nuolat girdima kritika dėl šios prieigos validumo ir rezultatų apibendrinimo problemos.

Kaip teigia Yino, ši *prieiga* yra tapusi įprasta psichologijos, sociologijos, politikos mokslų, socialinio darbo, ekonomikos, bendruomeninės veiklos tyrimuose. Tokį jos populiarumą autorius linkęs aiškinti pačių tyrėjų siekiu perprasti sudėtingus socialinius fenomenus (2003, p. 1). Pasak Pamela'os Baxter ir Susan'os Jack, minima prieiga leidžia tirti ir aprašyti fenomenus jų kontekstuose, naudojant įvairius duomenų šaltinius (2008). Autorių teigimu, remiantis dažniausiai cituojamų atvejo analizės teoretikų Yino'o ir Roberto Stake'o darbais, atvejo analizė priskirtina konstruktyvistinei paradigmai, teigiančiai, kad socialinė tikrovė esanti sukonstruojama. Tai leidžia teigti, kad atvejo analizė iš esmės leidžia „iškonstruoti ir rekonstruoti įvairius fenomenus“ (Baxter, Jack, 2008, p. 544). Paminėtina ir tai, kad atvejo analizė suteikia tyrimo principus, leidžia gilintis į santykių komplikotumą, įsitikinimų ir požiūrių skirtumus uždarame vienetė. Analizei naudojamos įvairios duomenų rinkimo technikos ir įrankiai,

taip leidžiant ištirti daugiau nei vieną perspektyvą (Hamilton, Corbett-Whittier, 2012).

Robas VanWynsberghe ir Samia Khan (2007) pažymi, kad atvejo analizė nėra iš anksto nurodanti (angl. prescriptive) nei savo struktūra, nei turiniu ar duomenų rinkimo įrankiais. Anot Lawrence'o Stenhouse'o – atvejo analizės taikymo ugdymo tyrimams pionieriaus – tokia metodologinė prieiga padeda geriau suprasti ugdymo bendruomenes (1979). Atvejo analizė leidžia matyti reiškinių kompleksiskumą, pateikti „sodrų“ tiriamo reiškinių aprašymą, gauti duomenų ateities tyrimams, testuoti esamas ir prisidėti prie naujų teorijų kūrimo (Bassey, 1999).

Pateikiant tokį platų metodologinio diskurso kompleksiskumą, naudinga pasirodė Lorna'os Hamilton pastaba (2012). Autorė, aptardama Yino'o diskursą apie atvejo analizę, pabrėžia, kad metodologas apie atvejo analizę kalbėjo iš kiekybinės prieigos perspektyvos, akcentuodamas atvejų palyginamumą, išvadų apibendrinimo klausimą (2012). Tuo tarpu Andrew Pollardas (1987), specializavęsis išimtinai ugdymo mokslų lauke, gana aiškiai save pozicionuoja etnografinių tyrimų srityje, pateikdamas itin išsamią, naudojančią daug tyrimo instrumentų ir duomenų šaltinių vieno atvejo analizę. Stake'o teigimu, savo knygoje jis plėtoja naują atvejo analizės metodologiją, kuri apima natūralistinių, holistinių, etnografinių, fenomenologinių ir biografinių tyrimų metodus (1995, p. ix). Kitaip tariant, akivaizdu, kad metodologinėje stovykloje galima įžvelgti skirtingas pozicijas kiekybinės (į plotį orientuotos) ir kokybinės (į gylį orientuotos) prieigos atžvilgiu. Bendros pozicijos nebuvimas, Hamilton teigimu, patį tyrėją įgalina nuspręsti, kokio specifiškumo atvejo analizė bus pasirinkta jo atliekamame tyrime (2012, p. 11).

Analizuojant metodologinį diskursą pažymėtina paradoksali situacija: nors ir nėra bendros artikuliuotos atvejo analizės sampratos, vis dėlto ji yra vienas populiariausių būdų generuoti mokslinį žinojimą. Atsižvelgdami į šį prieštaravimą, mokslininkai metodologai siūlo įvairias, vidiniais niuansais besiskiriančias, atvejo analizės apibrėžtis.

Jomis mėginama argumentuotai aiškinti, kas yra atvejo analizė: koks yra jos epistemologinis pagrindas; kas apibrėžia patį atvejį kokia yra duomenų rinkimo procedūra; kaip įgyvendinamas duomenų analizės etapas; kas užtikrina metodologinio pasirinkimo validumą ir patikimumą. Taigi, pažymėtina, kad tyrėjas, norėdamas pasirinkti atvejo analizės perspektyvą savo tiriamajam darbui, susiduria su problema – plačia ir įvairuojančia atvejo analizės apibrėžtimi.

Šiame darbe atvejo analizė pasirenkama vadovaujantis Roberto K. Yino'o teiginiu, kad ši strategija tinkama tuo atveju, kai tyrėjas: a) kelia klausimus „kodėl“ ir „kaip“, b) analitinį dėmesį yra sutelkęs į dabartyje vykstantį reiškinį, c) negali kontroliuoti šių įvykių ar aplinkybių (2002, p. 9). Merriam konstatuoja, kad atvejo analizę apibrėžiantis klausimas yra „kas yra atvejis“. Tad atvejo apibrėžtis, arba „atvejiškumas“, tampa pačią prieigą konstituojančiu veiksniu (Yazan, 2015).

Atsižvelgiant į aptartą diskusiją dėl atvejo analizės, šiame darbe *atvejo analizė* suprantama kaip *prieiga*, kur tyrėjas apčiuopia tiriamą tikrovę tam tikrais būdais, bandydamas generuoti patikimą mokslinį žinojimą. Šiame darbe vadovaujamosi Merriam siūlymu *atvejį* aiškinti kaip uždara sistemą, kur atveju galima laikyti asmenį, programą, grupę, specifinę politiką ir t. t. Atvejis, Merriam supratimu, esantis tam tikras fenomenas, kuris atsiranda apibrėžtame (ribotame) kontekste (angl. bounded context) (1998, p. 27).

Tad šiame tyrime „atvejais“, remiantis Merriam apibrėžtimi, laikomi tyrimo dalyviai – mokiniai. Manytina, kad toks tyrimo strategijos pasirinkimas praturtins patį tyrimą ir leis praplėsti jo apibendrinimo ribas, kurios vieno atvejo analizės prieigoje būtų daug siauresnės ir labiau deskriptyvinio pobūdžio. Šiuo požiūriu atvejo analizės teorinis konceptas, kaip teigia Yino, yra patrauklus tuo, kad gali: a) kliautis keletu skirtingų metodų (tiek kiekybinių, tiek kokybinių) surinktais duomenimis, t. y. imlus trianguliacijai ir b) gali apimti vieną (angl. single-case) ar keletą tiriamų atvejų (angl. multiple-case) (2002, p. 14–15).

Tad apibendrinant galima teigti, kad šiam tyrimui keleto atvejų analizė (angl. multiple case study) pasirenkama dėl šių priežasčių:

- Atvejo analizė šiame darbe matoma kaip bendresnio pobūdžio *prieiga*, kuri gali būti taikoma ne vien kokybiniais, bet ir mišrios metodologijos tradicijos tyrimams, t. y. generuoti įvairiapusiškesnį mokslinį žinojimą, panaudojant skirtingų tyrimo tradicijų elementus.
- Atvejo analizė siekia atsakyti į tyrėją dominančius klausimus „kodėl“ ir „kaip“, kai tyrėjas analizuoja esamojo laiko reiškinį ir negali jo kontroliuoti (Yino, 2002).
- Atvejo analizė yra imli trianguliacijai bei mišrios metodologijos taikymui ir atvira galimybei tirti keletą atvejų (angl. multiple case-study) (ten pat, 2002).
- *Atvejis* šiame darbe suprantamas remiantis Merriam siūloma apibrėžtimi, kur atvejis yra uždara sistema tam tikrame apibrėžtame kontekste (Merriam, 1998). Šiame tyrime atvejais laikoma 14 tyrimo

dalyvių – mokinių, atrinktų iš trijų tyrime dalyvavusių Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų dvylikų klasių.

3.2.2. Mišrios tyrimo metodologijos naudojimas

Šiame tyrime, siekiant atskleisti santykių mokykloje specifiskumą (ne)susvetimėjimo atvejais, susiduriama su metodologiniu klausimu. Pati tyrimo aspiracija analizuoti santykių specifiskumą jau iš anksto suponuoja, jog reikalinga kokybinė epistemologinė žiūra ir kokybinė metodologinė strategija. Neneigiant galimybės susvetimėjimą ir nesusvetimėjimą tirti ir kiekybiškai, reikia pripažinti, kad siekiant šio darbo tikslo kokybinė perspektyva pasirodo tinkamesnė. Ji, galinti sugeneruoti išsamesnę ir turiningesnę pasakojimą nei kiekybinė, leistų išsamiau atskleisti šį mažai tyrinėtą ir nuo daugelio individualių ir struktūrinių veiksnių priklausančią santykių srities daugybiškumą.

Vis dėlto analizei reikalingus susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo atvejus apčiuopti mokykliniame kontekste remiantis vien tik kokybine perspektyva yra problemiška. Reikalingas tam tikras susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo atrankos instrumentas, galintis tyrėją informuoti, pagal tam tikras tiriamo reiškinių charakteristikas, apie susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo atvejus. Tokiu instrumentu šiame disertaciniame darbe pasirenkamas Morinaj ir bemdraautorių (2020) diagnostinis susvetimėjimo lygio nustatymo įrankis.

Šis pagal kiekybinę epistemologinę struktūrą sumodeliuotas klausimynas (įrankis) leidžia nustatyti susvetimėjimo lygį tiriamoje populiacijoje bei pamatyti bendresnes susvetimėjimo tendencijas. Instrumentas yra vertingas šio tyrimo kontekste dar ir tuo, kad leidžia analitiškai „apčiuopti“ ir tyrimui aktualius nesusvetimėjimo atvejus. Tad šiame tyrime remiantis kiekybinio diagnostinio instrumento rezultatais iš bendros tyrimo populiacijos atrenkami didžiausią ir mažiausią susvetimėjimą patiriantys respondentai, kaip analitiškai reikšmingi atvejai kokybiniam tyrimui.

Pažymėtina, kad toks kiekybinio instrumento naudojimas šiame darbe gali būti matomas vien tik kaip analizės atvejų atrankos būdas, ir tai patį tyrimą išsyk pozicionuotų kokybinės tradicijos rėmuose. Vis dėlto nesinori iš trijų tyrimo mokyklų surinktus duomenis apie susvetimėjimą atmesti kaip nereikšmingus, jų niekaip nepanaudojus šiame tyrime. Juolab kad minimas instrumentas, tyrėjo žiniomis, Lietuvos atveju yra taikomas pirmą kartą. Tad įvertinus tokias tyrėjo aspiracijas, tyrime „pasukama“ mišrios tyrimų metodologijos keliu.

Creswello teigimu, būtent mišri tyrimų metodologija, sujungdama kiekybinę ir kokybinę tradicijas ir panaudodama abiejų „stiprybes“, leidžia visapusiškiau stebėti tiriamą reiškinį (2015). Kita vertus, labai svarbu atkreipti dėmesį, kad šiame darbe nėra atliekamas išsamus pagal visus metodologinius „kanonus“ organizuotas kiekybinis tyrimas. Veikiau apsiribojama tik iš trijų tyrimo mokyklų surinktų duomenų statistine analize. Toks kiekybinis „minimumas“ daromas siekiant bent minimaliai reflektuoti susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo situaciją tyrimo mokyklose ir apžvelgti ją ankstesnių mokslinių tyrimų kontekste, ieškant tyrimo mokyklų situacijos panašumų bei skirtumų. Tad atsižvelgiant į tai, šis disertacinis tyrimas, remiantis Creswello siūloma klasifikacija, pozicionuojamas kaip nuosekliojo aiškinamojo modelio tyrimas, kur pirmiau atliekamas kiekybinis, o vėliau kokybinis tyrimas (Creswell, 2015).

3.2.3. Tyrimo populiacija ir imtis

Tyrimo mokyklos. Šio tyrimo mokyklos atrinktos dalyvauti tyrime remiantis *patogiosios* atrankos kriterijumi (Patton, 1990). Pattono teigimu, šiuo būdu tyrėjas renkasi iš lengviausiai prieinamų generalinės aibės vienetų (2002). Nors patogiosios atrankos būdas mokslinėje literatūroje vertinamas kaip mažiausiai informatyvus, šį trūkumą ignoruoti leidžia mažas paties susvetimėjimo reiškinio ištirtumas.

Šiame tyrime dalyvavo trys Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos, atsiliepusios į tyrėjo kvietimą. Į mokyklas pirmiausia kreiptasi neoficialiai raštu ir skambučiu, vėliau, gavus žodinį mokyklų vadovų sutikimą tyrimui, kreiptasi ir oficialiu Vilniaus universiteto raštu (žr. 3 priedą)³¹.

Tyrime dalyvauti nusprendusios bendrojo ugdymo mokyklos geografinė prasme pasiskirstė tarp didmiesčio ir periferijos: dvi didmiesčio ir viena mažesnio periferijos miesto. Siekiant atitikti tyrimo etikos reikalavimus bei apsaugoti mokyklų ir jos bendruomenių narių tapatybes, tyrime neatskleidžiami mokyklų pavadinimai ar kita informacija, pagal kurią būtų galima identifikuoti tyrime dalyvaujančias mokyklas. Remiantis turima Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos statistika, šiose mokyklose besimokančių asmenų skaičius (tyrimo duomenų rinkimo metu) svyravo nuo 400 iki 1200 mokinių (AIKOS duomenų registras³²). Visos į

³¹ Pateikiama viena rašto kopija, kur tyrimo mokyklos duomenys yra paslėpti.

³² Registro prieiga internete <

<https://www.aikos.smm.lt/Registrai/SitePages/Studij%C5%B3%20ir%20mokymo>

tyrėjo kvietimą atsiliepusios mokyklos yra akredituotos, savivaldybei priklausančios ugdymo įstaigos, vykdančios bendrojo ugdymo programas. Tyrime sutikusių dalyvauti mokyklų lokacija pagal šalies administracinę suskirstymą: 2 – Vilniaus m. savivaldybės, 1 – Kaišiadorių r. savivaldybės teritorijoje.

Dvyliktokai, kaip tikslinė tyrimo grupė. Šio tyrimo tiksline grupe pasirinkti dvyliktų klasių moksleiviai, abiturientai, priklausantys 18–19 metų amžiaus grupei. Toks tyrėjo sprendimas tirti šio mokyklinio amžiaus grupę motyvuotas keletu svarbių aspektų:

1) Šiame darbe, remiantis Pasaulio sveikatos organizacijos (PSO) apibrėžtimi, paaugliais laikomi jauni asmenys nuo 10 iki 19 metų, išgyvenantys spartų fizinį, kognityvinį ir psichosocialinį augimą pereinant iš vaikystės į brandą (PSO, ten pat). Pagal psichoanalitiko Eriko H. Eriksono raidos psichologijos teoriją, vėlyvoji paauglystė (18–19 m.) esanti socialinių vaidmenų ir tapatumo paieškos stadija, kuomet jaunuolis mėgina suprasti, kas jis yra, kokią karjeros ar profesinį kelią rinktis, kokios yra jo vertybės ir pasaulėžiūra (1994). Paminėtina, kad santykių srities formavimasis, jos kaita ir iššūkiai mokykloje gali daryti reikšmingą įtaką jaunuolio psichosocialinei raidai, tad ši amžiaus grupė jau savaime aktuali tyrimo požiūriu.

2) Ankstesniuose susvetimėjimo reiškinių mokykloje tyrimuose tirtos tik 6–8 klasės ir atitinkamos amžiaus grupės paaugliai (Morinaj, 2018; 2020; Hascher, 2018). Tikėtina, kad šios amžiaus grupės tyrimuose susvetimėjimo reiškinys sutampa su tos amžiaus grupės išgyvenamu psichosocialinės raidos etapu, kuris charakterizuojamas siekiu atsiriboti, užsisklęsti ir per tai atrasti savo tapatumą. Manytina, kad siekiant geriau suprasti santykių (ne)susvetimėjimo mokykloje atvejų specifiką reikėtų rinktis vyresnio mokyklinio amžiaus grupės paauglius. Kita vertus, susvetimėjimo tyrimų kontekste paminėtini ir tie tyrimai, kuriuose analizuojamas susvetimėjimas pavidurinio ugdymo sektoriuje (Clifton, 1994; Osin, 2015; Solomon, 2016), todėl vyresniojo mokyklinio amžiaus grupės tyrimai išryškėja kaip svarbi teminė „jungtis“, jungianti susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo problematikos tyrimus visame švietimo sektoriuje.

3) Lisa L. Schultz (2011), tyrinėjusi iš ugdymo sistemos atkritusius (mokyklą metusius ar jos nebaigusius) jaunuolius, mėgino apibrėžti susvetimėjimo laikysenų patirtis. Tačiau tyrimas orientavosi į retrospektyviai tyrimo dalyvių atgamintą informaciją apie praeities įvykius. Tokia tyrimo

imtis, kuomet tiriamieji yra mokyklą jau baigę asmenys, gali tik iš dalies informuoti apie dabartinę, t. y. esamą, mokyklos mikroklimatą, ten vykstančių santykių specifiką. Retrospektyvus tyrimas yra problemiškas tuo požiūriu, kad praeities įvykius respondentai yra linkę užmiršti, interpretuoti patirtis naujai iš šiandienos perspektyvų arba klaidingai prisiminti situacijas. Atsižvelgiant į tai, kyla pagrįstas poreikis tirti esamuoju laiku mokykloje besimokančius asmenis, siekiant gauti kuo tikslesnę ir detalesnę tiriamo reiškinio aprašymą.

4) 18–19 metų moksleiviai kaip tikslinė tyrimo grupė pasirinkti dar ir dėl tos priežasties, kad ši amžiaus grupė yra sukaupusi maksimalią mokyklinę patirtį esamoje bendrojo ugdymo, apimančio pradinį, pagrindinį ir vidurinį ugdymą, sistemoje. Ši amžiaus grupė yra dalyvavusi ir dėl COVID-19 pandemijos taikytame nuotoliniame mokyme, ir hibridiniame – kuomet derintas nuotolinis ir kontaktinis mokymas, ir tik kontaktiniame mokyme (prieš pandemiją ir jai pasibaigus). Manytina, kad šios amžiaus grupės mokiniai yra reflektivesni ir sąmoningesni savo pačių patirties atžvilgiu, gali drąsiau kalbėti apie mokyklines patirtis ir todėl gali būti vertingas tyrimo informacijos šaltinis.

3.2.4. Diagnostinis tyrimas

Diagnostinis įrankis, kaip tyrimo imties sudarymo priemonė.

Siekiant tirti santykių mokykloje specifiškumą (ne)susvetimėjimo atvejais, šio tyrimo imtis sudaryta naudojantis Morinaj ir bendraautorių (2020) sukurtu diagnostiniu susvetimėjimo lygio nustatymo instrumentu. Jis remiasi Hascher (2018) susvetimėjimo mokykloje koncepcija ir leidžia pagal tam tikras reiškinių charakteristikas identifikuoti susvetimėjimo atvejus trijose jo raiškos srityse (bendrąklasiai, mokytojai, mokymosi veikla), taip pat leidžia „apčiuopti“ ir tyrimui aktualius nesusvetimėjimo atvejus.

Diagnostinis instrumentas – 24 teiginių klausimynas-anketa (žr. 1 ir 2 priedą). Instrumentas publikuotas tarptautiniame moksliniame žurnale (Morinaj, et al., 2020) anglų ir vokiečių kalbomis, tad jo adaptavimą į lietuvių kalbą atliko šio tyrimo autorius, talkinant Vilniaus universiteto Filologijos fakulteto akredituotai vertėjai ir konsultuojantis su Valstybine lietuvių kalbos komisija (VLKK).

Į lietuvių kalbą išverstas klausimynas su galimais atsakymų variantais sumaketuotas A4 formato lape (žr. 2 priedą). Instrumentas pagal jame naudojamus skaitinius įverčius leidžia nustatyti susvetimėjimo lygį kiekvienu individualiu atveju ir pastebėti bendras susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo tendencijas.

Diagnosticinį instrumentą 2016–2017 m. kūrė ir jo mokslinį validavimą atliko Šveicarijos Berno ir Liuksemburgo universitetų tyrėjų grupė³³. Diagnostinio klausimyno konstravimo teorinės ir praktinės prielaidos bei validavimo procesas išsamiai aprašyti autorių mokslinėje publikacijoje (Morinaj et. al, 2017a). Apibendrinę esamą sociopsichologinį susvetimėjimo sąvokos diskursą, klausimyno autoriai susvetimėjimą ugdyme laiko specifine negatyvia laikysena mokyklos socialinių ir akademinų aspektų atžvilgiu, kuri susideda iš kognityvinių (mintys) ir emocinių (jausmai) elementų ir ilgainiui gali virsti negatyviu elgesiu (Hascher, 2018; Morinaj et al., 2020).

Socialinius ir akademinus mokyklos aspektus tyrimo autoriai grupuoja į tris atskiras sritis, tai: a) mokinio ir bendraklasių santykis (socialinis), b) mokinio ir mokytojo santykis (socialinis akademinis), c) mokinio ir mokymosi veiklos santykis (akademinis) (ten pat, p. 39).

Mokinio ir bendraklasių sritis tyrimo autorių suprantama kaip mokymosi socialinis aspektas, apimantis santykius tarp mokinių tiek klasės viduje, tiek už jos ribų, nurodantis, kaip mokiniai sutaria tarpusavyje, palaiko ir motyvuoja vienas kitą. Mokiniai, patiriantys susvetimėjimą, šioje srityje jaučiasi vieniši ir izoliuoti, nemato santykio su kitais bendraamžiais prasmės, visai nesirūpina arba labai mažai rūpinasi kitais, jaučiasi, lyg kiti jų nemėgtų ar kad jie kitiems tiesiog nerūpi.

Mokinio ir mokytojo sritis suprantama kaip akademinis ir socialinis aspektas. Socialiniu požiūriu mokinio ir mokytojo santykis klasės ir mokyklos kontekste gali būti palaikantis arba nepalaikantis, o akademinio požiūriu atspindi mokymo (dėstymo) kokybę mokomojoje veikloje. Mokiniai, patiriantys susvetimėjimą šioje srityje, jaučiasi mokytojų apleisti ar net patiria nemalonų jausmą mokytojams esant šalia.

Mokinio ir mokymosi veiklos sritis klausimyno autorių suprantama kaip pagrindinė mokinio veikla mokykloje, kur susvetimėjimas gali reikšti menką pasitenkinimą ar domėjimąsi mokymosi procesu, taip pat nuobodulį, menką mokymosi kaip veiklos prasmės suvokimą (Morinaj et al., 2020, p. 281). Konceptualizuojant susvetimėjimą mokyklos kontekste paminėtina, kad jis gali reikštis arba vienoje iš minimų sričių, arba visose trijose srityse tuo pačiu metu.

Atsižvelgiant į tokį trinarį susvetimėjimo ugdyme konceptą, diagnostinėje anketoje-klausimyne kiekvienai šių sričių skirta po 8 klausimus, į kuriuos respondentas atsako ranginio tipo skalėje pateiktais įverčiais, kur 1

³³ Julia Morinaj, Jan Scharf, Alyssa Grecu, Andreas Hadjar, Tina Hascher, Kaja Marcin.

– nesutinku, o 4 – sutinku. Anketoje surinktas didesnis įverčių skaičius nurodo didesnę susvetimėjimo lygį (ten pat, p. 288). Minimalus galimas surinktų taškų skaičius, rodantis bendrą žemą susvetimėjimo lygį – 24, o maksimalus – 96, rodantis bendrą aukštą susvetimėjimo lygį. Atitinkamai pagal diagnostinio instrumento struktūrą galima nustatyti (ne)susvetimėjimą atskirose srityse (bendraklasiai, mokytojai, mokymosi veikla). Tokiu atveju minimalus susvetimėjimas yra 8 balų, o maksimalus – 24 balų.

Diagnostinis klausimynas pateiktas popierinės anketos forma (A4 formato, vienpusis lapas), duomenys rinkti tiesiogiai, dalyvaujant tyrėjui. Toks sprendimas priimtas viliantis didesnio respondentų aktyvumo, manant, kad tiesioginis kontaktas su tyrėju respondentus padrąsins atsakingiau reaguoti į klausimyno teiginius bei paskatins dalyvauti ir kitame tyrimo etape (interviu).

Klausimyne respondentui kiekvieno teiginio atveju leidžiama išsirinkti vieną iš keturių galimų atsakymų (sutinku, šiek tiek sutinku, šiek tiek nesutinku ir nesutinku). Kiekvienam atsakymui priskiriamas įvertis balais, kur žemą susvetimėjimą rodo 1, o aukštą – 4 balai. Kai kurie diagnostinio instrumento teiginiai suformuluoti atvirkštine tvarka, tad ir jų rezultatų skaičiavimas analizės metu buvo atvirkštinis. Šie teiginiai tiek klausimyne, tiek duomenų apibendrinimo lentelėse pažymėti žvaigždute (*).

Pažymėtina, kad šiame klausimyne susvetimėjimas ugdyje suprantamas ne tiek kaip specifinis reiškinys, susijęs su kokiu nors konkrečiu mokyklos aspektu, kiek kaip bendresnio pobūdžio negatyvi laikysena ar orientacija (Morinaj, 2017, p. 40). Taip pat paminėtina, kad klausimyno autoriai nenurodo aiškos skirties tarp mokinio emocinio ir kognityvinio aspekto, laikydami juos artimai susijusiais (ten pat, p. 40).

Diagnostinės apklausos tyrimo mokyklose eiga. Interesą dalyvauti tyrime parodžiusioms mokykloms per keletą tiesioginių susitikimų pristatyta tyrimo esmė, atitiktį tyrimų etikos standartams rodantys dokumentai (žr. 6 priedą), sutarta dėl konkretaus diagnostinės apklausos atlikimo laiko bei vietos. Taip pat aptarti papildomi jautrios informacijos konfidencialumo aspektai.

Mokyklų administracijos, tyrėjo prašymu, pateikė savo dvylikų klasių mokinių sąrašus, pagal kuriuos buvo sukurti atsitiktiniai respondentų kodai. Jie buvo reikalingi tam, kad tyrėjas, gavęs respondento anketą ir išanalizavęs jos duomenis, galėtų susisiekti su respondentu ir jį pakviesti į interviu. Respondentų kontaktai buvo gauti iš informuoto asmens sutikimo formos (žr. 5 priedą), be mokyklos administracijos ar pedagoginio personalo

įsikišimo. Tai leido apsaugoti tyrimo dalyvius nuo galimos trečiųjų šalių įtakos.

Diagnosticinė apklausa vykdyta nuo 2022 m. gruodžio iki 2023 m. vasario mėn. priimančių mokyklų patalpose (klasėse), pamokų metu, suderinus su administraciniu ir pedagoginiu mokyklos personalu. Nors buvo daroma intervencija į mokyklos darbotvarę, sprendimą pasirinkti pamokų laiką tyrimui atlikti nulėmė tai, kad tik tuo metu buvo galima surinkti visą tyrimo klasę vienoje vietoje. Dėl šios priežasties su mokyklos administracija suderintos tos pamokos, kurių metu visa tiriamoji klasė buvo vienoje patalpoje.

Duomenų rinkimo procedūra truko apie 25 minutes, iš kurių apie 5 minutės buvo skiriamos tyrimo pristatymui, informuoto asmens sutikimo formai pildyti, klausimyno anketų išdalinimui, papildomiems respondentų klausimams apie tyrimą.

Anketavimo procesas vyko sklandžiai, respondentai turėjo galimybę tyrėjui užduoti klausimus apie informacijos sklaidą, konfidencialumą ir kitus su tyrimu susijusius aspektus. Anketos su tyrimo dalyvių atsakymais buvo surinktos pasibaigus anketavimui numatytam laikui. Keletu atvejų tyrėjui teko skirti papildomo laiko tam, kad respondentas užbaigtų pildyti klausimyną. Šiame tyrimo etape surinktos 227 anketos.

Respondentai, pildantys informuoto asmens sutikimo formą, buvo prašomi nurodyti, ar po anketavimo sutiktų dalyvauti tolesniame tyrimo etape – interviu. Šis rašytinis sutikimas tapo pagrindu, leidžiančiu atrinktus tyrimo dalyvius pakviesti į kokybinį interviu. Klausimyno duomenys suvesti į *MS Excel* programinę laikmeną, kuri vėliau analizuota naudojant *PASW Statistics 18* programinę įrangą.

Diagnosticinė apklausa ir jos rezultatai. Iš trijų tyrime dalyvavusių mokyklų diagnosticinėje apklausoje dalyvavo (užpildytas anketas pateikė) 227 respondentai ($n = 227$), iš kurių 115 merginų, 112 vaikinių. Visi respondentai pateko į tą pačią, 18–19 metų, amžiaus grupę. Statistinėje analizėje tikrinta skirtingų susvetimėjimo tipų raiška, skirtumai mokyklose, tarpusavio koreliacijos bei priklausomybė nuo nepriklausomų lyties ir mokyklos kintamųjų. Šie aspektai analizuoti remiantis ankstesnių susvetimėjimo tyrimų literatūroje aptiktu ryšiu tarp susvetimėjimo ir lyties (Hadjar, Lupatsch, 2010; Hascher, 2010; Hadjar, Backes, 2015; Leduc, 2017).

Diagnosticinis instrumentas padėjo nustatyti susvetimėjimo tendencijas tyrimo mokyklose. Analizės rezultatai leidžia teigti, kad susvetimėjimas mokymosi veiklos srityje, lyginant su kitomis dviem susvetimėjimo sritimis

(su mokytojais, su bendraklasiais), buvo didžiausias (žr. 7 priedą, 2 lent.). Vis dėlto statistinė analizė negali atsakyti, ar tai bendresnio pobūdžio tendencija (susvetimėjimas su mokymosi veikla), ar tai veikiau nuo paskirų mokyklų priklausantis reiškinys. Atsakymui į tokį klausimą reiktų kitokio pobūdžio tyrimo.

Teorinėje tyrimų literatūroje, kurią aptarėme ankstesniuose darbo skyriuose, keltas klausimas apie respondentų susvetimėjimo raiškos intensyvumą (Hascher, 2018). Siekiant tai nustatyti šio tyrimo atveju dalyvavusiose mokyklose, diagnostinės apklausos duomenų analizei pasitelktas ANOVA testas. Jis parodo vidurkių skirtumų statistinį reikšmingumą. Šio testo rezultatai atskleidė, kad esama statistiškai reikšmingų skirtumų ($p = 0,000$) tarp tyrimo mokyklų *susvetimėjimo su bendraklasiais srityje*. Kitaip tariant, susvetimėjimas tarp bendraklasių reikšmingai skyrėsi lyginant visas tris tyrime dalyvavusias mokyklas. Dėl kokių priežasčių susiklostė tokia situacija, veikiausiai išsamiau galėtų atsakyti kokybine metodologine prieiga grįstas tyrimas (žr. 7 priedą, 3 lent.).

Bonferroni *post hoc* testas pasirinktas siekiant detalizuoti, kaip skirtingos susvetimėjimo sritys skiriasi tarp trijų tyrime dalyvavusių mokyklų. Pastebėta, kad susvetimėjimas tarp bendraklasių reikšmingai skyrėsi tarp pirmos ir kitų dviejų mokyklų. Kitaip tariant, pirmoje tyrimo mokykloje susvetimėjimas buvo statistiškai reikšmingai didesnis nei kitose dviejose mokyklose, o lyginant 2 ir 3 mokyklas, jos tarpusavyje nesiskyrė.

Ankstesniuose susvetimėjimo tyrimuose atskleistas lyties ir susvetimėjimo ryšys (Hadjar, Lupatsch, 2010; Hascher, 2010; Hadjar, Backes, 2015; Leduc, 2017), kur berniukai iš darbininkų šeimų yra labiau linkę į susvetimėjusias laikysenas mokykloje. Tačiau kai kurie tyrimai (Hadjar, Backes, 2022) rodo, kad susvetimėjimo skirtumai tarp lyčių ima mažėti aukštesnėse klasėse. Dėl šios priežasties nuspręsta diagnostinės apklausos duomenis analizuoti su *Mann-Whitney U* testo pagalba, kuris padėtų atsakyti, ar yra statistiškai reikšmingų skirtumų tarp susvetimėjimo sričių ir lyties mūsų tiriamoje imtyje.

Tikrinant susvetimėjimo rodiklių priklausomybę nuo respondentų lyties, tarp tyrime dalyvavusių mokyklų dvyliktokų nerasta statistiškai reikšmingų skirtumų. Kitaip tariant, tiek vaikinų, tiek merginų bendras susvetimėjimas bei susvetimėjimas konkrečiose srityse pasireiškė maždaug vienodai (žr. 7 priedą, 4 lent.). Manytina, kad tokius šio tyrimo statistinės analizės rezultatus galima interpretuoti kaip atitinkančius Hadjaro ir Backes (2022) radinius.

Vėlesnėje analizėje apskaičiuotos Spearmano koreliacijos, parodžiusios, kaip tarpusavyje koreliuoja skirtingos susvetimėjimo sritys. Spearmano koreliacijos koeficientas parodė gana stiprią teigiamą koreliaciją tarp susvetimėjimo su mokytojais ir susvetimėjimo su mokymosi veikla ($r = 0,578$, $p = 0,000$, $N = 227$), vidutinio stiprumo teigiamą koreliaciją tarp susvetimėjimo su bendraklasiais ir susvetimėjimo su mokytojais ($r = 0,386$, $p = 0,000$, $N = 227$) bei tarp susvetimėjimo su mokymosi veikla ir susvetimėjimo su bendraklasiais ($r = 0,323$, $p = 0,000$, $N = 227$). Kitaip tariant, statistinė analizė atskleidė, jog esama statistiškai reikšmingo ir stipraus ryšio tarp susvetimėjimo su mokytojais ir susvetimėjimo su mokymosi veikla bei vidutinio stiprumo ryšio tarp susvetimėjimo su mokymosi veikla ir susvetimėjimo su bendraklasiais.

Tokie apklausos statistiniai rezultatai leidžia teigti, kad tiek santykis su mokytojais, tiek santykis su bendraklasiais yra reikšmingai susijęs su mokymosi veikla. Tokius apklausos rezultatus galima vertinti ir kaip prasmingą nuorodą ateities (ne)susvetimėjimo tyrimams, fokusuojantis, pavyzdžiui, į reikšmingą koreliaciją parodžiusį mokytojo ir mokymosi veiklos santykį arba į bendraklasių ir mokymosi veiklos santykio sritį.

Pažymėtina, kad šios diagnostinės apklausos rezultatus būtų pravartu patikrinti reprezentatyvioje imtyje, o patį kiekybinį tyrimą būtų prasminga tęsti didesnės imties sąlygomis, tokią analizę derinant ir su kokybinių tyrimų metodais.

3.2.5. Duomenų rinkimas interviu metodu

Į antrąjį tyrimo etapą, remiantis ekstremalių atvejų atrankos kriterijumi (Patton, 1990), kvieisti tie tyrimo dalyviai, kurie diagnostinėje apklausoje surinko didžiausią ir mažiausią bendrą susvetimėjimo balą bei raštu sutiko dalyvauti pirmame ir antrame tyrimo etapuose. Paminėtina, kad projektinėje tyrimo stadijoje nebuvo iš anksto apibrėžtas tikslus antro tyrimo etapo (interviu) dalyvių skaičius ar kokia proporcija iš tyrimo mokyklų bus atrinkti tyrimo dalyviai. Tikslus jų skaičius išaiškėjo tik atlikus diagnostinį tyrimą ir pradėjus tiesiogiai komunikuoti su potencialiais tyrimo dalyviais.

Tyrimė sutiko dalyvauti 14 apklausos dalyvių, iš kurių 7 diagnostinėje apklausoje surinko žemą ir 7 – aukštą bendrą susvetimėjimo balą. Čia bendras susvetimėjimo balas – trijose susvetimėjimo srityse (bendraklasiai, mokytojai, mokymosi veikla) surinkta aritmetinė balų suma. 1 lentelėje pateikiame anonimizuotą kokybiniame interviu sutikusių dalyvauti asmenų sąrašą ir diagnostinėje apklausoje jų surinktą bendrą susvetimėjimo balą.

Pažymėtina, kad nors daugeliu atvejų pavyko išlaikyti šį atvejų ekstremalumo reikalavimą, visgi kai kuriais atvejais balų skirtumas buvo palyginti nedidelis, pvz., AT³⁴ atveju. Nepaisant to, nuspręsta atvejo neatmesti, laikantis nuomonės, kad ir šis atvejis gali savitai praturtinti kokybinį tyrimą. Reikia paminėti, kad atrenkant atvejus kokybiniam tyrimui nesiekta kaip nors specifiškai reprezentuoti mokyklas pagal atvejų skaičių. Tai daryta remiantis tuo, kad tyrime atvejais buvo laikomi mokiniai, o ne pačios mokyklos. Kita vertus, siekta, kad atvejų skaičius mokyklose būtų daugmaž vienodas, o bendras atvejų skaičius atitiktų teminės analizės metodo keliamus reikalavimus disertaciniam tyrimui (Braun, Clarke, 2021). Taip pat tyrime nesiekta reprezentuoti lyčių skirtumų. Tyrimo dalyviai pagal lytį: 10 merginų ir 4 vaikinai.

1 lent. Kokybinio interviu dalyviai ir jų diagnostiniame tyrime surinkti susvetimėjimo balai

Tyrimo dalyvis	A mokykla				B mokykla				C mokykla					
	AT	RL	OL	ST	TR	GU	GR	LN	GD	NS	BR	VA	GN	DA
Susv. balas	46	76	80	77	40	27	29	74	34	79	35	77	26	38
Lytis	m	m	v	m	m	m	m	m	v	v	m	m	v	m

Antrame tyrimo etape iš sutikusių dalyvauti tyrimo dalyvių imtas pusiau struktūrinis interviu. Interviu rinkimas pradėtas 2023 m. pirmame ketvirtyje ir buvo atliekamas tiesioginiu arba nuotoliniu būdu naudojant ZOOM programinę įrangą. Interviu atlikimo vietą ir laiką tyrimo dalyviai galėjo laisvai pasirinkti. Abiem atvejais interviu metu buvo atliekamas garso įrašas, naudojantis Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto suteikta įranga³⁵. Garso įrašai vėliau transkribuoti į rašytinį tekstą. Šiam procesui optimizuoti naudota universiteto tyrėjams suteikta nemokama programinės įrangos MAXQDA 2022 prieiga. Interviu metu gauta rašytinės formos medžiaga apdorota t teminės turinio analizės metodu (Braun, Clarke, 2021).

Kokybinis interviu šiame tyrime paremtas Creswello siūlomomis koncepcinėmis nuostatomis. Pasak autoriaus, interviu laikomas vienu pagrindinių būdų rinkti informaciją kokybinės paradigmos tyrimuose (2012). Jo kaip metodo tikslas – išsiaiškinti tiriamųjų požiūrius, patirtis, įsitikinimus tam tikru klausimu (Gill et al., 2008). Kaip pažymi Robinas Legardas ir

³⁴ Tyrimo dalyvių, dalyvavusių interviu, anonimizuoti vardai pateikiami dviejų raidžių kodu. Visų tyrimo dalyvių vardų kodai pateikiami 1 lentelėje.

³⁵ Diktofonas „Olympus LS-P1“.

bendraautorai, interviu tikslas – pamatyti reiškinį iš dalyvio perspektyvos ir taip sugeneruoti turiningesnę ir išsamesnę pasakojimą, analizuoti individualius bei socialiai jautrius klausimus (2003). Atsižvelgiant į tai, kad tirama santykių sritis mokykloje yra labai individualus dalykas, priklausantis nuo daugelio įvairių veiksnių ar jų konjunktūros, manytina, kad interviu yra tinkamas būdas užčiuopti ir aprašyti šią kompleksiską tikrovę.

Šiam tyrimui pasirenkama *pusiau struktūrinio interviu prieiga*, kuri, viena vertus, leidžia tyrėjui užduoti savo klausimus, kita vertus, leidžia tyrimo dalyviams plačiau aiškinti jų patiriamą tikrovę, neapsiribojant griežtu interviu planu (Edwards, Holland, 2013).

Kaip pažymi Svendas Brinkmannas, pusiau struktūrinis interviu naudingas tyrėjui tuo požiūriu, kad padeda geriau siekti užsibrėžtų tyrimo tikslų (2014). Anne Galletta nurodo, kad pusiau struktūrinis interviu padeda geriau sukontekstinti surenkamą informaciją (2013). Kaip ir nestruktūrinių interviu, taip ir pusiau struktūrinio interviu metu respondentas įgalinamas kalbėti iš savo perspektyvos, naudojant savus atskaitos taškus, idėjas ir reikšmes, kurios žinomos tik respondentui.

Šio interviu struktūrą iš dalies nulėmė tai, kad jis buvo „susietas“ su diagnostinio klausimyno teiginiais. Kiekvienas tyrimo dalyvis buvo prašomas patikslinti savo atsakymus į 24 diagnostinio klausimyno teiginius, pateikiant savo konkrečias mokyklinės patirtis, mintis ir su tuo susijusius jausmus, nes tikėtasi, kad būtent tai padės atskleisti santykių specifiškumą susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo atvejais.

Paminėtina dar ir tai, kad interviu metu, klausant tyrimo dalyvių pasakojimų, kildavo ir spontaniškų papildomų tikslinamųjų klausimų, kuriuos tyrėjas, laikydamasis tyrimo etikos principų ir standartų, užduodavo tyrimo dalyviams. Interviu trukmė svyravo nuo 45 iki 90 minučių. Visas interviu klausimynas pridedamas šio darbo 4 priede.

3.2.6. Teminė duomenų analizė

Apsisprendus tyrime naudoti kokybinę perspektyvą, įgalinančią į tiriamą reiškinį žvelgti giliau ir ieškoti jo priežastinių ryšių (Bogdan, Biklen, 1997), keltas klausimas, kokį duomenų analizės metodą pasirinkti, kad jis būtų pakankamai pajėgus atskleisti santykio perspektyvą mokykliniame gyvenime (Lodico, Saulding, Voegtler, 2010). Referencija į tyrimo tikslą – atskleisti santykio specifiškumą (ne)susvetimėjimo atvejais – suponavo tai, kad metodinis pasirinkimas turėjo būti pakankamai jautrus, gebantis atskleisti šią kompleksiską ir daugiamatę santykių mokykloje tikrovę, leistų pateikti kuo platesnę ir išsamesnę jos atvaizdavimą, o kartu leistų tyrėjui atlikti analitinę

darbą interpretuojant surinktus duomenis, ieškant prasminių ryšių. Taip pozicionuojant savo siekinius šiame darbe tyrėjo pasirinkimą gerai atliepė *teminės analizės metodas*.

Pasak bene reikšmingiausių šio metodo šalininkų – Virginia'os Braun ir Victoria'os Clarke (2006, 2021), – teminė analizė leidžia duomenyse ieškoti pasikartojimų, prasmų, tarpusavio ryšių, tiksliai reflektuoti surinktų duomenų turinį ir pateikti turiningą kokybinių duomenų vaizdą (ten pat, p. 83).

Autorių teigimu, paradoksalu yra tai, kad, nors tai gan menkai apibrėžtas analitinis metodas, jis yra itin plačiai naudojamas kokybinės analizės paradigmoje (ten pat, p. 82). Šį faktą patvirtina ir Bernard, pastebėdamas kone antropologines metodo sąsajas su žmogiškuoju mąstymu ir teigdamas, jog „tai yra metodas, *priklausantis* mums visiems“ (2005). Visgi toks metodologinis entuziazmas nėra vienintelė pozicija teminės analizės atžvilgiu. Pažymėtina, kad, kai kurių autorių teigimu, teminė analizė apskritai negali būti vadinama „visaverčiu“ metodu.

Richardas E. Boyatzis (Richard E. Boyatzis), nors ir būdamas aktyvus teminės analizės taikytojas ir šalininkas, teigia, jog teminę analizę reikėtų suprasti veikiau ne kaip griežtą metodą, bet kaip procesą ar „būdą matyti tai, ko nepastebi kiti, stebėdami tą pačią informaciją, įvykius ar situacijas“ (1998, p. 1). Tokiam požiūriui artima Gerto Guesto, Kathleen M. MacQueen ir Emily E. Namey pozicija teminę analizę laikyti procesu, kurį gali sudaryti labai įvairios analitinės technikos (2011).

Dėmesį taip pat pravartu atkreipti ir į šio metodo oponentų argumentus, kurie apskritai neigia jo tikslingumą ir patikimumą. Antai Immy Holloway ir Lesas Todresas įspėja, kad teminės analizės „lankstumas“ gali vesti į nenuoseklumą (2003), o Yvonna S. Lincoln ir Egonas G. Guba atkreipia dėmesį, kad pats tyrėjas, atlikdamas teminę analizę, susiduria su rizika „įtikinti“ tiek save, tiek skaitytoją savo analizės patikimumu (1985). Vis dėlto, nesileidžiant į plačią metodologinę diskusiją, kuri išryškėja įvairių autorių darbuose, šiam tyrimui teminę analizę nuspręsta pasirinkti kaip leidžiančią tyrėjui turėti „laisvesnį“ santykį su teoriniu tyrimo pagrindu, bet kartu pateikti turiningą kompleksiskų duomenų ir jų ryšių vaizdą (Nowell et al., 2017).

Atsižvelgiant į tai, kad darbe remiamasi netipine Buberio ir *Santykio pedagogikos mokyklos* filosofine perspektyva, siekiant analizuoti kompleksiską ir daugiamatę santykio kategoriją, toks metodinis duomenų analizės pasirinkimas pasirodė tinkamas. Jis pagrįstas dar ir tuo, kad, kaip pažymėjo Lorelli S. Nowell ir bendraautoriai (2017), teminė analizė nereikalauja detalaus teorinio ar techninio išmanymo, kaip kiti kokybiniai

metodai, ir todėl yra patogesnis bei prieinamesnis pasirinkimas pradedantiesiems tyrėjams. Renkantis teminę analizę kaip metodologinį įrankį, atsižvelgta ir į Nigelo Kingo (2004) teiginį, kad šis metodas gali padėti apčiuopti skirtingų tyrimo dalyvių perspektyvas, pateikti šių perspektyvų panašumus bei skirtumus ir generuoti įžvalgas.

Šis Kingo teiginys derėjo su tyrime naudojamu diagnostiniu susvetimėjimo lygio nustatymo instrumentu (Morinaj et al., 2020), kuris pasitelktas siekiant identifikuoti susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo atvejus ir juos detalčiau analizuoti kokybine prasme, aiškinantis šias laikysenas patiriančių patirtis ir mėginant sugeneruoti įžvalgų apie santykio specifiškumą mokykliniame kontekste.

Taip pat paminėtina, kad šiuo tyrimu atliekama santykių specifiškumo mokyklinio susvetimėjimo reiškinio kontekste analizė, būdama dar tik plėtojama tema moksliniame diskurse, derėjo su Braun ir Clarke nuoroda į teminę analizę kaip į instrumentą, puikiai tinkantį mažai tyrinėtos srities atskleidimui (ten pat, p. 83). Galiausiai, Boyatzis (1998) išryškintas teminės analizės kaip instrumento laiduojamas tyrėjo įgalinimas interpretuoti surinktus duomenis, bet kartu neatsisakyti ir tam tikros tyrėjo subjektyvumo raiškos, galutinai nulėmė metodinį pasirinkimą.

Šis metodas disertaciniame darbe naudojamas vadovaujantis daugiausiai Braun ir Clarke (2006, 2021) siūloma apibrėžtimi ir metodiniais žingsniais, kur tyrėjas „panyra“ į interviu duomenis ir juose ieško teminių panašumų (kodų), kuriuos vėliau sugeneruoja į bendresnio pobūdžio temas, atskleidžiančias tiriamo reiškinio specifiškumą.

Tyrėjo sprendimai naudojant teminės analizės metodą. Siekdami didesnio metodinio tikslumo bei nuosekliai vadovaudamiesi Braun ir Clarke metodinėmis nuorodomis (Braun, Clarke, 2006, p. 83), šiame darbo poskyryje nurodome atliktus metodinius „apsisprendimus“, darančius įtaką pačiai analizės kryptiai, jos specifiškumui ir su tuo susijusiems metodiniams veiksams.

Pasak Boyatzio, teminė analizė yra būdas matyti *svarbius* tikrovės momentus, juos fiksuoti (koduoti) ir interpretuoti (ten pat, p. 1). Šių tikrovės momentų „svarba“ ir pats jų fiksavimas arba „pastebėjimas“ turėtų būti matomas kaip tam tikras iš tyrimo klausimo kylantis ir iš paties tyrėjo žvilgsnio į stebimą tikrovę susidedantis judesys. Teminės analizės metodo esmė – duomenų interpretavimas juos koduojant, o vėliau kodus jungiant į labiau apibendrintas temas. Šiuo atveju *kodas* suprantamas kaip *analitiškai* tyrėjui įdomi idėja, konceptas ar prasmė, susieta su tam tikru duomenų

segmentu, atsirandanti kaip duomenų interpretavimo rezultatas. Tuo tarpu tema apibūdinama kaip *prasminis konceptualinis pasikartojimas duomenų segmente* (Braun, Clarke, 2021). Duomenų kodavimas ir jų jungimas į temas, kaip analitinis judesys, remiantis metodologinėmis rekomendacijomis, šiame tyrime atliekamas ne tiesiniu, bet veikiau spiraliniu principu, kur tyrėjas, „pasinerdamas“ į duomenis, pakartotinai grįžta prie kodų, juos taiso, pildo, jungia į temas, ir lygiai taip pat pakartotinai kvestionuoja, jungia, pildo temas. Toks procesas vykdomas iki to momento, kuomet interpretacinis papildymas arba koregavimas jau nebeteikia jokio naujo „žinojimo“ ar nepaaiškina duomenų (ten pat, 2021).

Braun ir Clarke teigimu, tyrėjui, prieš imantis teminės analizės, reikia apsispręsti, į kokią reikšmę jis gilinsis ir kaip metodiškai tai darys (Braun, Clarke, 2006). Tyrimo tikslas ir jo eksplikacija ankstesniuose darbo skyriuose nurodo, kad bus siekiama atskleisti santykių specifiškumą (ne)susvetimėjimo atvejais, tad šiuo požiūriu teminė analizė, būdama metodologiškai lanksti, tyrėjui siūlo keletą būdų, *kaip* tirti apsibrėžtą problematiką, priklausomai nuo to, kas labiau domina patį tyrėją.

Pirmas aktualus metodinis pasirinkimas teminės analizės metodo kontekste yra išsirinkti, ar siekiama a) turtingo visų duomenų atvaizdavimo, ar b) detalaus vieno aspekto teminio atvaizdavimo. Braun ir Clarke teigimu, šis metodologinis sprendimas aktualus tuo požiūriu, kad kviečia tyrėją atsakyti į klausimą, ar siekiama didesnio analitinio „gylio“ ir „siaurumo“, ar bendresnio pobūdžio, turtingesnio visų duomenų reflektavimo (2006, p. 83). Šiame kontekste visų duomenų atvaizdavimas vs. vieno aspekto atvaizdavimas siejamas su iš duomenų „išskylančiomis“ temomis, kur analitinis žvilgsnis bus kreipiamas arba labiau į visas galinčias iš duomenų atsirasti temas, arba į vieną konkrečią temą. Šiame darbe, atsižvelgiant į palyginti menką analizuojamos srities ištirtumą, pasirenkamas pirmasis siūlomas sprendimas, apimantis turtingą visų duomenų atvaizdavimą.

Tyrime analizuojamas ne tik horizontalusis santykis tarp mokinio ir jo bendraklasių, bet ir vadinamasis vertikalusis – mokytojo ir mokinio santykis, taip pat subjekto–objekto plotmėje vykstantis santykis tarp mokinio ir mokymosi veiklos. Todėl, nors ir radikaliai neatmetama aspiracija detaliau pažvelgti į kokią nors konkretų analizės metu išskylančią aspektą, vis dėlto pirmenybė teikiama plačiam visų duomenų reflektavimui.

Antras tyrėjo apsisprendimo reikalaujantis klausimas, prieš imantis teminės analizės, pasak Braun ir Clarke, yra susijęs su analitinės logikos pasirinkimu. Ar duomenų analizė bus indukcinė, ar deducinė (ten pat, p. 83)? Kitaip tariant, ar tyrimas generuos įžvalgas iš pačių duomenų ir „lips“

generalizacijos laiptais „aukštyt“ (indukcinė logika), ar remsis tam tikru teoriniu žinojimu ir „žvelgs“ į duomenis per tam tikrą žiūros perspektyvą (dedukcinė logika).

Šiame tyrime tyrėjas renkasi indukcinę logiką paremtą teminę analizę, kuri yra motyvuota esamo teorinių žinių apie santykių specifiškumą (ne)susvetimėjimo mokykloje kontekste stygiaus. Kitaip tariant, palyginti menkas temos ištirtumas, atskleistas ankstesniuose darbo skyriuose, nurodo į tai, kad iš tyrimo duomenų mėginama „išgauti“ bendresnių žinių apie tiriamą reiškinį.

Vis dėlto, apžvelgus tyrime naudojamą instrumentariją ir teorinius konceptus, reikia pabrėžti, kad pats disertacinis tyrimas nėra indukcinis grynąja termino prasme. Juk jau vien tas faktas, kad conceptualiai yra trys susvetimėjimo raiškos sritys – bendraklasiai, mokytojai, mokymosi veikla, – išryškėja kaip dedukcinis momentas. Kitaip tariant, tyrimą vertinti kaip dedukcinį galima tuo požiūriu, kad jame remiamasi jau suformuluotu koncepciniu suvokimu, kas yra susvetimėjimas mokykloje, kur naudojamas Morinaj ir bendraautorių diagnostinis susvetimėjimo lygio nustatymo instrumentas (2021), besiremiantis susvetimėjimo reiškinio apibrėžtimi (Hascher, 2018).

Pažymėtina, kad tyrimo metu naudojami instrumentai ir teoriniai konceptai tyrėją jau iš anksto pozicionuoja tam tikroje teorinės žiūros perspektyvoje, o tai leistų tyrime įžvelgti gana ryškią dedukcinės logikos liniją. Visgi tyrimo matymas ir vertinimas per dedukcinės logikos prizmę nėra iki galo tikslus. Šis metodologinis, o kartu ir epistemologinis iššūkis, kuomet tenka derinti dedukcinę ir indukcinę logiką, sprendžiamas argumentuojant tuo, kad tyrime siekiama žvelgti ne tiek į patį susvetimėjimą kaip į reiškinį, bet veikiau į santykio specifiką susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo perspektyvoje, t. y. nors atsispiriama nuo tam tikro teorinio žinojimo, kas yra susvetimėjimas, tačiau tuo neapsiribojama ir tarsi „naujai“ žvelgiama į tyrimo dalyvius ir duomenis, viliantis, kad jie padės atskleisti, suprasti santykio specifiškumą (ne)susvetimėjimo kontekste.

Taip paaiškinus pačią tyrimo esmę, dedukcinė ir indukcinė logika yra matoma veikiau ne kaip priešybės, bet kaip to paties cikliško analitinio judesio momentai, generuojantys naują teorinį suvokimą apibrėžtoje problematikoje. Maža to, indukcinės logikos argumentas metodologiniu ir epistemologiniu lygmeniu šiame darbe paremiamas dar ir tuo, kad tyrimo radinius siekiama gretinti su specifine ir netipiška Martino Buberio filosofine perspektyva, kuri dėl savo kitoniškumo ir „nestandartiškumo“ iš esmės „nepasiduoda“ dedukcinei analizės logikai (Gutauskas, 2008). Tad indukcinės teminės

analizės pasirinkimas atskleidžia gilesnę paties darbo problematiką, o kartu ir iliustruoja šio darbo naujumą ir netipiškumą.

Trečias metodinis pasirinkimas, kurį turi atlikti tyrėjas, remdamasis Braun ir Clarke siūloma teminės analizės metodo apibrėžtimi, yra pasirinkimas, koku būdu tyrėjas žvelgs į temas, išryškėjančias iš turimų duomenų. Galimus požiūrius į temas autorės įvardina kaip semantinį ir latentinį (2006, p. 84).

Semantinė prieiga fokusuojasi daugiausia į tai, kas pasakyta ar parašyta duomenyse, neieškodama nieko „giliau“. Šia prasme analizė atsispiria nuo semantinio turinio organizavimo, pasikartojimų jame identifikavimo ir judėtų prie didesnio teorinio apibendrinimo interpretuojant duomenis. Tuo tarpu latentinė prieiga mėgintų pažvelgti „giliau“ nei semantinė išraiška ir ieškotų gilesnių, paslėptų prasmų, kurios formuoja semantinį duomenų turinį (Clarke, Braun, 2006, p. 84). Kitaip tariant, latentinė prieiga labiau remiasi konstruktyvistine paradigma, kur platesnės prielaidos, struktūros ir prasmės yra teoretizuojamos kaip *a priori* slypinčios duomenyse. Šiame tyrime pasirinkta semantinė prieiga teminei analizei atlikti, argumentuojant tuo, kad siekiama atsiriboti nuo išankstinių teorinių prielaidų ir nuostatų, galinčių paveikti tyrimo dalyvių atsakymus.

Galiausiai *ketvirtasis* sprendimas susijęs su epistemologine pozicija atliekant teminę analizę. Braun ir Clarke teigimu, tyrėjas turi pasirinkti, ar vadovausis esencialistine realistine pozicija, ar konstruktyvistine (ten pat, p. 85). Realizmas šiuo atveju leidžia tyrėjui „tiesmukai“ teoretizuoti motyvacijas, patirtis ir prasmes, tuo tarpu konstruktyvistinis požiūris teigia, kad prasmė ir patirtis yra socialinis produktas, kuris esti konstruojamas ir perkonstruojamas. Tad konstruktyvistinė perspektyva, pasak metodologų, dėmesį sutelktų labiau į sociokultūrinių kontekstų, struktūrinių veiksnių, formavusių tyrimo dalyvių nuostatas ar pozicijas, teoretizavimą (ten pat, p. 85).

Šiame tyrime, atliekant teminę analizę, stengtasi vadovautis realistine pozicija ir tiesiogiai interpretuoti tyrimo dalyvių patirtis ir joms priskiriamas prasmes. Kita vertus, tyrimo dalyvių patirčių apibendrinimas ir platesnių jų aiškinimų ieškojimas neleidžia visiškai atmesti ir konstrukcionistinės pozicijos, nurodančios į socialinės tikrovės konstravimo procesą bei veiksnius.

Duomenų transkripcija, „pasinėrimas“ ir temų ieškojimas. Braun ir Clarke pabrėžia, jog teminė analizė, priešingai nei turinio analizė (angl. content analysis), nekelia jokių specifinių reikalavimų transkribuotam tekstui.

Tekstinėje medžiagoje yra išlaikomas originalus prasminis atvaizdavimas, pateiktas garso laikmenoje (Braun, Clarke, 2006, p. 88). Vadovaudamasis metodologinėmis nuorodomis, tyrėjas šiame analitiniame etape „pasineria“ į tekstinius duomenis, aktyviai ir pakartotinai juos skaitydamas. Šis analizės etapas svarbus tuo požiūriu, kad kuria bendrą tyrėjo supratimą apie duomenis, įgalina užsiimti interpretaciniu veiksmu, be to, leidžia nuolat tikrinti ir tikslinti teksto ir garso duomenų atitiktis (ten pat, p. 88).

Šiame kodavimo etape, kaip pažymi Braun ir Clarke, ypač svarbus vienodas dėmesys visiems duomenims, t. y. analizavimas net tų duomenų, kurie iš pirmo žvilgsnio nėra vertingi turinio prasme. Duomenų analizės metu tyrėjas stengėsi išlaikyti šią nuostatą visų duomenų atžvilgiu. Kodavimui naudota programinė įranga – MAXQDA, MS Office paketas, duomenų vizualizacijai ir teminių ryšių iliustravimui – LucidChart platforma.

Taip pat daryti „klasikiniai“ užrašai, pastabų žymėjimas, transkribuoto teksto modeliavimas, naudojant įvairias spalvines priemones, siekiant išskirti atskirus tekstinius elementus, kurie vertinti kaip prasmingai susiję su tyrimo tikslu.

Tyrimo dalyvių atsakymai suskirstyti į tris skirtingus santykius reprezentuojančias sritis: a) santykis su bendraklasiais, b) santykis su mokytojais, c) santykis su mokymosi veikla. Paminėtina dar ir tai, kad analizės metu stengtasi analitine prasme (kiek tai įmanoma) atsiriboti nuo diagnostinio tyrimo rezultatų, kurie rodė susvetimėjimo arba nesusvetimėjimo atvejus. Tokia pozicija pasirinkta siekiant didesnio tyrėjo nešališkumo tiriamo klausimo atžvilgiu. Kitaip tariant, į tyrimo dalyvių interviu duomenis – tiek susvetimėjimo, tiek nesusvetimėjimo atveju – buvo stengiamasi žvelgti vienodai, atsiribojant nuo galimų išankstinių nuostatų.

Sukodavus tyrimo dalyvių duomenis, imta ieškoti bendresnių teminių linijų, galinčių pateikti apibendrintą ir loginiais ryšiais susaistytą teminį žemėlapi. Šis analizės etapas apėmė atidų temų skaitymą, jų interpretavimą ir jungimą, naujų temų atsiradimą, esamų temų pavadinimų tikslinimą bei keitimą.

Santykio „apčiuopimas“ analitine prasme. Šiame darbe bandyta santykį „pamatyti“ žvelgiant į jį „lydinčius“ veiksmus, situacijas ir aplinkybes. Tokia pradinė pozicija yra itin problemiška, jei domėn imame Martino Buberio filosofijos specifiškumą: patirtis, pagal Buberį, yra jau savaime kategorizuojantis antraeilis veiksmas, iš esmės negalintis atskleisti santykio įvykiškumo. Galiausiai pats kalbėjimas *apie* santykį jau savaime jį objektyvina, „devalvuoja“ ir supaprastina, neatskleisdamas jo „kitybės“. Kita

vertus, tokia Buberio filosofijos pozicija patirties bei santykio atžvilgiu, Gutausko žodžiais tariant, neturėtų paralyžiuoti mąstymo (2008) ir neleisti apie santykį ir patirtį analitine prasme pasakyti visiškai nieko.

Tad šiuo atveju tyrimas tam tikra prasme „derasi“ su Buberiu, teigdamas, kad santykis gali ir turi būti apčiuoptas, norint apie jį *ką nors* pasakyti. Reikia pripažinti, kad santykis, būdamas reali (ne)apčiuopiamybė, plėtojasi konkrečiame gyvenime, realiu laiku, realiose aplinkybėse, tarp realių asmenų, tad šio realumo atmetimas ir visiškas abstrahavimasis nuo esamos tikrovės faktiškumo būtų vargiai įmanoma hipotetinė situacija. Todėl atsižvelgiant į tai, šiame tyrime Buberio pozicija santykio fenomenalumo ir performatyvumo klausimu nors ir imama domėn, tačiau kartu iš dalies suspenduojama, siekiant atlikti analitinį veiksma, leidžiantį „prisiliesti“ prie mokyklinio santykio tikrovės, kartu išlaikant pagarbą unikaliam santykio įvykiui ir jo fenomenalumui.

Atkreiptinas dėmesys dar ir į tai, kad analizuojant mokinio santykį su jį supančiu pasauliu mokykloje, t. y. bendraklasiais, mokytojais, mokymosi veikla, šiame darbe „įgarsinama“ tik mokinio santykio „pusė“, paliekant santykį patiriančiojo bendraklasių, mokytojų, mokymosi veiklą „nebylius“, tarsi negalinčius „nusakyti“ savosios santykio su „tuo konkrečiu mokiniu“ patirties. Toks šio tyrimo ribotumas taip pat neturėtų užkirsti kelio analitiniam veiksmui, juolab kad pačio interviu metu tyrimo dalyvių prašyta kuo daugiau ir objektyviau atpasakoti santykių mokykloje patirtis, jų neteoretizuojant, bet maksimaliai išliekant asmeninės patirtinės konkretybės plotmėje.

Tyrimo dalyvių „portretai“ kaip atvejų pristatymas. Teminės analizės metodas leido pastebėti tam tikrus santykio specifiškumus susvetimėjimo ir (ne)susvetimėjimo atvejais ir pateikti bent kiek labiau apibendrintas išvalgas. Tačiau pats tyrimas savo esme nebuvo giluminis: remtasi tam tikru išankstiniu klausimynu, atskirai nesigilinta į tyrimo dalyvių asmenines gyvenimo istorijas, nerinkti jokie papildomi demografiniai duomenys. Vis dėlto tyrėjo žvilgsnį patraukė tam tikros įdomios pasakojimų ir susitikimų detalės, kuriomis norima pasidalinti.

Tokia tyrimo dalis nebuvo iš anksto planuota tyrimo projektinėje stadijoje, bet „iškilo“ teminės duomenų analizės metu, kuomet pastebėta daug tyrimui galinčių būti reikšmingų detalių, informacijos, spontaniškai pateiktos pačių tyrimo dalyvių, atskleidžiančios tyrimo dalyvių „atvejiškumą“. Tad šią, sakykime, „papildomą“ medžiagą nuspręsta įdėti į tiriamojo darbo priedus (žr. 9 priedą), kaip galinčią iš dalies pagrįsti atvejo analizės strategijos pasirinkimą ir papildomai eksplikuoti santykių specifiškumą susvetimėjimo ir

nesusvetimėjimo atvejais. Manyta, kad tokie „portretai“ padės geriau iliustruoti tyrimo dalyvių asmenybes ir jų istorijas. Pabrėžtina, kad tokia tyrimo dalimi nesiekta atvaizduoti tyrimo dalyvių psichologinių, būdo ar elgsenos ypatumų – tai jau būtų psichologijos, o ne edukologijos mokslų tyrimų prerogatyva. Šie tyrimo dalyvių portretai modeliuoti remiantis Ivoro F. Goodsono (2001) pasiūlyta perspektyva, kur portretai naudojami kaip metodologinis įrankis analizuoti tyrimo dalyvių pasakojimus, siekiant geriau suprasti jų gyvenimo istorijas ir tyrėją dominančią patirtį. Portretai taip pat leidžia geriau pastebėti, kaip atrastos kokybinio interviu temos reiškiasi individualiose tyrimo dalyvių istorijose (Goodson, 2013).

Atsiribojant nuo bet kokio galimo psichologinio tyrimo dalyvių vertinimo ir galimo tyrėjo subjektyvumo, šią labiau individualizuotą prieigą tiek prie pačių tyrimo dalyvių, tiek prie tiriamo santykio specifiškumo pavadinau *tyrimo dalyvių portretais*. Tokia prieiga turėtų būti suprasta kaip tam tikra tyrimo autoriaus pastebėta būtinybė ir mėginimas atkreipti dėmesį būtent į santykio daugiaplaniškumą ir individualumą, galiausiai į patį atvejų skirtingumą. Čia į tyrime dalyvaujančiuosius mėginu pažvelgti tarsi „iš arčiau“, reflektuodamas interviu turinį, jo metu pačių tyrimo dalyvių papasakotas istorijas, aplinkybes ir situacijas, kurias teminės analizės metodas dėl savo apibendrinamojo pobūdžio negalėjo apčiuopti.

Manau, kad tokia papildoma tyrimo dalis gali būti vertinga tyrimui tuo požiūriu, kad: 1) padeda „sušvelninti“ įtampą, atsiradusią tarp darbo ontologinės ir epistemologinės pozicijų santykio apibrėžties klausimu, 2) geriau iliustruoja santykio individualumą bei specifiškumą, 3) leidžia plačiau reflektuoti diagnostinio susvetimėjimo nustatymo įrankiu (Morinaj et al., 2020) gautus rezultatus.

Šio tyrimo priedų skiltyje pateikiami 14-os tyrimo dalyvių „portretai“, kur aptariama paties interviu eiga, tyrimo dalyvių pateikta papildoma informacija, tam tikri paties tyrimo dalyvių nurodyti demografiniai duomenys, kaip antai mokymosi su konkrečia klase laikotarpis, jų mokymosi situacijos ar istorijos savirefleksija, santykio su bendraklasiais, mokytojais ir mokymosi veikla įsivertinimas, tyrimo dalyvio interviu medžiagos ir diagnostinio instrumento rezultatų sąsaja. Šie portretai į pagrindinį disertacijos tekstą neįdėti siekiant išvengti medžiagos dubliavimo. Taip pat šiame darbo priede pateikiamos ir diagnostinės apklausos rezultatų lentelės, leidžiančios matyti, kaip atskiri tyrimo dalyviai atsakinėjo į konkrečius diagnostinės anketos klausimus. „Portretams“ pavadinti panaudojome pačių tyrimo dalyvių išsakytas mintis, geriausiai atspindėjusias jų santykių mokykloje specifiškumą.

„Klasė priverčia mane išeiti iš savo komforto zonos“ (AT)
„Aš tai einu į tą mokyklą ir man taip tuščia žinokit...“ (RL)
„Mokykloje [...]iš tikrųjų nėra labai paprasta išverti“ (OL)
„Manęs [...] visi lyg susitarę nemėgsta“ (ST)
„Kaip žmonės eina į darbą, tai mes taip einam į mokyklą“ (TR)
„Tiesiog visi bendraujam, sutariam ir tiek“ (GU)
„[istorija] tiesiog, [...] yra „vau!“ kažkas“ (GR)
„Tai [mokytojo] žvilgsnis, kuris tiesiog atrodo, kad tiesiai žiūri į tavo sielą“ (LN)
„Nežinau, [...] jaučiuosi klasėj nesvetimas“ (GD)
„[I mokyklą] vaikštau tiesiog, kad nu grynai pasibaigčiau“ (NS)
„Dėl tokių draugų man [...] gera ir į mokyklą, ir žinau, kad aš noriu eiti“ (BR)
„Nėra to ryšio su mokytojais ir klasiokais, [...] kiekviena diena yra mažiau ar daugiau ta pati“ (VA)
„[...]Mokytojai iš mano mokyklos [...], jie yra, [...] labai žmoniški žmonės“ (GN)
„Na, aš klasėj tokių kaip draugų nelabai turiu“ (DA)

3.2.7. Tyrimo etika ir tyrėjo deklaracija

Šiam tyrimui gautas Vilniaus universiteto Atitikties mokslinių tyrimų etikai komiteto (SSDI ir UMI AMTE komitetas) leidimas (žr. 6 priedą). Tyrėjas, atlikdamas tyrimą, vadovavosi nešališkumo principu, bendrosiomis mokslinių tyrimų etikos nuostatomis, įtvirtintomis Lietuvos Respublikos ir tarptautinės teisės aktuose, ir visuotinai priimtais mokslinių tyrimų etikos standartais. Nors šio tyrimo autorius yra praktikuojantis pedagogas, tyrime siekta maksimaliai sąmoningai atsiriboti nuo asmeninės pedagoginės patirties.

Tyrėjas neturėjo jokių išankstinių asmeninių ar dalykinių profesinių sąsajų su tyrimo mokyklomis ar tyrimo dalyviais. Už dalyvavimą tyrime nei tyrėjas, nei tyrimo dalyviai, nei tyrimo mokyklos jokio materialaus atlygio negavo. Respondentai, prieš sutikdami dalyvauti pirmame tyrimo etape, t. y. diagnostinėje apklausoje, tyrėjo prašymu užpildė informuoto asmens sutikimo formą (žr. 5 priedą), kurioje nurodė, ar sutiktų dalyvauti tolesniame (interviu) tyrimo etape. Šis informuoto asmens sutikimas tapo pagrindu pakviesti tyrimo dalyvius į interviu.

Siekiant apsaugoti tyrimo dalyvių tapatybę, tyrimo dalyvių asmeniniai duomenys, kontaktinė informacija, kuria remdamasis tyrėjas galėjo susisiekti su interviu dalyviais, buvo užkoduoti. Tyrimo dalyvių

anketos, sutikimo formos, interviu medžiaga saugomi pagal VU AMTE nurodytus reikalavimus.

3.3. Tyrimo ribotumai

Šiame darbo poskyryje mėginama kritiškai pažvelgti į atliktą tyrimą ir aptarti pagrindinius šio darbo ribotumus. Kadangi tyrimas apėmė teorinę ir empirinę dalį, atskirai apžvelgsime jų abiejų ribotumus.

Teoriniame tyrime apsistota ties Martino Buberio intelektualine mintimi kaip teoriniu darbo pagrindu, apibrėžiančiu santykio svarbą ir reikšmę. Vis dėlto reikia pripažinti, kad Buberis nėra vienintelis santykio mąstytojas, reikšmingas edukologinių temų spektre. Pravartu paminėti ir Emanuelio Levino indėlį į dialogo filosofiją, tarpsubjektiškumo, santykio mąstymo liniją, kurios taip pat aptartos šio mąstytojo darbuose, skirtuose ugdymo problematikos analizei (Egéa-Kuehne, 2008; Zhao, 2016). Manytina, kad darbo filosofinio pagrindo praplėtimas būtų reikšmingai papildęs šį tyrimą.

Tyrime analizuotas santykių specifiškumas „atsispiriant“ nuo susvetimėjimo problemos, aptiktos naudojant diagnostinį instrumentą (Morinaj et. al., 2021). Tokia šio tyrimo logika ir metodologinis pagrindas *a priori* suponavo, kas yra susvetimėjimas, nekeldami „gilesnių“ ir fundamentalesnių klausimų apie šį reiškinį. Teorinėje tyrimo dalyje aptarta diskusija dėl susvetimėjimo sąvokos, jos priežasčių ir pasekmių tarsi logiškai „reikalavo“ tokių „gilesnių“ filosofinių tyrimų. Tokius tyrimus būtų galima atlikti taikant fenomenologinį tyrimo modelį, suspenduojant „išankstinę“ žinojimą apie susvetimėjimą ir labiau orientuojantis į tyrimo dalyvių patirtis, jų fenomenalumą susvetimėjimo kontekste. Tad tobulinant tyrimą manytina, kad fenomenologinė perspektyva galėtų būti matoma kaip galinti pateikti išsamesnių ir nuodugnesnių atsakymų apie susvetimėjimo reiškinį mokykloje.

Aptariant diagnostinio instrumento taikymą pažymėtinas tas ribotumas, kad statistinė apklausos duomenų analizė buvo minimali. Ji galėtų būti plečiama, įtraukiant daugiau mokyklų į tyrimą, didinant jo respondentų imtį (pagal amžių bei lytį) ir taip reprezentatyviau atskleidžiant Lietuvos bendrojo ugdymo susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo tendencijas. Tokią analizę taip pat reikšmingai praturtintų ir įvairesnių kiekybinių duomenų analizės instrumentų taikymas. Šio tyrimo atveju diagnostinis instrumentas naudotas labiau kaip atrankos kokybiniam tyrimui priemonė, o ne kaip visavertis kiekybinis tyrimas.

Apžvelgiant empirinį kokybinį tyrimą manytina, kad jis galėjo būti sudarytas iš didesnės tyrimo dalyvių imties – didesnio interviu dalyvių mokinių skaičiaus. Taip pat pažymėtina, kad analizuojant santykių

specifiškumą tyrime apklausta tik viena santykių „pusė“, t. y. mokiniai. Kita reikšminga ir informatyvi santykių „pusė“ – mokytojai – šiame tyrime liko „nebyli“. Manytina, kad mokytojų įtraukimas į tyrimą, atitinkamai modeliuojant jį patį ir etikos klausimus, galėtų reikšmingai praturtinti supratimą apie santykių mokykloje specifiškumą.

Taip pat pažymėtina, kad empirinio tyrimo instrumentarius apėmė tik interviu ir jo duomenų analizę teminės analizės metodu. Reikia turėti omenyje, kad tyrimo dalyviams galėjo nepavykti visiškai atsiriboti nuo savo subjektyvių įsivaizdavimų bei įsitikinimų apie santykių mokykloje specifiką. Dėl to jų pasakojimai galėjo būti pernelyg subjektyvūs ar tikslingi, neatspindintys realios situacijos. Manytina, kad tokį ribotumą būtų galima įveikti taikant platesnį empirinio tyrimo instrumentų spektrą, pavyzdžiui, stebėjimą.

Tyrimas fiksavo susvetimėjimą ir nesusvetimėjimą esamuoju momentu, o tai taip pat iš dalies nulėmė jo ribotumą. Mokinių atsakymai tiek į diagnostinės apklausos, tiek į interviu klausimus galėjo būti nulemti jų tos dienos emocinės būklės, pavyzdžiui, susierzinimo, liūdesio, pasipiktinimo, euforijos ir t. t. Taip pat paminėtina, kad dvyliktos klasės specifika irgi galėjo daryti įtaką tyrimo rezultatams. Mokinių paskutiniai metai mokykloje, jų orientacija į ateitį, būsimos karjeros pasirinkimą, studijų kelią, o ne į besibaigiančius mokymosi mokykloje metus taip pat galėjo paveikti tyrimo dalyvių atsakymus į interviu klausimus. Nors tyrėjas apie tai žinojo, tačiau toks ribotumas šiame tyrime iš esmės nesprenžiamas. Manytina, kad tolesniems tyrimams šia tema būtų galima taikyti longitudinalinę perspektyvą, pavyzdžiui, diagnostinį tyrimą daryti keletą kartų su tais pačiais tyrimo dalyviais, tačiau skirtingu laiku, o tyrimo dalyvių interviu daryti pakartotinai.

Kaip dar vieną ribotumą reikia paminėti tai, kad šiame tyrime neanalizuojamas COVID-19 pandemijos poveikio dalyviams klausimas. Pagal amžiaus grupę, šie tyrimo dalyviai pandemiją išgyveno dešimtoje klasėje ir buvo dalyvavę tiek nuotoliniame, tiek hibridiniame (mišriame), tiek kontaktiniame mokyje. Tokios radikaliai skirtingos ugdymo(si) patirtys neabejotinai turėjo paveikti mokinių socialinių santykių mokykloje sritį, vis dėlto, kiek ir kaip pandemijos meto ugdymas darė įtaką tyrimo dalyviams, šiame darbe neanalizuojama. Manytina, kad tai yra labai svarbus veiksnys, galėjęs reikšmingai paveikti mokinių santykių su mokyklos pasauliu specifiškumą. Tai turėtų būti išsamiau tiriama atskiru tiksliniu tyrimu.

Manytina, kad šio tyrimo ribotumų apibendrinimas teikia vertingų įžvalgų apie tai, kokia kryptimi, tiek teorine, tiek empirine metodologine prasme, galėtų būti orientuojami ateities tyrimai siekiant atskleisti santykių mokykloje specifiškumą ir susvetimėjimo problematiką.

4. EMPIRINIO TYRIMO RADINIAI

Toliau darbe pristatomi teminės analizės metodu apdoroti tyrimo dalyvių interviu duomenys ir juose išryškėjusios teminės linijos bei jas eksplikuojančios potemės. Šios tyrimo dalies struktūra organizuojama pagal tris tirtas (ne)susvetimėjimo sritis: 1) (ne)susvetimėjimas su bendraklasiais, 2) (ne)susvetimėjimas su mokytojais, 3) (ne)susvetimėjimas su mokymosi veikla.

4.1. Santykis su bendraklasiais

Tyrimo dalyviai, kalbėdami apie santykį su savo bendraklasiais, gana dažnai vartojo tokius posakius kaip „mano klasė“, „su klase sutariu“, „klasė yra nedraugiška“ ir t. t., kurie nurodė, kad tyrimo dalyviams *bendraklasiai* ir *klasė* buvo sinonimai.

Indukcine logika paremtos analizės metu atsiskleidė, kad visi tyrimo dalyviai savo atsakymuose apie bendraklasių, santykį su jais interpretavo bendravimo ir bendradarbiavimo klausimo kontekste, t. y. santykį su klase specifikavo tai, kaip tyrimo dalyviams pavyksta bendrauti ir bendradarbiauti su savo bendraklasiais. Tad „bendraklasiškumas“ čia išryškėjo kaip tam tikras spektras ar *įvykis*, susijęs su komunikaciniu (bendravimo) *tarp* ir bendro veikimo *kartu* (bendradarbiavimo) aktu.

Analizės metu nustatyta sąsaja tarp tyrimo dalyvių interviu atsakymų ir diagnostinio tyrimo rezultatų. Ši sąsaja pasireiškė tuo, kad susvetimėjimą bendraklasių srityje parodė tyrimo dalyviai savo interviu daug dažniau kalbėjo apie neišsipildžiusį ar nepavykusį bendravimą ir bendradarbiavimą su savo bendraklasiais. Pastarąjį charakterizavo tokie aspektai kaip „skirtingos vertybės“, „skirtingi interesai“, „mano paties keistumas“, „buvimas kitokiu“ ir t. t.

Tuo tarpu nesusvetimėjimo atveju tyrimo dalyviai daug dažniau prisiminė teigiamas bendravimo ir bendradarbiavimo su bendraklasiais patirtis, kurios buvo tapusios įprastomis kasdienėmis praktikomis. Šių tyrimo dalyvių santykį su bendraklasiais charakterizavo „buvimas pastebėtu“, „gebėjimas šauniai dirbti kartu su klase“, „klasės sutelktumas sprendžiant įvairius klausimus“ ir t. t.

Interviu medžiagos analizė taip pat atskleidė, kad esama ir tam tikro „tarpinio“ varianto, kur klasė kaip bendravimo ir bendradarbiavimo vieta tyrimo dalyvių patirtyje pasiekė tik dalinę realizaciją. Kitaip tariant, dėl tam tikrų tyrimo dalyvių nurodytų priežasčių santykis su bendraklasiais tokiais atvejais buvo tarsi „nepilnas“ ar „dalinis“, kuomet bendravimas ir

bendradarbiavimas vyko tik su nedidele dalimi klasės. Tokį santykį charakterizavo tyrimo dalyvių pasakojimai, kuriuose minimas „ryškus susiskaldymas į grupes“; „tik nedidelis draugų ratas klasėje“; „pasitikėjimas tik keliais bendraklasiais“ ir t. t.

Ši trejopa santykių specifika ir pastebėta sąsaja su diagnostinio tyrimo rezultatais leido struktūrinti santykio su bendraklasiais specifiškumą 1 schema.

Santykio su bendraklasiais specifiškumą charakterizavome trimis temomis, kurias eksplikavo 16 potemių. Potemės išskirtos remiantis tuo, kokius bendrumus ir išskirtinius bruožus pavyko išvelgti analizuojamuose interviu, kokį santykių, veiksnių, patirčių spektrą jie atspindėjo. Pagrindinės santykio su bendraklasiais temos: 1) visus įtraukianti klasė, 2) poliarizuota klasė, 3) vienišumas klasėje (žr. 5 lent.).

Toliau šiame darbo skyriuje aptariu šių temų potemes, pateikdamas joms būdingas tyrimo dalyvių pasakojimų ištraukas.

5 lent. Analizės metu išryškėjusios santykio su bendraklasiais temos ir potemės

Tema	Potemė
1. Visus įtraukianti klasė	1) Abipusis palaikymas ir priėmimas 2) Proaktyvus komunikavimas 3) Asmeninė lyderystė 4) Efektyvus ir įtraukus bendradarbiavimas 5) Mokyklos pasirinkta klasių formavimo specifika 6) „Visais besirūpinanti auklėtoja“
2. Poliarizuota klasė	1) Palaikymas draugų rate 2) Nebendravimas klasės viduje 3) Galios kova tarp grupelių 4) Klasė, neatitinkanti lūkesčių 5) Nepalaikoma lyderystė
3. Vienišumas klasėje	1) Naujoko patirtis 2) Savęs neatskleidimas 3) Neformali veikla mokykloje kaip niša 4) At(si)skyrimas nuo bendraklasių 5) Nepriėmimas į grupes

1 tema: Visus įtraukianti klasė

Kas charakterizuoja šią temą? Apie kokią klasės ir tyrimo dalyvio santykį kalbama šioje temoje? Kokios asmeninės laikysenos, struktūriniai ar individualaus lygmens veiksniai buvo susiję su šia klasės bendravimo ir bendradarbiavimo patirtimi?

Tema *visus įtraukianti klasė* radosi kaip kelių tyrimo dalyvių, diagnostiniame tyrime parodžiusių žemą susvetimėjimo lygį, patirties apibendrinimas ir mėginimas ją reflektuoti. Šią temą suskirsčiau į keletą potemių, kurios geriausiai reprezentavo tyrimo dalyvių santykio patirtis bendravimo ir bendradarbiavimo požiūriu sėkmingoje klasėje. Tad koks gi yra tyrimo dalyvių santykio specifiskumas *visus įtraukiančioje klasėje*?

1 potėmė: abipusis palaikymas ir priėmimas. Čia atskleidžiama bendravimo specifika visus įtraukiančioje klasėje. Pastarąją iliustravo patirtys, apėmusios teigiamą emocinę bei akademinę aplinką kuriantį ir palaikantį bendraklasių susitelkimą. Tyrimo dalyvių patirtyje šis palaikymas ir priėmimas ateinantis „iš“ klasės, buvo iliustruotas tokiais patirties momentais, kaip buvimas *suprastu, priimtu, laukiamu ir vertinamu*. BR teigimu: „*Kaip pasakyt, mane priima, o aš manau, kad mano klasiokai tiesiog kai, tarkim, jeigu su kažkuo pakalbu, jie priima mano visas mintis, mano žodžius, tarkim, jie viešai manęs nekritikuoja, ar kažkas tokio, jie bando išvelgti, kaip mano tam tikrus punktus, kuriuos aš jam pasakau ar kažkas tokio. Ten nėra taip, kad atskirtų mane nuo visų ir ten kažkaip apkalbinėtų kažkas ten tokio ir nu jaučiuosi taip priimta savo klasės iš tiesų net vertinama.*“

Tyrimo dalyviai iš savo patirties galėjo paminėti atvejus, kuomet jie iš savo klasės narių sulaukdavo emocinio palaikymo „gražos“, t. y. klasės nariai suteikdavo emocinį palaikymą, paramą, kurie reiškėsi per tokius simbolinius veiksmus kaip *paklausimas, pasiteiravimas, priėjimas, palaikymas, pasisveikinimas, atsisveikinimas*. Tai iliustruoja GD pasisakymas: „*nežinau, sveikinuosi su visais klasiokais. Nežinau, ar jie su manim pasisveikina, tai gal tas ir yra priėmimas.*“ Ir BR: „*Tiesiog problemos buvo ir nu tiesiog apsiverkiau. Tokia viena sėdėjau, ir, tarkim, pamatė, kad ir mano draugai, ir kiti klasiokai iš karto visi susibūrė aplinkui, pradėjo klausti, ar viskas gerai, pradėjo ten skatinti, kad šypsokis ir viskas bus gerai. Ir vat nu tiesiog toks momentas, kai matai, kad žmonės tave vertina, nors ir kai kurie nėra ten tavo patys artimiausi draugai. Tokie vis tiek prieina ir pasiteirauja, ar tau viskas gerai, tai va tas buvo toks malonus jausmas, kai tu jautiesi, kad žmonės tave vertina ir priima.*“ Pastebėta, kad tyrimo dalyviai nekalbėjo apie atskiras bendraklasių grupes ar siauresnius draugų ratelius, kurie laiduotų tokį

palaikymą ir priėmimą. Veikiau jie dalinosi jų patirtyje užfiksuotais momentais, kuomet palaikymas ir priėmimas buvo išreikštas (ar pastebėtas) klasiokų kaip visumos. Tad šioje potemėje klasė atsiskleidė kaip vieningas darinys, nesusiskaldęs į tarpusavyje konfliktiškas „interesų“ ar „draugų“ frakcijas.

GR iliustruoja klasės bendrystę: *„Pamokų tiesiog ir šaunumas tame, kad ir ne artimas ryšys, bet vis tiek mes sutariame, toks nu, rutuliukas, toks siūlų kamuoliukas, ir mes kažkaip visi taip vat taip kažkaip žiūrim labai rimtai į visus dalykus pasakyčiau.“* Priėmimo ir palaikymo potėmė pasirodė įdomi dar ir tuo, kad tyrimo dalyviai nebuvo vien „pasyvūs“ klasės palaikymo ir jos priėmimo „gavėjai“, bet ir aktyviai įsitraukė į šį dialogišką santykį, patys siūlydami savo palaikymą bei priėmimą kitiems klasės nariams. BR pateikia to pavyzdį: *„man rūpi, mano visi klasiokai, bet matau, kad kažkam bus negerai. Aš priėjusi paklausiau, o gal nuo to jam pagerės nuotaika ir galėsiu kažkuo padėti. Iš tiesų žmogui tai dėl to man rūpi kiekvienas iš jų, nors ir nemėgstu, vis tiek prieisiu ir paklausiu, ar viskas gerai.“*

2 potėmė: proaktyvus komunikavimas. Kita potėmė, iliustravusi visus įtraukiančią klasę, buvo susijusi su tyrimo dalyvių komunikavimo kompetencijos raiška ir gebėjimais. Iš esmės visi tyrimo dalyviai visus įtraukiančios klasės potėmėje save identifیکavo kaip gebančius ir norinčius bendrauti su bendraklasiais. Bene vaizdingiausiai apie tai atsiliepė GN: *„Šiaip nu gan gan aktyvus. Turbūt esu galima taip pasakyti. Mėgstu bendrauti su žmonėmis, tikrai, atvirai nu priimu žmones [...]“* Komunikavimo kompetencija įgalino tyrimo dalyvius sukurti platų socialinių ryšių, pažinčių tinklą, kuris apėmė ne tik tuometinę klasę, bet ir plėtėsi už jos ribų. GD teigimu: *„Aš tikrai turiu daug draugų, daug pažįstamų mokykloje daug iš kitų klasių, paralelinių, daug kai kurie yra mano buvę klasiokai. Kai kuriais esu ten, tarkim, sporto būrelius lankėsi iš anksčiau, bendravęs. Palaikom ryšius gerus dažnai pasikalbam.“*

3 potėmė: asmeninė lyderystė. Kaip lygiagreti, tačiau netapati su komunikacine kompetencija identifikuota *asmeninė lyderystė*, kuri išskirta atskira potėme. Ji atvaizdavo tyrimo dalyvių angažavimąsi socialinės atsakomybės prisiėmimui klasės ir visos mokyklos kontekste. Ši lyderystė išryškėjo kaip gebėjimas imtis iniciatyvos, įveikti emocinį „patinka–nepatinka“ barjerą teikiant paramą ir palaikymą bendraklasiams, sudrausminti delinkventinį elgesį demonstruojančius mokyklos bendruomenės narius. BR dalinasi: *„Labai dažnai kažkaip atsiranda tokių atsiskyrusių vaikų, kurie tiesiog, tarkim, sėdi vieni ir kiti, tarkim, toliau ten kažkiek klasiokai sėdi ir, tarkim, tiesiog juokiasi iš to vaiko. Arba ten tiesiog vaikas bando išeiti iš*

mokyklos, tarkim, ji ten apmėto gniūžtėm ir tiesiog visi juokiasi, o tokie momentai vat nu, kaip sakoma, tai iš tiesų. Norisi kažką pasakyti ir kartais ir prieinu, ir pasakau [...].“

Kai kuriais atvejais tyrimo dalyviai nurodė, kad šis socialinis „jautrumas“ kitų atžvilgiu buvo „paveldėtas“ iš jų šeimos aplinkos, taip pat jis buvo susijęs su stipriu draugystės santykiu klasės viduje. GD teigia: *„Tikrai dabar nepasakysiu, iš kur pas mane tas noras yra, bet tiesiog. Žiūri žmogų, matai geras vyras, bet galėtų gal dar daugiau pastangų įdėt, pasimokyt, nu, tikrai norisi, kad ten geriau sektųsi, nes yra...nu tiesiog gal, tiesiog, žmogus matosi, kad gal truputį yra toks pritingintis ar panašiai. Tai norisi paskatinti, kad nu susiimk, tau paskutiniai metai [...].“* Nors ir ne visi tyrimo dalyviai aptariamoje potemėje nurodė asmeninės lyderystės patirtis, vis dėlto ši lyderystės fenomeną galėjo identifikuoti kitų savo klasės narių elgsenoje.

Pastebėta, kad lyderystės raiška buvo susijusi su klasės kaip bendruomenės kūrimo ir stiprinimo pastanga, mėginimu pačią klasę įtraukti į daugiau veiklų, inicijuoti klasės problemų sprendimo procesą. BR teigimu: *„būna tokie, kaip ir atskiri tokie žmonės klasėje, kurie rodo tokių iniciatyvų ir jie iš tiesų sugeba visa, klase, tarkim, einam darom tą, ir tiesiog, kaip tie kai kurie žmonės pavieniai irgi iš tiesų, kaip ir sujungia tą visą klasę, ją formuoja [...].“*

4 potėmė: efektyvus ir įtraukus bendradarbiavimas. Ši potėmė atspindėjo tyrimo dalyvių patirtis bendradarbiavimo klausimu. Pastebėta, kad tyrimo dalyvių patirtyje pati klasė figūravo kaip aktyvi, dalyvaujanti, iniciatyvas palaikanti, visus įtraukianti, gerai organizuota ir gebanti priimti bendrus sprendimus. GR teigia: *„Tai mes dažniausiai tiesiog kažkokias veiklas planuojame kartu ir tada mes jau apsitariam, gal ne visi dalyvauja tose veiklose, bet jeigu reikia, tai mes visą laiką kartu jas apsitariam. Ten jeigu ten kažką reikia atsinešti, susitariam [...].“* Pasak GN: *„Na tas, kad galima [klasėje] imtis iniciatyvos ir tau žmonės pritars tas labai naudinga yra, tarkime, čia pasiūlyt, kokią ekskursiją, išvyką ir bus norinčių [...].“* Tyrimo dalyviai taip pat dalinosi ir sėkmingo akademinio bendradarbiavimo patirtimis, kaip, pavyzdžiui, GU: *„Gal tas pats bendrumas ir kad, kad ir yra keli klasiokai, sakykim, kurie visą laiką klausosi per pamokas visko, bet visi beveik visi nori mokytis ir sakykim, kad ir per tuos vadinamus langus na kada nėra pamokos. Kartais tiesiog susėdam visi ir sprendžiam kažkokius uždavinius ir panašiai, tai tas vat man ir patinka.“*

5 potėmė: mokyklos pasirinkta klasių formavimo specifika. Pasak tyrimo dalyvių, klasės komplektacija arba kito labai mažai, arba į ją buvo atkelti jau seniau iš kitų klasių pažįstami mokiniai. GD teigimu: *„Būtent šita*

klasė aš su nuo 11 klasės, kai buvo pagal pasirinkimus klasės sudėliotos, bet šiaip su didžiąja dalimi [pažįstami]. Su keletu žmonių esu nuo 5 klasės, ir su vienu net nuo pradinės klasės ir darželio [...].“

Toks klasės socialinės struktūros išlaikymas ir perkėlimas į naujus mokslo metus, derėjęs su bendra klasės palaikymo atmosfera, klasės narių asmenine lyderyste ir komunikabilumu (šiuo atveju 12-a klasė), palaikė ir plėtojo esamus socialinius ryšius. Tad klasės struktūros išlaikymas iš esmės galėtų būti matomas kaip reikšminga (tačiau nebūtina) prielaida sėkmingam klasės bendravimo ir -bendradarbiavimo vyksmui. Be to, tyrimo dalyviai ganėtinai teigiamai iš savo patirties įvertino mokinių akademinę atranką (profiliovimą). GN teigimu: „*vis tiek mūsų klasė yra profiliuota ir tai reiškia, kad ten vis tiek žmonėsėjo su šokia tokia motyvacija. Šiek tiek tokio, nu nežinau, iniciatyvos daugiau galbūt žmonės imasi, daugiau energijos turi.*“

6 potėmė: visais besirūpinanti auklėtoja. Greta klasės komplektavimo veiksnio išryškėjo ir mokytojo (auklėtojo) stiprinantis vaidmuo. Tyrimo dalyviai pabrėžė klasės auklėtojų indėlį į teigiamos klasės atmosferos kūrimą. Šiuo atveju auklėtojo veikla mokinių patirtyje atspindėjo kaip kurianti teigiamą klasės santykio dinamiką.

Auklėtojo vaidmuo gana ryškiai atspindėtas BR: „*[...] klasėje, labai daug kartų buvę, kad ir ta pati mano auklėtoja. Ne vieną kartą, visą laiką. Mato kažkas ten tau, visą laiką ateina ir paklausia, dar nebuvo tokio įvykio, kad neprieitų ir nepaklaustų. Ir visą laiką sako, gali ateiti bet kada pasikalbėti apie viską. Visą laiką klausia. Ir vat nu dėl šito tai tikrai jai rūpi.*“ Besirūpinančios auklėtojos, kuriančios ryšį klasės viduje, vaidmuo taip pat išryškėjo GD pasakojime: „*Tai auklėtoja tikrai geras žmogus, gera mokytoja, tikrai stengiasi. Nori, kad visi jaustųsi klasei gerai. Yra turbūt ir būna ir įdomesnių potyrių, bet nu vis tiek. [...] tikrai stengiasi įtraukti visą klasę į darbą, bando organizuoti ten tam tikras, tarkim, šventes, atšvęst kartu su klase, kad visi jaustųsi klasės dalimi. Tikrai manau, nu, ši auklėtoja, nu bus gaila, čia tikrai atsisveikinti.*“

Pastebėta, kad šiai potemei priskirti tyrimo dalyviai gebėjo nurodyti ir tam tikras „atvirkštines“, arba nesėkmingo santykio su bendraklasiais patirtis. Jos apėmė ryškią klasės poliarizaciją į grupes, menką tarpusavio bendravimą, negebėjimą susitarti ir bendradarbiauti, nepriėmimą. Tačiau tai buvo retrospektyvios, ankstesnės tyrimo dalyvių mokyklinės patirtys (t. y. vykusios ne tiriamuoju momentu).

2 tema: Poliarizuota klasė

Toks antros temos pavadinimas pasirinktas remiantis bene dažniausiai įvairiomis formomis tyrimo dalyvių interviu nuskambėjusiu savo klasės ir santykio joje specifškumo apibūdinimu.

Tyrimo dalyviai, kurių pasakojimus apibendrinau tema *poliarizuota klasė*, dalinosi klasės *susiskaldymo į grupes, menko tarpusavio bendradarbiavimo ir bendradarbiavimo tarp grupių, negebėjimo priimti bendrų sprendimų* patirtimis. Pastebėta tendencija, kad šiai temai priskirtų tyrimo dalyvių diagnostinio tyrimo rezultatai indikavo vidutinį, t. y. nei labai aukštą, nei labai žemą susvetimėjimo lygį. Šiai temai priskirtos patirtys iš esmės nusakė labiau fragmentišką arba tik iš dalies išsipildantį tyrimo dalyvio santykį su savo bendraklasiais. Paminėtina tai, kad *poliarizuotos klasės* atveju tyrimo dalyviai patys deklaravo priklausymą kokiai nors mažesnei grupei klasėje, susaistytai artimesniais tarpusavio ryšiais, tačiau turėjo menką ryšį arba neturėjo išvis jokio ryšio su kitais bendraklasiais ar kitomis grupelėmis. Kitaip tariant, jie buvo poliarizacijos ir „liudininkai“, ir „veikėjai“, priklausantys tam tikrai mažesnei grupei klasėje.

Poliarizuotą klasę kaip temą pozicionavau bendravimo ir bendradarbiavimo spektro viduryje (žr. 1 schemą). Tokį sprendimą paaiškina faktas, kad tyrimo dalyviai bendravimo ir bendradarbiavimo santykį, t. y. emocinį palaikymą, paramą, akademinę pagalbą, organizuotą bendrystę išgyveno *tik* siauroje „savo“ grupelėje. Tuo tarpu „platesnis“ santykis su klase dėl kiekvienu atveju individualių priežasčių nebuvo visiškai realizuotas. Temą eksplikavo penkios potemės.

1 potemė: palaikymas draugų rate. Tyrimo dalyviai, kurių pasakojimai buvo priskirti šiai potemei, nurodė, kad didžiausias palaikymas, supratingumas ir pagalba jų klasėje buvo juntami „siaurame draugų rate“. Kaip teigia TR: „*Draugės mato, kad man yra bloga diena nu ir su kuriais žmonėmis aš bendrauju, tai prieina, paklausia, kas yra, kodėl na, ar jeigu iškyla problema, tai žinau, kad visada galiu kreiptis ir sulauksiu pagalbos [...] nu tu, jeigu, tarkim, aš kažką padariau ne taip, ir, nu, aš pripažįstu, ir mane draugės kritikuoja, ir aš pripažįstu, kad ne taip padariau...Tai to tokia sveika kritika ir, nu, tas toks palaikymas kiekvienoj situacijoje [...].“*

Toks draugų ratas iš esmės patenkino jų bendravimo ir bendradarbiavimo poreikius, kurių iš esmės negalėjo atliepti visa klasė, kaip tai matėme *visus įtraukiančios klasės* atveju. Pasak TR: „*minėjau, kad iš klasės yra pora draugių, na, tai čia su jomis bendrauju ir jos ten priima, ir, nu, palaiko, nu kai, tarkim, kažką noriu pasakyti [...].“* Tyrimo dalyvius draugu

rate vienijo panašūs pomėgiai bei interesai, panašios popamokinės veiklos ir kitos bendros patirtys, kas tyrimo dalyviams leido jaustis saugiems ir priimtiems ne itin saugioje ir draugiškoje klasės aplinkoje. Siauri draugų rateliai pasirodė vertinga santykio tema dar ir tuo požiūriu, kad tyrimo dalyviai juose galėjo laisvai reikštis, ne bijodami „gniuždančios“ išorinės klasės kritikos ar pasmerkimo, bet veikiau turėdami savotišką „paskatinimą“ augti.

2 *potemė: nebendravimas klasės viduje.* Kaip bendravimo siaurose grupelėse „veidrodinė“ prieštata iškilo potemė, aptarianti klasės viduje neįvykstantį bendravimą. Ja stengtasi iliustruoti klasėje kaip visumoje nevykstantį bendravimą ir neįvykstantį (arba išskyrus tik epizodinius atvejus) bendradarbiavimą.

Šis epizodinis bendradarbiavimas buvo gana gerai iliustruotas TR tyrimo dalyvės, kur jis atsiskleidė kaip grynai funkcinis santykis tarp mokinių: *„šiaip tai dauguma tai tiesiog arba nebendrauji, arba tas bendravimas būna toks, kad nu, tipo, atsiųsk namų darbus, nes aš nesuprantu, arba tiesiog grupelėse kažkas kažką. Tai toks ir bendravimas.“*

Klasė savo viduje dėl didelio tarpusavio susiskaldymo negebėdavo susitarti ir priimti visai klasei aktualių bendro gyvenimo sprendimų. Tad klasės nebendravimas buvo labai artimai susijęs su negebėjimu (ar nenoru) bendradarbiauti kasdienio gyvenimo situacijose, pasiekdavęs net tokį lygį, kuomet buvo atsisakoma klasės darbo metu bendradarbiauti su vienu ar kitu žmogumi. AT pateikia tokios situacijos pavyzdį: *„Čia ne per seniausią veiklą su kompiuteriais buvo. Mes turėjome paruošti pristatymus ir suskirstė mus auklėtoja iš karto po 4, po 5 žmones į grupes. Ir labai daug atsiliepimų po šito projekto girdėjau, kad iš kiekvienos grupelės dirbo po labai nedaug žmonių. Nes jie tiesiog atsisakė [dirbti]. Kartu nebendrauja, tai, vadinasi, ne, aš nedarysiu [...].“*

Nebendravimo paženklintas santykis taip pat buvo susijęs su atviru ar uždaru konfliktu ar konfrontacija. AT teigimu, klasė „pasirinkdavo“, su kuo nebendrauti, ir dažniausiai tokiais „astumtaisiais“ tapdavo kitokios išvaizdos žmonės: *„Yra keletas žmonių, gal penki kokie, čia taip dabar grubiai sakau, kurių tiesiog nepriima [klasė] dėl savo nuomonės. Ne tai, kad jinai būtų įžeidžianti, tų žmonių nuomonė, bet, tiesiog, dėl jų kitokios išvaizdos, nuomonės stipresnės, nenori priimti, ir iš karto komentuoja. Apie juos sako, ką tu čia rašai? Nu neleidžiantys reikštis. [...] Tos pačios ekskursijos būna. Svarstom klasės čia kur išvykti. Ir pasiūlo iš tų žmonių, tiesiog, kažkokį kitokį, ir visi, didžioji dalis [klasės], griežtai iškart atsisako, vien dėl to, kad tas žmogus pasakė. O tada kitas žmogus, po keletos dienų, vėl tą pačią mintį pasiūlo ir visi jau – jo, gerai.“*

Tokia „segregacija“, įsigalėjusi klasės viduje, tyrimo dalyvių teigimu, kūrė atstūmimo, baimės pasisakyti, baimės išreikšti savo nuomonę jausmus. Kita vertus, nuo visiško „atstūmimo“ saugojo ankstesnėje potemėje minėtas *siauras draugų ratelis*, garantuodavęs tam tikrą palaikymą ir paramą. TR teigimu, klasėje ši nebendravimo praktika dažniausiai „užgriūdavo“ labiau „meniškos sielos“ žmones, arba, kaip AT teigė, klasės „drovuolius“, bijančius išsakyti savo nuomonę.

Nebendravimo problema ir iš to išplaukiantis probleminis santykis, tyrimo dalyvių teigimu, nebuvo adekvačiai įvertintas jų mokyklų atsakingųjų. Tyrimo dalyviai teigė, kad mokykloms iš esmės nerūpėjo tai, kas vyksta, kokios problemos yra klasių viduje. Tai iliustravo OL patirtis: *„Aš manau, kad mokytojai labai vertino, galbūt sugebėjimus, pasiekimus, bet, pavyzdžiui, tai, kad aš nepritampu klasėj ar ten prastai mokykloje kažkaip tai jaučiuos, [...]i tai jie daugiau neatsižvelgia. Jeigu pasakau, kartais atsižvelgia, bet dažniausiai tiesiog žiūri tai, ką aš pasiekiu ir skaito, kad tai yra kaip vienintelis svarbus dalykas.“*

3 otemė: galios kova tarp grupelių. Ši potemė pasirodė itin artima ir susijusi su ankstesne, vis dėlto ji išskirta kaip atskira, matant pasikartojančią jos svarbą ir pabrėžimą tyrimo dalyvių pasakojimuose.

Poliarizuotoje klasėje vykstančią santykių dinamiką ir jų specifiką gerai iliustravo *grupelių* teminis motyvas. Perfrazuojant tyrimo dalyvių pasakojimus, grupelės – tai interesų, panašių pomėgių, panašių vertybių ir panašaus socioekonominio statuso pagrindu susibūrę dariniai klasės viduje, dažniausiai pasyviai (pvz., ignoravimas) arba aktyviai (pvz., patyčios, žeminimas) konfliktuojantys tarpusavyje. Tyrimo dalyviai pateikė įvairias tokių grupelių kategorizacijas, kaip antai: „populiarieji ir nepopuliarieji“ (LN), „kietieji ir neketieji“ (AT), „drovuoliai ir išsišokėliai“ (TR) , „intravertai ir ekstravertai“ (AT) ir pan., iš esmės pabrėžiančias tarp grupių esančias takoskyras. Kaip minėta, kai kuriais atvejais dėl tų skirtumų kildavo ir konfrontacija ar net konfliktas.

AT iliustruoja klasės socialines ir subkultūrines grupių takoskyras: *„Iš tikrųjų manau, kad yra, nes nu, pavyzdžiui, aš tai visą laiką nu prie tų ne kietųjų priskiriama esu, nes tie kietieji nu va tie kietieji ir jie labiau kažkaip tas, suasmenintą nuomonę labiau priima. [...]“* Grupelių tarpusavio konfliktavimas pasirodė įdomus dar ir tuo požiūriu, kad, pasak tyrimo dalyvių, konfliktai tik dar labiau padidindavo atskirtį tarp grupelių ir bendrą klasės poliarizaciją. Kaip pažymėjo tyrimo dalyviai, tarp grupelių vyko savotiška „galios kova“ arba „galios demonstravimas“, kuris pasireiškė tuo, kad

„pritapimas“ prie „geresnės“ grupelės automatiškai laiduodavo pritapimą prie klasės.

LN taip iliustravo pastebėtą socialinę galios hierarchiją tarp grupelių klasėje: *„Tai tiesiog... atstūmimas. Kaip ir yra tos susidariusios grupelės, kur yra, atseit, populiarios ir ten karalienės. Tai tiesiog, jeigu nepritampi prie jų, tai nepritapsi visiškai šitoj klasėj, tiesiog tokie dalykai atsiranda.“* Kaip teigia tyrimo dalyvis AT, nepritapimas prie „kietesniųjų“ grupelės galėdavo baigtis tavęs kaip asmens ignoravimu, pažeminimu ar net patyčiomis klasėje: *„Tai tiesiog kada tu pasakai savo [nuomonę], jie griežtai tave atstumia ir tu tiesiog tampi, atrodo, kad kaip nusikaltėlis, jeigu tu drįsti savo nuomonę viešai išreikšti. Vadinasi, tu padarei kažką labai ne taip.“* Kaip tam tikri simboliniai „galios“ ar „kietumo“ atributai tyrimo dalyvių nurodytos materialinės gėrybės ir mokinių vertinami daiktai, kaip antai elektroninės cigaretės, nauji drabužiai, automobiliai ir kt. Tai yra iš esmės visa tai, kas simboline prasme reprezentavo klasės nario socioekonominę galią. TR atvejis iliustruoja: *„[...] atrodo, kad buvimas kietu čia, nu tipo, reikia gražiai rengtis. Dabar labai populiaru yra elektroninės cigaretės nu jaunimo tarpe. Tai čia tipo labai kietas dalykas. Ir nežinau, ten taigi labai materialūs dalykai vertinami ir jeigu tu ten ateini apsirengus kaip nors ne taip, kaip jam atrodo, tai viskas iš karto atitiko. O tu ten lūzeris tipo taip apsirengei tu ką neįperki normalesnių drabužių? Man tai, pavyzdžiui, juokinga.“*

Svarbu paymėti, kad pačių grupelių atsiradimas – remiantis tyrimo dalyvių pasakojimais – buvo iš esmės nulemtas struktūrinių mokyklos sprendimų. Antai AT nurodė situaciją, kuomet į naujai suformuotą klasę buvo atkeltos ištisos jau susiformavusios grupelės iš kitų klasių. Šios „draugų“ grupelės buvo perkeltos mechanškai, neskiriant papildomo dėmesio klasės tarpusavio integracijai. Kartais ši klasės poliarizacija buvo ir tam tikra prasme natūralus procesas, kurio metu natūraliai išsiskyrė bręstančių paauglių interesai, keitėsi draugystės supratimas, požiūriai ir vertybės. Tad klasės poliarizacija tiriamais atvejais išryškėjo ir kaip natūralus, ir kaip struktūrinių mokyklos veiksmų sustiprintas procesas, sukūręs itin problemiškus santykius klasės viduje. Pažymėtina tai, kad, AT teigimu, klasės paradoksaliai sąmoningai suvokė būsimą (galimą) interesų išsiskyrimą ir išsakė lūkestį nesusiskaldyti į grupes: *„Mes kažkaip buvom pradžioje [mokslo metų] aptarinėję, kad norėjom, kad visi bendradarbiautume, grupelėmis neišsiskirstytumėme, bet tas rezultatas nelabai buvo pasiektas.“*

4 *potemė: klasė, neatitinkanti lūkesčių.* Tokią tyrimo dalyvių nusakytą situaciją, išskirtą kaip atskira *potemė*, galima matyti ir kaip tikrą tyrimo dalyvių santykio su savo bendraklasiais išraišką. Tyrimo dalyviai

nurodė, kad savo klasėje jautėsi ne itin gerai, norėjo didesnio bendravimo ir bendradarbiavimo, dalyvavimo kartu su visa klase įvairiose mokyklinėse veiklose, tačiau to padaryti negalėjo dėl pačios klasės specifiškumo. (TR): „[...] tiesiog, kai būna kažkoks dalykas, renginys, jie tokie labai pasyvūs kartais būna ir ką reikia kažkur dalyvauti? Jie nenori kažkaip dalyvauti, bet man kaip tik atrodo, kad nu tai faina, nes nu ir šiaip čia kaip paskutiniai metai, tai atrodo kažkaip visur reiktų dalyvauti nu vis tiek kažką kažkokius įspūdžius išsinešti, o jie tiesiog [...]“.

Tyrimo dalyvė AT, nurodydama savo santykį su klase, paminėjo ir kategoriškas nuostatas arba laikyseną, nurodančią, jog nepaisant to, kaip sekasi klasei bendrauti ir bendradarbiauti, klasė privalanti sutarti, nes to reikalauja mokymosi klasėje specifika: „Mes esam komandoj ir iš dalies nesvarbu ant kiek mes norim kartu dirbti ar nenorim, bet mes turim vienas prie kito prisitaikyti.“. Taip pat išreikštas lūkestis, kurio dabartinė klasė negalinti patenkinti – priimti ar bent jau toleruoti vienas kito nuomonę: „Aš nemanau, kad tave aplinkiniai turi be galo mėgti ar panašiai. Tiesiog tolerancija vienas kitam. Taip, mes galime išsiskirti, mes galim būti skirtingi viską, bet mes vienaip ar kitaip turim bent kažkiek vienas kitą toleruoti ir priimti iš dalies kito žmogaus nuomones [...]“.

Svarbu pažymėti, kad nors esamos klasės ir neatliepė arba tik iš dalies atliepė tyrimo dalyvių lūkesčius, susidarė įspūdis, kad tyrimo dalyviai, priskirti šiai *poliarizuotos klasės* potemei, tarsi gebėjo išgyventi šių nepatenkintų lūkesčių sąlygomis ir tam tikra prasme „rasti“ savo vietą klasėje. Ši neatitinkančių lūkesčių potėmė iš esmės dar kartą pagrindė pagrindinę santykio su bendraklasiais temą, įvardintą ankstesniuose darbo skyriuose. Taip teigti galima dėl to, kad tyrimo dalyviai, nors ir nepatirdami sėkmingo bendravimo ir bendradarbiavimo klasėje, jį vis dėlto gebėjo nurodyti kaip tam tikrą „idealųjį“ siekinį, laukiamą, „idealųjį“ santykį su bendraklasiais.

5 potėmė: nepalaikoma lyderystė. Kaip ir *visus įtraukiančios klasės* atveju, tyrimo dalyviai nurodė pozityvias nuostatas klasės bendravimo ir bendradarbiavimo atžvilgiu, t. y. stengėsi kurti pozityvų, pagarbų, pagelbstintį santykį su visais klasės nariais, nepriklausomai nuo jų subgrupės afiliacijų. AT teigimu: „Kai matai, kad žmogus jaučiasi blogai, akivaizdžiai blogai iš tos pačios veido išraiškos. Manau, prieit pasiteirauti, ar kas blogai, ar kuo galiu padėti, nėra labai sunkus gestas. Neužtrunka ilgai. Jei tu to negali padėti, tu gali to žmogaus pasiteirauti. Ar galiu kažkam pasiūlyti arba pranešti apie tavo bėdą? Kad tau galėtų padėt. Arba ties namų darbais, labai elementarus dalykas, bet iš dalies svarbus.“

Vis dėlto, kaip matyti iš jų pasakojimų, šis socialinis angažuotumas klasės ir klasės mikroklimato reikalų atžvilgiu buvo sutinkamas nepalankiai, t. y. priešingai nei lyderystės atveju *visus įtraukiančioje klasėje*. Tyrimo dalyviai nurodė situacijas, kuomet jų lyderystės iniciatyvos, t. y. tam tikras santykis klasės atžvilgiu, buvo vertinamos priešišškai.

TR dalinosi tokia nepalaikomos lyderystės patirtimi: *„kai, tarkim, iškyla nu mūsų klasėj problema kažkokia, ir aš nu bandau ją spręsti, nes yra bendra problema, tarkim, kaip pavyzdį duosiu, kažkada buvo ego diena, tai čia, kai reikia persirenk tam tikra tema. Aš ten bandžiau klausti, tai ką mes įkūnytume ar kažką tokio, ir iš klasės dvi merginos tiesiog nusprendė, kad jos nori tokios būtent temos jam ir net nepaklausė visų kitų, tada paskutinę dieną mes sužinojom, kad jos tiesiog abi nusprendė. Aš bandžiau tą problemą spręsti ir jom paaiškint, kad reikėjo tartis su visais, nes čia yra bendras, nu klasės kaip ir dalykas. Ir tiesiog jos ant manęs užpyko, kad aš taip pasakiau, kad tai yra bendras klasės dalykas ir kad reikia tartis.“*

Atkreiptinas dėmesys, kad toks priešiškas priimtą lyderystės vertinimas visgi neatgrasė tyrimo dalyvių ir toliau laikytis savo vertybinių nuostatų ir savo socialinio angažuotumo: *„iš pradžių tai tie pirmi metai labai buvo sunkūs ir aš ir pati kartais bijodavau išsakyti savo nuomonę, bet po to supratau nu, bet jeigu yra problema, ar yra kažkas blogai, tai reik sakyti savo nuomonę, kad žinotų kiti [...]“*.

Klasės susiskaldymas, jos nevieningumas, negebėjimas priimti bendrų sprendimų tyrimo metu atskleisti kaip veiksniai, formavę tyrimo dalyvių santykį su savo bendraklasiais. Šis santykis buvo įdomus dar ir tuo, kad tokioje poliarizuotoje aplinkoje tyrimo dalyviai vis dėlto sugebėjo rasti priimančių ir palaikančių draugų ratą, kuris laidavo tam tikrą, nors ir dalinį, pritapimą prie klasės, tam tikrą sugyvenimą atšiaurioje socialinėje aplinkoje.

3 tema: Vienišumas klasėje

Trečiai temai priskirti tie dalyvių pasakojimai, kuriuose iš esmės kalbėta apie neįvykusį bendravimą ir bendradarbiavimą savo klasėje, detalizuotos situacijos, aplinkybės, savo pačių veiksmai ir laikysenos bendraklasių atžvilgiu.

Šią vienišumo temą charakterizuoja *vienatvės, nesaugumo, apleistumo, o kartu ir nusigržimo, ryšio nebuvimo, abejingumo ir apatijos* jausmai savo bendraklasiams. Toks jausmų spektras iš esmės apibrėžė tyrimo dalyvių atsiribojimą ir eventualų *indiferentiškumą* savo bendraklasių atžvilgiu, o kartu leido susidaryti ir tokio santykio specifiškumo apibrėžtį.

Pastebėta, kad šios temos visi interviu dalyviai diagnostiniame tyrime surinko didžiausią susvetimėjimo balą, t. y. parodė ryškiausią susvetimėjimo laikyseną savo bendraklasių atžvilgiu. Kaip ir ankstesnių temų atvejais, šią, trečiąją, temą detalizavo, paaiškino ir individualius atvejų skirtumus išryškino atskiros potėmės. Analizės metu išskyrėme penkias potėmes, kurias eksplikavau ir pagrindžiau tyrimo dalyvių interviu citatomis. Šios potėmės: 1) *naujoko patirtis*, 2) *savęs neatskleidimas*, 3) *neformali veikla mokykloje kaip niša*, 4) *at(si)skyrimas nuo bendraklasių*, 5) *nepriėmimas į grupelę*.

1 potėmė: naujoko patirtis. Keletas tyrimo dalyvių, kuriuos priskyrėme šiai potėmei, dalinosi naujoko patirtimi ir iš to kylančiais santykių su bendraklasiais iššūkiais. Naujoko patirtį būtų galima matyti kaip veikiamą struktūrinių veiksnių, kaip antai situacijos, kuomet mokinys į klasę yra atkeliamas paskutiniais mokslo metais, t. y. dvyliktoje klasėje.

Vienu tirtu atveju tyrimo dalyvis į dvyliktą klasę pateko tik jau įpusėjęs pirmajam dvyliktos klasės pusmečiui, t. y. spalio mėn. pabaigoje. Toks struktūriškai mulemtas naujoko „įmetimas“ į jam naują sociokultūrinį klasės kontekstą, ten esantį santykių „audinį“, buvo ganėtinai problemiškas naujoko ir klasės santykių požiūriu. Tyrimo dalyvis dalinosi patirtimi, kuri nurodė, kad naujokas dvyliktoje klasėje susiduria ne tik su bendravimo sunkumais, bet dargi šis bendravimas apsunkintas tuo, kad tai yra paskutiniai mokyklos metai, kuomet bendraklasiai nėra linkę kurti naujų draugystės ryšių ir yra pasinėrę į akademinę veiklą. NS teigimu: *„Nu šiaip kaip tie klasiokai, aš tik šiais metais dabar atėjau į mokyklą kažkada, anksčiau mokiausi, bet nu lyginant, pavyzdžiui, su mano praeita klase, tai šita klasė, tai bent jau iš mano pusės atrodo nelabai kažkokia draugiška, nu tokia. Praeita klasė buvo kaip šeima, vos ne visi taip tarpusavyje gražiai bendravo, o šitoje klasėje labai tokia kaip ir grupelėmis. Sakytčiau, vaikinai atskirai panos atskirai yra tokios grupelės. Aš turiu ten, aišku, draugų, pažįstamų ir seniau ta prasme sutariu. Bet nėra taip, kad su visais nu ten, net dauguma net nesisveikina tarpusavy, labai tokia. Na nežinau tiesiog klasė grynai pabūt, kaip suprantu, ir pasibaigti, bet nėra kažkokių tokių santykių tarpusavio [...]“.*

Naujoko paskutiniuose mokslo metuose patirtis charakteringa ir tuo požiūriu, kad tyrimo dalyviai, ateidami į naują dvyliktąją klasę, jau turėjo seniau susiformavusius tvirtus draugystės ir bičiulystės ryšius ankstesnėse mokyklose, kurių, jų pačių teigimu, jiems iš esmės pakako. Tai iliustravo RL: *„Bet šiaip nežinau mano klasė, aš, kai atsikrausčiau, atėjau į mokyklą, šiaip nieko nesitikėjau. Man buvo toks tipo, tiesiog dvyliktą klasę reikia pabaigti ir nebuvo kažkokio, kad aš ieškau draugų, nes aš turiu draugus iš seniau ir aš*

neturėjau kažkokios dalies intencijos labai su visais draugaut [...].“ Tad teigiamo santykio su esama klase plėtotė tyrimo dalyviams buvo antracilė ar išvis nereikšminga.

Aptariama potėmė gerai iliustruoja, kaip struktūriniai pokyčiai gali savotiškai „užprogramuoti“ atsitraukimą nuo klasės. Kita vertus, reikėtų paminėti ir tai, kad naujokų patirtį nurodę tyrimo dalyviai pateko į gan ryškiai poliarizuotas klases, t. y. tokias klases, kurios, jų pačių teigimu, buvo išsiskaidžiusios į mažai tarpusavyje sąveikaujančias grupeles. Taigi šiuo atveju galime matyti keleto veiksmų samplaikos sukurtą tyrimo dalyvio atsitolinimo nuo santykio su klase trajektoriją. Čia struktūrinis mokyklos sprendimas perkelti naują klasei mokinių paskutiniaisiais mokslo metais kartu su poliarizuotos, susiskaldžiusios klasės veiksmu ir paties tyrimo dalyvio nuostatomis kuo greičiau baigti mokyklą bei neturėti draugysčių iš esmės sukuria ir sustiprina atsitraukimo nuo santykio su klase laikyseną.

2 potėmė: savęs neatskleidimas. Keli tyrimo dalyviai, kurių pasakojimus apibendrintai priskyrimė vienišumo klasėje potėmei, interviu metu dalinosi, jog santykių su savo bendraklasiais jie neatskleidžia savo tikrojo „aš“. Santykiui su klase pasitelkiamas tam tikras standartizuotas „mano aš šablonas“. Kaip teigė VA: *Aš tikrai ir patyčių [ankstesnėse klasėse] išgyvenau, ir šiaip to atstūmimo. Tai tikrai būdavo labai ir nemalonu būt mokykloje ir tiesiog. Bet su priėmimu aš nežinau, tai priima tą mano šabloną, ar priima iš tikro mane? Tai tą šabloną, tai aš manau, visi priima [...].“* Nors tas šablonas tyrimo dalyvių išsamiau nedetalizuotas, bet numanomai atitinkantis visuotinai priimtus socialinio kultūrinio „normalumo“ kriterijus.

Ši įvardinta „savęs neatskleidimo“ bendraklasiams patirtis, arba laikysena, leidžia teigti, kad tyrimo dalyvių santykis su jų bendraklasiais savo esme nėra iki galo atviras ir nuoširdus, kos riboja tyrimo dalyvio tapatumo išsiskleidimą. Galima tik numanyti, kad toks „dvigubas“ tapatumas klasėje ir už jos ribų gali kelti nemenką emocinę painiavą ir psichologinę frustraciją.

Šis savęs neatskleidimas buvo taip pat susijęs su tam tikru išankstiniu savęs vertinimu ir baime, kad bendraklasiai (ar tam tikras draugų ratelis) gali tyrimo dalyvį atmesti. VA dalinasi: *„Tai, kaip ir sakiau, kad aš dėl to, kad neatskleidus visų savo savybių, tai taip ir pritampu. Na, bet jeigu, manau, kad jeigu jas parodyčiau, nemanau, kad pritapčiau [...].“*

Paminėtina tai, kad kai kurie tyrimo dalyviai interviu metu paminėjo, jog jiems apskritai yra sunku pasitikėti žmonėmis. Tokios generalizuojančios referencijos leidžia numanyti, kad tyrimo dalyviai galbūt turėjo sudėtingų santykių, problemiškos gyvenimo iššūkių patirties savo asmeninėse istorijose, kurių šis tyrimas, deja, negalėjo detalčiau atskleisti. Visa tai leidžia tvirtinti,

kad savęs neatskleidimas tyrimo dalyvių patirtyje funkcionavo kaip tam tikra savisaugos reakcija, leidusi jiems bent minimaliai pritapti prie bendraklasių, neišsiskiriant iš „normalių“ bendraklasių konteksto.

3 potėmė: neformali veikla mokykloje kaip niša. Dar viena potėmė, detalizavusi neįvykusio arba nesėkmingo bendravimo ir bendradarbiavimo santykio su bendraklasiais patirtį, buvo neformali veikla. Sudėtingas, poliarizuotas klasės mikroklimatas, silpnas arba išvis nesantis bendravimo ir bendradarbiavimo su bendraklasiais ryšys, interesų, vertybių, pomėgių išsiskyrimas dalį tyrimo dalyvių „atvedė“ į neformaliąsias popamokines veiklas. Šias veiklas ar būrelius inicijavo arba pati mokyklos struktūra (pvz., meno būreliai, olimpiados), arba mokykla sudarė sąlygas tokiai veiklai atsirasti iš pačių mokinių tarpo (pvz., patalpos muzikos grupei).

Tyrimo dalyviai popamokinėse veiklose atrado naujų draugystės ar bičiulystės ryšių, kurie buvo pagrįsti panašiomis patirtimis, vertybių artimumu, panašiais pomėgiais. Apie dalyvavimą ansamblyje mokykloje ST teigia: *„Na tai man duoda pareigos jausmą, aš tada jaučiuosi įvertinama, taip pat aš galiu groti, kas yra mano hobis, tai tas yra irgi plusas taip pat. Ten yra dauguma. Visi žmonės, apart mano vienas klasiokės, ten yra iš kitų klasių, tai beveik visi jaunesni dabar. Tai aš galiu pamatyti kitus žmones, kurie nėra mano klasiokai ir taip pat aš turiu galimybę augti ten.“*

Taip pat popamokinė neformali veikla mokykloje tyrimo dalyvius įtraukė ir dėl juos asmeniškai dominančios ir motyvuojančios veiklos. Svarbu pažymėti, kad šią popamokinę veiklą galima interpretuoti kaip tam tikrą „gelbėjimosi ratą“ tyrimo dalyvių patirtyje, kuris juos „palaikė“ ar „ištraukė“ iš psichologine prasme „atšiaurais“ santykio su bendraklasiais. RL dalinasi: *„Aš manau, kad vienas dalykas, kas tikrai bent kiek padeda, kas gal irgi nuvalkiotai kiek skamba, [...] nes jeigu, tarkim, ten yra X būrelis, tarkim, į kurį aš einu, vis tiek ateina žmonių. Irgi viena jinai vienuoliktokė, irgi visai gerai taip sutariam, susipažinau per teatro būrelį. Tai čia vėl tas, kur nu, man atrodo, visą laiką žmonės per bendras veiklas kažkaip randa ryšį [...]“*

Tad šia prasme mokyklos inicijuojamas užklasines veiklas, ar bent jau pastangas suteikti galimybę tokioms veikloms subsidiariai plėtotis, reikėtų vertinti ne vien kaip funkcinį mėginimą „įveiklinti“ mokinius, bet veikiau kaip potencialiai efektyvias priemones, skatinančias mokinių tarpasmeninių santykių plėtrą ir psichosocialinę gerovę.

4 potėmė: at(si)skyrimas nuo bendraklasių. Šia potėme norėta atskleisti tyrimo dalyvių nepriėmimo ir su tuo susijusio at(si)siskyrimo nuo savo bendraklasių patirtis. Jos įdomios tuo požiūriu, kad atskyrimas kai kuriais atvejais buvo santykio veiksmas iš bendraklasių pusės, o kai kuriais atvejais –

paties tyrimo dalyvio sąmoningas apsisprendimas *atsiskirti, neįsitraukti, nedalyvauti* santykyje su bendraklasiais. Aptariant atsiskyrimą, patirtą iš klasiokų kaip santykio dalyvių pusės, paminėtini mokinių vertybiniai, išvaizdos skirtumai, kurie lėmė tai, kad tyrimo dalyvis buvo atskirtas, su juo bendraklasiai nepalaikė artimesnių bičiulystės santykių. Kita vertus, kai kuriais atvejais ryškesnis pasirodė „atsiskyrimo“ kaip paties tyrimo dalyvio veiksmas santykyje su bendraklasiais.

Atsiskyrimas buvo mulemtas hipokritiško bendraklasių elgesio tyrimo dalyvio atžvilgiu, apkalbų. ST dalinosi: „[...] *dėl jų tokio elgesio kaip kalbėjimas už mano nugaros.[...] Aš labiau savarankiškai atrodo elgiuosi mokykloj. Galbūt aš mąstau kitaip negu jie arba mano hobiai yra kitokie, arba, tiesiog, kaip aš, kaip asmuo jiems neįtinku. Pavyzdžiui, teko susidurti su pora klasiokių, kurios elgėsi labai dviveidiškai, ir tai man labai nepatiko ir beveik sugriovė visas ateities draugystes, kurias galėjau turėti su jomis [...].“*

Atsiskyrimas kaip santykio nutraukimo veiksmas pastebėtas ir tais atvejais, kai klasė nesugebėjo būti kokybiško bendradarbiavimo vieta, trukdė tyrimo dalyviams užsiimti produktyvia akademine veikla. OL dalinasi: „*Asmeniškai yra daug lengviau dirbti aplinkoj, kur yra pakankamai ramu, kur ten galbūt yra mažiau žmonių ir kai jeigu jie išdykauja, ar ten kaip nors keistai elgiasi, man automatiškai nebesinori dirbt ir kartais net neišeina dirbt.[...] mane atstūmė, nenorėjo su manim dirbt, nelabai ir aš pats dabar, jau sunkiai bendrauju su kitais, taip kad aš, tiesiog, man ir nelabai berūpi. [...]* Pavyzdžiui, aš galiu pasakyt dvi situacijas. Tai visų pirma buvo per anglų kalbą, reikėjo sakyt dialogą ir visi taip garsiai šnekėjo, kad aš tiesiog užsidedėjau ausines, nes aš nebegalėjau išvert. Nes visi vienu metu ten kalbėjosi, ir kita situacija buvo per lietuvių kalbą, irgi liepė ten, pavyzdžiui, dirbt poromis ir aš, aišku, nesuradau su kuo dirbt, ir tada mokytojas siūlė kitiems, jie irgi nenorėjo dirbt nei vienas [su manimi], nors gal bent trim žmonėms pasiūlė. Ir todėl aš dirbau vienas ir man davė daug sunkesnę užduotį negu kitiems.“ Tad šiuo atveju atsiskyrimas nuo klasės galėtų būti matomas ir vertinamas kaip tam tikras savisaugos veiksmas po iš klasiokų pusės patirto atstūmimo.

Pažymėtina, kad atsiskyrimas nuo klasės taip pat buvo vertybių, pomėgių, požiūrių skirtumų inspiruotas veiksmas, žlėmęs santykio nutraukimą, tačiau negalime teigti, kad šis atsiskyrimas turėjo kokią nors ryškesnę neigiamą emocinį krūvį tyrimo dalyvių pasakojimuose. Kaip atskleidžia tyrimo dalyvių pasakojimai, atsiskyrimas nuo klasės galbūt buvo natūraliai priimtas dalykas, vedęs į tam tikrą indiferentišką ar apatišką laikyseną bendraklasių atžvilgiu. Kaip teigia ST: „*Aš, aš esu apatiška savo klasėje. Aš nesidžiaugiu, bet taip pat ir nepykstu. Aš galbūt esu nusivylus*

[klase]...[...].“ Kita vertus, tyrimo dalyviai, paklausti apie jų lūkesčius klasei, ganėtinai aiškiai nurodė, jog norėtų labiau įtraukiančios, bendraujančios, labiau priimančios, bendradarbiauti gebančios klasės. OL dalinasi: „[priėmimas, kai] bent jau neatsisako bendradarbiauti kai mokytojai liepia. Aš net nekalbu ten apskritai bendrauti ir panašiai, bet jei atsisako bendradarbiauti, net jeigu mokytojai liepia, aš manau, kad tai jau yra jau paskutinis lygumo.“ Arba ST: „Na, [norėčiau] kad palaikytų gerus ryšius su manim, taip pat būti draugiškais. Ir kad mes turėtume bendrus interesus, dėl kurių ir galėtume būti draugais.“

5 potėmė: nepriėmimas į grupes. Su at(si)siskyrimo nuo klasės potėme siejosi ir nepriėmimo į grupes potėmė. Nusprendėme ją išskirti kaip atskirą, siekdami geriau detalizuoti klasės santykio specifiką.

Pastebėta, kad tyrimo dalyviai poliarizuotoje ir nesėkmingu bendravimo ir bendradarbiavimo santykiu paženklintoje klasėje buvo atstumti ir ten esančių grupelių. ST dalinasi: „Čia nėra tokia situacija, kad visi mano klasiokai yra vieningi, bet manęs taip visi lyg susitarę nemėgsta. [...] Manau, mano vertybės irgi jiems nepatinka.“ Arba OL atveju: „Praktiškai taip, nes aš aš iš klasiokų, bent jau mokykloj, [...]tiesiogiai nei su vienu nebendrauju. Nu nežinau, šiaip net nesimatė, kada tas būtų buvę. Tiesiog aš jų beveik nepažįstu. Tai dėl to yra labai sudėtinga sakyt, kad jie mane priima, kai aš visiškai nesijaučiu, kad aš būčiau klasės dalis.“

Tai išryškino teminį skirtumą nuo ankstesnėje potėmėje aptartų grupelių tuo požiūriu, kad čia tyrimo dalyviai klasėje neturėjo „draugų rato“, garantuojančio saugumą ir priėmimą, taip tarsi likdami už klasės bendravimo ribų. Tai ženklino, o kartu ir iliustravo, visišką atskirumo patirtį, kur tyrimo dalyviai dėl savo bendro kitoniškumo (išvaizda, nuomonių skirtumai, pomėgiai, vertybės) negalėjo pritapti ar nebuvo priimti nė į vieną klasėje esančią grupelę.

Verta klausti, ar nepriėmimas buvo tik vienkryptis veiksmas tyrimo dalyvio atžvilgiu, ar tai veikiau buvo dvikryptis veiksmas. Pavyzdžiui: „(jie) manęs nepriima, o (aš) savęs netapatinu su jais“. Taip pat nėra aišku, kuris iš šių santykių veiksmų buvo pirmesnis laiko prasme – „jų“ atstūmimas ar „mano“ atsiribojimas? Remiantis tyrimo dalyvių interviu, labiau tikėtina, jog tyrimo dalyviai su nepriėmimu į grupelę „dorojosi“ nuo jos atsiribodami, t. y. laiko prasme pirmesnis buvo bendraklasių ar grupelių veiksmas, o atsiribojimas kilo kaip tam tikra, vėlgi, savisaugos reakcija. OL dalinasi: „Praktiškai aš aš bandžiau dirbt su klase, bet man nelabai kaip čia, aišku, manęs nelabai tiesiog priėmė jie ir aš stengiausi. Man nelabai išėjo kažką pakeist. Man pačiam irgi nesisekė ten labai gerai bendradarbiauti. Man sunku

darėsi apskritai būt kartu su klase vienoj patalpoj ir aš aš pradėjau ruošti visiškai kitiems [popamokiniais] dalykams.“

Atkreiptinas dėmesys, kad vienišumo klasėje atveju iš esmės visi šiai temai priskirti tyrimo dalyviai diagnostinėje apklausoje nurodė ryškias susvetimėjimo su bendraklasiais tendencijas. Šių tyrimo dalyvių pasakojimuose atsiskleidė ne tik ryškiai poliarizuotos, bendrauti ir bendradarbiauti negebančios klasės patirtis, bet ir nepritapimo, atmetimo, nuvertinimo patirtys.

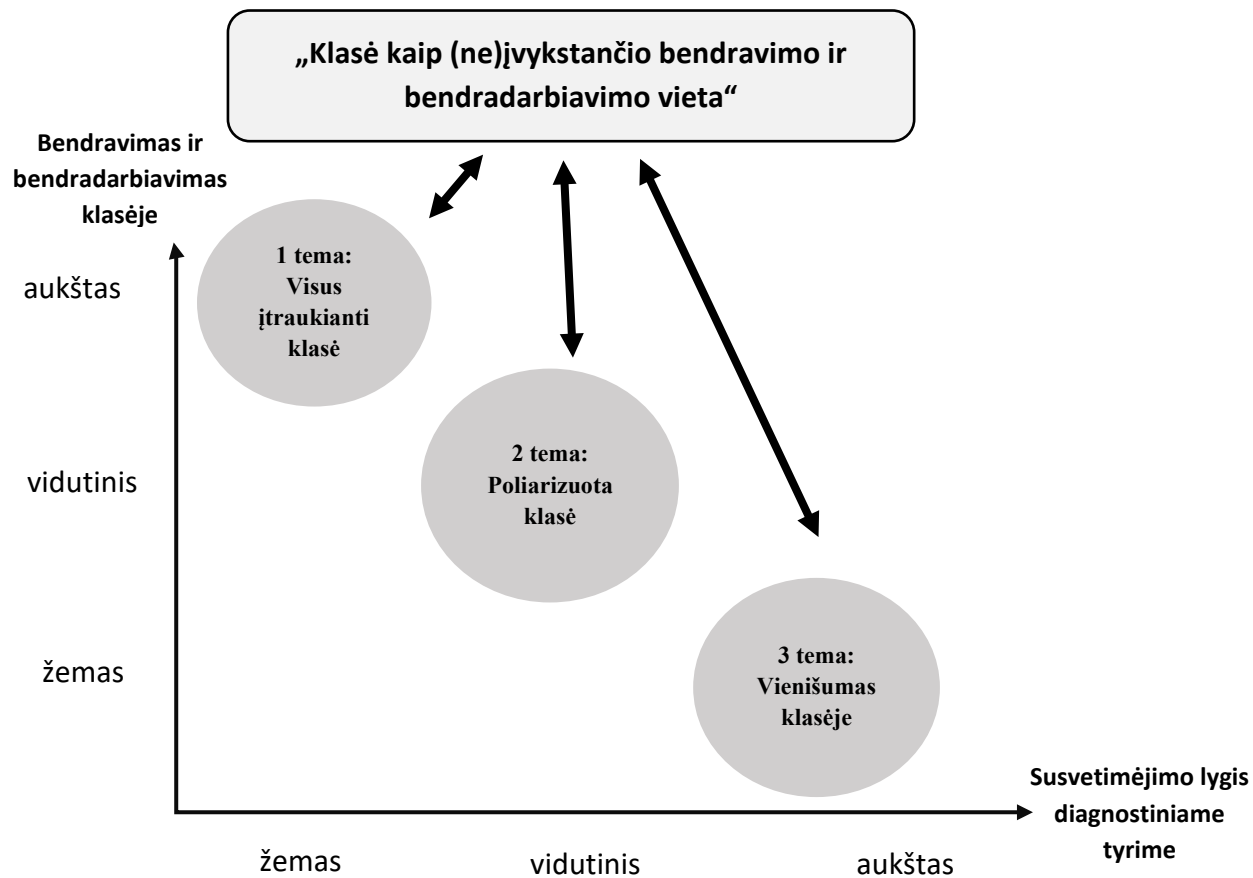
Tyrimo dalyvių kitoniškumas – kitokios vertybės, pažiūros, išvaizda – buvo veiksniai, kurie neleido jiems pritapti nei prie klasėje esančių grupelių, nei prie klasės apskritai. Tokia atmetimo patirtis dalį tyrimo dalyvių paskatino palaikymo „rato“ ieškoti už klasės ribų, kur jie sėkmingai įsitraukė į neformalias popamokines veiklas, laidavusias jiems savirealizaciją, bičiulystės ryšius.

Atkreiptinas dėmesys, kad nepriėmimo santykis savitai skleidėsi ir dvyliktos klasės naujokų patirtyje, tačiau jis buvo kokybiškai kitoks: paženklintas labiau struktūrinių veiksmų, pačių naujokų ir jų bendraklasių apsisprendimo dvyliktoje klasėje nekurti naujų draugysčių ir kuo greičiau baigti mokslus.

Apibendrinimas ir diskusija

Analizuojant interviu medžiagą išryškėjo, kad visi tyrimo dalyviai santykį su bendraklasiais matė *bendravimo* ir *bendradarbiavimo* perspektyvoje. Įdomu tai, kad kokybinio tyrimo klausimyne šioms dviem temoms atskirai dėmesio skirta nebuvo. Tad tyrimo dalyviai nepriklausomai nuo susvetimėjimo lygio santykį su klasiokais identifikavo per bendravimo ir bendradarbiavimo įvykį.

Būtent toks radinys leido konceptualizuoti santykį su bendraklasiais kaip spektrišką, suskirstytą į tris pagrindines temas. Tyrimo dalyviai, nurodę didesnę susvetimėjimą, diagnostinėje apklausoje labiau akcentavo tas temines linijas, kurios apėmė *vienišumo klasėje* temą. Tuo tarpu tie dalyviai, kurie diagnostinėje apklausoje parodė žemą susvetimėjimą mokinio ir bendraklasių srityje, savo atsakymų turiniu ir teminiais motyvais „tilpo“ į *visus įtraukiančios klasės* temą. Galiausiai vidutinį susvetimėjimą santykyje su bendraklasiais patiriantys tyrimo dalyviai dėl savo atsakymų turinio ir specifikos „atsidūrė“ *poliarizuotos klasės* temoje. Tokia diagnostinės apklausos ir kokybinio tyrimo rezultatų sąsaja buvo pastebėta tik baigus analizuoti santykio su bendraklasiais srities atsakymus. Ją pavaizdavau 1 schema.



1 schema. Teminės santykio su bendraklasiais variacijos ir jų sąsaja su diagnostinio tyrimo rezultatais

Tyrimo dalyvių patirtyje klasė ir bendraklasiai matyti kaip sinonimiškos sąvokos, kurios išsilo ne vien tik kaip konkreti vieta (mokykloje, kabinete ir t. t.) ar paskiri žmonės erdvėje, bet labiau kaip performatyvus ir dinamiškas santykio įvykis, kuriame tyrimo dalyvio „manasis aš“ dalyvavo, iš dalies dalyvavo arba nedalyvavo bendravimo ir bendradarbiavimo su kitais akte.

Santykis su bendraklasiais kiekvienu tyrimo atveju turėjo labai konkrečią išraišką, kuri jį patį tarsi „įrėmino“, apibrėžė ir konkretizavo, nepalikdama santykio abstrakčioje erdvėje, be laiko, vietos ir be patirties. Tačiau ar toks santykio su bendraklasiais „horizontas“ nebuvo suponuotas pačių diagnostinio tyrimo ir vėliau interviu klausimų, kurie „santykį“ jau *a priori* įstatė į tam tikrus koncepcinius rėmus ir suteikė tam tikrą nuorodą, kaip tyrimo dalyviai jį „turėtų“ matyti? Negalima atmesti tokio būgštavimo kaip nereikšmingo.

Be šio klausimo, reikia kelti ir kitą – ar santykio su bendraklasiais „įžeminimas“ į įvykstantį ar neįvykstantį bendravimą ir bendradarbiavimą nesupaprastino paties santykio. Kitaip tariant, Buberio filosofijoje matome santykį kaip nesuobjektintą, unikalų ir spontanišką įvykį, kuriam (radikaliais atvejais) nereikalingi net žodžiai. Tuo tarpu empirinėje analizėje matome santykio konkretybę, kurią iš esmės galime apibrėžti, analitiškai *pa-tirti*. Tad ar tai apskritai yra kaip nors suderinama? Į tokį klausimą derėtų atsakyti teigiant, kad šiame darbe nesiekama verifikuoti Buberio filosofinės minties analitiniu požiūriu, bet veikiau norima išryškintas tyrimo dalyvių santykio patirtis (ar, tiksliau, jų refleksiją) *gretinti* su buberiškąja minties linija, nepateikiant konkrečių atsakymų, bet veikiau provokuojant tolesnę diskusiją ir pokalbį apie santykio tikrovę, užklausančią tiek Buberį, tiek reflektuojamą patirtį – tai, ką matau, ką girdžiu, prie ko prisiliečiu.

Tyrimo dalyvių patirtyje, kurią galėtume pavadinti „sėkminga“ savo bendraklasių atžvilgiu ir kurią charakterizavo tema „visus įtraukianti klasė“, galėjome matyti tokius tyrimo dalyvių patirties elementus, kurie ganėtinai aiškiai siejosi su Buberio edukologinėje mintyje ir santykio aprašyme įvardintu *abipusiškumu*, *priėmimu* ir *patvirtinimu*. Tad tai leidžia patį santykį tarp bendraklasių nesusvetimėjimo atveju charakterizuoti kaip *dialogišką*.

Būtent šis gyvas abipusiškumas, nuolatinis dialogas tarp „manojo aš“ ir bendraklasių, nuolat patvirtino „manąjį“ subjektiškumą, laiduodamas mano, kaip čia ir dabar esančio, faktiškumą, t. y. matomumą, girdimumą, apčiuopiamumą. Tokiame santykyje veikla, jos bendrumas, arba bendradarbiavimas, tapo neatsiejamu manojų subjektiškumo laidu, kur per darbą kartu iš esmės esu patvirtinamas kaip čia esantis, kaip *tas, su kuriuo*

norima dirbti kartu. Kitaip tariant, bendravimas ir bendradarbiavimas tiek tyrimo dalyvių patirtyje, tiek Buberio filosofinėje perspektyvoje atsiskleidė egzistenciniu lygmeniu, kur tik *kito* akivaizdoje „aš tampu“, „aš esu“, nes „esu su kitu“ ir „dirbu kartu“. Tiesa, šis *kitas* tyrimo dalyvių atveju – ne koks nors idealusis *Kitas*, apie kurį kalbėjo Buberis, bet tarsi šio akivaizdžias teologines sąsajas Buberio filosofijoje turinčio *Kito* netobulas provaizdis. Čia ir dabar, šalia manęs esantis *kitas*, mano bendraklasis konkrečiu vardu ir pavarde, konkretaus amžiaus, būdo bruožų ir t. t., kurį *aš pažįstu*, kurį susitinku kone banalioje kasdienybės konkretybėje – klasėje, kabinete, koridoriuje.

Charakterizuojant šio santykio specifiškumą kaip dialogiško, reikia pažymėti, kad Buberio filosofinėje perspektyvoje jis yra matomas tik mokytojo–mokinio plotmėje, neapimantis mokinio–bendraklasių santykio srities. Tačiau ar tai reiškia, kad dialogiškas santykis nėra įmanomas ir šioje srityje? Veikiausiai į toki klausimą atsakyti galėtų detalesnė Buberio filosofinių edukologinių darbų studija.

Klasės kaip neįvykstančio bendravimo ir bendradarbiavimo situacijose (arba „vienišumo klasėje“ temoje) atsiskleidė *susvetimėjusio* santykio su bendraklasiais specifika. Ši dialogiškame santykiyje aptarta mane patvirtinančio, abipusio santykio dinamika buvo tarsi paneigta, paženklinta at(si)ribojimo, užsidarymo ir vienas kito nematymo. Kitaip tariant, galėjome matyti tam tikrą neįvykstantį *manojo aš* patvirtinimą per manęs kaip asmens nematymą, ignoravimą, negirdėjimą, atsisakymą su manimi bendradarbiauti, tapti tam tikros veiklos „dalininku“. Šis „paneigimas“ nebuvo vienašalė laikysena, bet veikiau abipusė pozicija, kur klasiokų „transliuojamas“ manęs paneigimas buvo lydimas tyrimo dalyvių „transliuojamo“ jų paneigimo. Tyrimo medžiaga leido pamatyti tam tikrą „atvirkščią“ ir neigiamą abipusiškumo santykį, kuomet abi santykio pusės iš esmės neigia viena kitą, ignoruoja, išlieka abejingos, taip palaikydamos distanciją ir nepereidamos į abipusišką dialogiškumą.

Prisimenant rekonstruotą Buberio susvetimėjimo konceptualizaciją, susvetimėjimu laikytinas „užsibuvimas suobjektinančiame Aš–Tai santykiyje“, kuris pasirodė artimas šio tyrimo dalyvių patirtims. Buberio *kitas* yra matomas kaip objektas, t. y. ne visa savo aktualybe, bet veikiau kaip tam tikras funkcinis vienetas, kurį galima vertinti pagal tam tikras charakteristikas, kaip tam tikrą atskirybę. Tad susvetimėjimo atvejais buvo matyti abipusis mokinio ir bendraklasių Aš–Tai tarpusavio santykis, abipusė distancija ir atsiribojimas, nenoras eiti į gilesnį dialogą ar net apskritai tokio dialogo neįmanomumas. Tai kūrė būklę, kuomet buvimas su bendraklasiais buvo tik išoriškas, funkcinis, priverstinis, paženklintas vienvietės patirties, su kai

kuriais atvejais interviu metu išreikštu „tolimu“ lūkesčiu turėti „gražų“ ir „gerą“ bendravimo ir bendradarbiavimo santykį. Šis egzistencinis lūkestis, apie kurį kalbėjo susvetimėjimą patiriantys tyrimo dalyviai ir kurio jų klasė iš esmės nebuvo pajėgi atliepti, buvo tenkinamas kitur – šiuo atveju popamokinėse veiklose, tapusiose tarsi „gelbėjimosi ratu“ vienvės ir atmetimo situacijoje.

Galiausiai „dalinio“ bendravimo ir bendradarbiavimo su bendraklasiais atveju (tema „poliarizuota klasė“) matėme dviejų santykio tipų samplaiką tyrimo dalyvio patirtyje. Čia jis gavo palaikymą, savo subjektiškumo patvirtinimą ir bendradarbiavimą iš siauro bendraklasių rato, bet kiti bendraklasiai šio palaikymo, patvirtinimo ir bendradarbiavimo suteikti nebuvo pajėgūs. Tad paradoksaliai, galėjome stebėti ir susvetimėjimą, ir nesusvetimėjimą su bendraklasiais tuo pat metu.

Santykis su dalyku, kuriantis santykį tarp asmenų: neformaliosios veiklos kaip niša susvetimėjusiems. Susvetimėjimo nuo bendraklasių atveju tyrimo dalyviams, tiek atribotiems, tiek patiems atsiribojus nuo klasės, tam tikru socialiniu emociniu „gelbėjimosi ratu“ tapo mokykloje vykstančios neformaliosios popamokinės veiklos, kaip antai būreliai, ansambliai, olimpiados ir t. t. Jos buvo reikšmingos tuo, kad veikė tarsi „traukos centrai“ panašių vertybių ir įsitikinimų turintiems mokiniams ir taip sukūrė tam tikrą bendrystės pagrindą, leidusį tyrimo dalyviams kurti naujus, nebe klasės kontekste užmegztus, socialinius bičiulystės ir draugystės ryšius. Šie, susikūrę bendrų interesų, patirčių, pomėgių pagrindą, tyrimo dalyviams kompensavo klasėje nepatirtą bendravimo ir bendradarbiavimo įvykį, teikdami emocinį pasitenkinimą, bendrumo ir prasmės jausmą, o kartu per mėgstamą ir sėkmingą veiklą laiduodami ir pačių tyrimo dalyvių subjektiškumą.

Toks tyrimo radinys įdomus tuo požiūriu, kad atskleidė, jog santykio tarp mokinių specifiką turime matyti neatsietai nuo tam tikros veiklos. Kitaip tariant, santykis su *kitu* tyrimo dalyvių, patiriančių susvetimėjimą, atveju kūrėsi ir plėtojosi ne klasės kontekste o kokios nors konkrečios, žmonės su panašiomis patirtimis, vertybėmis ir kt. jungiančios veiklos kontekste, t. y. turėjo gana ryškų dalykiškumo aspektą. Būtent tyrimo dalyvių santykis su konkrečia dominančia veikla įgalino rasti ir santykį su tos veiklos *bendradarbiais*, užmegzti su jais artimą ryšį ir kurti teigiamą santykį, kurio jie neturėjo savo klasės kontekste. Mokykla šiuo atveju išryškėjo kaip tam tikras *tarpininkas*, galintis šias neformalias veiklas palaikyti, organizuoti, leisti joms

atsirasti. Manytina, kad toks mokyklos *vaidmuo* galėtų būti matomas kaip sėkminga ir labai konkreti susvetimėjimą tarp mokinių mažinanti priemonė.

Atskleistas santykis su dalyku ir dalykiškumo įsiterpimas į santykio tarp asmenų atsiradimą pasirodė įdomus ir problemiškas šio tyrimo filosofiniame kontekste. Nors Gutauskas yra pažymėjęs, kad Buberio dialogiško santykio apibrėžtyje dalykiškumas yra nereikalingas (2009), vis dėlto empirinis tyrimas leidžia teigti, kad būtent *dalykiškumas* buvo pirminis impulsas, leidęs prasidėti teigiamam tyrimo dalyvių tarpusavio santykiui. Kita vertus, reikia pripažinti, kad tyrimo duomenys nėra pakankami, kad būtų galima atsakyti, kiek šis tiriamas santykis buvo išties dialogiškas, atitinkantis Buberio aprašymą.

Susvetimėjimo daugybiškumas: susvetimėjimas ar susvetimėjimai? Teorinėje tyrimų literatūroje susvetimėjimas laikomas neigiama laikysena bendraklasių, mokytojų ar (ir) mokymosi veiklos atžvilgiu (Hascher, 2018). Tačiau interviu duomenų analizė atskleidė, kad *susvetimėjimas su bendraklasiais* turėjo skirtingą priežastingumą ir skirtingą dinamiką, o tai iš esmės leidžia kalbėti apie šio „neigiamumo“ spektriškumą.

Mokinio ir bendraklasių santykio distancija, kurią aiškintume kaip susvetimėjimą, remiantis tyrimo duomenimis, galėjo rasti dėl patirto bendraklasių atmetimo, kuomet mėginimas užmegzti artimesnį ryšį su bendraklasiais buvo nesėkmingas. Tai iš esmės leidžia patvirtinti Tamera'os B. Murdock tyrimo išvadas, teigiančias, kad susvetimėjimas su bendraklasiais randasi dėl tam tikrų pasikartojančių negatyvių socialinio atmetimo patirčių (1999).

Pastebėta ir tai, kad šis atmetimas vedė į paties tyrimo dalyvio apsisprendimą nekurti santykio su bendraklasiais, o tai leidžia kalbėti apie susvetimėjimą ne kaip apie vienkryptį reiškinį, bet veikiau kaip *abipusišką neigiamą mokinio ir bendraklasių laikyseną* vieni kitų *atžvilgiu*. Manytina, kad toks radinys praplečia nusistovėjusį susvetimėjimo mokykloje diskursą tuo požiūriu, kad atskleidžia, jog susvetimėjimas kaip negatyvus santykis gali turėti ir ryškią neigiamą abipusiškumo specifiką, kuri nėra aptarta esamoje tyrimų literatūroje. Kita vertus, tyrimo duomenys leidžia kalbėti ir apie tam tikrą susvetimėjimo dinamiką, kuomet pats tyrimo dalyvis be išorinių neigiamų patirčių klasėje sąmoningai apsisprendžia nekurti teigiamo santykio su savo bendraklasiais, taip *pats tapdamas susvetimėjimo iniciatoriumi*. Tad šio tyrimo duomenys leidžia matyti susvetimėjimo dinamikos variaciją, kur susvetimėjimas gali turėti ir *abipusiškumo*, ir *vienkryptiškumo* specifiką.

Taip pat pastebėta, kad susvetimėjimas su bendraklasiais siejosi ir su mokymosi veikla. Tyrimo metu fiksuoti atvejai, kada tam tikras dalinis ar

momentinis atsiribojimas nuo savo bendraklasių radosi tuomet, kai šie iš esmės trukdė užsiimti aktualia mokymosi veikla (pvz., triukšmavo, neužsiėmė paskirta mokymosi veikla ir t. t.). Toks susvetimėjimas buvo gan aiškiai išreikštas tuo atveju, kai tyrimo dalyviai labiau teigiamai vertino mokymosi veiklą kaip aktualią ir svarbią. Tai leidžia teigti, kad susvetimėjimas kaip atsitraukimas įmanomas ne vien tik dėl socialinių bendravimo priežasčių (nepriėmimas, atstūmimas, nepritapimas ir t. t.), bet ir tada, kai bendraklasiai iš esmės trukdo užsiimti mokymosi veikla, kuri interpretuojama kaip prasminga ir aktuali.

Tad nors diagnostinis instrumentas fiksavo tam tikrą tyrimo dalyvių (patiriančių susvetimėjimą) distanciją nuo savo bendraklasių, tačiau kokybinio interviu metu atsiskleidė, kad ši distancija buvo skirtingai motyvuota, skirtingai interpretuota ir turėjo skirtingą emocinį krūvį patiems tyrimo dalyviams. Tai leidžia kelti diskusinį klausimą: ar teorinės konceptualizacijos kontekste nereikėtų labiau kalbėti apie susvetimėjimus (daugiskaita) nei apie susvetimėjimą (vienaskaita)? Taip pozicionuojant klausimą nesunku pastebėti, kad pasukus tokio aiškinimo keliu, kai kalbama apie *susvetimėjimus*, iš esmės grįžtama prie dar Seemano (1959, 1975) aptartos reiškinių apibrėžties, kur susvetimėjimas matomas kaip „daugiaveidis“ reiškinys: a) kaip bejėgiškumas (angl. powerlessness), b) kaip beprasmiškumas (angl. meaninglessness), c) kaip normų nebuvimas (angl. normlessness) ar d) kaip socialinė izoliacija (angl. social isolation)? Tačiau ir Seemano konceptualizacija čia pasirodo tik kaip iš dalies paaiškinanti empirinę tikrovę. Manytina, kad tokia situacija kyla iš to, kad analizuojamas specifinis mokyklos kontekstas ir susvetimėjimas mokykloje, su tik tame kontekste veikiančiais veiksniais bei veikėjais.

Tai pasakius, tenka pripažinti, kad ši diskusija bent jau esamu metu nėra baigtinė, turint omenyje, kad pati susvetimėjimo mokykloje konceptualinė apibrėžtis yra gana nauja ir dar tik mėgina „rasti savo vietą“ platesniame moksliniame diskurse. Atsitolinant nuo šios diskusijos, kurią išprovokavo aptiktas susvetimėjimo spektriškumas ir daugiapriežastingumas, negalima atmesti fakto, kad susvetimėjimą, taip pat ir šio tyrimo atvejų kontekste, tarsi „bendravaridiklina“ *distancijos nuo* sąvoka, kuri kiekvienu atveju turėjo savo specifiskumą. Visa tai leidžia tvirtinti, kad susvetimėjimo mokykloje, šiuo atveju susvetimėjimo su bendraklasiais, dinamika ir struktūra yra daugialypė ir sudėtingesnė, nei manyta. Galima teigti, jog būsimi susvetimėjimo mokykloje tyrimai turėtų būti labiau orientuoti į individualių (ar mažo skaičiaus) atvejų giluminę analizę, taikant kitas kokybines prieigas, kaip antai fenomenologinę, etnografinę ar grindžiamosios teorijos.

Paliekant šią diskusiją tolesnei filosofinei polemikai, reikia sutikti su ankstesniuose tyrimuose pateikta įžvalga, kad susvetimėjimas iš esmės yra daugiamatis ir individualus reiškiny, kurio atsiradimą veikia tiek individo (pvz., jo laikysenos, jo asmeninės patirtys, jo gebėjimai), tiek struktūros lygmens (pvz., klasių komplektacijos tvarka, bendra mokyklos politika, *curriculum* ir t. t.) veiksniai. Atkreiptinas dėmesys, kad tyrimas dėl savo ribotos apimties negalėjo atsakyti į klausimą, kaip susvetimėjimas keičiasi laike, juolab kad teorinėje tyrimų literatūroje teigiama, jog būtent laiko veiksnys susvetimėjimo problematikai gali būti labai svarbus (Hascher, 2018). Šiam tikslui pasiekti būtų reikėję taikyti longitudinalinę tyrimo prieigą, įgalinančią rinkti duomenis tam tikroje laiko perspektyvoje.

4.2. Santykis su mokytojais

14-os tyrimo dalyvių pasakojimai atskleidė, kad visi tyrimo dalyviai iš esmės kalbėjo apie dvejopas santykio su mokytojais patirtis, kurios turėjo atitinkamai teigiamą arba neigiamą emocinį atspalvį. Kitaip tariant, tai geros ir blogos, teigiamos ir neigiamos santykio su mokytojais patirtys, kurias patys mokiniai gebėjo sąmoningai įvardinti kaip turinčias tam tikrą juntamą emocinį krūvį, pvz.: jaučiausi labai blogai, man labai patiko, jaučiausi įvertintas ir t. t. Šias patirtis analitinio tikslumo dėlei suskirstėme į du santykio tipus.

Iš tyrimo duomenų indukcinės logikos būdu „iškilusius“ santykio tipus (arba temas) įvardinau kaip *dialogišką žmogišką* ir *techninį funkcinį* mokinio ir mokytojo santykį. Šie du santykio tipai tolesnėse darbo dalyse detalizuojami, pateikiant konkrečias šiems dviem tipams priskirtas potemes, išryškėjusias interviu analizės metu (žr. 6 lent.). Prie kiekvienos jų pateikiamos analitinės įžvalgos ir diskusinės sąsajos su tyrimo teorine koncepcine dalimi.

6 lent. Santykio su mokytojais temos ir potemės

Tema	Potemės
1. Dialogiškas žmogiškas mokytojo–mokinio santykis	1) Akademinis ir bendražmogiškas supratingumas 2) Lygiavertiškumas 3) Atsakomybė
2. Techninis funkcinis mokytojo–mokinio santykis	1) Nesupratingumas, kuriantis distanciją 2) Išankstinis vertinimas 3) Atstumiančios detalės

1 tema: Dialogiškas žmogiškas mokinio–mokytojo santykis

Dialogiško mokinio–mokytojo santykio temą suskirstėme į tarpusavyje susijusias, viena kitą papildančias, tačiau skirtingas potemes. Jose tam tikras kasdienėse situacijose pasitaikantis mokytojo veikimas, jo laikysenos, požiūriai, jų komunikavimas ir panašūs simboliniai artefaktai tyrimo dalyvių atmintyje iškilo kaip teigiamo mokytojo ir mokinio santykio iliustracijos.

Dialogiškas mokytojo ir mokinio santykis kaip tema tyrimo dalyvių pasakojimuose išryškėjo kaip labiau teigiamas, abipusiškas, įtraukiantis ir palaikantis, teigiamą emocinį krūvį turintis mokinio ir mokytojo ryšys. Jis, kaip pasakojo tyrimo dalyviai, buvo kuriamas, palaikomas arba tiesiog sporadiškai „nutikdavo“ tam tikrose situacijose ir (arba) dėl tam tikrų konkrečių mokykliniame gyvenime atliekamų mokytojo veiksmų ar aplinkybių.

Šis santykis, žvelgiant „iš mokytojo“, kaip santykio šalies, pusės, apėmė nuoširdų bendravimą, galėjimą paklausti, tikimybę sulaukti emocinės ar akademinės pagalbos, paramos, emocinį saugumą ir stabilumą, didelį mokytojo supratingumą, rimtą mokytojo požiūrį į tyrimo dalyvių karjeros ar studijų pasirinkimus, mokinių individualumo patvirtinimą per kasdienes pedagogines praktikas ir mokyklinėse situacijose.

Žvelgiant „iš mokinio“ kaip santykio šalies pusės, dialogiškas santykis apėmė mokinio dėmesį mokytojui, kontakto su mokytoju palaikymą ne tik akademinėmis temomis, atsižvelgimą į mokytojui iškylančius sunkumus, susijusius su pedagoginio darbo specifika. Būtent tai, kad mokiniai gebėjo nurodyti tam tikrus rūpinimosi, suinteresuotumo pačiu mokytoju kaip asmeniu elementus savo patirtyje (pvz., teiraujasi, kaip mokytojas gyvena, galbūt mokytojui sunki diena, mokytojas taip pat žmogus ir t. t.), leido šią temą iliustruoti ir kaip *abipusišką*, t. y. mokytojo ir mokinio dialogiškas santykis atsiskleidė kaip abipusiškas vyksmas, kuriame mokinsys ir mokytojas, kaip dialogo partneriai, iš esmės veikia vienas kitą.

Analizuojant šį santykio tipą, ryškėjo „horizontalus“ jo pobūdis, kur mokytojas ir mokinsys yra tarsi lygiaverčiai to paties pedagoginio veiksmo veikėjai, bičiuliai, vieno tyrimo dalyvio žodžiais tariant: „beveik kaip draugai“. Tokiame santykyje, remdamasis tyrimo dalyvių pasakojimais, neužfiksavau griežtos galios ar hierarchinės „vertikalės“. Mokiniai jautėsi galintys prieiti, prie mokytojo, jo klausti, sulaukti pagalbos.

Šią mokinio–mokytojo santykį specifikuojančią temą eksplikavo trys potemės, kurias su tyrimo dalyvių citatomis pateikiu toliau darbe.

1 potėmė: akademinis ir bendražmogiškas supratingumas.

Supratingumas kaip atskira potėmė išskirtas tuo požiūriu, kad jis gerai iliustravo mokinio ir mokytojo dialogiško santykio abipusiškumą. Kitaip tariant, supratingumas tyrimo dalyvių atsakymuose atsiskleidė kaip abipusis tiek mokytojo, tiek mokinio veiksmas vienas kito atžvilgiu. Tyrimo dalyviai nurodė, kad patyrė teigiamą santykį su mokytojais tais atvejais, kai mokytojas verbaliai komunikavo ir pedagoginėje veikloje leido aiškiai pajusti, kad supranta mokinių problemas, mato didelį akademinį krūvį ar netikrumą dėl ateities, pastebi mokinių emocines krizes ir imasi konkrečių veiksmų, kaip antai prieina, paklausia, padrašina, palaiko, padeda. TR citata iliustruoja tokį mokytojo supratingumą: *„Bet šiaip labai iš tikrųjų fainai, nes tarkim, kai nu man... aš kažko nespėju atlikti ir aš paklausiu, ar aš galiu, tarkim, ten jums atsiųsti vėliau ir sako, viskas gerai, neskubėk, mes suprantam, kad nu dvyliktokams yra labai sunku ir kad jūs beveik nieko nespėjat ir gali atsiųsti vėliau. Arba man čia buvo toks momentas, kai nu tiesiog buvo atsitikusi asmeninė nelaimė ir, tiesiog, aš labai, nu, išgyvenau tai asmeniškai, ir manęs paklausė [mokytoja], ar man viskas gerai [...]“* Arba imasi konkrečių veiksmų, susijusių su tiesiogine pedagogine veikla. GU dalinasi: *„tų pačių namų darbų neužduoti kalno, nes yra ir kitų dalykų, ne vienas tik tas, kurį mokaisi, ar kad ten, sakykim, perkelt kontrolinio datą, jeigu tą pačią dieną dar vieną kontrolinį rašai. Na, tiesiog tokie vat paprasti mokykliniai dalykai.“*

Toks mokytojo supratingumas aiškiai susijęs su mokymo veikla arba turiniu, tad galima teigti, kad būtent mokymosi veikla buvo tarsi visa apimantis mokinio–mokytojo santykio „fonas“ ar aplinkybė, kurioje plėtojosi pats santykis. Tai leidžia tam tikra prasme kvestionuoti Buberio brėžiamą santykio, kaip performatyvaus ir bežodžio vyksmo, sampratą, kurioje dialogo tema ar turinys (arba tai, apie ką kalbama) yra antraeilis ar net nereikšmingas dalykas, tvirtinant, kad būtent dialogo turinys išryškėja kaip svarbus dialogo struktūros elementas, leidžiantis pačiam dialogui realiai plėtotis, o ne likti abstrakčiame lygmenyje.

Analizuojant tyrimo dalyvių interviu buvo galima matyti, kad tam tikras supratingumas buvo parodytas ir iš mokinio pusės mokytojo atžvilgiu. Tyrimo dalyviai, parodę mažą susvetimėjimą santykio su mokytojais srityje, aptarė ir tam tikras konkrečias situacijas, kuomet jie jautėsi atsakingi už savo mokytojus, jautė susirūpinimą jais, mėgino suprasti ir pateisinti mokytojų vienokio ar kitokio elgesio priežastis, ne per vienašališko kaltinimo, bet veikiau per supratingumo, įsijautimo į kito situaciją perspektyvą. Apie tai gerai byloja GR: *„Tiesiog mokytojas irgi yra žmogus. Jis irgi gali turėti ten visokių nuotaikų ir tiesiog tu turi jau taip priimti. Gal kartais tave suerzina,*

bet kad taip, žinot, nervina, ištiesai taip tikrai nėra. Gal tą dieną šiek tiek suerzino, kad patys mokytojai ten šiek tiek piktesni, ten tau kažką pasakė ir vat gal jautiesi pats blogai, bet kartu ir supranti, kad ir mokytojas yra žmogus, ir kad ir jam gali būti blogai. Tą dieną gal ir tau blogai ir tada taip kažkaip susijusi. Tai susikerta, bet kartu, na, manau, tai reikia suprasti, kad na mokytojas irgi gali turėti nuotaikas, ir jis ne visą laiką irgi atsikels puikios nuotaikos.“

2 *potemė: lygiavertiškumas.* Tyrimo dalyviai, kalbėdami apie „pasisėkusį“ santykį su mokytoju, dažnu atveju akcentuodavo tai, kad mokytojas netaiko „išankstinio vertinimo“, apibrėžiančio ar apribojančio mokinio individualybę, nestereotipizuoja mokinių pagal pažymius, išvaizdą, kalbėjimo būdą ar kitas charakteristikas. Mokytojas per savo kasdienes pedagogines praktikas, savo žvilgsniu, dėmesio atkreipimu, gestais, stengėsi mokinius pastebėti, su jais „būti“ kaip su lygiaverčiais asmenimis, tarsi „neužkirsdamas“ kelio jų potencialybės plėtrai.

Vaizdingai apie mokytojo–mokinio ryšį kuriančias praktikas kalbėjo TR: „[...] Kuria ryšį...? Tai nežinau, gal elementarus nuomonės priėmimas ar tiesiog kažkoks mokinių, kad abu yra lygūs, ir kad mokytojas nėra viršesnis.“ Būtent mokytojo žvilgsnis į mokinį ir platesnę reikšmę turintis jo „buvimas su“ mokiniiais pasirodė kaip įdomi *potemė*, galinti detalizuoti dialogiško santykio temą. Lygiavertiškas mokinių traktavimas apėmė tai, kad mokytojas neskirstė mokinių pagal tam tikras išankstines nuostatas, neapsiribojo kategoriniais vertinimais, užkertančiais kelią mokinį matyti kaip dinamišką visumą, turinčią savitą, unikalų potencialą. VA dalinasi patirtimi, kur mokytoja ne kategorizuoja mokinių pagal gerus ar blogus pažymius, bet juos traktuoja kaip lygiaverčius ir potencialiai galinčius pasiekti gerus mokymosi rezultatus: „[...] *tas tikėjimas pačios biologijos papildomos mokytojos, kad aš galiu surinkti labai gerą pažymį. Yra taip keista, bet taip yra. Iš geros pusės keista, nes dauguma [mokytojų] neparodo to.*“

Pastebėta, kad mokinių traktavimas kaip lygiaverčių, t. y. tokių, su kuriais gali pasidalinti, kuriuos matai kaip unikalius, tarsi „atranko“ galimybę mokiniams „prieiti“ prie mokytojo, jo klausti, teirautis, tiek akademiniiais, tiek asmeniniais rūpimais klausimais. Gana vaizdžiai apie tai kalba NS: „*Nu čia irgi matosi, kad, pavyzdžiui, mokytojas būna, kuris ir šiaip, pavyzdžiui, apie savo gyvenimą būna kartais pasakoja ir būna pasiklausia. Arba jeigu kažkas nesiseka, tai ir padeda, pats prieina, pavyzdžiui, arba, pavyzdžiui, kad ir po tos pačios pamokos galima pačiam prieit pasiklaust ir jisai visai mielai tau atsako.*“ Mokytojo žvilgsnis į mokinius kaip į lygiaverčius buvo lyg

„pamatas“, ant kurio buvo galima „statyti“ pasitikėjimu grįstą mokinio–mokytojo santykį.

Nesunku pastebėti, kad lygiavertiškumas yra potencialiai rizikinga pozicija tuo požiūriu, kad esama realios rizikos, jog pedagoginis santykis gali virsti draugyste. Apie tokią riziką iš esmės kalbėjo Buberis savo pedagoginės minties plėtotėje, nurodydamas, kad pedagoginis santykis visuomet esti asimetriškas. Vis dėlto tyrimo dalyvių patirtys leido pamatyti, kad pedagoginis santykis gali paradoksaliai būti ir asimetriškas, ir horizontalus, t. y. dinamiškai kintantis. Jame mokytojas yra žinojimo ir patirties monopolį turintis „veikėjas“, bet kartu ir mokinį gebantis „prisileisti“, „horizontalus“ partneris. Tokią dvejoją logiką, arba įtampą tarp horizontalaus ir vertikalaus santykio išlaikantį pedagoginį veikimą gan vaizdžiai iliustravo GN pasakojimas: *„Tai, iš tiesų, mūsų klasėj pakliuvo penki itin geri mokytojai iš mano mokyklos. Tai su jais tikrai galima, na, beveik betarpiškai bendrauti, jie, kaip sakant, labai gerai moka, bet kartu ir nėra...na, kartu yra kaip ir mokinių lygmeny. Nėra pasikėlę, jie yra, na, tiesiog, labai žmoniški žmonės.“* Ši tyrimo dalyvio artikuliuota mintis leidžia suprasti, kad mokytojas per savo pedagoginę praktiką gebėjo derinti savo kompetenciją ir erudiciją, savo pedagoginį veikimą, su gebėjimu prisileisti (arba „prieiti“ prie) mokinį, bendrauti su juo lygiavertiškai (arba, GN žodžiais tariant – žmogiškai). Tad lygiavertiškumo potėmė atsiskleidė kaip svarbi prielaida, kurianti dialogišką mokinio ir mokytojo santykį, kur mokytojas tuo pat metu galėjo būti ir lygiavertis, priimantis, išklausantis, atsiliepiantis partneris, bet ir pedagoginį autoritetą išlaikantis, patariantis, gyvenimo patirties ir pedagoginės kompetencijos turintis „mokytojas“.

3 potėmė: atsakomybė. Dialogišką mokytojo–mokinio santykį ir šio santykio abipusiškumo specifiką iliustravo ir atskleidė atsakomybės potėmė. Tyrimo dalyvių pasakojimuose, kuriuose dominavo teigiamo santykio su mokytojais tema, ryškiai atsiskleidė tam tikra santykio tarp mokinio ir mokytojo steigties struktūra, kur mokinio prisiimta atsakomybė dėl mokymosi ar dėl savo ateities, jos sėkmingas iškomunikavimas savo mokytojui ir eventualus mokytojo atsakas į šią mokinio atsakomybę iš esmės kūrė palaikantį, abipusišką mokinio ir mokytojo ryšį ir tam tikra prasme „įgalino“ mokytoją pastebėti konkretų mokinį.

Tai labai siejosi su Buberio filosofinėje perspektyvoje aptinkama aktualizacijos ir sudabartinimo tema, kur tikro dialogo partneris iš esmės imamas matyti kaip čia ir dabar, „visu savimi priešais mane esantis“. Tad atsakomybė šiuo atveju išryškėjo kaip abipusiška tema, kur, viena vertus, mokinys prisiima atsakomybę už save kaip savarankišką subjektą, o

mokytojas geba į šį atsakomybės prisiėmimo aktą tarsi *atsakyti*, atkreipdamas ir mobilizuodamas savo dėmesį šiam konkrečiam mokiniui. Tokia atsakomybės tematika pasirodė gan artima Buberio plėtotai sudarbartinimo temai, kuri aptikta ir Buberio edukologinės minties plėtotėje. Tai iš esmės apima abipusį dialogo partnerių gebėjimą ir norą atsakyti vienas kitam dialogo vyksmo metu.

Analizuojant tyrimo dalyvių pasakojimus paaiškėjo, kad šis dialogiško mokytojo–mokinio santykio vyksmas buvo neatsiejamas ir nuo dalykinio turinio, t. y. buvo komunikuojama ne tiesiog abstrakti būtis, bet reali, čia ir dabar apčiuopiama konkretybė, šiuo atveju mokinys, jo konkretūs ateities planai, lūkesčiai, o tai iš esmės gali būti matoma kaip savo kaip suaugusio asmens subjektiškumo manifestacija, kuri iš esmės reikalinga kito, šiuo atveju mokytojo, *atsako*.

Interviu metu tyrimo dalyviai dažnai, tiek tiesiogiai, tiek netiesiogiai kalbėdami apie santykį su savo mokytojais, palietė savo asmeninės atsakomybės už mokymąsi temą. Ši atsakomybė apėmė jų vidinę motyvaciją mokytis, pasirengimą konkrečiam egzaminui, dominančios studijų, profesinės srities atradimą ir jos siekimą. Šį „susidomėjimą“ traktavau kaip mokinio suvoktą ir priimtą atsakomybę už savo ateitį. Santykyje su mokytojais ši atsakomybė pasirodė reikšminga tuo požiūriu, kad tyrimo dalyviai eksplacitiškai ir implacitiškai gebėjo savo mokytojams „iškomunikuoti“ ją per savo „susidomėjimą“, „angažavimąsi“, „vidinę motyvaciją“ konkrečiam dalykui, egzaminui, profesijai, veiklai. Šis vidinis *atsakomybės prisiėmimas*, arba apsisprendimas priimti atsakomybę, ir jos *iškomunikavimas* savo mokytojams pastebėti kaip „iš mokinio“ santykio pusės kylantys veiksmai. Šis komunikavimas apėmė ne tik gerų akademinių rezultatų tam tikroje srityje parodymą, bet ir proaktyvų susidomėjimą konkrečiu dalyku, paklausimą, pasiteiravimą, norą gilintis ir panašius veiksmus, kuriais tyrimo dalyvis parodė aiškiai besidomintis tam tikra sritimi.

Kaip jau aptarta, kadangi tyrime dalyvavo tik mokiniai, mokytojo santykio pusė šiuo atveju nebuvo pilnutinai reprezentuota, vis dėlto iš tyrimo dalyvių pasakojimų galima daryti išvadą, kad žvelgiant „iš mokytojo“ santykio pusės, mokytojas iš esmės gebėjo, vaizdžiai tariant, išgirsti, pamatyti arba pastebėti mokinio komunikuojamą jo priimtą atsakomybę „žinią“. Ar tai galėtų būti siejama su mokytojo „jautrumu“, ar „supratingumu“ – padėtų atsakyti nuodugnesnis fenomenologinio pobūdžio tyrimas.

Vis dėlto reikia konstatuoti, kad sėkmingo mokytojo–mokinio santykio atveju šis „pastebėjimas“ įvyko sėkmingai. Mokytojo pastebėtą mokinio atsakomybės prisiėmimą lydėjo jo proaktyvūs veiksmai – asmeninė

akademine pagalba, pasiteiravimas, emocinis palaikymas ir padrąsinimas, papildomos medžiagos suteikimas, atidesnis žvilgsnis į mokinio emocinę būklę, bendras didesnis dėmesingumas pačiam mokiniui. Tai savo ruožtu abipusiškai kūrė ir stiprino mokinio ir mokytojo santykį.

Paminėtina, kad tokio abipusio santykio struktūra išryškėjo tuo požiūriu, kad mokinio proaktyvūs veiksmai, susiję su asmeninės atsakomybės prisiėmimu, lėmė mokytojo atsaką. Kita vertus, galima hipotetiškai numanyti, o ir pastebėti, kad mokytojas buvo „pajėgus atsiliepti“ į mokinio parodytą atsakomybę ir ėmėsi tam tikrų veiksmų. Tad sėkmingo dialogiško mokinio–mokytojo santykio atveju abi dialogo pusės sugebėjo „kreiptis“ ir „atsiliepti“, taip sukurdamos pozityvią santykio dinamiką.

Pažymėtina dar ir tai, kad tokioje santykio dinamikos struktūroje mokinyš atsiskleidė kaip pozityvaus santykio iniciatorius, t. y. chronologine tvarka buvo pirmas, nuo kurio prasideda potencialus dialogo vyksmas. Vis dėlto, remiantis interviu duomenimis, manytina, kad šis vyksmas tam tikrą „baigtumą“ pasiekia tik mokytojui, kaip dialogo partneriui, „atsiliepus“.

Pateikiame keletą ši dialogiško santykio vyksmą per atsakomybę iliustruojančių tyrimo dalyvių citatų. Antai RL dalinasi: *„kai pasakau, kad aš stosiu į [meninę sritį], ar kad noriu kažką vat su muzika ar su kažkuo, sako [mokytoja] jūs šaunuoliai, tipo į priekį varykit! Kartais dar net geresnį pažymį parašo, kad tipo, na, tebūnie, tipo, žinai, paskata. [...] Nu man atrodo, kaip kiti [mokytojai] va taip rimtai žiūri, kai mokinyš, tarkim, pasako, nu, vat, aš noriu tą ir tą daryti, ir jie kažkaip mato, kad tu turi tikslą, ir tada bando tau kažkaip padėt. Tai man atrodo žmogiškas dalykas.“* Arba tyrimo dalyvis GD, kalbėdamas apie egzaminus, kaip apie mokinio ir mokytojo santykio kontekstą, teigia: *„Pavyzdžiui, tais egzaminais kalbant tai, mokytojai tikrai įdomu, klausia, ten kiek planuoji surinkti per egzaminą, gal tau reikia, gal nori pasiimt kokių temų, nori pasikartot labiau. Gal kokių vadovėlių senesnių. Tai manau, jeigu mato, tas mokytojas, kad tikrai ruošies būtent tam egzaminui, čia kaip pavyzdį, tai tikrai rimtai žiūri ir stengiasi, nori tau padėt, nori, nori gero.“* Galiausiai, kaip akcentavo GR, atsakomybės prisiėmimas gali būti matomas ir kasdienėse mikrosituacijose: *„Tu dažniausiai tiesiog jau ateini pasiruošęs pasižiūrėjęs, galbūt net gali tvarkaraščius pasižiūrėti mokytojo ir su savo susilyginti. Tada tu jau siūlai, čia turbūt banaliausias pavyzdys, bet vis tiek jau tai, manau, rodo, šiek tiek tavo atsakomybę, kad jau tu rūpiniesi, kad tau geriau būtų, bet kad ir mokytojui tai nebūtų kažkokia našta. [...]. Manau [mokytojai] gal pamato, gal kažko tokio specialaus nepadaro, bet tiesiog jeigu žino, jeigu jis mato, kad ir jam gerai, tai tada, žinoma, gali planuotis ir kitaip laiką ir kitaip, tiesiog, paruošti tau tas*

užduotis. Jeigu čia kalbant tuo pačiu pavyzdžiu, ir, tiesiog, jam nereikia papildomai užsidėti ant savo galvos skausmą, kad vat reikia man ieškoti, kada jis galės ir vat taip va. Jau tu tiesiog atsakingas esi už save ir tai jau manau, mokytojas tikrai pastebi.“

Išryškintoji atsakomybės potėmė tyrimo dalyvių patirtyje atsiskleidė kaip kreipinio ir atsiliepimo dvikryptė dinamika, vykstanti tarp mokinio ir mokytojo. Buberio filosofijoje šios tarpusavyje neatskiriama susijusios, tačiau skirtingos kreipinio ir atsiliepimo temos yra bene esmingiausi dialogo komponentai. Dialogo šalių veiksmas – kreipinys ir atliepas – įgalina patį abipusiškumo vyksmą. Šiuo požiūriu ir tyrimo dalyvių gebėjimas „kreiptis“ į mokytoją su savo „atsakomybės“ žinia, o mokytojo valingas „atsakymas“, turintis konkrečią formą, vyksta mokymosi veiklos ir jos turinio kontekste. Todėl dialogą tarp mokinio ir mokytojo galime stebėti ne „pakibusį“ abstrakčioje, belaikėje erdvėje, bet labai konkrečioje, kasdieniškoje mokyklinėje situacijoje. Tai leidžia atsigręžti į trinarę dialogo struktūros sampratą, aptartą Gutausko (2008), ir nurodyti, kad mokymosi veikla iš esmės turi būti matoma kaip mokinio–mokytojo santykio vyksmo fonas, aplinkybė ar net kertinė prielaida.

2 tema: Techninis funkcinis mokytojo–mokinio santykis

Analizuojant tyrimo dalyvių interviu, aiškiai išsiskyrė pozityvios ir negatyvios tyrimo dalyvių santykio su mokytojais patirtys. Negatyvias tyrimo dalyvių patirtis apibendrinau tema *techninis mokytojo–mokinio santykis*. Ji iš esmės apibrėžė ir detalizavo tokį santykį, kuriame iš esmės dėl skirtingų individualių ir struktūrinių priežasčių neįvyksta abipusiškas mokinio–mokytojo dialogas, vienas kito priėmimas, o dialogo šalys iš esmės negali (nenori) atsiliepti, taip ir neįgyvendindamos šiam santykiui priešingo abipusiškumo. Vėlgi, tai pasakius, reikia turėti omenyje, kad tyrimo dalyviai – mokiniai, o mokytojas šioje pastangoje apibrėžti santykio specifiškumą lieka tam tikra prasme „nebylus“ veikėjas, apie kurį sprendžiame tik iš „antrinių“ šaltinių, t. y. iš retrospektyvinės mokinių patirties projekcijos. Atkreiptinas dėmesys, kad šioji taip pat gali būti šališka, netiksli, ribotai išreiškta ir t. t. Vis dėlto, nors ir turint omenyje tokį šio tyrimo ribotumą, mėginama giliau pažvelgti į santykio patirtis ir mėginti geriau suprasti santykio steigties ir dinamikos specifiškumą.

Ankstesnėje temoje atskleistas *dialogiškas* santykis išryškėjo labiau kaip kreipinio ir -atsakymo logika pagrįstas vyksmas, o šioje temoje *techninis* santykis apskritai neturėjo tokios ryškios kreipinio atsako dinamikos.

Remiantis tyrimo dalyvių pasakojimais, šis santykis išryškėjo kaip neigiamas, emocinę įtampą, netikrumą, baimę mokiniui sukeliantis, atsiskleidžiantis per mokytojo šaltumą, nesupratingumą, netaktišką elgesį, netinkamų pedagoginio darbo metodų taikymą, viešo pažeminimo ar asmeninių gebėjimų nuvertinimo praktikas.

Pasirinktu įvardinimu *techninis santykis* iš esmės siekta atvaizduoti distanciją, esančią tarp mokinio ir mokytojo, ir iš šios distancijos kylantį indiferentiškumą žmogiškumo atžvilgiu bei dialogiškame santykiyje aptikto abipusiškumo nebuvimą. Kaip leidžia teigti interviu duomenys, šis santykio tipas buvo paženklintas mokinio atsiribojimo ne tik nuo mokytojo kaip asmens, bet ir nuo to konkretaus mokytojo dėstomo dalyko.

Techninio mokinio–mokytojo santykio specifiškumą iliustravo ir jį patį atskleidė trys potėmės, kurios apibendrina šio tyrimo radinius: 1) *nesupratingumas, kuriantis distanciją*, 2) *išankstinis vertinimas*, 3) *atstumiančios detalės*.

1 potėmė: *nesupratingumas, kuriantis distanciją*. Tai neigiamas emocinio patirtinio turinio potėmė, kuri apėmė tyrimo dalyvių paminėtą mokytojo veikimą arba neveikimą (elgesį, kalbėjimą, pedagoginio darbo metodus ir kt.) konkrečiose kasdienėse mokyklinėse situacijose.

Šis (ne)veikimas darė neigiamą įtaką tyrimo dalyvių santykiui ta prasme, kad kūrė distanciją tarp tyrimo dalyvio ir konkretaus mokytojo, užkirto kelią atviram, nuoširdžiam bendravimui, o per tai ribojó ir atvertį didesniam dialogiškumui. Šių situacijų „turinį“ grupavau pagal tai, kaip patys tyrimo dalyviai įvardino, kaip ir kokiose konkrečiose situacijose pasireiškė mokytojo nesupratingumas, su kuo šis „nesupratingumas“ buvo susijęs jų asmeninėje mokyklinėje patirtyje.

Tyrimo dalyvių pasakojimai atskleidė, kad mokytojų nesupratingumas pasireiškė kaip negebėjimas mokinių matyti (vertinti) kaip integralią visumą su savo unikaliu ir atskiru socialiniu emociniu pasauliu. Tokia patirtimi dalinosi NS, kuris taikliai iliustravo šį techninį mokinio–mokytojo santykį, iš mokytojo pusės paženklintą tokio „manęs kaip visumos“ nematymo: „[...] *kai kurios mokytojos, kuriom visiškai nesvarbu, tai bandant kažką paaiškinti, jos arba nenori suprast, arba, tiesiog, nesupranta, nes pagal kai kurių mokytojų logiką, tai mokins yra, tiesiog, kaip robotas. Jis turi tik ateit, padaryt, viską žinot, nesuklyst ir išeiti. Bet, kad, pavyzdžiui, vis tiek, dvylikta klasė, jau nu visi kaip ir pilnamečiai yra, tai tikrai yra ir savų problemų, ir nežinau, ir šeimoje, ir tarp draugų gal, gal ten ir santykiai kokie. Tai jie dažniausiai neatsižvelgia į tuos faktus, kad, nu, tas vaikas, mokins,*

*gali turēt dažkokių savo problemų. Ir jom tai atrodo nu, kad vaikas tai jis automatiškai vos ne, nu neturi problemų. Tai va tas, kad jos nesupranta, kad mokinyš gali turėti savo gyvenimą, o ne tik mokyklą [...].“ Čia pat tyrimo dalyvis NS pateikia ir „atvirkštinę“ nesupratingumo paženklinto santykio versiją, kurioje supratingumas sudaro prielaidas mokiniui *prieiti, pasakyti, būti suprastam*: „[...] dažniausiai, pavyzdžiui, koki pavyzdį, ten pavėlavimas. Būna daug skirtingų [pavėlavimo] priežasčių ir kur joms iš tikrųjų labai nesvarbu, kad ir ten, nežinau, šeimos narys miršta, jos tiesiog sakyti, jog nesvarbu. Bet yra, kurios supranta tikrai. Ir po pamokos prieinant, gali pasakyt tą priežastį, ir nu jos supras, o ne tai, kad man nesvarbu, pavėlavai, ir tiek.“*

Remiantis tyrimo dalyvės VA pasakojimu, iš mokytojų nesupratingumo atsiradusi distancija gali būti matoma ir kaip tam tikra mokinio gyvybinė reakcija. VA dalinasi: „aš asmeniškai nepasakoju mokytojams apie savo gyvenimą ir tiesiog manau, kad jie nesupranta, nes aš asmeniškai užsidedu labai, tam tikrą, kaukę mokykloje, tai neplanuoju [savęs] parodyti tam tikram mokytojui, nes ne visi man asmeniškai patinka, kai manęs gailisi...[...].“

Nesupratingumo potemei taip pat priskyrėme atvejus, kuomet tyrimo dalyviai nurodė, jog mokytojai iš esmės neatsižvelgė į mokinio išskirtinumus, jo išskirtinį mokymosi braižą ir mėgino taikyti tokias pačias ugdymo metodikas kaip ir daugumai kitų mokinių. OL pasakojimas iliustruoja ribotą mokytojo supratingumą dalykine metodine prasme: „[mokytojai] ne visada taip aiškiai supranta ir dėl to irgi jaučiasi, kad jiems tiesiog nerūpi tie mano išskirtinimai. Jam labiau rūpi, kad aš elgčiausi kaip kiti ir kartu su jais bendraučiau arba dalyvaučiau, kai man tai aiškiai nelabai sekasi. [...] tiesiog, mokytojam labiau rūpi rezultatai, galbūt. Ir jiems rūpi, aišku, paruošti egzaminams, o man yra problema, kad aš daugiau ruošiuisi olimpiadoms ir man reikia atskirai dirbt nuo klasės šiek tiek. Ir dėl to mokytojai ne visi atsižvelgia. Kai kurie atsižvelgia, kai kurie mažiau atsižvelgia ir kartais tai sukelia problemų.“

Iš tyrimo duomenų negalime atsakyti, kaip konkrečiai toks mokytojo nesupratingumas veikė tyrimo dalyvio santykį su mokytojais. Galime tik numanyti, kad jis turėjo prisidėti prie didesnės distancijos tarp mokinio ir mokytojo ta prasme, kad tyrimo dalyvis mokytojų buvo matomas ne kaip integrali visuma, arba asmuo, bet veikiau funkciškai – kaip gabumus ir gerus rezultatus turintis parodyti mokinyš.

Analizuojant tyrimo duomenis pastebėta, kad tyrimo dalyvių patirtyje mokytojų nesupratingumas skirtingai kūrė distanciją tarp mokinio ir

mokytojo. Pastebėta, kad ši distancija galėjo turėti skirtingą egzistencinį „svorį“ patiems mokiniams. Tai leidžia teigti, kad atsitraukimas nuo santykio su mokytoju turėtų būti matomas spektriškai, t. y. kaip įvykstantis dėl skirtingų priežasčių, o kartu ir turintis skirtingą turinį bei reikšmę asmens gyvenime.

Mėginant į nesupratingumo potemę pažvelgti per Buberio filosofinę perspektyvą, galima teigti, kad tam tikrų sąsajų išvengtume su jo aprašytu objektinančiu Aš–Tai santykiu, kuriame dialogo partneriai vienas kitą pažįsta tik „iš paviršiaus“, t. y. paviršutiniškai, o ne „visa esmė“ ar visa kits kito aktualybe. Nesuinteresuotumas, kito kaip visumos nematymas dėl įvairių aplinkybių, yra patį santykį apibūdinanti laikysena, kuri iš esmės užkerta kelią abipusiškumui. Ar šis nesupratingumas kyla dėl nuovargio, techninio darbo pobūdžio, prasmės nematymo, galėtų atsakyti tolesni tyrimai, labiau orientuoti į mokytoją.

2 potėmė: išankstinis vertinimas. Kaip dar viena reikšmingai techninį mokytojo–mokinio santykį paaiškinanti potėmė išryškėjo mokytojo tiesiogiai ar netiesiogiai praktikuojama mokinių išankstinio vertinimo nuostata. Šią nuostatą, remdamasis tyrimo dalyvių pasakojimais, apibūdinau kaip tam tikrą selektyvią mokytojo poziciją savo mokinių atžvilgiu, kai mokiniai pagal tam tikrą elgesį, pasiekimus, būdo bruožus ar kitas charakteristikas yra mokytojo skirstomi į tam tikras kategorijas. Kitaip tariant, potėmė rodo mokytojo vienokioje ar kitokioje situacijoje propaguojamą mokinių vertinimą, kuris iš esmės paneigė jų asmeniškumą.

Pagal tyrimo dalyvių pasakojimus, kai kuriais atvejais šis mokinių skirstymas (vertinimas), paneigiantis mokinio asmeniškumą, buvo motyvuotas mokytojų išankstinių kategorinių nuostatų, kaip antai VA atveju: *„Aš bandžiau stoti į licėjų ir į kitas ten mokyklas kaip j. g. Ir man tam tikri dalykai du nesisekė tuo metu, ir ašėjau pas papildomus mokytojus, kad pagerinčiau tą dalyką. Ir mano mokytojos nuomone, tie, kurie eina pas papildomus mokytojus, yra neverti mokytis licėjuje ir tose stipresnėse mokyklose, nes aš jau nebepavežu paprasto to vidutinio mokymosi.“*

Pasitaikė išankstinio (nu)vertinimo, kuris emociškai gana skaudžiai palietė tyrimo dalyvius, – tais atvejais, kai mokytojas atvirai ir viešai sumenkino mokinių tolesnės karjeros planus ar pasirinkimus. Apie tokį atvejį kalbėjo RL: *„[...] ir [mokytojas] sako, tipo, nu vat, pasirinkimas matematikos egzamino, sako, daug ką pasako apie jus kaip apie žmogų. Jis sako, jūs siekiate kažko gyvenime ar ne. Ir aš tokia, tipo, ką?! Jis sako, nu jeigu, pavyzdžiui, jūs nelaikote matematikos, nu tai vadinasi neįstosit, ir aš sakau,*

bet nu neįstosi į nemokamą, sakau, į mokamą vis tiek gal įstosi. [Mokytojas] sako, nu jo, čia šiaip bendrai taip, o kas norės mokėti už mokslus? Niekas. [...] Sako, aš matau, kokie mokiniai pas mane mokinasi ir kur nu jei jis nepasirinko matematikos, vadinasi, jis nelabai ko siekia gyvenime.“ Kitoje vietoje RL teigia: „aš pasakiau [mokytojui], kad aš į menus ir nereik man matematikos. [Mokytoja sako] Nu menai, menai, aktoriai, jūs vargo žmonės. Tai va kur taip, bet šiaip man atrodo, dar lietuvių problema, kad labai meno nevertina [...].“

Mokinių vertinimas mokytojo suvokime taip pat siejosi ir su mokymosi dalyku (veikla). Toks mokinio ir mokytojo, kaip besimokančiojo ir jį mokančiojo, funkcinis santykis gana gerai atspindėjo ST pasakojime, kur mokytojas vertina tik tuos mokinius, kuriems geriau sekasi jo dalykas: „*Aš rūpiu kaip asmuo būtų tokiais atvejais, kai man sektųsi jų [mokytojų] dalykas geriau negu kitiems. Tada jie man skirtų daugiau dėmesio ir jiems būtų įdomesnė mano ateitis, kuri būtų susieta su tuo dalyku.*“ Šios mokinius skirstančios kategorijos, sprendžiant iš tyrimo dalyvių pasakojimų, ne visais atvejais buvo labai ryškiai apibrėžtos ar institucionalizuotos. Nemaža tyrimo dalyvių grupė negatyvaus santykio su mokytojais atveju šį išankstinį vertinimą apibūdino kaip mokytojui įprastą mokinių skirstymą, pavyzdžiui, pažangūs ir nepažangūs arba aktyvūs ir neaktyvūs pamokos dalyviai. „Aktyviųjų“ ir „pažangiųjų“ išskyrimas kartu reiškė ir daugiau mokytojo dėmesio šiems mokiniams, daugiau atsižvelgimo į jų nuomonę, bendrą pedagoginės veiklos sutelkimą į šiuos mokinius ar tiesiog elementarią žmogišką simpatiją. Kitaip tariant, pasak tyrimo dalyvių, mokytojai dėl tokio skirstymo savo asmeninius ir dalykinius išteklius buvo linkę skirti savo „favoritams“. Tuo tarpu kita klasės dalis, arba tie tyrimo dalyviai, kurie nepateko į tokią mokytojo preferencijos apibrėžtį, negavo laukiamo mokytojo dėmesio, jautėsi atriboti, „pasmerkti“, neįvertinti.

Tokią situaciją ir dėl jos užkertamą kelią dialogiško santykio plėtotei aptaria BR: „*dar neįsivačiu tokio pasitikėjimo mokytojais, nes yra tokių, kurie, kaip pasakyti, išsirenka savo klasės favoritus. Ten tarkim, tris žmones, kurie labiausiai patinka, ir klauso tiktais jų ir pasitiki tais jais, o visi kiti tai jau yra menkesni ir prastesni už juos [...].*“ Kita vertus, pasitaikė ir tokių atvejų, kai tyrimo dalyvių menkesnis aktyvumas klasėje, jų uždaresnis būdas ir „mažesnis reiškimasis pamokose“ juos netiesiogiai atribojo nuo santykio su mokytojais. Taip nutiko VA atveju: „*Kaip ir toks nelabai reiškiesi, tai vieni mokiniai labiau reiškiasi, tai vien todėl jie labiau gal, atrodo, kad mokytojai labiau rūpinasi tais, kuriuos jie labiau pažįsta, kuriuos išgirsta per pamoką, negu tais, kurie nesireiškia per tas pamokas [...].*“

Pastebėta, kad mokytojų išankstinis vertinimas (arba mokinių nuvertinimas) gana artimai siejosi ir su nesupratingumu. Čia taip pat matomas mokytojo „nuaktualinantis“ arba „nesugebantis mokinį aktualizuoti“ kaip asmenį žvilgsnis, selektyviai matantis tik paskiras charakteristikas ir pasireiškiantis per mokytojo (ne)veikimą. Vis dėlto vertinimo potėmė išsiskyrė tuo požiūriu, kad vertinimas dažnu atveju buvo tiesioginis ir aktyvus mokytojo veiksmas, skirstant mokinius ir taip iš esmės paneigiant mokinio unikalumą ir asmeniškumą.

Remiantis tyrimo dalyvių interviu medžiaga atskleista, kad mokytojo taikomas nuvertinimas galėjo būti nulemtas išankstinių mokytojo kategorinių nuostatų profesiniais ar karjeros klausimais, taip pat asmeninių simpatijų ir antipatijų, dalykinių mokinio pasiekimų ar net mokinio charakterio. Bet kuriuo atveju šis išankstinio vertinimo veiksmas mokytojo pedagoginėje praktikoje, pasak tyrimo dalyvių, iš esmės užkirto kelią plėtotis labiau dialogiškam mokinio ir mokytojo santykiui, palikdamas jį techninio, atsieto santykio plotmėje, o kartu ir darydamas neigiamą įtaką mokinio domėjimuisi to mokytojo dėstomu dalyku.

3 potėmė: atstumiančios detalės. Ši potėmė analizuojant tyrimo dalyvių pasakojimus radosi kaip tam tikras skirtingų, tačiau ir panašių teminių motyvų apibendrinimas. Šioje potėmėje aptariame neetiško pedagoginio elgesio tiek mokytojo ir mokinio santykyje, tiek mokytojų tarpusavio santykyje apraiškas, kurias pastebėjo tyrimo dalyviai, nurodę, kad jos iškilo jų patirtyje kaip nekuriančios (ar bent jau neprisidedančios prie) pasitikėjimu ir priėmimu grįsto santykio. Nemaža tyrimo dalyvių, kalbėdami apie mokytojo ir mokinio santykį, aptarė mokytojo kūno kalbos elementus, kaip antai nemalonus balso tonas, piktas žvilgsnis ir dirbtinė šypsena.

Tyrimo dalyvė ST pateikia keletą atstumiančių detalių iš mokytojo kūno kalbos: „Nu čia labai dabar būsiu tokia, susireikšminusi. Toks jausmas, kad kai jinai [mokytoja] kalba, kad jinai mane smerkia kažkaip, eina toks balso tonas nemalonus. [...] Tokia jau per miela šypsena per dantis sukąsta.“ Žinoma, tokius tyrimo dalyvių pasisakymus reikėtų vertinti rezervuotai, keliant klausimą, kas skatina taip interpretuoti tam tikrą mokytojo kūno kalbą arba kiek tokia negatyvi interpretacija, žvelgiant iš tyrimo dalyvio perspektyvos, yra pagrįsta, susieta su kokiomis nors gilesnėmis santykio patirtimis. Vis dėlto tokia tyrimo dalyvių išreikšta teminė linija gali pasirodyti įdomi ir teikianti vertingų įžvalgų modeliuojant kasdienio pedagoginio elgesio praktikas. Antai tyrimo dalyvė LN įtaigiai nusakė negatyvią mokytojo žvilgsnio patirtį: „Tai žvilgsnis, kuris tiesiog atrodo, kad tiesiai žiūri į tavo sielą, tiesiog permato tavo kiurais, nors ir gali aišku tavęs nieko neklausti, bet

tiesiog į tave žiūri tom tempiančiom pasakyti labiau akimis.“ Akivaizdu, kad taip apibūdinta mokytojo žvilgsnio patirtis šiuo atveju buvo iliustratyvi nuoroda į daug gilesnius mokinio ir mokytojo santykio patirties kodus, kuriuose mokytojas figūravo kaip iš principo atstumiantis veikėjas.

Kita įdomi ir reikšminga šios potemės iliustracija atsiskleidė keliuose tyrimo dalyvių pasakojimuose, kur mokiniai nurodė, kaip mokytojų tarpusavio santykio dinamika vertė į pačius mokytojus žiūrėti su nepasitikėjimu ir tam tikru atsargumu. Antai RL dalinasi: *„[...] šiaip net ir čia šitoj mokykloj, aš jaučiu, kad mokytojai, aš suprantu, kad šneka visi tarpusavyje kažką daugiau mažiau panešioja. Man šiaip yra juokingi mokytojai, kartais tiesiog būna kažkokie vaikų žaidimai, kur tokie, aš galvoju, Dieve, kaip jiems 50 metų? Būna labai juokinga stebėti, kai, pavyzdžiui, tarp mokinių būna kažkokie pykčiai ir konfliktai, bet kartais matosi ir tarp mokytojų. Ir tai yra taip juokinga, nes tu kažkaip nu toks... nu juokinga, nes tiesiog kažkoks vaikiškas konfliktas atrodo, kur, pavyzdžiui, praeina mokytoja pro mokytoją ir nepasisveikina, dramatiškai nususuka. O Dieve... Tai va, bet jo, yra mokytojų, kurie tikrai akivaizdžiai nesutaria ir nekenčia, atrodo, vieni kitų. [...] tiesiog sakau, vaikų darželis, kur atrodo [...], kad kartais žmonės neišauko.“*

Dar viena šios potemės iliustracija – mokinių pastebėtas mokytojo funkcinis požiūris į pedagoginį darbą, susijęs su asmeninėmis mokytojo pažiūromis. Tokį atvejį iliustruoja GU patirtis: *„[nervina] galbūt tie [mokytojai], kurie vat tiktais išdėsto dalyką ir jam nerūpi niekas, tiktais tam, kad atidirbtų, tai tokie vat mane truputėlį nervina. Ir tiesiog kartais būna, kad žmogus nepatinka, gal ne kaip mokytojas, bet kaip žmogus, jo pažiūros ir panašiai, ir taip, kaip jisai kalba taip, kaip jisai, kaip išsako savo mintis, gal tas irgi kartais nepatinka ir tada ir nelabai norisi eiti pas tą mokytoją mokyti.“*

Pasitaikė ir antipedagoginių praktikų, kai mokytojo elgesys buvo tiesiogiai įžeidžiantis mokinį, kaip kad VA atveju mokytojo žodiniai komentarai: *„Aš kažkada kalbėjau su savo drauge ir mes [...] žiūrėjom per telefoną tam tikrą temą ir buvo žodis tam tikras, juokelis. Draugė sako, nu, aš tokia nesu degradavusi, o mokytojas sako, kad kaip tik esi degradavusi...“* Panašią situaciją mini ir AT: *„Mokykloj yra aprangos tam tikri kodai, kad negalima ten suplėšytų džinsų, kad pečiai nesimatyti pas merginas, sijonai tam tikro ilgio, kad nebūtų per trumpi. Ir būna tokių atvejų, kad kada užsidedi, tarkim, suplėšytus džinsus, ateina tokių komentarų iš mokytojų pusės, kad tu kaip bomžas vaikštai.“*

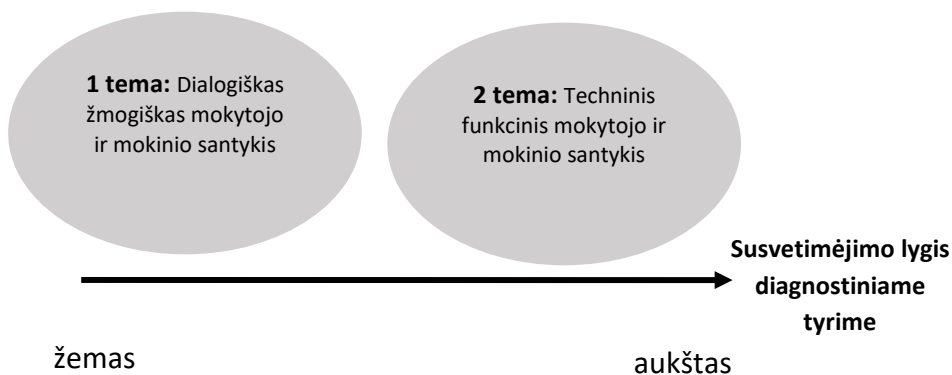
Taigi pastebėta, kad mokinio ir mokytojo santykio plėtotėje svarbią reikšmę reikia priskirti ir kasdienio pedagoginio mokytojo elgesio detalėms, ar tiesiog buvimo būdai mokykloje, kai ir ne tiesioginė mokytojo veikla su mokiniais darė įtaką mokytojo ir mokinio santykiui. Pastebėta, kad mokytojo kūno kalba, bendravimo ne tik su mokiniais, bet ir su savo kolegomis mokytojais etika gali reikšmingai prisidėti prie santykio su mokiniais kūrimo. Visa tai leidžia tvirtinti, kad mokytojo santykis su mokiniais gali plėtotis tiek tiesiogiai, tiek netiesiogiai. Kitaip tariant, mokytojas mokinių patirtyje atsispindėjo kaip visu savimi komunikuojanti tikrovė, kuri pedagoginiame vyksme dalyvauja iš esmės nuolatos, net ir tais atvejais, kai nėra tiesioginio kontakto su mokiniais.

Apibendrinimas ir diskusija

Kokybinis tyrimas detalizavo tyrimo dalyvių santykio su mokytojais patirtis, leisdamas geriau suprasti (ne)susvetimėjimą patiriančių tyrimo dalyvių santykio su mokytojais specifiškumą. Teminės analizės radiniai siejosi su diagnostinės apklausos rezultatais. Šią sąsają atvaizdavau schema (žr. 2 schemą).

Analizės rezultatai leidžia teigti, kad didesnę susvetimėjimą santykyje su mokytojais patiriančius tyrimo dalyvius galima priskirti *techninio funkcinio mokinio ir mokytojo santykio* temai. Kitaip tariant, jų santykis su mokytojais buvo problemiškesnis, emociškai šaltesnis ir labiau funkcinis, stokojantis tarpasmeniško pobūdžio.

Atvirkštinė situacija išryškėjo analizuojant *dialogiško žmogiško mokinio ir mokytojo santykio* temą. Šiai temai priskirti mažą susvetimėjimą su mokytojais patiriantys tyrimo dalyviai labiau akcentavo dialogišką žmogišką mokytojo ir mokinio santykį.



2 schema. Santykio su mokytojais temų ryšys su diagnostinio tyrimo rezultatais

Apibendrinant santykio su mokytojais srities teminę analizę pastebėta, kad mokinio ir mokytojo santykis dažnai plėtojosi ne abstrakčioje erdvėje, bet konkrečios mokymosi veiklos kontekste. Kitaip tariant, mokinio ir mokytojo santykis iš esmės buvo nulemtas (apibrėžtas) pačios mokymosi veiklos ir mokinio sąmoningo ir valingo atsakomybės už save prisiėmimo. **Dialogiško** mokinio ir mokytojo santykio atveju mokinio parodytas suinteresuotumas mokymosi veikla ir gebėjimas šį suinteresuotumą bei atsakomybę iškomunikuoti buvo savotiškas „kreipinys“ iš mokinio santykio pusės į mokytoją. Tuo tarpu mokytojas, gebėjęs „pastebėti“ šį mokinio suinteresuotumą ir į jį „atsiliepti“, atsiskleidė kaip šio dialogiško vyksmo „atsakas“.

Būtent tokia dvikryptė kreipinio ir atsako dinamika išryškėjo teigiamų mokinio ir mokytojo santykio patirčių atvejais. Mokytojas „pastebėdavo“ mokinį, jo gabumus ir polinkius ir tai leisdavo jam atsiliepti ne tik akademine prasme – mobilizuoti savo akademinius išteklius, pastangas, papildomą mokymosi medžiagą ir t. t., bet ir socialine bendražmogiška prasme – mokytojui rūpėjo mokiny, jo psichoemocinė savijauta, jo karjeros planai ir ateities pasirinkimai. Kitaip tariant, mokinio savęs komunikacija per mokymosi veiklą bei atsakomybę ir eventualus mokytojo atsiliepimas (jei toks įvyko) įgalino rasti kokybine prasme visapusiškesnį santykį, charakterizuojamą abipusės bičiulystės (bet ne draugystės), pagalbos, pagarbos, pasitikėjimo.

Tuo tarpu nesėkmingas (arba **susvetimėjęs**) mokinio ir mokytojo santykis buvo charakterizuojamas arba paties mokinio nesuinteresuotumo mokymosi veikla, arba mokytojo negebėjimo „atsiliepti“ arba „pastebėti“ mokinio. Kokios priežastys lėmė šį mokytojo „neatsiliepimą“ arba „nepastebėjimą“ – atsakyti labai sunku, nes tam reiktų atskiro tyrimo, kuriame būtų analizuojamas būtent mokytojo veikimas. Kaip jau minėta, šis tyrimas analizavo tik santykį tarp mokinio ir mokytojo žvelgiant tik iš mokinio perspektyvos. Nepaisant tokios epistemologinės pozicijos ir galimo jos tobulinimo, tai leidžia teigti, kad mokymosi veikla užima labai svarbią vietą mokinio ir mokytojo santykio plėtotėje ir turi būti toliau tyrinėjama.

Paminėtina, kad mokinių „transliuotas“ atsakomybės prisiėmimas buvo tarsi esminė prielaida, įgalinusi mokytoją tyrimo dalyvius traktuoti kaip suaugusius, visiškai už save atsakingus asmenis, su kuriais buvo kuriamas lygiavertis pasitikėjimu ir pagarba grįstas abipusiškas santykis. Tuo tarpu tais atvejais, kuomet mokiniai tiesiogiai ar netiesiogiai rodė nesuinteresuotumą mokymosi veikla, toks santykis iš esmės nesikūrė arba buvo labiau fragmentiškas, kur mokiny iš esmės nebuvo pastebėtas kaip asmuo. Mokinio

ir mokytojo santykis tais atvejais buvo labiau funkcinio techninio pobūdžio, neturintis abipusiškumo specifikos, primenantis Buberio „Aš–Tai“ santykio aprašymą.

Tokie radiniai leistų susvetimėjimą tarp mokytojo ir mokinio charakterizuoti kaip tam tikrą iš mokymosi neaktualumo atsiradusią distanciją, kuomet mokinys, nerodydamas suinteresuotumo konkretaus mokytojo vykdoma mokymo veikla, iš esmės negali sukurti su juo dialogiško abipusio santykio. Tačiau tai nereiškia, kad mokinio ir mokytojo santykyje distancija ar susvetimėjimas negali atsirasti ir dėl mokytojo negebėjimo „atsiliepti“ į mokinio „kreipinio“ aktą, pasireiškiantį per suinteresuotumą ir atsakomybės prisiėmimą. Tam patvirtinti reikėtų nuodugnesnių tyrimų šia tema.

Šiame kontekste pravartu prisiminti anksčiau aptartas susvetimėjimo reiškinių konceptualizacijas ir apsvarstyti, kaip jos siejasi su šio tyrimo, konkrečiai su mokinio ir mokytojo santykio sritimi. Šiuo atveju įtikinamas atrodo susvetimėjimo kaip beprasmybės jausmo konceptualizavimas (Seeman, 1959, 1975; Mau, 1992) tuo atveju, kai tyrimo dalyviai iš esmės nematė prasmės mokytis ir dėl to negalėjo sukurti dialogiško santykio su mokytojais. Kita vertus, atsiribojimas nuo mokymosi veiklos ir per tai nuo santykio su mokytojais taip pat galėtų būti laikomas tam tikra socialinės izoliacijos patirtimi (ten pat). O mokytojo negebėjimas „atsiliepti“ į mokinio suinteresuotumą – tam tikra bejėgiškumo forma (ten pat). Tai leidžia teigti, kad susvetimėjimo teorinis konceptualizavimas nėra baigtas ir turėtų būti toliau mąstomas bei kritiškai svarstomas.

Mokinys, mokymosi veikla ir mokytojas: trinarė santykio struktūra. Buberio ugdymo sampratoje mokinio ir mokytojo santykis matomas kaip trinaris tuo požiūriu, kad mokytojas yra lyg *mediumas* tarp mokinio ir pasaulio, padedantis savotiškai *jį* „atrakinti“, t. y. suprasti, pasirinkti. Tačiau pats Buberis savo edukologinėje mintyje gan aiškiai orientuojasi labiau į mokytojo ir mokinio sąveiką, *pasaulio* arba, kaip būtų galima interpretuoti, dalyko klausimui skirdamas gerokai mažiau dėmesio. Empirinio tyrimo radiniai siūlo šią Buberio nubrėžtą santykio struktūrą ir jos dinamiką matyti labiau niuansuotai. Tyrimo radiniai leidžia teigti, kad mokinio susidomėjimas pasauliu (arba šiuo atveju – dalyku, konkrečia mokymosi veikla) iš esmės *atrakina* santykį su mokytoju. Kitaip tariant, mokinio ir pasaulio (arba dalyko) santykis gali būti matomas kaip atsirandantis pirmiau nei mokinio ir mokytojo santykis.

Mokinio *susidomėjimas* ir *suinteresuotumas*, Buberio terminais, pasauliu, o tyrimo terminais – mokymosi veikla iš esmės įgalino rasti

teigiamą santykį su mokytoju. Tad šis tyrimo radinys savo esme primena ankstesnįjį, kuomet tyrimo dalyvių chronologiškai pirmesnis santykis su juos sudominusia veikla „*atrakino*“ santykį su kitu. Tai paradoksaliai leidžia kalbėti apie mokytojo ir mokinio santykį kaip apie iš esmės trinarį, kur mokymosi veikla savitai veikė mokinio santykį su mokytoju. Žinoma, nereikia atmesti, kad ir pati veikla reikšmingai priklausė nuo asmeninių mokinio ir mokytojo savybių, tokių kaip abipusės komunikacinės kompetencijos, abipusis gebėjimas pastebėti kits kitą ir t. t.

Remiantis tyrimo duomenimis, tais atvejais, kuomet mokymosi veikla tyrimo dalyviams buvo įdomi, prasminga ir aktuali, santykis su mokytojais taip pat buvo teigiamas. Interviu metu atskleista, kad mokiniai, parodę interesą ir susidomėjimą mokomuoju dalyku, iš esmės sulaukdavo mokytojo „atsako“, kuris pasireiškė papildomu tiek akademinio, tiek bendražmogišku dėmesingumu mokinio atžvilgiu. Šį mokinio parodytą susidomėjimą ir jo komunikavimą pamokinės veiklos metu (pvz., aktyvus dalyvavimas pamokoje, namų darbų darymas, diskusijos su mokytojais dalykine tema, aktyvus rengimasis egzaminams ir t. t.) galima matyti ir kaip tam tikrą mokinio priimtą atsakomybės aktualizaciją, juolab kad tyrimo dalyviai šį „susidomėjimą“ patys taip įvardino. Pastebėta, kad čia labai svarbią vietą užėmė pačių tyrimo dalyvių komunikacinė kompetencija, jos raiška ir apskritai asmeninės charakterio savybės, leidžiančios jiems būti komunikabiliems tiek su bendraklasiais, tiek su mokytojais. Mokytojo „atsakas“ tyrimo atvejais buvo papildoma akademinė pagalba, teiravimasis apie savijautą, ateities planus, t. y. buvo matomas visiškas mokinio kaip savarankiško asmens aktualizavimas mokytojo suvokime.

Toks mokytojo „atsakas“ iš esmės įgalino patį mokinį į mokytoją žvelgti ne vien kaip į funkcinį veikėją, bet kaip į žmogų, pašnekovą, o kai kuriais atvejais netgi kaip į bičiulį, galintį mokomąjį turinį praplėsti savo pasidalinimu savo patirtimi, papildomu paaiškinimu, emocine pagalba ir bendražmogišku palaikymu. Tyrimo duomenys leidžia manyti, kad tokia abipusiška aktualizacija chronologiškai prasidėjo nuo mokinio kaip santykio šalies išreikštos orientacijos į konkrečią mokymosi veiklą, kuri sulaukė mokytojo „atsako“ – pastebinčio, aktualizuojančio „žvilgsnio“ į konkretų mokinį.

Čia taip pat verta paminėti, kad nors šiame tyrime nebuvo tirti konkretūs mokytojai, manytina, kad tam tikros mokytojo profesinės ar (ir) asmeninės savybės padėjo iš esmės „pastebėti“ mokinį ir jam „atsiliepti“. Kokios yra tos mokytojo asmens savybės, galėtų atsakyti platesnis tyrimas, orientuotas būtent į mokytojo poziciją. Vis dėlto iš turimų duomenų manytina,

kad tai mokytojai, turintys plačiai išvystytas komunikacines kompetencijas, nesureikšminantys akademinį rezultatų bei nepasiduodantys siauram dalykiniam ar kategorizuojančiam vertinimui, t. y. tarsi esantys atviri fenomenaliam santykio įvykiui. Taip pat manytina (ir verta plačiau aptarti), kad šis aptiktas dialogiškas mokinio ir mokytojo santykio vyksmas, kuomet mokinys suinteresuotai „pasineria“ į mokymosi veiklą, o mokytojas geba būti atsiliepiančiu pagalbininku, iš esmės patvirtino tiek paties mokytojo, tiek mokinio subjektiškumą. Kitaip tariant, galimas daiktas, kad šis abipusiškas dialogiškumas iš esmės *patvirtino* abiejų santykio šalių subjektiškumą.

Mokinys kaip „čia esantis“ identifiкуotas per mokytojo žvilgsnį ir mokinio parodytą susidomėjimą mokymosi veikla, o mokinio suinteresuotumas šia veikla, kaip neatsiejama mokytojo tapatybę laiduojančia dalimi, patvirtino paties mokytojo kaip „čia esančio“ buvimą. Manytume, kad tokia trinarė struktūra iš esmės leido kurtis ir plėtotis dinamiškam vienas kitą palaikančiam, bičiuliškam mokytojo ir mokinio santykiui, kurį pavadinau *dialogiškumu*.

Kaip tokio santykio atvirkštinį variantą tyrime galėjome pamatyti fragmentišką mokytojo ir mokinio santykį, neturintį aptartos abipusiškumo dinamikos ir paženklinantį tam tikros distancijos. Ši distancija pasireiškė tuo, kad tyrimo dalyviai su mokytojais iš esmės neturėjo artimesnio emocinio dalykinio ryšio, daugiausia kalbėjo apie erzinančius mokytojų pedagoginio darbo metodus, paskiras neigiamas santykių patirtis. Šios daugiausia buvo susijusios su tuo, kad krizinėse situacijose mokytojai neparodė reikalingo supratingumo. Pastebėta, kad mokiniai teigė kasdienėje pedagoginėje veikloje besijaučiantys tarsi nepastebimi, nevertinami kaip asmenybės, bet veikiau matomi tik pagal akademinis rezultatus, išvaizdą ar kitus išorinius ypatumus.

Pastebėta, kad tyrimo dalyviams itin ryškiai įsiminė atvejai, kuomet mokytojo komunikacija su mokiniiais buvo nulemta išankstinių arbitriškų mokytojo nuostatų mokinių ir jų ateities karjeros (kaip tam tikro subjektiškumo raiškos) atžvilgiu (pvz., „*matematikos egzaminas daug ką pasako apie jus kaip apie žmogų*“ ir kt.). Tyrimas dėl savo metodologinės struktūros negalėjo atsakyti, ar ši aptikta distancija tarp mokinio ir mokytojo buvo sukurta dėl tam tikro neigiamo mokytojo veikimo ar neveikimo, ar tai buvo mokinio nesuinteresuotumo mokymosi veikla išdava. Kita vertus, keletu atvejų galėjome matyti, kad nesuinteresuotumas mokymosi veikla, pačių tyrimo dalyvių teigimu, buvo esminė santykio su mokytojais *nebuvimu* prielaida.

Žvelgiant į teigiamo santykio su mokytojais patirtis, peršasi tam tikra analogija, pagal kurią manytume, kad būtent mokinių nesuinteresuotumas mokymosi veikla iš esmės galėjo sukurti tam tikrą distanciją mokytojo atžvilgiu, kuri, be kita ko, galėjo būti padidinta ir tam tikro mokytojų nepedagoginio elgesio apraiškų. Tad tai leistų kalbėti apie tam tikrą, tačiau jau *neigiamą abipusiškumą* (pvz., bene ryškiausiai ST ir LN atveju), kada abi santykio šalys iš esmės pasižymėjo nesuinteresuotumu viena kitos atžvilgiu, o mokymosi veikla buvo „pažymėta“ neaktualumo „ženklų“.

Reflektuojant šį tyrimo radinį darbo filosofiniame kontekste pažymėtina, kad Buberio filosofija čia taip pat palieka nemažą interpretacijos laisvės. Kita vertus, sunku tikėtis, kad kokia nors filosofinė pastanga galėtų pilnutinai abstrahuoti dinamišką ir daugiamatę santykių konkretybę. Buberio aptartoje mokytojo ir mokinio santykio dinamikoje aptikau tris svarbias šią dinamiką nusakančias temas, tai *sudabartinimas*, *priėmimas* ir *patvirtinimas*. Analizuojant tyrimo dalyvių patirtis, šias tris temas aiškiai galėjome išžvelgti dialogiško santykio atveju, o tai leistų teigti, kad Buberis savo edukologine mintimi iš esmės palietė esmiškai svarbius mokytojo ir mokinio santykio kontūrus, taip leisdamas matyti dialogišką santykį kaip tam tikrą abipusiškai susijusią organišką visumą, o jo priešingybę – susvetimėjimą santykių su mokytojais – kaip tam tikrą fragmentišką, nuaktualintą, formalų buvimą.

4.3. Santykis su mokymosi veikla

Trečioji santykių mokykloje sritis, kurios specifiškumas analizuotas (ne)susvetimėjimo kontekste – tai tyrimo dalyvių santykis su mokymosi veikla. Tyrimo dalyvių pasakojimų sintezė, atidi analizė ir tyrimo autoriaus pastebėjimai apibendrinti dviem temomis: 1) ***Mokymosi turinio ir veiklos aktualizavimo trajektorijos***, 2) ***Mokymosi veiklos kuriamas emocinis fonas***. Manytina, kad šios dvi temos gali tinkamai iliustruoti santykio su mokymosi veikla įvairovę šio tyrimo dalyvių patirtyje.

Pirmoji tema išskirta į tris ją eksplikuojančias potemes, tuo tarpu antrajai temai potemių nepriskyrėme, nes ji susidėjo iš daugelio skirtingų tyrimo dalyvių pasakojimų ir juose paliestų skirtingų teminių linijų.

7 lent. Santykio su mokymosi veikla temos ir potemės

Tema	Potemė
1. Mokymosi turinio ir veiklos aktualizavimo trajektorijos	1) Mokymosi turinys ir veikla kaip savaime įdomūs ir prasmingi 2) Gyvenimo iššūkių, darbo rinkos poreikių ar karjeros pasirinkimų neatitinkantis mokymasis 3) Mokymosi procesą bei turinį siaurinantys veiksniai ir aplinkybės
2. Mokymosi veiklos kuriamas „buvimo“ mokykloje fonas	-

1 tema: Mokymosi turinio ir veiklos aktualizavimo trajektorijos

Ši tema apėmė tyrimo dalyvių pasakojimus ir jų ištraukas, susijusias su tuo, kaip tyrimo dalyviai (ne)aktualizavo mokymosi turinį ir veiklą mokykloje. Su mokymosi veiklos aktualizavimu susiję klausimai buvo pateikiami tiek diagnostiniame, tiek kokybiniame tyrime; teminė analizė atskleidė šio aktualizavimo skirtingumus. Tad pati aktualizavimo tema atsiskleidė kaip spektriška, turinti aiškią sąsają su diagnostinio tyrimo metu atskleistais rezultatais, o šį „spektriškumą“ paaiškino ir išplėtojo analizės metu išskirtos potemės.

Viename temos spektro „gale“ buvo matyti ryškios teigiamos mokymosi turinio ir veiklos aktualizacijos pastangos ir motyvai, juos daugiausia išreiškė žemą susvetimėjimą su mokymosi veikla diagnostinėje apklausoje nurodę tyrimo dalyviai. Teigiamo santykio su mokymosi veikla spektrui priskyrėme potemę „*Mokymosi turinys ir veikla kaip savaime įdomūs ir prasmingi*“. Tuo tarpu priešingame spektro „gale“, indikavusiame aukštą susvetimėjimą su mokymosi veikla, pozicionavau kitas dvi potemes: „*Gyvenimo iššūkių, darbo rinkos poreikių ar karjeros pasirinkimų neatitinkantis mokymasis*“ ir „*Mokymosi procesą bei turinį siaurinantys veiksniai ir aplinkybės*“. Šiose potemėse mokymosi turinys ir veikla buvo neaktualūs tiek dėl pačių tyrimo dalyvių nuostatų, tiek dėl tam tikrų išorinių struktūrinių veiksnių ar aplinkybių. Šie tyrimo dalyviai diagnostinėje apklausoje nurodė aukštą susvetimėjimo su mokymosi veikla lygį. Šį skirtumą sąlygiškai vizualizavau 3 schema šio poskyrio pabaigoje.

Aktualizacijos tema apėmė ne tik pačių tyrimo dalyvių pastangas (požiūriai, nuostatos, asmeninės patirtys), bet ir veikėjus, kurie (ne)aktualizacijos procese suvaidino vienokį ar kitokį „vaidmenį“. Šie „veikėjai“ teminėje linijoje – tėvai, draugai, mokytojai, autoritetai ar net fiktyvūs personažai. Greta šių temoje atskleistų veikėjų, dariusių įtaką tyrimo dalyvių santykiui su mokymosi veikla, temoje išryškėjo ir instituciniai struktūriniai veiksniai, kaip antai: egzaminai, pasirengimo jiems specifika, taikoma mokytojo, mokyklos *curriculum*, konkrečiai specialybei, į kurią ketinama stoti baigus mokyklą, keliami reikalavimai, tam tikra ateities karjeros trajektorija ir su tuo susiję reikalavimai. Visi šie skirtingi veiksniai tyrimų dalyvių pasakojimuose kūrė skirtingas santykio su mokymosi veikla „trajektorijas“.

Šią *mokymosi turinio ir veiklos aktualizavimo trajektorijos* temą eksplikavo trys potėmės: 1) *Mokymosi turinys ir veikla kaip savaime įdomūs ir prasmingi*, 2) *Gyvenimo iššūkių, darbo rinkos poreikių ar karjeros pasirinkimų neatitinkantis mokymasis*, 3) *Mokymosi procesą bei turinį siaurinantys veiksniai ir aplinkybės*. Šių potemių aptarimą ir detalizaciją pateikiame toliau šiame skyriuje.

1 potėmė: mokymosi turinys ir veikla kaip savaime įdomūs ir prasmingi. Analizuojant tyrimo dalyvių interviu atsiskleidė, kad dalis tyrimo dalyvių mokymosi veiklą vertino vienareikšmiškai kaip įdomią, prasmingą, būtiną visapusiškai žmogaus kaip asmens augimui ir tobulėjimui. Šie tyrimo dalyviai išsiskyrė aukštais savo mokymosi įvertinimais, nurodė turintys gerą santykį su savo mokytojais ir bendraklasiais, o mokymosi veikla, tiek turinio, tiek proceso prasme buvo juos labai dominanti ir įtraukianti. TR teigimu, „[...] *man patinka mokytis mokykloje, nes nu čia, kaip žmonės eina į darbą, tai mes taip eidami į mokyklą ir čia nu čia realiai mūsų irgi yra darbas, tai nu ta veikla. Tai nu tu nesėdi namuose ir nežiūri kažkokių serialų ir kažko, užsiimi mokslais, ir kad vėliau galėtum kažką išsinešti irgi iš tos mokyklos ir taip lavinti savo smegenis.*“ Arba BR apie savo vidinę motyvaciją mokytis: „[...] *mokslai tikrai yra labai svarbūs žmogaus gyvenime. Mokslai, kaip ir minėjau, plečia mūsų pasaulėžiūrą, verčia išmokyti tų dalykų, kurių tu gal, jeigu neitum į mokyklą, neišmoktum ir gal tu net nepasiektum to, ko trokšti gyvenime. O mokslai, kad ir kokie jie būna sunkūs, jie vis tiek tave kaip ir skatina ir verčia siekti [tikslų]. Aš žinau, kad tai nėra laiko švaistymas, aš tai išmoksiu, panaudosiu gyvenime. [...] manau, kad visi dalykai, kad ir, tarkim, kurių tu nelaikais [egzamino], jie tiesiog platina tavo visą pasaulėžiūrą tau ir reikia*

bendram išprusimui. Tai stengiuosi įdėti pastangų į kiekvieną dalyką. Žinoma, truputį gal daugiau tuos, kurie man yra svarbesni, bet aš taip neatmetu visko.“

Tyrimo dalyvė GU apie savo santykį su mokymosi veikla teigia: „Aš jau turbūt minėjau, kad tiesiog man to reikės, gal ne viską, ko aš mokausi toje mokykloje, bet tikrai daugumos dalykų, ką aš jau moku, tai yra iš mokyklos, ir tai tikrai nėra laiko švaistymas. Kaip man, ateinu dieną, vat pabūnu ir viskas, atrodo, nieko. Bet tai yra iš tikrųjų labai daug, ir manau, tai galima sakyti, reikia vertinti tai tikrai, nes tau gyvenime ar taip, ar taip prireiks, nesvarbu, kur tu įstosi, ką tu darysi su tuo, bet mokykloje įgytos žinios tikrai padės. [...] man turbūt istorijos tą tokią, nežinau, meilę, kuri tai man buvo nuo tų pirmų pamokų, kada pradėjau ją mokintis, tai čia buvo penkta šešta klasė, man tai nėra kažkoks apsikrovimas papildomu dalyku. Tiesiog tai yra patinkantis [dalykas] ir aš randu tą tokią balansą tarp savęs biologės, sakykim, ir istorikės, nes aš manau, kad jeigu ir nepasisiektų man su savo planais, nors labai to tikiuosi, tai aš galiu eiti ir į kitą sritį, kuri man taip pat bus įdomi. Toks šiek tiek nesutapimas, kad tarp tų gamtamokslinių atsiranda ir istorija. Tai vat iš to ir atsiranda, kad negaliu jos paleisti, nes na tai tas dalykas, kuris ilgą laiką buvo mano vienas mėgstamiausių [...] man tai tiesiog yra vau kažkas [...]“

Tyrimo dalyviai, parodę vidinę motyvaciją ir susidomėjimą mokomuoju turiniu ir veikla, dažnu atveju akcentavo, kad šis susidomėjimas buvo pozityviai palaikomas jų tėvų, artimų draugų ar kokio nors kito „įsameninto“ pavyzdžio. GU teigia: „Šiaip nežinau, iš kur [noras mokytis], bet tiesiog, tikriausiai ir tėvai padėjo tą suformuoti, kad norėti siekti kažko tais daugiau ir kažką daugiau sužinoti. Ir tiesiog, na, ir pačios nenoras, ten sakykim, nieko nemokėt, nieko nežinot. Būt įlindus ten į tuos socialinius tinklus ar ten būt kažkokiai tais, nežinau.“ AT taip pat nurodo stiprų tėvų palaikymą mokymosi procese, kuris prisidėjo prie teigiamo santykio su mokymosi veikla: „Geras ryšys ir su tėvais, ir nuo pat pradinių klasių su manimi buvo labai daug sėdima. Ties matematika, ties lietuvių. Vėliau, kai perėjau pradines, pradėjo mane skatinti dirbti pačiai labiau ir taip po truputį įsibėgėjo. O dabar 12 klasėje tai jau visiškai viena dirbu, nes tėvai jau daugelį dalykų ir užmiršę, ir panašiai, bet jie visada skatina siekti, ko nori, daryk, ką nori, bet visada nepasiduok.“

Pastebėta, kad teigiamą santykį su mokymosi procesu taip pat didele dalimi nulėmė mokyklos socialinis dėmuo – draugystės ryšiai, kurie buvo kaip „gelbėjimosi ratas“ nuovargio, rutinos, įtampos situacijose. Antai GD vaizdžiai pasakojo apie savo santykį su mokymosi veikla ir draugystės vietą šiame santykyje: „[...] nėra, kad man ta [mokymosi] veikla yra kančia, tikrai nesupraskit taip. Aš tikrai kartais ir, nu, jau ta rutina nusibosta ir šiek tiek jau

norisi pailsėt, bet vis tiek, nu, mokykloje yra tavo draugai. Ten mokaisi, jautiesi savas, kartais net ir jauti turbūt malonumą būdamas mokykloje.“ BR taip pat nurodo draugystės ir mokymosi veiklos sąsają per savo asmeninę patirtį: *„Manau, didžiausias branduolys yra tikrai draugai. Tavo tie žmonės, kurie tave supa. [Jie] supranta visą tą mokymosi esmę ir tą visą iš tiesų krūvį patys supranta. [...] Tarkim, tavo draugai gali padaryti visą mokymąsi linksmą ir juokingą: sėdi klasėje, kažko nesupranti, bet tu gali kartu su jais pasijuokti, kad niekas kitas irgi to nesupranta. Arba visa tokia atmosfera sukuria va tokį smagumą, ko nesupranti, tu bandai aiškintis, bandom ieškoti kitų būdų, kaip tai paaiškinti [...]“.*

Tyrimo dalyvių pasakojimuose taip pat pasitaikė tokių atvejų, kai santykį su mokymosi turiniu ir procesu reikšmingai veikė fiktyvūs personažai arba besimokančių draugų pavyzdys. RL pasakoja: *„Aš, pavyzdžiui, turėjau klasiokę, kuri žiauriai gerai mokinos biologiją. Jinai buvo labai įdomi ir jinai, tarkim, jeigu tu ten praeini, ten ji buvo mokytojų numylėtinė, kur nu, jeigu nesuprantat, tai eikit, B. va pamokins. Bet jinai taip įdomiai mokėdavo paaiškint, kur tipo, aš galvojau, kad tipo tu geresnis mokytojas negu tas, kuris mums dėsto. Ir tiesiog aš norėjau būt nu tipo kaip B., norėjau būti kieta ir mokintis biologiją, ir man gerai sekėsi, bet tada vėl tipo aš supratau po kurio laiko, tipo, nu, kam čia to reikia...“* Kita RL pasakojimo ištrauka atskleidžia fiktyvaus veikėjo įtaką santykiui su mokymusi: *„[...] žiūrėdavau Harį Poterį vienu metu ir ten tiesiog yra ta veikėja, Hermiona, kuri buvo labai protinga ir gerai mokinosi. Aš irgi noriu. Tai neveikia ilgoje perspektyvoje, bet užsimotyvuot kažkuriuo metu, tai čia pavyzdys.“*

Taip pat pastebėta, kad santykį su mokymosi veikla teigiamai veikė mokinių angažavimasis tam tikriems konkrečiai apibrėžtiems ateities tikslams (studijoms), kurie buvo artimai susiję su mokykloje dėstoma *curriculum*. Kitaip tariant, santykis su mokymosi veikla teigiamas buvo tais atvejais, kai tyrimo dalyviai rinkosi, sakytume, „standartines“ universitetines specialybes, pvz., mediciną, inžineriją, fiziką, psichologiją, biochemiją ir kt., kurių studijavimui buvo iš esmės būtini mokykliniai egzaminai ir mokykloje dėstomas dalykinis turinys.

Būtent tokie pasirinkimai, kurie aiškiai siejo mokyklą ir būsimą aukštąją mokyklą, tyrimo dalyvių patirtyje aktualizavo mokyklos mokymosi turinį ir patį procesą. Tad ši potėmė išryškėjo kaip tyrimo dalyvių vidinių motyvacinių galių, nuostatų, laikysenų ir požiūrių samplaika, kurioje teigiamą santykį su mokymosi veikla veikė tiek jų asmeninės nuostatos ir įsitikinimai, pasirinktas „standartinis“ karjeros kelias, tiek nuolatinė ar epizodinė išorinė parama – tėvų, draugų, bendraklasių palaikymas ir pavyzdys.

2 potėmė: gyvenimo iššūkių, darbo rinkos poreikių ar karjeros pasirinkimų neatitinkantis mokymasis. Ši potėmė atspindėjo tyrimo dalyvių santykį su mokymosi veikla ta prasme, kad mokymasis vertintas kaip iš dalies arba išvis neaktualus ir (arba) nereikšmingas sąsajoje su tyrimo dalyvių ateities karjeros pasirinkimais, požiūriais į esamą darbo rinkos struktūrą ir jos keliamus reikalavimus būsimiems specialistams. Ši potėmė taip pat apėmė ir į suaugusio ir visiškai savarankiško žmogaus gyvenimą žengiančio jaunuoli situaciją, ir atvirus tyrimo dalyvių svarstymus, kokių kompetencijų, įgūdžių, patirčių reikia norint pradėti savarankišką gyvenimą.

Būtent dvyliktoji klasė, daugelio tyrimo dalyvių žodžiais, buvo interpretuota kaip tam tikras rengimasis gyvenimui po mokyklos, kuris buvo paženklintas didesnio savarankiškumo, atsiskyrimo nuo tėvų, savirealizacijos paieškų. Paskutiniai mokyklos metai ir jų pabaigos simbolis – egzaminai – buvo tarsi „slenkstis“ žengiant į naujos savivokos etapą, kai mokykla kaip pagrindinė socializacijos institucija „atsitraukia“ iš jauno žmogaus gyvenimo, vietą užleisdama saviaktualizacijai per karjeros, studijų, darbo pasirinkimus. Nors tyrimas savo esme nebuvo giluminis, t. y. pajėgus esmingai užčiuopti šių besiskleidžiančios savivokos momentų giją (tą veikiau būtų galėjęs atlikti grynai fenomenologinis ar etnografinis tyrimas), vis dėlto potėmės (tiek šios, tiek kitų) turinys leido susidaryti aiškų dvyliktojo santykio su jį supančiu pasauliu vaizdą.

Kaip vaizdingą šios potėmės iliustraciją, kurioje atsiskleidžia jauno žmogaus santykis su mokymosi veikla būsimo „savarankiškesnio“ gyvenimo kontekste, pateikiame TR interviu ištrauką. Joje mokyklinis mokymosi turinys iš esmės kvestionuojamas egzistencine jaunuolio virsmo suaugusiuoju prasme: *„Tiesiog galbūt [norisi] kažkokių tų ne teorinių, o kažkokių praktinių žinių, kurias, nu, tai elementariai irgi galėsi vėliau pritaikyti. Nu taip, tu tas teorijos žinias irgi galėsi pritaikyti, bet gal labiau tu praktikoje tas žinias pritaikysi. Nu tai man tai atrodo, kad elementariai trūksta tų tokių buitinių dalykų, kur per matematiką galbūt ar per kažkokią kitą pamoką, kad tave išmokytų. Kaip vėliau tau reikės mokėt už elektrą, vandenį ir kaip tai apskaičiuoti? Nes nu tai žinios ir tau reikia, ir tu nežinai, kaip tai padaryt.“*

Tokios tyrimo dalyvių nuostatos, išreikštos lūkesčio ir klausimo forma, iš esmės atspindėjo tam tikrą distanciją tarp tyrimo dalyvio ir mokymosi veiklos mokykloje, kur pačiam mokymosi turiniui (jis, be abejo, įsmenintas per mokytojo vaizdinį) keliamas papildomas reikalavimas: *paruošti būsimam gyvenimui po mokyklos*. Tad santykis su mokymosi veikla šiuo ir keletu kitų tyrimo dalyvių atveju charakterizuotas per tyrimo dalyvio kaip būsimo suaugusio žmogaus savivoką, kur esamas mokymosi turinys tik

iš dalies atliepia (ar net savotiškai ignoruoja) tyrimo dalyvio savirealizacijos, augimo, buvimo suaugusiu siekį (ar akivaizdybę). Mokymosi turinys šiuo atveju atsiskleidžia kaip „nepajėgus“ įvesdinti į „naują“ gyvenimą po mokyklos, nesuteikdamas praktinių kasdienio gyvenimo žinių, gebėjimų ir įgūdžių, ir dėl to neišvengiamai vertintinas kaip tik iš dalies aktualus.

Svarbu pažymėti, kad šį gyvenimo įgūdžių, praktinių žinių ir gebėjimų klausimą atskleidusi potėmė labai siejosi su santykiu su mokytojais tema. Tyrimo dalyviai dažnu atveju labai teigiamai priėmė savo mokytojų dalinimosi patirtimi momentus, kuomet mokytojas gebėjo tarsi „išlipti“ iš formaliojo ugdymo turinio ir per pasidalinimą asmenine gyvenimo patirtimi atliepti šį egzistencinio virsmo klausimą. Apie šį mokytojo gebėjimą komunikuoti patirtį, kuris atsveria formaliosios mokymosi veiklos negebėjimą atliepti egzistencinio klausimo tapsmo procese esančiam jaunam žmogui, kalbėjo AT: *„Čia paėmiau daugiau iš asmeninės pusės klausimų, kai mokytojam užduodi ne tik apie mokslus, tai jie tau nebijo plačiau apie tą dalyką pakomentuoti, patarti. Kartais būna tokių gal [pasakymų] „kaip mokytojas taip negaliu sakyti“, bet vis tiek pasako. Nu, manau, kartais tai padeda, nes dažnai sakoma, kad mokykla tavo antri namai ir tai sukuria atmosferą, kad mokytojai kaip antri tėvai [...]. Tu kažko pasiklausi ir jie tiesiog savo gyvenimiška patirtimi tau atsako. Tai, manau, didelė pagalba, nes jeigu kartais būna praėjęs ir duoda patarimą, tai ne šiaip sau patarimas, o iš patirties.“* Arba PL teigimu: *„Tai buvo tas mokytojas, kuris tikrai išklausė ir ne tik pasidalino, ne tik išklausė kitų žmonių, bet ir jiems duoda patarimų. Aišku, gali būti senas, gali būti apie tai, ką patys sužinojo. Tiesiog, toksai, žodžiu, persimetimas, kuris parodo, kad [į tave] žiūri kaip jau suaugusį žmogų, o ne vaiką, kurį reikia visą laiką prižiūrėti.“*

Mokymosi veiklos aktualumo požiūriu tyrimo dalyvių pasakojimuose kaip dar vienas svarbus veiksnys mokinio tapsmo suaugusiu procese išryškėjo ir darbo rinkos teminis motyvas. Jis taip pat gerai iliustravo jauno žmogaus santykio su mokymosi veikla mokykloje problemiskumą. Tad greta jau minėtų gyvenimo įgūdžių, praktinės patirties organiško poreikio iškyla ir „žvilgsnis“ į darbo rinką, kuri taip pat tampa mokinio kaip būsimo suaugusio ir savarankiško žmogaus savirealizacijos laidu.

GN žodžiai iliustruoja mokymosi veiklos, jauno žmogaus savirealizacijos ir darbo rinkos sąsają: *„Daugumai žmonių, kai jie išeis į darbo rinką, tikrai nereikės didumos matematikos kurso, išskyrus daugybą ir dalybą. Fizika, irgi fizikos realiai beveik niekas netaikys gyvenime. Lietuvių kalba galbūt naudingiausias dalykas, anglų kalba...? Na ir taip išmokstame gyvenime. Ir iš tiesų, tai, kai žmogus išmetamas į suaugusių gyvenimą, jis vis*

tiek visko išmoksta iš naujo. Ko realiai reikia gyvenime, ir aš tai girdėjęs daug daug kartų iš kitų žmonių.“

Tad tyrimo dalyvių pasakojimuose matome aiškią distanciją santykyje su mokymosi veikla, kurią iš esmės lemia pats egzistencinis virsmas iš mokinio į jauną savarankišką gyvenimą gyvenantį žmogų, kur formalusis mokymosi turinys ir procesas jau nebegeba atliepti kompleksinių jauno žmogaus poreikių. Tad atitolimas nuo mokymosi veiklos čia galėtų būti suprastas kaip pačios formaliosios mokyklos negebėjimas atliepti iš esmės egzistenciškai besikeičiančio jauno žmogaus poreikių. Tai kelia prasmingą ir svarbų klausimą, ar mokykla yra pajėgi tai padaryti ir ar apskritai turėtų tai daryti? Šį klausimą paliekame tolesnei diskusijai kitose darbo dalyse.

Kaip jau minėta, tema atsiskleidė kaip spektriška, apimanti ir teigiamas, ir neigiamas santykio su mokymosi veikla patirtis, tad šioje potemėje užfiksuotas ir gana radikalus atitolimas nuo mokymosi veiklos tiek turinio, tiek proceso prasme. Tai atvejai, kuomet mokymosi veiklos aktualumas buvo nulemtas konkrečių tyrimo dalyvių karjeros ar studijų pasirinkimų, iš esmės neatitikusių mokyklos *curriculum*.

Pastebėta, kad radikalus atitolimas nuo mokymosi veiklos šiais atvejais buvo užfiksuotas ir diagnostinio instrumento rezultatuose (NS, RL, OL atvejais). Tie tyrimo dalyviai, kurie pasirinko „nestandartines“ karjeros trajektorijas, kaip antai meninės krypties studijas ar profesinį labai konkrečios specializacijos mokymą, nurodė nematantys prasmės apskritai mokytis mokykloje dėstomų dalykų. Antai RL atvejis: *„aš tai einu į tą mokyklą ir man taip tuščia, žinokit. Ta prasme, kur, tiesiog, nematau aš prasmės ten būt. Aš, tiesiog, kur tikrai vienareikšmiškai, jeigu nebūtų reikalingas brandos atestatas, kad įstoti į „akadę“ – nu aš niekad neičiau į tą mokyklą.“* Tyrimo dalyvis NS dalinosi savo lūkesčiu mokytis profesinėje mokykloje ir įgyti konkrečią profesinę kvalifikaciją, kuriai nereikia iš esmės nė vieno mokykloje mokomo dalyko. Tad atitolimas santykyje su mokymosi veikla mokykloje šiuo atveju atrodė kone savaime suprantama laikysena. Tai leidžia teigti, kad aiškiai apibrėžti ir „nestandartiniai“ karjeros pasirinkimai, kuriems angažavosi tyrimo dalyviai ir kurie neatitiko arba tik iš dalies atitiko bendrojo ugdymo mokomąjį turinį, iš esmės nulėmė jų distanciją santykyje su mokymosi veikla. Ši distancija galėtų būti iliustruota neaktualumo, atsitraukimo nuo mokymosi veiklos nuostatomis. Tačiau ar šis neigiamas santykis su mokymosi veikla, iš esmės nulemtas mokinio karjeros pasirinkimų, buvo neigiamas ir moraline etine ar emocine prasme? Vertindami tyrimo dalyvių atsakymus, negalėtume teigti, kad tokio pobūdžio atitolimas nuo mokymosi veiklos tyrimo dalyviams sukėlė kokią nors emocinį

moralinį diskomfortą ar dilemą, veikiau mokymasis mokykloje čia buvo matomas kaip „laiko gaišimas“, kur laiką, praleistą mokykloje, būtų buvę galima paskirstyti ir kitaip. RL apie tai vaizdžiai sako: „*Aš, pavyzdžiui, kai praleidžiu daugiau laiko mokiniui, vat būtent visų šitų mokyklai dalykų, aš jaučiu kaip aš tiesiog durnėju. Tai labai juokingai skamba, bet, pavyzdžiui, aš, tarkim, kai nesusikoncentruoju į mokslus, aš skaitau daugiau sau, aš domiuosi kažkuo, aš kažką darau, ar aš ten groju, ar dainuoju, apie aktorystę ten kažką tiesiog. Arba ten filosofinę knygą pasiimu, kur aš, atrodo, tikrai su savim būdama, mokindama save dalykų, kurie man įdomūs, aš daug naudingiau laiką leidžiu, negu ten kai kalbama apie tą matematiką, arba ten, nežinau, nežinau, vat jei neturėsi matematikos egzaminų, neįstosi niekur[...].“*

Būtent tokiais radikaliais atvejais, kai tyrimo dalyvių karjeros pasirinkimai iš esmės kirtosi su „standartine“ mokymosi veikla, pastebėtas ir kitas įdomus sutapimas: tyrimo dalyviai iš esmės turėjo silpną arba gana silpną ryšį su kitais mokymosi proceso dalyviais – mokytojais ir bendraklasiais. NS ir RL atveju tai buvo naujoko patirtis, OL – radikalus iš bendraklasių patirtas nepriėmimas. Šiuos atvejus dar aptarsime kitoje darbo dalyje, tačiau jau dabar galima konstatuoti, kad bendrą susvetimėjimą (mokymosi, bendraklasių ir mokytojų atžvilgiu) iš esmės lėmė tam tikra individuali veiksmų ir situacijų konsteliacija ir struktūriniu požiūriu reikšmingi mokinių karjeros ar studijų pasirinkimai. Tai leidžia teigti, kad susvetimėjimas su mokymosi veikla gali būti ir tam tikra prasme „užprogramuotas“ neatitikimas tarp riboto ir apibrėžto mokyklos mokymosi turinio ir daug platesnio bei įvairesnio „pomokyklinio“ pasaulio ir jo daugiamatiškumo bei neapibrėžtumo.

3 *potemė: mokymosi turinį ir procesą siaurinantys veiksniai ir aplinkybės.* Kaip dar vieną teminę liniją, iliustruojančią šią potemę, galime išskirti mokymosi proceso specifiškumą, dėl kurio mokymosi turinys ir pats procesas prarado savo aktualumo dinamiką ir tyrimo dalyvių santykių su mokymosi veikla sukūrė tam tikrą distanciją.

Apie mokymosi gebėjimų neatitinkantį turinį ir mokymosi procesą kalba VA: „*[...] tai asmeniškai aš matematiką, pavyzdžiui, pagaunu labai labai gerai. Bet ir dėl to, kad, nu, aš greitai pagaunu visus tuos dalykus, tai kartoti tą patį per tą patį, uždavinį spręsti, kurie yra daugiau ar mažiau panašūs [...] pasidaro labai nuobodu daryti [...] dingsta motyvacija, nes lygis yra kitoks su tam tikrais klasiokais gal ir gal tiesiog norisi daugiau kažko paimt, kažko sudėtingesnio. [...] norisi aukštesniu lygiu, bet nelabai išeina dėl klasės [...].“*

Taip pat paminėtini atvejai, kai mokytojų dėstymo metodai (t. y. mokymosi proceso įgyvendinimas) iš esmės kūrė distanciją su mokymosi turiniu. Šiuo atveju aiškiai atsiskleidžia santykio su mokymosi veikla ir santykio su mokytoju sąsaja. Dėl šios sąsajos mokytojas iš esmės tampa mokymosi veiklą „įsameninančiu“, ją „pačiu savimi“ komunikuojančiu veikėju, kuris turi lemiamą vaidmenį santykiui su mokymosi veikla. Antai tyrimo dalyvė LN kalbėjo apie laukiamas pamokas mokykloje, kur mokytojas tampa centriniu pedagoginio akto veikėju: „[...] mokytojo požiūris į jo pačio dalyką. Tiesiog labai įdomiai kalbėjo apie savo dalyką ir matėsi jo aistra visoj temoj, kurių mum pristatė.“ Arba analizuojant kitas santykio sritis atsiskleidusi RL patirtis: „[...] mes turėjome istorijos mokytoją, [...] jinai labai tikrai nuoširdžiai, matydavau, kad jai be galo įdomu, ką jinai dėsto. Kur jinai, būdavo, kur „jūs nesimokinsit, išvesiu 10, mokinsitės, išvesiu 10“. Tiesiog kur jinai suteikdavo galimybę net tiems, kurie ateidavo, kad „ai čia prastumt laiką“, net tiem kildavo klausimų. Jie pradėjo kalbėti per pamokas, kur tu niekada negirdėjai, kad pamokoje kalbėtų tas žmogus, po pusės metų pirmą kartą balsą išgirsti.“ Apie mokymosi procesą, moderuojamą mokytojo, taip pat kalbėjo AT, nurodydama mokytojų pasirenkamus metodus: „[...] kartais tie dalykai galėtų būti mokomi geriau. Net nežinau, vėlgi, integruojant į kažkokias veiklas, nes daugeliui tai yra žymiai įdomiau, sužadina susidomėjimą, mokinį įtraukia [...] Integruotos veiklos, įtrauktos į mokymosi procesą, manau, yra labai reikšmingos, nes tada tikrai visi aktyviai dažniausiai įsitraukia. Nešneku apie projektus, bet integruotas veiklas.“

Kaip labai ryški teminė linija, iliustruojanti mokymosi aktualumą, šioje potemėje išskirtas baigiamasis egzaminas. Pats egzaminas neretai buvo matomas kaip formalus atsiskaitymas, kuriam išmoktos žinios iš esmės ateityje neturės jokios vertės. Tokį teminį naratyvą neretu atveju mokykloje palaikydavo ir patys mokytojai, o tai mokyklos struktūros požiūriu skamba kaip visiška kontradikcija. Tokį atvejį pateikia ST, paklausta apie mokymąsi kaip laiko švaistymą: „[...] man net ir mano vienas mokytojas šiandien sakė, kad dalykai, kuriuos mes mokomės ir iš kurių mes ruošiamės, bus pritaikyti tik vieną kartą mūsų gyvenime – tai per egzaminus. Tai čia jau net jeigu net mokytojai patvirtina šitą teiginį [...]“. Arba GN teigia: „Kad vis vien daugelis dalykų, kuriuos mes išmoksime, galiausiai mums jokios naudos nesuteiks gyvenime. Ir kad yra šio tokio apsimestinumo, netikrumo egzaminuose, tam tokiam drastiškame ruošimesi egzaminui, kad mums sakoma, kad ten reikia visą laiką jau čia ruoštis egzaminams dvyliktoje klasėje ir galbūt tas toks man nepatinka tas visas spektaklis.“

Egzamino teminę liniją taip pat papildė ir priverstinis mokomųjų dalykų pasirinkimas, net ir tais atvejais, kai mokiniai iš anksto žinojo, kad to egzamino nelaikys. Apie tai kalba OL: *„Man nereikia nei istorijos, nei geografijos iš tikrųjų, nei egzaminuose, nei vidurkio seniai apskritai. Bet aš privalau vieną iš jų rinktis ir dėl to yra toks nepasitenkinimas, nes tai reiškia, kad aš turiu eiti į pamokas, kurios, aš žinau, kad iš tikrųjų man realiai gyvenime kaip ir nepadės. [...] Aišku, anglų kalba, pavyzdžiui, tikrai reikės ir ir universitete programavimas, fizika, matematika, ten, pavyzdžiui, viskas tas susiję, tai aš tikrai nesiginčiju. Aš ir manau, kad jų reikės, bet yra kai kurių dalykų, kurių, aš manau, kad ne, nebūtų būtina.“* Tad pastebėta, kad egzaminai bei būsimų studijų ir (arba) karjeros pasirinkimai iš esmės kuria distanciją nuo mokyklinės mokymosi veiklos. Tačiau ar tai galime įvardinti kaip susvetimėjimą, t. y. atsitraukimą, beprasmybės jausmo išraišką, turinčią aiškias negatyvias emocines psichologines konotacijas, kaip susvetimėjimą bandė konceptualizuoti Seemanas (1959, 1975)? Ar nereikėtų šios distancijos laikyti natūralia su mokymosi institucijų kaita susijusia mokinio preferencijų diversifikacija? Šį klausimą plačiau aptarsime diskusinėje darbo dalyje.

2 tema: Mokymosi veiklos kuriamas „buvimo“ mokykloje fonas

Kita tema, kuri iš esmės iliustravo tyrimo dalyvių santykį su mokymosi veikla, buvo ***mokymosi veiklos kuriamas „buvimo“ mokykloje fonas***. Ši tema apima skirtingas, tačiau kai kuriais aspektais panašias tyrimo dalyvių patirtis, leidusias susidaryti bent kiek bendresnį vaizdą apie jų santykio su mokymosi veikla specifiškumą. Šios patirtys daugiausia buvo susijusios su emociniu-jausminiu tyrimo dalyvių pasauliu – baime, nerimu, įtampa, stresu, netikrumo jausmu, nuovargiu, laukimu, džiaugsmu. Ši tema, kaip ir ankstesnės, taip pat turi būti matoma „spektriškai“, ne kaip vienalytė, bet kaip apimanti plačią emocinę-jausminę amplitudę, leidžiančią susidaryti bendrą įspūdį apie santykio su mokymosi veikla dvilyktoje klasėje specifiškumą, tiek susvetimėjimo, tiek nesusvetimėjimo atveju.

Iš esmės visų tyrimo dalyvių santykį su mokymosi veikla dvilyktoje klasėje iliustravo *streso* teminė linija. Tyrimo dalyviai kalbėjo apie artėjančių egzaminų ir kasdinių atsiskaitymų keliamą diskomfortą, kuris taip pat varijavo nuo labai aukšto iki pakeliamo streso lygio. Antai VA iliustratyviai pasakojo apie aukštą mokyklinio streso lygį, apibūdinantį jos santykį su mokymosi veikla: *„Aš nelaukiu, manau, gal to streso, ir to bandymo pasiekti gerus rezultatus, nes, kaip sakiau, pas mane ir taip ne per daugiausiai būna energijos tam tikrom dienom, ir tas toks bandymas praeit pro save psichiškai ir fiziškai, nors kūnas pats nesugeba. Tai manau, kad [...] labai daug yra*

spaudimo ypač ant dvyliktojų padėta, nes jie laiko egzaminus ir jie žino, kad vat jeigu kažkas bus blogai, pavyzdžiui, tai visa ateitis yra sugadinta.“

VA taip pat minėjo, kad stresas dėl egzaminų sureikšminimo didžia dalimi buvo nulemtas socialinio spaudimo, kylančio iš šeimyninės ir mokytojų aplinkos: *„Manau, kad ir mokytojai ir, pavyzdžiui, šeima [prisideda prie streso], nes, pavyzdžiui, mano X yra [specialybės darbuotoja], tai tas toks, kad labai tikimasi daug ko iš tavęs, kaip mažesnio vaiko [...]“*. Paliekant streso tematiką psichologijos mokslų sričiai, pažymėtina tik tai, kad gerai išlaikyti egzaminai čia iškyla kaip socialinio statuso, prestižo ar net socialinio ir pedagoginio spaudimo instrumentas.

ST streso teminę liniją papildo nurodydama, kad jį gali lydėti ir tam tikra laisvės laukimo emocinė nuotaika: *„[...] aš žinau, kad mano paskutiniai metai ir kad egzaminai yra, ir kad jie daug nulemia. Dėl to aš nelaukiu [egzaminų]. Na viena mano dalis nori kuo daugiau juos nutęsti, kad jie įvyktų kuo toliau [vėliau], bet taip pat aš laikiu ir laisvės, kuri ateis po gimnazijos [...]“*. Šią laukimo nuotaiką taip pat gerai iliustravo AT: *„[...] laikiu dėl to, kad visų pirma noriu greičiau pabaigti, greičiau galėsiu bandyti į universitetą, kolegiją stoti, tolesnius planus savo planuotis. Laukiu, nes turiu žmonių, kurie mane priima, ties kuriais galiu jaustis saugi, galiu išreikšti savo nuomonę, sužinau kažką naujo. Nelaukiu mokslų mokykloje dėl to, nes susidaro pakankamai didelis kiekis streso [...]“*. AT pasakojime, kaip ir keletą kitų tyrimo dalyvių atveju, atsiskleidė, kad draugystė tarp bendraklasių yra vienas esmingiausių teigiamo santykio su mokymosi veikla veiksnių, palaikančių įsitraukimą į mokymosi veiklą mokykloje. Kitaip tariant, galime teigti, kad kai kuriais atvejais draugystės santykis mokykloje prisidėjo prie teigiamo santykio su mokymosi veikla. Tai iš esmės patvirtina ankstesnių tyrimų duomenis, pagal kuriuos mokyklos socialinė dimensija – mokiniai ir mokytojai – matomi kaip reikšmingi veikėjai, prisidedantys prie santykio su mokymosi veikla kokybės (Cornelius-White, 2007; Costa et al., 2015; Murray, 2007).

Galiausiai parodydami, kad emocinis spektras dvyliktoje klasėje gali būti ir teigiamas, pateikiame šiuos GR žodžius, kuriais tyrimo dalyvė išreiškia savo žavėjimąsi mokomuoju dalyku: *„Istorija tai yra kažkas vau, sakyčiau, nes tiesiog, labai nenoriu išsiplėsti, [...] bet tiesiog man tai patinka, na, man tai tiesiog yra vau kažkas.“*

Apibendrinimas ir diskusija

Tyrimo dalyviai, kurie, remiantis diagnostinės apklausos rezultatais, būtų priskirti prie susvetimėjimo su mokymosi veikla nepatiriančiųjų,

išsiskyrė savo teigiamomis nuostatomis mokymosi veiklos atžvilgiu. *Nesusvetimėjusį* santykį su mokymosi veikla charakterizavo prasmės jausmas, kurio „neribojo“ mokykliniai baigiamieji egzaminai. Kitaip tariant, prasmingumas, susidomėjimas mokomaisiais dalykais buvo ne selektyvus, bet veikiau visa apimantis. Šie tyrimo dalyviai matė mokymosi naudą ir prasmę savo platesniame gyvenimo, asmenybės augimo ir tobulėjimo kontekste net ir tais atvejais, kai mokymosi veikla tiesiogiai nesisiejo su jų būsimų studijų ar karjeros kelio trajektorijomis. Tad šių dalyvių santykį su mokymosi veikla galima apibūdinti kaip visapusį suinteresuotumą ir įsitraukimą.

Pažymėtina dar ir tai, kad šie tyrimo dalyviai sulaukė stipraus palaikymo iš savo tėvų bei mokytojų savo santykiuose su mokymosi veikla, o tai iš esmės veikė ir šias santykių sritis. Šie tyrimo dalyviai taip pat turėjo užsibrėžę aiškius ateities studijų tikslus, kurie iš esmės sutapo su mokykloje mokomomis akademinėmis disciplinomis, tad su jomis „nekonfliktavo“.

Žvelgiant į tokį nesusvetimėjusį santykį su mokymosi veikla iš Buberio perspektyvos reikia turėti omenyje, kad jis tiesiogiai nekalba apie besimokančiojo santykį su mokymosi veikla ir (ar) turiniu. Mąstytojas tik nurodo, kad santykis su mokytoju iš esmės yra mokymosi ir pažinimo apskritai „raktas“. Tad atskirai įvardinti tokį apčiuoptą teigiamą tyrimo dalyvių santykį su mokymosi veikla kaip dialogišką yra problemiška konceptualiniu požiūriu. Dėl šios priežasties, apibendrinami nesusvetimėjusį santykį su mokymosi veikla, nevartojame dialogiškumo sąvokos.

Analizuojant *susvetimėjusį* santykį su mokymosi veikla pastebėta, kad jį charakterizuoja nesuinteresuotumas, galintis kilti dėl įvairių priežasčių, kaip antai: nesuinteresuotumas mokymosi veikla, kylantis iš pasirinkto tolesnio karjeros kelio, kuris nesutampa su mokykloje mokomu dalykiniu turiniu, arba nesuinteresuotumas, motyvuotas kategoriškų nuostatų, kad mokyklinis išsilavinimas nėra pagrindinis dalykas, reikalingas gyvenime, ir t. t. Tad mokymosi aktualizacijos problema iškilo santykiuose su mokinių ateities karjeros pasirinkimais ir būsimo savarankiško gyvenimo projekcija. Pažymėtina dar ir tai, kad mokytojas, kaip „moderatorius“ tarp mokinio ir mokymosi veiklos, taip pat atsiskleidė kaip galintis daryti įtaką nesuinteresuotumo mokymosi veikla atsiradimui.

Karjeros perspektyvų įtaka santykiui su mokymosi veikla: ar susvetimėjimas tikrai neigiamas? Tyrimo dalyvių pasakojimai atskleidė, kad santykis su mokymosi veikla mokykloje, dvyliktoje klasėje, buvo veikiamas ateities profesinių ar karjeros perspektyvų. Šios perspektyvos buvo

sąmoningas tyrimo dalyvių apsisprendimas pasukti vienokiu ar kitokiu karjeros ar profesiniu keliu baigus mokyklą.

Nesigilinant į tyrimo dalyvių pasirinkimų motyvus reikia pažymėti, kad tais atvejais, kai projektuojamas karjeros kelias buvo labiau „standartinis“ t. y. atitinkantis formalųjį mokyklos *curriculum*, mokyklinius egzaminus, pastebėta aiški mokymosi veiklos aktualizacija, kuri daugiausia buvo orientuota į baigiamųjų mokyklinių egzaminų išlaikymą ir (arba) papildomą domėjimąsi mokomaisiais dalykais. Tačiau tais atvejais, kai karjeros projekcija buvo tam tikra prasme „nestandartinė“, pvz., didesnė orientacija į menines specialybes ar profesinį mokymą, mokymosi veikla mokykloje tiek turinio, tiek proceso požiūriu buvo menkai aktuali. Tai iš esmės nulėmė tyrimo dalyvių santykio su mokymosi veikla distanciją, arba susvetimėjimą, o per tai ir prastesnio santykio su mokytojais dinamiką. Manytina, kad šia prasme susvetimėjimas su mokymosi veikla gali būti matomas kaip mokinių mokymosi veiklai teikiamas *aktualizacijos* lygis.

Karjeros trajektorijų nulemtas mokymosi mokykloje aktualizacijos lygis iškėlė keletą koncepcinių klausimų pačiai susvetimėjimo sampratai. Pirmiausia kyla klausimas: ar susvetimėjimą su mokymusi šia prasme vis dar galime matyti kaip negatyvų reiškinį? Juk mokymosi veiklos neaktualumas mokykloje, atsiradęs dėl karjeros pasirinkimo, yra iš esmės natūralus dalykas, įvykstantis renkantis savo asmeninės ateities projekciją. Jei susvetimėjimą su mokymosi veikla, kilusį dėl karjeros projekcijos, laikome neigiamu reiškiniu, tenka pripažinti, kad susvetimėjimo sąvoka taip įgauna normatyvinę krūvį, t. y. mokytis reikia, nes tai kultūriškai priimtina norma, nesvarbu, ar to, ko mokaisi, tau reikės ateityje, ar ne. Tai taip pat leidžia numanyti, kad susvetimėjimo „negatyvumas“ iš esmės tampa priklausomas ir nuo žiūros taško. Pavyzdžiui, susvetimėjimas su mokymosi veikla mokykloje bus negatyvus reiškinys žvelgiant iš mokyklos perspektyvos, tačiau jei į tą patį reiškinį pažvelgsime, pavyzdžiui, iš darbo rinkos ar aukštosios mokyklos perspektyvų, susvetimėjimas su tam tikra mokymosi veikla mokykloje nebeatrodys kaip turintis neigiamą krūvį.

Tokie empiriniai radiniai ir jų išprovokuota diskusija iš esmės mus atvedė prie teorinėje darbo dalyje aptartos susvetimėjimo sampratos kritikų argumentacijos, kad susvetimėjimas iš esmės susiduria su Geyerio ir Schweitzerio (2012) aptarta *normatyvumo ir esencialumo problema* (p. 30), t. y. turi aiškų normatyvinį krūvį, nes nurodo, kaip yra ir kaip turėtų būti. Manytina, kad tokia problema susvetimėjimo sąvokai kyla dėl jos tranzityvumo (nurodančio tam tikrą judėjimą ar slinktį „iš“ ko nors „į“ ką nors) ir jos sąsajų su konkrečiu objektu ar sritimi ir su tai sričiai priimtinomis

nuostatomis bei vertybėmis (tyrimo atveju tai buvo mokymosi veikla) kaip tam tikru idealu, nuo kurio nutolstama. Būtent tai suponuoja, kad sąvoka „susvetimėjimas“ yra semantiniu ir ontologiniu požiūriu „pririšta“ prie kažkokio konkretaus objekto, srities, būsenos ar turinio, *su kuriuo susvetimėjama ar nuo kurio atsitraukiama*. Tad šia prasme reikia konstatuoti, kad susvetimėjimas išryškėja kaip tam tikra apribota sąvoka.

Palikus diskusiją atvirą ir grįžus prie susvetimėjimo su mokymosi veikla atveju, kilusių dėl mokinių pasirinktos karjeros trajektorijos, kyla dar vienas su tuo susijęs – mokymosi turinio kaitos – klausimas. Mokinių atitolimas nuo mokykloje vykstančios mokymosi veiklos dėl „nestandartinių“ karjeros pasirinkimų provokuoja klausti: kiek mokykla turėtų ir galėtų keisti savo ugdymo turinį, kad šis geriau atliptų besikeičiančio ir dinamiško pasaulio „po mokyklos“ iššūkius, naujų profesijų ir specialybių kaitą ir t. t.? Kiek esama mokyklos „standartizacija“ yra pajėgi tinkamai atlipti šiandieninės kultūros, visuomenės, darbo rinkos poreikius? Paliekant šiuos fundamentalius klausimus tolesniems debatams, manytina, kad šie tyrimo radiniai leidžia susvetimėjimo reiškinių pamatyti platesniame sociokultūriniame švietimo politikos kontekste ir gali būti vertinga nuoroda mąstyti švietimo kaitos perspektyvas.

Mokymasis *per se* ir mokymasis *pro forma*. Tyrimo dalyvių santykį su mokymosi veikla šiame tyrime galėjome matyti kaip mokymąsi *per se* ir *pro forma*. Dvi lotyniškos frazės gerai atspindėjo tyrimo dalyvių laikyseną mokymosi veiklos atžvilgiu. Teigiamą santykį su mokymosi veikla parodžiusiems dalyviams mokymasis buvo motyvuojamas ne paties egzaminų fakto ar būsimos specialybės reikalavimų, bet labiau vidinio asmeninio troškimo išmokti, suprasti, žinoti, būti išsilavinusiems. Tokios mokinių vidinės nuostatos reprezentavo mokymąsi, kuris pranoksta mokymosi veiklą mokykloje ir gali būti vertinamas kaip bendra pozityvi laikysena mokymosi atžvilgiu. Pastebėta, kad tokias teigiamas vidines nuostatas tyrimo dalyviai tarsi „paveldėjo“ iš savo šeimų, kuriose buvo pozityviai palaikoma mokymosi kultūra, akcentuojama mokymosi ir mokslo reikšmė ir svarba asmens gyvenime.

Šių tyrimo dalyvių nuostatų komunikavimas savo mokykliniame gyvenime iš esmės kūrė teigiamą santykį su mokytojais. Tad tokios įžvalgos iš esmės patvirtina išvadas apie tėvų aplinkos ir jų nuostatų mokymosi atžvilgiu svarbą (Kocayörük, Uzman, 2014; Kocayörük, Şimşek, 2016) ir jas papildė tuo požiūriu, kad pateikia aiškias nuorodas, kaip mokymosi veikla siejasi su santykiu su mokytojais sritimi. Kaip šios vidinės motyvacijos mokyti priešingybę dalis tyrimo dalyvių nurodė mokymąsi dėl konkretaus

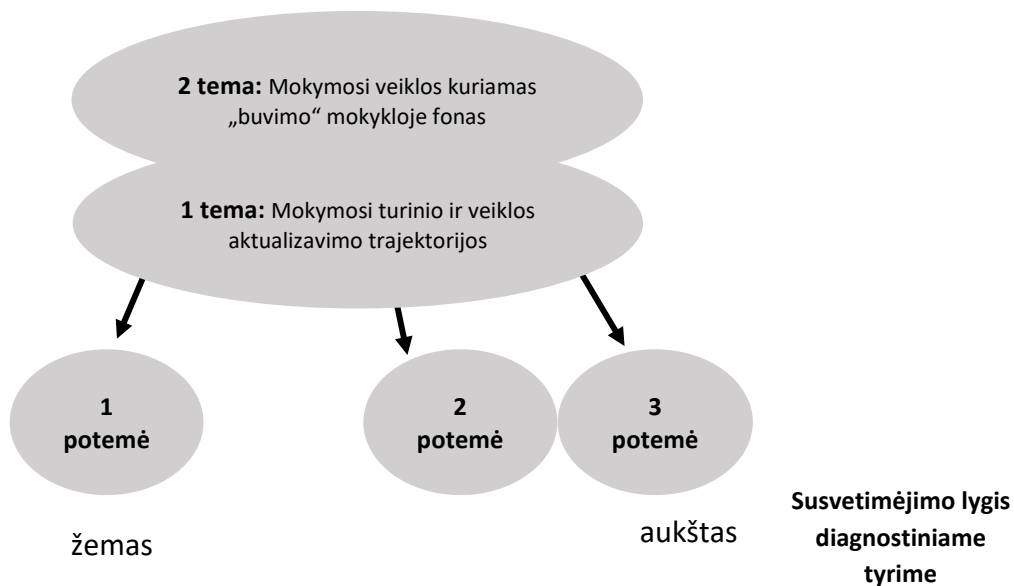
egzamino ir konkrečios specialybės, o tai iš esmės lėmė jų atsiribojimą nuo kitų mokomųjų dalykų ir tik dalinį, instrumentinį santykį su mokymosi veikla.

Mokytojo santykis su mokymosi veikla, kaip prielaida mokinio santykiui su mokymosi veikla. Tyrimo duomenų analizės metu taip pat pastebėta, kad kai kuriais atvejais mokytojas vaidino svarbų vaidmenį mokinio santykio su mokymosi veikla srityje. Mokytojas savo (ne)veikimu iš esmės galėjo sukurti tiek neigiamą, tiek teigiamą mokinių santykio su mokymosi veikla dinamiką. Teigiamais atvejais mokytojas dėl savo įtraukiančios ir dalyvauti skatinančios darbo specifikos, asmeninio domėjimosi mokomąja medžiaga gebėjo mokinius sudominti ir aktualizuoti konkrečią mokymosi veiklą, kuri lig tol mokiniams nebuvo įdomi ir svarbi. Greta šio mokytojo angažavimosi mokymo turiniui, tyrimo dalyviai atkreipė dėmesį ir į mokytojo asmenines charakterio savybes arba charizmą, kuri iš esmės kūrė mokymosi turinio ir veiklos patrauklumą per patį mokytojo asmenį, jo „aistrą“ dėstomajam dalykui. Tad mokytojo nukreiptumas į dalyką pasižymėjo gebėjimu šį savo angažuotumą savotiškai „ištransliuoti“ mokiniams ir taip pagerinti mokinių santykį su mokymosi veikla. Negalime teigti, kad mokytojai šiuo atveju naudojo kokius nors specifinius pedagoginius ir dalykinius darbo metodus, „atrakinius“ teigiamą mokinių santykį su mokymosi veikla. Veikia šiuo atveju turime kalbėti apie kažkokią *metametodiką* ar *generalinę mokytojo laikyseną*, kuri apėmė teigiamą mokytojo santykį su mokymosi turiniu ir gebėjimą į šį santykį „įtraukti“ mokinius.

Atvirkštinis tokio įtraukiančio ir santykį su mokymosi veikla kuriančio vyksmo pavyzdys atsiskleidė tais atvejais, kai mokytojo atstumiantis, nepagarbus elgesys tiek mokinio, tiek kolegų atžvilgiu, instrumentinis požiūris į dėstomąjį dalyką kūrė priešingą mokinių santykį su mokymosi veikla. Kitaip tariant, mokytojo kaip asmens neigiamas veikimas mokykloje, apėmęs ir santykio su kitais sritį, mokinius iš esmės „atstūmė“ nuo konkrečios mokymosi veiklos, su kuria buvo susijęs tas konkretus mokytojas. Tai leidžia teigti, kad kai kuriais atvejais tyrimo dalyvių santykis su mokymosi veikla iš esmės siejosi su mokytojo santykio su mokymosi veikla ir mokyklos socialiniu pasauliu sritimi. Kitaip tariant, galime matyti net kelių santykio sričių tarpusavio priklausomybę, kada mokytojo santykis su dalyku ir jį supančiu pasauliu tarsi „įsiterpia“ į mokinio ir mokymosi veiklos santykį ir jį reikšmingai veikia.

Atkreiptinas dėmesys, kad mokytojo santykis su mokymosi veikla ir mokyklos socialiniu pasauliu bei šio santykio įtaka mokinių santykiui su mokymosi veikla tyrime atskirai netyrinėta. Tokiam tyrimui, be abejo, reikėtų

įtraukti mokytojus kaip tyrimo grupę ir veikiausiai taikyti kitokią metodologinę prieigą. Vis dėlto mokinių pasakojimai leido susidaryti tam tikras įžvalgas apie tai, jog mokykloje iš esmės galime stebėti net keletą tarpusavyje susijusių, veikiančių lygiagrečiai ir darančių įtaką viena kitai *santykių* sričių. Manytina, kad šis santykių mokykloje daugybiškumas galėtų būti prasminga ir aktuali tema ateities tyrimams.



3 schema. Santykio su mokymosi veikla temų ir diagnostinio tyrimo rezultatų sąsaja

5. IŠVADOS

Teorinė tyrimo analizė nustatyta:

- Mokslinės literatūros analizė atskleidė fundamentalią santykių svarbą žmogiškosios egzistencijos kontekste. Žmogaus subjektiškumą patvirtinančio santykio neišsipildymas, jo stoka, sutrūkinėjimas sietinas su susvetimėjimo reiškiniu, ir atvirkščiai – išsipildymas siejamas su bendryste, draugyste, dialogu ir vienas kito aktualizacija.
- Atlikus susvetimėjimo sampratos turinio ir istorinės kaitos analizę atskleista, kad dėl jos ontologinių pagrindų tebevyksta teorinė polemika, kuri kiek daugiau nei pastaruosius du dešimtmečius koncentruojasi edukologijos mokslų srityje. Susvetimėjimo koncepto analizė marksistiniu bei klasikinės sociologijos, taip pat ir kritinės pedagogikos požiūriu atskleidė, kad jis sietinas su socioekonominiais struktūriniais veiksniais, lemiančiais asmens „atitolimą“ nuo darbo, ugdymo ir visuomenės. Tuo tarpu santykio pedagogikos intelektualinė mokykla ir Martino Buberio filosofinė perspektyva susvetimėjimo reiškinyje pabrėžia egzistencinį matmenį, akcentuodama asmenų tarpusavio santykius, jų fenomenalumą ir jų steigtį kasdienybės momente, nesistengdamos susvetimėjimo priežastingumo sieti su sociopolitiniais, socioekonominiais ar sociokultūriniais veiksniais ar struktūromis.
- Kaip susvetimėjimo sampratos „naujadaras“ edukologijos mokslų srityje išryškinta susvetimėjimo mokykloje (angl. school alienation) samprata. Ji reikalinga tolesnių teorinių bei empirinių tyrimų, ypač nustatant fenomeno priežastingumą, raišką ir pasekmes.
- Dialogo filosofo Martino Buberio literatūros analizė atskleidė egzistencinio matmens svarbą. Mąstytojo požiūriu, ugdymas yra įmanomas tik dialogiškame santykyje, kurį apibrėžia jo vartotos abipusiškumo, priėmimo ir patvirtinimo sąvokos. Buberio intelektualinėje mintyje, skirtingai nei kritinėje ar marksistinėje teorijoje, randame vos keletą nuorodų į susvetimėjimą, kuris, manytina, yra žmogiškąjį subjektyvumą paneigiantis „užsibuvimas“ suobjektinančiame „Aš–Tai“ santykyje.
- Martino Buberio ugdymo sampratoje daugiausia dėmesio skiriama individualiam mokytojo ir ugdytinio santykiui, plačiau nedetalizuojant susvetimėjimo koncepto požiūriu svarbių ugdytinio santykio su ugdymo turiniu bei santykio su bendraklasiais sričių.

Diagnostiniu tyrimu nustatyta:

- Diagnostinis susvetimėjimo nustatymo instrumentas atskleidė, kad trijose tyrimo mokyklose susvetimėjimas reikšmingai išsiskyrė santykio su bendraklasiais srityje. Tai rodo santykių tarp bendraklasių sudėtingumą bei leidžia numanyti, kad klasių formavimo ir valdymo specifika galėjo turėti įtakos susvetimėjimo rodikliui. Vis dėlto, norint patvirtinti tokią išvadą, reikėtų išsamesnių mokyklos veiklos analizės tyrimų.
- Šio tyrimo atveju lytis neturėjo reikšmingos įtakos susvetimėjimo rodikliui. Tai iš dalies leidžia patvirtinti naujausių susvetimėjimo tyrimų radinius, teigiančius, kad su amžiumi susvetimėjimo skirtis mokykloje tarp lyčių mažėja.
- Diagnostinė apklausa leido nustatyti ekstremalius susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo atvejus tyrimo mokyklose, kurie vėliau analizuoti kokybinio pusiau struktūrinio interviu būdu.
- Diagnostinės apklausos statistinė duomenų analizė parodė, kad koreliacija tarp susvetimėjimo su bendraklasiais ir mokymosi veikla buvo mažesnė nei susvetimėjimo su mokytojais ir mokymosi veikla. Tai empiriškai pagrindžia mokytojo vaidmens svarbą mokinio santykiui su mokymosi veikla, išvelgtą analizuojant Buberio ir santykio pedagogikos teorinę filosofinę literatūrą.
- Manytina, kad diagnostinį instrumentą būtų galima naudoti tolesniems, didesnės ir reprezentatyvios imties tyrimams, derinant jį su kokybinių tyrimų metodais.

Kokybiniu tyrimu nustatyta:

Santykis su bendraklasiais

- Visi tyrimo dalyviai santykį su bendraklasiais interpretavo kaip įvykstantį arba neįvykstantį bendravimo ir bendradarbiavimo įvykį. Suformuluotos trys santykio specifiškumą nusakančios temos, kurios siejosi su diagnostinės apklausos rezultatais: 1. Visus įtraukianti klasė (mažas susvetimėjimas), 2. Poliarizuota klasė (vidutinis susvetimėjimas), 3. Vienišumas klasėje (didelis susvetimėjimas). Susvetimėjimo atveju šis bendravimo ir bendradarbiavimo įvykis nebuvo įvykęs, o nesusvetimėjimo atveju jis pasiekė savo realizaciją. Nesusvetimėjusį santykį reprezentavo vienas kito priėmimas, palaikymas, panašūs interesai, patirtys ir pomėgiai, kūrę tarpasmeninį

bičiulišką ryšį. Taip pat akademinė dalykinė pagalba, gebėjimas dirbti kartu, priimti bendrus sprendimus, būti kartu, ir ypač bendra patirtis, mokantis toje pačioje klasėje. Tad tokį palaikomąjį santykį laikytume **dialogišku**, artimu Buberio dialogiško santykio apibrėžčiai, aptartai teorinėje darbo dalyje. Tokiame aptiktame santykyje mokinių socialiniai santykiai ir akademinis veikimas nuosekliai derėjo ir vienas kitą sėkmingai papildė. Tuo tarpu susvetimėjęs santykis apėmė „atvirkštinę“ mokinių tarpusavio sąveiką: **susvetimėjusį** santykį su bendraklasiais tyrimo dalyviai specifikavo per nepriėmimą, ignoravimą, interesų išsiskyrimą, pagalbos neteikimą, negebėjimą dirbti ir priimti sprendimus kartu.

- Analizė atskleidė, kad žemą susvetimėjimą su bendraklasiais nurodę tyrimo dalyviai turėjo labiau išvystytas komunikacines socialines kompetencijas, t. y. buvo daugiau bendraujantys, dalyvaujantys įvairiose veiklose, gebantys ir aktyviai kurti tarpusavio ryšius tiek klasės, tiek mokyklos kontekste. Tuo tarpu susvetimėjimą su bendraklasiais patiriantys tyrimo dalyviai nurodė esantys mažiau komunikabilūs, uždaresni, neįsitraukiantys į veiklas, reikalingas bendrumo. Tai leidžia manyti, kad susvetimėjimo reiškinys gali būti matomas kaip tam tikrų asmeninių psichologinių savybių ir bendro mokyklos ar klasės socialinio sąveikoje atsiradusi laikysena.
- Susvetimėjimo su bendraklasiais atveju mokyklos siūlomos neformaliosios veiklos susvetimėjimą patiriantiems mokiniams buvo kaip socialinis emocinis „gelbėjimosi ratas“ arba „niša“, kur mokiniai, susibūrę panašių interesų, pomėgių ir vertybių pagrindu, turėjo galimybę kurti bičiuliškus tarpusavio ryšius. Tai leidžia teigti mokyklose vykstančios popamokinės neformaliosios veiklos svarbą dialogiško santykio kūrimo kontekste.
- Tyrimo duomenų analizė leidžia teigti, kad susvetimėjimas su bendraklasiais – daugybiškas reiškinys, t. y. turintis labai įvairias priežastis ar net jų „paketą“, raiškos specifiką. Kartais net ir tos pačios klasės mokiniai reprezentavo skirtingus susvetimėjimo lygius: vienas labai susvetimėjęs, kitas – nesusvetimėjęs, deklaravęs bendruomenišką, dialogišką santykį; tai rodo ypač individualiai matomą šios problematikos perspektyvą.

Santykis su mokytojais

- Analizė atskleidė, kad nesusvetimėjimo atveju santykis tarp mokinio ir mokytojo išryškėjo kaip turintis trinarę struktūrą. Joje mokymosi veikla arba dalykinis turinys „tarpininkavo“ mokinio ir mokytojo santykio dinamikai. Mokinio susidomėjimas ir iniciatyvumas mokymosi veiklos atžvilgiu, o mokytojo gebėjimas pastebėti šį mokinio susidomėjimą ir į jį atsiliepti kūrė abipusį *dialogišką* mokytojo ir mokinio santykį. Tokioje santykio dinamikoje mokinys ir mokytojas bendravo ne tik dalykinio turinio prasme, bet turėjo ir stipresnę abipusį bendražmogišką ryšį, reiškę rūpinimąsi, domėjimąsi, supratingumą vienas kito atžvilgiu. Tokia atrasta santykio struktūra iš esmės sutapo su Buberio dialogiško ugdymo santykio apibrėžtimi, atskleista jo edukologiniuose darbuose, kur pedagoginis santykis apibrėžtas per abipusiškumą, priėmimą ir patvirtinimą.
- Susvetimėjimo atveju mokytojo ir mokinio santykio specifika neturėjo abipusiškumo ir dialogiškumo specifikos. Tad susvetimėjusį mokytojo ir mokinio santykį specifikavo menkas arba jokio bendražmogiško dalykinio ryšio nebuvimas, mokinio kaip integralios visumos nematymas, suobjektinantis vertinimas tik pagal akademinis pasiekimus ar išorines išvaizdos, kalbos, elgesio charakteristikas. Pastarieji komponentai gali būti siejami su diskriminuojančiu mokytojo požiūriu ir atitinkamu santykiu.
- Keletu atvejų tyrimo duomenys parodė, kad mokytojas asmeninių pastangų ir savo charizmos dėka sugebėjo sukurti teigiamą tyrimo dalyvių santykį su mokymosi veikla, net jei ši ir nebuvo jiems aktuali pradžioje. Tokia išvada patvirtina ir praplečia anksčiau aptartą trinarę mokinio, mokymosi veiklos ir mokytojo dialogiško santykio struktūrą, parodydama, kad ne tik mokinio suinteresuotumas mokymosi veikla, bet kai kuriais atvejais ir pats mokytojas gali reikšmingai prisidėti prie teigiamos mokinio santykio su mokymosi veikla dinamikos kūrimo. Tai leidžia teigti, kad mokinio santykis su mokymosi veikla turi būti matomas santykio tarp mokinio ir mokytojo bei paties mokytojo santykio su mokymosi veikla kontekstuose.

Santykis su mokymosi veikla

- Santykį su mokymosi veikla nesusvetimėjimo atveju specifikavo mokymosi aktualumas, turintis aiškius vidinės motyvacijos aspektus. Nesusvetimėjęs santykis su mokymosi veikla, remiantis tyrimo

duomenimis, gali būti apibūdintas per suinteresuotumo, susidomėjimo, įsitraukimo į mokymosi veiklą sąvokas (praktikas). Nesusvetimėjusiam santykiui lemiamos įtakos turėjo įvairūs veiksniai: asmeninis tėvų, mokytojų, bendraklasių palaikymas, asmeninės nuostatos, karjeros pasirinkimai. Pažymėtina tai, kad tyrimo dalyvių pasakojimuose suinteresuotas santykis su mokymosi veikla atsiskleidė ne kaip pragmatinis susidomėjimas mokomaisiais dalykais, bet veikiau kaip savaiminis interesas, t. y. mokymasis buvo dominanti veikla dėl paties dalyko turinio, o ne dėl būsimų egzaminų, studijų programų reikalavimų ar kitų išorinių veiksnių.

- Susvetimėjimo atveju santykis su mokymosi veikla specifikuotas per nesuinteresuotumą, nesidomėjimą ir mokymosi veiklos neaktualumą. Tai kilo iš pasirinktų karjeros trajektorijų, kurios neatitiko arba mažai atitiko mokykloje mokomą dalykinį turinį. Pastebėta, kad mokymosi veiklos neaktualumą didino neigiamos mokytojų pedagoginės praktikos, kurias patyrė mokiniai, ar netinkami pedagoginio darbo metodai.
- Pastebėta, kad santykio su mokymosi veikla specifika buvo didelė dalimi nulemta tyrimo dalyvių karjeros ar studijų pasirinkimų. Šiuo požiūriu susvetimėjimas su mokymosi veikla buvo didžiausias tais atvejais, kai tyrimo dalyviai rinkosi „nestandartines“ karjeros trajektorijas, tokias kaip meninės specialybės ar profesijos mokymasis. Tuo tarpu labiau „standartines“ specialybes (ar su jomis susijusias studijų kryptis) pasirinkę tyrimo dalyviai parodė mažesnį susvetimėjimą su mokymosi veikla. Tai leidžia teigti, kas susvetimėjimas su mokymosi veikla gali būti matomas ne tik kaip individuali, bet ir kaip dėl struktūrinių veiksnių atsiradusi laikysena.
- Tyrimas iš esmės patvirtino teorinėje diskusijoje atskleistą susvetimėjimo sąvokos normatyvinio krūvio problemą. Tai matyti iš susvetimėjimo su mokymosi veikla analizės. Karjeros pasirinkimų nulemtas mokinių susvetimėjimas su mokykloje vykstančia mokymosi veikla iškėlė diskusinį klausimą apie tokio susvetimėjimo „neigiamumą“. Kitaip tariant, ar „susvetimėti“ su bendrojo ugdymo mokyklos mokymosi turiniu, kai povidurinio ugdymo sektorius reikalauja kitokio dalykinio turinio, yra blogai moraline etine prasme? Manytina, kad šis identifikuotas susvetimėjimo sąvokos normatyvinis krūvis iš esmės priklauso nuo pasirinkto žiūros taško, t. y. jei žvelgiame iš bendrojo ugdymo mokyklos pozicijos, susvetimėjimas su mokymosi veikla iškyla kaip neigiamas reiškinys, tačiau žvelgiant,

pavyzdžiui, iš pavidurinio ugdymo sektoriaus perspektyvos, kur ugdymas gali būti grįstas profesiniu profiliavimu ar menine kryptimi, toks susvetimėjimas iš esmės „netenka“ neigiamumo.

- Santykio su mokymosi veikla dinamika tyrimo metu atsiskleidė kaip dvejopa – mokymasis *pro forma* ir mokymasis *per se*. Mokymasis *pro forma* buvo susijęs su siekiu kuo greičiau išlaikyti egzaminus ir baigti mokyklą, tuo tarpu mokymasis *per se* buvo susijęs su vidine motyvacija, gilesnės mokymosi prasmės matymu ir vidiniu pasitenkinimu, patiriamu mokymosi veiklos metu. Ši prieiga prie mokymosi buvo stipriai palaikoma tyrimo dalyvių šeimų, draugų ir bendraklasių, tad tam tikra prasme atsiskleidė kaip „paveldėta“ duotybė. Būtent tokį santykį su mokymosi veikla, kuomet jis palaikomas stiprių vidinės motyvacijos galių, įvardinau kaip dialogišką, potencialiai galintį atverti teigiamo santykio su mokytojais ir bendraklasiais perspektyvas.

6. PO IŠVADŲ: MARTINO BUBERIO MINTIES ATOŽVALGOS TYRIMO RADINIŲ KONTEKSTE

Šiame tyrime Martino Buberio intelektualinė mintis santykio ir ugdymo temomis imta kaip paradigminis atskaitos taškas, kuriuo iš esmės siekta išryškinti egzistencinę santykio svarbą asmens gyvenime bei ugdyme. Žvilgsnis į Buberio filosofiją ir santykio specifiką mokykloje šiame darbe apėmė ir mėginimą rekonstruoti mąstytojo darbuose mažai plėtotą susvetimėjimo temą, interpretuojant jo darbus bei ieškant galimų minties sąsajų. Kitaip tariant, susvetimėjimo problematiką, užčiuoptą šiuolaikiniame edukologiniame diskurse, mėginta identifikuoti ir mąstytojo darbų retrospektyvoje, „išliekant“ edukologinio diskurso koncepciniuose rėmuose bei „nenukrypstant“ į filosofiją, psichologiją ar sociologiją. Turint tai omenyje, Buberio filosofija šiame darbe iš esmės yra gretinama su empirinio tyrimo radiniais, taip kukliai prisidedant prie filosofinio diskurso ir pedagoginės praktikos dialogo vystymo. Tokia rezervuota laikysena Buberio filosofijos atžvilgiu turi būti paaiškinta ir pačios mąstytojo intelektualinės minties netipiškumu.

Ankstesniuose darbo skyriuose aptartas Buberio filosofinės minties komplikuotumas buvo nemenkas iššūkis tyrimo autoriui, siekusiam empirinius tyrimo radinius reflektuoti Buberio minties kontekste. Komplikuotumas pasireiškė jau vien tuo, kad santykio apibrėžtis Buberio filosofijoje yra sudėtinga, neatitinkanti vakarietišakai mąstymo linijai būdingo objekto ir subjekto „kanono“ ir „netelpanti“ į turimus žodynus. Tuo tarpu pati empirinė tyrimo logika reikalavo apibrėžtumo, verifikacijos ir konkretybės. Pats Buberis, tai puikiai suprasdamas, savo intelektualinės minties plėtotėje balansavo tarp filosofinės objektinančios ir poetinės kalbos nusakyti tam, kas sunkiai nusakoma (plg. 1998). Taip pat paminėtina, kad šiame tyrime kalbama apie tyrimo dalyvių santykio patirtį, kaip reflektyvų veiksmą to, kas yra įvykę. Buberio filosofijos kontekste jau pats kalbėjimas *apie patirtį* yra itin problemiškas. Buberiui patirtis – antrinis ar net šalutinis dalykas, „prisilietimas“ ne prie daikto esmės, bet prie jo „paviršiaus“, o tai iš esmės negali nusakyti paties santykio fenomenalumo (Buber, 1998, p. 73). Kita vertus, griežtas atsiribojimas nuo patirties, taip pat ir nuo santykio patirties, patį santykį daro neapčiuopiamybe, užkirsdamas kelią bet kokiam kalbėjimui *apie* jį iš empirinės perspektyvos. Tad su Buberio filosofija šia prasme taip pat tenka „derėtis“, ieškant tam tikrų tyrimui būtinų išlygų, tuo patvirtinant Gutausko teiginį, kad Buberio filosofija *visuomet* susidurs su interpretacijos būtinybe ir jos neadekvatumu (2008).

Pažymėtina, kad tokia atskleista daugiaplanė ontologinė „įtampa“ apėmė visą tyrimą, padarydama jį nelengvai įveikiamą. Vis dėlto, suspenduojant šią diskusiją apie Buberio filosofijos netipiškumą ir jos pritaikymą tyrimuose, dėmesio atkreipimas į performatyvų santykio vyksmą, nutinkantį kasdienybės momente *tarp manęs ir kito*, pasirodė kaip įdomus, netradicinis būdas mąstyti ir reflektuoti pedagoginę tikrovę, tam tikra prasme „išsiilgusią“ mąstymo alternatyvų. Būtent šis sudėtingumas mulėmė tyrimo specifiką tuo požiūriu, kad su Buberio mintimi čia mėginama diskutuoti ir ją reflektuoti, o ne mėginti verifikuoti kaip teisingą ar klaidingą. Negana to, kaip dar vieną šio tyrimo problemišumą Buberio filosofijos kontekste reikia paminėti faktą, jog tirta tik viena dvišalio mokinio ir mokytojo santykio šalis – mokiniai. Mokytojai, kaip antroji santykio šalis, šiame tyrime nedalyvavo. Tad tokia epistemologinė perspektyva iš esmės apribojo ir pačią filosofinę refleksiją, padarydama ją tik dalinę.

Nepaisant to, manytina, kad tokia atožvalga, kylanti iš ribotų empirinių tyrinėjimų ir netipinės filosofinės Buberio perspektyvos, nėra bergždžia ir beprasmė, negalinti atverti alternatyvių mąstymo perspektyvų. Tad šioje, baigiamojoje darbo dalyje, mėginame kai kuriuos tyrimo radinius, kurie pasirodė artimesni Buberio filosofinėms edukologinėms temoms, plačiau reflektuoti mąstytojo intelektualinio indėlio šviesoje.

Abipusiškumas, kaip manojo „Aš“ patvirtinimas. Martino Buberio filosofijoje abipusiškumas yra „Aš–Tu“ santykio dinamiką apibrėžianti dialogo partnerių laikysena, kuria iš esmės norima nusakyti atogrįžą į vienas kitą ir toje atogrįžoje įvykstantį nuolatinį kreipinio ir atsiliepimo į kits kitą aktą. Šis aktas, be kita ko, abiem dialogo partneriams patvirtina jų buvimą priešais vienas kitą, t. y. juos aktualizuoja ir sudabartina kaip čia, priešais mane esančią konkretybę. Tad abipusiškumas Buberiui yra esminė tikro ir gyvo „Aš–Tu“ dialogo sąlyga, kur dialogo dalyviai tampa iš esmės pažinūs tiek sau, tiek vienas kitam. Kaip tad toks abipusiškumas siejasi su tyrime identifikuota santykio dinamika?

Žvelgiant į empirinius tyrimo duomenis, abipusiškumas bene ryškiausiai iškilo mokytojo ir mokinio santykio srities analizėje. Būtent esminis atsigręžimas į vienas kitą ne tik funkcinė (mokytojas ir mokinys), bet ir gilesnė bendražmogiška prasme (tas konkretus mokinys ir tas konkretus mokytojas) įvyko tarp mokinio ir mokytojo, „dalyvaujant“ ar „tarpininkaujant“ mokymosi veiklai. Iš tyrimo dalyvių pasakojimų matyti, kad mokinio susidomėjimas mokymosi veikla, jos aktualizavimas, ir gebėjimas tai komunikuoti savo mokytojui buvo savotiškas „kreipinys“, savęs komunikacija, primenanti Buberio kreipinį dialogiško „Aš–Tu“ santykio detalizavime. Mokytojas kai kuriais tyrimo atvejais norėjo ir gebėjo atsiliepti

į šį specifinį „kreipinį“, ir šiuo „atsiliepimu“ iš esmės kūrė tam tikrą santykio vyksmą. Šį vyksmą dėl jo atskleistos specifikos pavadinau *dialogišku*, mat tyrimo dalyvių pasakojimai, leidę jį pamatyti „iš arčiau“, parodė, kad šis santykis buvo charakterizuotas *abipusio* rūpinimosi, pagalbos ir pagarbos tiek akademine, tiek platesne, bendražmogiška prasme. Mokytojui mokinys rūpėjo ne tik kaip mokinio funkcija, jo pažymys ar akademinis (ne)veikimas, bet platesne prasme – kaip jaunas, ieškantis žmogus, su savo emociniu, jausminiu pasauliu. Lygiai taip pat mokiniui greta mokytojo mokomojo dalyko rūpėjo ir pats mokytojas: jo būsenos, emocinė savijauta, patirtis ir kiti su akademiniu veikimu, sakytume, mažiau susiję dalykai. Kitaip tariant, abipusiškumas atsiskleidė kaip laikysena, kur tiek mokytojas, tiek mokinys vienas kitą matė kaip unikalius, gyvus asmenis, su savais kontekstais, o ne kaip paskiras ir apibrėžtas mokinio ir mokytojo funkcijas, o šį abipusiškumą „įgalino“ mokinio domėjimasis mokomuoju dalyku ir mokytojo atsiliepimas į šį domėjimąsi. Manytina, kad šis abipusiškumas kūrė tai, ką Buberis įvardino kaip *aktualizaciją* ir iš abipusiško santykio kylantį *subjektiškumo patvirtinimą*.

Šis abipusis subjektiškumo patvirtinimas galėtų būti aiškinamas kaip mokytojo laiduojamas mokinio „Aš“ patvirtinimas, įvykstantis tuo momentu, kai mokinys *priima* mokomąjį dalyką. Šis mokomojo dalyko, kurį dėsto mokytojas, *priėmimas* galimai reiškia ir mokytojo „Aš“ patvirtinimą. Tai leistų teigti, kad mokytojo subjektiškumas yra neatsiejamai susijęs su jo mokomąja veikla, o mokinio atsigręžimas (ar šios veiklos priėmimas) iš esmės patvirtina mokytoją kaip konkretų *čia esantį* subjektą. Tačiau kai kuriais atvejais matėme, kad mokinys pirmiau priima mokytoją kaip asmenį (pasak tyrimo dalyvių) dėl jo bendravimo, asmeninių savybių, požiūrio į mokinius ir tik paskui – jo dėstomą dalyką. Tokia santykio steigties struktūra, kuomet mokymosi veikla yra tolesnė santykio tarp mokinio ir mokytojo dinamikos pakopa, iš esmės pateikta Buberio edukologinėje mintyje. Būtent joje – pasak Buberio – pirmiau įvyksta asmens, kaip kito, esančio priešais, priėmimas su visa jo aktualybe ir tik paskui – sudominimas konkrečiu dalyku. Žinoma, reikia atkreipti dėmesį į tai, kad tyrime dalyvavo tik mokiniai, kaip viena santykio šalis. Neapklausti mokytojai, kurie būtų leidę susidaryti platesnį ir išsamesnį santykio steigties ir dinamikos vaizdą pedagoginiame kontekste. Vis dėlto manytina, kad empirinis tyrimas reikšmingas ir naujas tuo požiūriu, kad parodė, jog galima ir kitokia mokytojo ir mokinio dialogiško santykio steigties struktūra, kurioje mokymosi veikla yra lyg katalizatorius kurtis abipusiškam mokytojo ir mokinio santykiui.

Buberis savo pedagoginės minties plėtotėje iš esmės nekalba apie santykį su bendraklasiais. Šis santykis tikriausiai egzistenciniu požiūriu ne

toks reikšmingas kaip mokinio ir mokytojo santykis. Vis dėlto empirinio tyrimo duomenys atskleidė, kad teigiamas santykis su bendraklasiais iš esmės tyrimo dalyviams leido jaustis priimtiems, reikalingiems, įgalino noriai įsitraukti į mokymosi, kaip į tam tikrą bendrumo, veiklą. Kitaip tariant, šis santykis kai kuriais atvejais iš esmės patvirtino mokinio subjektiškumą, kaip *čia esančio*, konkretaus žmogaus su visa savo aktualybe. Tad empiriniai duomenys tam tikra prasme teikia naujumo, parodydami, kad subjektiškumo patvirtinimas gali būti matomas ir horizontaliajame bendraklasių santykyje. Kita vertus, nėra aišku, ar pats Buberis sutiktų su tokia subjektiškumo patvirtinimo dinamika.

Kaip priešingą dialogiškai ir abipusiškai santykio su mokytojais patirčiai tyrimo dalyviai nurodė tokį santykį, kuriame jie iš esmės neturėjo jokio artimesnio ryšio su mokytoju. Žvelgiant iš tyrimo dalyvių perspektyvos, mokytojai jų tarytum „nematė“, nerodė rūpinimosi ar domėjimosi jais, bet matė labiau funkcinę prasme, t. y. pagal jų akademinį pasiekimą, išvaizdą ar kitus ypatumus. Ši abipusiško ryšio nebuvimą iš dalies charakterizavo mokinių nesidomėjimas konkretaus mokytojo dėstomu dalykiniu turiniu, kuomet turinys vertintas kaip neaktualus. Tai leistų manyti, kad abipusiškumas tokio santykio atveju neturėjo pagrindo, kuriame būtų galėjęs plėtotis. Vis dėlto pasitaikė atvejų, kai mokytojo asmeninės savybės, atstumiantis ir neetiškas elgesys, netinkami pedagoginio darbo metodai iš esmės kūrė distanciją tiek su pačiu mokytoju, tiek su mokymosi veikla. Kitaip tariant, pats mokytojas kai kuriais atvejais buvo trukdis abipusiškumo steigčiai. Pažymėtina, kad kaip ir dialogiško santykio atveju, taip ir šiuo galėjome matyti tam tikrą mokymosi veiklos „tarpininkavimą“ mokinio ir mokytojo santykio steigties dinamikoje. Aptariant mokinio ir bendraklasių santykį pastebėta, kad neigiamos patirties atveju mokiniai taip pat, kaip ir neigiamame santykyje su mokytoju, jautėsi nematomi, ignoruojami, atskirti, negirdimi, t. y. tarsi nebuvo savo bendraklasių matomi kaip unikalūs ir vertingi asmenys. Tokia neigiama santykio patirtis iškėlė klausimą, ar Buberio filosofijos prasme tai galėtume įvardinti kaip susvetimėjimą. Keblumų tam sukuria tai, kad Buberis savo minties plėtotėje apie susvetimėjimą kalba mažai – pagrindinės jo išsakytos mintys ir jų rekonstrukcija, remiantis antriniais šaltiniais, susvetimėjimą apibrėžia kaip užsibuvimą „Aš–Tai“ santykyje, kuris iš esmės nepatvirtina žmogaus subjektiškumo, paversdamas jį objektu.

Pastebėta, kad tyrimo dalyvių pasakojimai, kada santykis su mokytoju apibūdintas mokinių neigiamomis patirtimis, buvo iliustratyvūs. Mokiniai, parodę didesnę susvetimėjimą, jautėsi nesvarbūs, nematomi, mokytojams jie nerūpėjo kaip asmenys, lygiai tas pat pasakytina apie santykio su bendraklasiais sritį. Visa tai gana gerai atskleidžia suobjektinančio santykio

patirtį, kurią, veikiausiai, Buberis ir turėjo omenyje aiškindamas „Aš–Tai“ santykio specifiką.

Pedagoginio santykio asimetrija kaip dinamiška įtampa. Buberio edukologinėje mintyje gana ryškiai išsiskiria pedagoginio santykio asimetrijos tema. Mokinys ir mokytojas yra asimetriškame santykyje, kur tik mokytojo šalis gali mokinį „matyti“ visa jo aktualybe ir potencialybe, tuo tarpu mokinys negalintis įžvelgti mokytojo potencialybės. Toks santykis, pagal Buberį, yra pedagoginis ir ugdantis, tiesa, rizikingas tuo požiūriu, kad gali pavirsti į draugystę, taip eliminuodamas ugdomąją specifiką. Tačiau Buberis šioje, kaip ir daugelyje kitų savo filosofijos vietų, mums nepalieka jokių konkretesnių nuorodų į tai, kokia yra pačios pedagoginio santykio asimetrijos apibrėžtis, t. y. kada ji prasideda, kaip ji atrodo, apie kokį pedagoginį mokytojo (ne)veikimą užtikrinant šią asimetriją kalbama? Tad tai suteikia ganėtinai plačią interpretacijos laisvę.

Galima svarstyti, ar nėra taip, kad ši „laisvė“ ir neapibrėžtumas Buberio buvo pasirinkti sąmoningai, siekiant išlaikyti savo filosofijos „pokalbiškumą“ ir performatyvumą, kur skaitytojas tampa savotišku diskusijos dalyviu savo asmeninės patirties konkretybę permąstydamas Buberio filosofijos kontekste. Jei tokia mąstytojo minties linijos interpretacija yra teisinga (ar bent kiek artima), galima tvirtinti, kad šio tyrimo dalyvių pasakojimai iš esmės gali būti matomi kaip tam tikra santykio vyksmo iliustracija, leidžianti plačiau, per konkretybę, pažvelgti į santykius mokykloje, taip pat ir į patį pedagoginį asimetriškumą. Tad vadovaujantis tokiu požiūriu, santykių dinamikos mokykloje tyrimas funkcionavo kaip tam tikra prasminga šios asimetrijos iliustracija. Tai pasakius, taip pat reikia turėti omenyje, kad santykių dinamika šiuo atveju tirta tik iš mokinio santykio perspektyvos. Kitaip tariant, jei kalbame apie mokytojo ir mokinio santykio asimetriją, šiame tyrime ji aptariama tik iš vienos dvišalio santykio perspektyvos, t. y. iš mokinio pusės. Mokytojas, galintis iliustruoti santykio su mokiniu perspektyvą, taip pat ir Buberio asimetriškumą, šiame tyrime nedalyvavo.

Buberio edukologinėje mintyje pateikta pedagoginio santykio asimetrijos apibrėžtis pasirodo kaip statiška, t. y. tam tikra distancija tarp mokytojo ir mokinio, numanoma (pats Buberis apie tai nekalba)nulemta patirties, brandos, supratimo, tam tikros egzistencinės skirties. Vis dėlto, analizuojant tyrimo dalyvių interviu, pastebėta, kad asimetriją mokinio ir mokytojo santykyje galima iliustruoti vartojant dinamiškesnę ir problematikos esmę labiau nusakančią *įtampas* sąvoką.

Teigiamo santykio su mokytojais atvejais tyrimo dalyviai dalinosi tokia santykio su mokytojais patirtimi, kuri buvo iliustruota bičiulystės

sąvokos. Šioji ženklinio artimą ryšį su mokytoju, kada mokytojas iš esmės buvo pasiekiamas, su juo buvo galima kalbėtis ne tik akademinėmis, bet ir bendražmogiškais temomis. Mokytojas tyrimo dalyviams rūpėjo ne tik funkcinė, kaip dalyką dėstantysis, bet ir asmeninė prasme – kaip konkretus žmogus. Nors tyrime ir nedalyvavo mokytojai, vis dėlto manytina, kad ši bičiulystė iš mokinio pusės laikysena patiems mokytojams buvo problemiška jau tuo požiūriu, kad mokytojas iš esmės buvo tam tikroje įtampoje ir iš esmės turėjo derinti tiek bičiulišką, tiek akademinį vertinimo ir konkrečių dalykinių rezultatų reikalaujantį funkcinį mokytojo vaidmenį. Kitaip tariant, asimetrija išryškėjo kaip neatsiejama iš mokyklos struktūros ir socialinių mokinio ir mokytojo vaidmenų kylanti įtampa, kurią kiekvienas pedagogas veikiausiai interpretuoja ir su ja susidoroja savaip.

Dialogas tarp Buberio ir tyrimo dalyvių: kas yra susvetimėjimas?

Nors Buberis apie susvetimėjimą kalba labai mažai, tačiau tai netrukdo interpretuoti jo tekstų platesne prasme. Vertingą nuorodą į galimas Buberio filosofijos atvertis pateikia Sodeika, teigdamas, kad Buberio filosofija iš esmės yra rodymo judesys ir kreipinys (1999), kuriuo mąstytojas, kaip jis pats yra teigęs, iš esmės siekia ne brėžti kokius nors teorinius koncepcinius rėmus (Buber, 1998), bet veikiau kviečia skaitytoją tapti šio dialogiško vyksmo dalyviu ir tekstą matyti ne tik kaip tekstą, bet kaip gyvą pokalbį, kreipinio ir atsako perspektyvoje. Tai aiškiai nurodo į Buberio filosofijos performatyvumą, dėl o pats tekstas iš esmės yra kuriantis ir veikiantis, o skaitytojas nėra *tik* skaitytojas, bet pirmiausia ir svarbiausią savo patirtį, o ne teksto turinį analitine prasme reflektuojantis ir į kuriantį dialogą *besileidžiantis dalyvis*. Tad šia prasme Buberio tekstai atsiskleidžia kaip provokatyvūs. Manytina, kad tokia perspektyva esmiškai „pagyvina“ pačią Buberio filosofinę pastangą, „atrakindama“ ją tam tikrai *dialogiškai* analizei, vykstančiai tarp skaitytojo patirties ir mąstytojo minties linijos, nubrėžtos jo tekstuose. Šiuo atveju ši refleksyvi pastanga plėtojama tarp tyrimo dalyvių pasakojimų ir iš Martino Buberio tekstų „išplaukiančios“ susvetimėjimo temos, keliant jau naujus klausimus: *kaip tyrimo dalyvių pasakojimai papildo Buberio brėžiamą susvetimėjimo būklę? Ką naujo jie pasako ir kaip jie apskritai dera su mąstytojo aptarta santykių dinamika?*

Susvetimėjimas, pagal Buberį, yra egzistencinės būklės įvardinimas, kuris matomas dinamiškoje dviejų santykių, kuriančių tikrovę „Aš–Tu“ ir „Aš–Tai“, perspektyvoje. Tačiau, kaip būdinga visai Buberio filosofijai, mąstytojas nepateikia jokių konkretesnių nuorodų, taip iš esmės provokuodamas tam tikrą atogrįžą į skaitytojo patirtį. Tad vadovaujantis tokia mąstymo linija toliau tenka kelti klausimą: kas gi yra susvetimėjimas šio tyrimo dalyvių patirtyje?

Tyrimo dalyvių susvetimėjimą su bendraklasiais ir mokytojais iš esmės charakterizavo vienišumo, atmetimo, buvimo nepastebėtam patirtys, sukūrusios tam tikrą *distanciją* tarp mokinio ir jo bendraklasių bei tarp mokinio ir mokytojų. Santykyje su bendraklasiais susvetimėję tyrimo dalyviai pabrėžė nebendravimą su bendraklasiais, nepavykusius mėginimus susipažinti, užmegzti artimesnį tarpusavio ryšį, lėmusius uždaramą ir atsiribojimą, buvimą tarsi „nežinomam“ savo klasėje. Tai taip pat buvo susiję ir su bendradarbiavimo veikla klasės kontekste. Susvetimėjimą patiriantys tyrimo dalyviai negalėjo bendradarbiauti su savo bendraklasiais mokyklinėje veikloje, o tai, manytina, taip pat neleido skleisti jų individualybei. Tačiau ši distancija buvo matoma kaip tam tikro iš klasiokų patirto atstūmimo ir nepriėmimo pasekmė ar atoveiksmio scenarijus, pasirinktas tyrimo dalyvio. Vis dėlto pasitaikė atvejų, kuomet tyrimo dalyviai patys buvo tokio atsitraukimo nuo klasės iniciatoriai, kitaip tariant, distancijos sukūrimas nebuvo atoveiksmis į patirtą bendraklasių nepriėmimą.

Šios tyrimo dalyvių patirtys gana artimai siejosi su Buberio intelektualinėje mintyje aptartu „Aš–Tai“ santykio pasauliu, kuriame patyrimas, dalyvavimas ir apskritai buvimas yra „paviršinis“, nesuinteresuotas ir nenukreiptas į visapusį ir esminį kito pažinimą, bet veikiau primenantis objekto ir subjekto santykį. Kaip priešingybę tokiai atsietumo ir distancijos būklei pastebėjome nesusvetimėjusių tyrimo dalyvių draugystės ir bičiulystės ryšį su bendraklasiais, kuriame vyko abipusis bendravimas, palaikymas, domėjimasis vienas kitu kaip lygiaverčiu. Šis bendravimas buvo papildytas ir sėkmingu bei įtraukiančiu bendradarbiavimu, kaip savotišku asmens konstatavimo laidu, įvykstančiu per apčiuopiamos veiklos darymą drauge. Būtent draugystės ir bičiulystės ryšys išryškėjo kaip esminis abi patirtis skiriantis momentas, ženklinantis kokybiškai kitokį buvimo mokykloje su bendraklasiais „būdą“. Tokios teigiamos tyrimo dalyvių santykio su bendraklasiais patirtys iš esmės siejosi su Buberio pateikta „Aš–Tu“ santykio apibrėžtimi. Joje per artimą ryšį su kitu galėjo skleisti tyrimo dalyvių subjektiškumas

Kaip minėta, Buberio sampratoje susvetimėjimu laikytinas *užsibuvimas* „Aš–Tai“ suobjektinančiame santykyje, tačiau Buberis nenurodo, ar tai yra valingas paties subjekto veiksmas, nurodantis į jo norą *likti, užsibūti* tokiame santykyje. Ar tai *nebegalėjimas* išeiti iš tokio santykio? O gal tai veikiau reikėtų suprasti kaip tam tikrą fizinio laiko nuorodą? Paliekant šią Buberio filosofijos vietą kaip diskusinę, pravartu pažvelgti į tyrimo dalyvių patirtis. Būtent atogrįža į jas leidžia manyti, kad toks *užsibuvimas* galėtų būti aiškinamas kaip *išeities iš „Aš–Tai“ santykio*

nebematymas susiklostęs per tam tikrą laiko tarpą. Kitaip tariant, susvetimėjęs santykis su bendraklasiais koku nors būdu tapo *neperžengiama savaime-suprantamybe* arba naujo santykio *neįmanomybe*. Taip teigiame reflektuodami tyrimo dalyvių patirtis, kada susvetimėjęs santykis su bendraklasiais buvo iš esmės latentinis, trukęs kai kuriais atvejais net ketverius metus ir privertęs tyrimo dalyvius ieškoti dialogiško bičiulystės santykio kitur – neformalioje, nepamokinėje veikloje, už mokyklos ribų ir t. t. Palikę šią temą atvirą diskusijai pereikime prie susvetimėjimo santykyje su mokytojais.

Tyrimo dalyvių patirtyje santykis su mokytojais taip pat atsiskleidė kaip dvejopas: varijavo nuo mokinio nepastebėjimo, jo unikalumo nematymo ir distancijos patirties iki abipusio bičiuliško ryšio patirties, kada santykis buvo paženklintas abipusio rūpinimosi ir suinteresuotumo, vienas kito matymo ir aktualizavimo. Ar tai mokyklos struktūros nulemta, ar mokytojų iš savo asmeninių patirčių „atsinešta“ laikysena – atsakyti negalime. Tačiau gan akivaizdu, kad šis mokytojo suobjektinantis ir mokinių subjektiškumo nepastebintis žvilgsnis iš esmės mokinių buvo „identifikuotas“ pedagoginėje kasdienybėje ir kūrė distanciją tarp mokytojo ir mokinio. Vis dėlto šiuo atveju reikia pripažinti, kad susvetimėjimą „kildindami“ iš mokytojo žvilgsnio, kuris *a priori* mėgina suobjektinti mokinį, mes logiškai turime tvirtinti ir tai, kad mokytojo žvilgsnis jau pats savaime turi būti paženklintas distancijos. Kitaip tariant, čia turime kalbėti ne tik apie mokinio susvetimėjimą su mokytoju, bet ir apie atvirkštinį, mokytojo susvetimėjimą mokinio atžvilgiu, kur mokytojas pirmiau susvetimėja su mokiniu ir į pastarąjį *tarsi iš anksto* žvelgia suobjektinančiu žvilgsniu. Palikdami šiuos komplikuotus svarstymus nuošalyje turime pažymėti, kad dialogiškas mokytojo ir mokinio santykis iš esmės atvaizdavo tam tikrą objektinančio funkcinio žvilgsnio priešingybę. Dialogiškame mokinio ir mokytojo santykyje, remdamiesi tyrimo dalyvių patirtimi, galėjome matyti abipusę pagarbą ir rūpinimąsi, ne tik akademine, bet ir bendražmogiška prasme, kur mokytojas ir mokins bendravo kaip du autentiški asmenys, matantys vienas kitą platesniame, ne vien tik funkciname, kontekste. Tai leido kalbėti apie abipusį bičiulišką mokytojo ir mokinio santykį, kuris prisidėjo ir prie mokymosi veiklos aktualizavimo.

7. REKOMENDACIJOS

Šis tyrimas analizavo santykių dinamikos mokykloje specifiškumą dvyliktoje bendrojo ugdymo klasėje, apimdamas susvetimėjimą, keliantį potencialią riziką mokinių psichofizinei sveikatai ir akademiniams pasiekimams. Nors tyrime dalyvavo tik dvyliktos klasės mokiniai, tačiau analizės rezultatai leidžia teigti, jog susvetimėjimo reiškinys turėtų būti matomas ne kaip momentinis reiškinys, prasidedantis dvyliktoje klasėje, bet veikiau kaip tęstinis procesas, susiformuojantis per ilgesnį laiko tarpą. Būtent tai leidžia teikti platesnes rekomendacijas, aktualias ne vien dvyliktosios klasės koncentruoti, bet visam bendrojo ugdymo sektoriui.

Savaime suprantama, šias rekomendacijas derėtų vertinti rezervuotai jau vien tuo požiūriu, kad kiekviena mokykla – savitas mikrokosmosas, su tik jai būdingu specifiškumu ir unikalumu, savita pedagogine paradigma, valdymo kultūra ir kt. Tad šias rekomendacijas kviečiama matyti veikiau kaip bendro pobūdžio pastebėjimus, kilusius iš konkrečių tyrimo dalyvių patirties analizės. Manytina, kad jos gali prisidėti prie pastangų gerinti mokyklų bendruomenių vidaus santykių dinamiką, o per tai ir prie didesnio bendro visų įsitraukimo į egzistenciniu požiūriu reikšmingą ugdymo veiklą. Tyrimo autorius primygtinai ragina su šiais pasiūlymais diskutuoti, o kartu ir ieškoti savų, tik konkrečiai bendruomenei tinkančių sprendimų.

1. Klasių komplektavimas. Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad mokyklos turėtų daugiau dėmesio skirti klasių komplektavimo klausimui, ypač tais atvejais, kuomet į klasę yra atkeliamas naujokų, neturėjusių jokios bendravimo su nauja klase (pvz., iš kitų mokyklų) patirties. Natūralus interesų išsiskyrimas vėlyvojoje paauglystėje ir naujokų atkėlimas į jiems mažai arba išvis nepažįstamą klasės kontekstą lėmė didelę bendraklasių poliarizaciją ir „užsidarymą į grupes“, menką domėjimąsi vieni kitais, nebendradarbiavimą, o kartais net ir emociškai neigiamą atstūmimo kultūrą. Visa tai apsunkino ne tik mokinių buvimą klasėje, bet ir mokytojų pedagoginį darbą. Tad tyrimo duomenys pagrįstai leidžia rekomenduoti mokyklų vadovybėms daugiau dėmesio skirti klasių komplektavimo klausimui, atsižvelgiant į tai, iš kokių kontekstų atkeliami nauji mokiniai, ar jie į naujas klases skiriami grupėmis, ar pavieniui, į naujokų integracijos procesą įtraukti pagalbos mokiniui specialistus ir visą bendruomenę.

2. Klasės mikroklimato stebėjimas. Diagnostinio susvetimėjimo lygio instrumento taikymas leido susidaryti gana tikslų klasių mikroklimato vaizdą, tad šį instrumentą galima rekomenduoti kaip priemonę,

leidžiančią įvertinti klasės santykių dinamikos situaciją, kad būtų galima planuoti intervencinę pedagoginę veiklą. Toks klasės mikroklimato vertinimas galėtų būti atliekamas bent du kartus per mokslo metus ir leistų stebėti mikroklimato kaitą laiko perspektyvoje.

3. Auklėtojo (mokytojo) vaidmens stiprinimas. Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad klasės auklėtojo (mokytojo) vaidmuo išryškėjo kaip reikšmingas gerinant klasės mikroklimatą. Tai nutiko tais atvejais, kai mokytojas ar auklėtojas buvo suinteresuotas spręsti klasei kylančias bendravimo ir bendradarbiavimo problemas, aktyviais veiksmais siekė skatinti horizontalių ryšių kūrimą klasėje, o svarbiausia, kaip teigė keli tyrimo dalyviai, gebėjo matyti ne visą klasę, o kiekvieną žmogų atskirai, personalizuotai. Taigi klasės auklėtojo kompetencijos, gebėjimas prieiti prie mokinio ir matyti jį kaip unikalų asmenį atsiskleidė kaip itin svarbus veiksnys, galintis gerinti klasės mikroklimatą. Tyrimo dalyvių pateikti duomenys taip pat leidžia teigti, kad klasės auklėtojo „tarpininkavimas“ tarp mokytojo ir mokinio kai kuriais atvejais taip pat padėjo išspręsti tam tikras santykių problemas ir pagerinti mokinio ir mokytojo santykį. Kitaip tariant, auklėtojo vaidmuo išryškėjo kaip potencialiai galintis prisidėti prie labiau dialogiškų santykių mokykloje kūrimo. Tad mokyklų bendruomenėms galima rekomenduoti daugiau dėmesio skirti auklėtojo vaidmeniui ir jodarbo sąlygų gerinimui.

4. Karjeros specialistas-konsultantas, kaip tarpininkas tarp mokinio, mokymosi, mokytojo ir tėvų. Tyrimo dalyvių interviu atskleidė poreikį mokykloje turėti savotišką „trečiąją“ asmenį, kuris, kaip ir auklėtojas, galėtų tam tikra prasme „moderuoti“ mokinio santykį su mokymosi veikla ir mokytojais, bet nebūtų „pedagoginės galios“ veikėjas. Tokia pareigybė turėtų būti aiškiai atskirta nuo psichologo, dėl pastarosios vis dar gana ryškaus stigmatizavimo mokykliniame kontekste. Šis „moderavimo“ poreikis išryškėjo kaip būtinybė skirti mokiniams individualaus laiko ir dėmesio, kuris būtų orientuotas į mokinių akademinės ir socialinės pažangos stebėjimą, mokinių karjeros ir profesinių pasirinkimų paiešką ir konsultavimą, o per tai ir į labai konkretų mokymosi veiklos įprasminimą. Pastebėta, kad tokio konsultacinio darbo specifika taip pat turėtų apimti ir mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymą.

5. Neformaliųjų veiklų mokykloje plėtra ir galimybių tokiai veiklai sudarymas. Neformalioji veikla kaip labai reikšminga atsiskleidė susvetimėjimo su bendraklasiais atveju, kuomet mokiniai turėjo silpną arba itin silpną ryšį su savo bendraklasiais, t. y. patyrė aukštą susvetimėjimą tarp bendraklasių. Ši veikla leido jiems kurti naujus, ne santykių su bendraklasiais

pagrindu susiformavusius socialinius ryšius, taip pat buvo vertinga jų ateities karjeros požiūriu. Tad tyrimo duomenys leidžia rekomenduoti mokykloms aktyviau plėtoti ir sudaryti sąlygas neformalių veiklų iniciatyvų – būrelių, klubų veiklai mokykloje.

6. Universali bendravimo etika, kaip geresnių bendruomeninių santykių mokykloje laidas. Tai gan plataus pobūdžio rekomendacija, kuri pateikta reaguojant į tyrimo dalyvių, patiriančių aukštą susvetimėjimą santykiuose su mokytojais, atvejus. Mokytojo diskretiškumas kalbant apie mokinių ateities karjeros pasirinkimus, bendravimo tonas, gebėjimas išklausti ir nepertraukinėti, konfidencialumo išlaikymas – visa tai išryškėjo kaip itin svarbūs pedagoginio darbo „mikroelementai“, kuriantys arba griauinantys mokinio ir mokytojo santykį. Ši universalioji bendravimo etika pasirodė reikšminga dar ir tuo požiūriu, kad apėmė ir pedagogų tarpusavio bendravimo mokykloje kultūrą: jei tarp mokytojų vyrauja nepagarbus, nedraugiškas santykis, jis iš esmės turi tendenciją „persikelti“ ir į mokytojo ir mokinio santykį. Tad tai leistų teigti, kad geresnių santykių mokyklos bendruomenės viduje laidas yra susijęs su mokytojų bendravimo su mokiniais ir su kolegomis etikos stiprinimą.

7. Mokymosi turinio diversifikavimas dvyliktoje klasėje. Šiame tyrime nagrinėtas dvylikto klasių mokinių santykio su mokymosi veikla specifiškumas. Tyrimas atskleidė, kad mokymosi motyvacija ir aktualumas dvyliktoje klasėje buvo tiesiogiai susiję su baigiamaisiais egzaminais ir būsima studijų specializacija. Atsižvelgiant į tai, visi kiti mokomieji dalykai, kurių egzaminų mokiniai neketino laukti, vertinti kaip periferiniai, t. y. neaktualūs. Manytina, kad mokymosi turinio didesnis diversifikavimas, kai mažinamas neegzamininių dalykų skaičius, kurtų labiau teigiamą santykį tiek su mokymosi veikla, tiek su pačiais mokytojais.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (Eds.). (2011). *Psychology of academic cheating*. Elsevier.
2. Anderson, B. D. (1973). School bureaucratization and alienation from high school. *Sociology of Education*, 315-334.
3. Apple, M. W. (2012). *Education and power*. Routledge.
4. Aramavičiūtė, V. (2016). Vertybės ir ugdymas: tarp kaitos ir stabilumo, VU leidykla.
5. Aramavičiūtė, V., & Martišauskienė, E. (2004). Ryškesni paauglių ir jaunuolių socializacijos ypatumai. *Pedagogika*, 70, 14-20.
6. Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651-670.
7. Arendt, H. (1996). The crisis in education. *Entre el pasado y el futuro*, 185-208.
8. Arendt, H. (2009). *The jewish writings*. Schocken.
9. Aspelin, J. (2011). Co-existence and co-operation: The two-dimensional conception of education. *Education*, 1(1), 6-11.
10. Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264-283.
11. Aspelin, J. (2020). Teaching as a way of bonding: a contribution to the relational theory of teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6), 588-596.
12. Aviram, A. (1996). The Decline of the Modern Paradigm in Education. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 42(5), 421-443. <http://www.jstor.org/stable/3445109>
13. Avnon, D. (1993). The “Living Center“ of Martin Buber’s Political Theory. *Political Theory*, 21(1), 55-77. <https://doi.org/10.1177/0090591793021001004>
14. Bradsley, W. N. (1976). Student Alienation and Commitment to School. Nepublikuota daktaro disertacija. Australian National University.
15. Baker, J. A. (1998). *Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence*. *Journal of School Psychology* 36 (1): 29-44.
16. Barber, B. L., Stone, M. R., Eccles, J. S. (2005). *Adolescent Participation in Organized Activities*. In: What Do Children Need to

- Flourish?, edited by K. A. Moore, L. H. Lippman, 133–146. New York: Springer
17. Barlow, J., & Fleischer, S. (2011). Student absenteeism: whose responsibility?. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(3), 227-237.
 18. Basham, P., Merrifield, J., & Hepburn, C. R. (2001). *Home schooling: From the extreme to the mainstream*. Canada: Fraser Institute.
 19. Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. McGraw-Hill Education (UK).
 20. Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
 21. Berger, M. S. (1998). “U-vikashtem Mi-sham”: Rabbi Joseph B. Soloveitchik’s Response to Martin Buber’s Religious Existentialism. *Modern Judaism*, 18(2), 93–118. <http://www.jstor.org/stable/1396547>
 22. Bernard, H. R. (2005). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches(4th ed.)*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
 23. Biesta, G. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers
 24. Biesta, G. (2004). “Mind the Gap!” Communication and the Educational Relation. *Counterpoints*, 259, 11–22. <http://www.jstor.org/stable/42978490>
 25. Biesta, G. (1998). Say you want a revolution . . . Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 499-510.
 26. Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://www.jstor.org/stable/26609254>
 27. Bingham, C. W., & Sidorkin, A. M. (Eds.). (2004). *No education without relation* (Vol. 259). UK: Peter Lang.
 28. Bingham, C., & Sidorkin, A. M. (2004a). The Pedagogy of Relation: An Introduction. *Counterpoints*, 259, 1–4. <http://www.jstor.org/stable/42978488>
 29. Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 55(1), 61-79.
 30. Bizoň, M. (2020). The anthropological foundations of Buber’s cosmic vision of dialogical life. *Human Affairs*, 30(3), 438-448.
 31. Blenkinsop, S. (2005). Martin Buber: Educating for relationship. *Ethics, Place and Environment*, 8(3), 285-307.

32. Bloch, E., Halley, A., & Suvin, D. (1970). "Entfremdung, Verfremdung": Alienation, Estrangement. *The Drama Review: TDR*, 15(1), 120-125. doi:10.2307/1144598
33. Block, A., A. (2021). *I'm «Only» Bleeding*. New York, United States of America: Peter Lang Verlag.
34. Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
35. Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
36. Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International journal of educational technology in higher education*, 17, 1-30.
37. Bourdieu, P. (1973). 'Cultural reproduction and social reproduction', in R. Brown (ed.), *Knowledge, Education and Social Change*. London: Tavistock
38. Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (Paris, Éditions de Minuit). Translated into English 1979 as *The inheritors: French students and their relation to culture* (Chicago, IL, Chicago University Press).
39. Bourdieu, P. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* (Paris, Éditions de Minuit). Translated into English 1990 as *Reproduction* (London, Sage).
40. Brady, L. (2013). The challenge of school community relationships. *Learning and Teaching*, 6(2), 5-17.
41. Braun, A. M. (2019). Psychological inclusion: Considering students' feelings of belongingness and the benefits for academic achievement. *The SAGE handbook on inclusive and diversity in education*, 66-75.
42. Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.
43. Brinkmann, S. (2014). Unstructured and semi-structured interviewing. *The Oxford handbook of qualitative research*, 2, 277-299.
44. Brodie-McKenzie, A. (2020). Empowering Students as Citizens: Subjectification and Civic Knowledge in Civics and Citizenship Education. *Journal of Applied Youth Studies*, 3(3), 209-222.
45. Brown, B. (2002). *No easy answers : the truth behind death at Columbine*. New York: Lantern Books

46. Buber, M. (2003) *Between Man and Man* (R. G. Smith, Trans.). Routledge.
47. Buber, M. (1961) *Das Problem des Menschen*. Heidelberg.
48. Buber, M. (1998). *Dialogo principas, I dalis*. Katalikų pasaulio leidiniai.
49. Buber, M. (2001). *Dialogo principas, II dalis*. Katalikų pasaulio leidiniai.
50. Buber, M. (1965). Distance and relation. *The Knowledge of Man* (pp. 59–71). (M. Friedman & R. G. Smith, Trans.). London: George Allen & Unwin Ltd.
51. Buber, M. (2002). Biemann, A. (Ed.) *The Martin Buber Reader: Essential Writings*.
52. Buber, M. (2012). *I and Thou*. eBookIt. com.
53. Buber M. (1998a). Tarpžmogiškumo pradai. *Sociologija. Mintis Ir Veiksmas*, 2(2), 36-43. <https://doi.org/10.15388/SocMintVei.1998.2.6755>
54. Buckingham, D. (Ed.). (1998). *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*. London: University College London Press.
55. Burbules, N. C., & Torres, C. A. (2013). *Globalization and education: Critical perspectives*. Routledge.
56. Burbach, H. J. (1972). The Development of a Contextual Measure of Alienation. *Pacific Sociological Review*, 15(2), 225–234. <https://doi.org/10.2307/1388444>
57. Buzzai, C., Sorrenti, L., Tripiciano, F., Orecchio, S., & Filippello, P. (2021). School alienation and academic achievement: The role of learned helplessness and mastery orientation. *School Psychology*, 36(1), 17–23. <https://doi.org/10.1037/spq0000413>
58. Çağlar, Ç. (2013). The relationship between the perceptions of the fairness of the learning environment and the level of alienation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, p.p. 185 – 206.
59. Calabrese, R. L. (1986). Teaching as a Dehumanizing Experience. *The High School Journal*, 69(4), 255–259. <http://www.jstor.org/stable/40364922>
60. Cappella, E., Kim, H. Y., Neal, J. W., & Jackson, D. R. (2013). Classroom peer relationships and behavioral engagement in elementary school: The role of social network equity. *American journal of community psychology*, 52(3), 367-379.
61. Carr, D. (2003). *Making Sense of Education. An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. London/New York, RoutledgeFalmer.

62. Carrington, S., & Robinson, R. (2006). Inclusive school community: why is it so complex?. *International journal of inclusive education*, 10(4-5), 323-334.
63. Case, J. M. (2008). Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education*, 55, 321 – 332. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9057-5>
64. Clark, J. P. (1959). Measuring alienation within a social system. *American Sociological Review*, 24(6), 849-852.
65. Clifton, R. A., Mandzuk, D., & Roberts, L. W. (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian university. *Journal of Education for Teaching*, 20(2), 179-192.
66. Cohen, A. (1983). *The Educational Philosophy of Martin Buber*. Fairleigh Dickinson University Press.
67. Cohen, L., Manion, L. (1989). *Research Methods in Education*, 3rd edn. London: Routledge.
68. Cornelius-White, J. (2007). “Learner Centered Teacher-Student Relationships are Effective: A Meta-Analysis.” *Review of Educational Research* 77 (1): 113–143. doi:10.3102/003465430298563
69. Coser, L. A. (1977). *Masters of Sociological Thought: Ideas of Historical and Social Context (2nd ed.)*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
70. Costa, C., Cardoso, A., Lima, M., Ferreira, M., Abrantes, J. (2015). Pedagogical Interaction and Learning Performance as Determinants of Academic Achievement, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 171, Pages 874-881, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.203>.
71. Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
72. Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications
73. Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
74. Daniels, D. H., & Perry, K. E. (2003). „Learner-centered“ according to children. *Theory Into Practice*, 42(2), 102-108.
75. Dean, D. G. (1961). Alienation: Its Meaning and Measurement. *American Sociological Review*, 26(5), 753–758. <https://doi.org/10.2307/2090204>
76. Decker, D. M., Dona, D. P., Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher

- relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83-109.
77. DeLay, D., Zhang, L., Hanish, L. D., Miller, C. F., Fabes, R. A., Martin, C. L., ... & Updegraff, K. A. (2016). Peer influence on academic performance: A social network analysis of social-emotional intervention effects. *Prevention Science*, 17(8), 903-913.
 78. Dillon, S. V., Grout, J. A.. (1976). Schools and Alienation. *The Elementary School Journal* 76 (8): 481–489.
 79. Dynan, M. (1980). Do schools care. *Perth, Australia*.
 80. Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child development*, 1244-1257.
 81. Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilniaus universiteto leidykla.
 82. Durkheim, E. (2005). *Suicide: A study in sociology*. Routledge.
 83. Durkheim, E. (2014). *The division of labor in society*. Simon and Schuster.
 84. Durkheim, E. (2014a). *The rules of sociological method: and selected texts on sociology and its method*. Simon and Schuster.
 85. Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?*. A&C Black.
 86. Egéa-Kuehne, D. (Ed.). (2008). *Levinas and education: At the intersection of faith and reason*. Routledge.
 87. Elmer, T., Mepham, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *Plos one*, 15(7), e0236337.
 88. Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & company.
 89. Fife, S. T. (2015). Martin Buber's philosophy of dialogue and implications for qualitative family research. *Journal of Family Theory & Review*, 7(3), 208-224.
 90. Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 301-316). Thousand Oaks, CA: Sage.
 91. Ford, D. R. (2021). *Inhuman Educations: Jean-François Lyotard, Pedagogy, Thought*. Brill.
 92. Foucault, M. (2007). *Discipline and punish: The birth of the prison* (pp. 445-471). Duke University Press.

93. Foucault, M. (1973). *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception*. New York: Random House.
94. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the national academy of sciences*, 111(23), 8410-8415.
95. Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury publishing USA.
96. Friedman, M. S. (1955). *Martin Buber: The Life of Dialogue*. Chicago: The University of Chicago Press
97. Friedman, M. S. (1988). *Martin Buber's life and work* (Vol. 1). Wayne State University Press.
98. Friedman, M. S. (1954). Martin Buber's Theory of Knowledge. *The Review of Metaphysics*, 8(2), 264–280. <http://www.jstor.org/stable/20123437>
99. Friesen, N. (2017). The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, 49(6), 743-756.
100. Friesen, N., Henriksson, C., & Saevi, T. (Eds.). (2012). *Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice* (Vol. 4). Springer Science & Business Media.
101. Gadamer, G. H. (1993). *Truth and Method*. New York: Continuum.
102. Gaidelys, V., Čiutienė, R., & Cibulskas, G. (2022). An Assessment of the Impact of Distance Learning on Pupils' Performance. *Education Sciences*, 13(1), 3.
103. Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication* (Vol. 18). NYU press.
104. Geyer, F. (2001). Alienation, Sociology of. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 1, pp. 388–392). Amsterdam: Elsevier.
105. Geyer, R. F., & Schweitzer, D. R. (Eds.). (2012). *Theories of alienation: Critical perspectives in philosophy and the social sciences*. Springer Science & Business Media.
106. Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.
107. Gergen, K. J. (1985). Social constructionist inquiry: Context and implications. In *The social construction of the person* (pp. 3-18). New York, NY: Springer New York.

108. Gerth, H. H., & Wright Mills, C. (1948). *From Max Weber: essays in sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.
109. Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British dental journal*, 204(6), 291-295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
110. Gilligan, C. (2014). Moral injury and the ethic of care: Reframing the conversation about differences. *Journal of social philosophy*, 45(1), 89-106.
111. Girdzijauskienė, R., Norvilienė, A., Šmitienė, G., & Rupšienė, L. (2022). Mokinių įsitraukimo į mokymąsi naudojant skaitmenines priemones stiprinimas. *Acta paedagogica Vilnensia: mokslo darbai.*, 49, 115-130.
112. Giroux, H. A. (2011). *Education and the Crisis of Public Values: Challenging the Assault on Teachers, Students, and Public Education. Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education. Volume 400*. Peter Lang New York. 29 Broadway 18th Floor, New York, NY 10006.
113. Giroux, H. A., McLaren, P. L., McLaren, P., & Peter, M. (Eds.). (1989). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Suny Press.
114. Glatzer, N. N. (1981). Aspects of Martin Buber's Thought. *Modern Judaism*, 1(1), 1–16. <http://www.jstor.org/stable/1396370>
115. Goodson, I., 2013. Developing narrative theory. Life histories and personal representation. London and New York: Routledge
116. Goodson, I., 2001. The Story of Life History. In: The selected work of Ivor F. Goodson. Learning, Curriculum and Life Politics. World library of Educationalists. London and New York: Routledge, pp.167-177
117. Gordon, M. (2011). Listening as embracing the other: Martin Buber's philosophy of dialogue. *Educational Theory*, 61(2), 207-219.
118. Gould, E. (2003). *The university in a corporate culture*. Yale University Press.
119. Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D. Pelletier, L. G. (2008). *Factorial Invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) across Gender and Grade in a Sample of Canadian High School Students*. Educational and Psychological Measurement 68.
120. Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). *Applied thematic analysis*. Sage publications.
121. Gutauskas M. (2008). Bandydas suprasti dialogą Martino Buberio filosofijoje (Tomo Sodeikos interpretacijų paralelė). *Religija Ir kultūra*, 5(2), 36-50. <https://doi.org/10.15388/Relig.2008.2.2782>

122. Gutauskas, M. (2010). Dialogo erdvė: fenomenologinis požiūris. Vilnius: VU leidykla.
123. Gutauskas, M. (2009). Trinarė dialogo struktūra fenomenologiniu požiūriu. *Problemos*, (76), 86-98.
124. Hadjar, A., & Backes, S. (2022). Gender, teaching style, classroom composition and alienation from learning: an exploratory study. *Educational Research*, 65(1), 121-142.
125. Hadjar, A., Backes, S., Gysin, S. (2015) *SAL, Patriarchal Gender-Role Orientations and the Lower Educational Success of Boys*. *Masculinities and Social Change* 4 (1): 85–116.
126. Hadjar, A., Grecu, A., Scharf, J., de Moll, F., Morinaj, J., & Hascher, T. (2021). Changes in school alienation profiles among secondary school students and the role of teaching style: Results from a longitudinal study in Luxembourg and Switzerland. *International journal of educational research*, 105, 101697.
127. Hadjar, A., Lupatsch, J. (2010). The Lower Educational Success of Boys. *KZfSS Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie* 62 (4): 599–622.
128. Halpin, A. W. (1967). Change and organizational climate. *Journal of Educational Administration*.
129. Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2012). *Using case study in education research*. Sage.
130. Hanley, C. (2019). *George Orwell and Education: Learning, Commitment and Human Dependency*. Routledge.
131. Hargreaves, D. H. (1980). A Sociological Critique of Individualism in Education. *British Journal of Educational Studies*, 28(3), 187–198. <https://doi.org/10.2307/3120285>
132. Harvey, D. L., Warner, L. G., Smith, L., & Harvey, E. S. (1983). CRITICAL ANALYSIS OF SEEMAN'S CONCEPT OF ALIENATION. *Humboldt Journal of Social Relations*, 11(1), 16–52. <http://www.jstor.org/stable/23261555>
133. Hascher, T., Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*. 60. 1-18. 10.1080/00131881.2018.1443021.
134. Hascher, T., Hagenauer, G., (2010) Alienation from School. *International Journal of Educational Research* 49 (6): 220–232
135. Hascher, T., Hagenauer, G., Schaffer, A. (2011). “Wohlbefinden in Der Grundschule.“ *Erziehung Und Unterricht*. 161 (3–4): 381–392

136. Hassel, H., & Lourey, J. (2005). The death of student responsibility. *College Teaching*, 53(1), 2-13.
137. Healy, M. (2020). Theories of Alienation – Seeman and Marx. In *Marx and Digital Machines: Alienation, Technology, Capitalism* (pp. 7–26). University of Westminster Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv199tdf0.5>
138. Heidegger, M. (2014). Būtis ir laikas. Vilnius: Technika.
139. Holloway I., Todres L. (2003). The status of method: Flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3, 345–357. doi:10.1177/1468794103033004
140. Horowitz, A., (2010) *Marx's theory of Alienation*. <https://www.yorku.ca/horowitz/courses/lectures/35_marx_alienation.html> žiūrėta 2021.01.18
141. Horton, J. E., & Thompson, W. E. (1962). Powerlessness and political negativism: A study of defeated local referendums. *American Journal of Sociology*, 67(5), 485-493.
142. Hufton, N. R., Elliott, J. G., & Illushin, L. (2002). Educational motivation and engagement: Qualitative accounts from three countries. *British Educational Research Journal*, 28(2), 265-289.
143. Husserl, E. (2013). *Cartesian meditations: An introduction to phenomenology*. Springer Science & Business Media.
144. Hyman, I. A., Perone, D. C. (1998). The Other Side of School Violence. *Journal of School Psychology* 36 (1): 7–27.
145. Jackevič, J., & Gaižutis, A. (2013). Mokytojų, moksleivių ir tėvų santykiai mokymo (si) procese:(konflikto aspektas). *Šiuolaikinė mokykla: iššūkiai ir atsako galimybės: jaunųjų sociologijos mokslininkų darbai [T.] 6*. Vilnius: Edukologija, 2013.
146. Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, 57, 1–50.
147. Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of basic and clinical pharmacy*, 5(4), 87-88. <https://doi.org/10.4103/0976-0105.141942>
148. Jeanfreau, S. G., & Jack Jr, L. (2010). Appraising qualitative research in health education: Guidelines for public health educators. *Health promotion practice*, 11(5), 612-617.
149. Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (Eds.). (2009). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*.
150. Johnson, F. (1975). Psychological alienation: Isolation and self-estrangement. *Psychoanalytic Review*, 62(3), 369.

151. Johnson, G. M. (2005). Student alienation, academic achievement, and WebCT use. *Educational Technology and Society*, 8(2), 179 – 189.
152. Jusienė, R., Būdienė, V., Gintilienė, G., Girdzijauskienė, S., Stonkuvienė, I., Žėkaitė, J., & Urbonas, V. (2021). Nuotolinis vaikų ugdymas pandemijos dėl COVID-19 metu: grėsmės ir galimybės ekosisteminiu požiūriu. *Mokslo Studija: Vilniaus Universiteto Leidykla: Vilnius, Lithuania*.
153. Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 387-401). Springer, Boston, MA.
154. Kairė, S. (2015). Būti priimtam ar būti matomam: kultūrinio susidūrimo kompleksiskumas vykdant tarpkultūrinį ugdymą. *Acta paedagogica Vilnensia*, (34), 9-19.
155. Kairė, S. (2021). Ugdymas antropoceno epochoje: nuo teoretikų iki jaunų klimato kaitos aktyvistų. *Acta Paedagogica Vilnensia*, (47), 10-24.
156. Kaufmann, W. (1967). Buber's religious significance. *The Philosophy of Martin Buber*, 665-85., Cambridge University Press, London.
157. Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer* (Vol. 1). Peter Lang.
158. King N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In Cassell C., Symon G. (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 257–270). London, UK: Sage.
159. Klanienė, I., & Šmitienė, G. (2013). Mokinių prosocialaus elgesio skatinimas socialiai aktyvia veikla. *Tiltai*, 64(3), 141-152.
160. Klem, A. M., Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
161. Kocayörük, E., Şimşek, Ö. F. (2016). *Parental Attachment and Adolescents' Perception of School Alienation: The Mediation Role of Self-Esteem and Adjustment*. The Journal of Psychology 150 (4).
162. Kocayörük, E., Uzman, E., Mert, A. (2014). *How the Attachment Styles Associated with Student Alienation: The Mediation Role of Emotional Well-Being*. International Journal of Progressive Education 10 (3).
163. Kohli, W. (1998). Critical education and embodied subjects: Making the poststructural turn. *Educational theory*, 48(4), 511-519.
164. Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student—teacher relationships matter for academic

- achievement? A multilevel analysis. *Canadian journal of school psychology*, 25(1), 19-39.
165. Labokas, J. (2022). Šiuolaikinės katalikiškojo ugdymo diskurso transformacijos: teminė Bažnyčios dokumentų analizė. *Acta Paedagogica Vilnensia*, (48), 165-180.
 166. Laumenskaitė, I. E. (2014). Krikščioniškoji antropologija: problemos ir atvertys. *SOTER: religijos mokslo žurnalas*, 78(50), 95-114.
 167. Lahav, H. (2014). Postsecular Jewish Theology: Reading Gordon And Buber. *Israel Studies*, 19(1), 189–213. <https://doi.org/10.2979/israelstudies.19.1.189>
 168. Leduc, C., Bouffard, T. (2017), *The Impact of Biased Self-Evaluations of School and Social Competence on Academic and Social Functioning*. *Learning and Individual Differences* 55: 193–201.
 169. Legard, R., Keegan, J., & Ward, K. (2003). In-depth interviews. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, 138-169.
 170. Legault, L., (2006). *Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Amotivation and the Role of Social Support*. *Journal of Educational Psychology* 98 (3).
 171. Lincoln Y., Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
 172. Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. John Wiley & Sons.
 173. MacIntyre, A., (1987). The Idea of an Educated Public, in Graham Haydon (ed.) *Education and Values*, (London, Institute of Education, University of London).
 174. Mackey, J. (1977). Mapping the Course of Adolescent Alienation. *Social Education*, 41(5), 432-5.
 175. Mackey, J., Ahlgren, A. (1977a) Dimensions of student alienation. *Applied Psychological Measurement*, 1, 219-232.
 176. Manifesto of Relational Pedagogy: Meeting to Learn, Learning to Meet. (2004). *Counterpoints*, 259, 5–7. <http://www.jstor.org/stable/42978489>
 177. Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., & Jiménez-Parra, J. F. (2021). School Climate and Responsibility as Predictors of Antisocial and Prosocial Behaviors and Violence: A Study towards Self-Determination Theory. *Behavioral Sciences*, 11(3), 36. <https://doi.org/10.3390/bs11030036>
 178. Marcin, K., Morinaj, J., & Hascher, T. (2019). The relationship between alienation from learning and student needs in Swiss primary and secondary schools. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*.

179. Marx, K., & Engels, F. (2009). *The economic and philosophic manuscripts of 1844 and the Communist manifesto*. Prometheus Books.
180. Mau, R. Y. (1989). "Student Alienation in a School Context." *Research in Education* 42: 17–28.
181. Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence*, 27(107), 731. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/validity-devolution-concept-student-alienation/docview/1295883104/se-2?accountid=15307>
182. McNeal Jr, R. B. (2014). Parent Involvement, Academic Achievement and the Role of Student Attitudes and Behaviors as Mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 564-576.
183. Mehra, N. (1973). Alienation: Meaning, origins and forms. *Alberta Journal of Educational Research*, 19(2), 129–143.
184. Merleau-Ponty, M. (1974). *Phenomenology of perception*. London: Routledge & K. Paul; Humanities Press.
185. Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
186. Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
187. Monkevičienė, O. (2017). Į mokinių pozityvių tarpusavio santykių plėtotę orientuotos pedagoginės strategijos įtraukiamame ugdyme. *Pedagogika*, 127(3), 87-103.
188. Mora, R. (2011). "School Is So Boring": High-Stakes Testing and Boredom at an Urban Middle School. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 9(1), n1.
189. Morinaj, J., Hadjar, A., & Hascher, T. (2020). School alienation and academic achievement in Switzerland and Luxembourg: a longitudinal perspective. *Social psychology of education*, 23(2), 279-314.
190. Morinaj, J., & Hascher, T. (2017). Student well-being and school alienation. *Well-being in education systems*, 56-61.
191. Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A. L., Hadjar, A., Hascher, T., & Marcin, K. (2017a). School alienation: A construct validation study. *Frontline Learning Research*, 5(2), 36-59.
192. Murdock, T. B. (1999). *The Social Context of Risk: Status and Motivational Predictors of Alienation in Middle School*. *Journal of Educational Psychology* 91 (1).

193. Murphy, D., (1988) *Martin Buber's Philosophy of Education*, Irish Academic Press.
194. Murray, C., (2007). "The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities." *Theory into Practice* 46 (2): 105–112. doi:10.1080/00405840701232943.
195. Natvig, G. K., G. Albrektsen, and U. Qvarnström. (2001). School-Related Stress Experience as a Risk Factor for Bullying Behavior. *Journal of Youth and Adolescence* 30 (5): 561–575.
196. Nettler, G. (1957). A measure of alienation. *American sociological review*, 22(6), 670-677.
197. Newmann, F. M. (1981). Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory. *Harvard Educational Review* 51 (4): 546–564.
198. Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Univ of California Press.
199. Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of philosophy of education*, 37(2), 241-251.
200. Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford review of education*, 38(6), 771-781.
201. Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
202. Osin, E. N. (2015). Alienation from study as a predictor of burnout in university students: The role of the educational environment characteristics. *Psychological Science and Education*, 20(4), 57-74.
203. Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
204. Øversveen, E. (2021). Capitalism and alienation: Towards a Marxist theory of alienation for the 21st century. *European Journal of Social Theory*. <https://doi.org/10.1177/13684310211021579>
205. Önder, E. (2017). Student absenteeism in secondary education, absenteeism-related school practices and recommended policies. *Eğitim ve Bilim*, 42(190).
206. Pasaulio Sveikatos Organizacija (2022) *Adolescent data*. <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1> žiūrėta 2022.10.31
207. Pasaulio Sveikatos Organizacija (2020) *Patyčių paplitimas tarp Lietuvos mokinių vis dar yra didžiausias*.

<<https://www.bepatyciu.lt/news/2020/5/20/pasaulio-sveikatos-organizacijos-paskelbtas-tyrimas/>> žiūrėta 2021.05.17

208. Paskaleva-Yankova, A. (2021). Interpersonal and Intersubjective Alienation in Social Stigmatization and Depression. *Psychopathology* 2021. doi: 10.1159/000519253
209. Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods. SAGE Publications. Newbury Park London New Delhi.
210. Patton, M. Q. (2015). Qualitative research and evaluation methods (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
211. Pearson, M. L., Albon, S. P., & Hubball, H. (2015). Case study methodology: Flexibility, rigour, and ethical considerations for the scholarship of teaching and learning. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(3), 12.
212. Peters, M. (1995). Education and the Postmodern Condition: revisiting Jean-Francois Lyotard. *Journal of Philosophy of Education*, 29(3), 387–400. doi:10.1111/j.1467-9752.1995.tb00367.x
213. Petrović, G. (1963). Marx's theory of alienation. *Philosophy and Phenomenological Research*, 23(3), 419-426.
214. Pollard, A. (1987). Studying children's perspectives: A collaborative approach. *Doing sociology of education*, 6, 95.
215. Poplin, M., & Weeres, J. (1993). Listening at the Learner's Level. *Executive Educator*, 15(4), 14-19.
216. Pranjic, S., Žižanović, S. (2021). *Challenges in developing and nurturing a caring teacher-student relationship in higher education*. Šaltinis internete: <10.21125/inted.2021.1440> žiūrėta 2022.09.02.
217. Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., & Garckija, R. (2022). Towards the Effective Motivation: The Main Results of DoIT3 Study and Recommendations. *Psichologija*, 67, 112-124.
218. Raywid, M. A. (1998). Small schools: A reform that works. *Educational leadership*, 55(4), 34-39.
219. Ratzinger J. (1990) Concerning the Notion of Person in Theology. *Communio*, 17. P. 439–454.
220. Reich, J., & Mehta, J. (2021). Healing, Community, and Humanity: How Students and Teachers Want to Reinvent Schools Post-COVID. <https://doi.org/10.35542/osf.io/nd52b>
221. Reilly, R. C., Mitchell, S. N.. (2010). The Clash of the Paradigms: Tracking, Cooperative Learning, and the Demolition of the Zone of Proximal Development. *Alberta Journal of Educational Research* 56 (4): 419–435.

222. Riger, S., Sigurvinsdottir, R. (2016). Thematic analysis. *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, quantitative, and mixed methods*, 33-41.
223. Rimm-Kaufman, S. E., M. D. Voorhees, M. E. Snell, and K. M. La Paro. (2003). "Improving the Sensitivity and Responsivity of Preservice Teachers toward Young Children with Disabilities." *Topics in Early Childhood Special Education* 23 (3): 151–163. doi:10.1177/02711214030230030501.
224. Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2017). *Sociological theory*. Sage publications.
225. Rivers, J., Mullis, A. K., Fortner, L. A., & Mullis, R. L. (2012). Relationships between parenting styles and the academic performance of adolescents. *Journal of Family Social Work*, 15(3), 202-216.
226. Roberts, P. (1999). Beyond Buber: Dialogue, Education, and Politics. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de La Pensée Éducative*, 33(2), 183–189. <http://www.jstor.org/stable/23767366>
227. Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Westford, MA: Courier Westford.
228. Roloff, M.E., & Brown, L.A. (2011). Extra-Role Time, Burnout and Commitment: The Power of Promises Kept. *Business Communication Quarterly*, 74 (4), 450-474. Doi:10.1177/1080569911424202
229. Rotenstreich, N. (2009). *Immediacy and its Limits (Routledge Revivals): A Study in Martin Buber's Thought*. Routledge.
230. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: KU leidykla.
231. Sabol, T. J., and R. C. Pianta. (2012). "Recent Trends in Research on Teacher-Child Relationships." *Attachment & Human Development* 14 (3): 213–231. doi:10.1080/14616734.2012.672262.
232. Saevi, T., & Foran, A. (2012). Seeing pedagogically, telling phenomenologically: Addressing the profound complexity of education. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 50-64.
233. Saevi, T., Howard, P. (2020). Introduction. Howard, P., Saevi, T., Foran, A. & Biesta, G. (Eds.). *Phenomenology and Educational Theory in Conversation. Back to Education Itself*. Routledge, p. 1-5.
234. Schacht, R., (1970). *Alienation*. Doubleday and Company, New York.
235. Schacht, R. (1994). *The future of alienation*. University of Illinois Press.
236. Schilpp, P.A. and Friedman, M., Eds. (1967) *The Philosophy of Martin Buber*. Open Court, La Salle.

237. Schmid, A., Morinaj, I., & Hascher, T. (2021). On the relation between school alienation and social school climate. *Swiss journal of educational research*, 43(3), 451-463.
238. Schulz, L. L., Rubel, D. J. (2011). A Phenomenology of Alienation in High School. *Professional School Counseling* 14.
239. Serpa, S., & Ferreira, C. M. (2018). Anomie in the sociological perspective of Émile Durkheim. *Sociology International Journal*, 2(6), 689-691.
240. Seeman, M. (1991). Alienation and anomie. *Measures of personality and social psychological attitudes*, 1, 291-371.
241. Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual review of sociology*, 1(1), 91-123.
242. Seeman, M. (1959). "On the Meaning of Alienation." *American Sociological Review* 24 (6): 783–791
243. Segrin, C., Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and individual differences*, 43(4), 637-646.
244. Shapira, A. (1988). Martin Buber: The Cause and the Person. *Modern Judaism*, 8(3), 287–295. <http://www.jstor.org/stable/1396070>
245. Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
246. Sidorkin, A. M. (2000). Toward a pedagogy of relation. Šaltinis internete < <https://digitalcommons.ric.edu/facultypublications/17/> > žiūrėta 2022.03.16
247. Silberman, C.E. (1971). *Crisis in The Classroom, The Remaking of American Education*. New York: Vintage.
248. Silberstein, L. (1989). *Martin Buber's Social and Religious Thought: Alienation and the Quest for Meaning*. NYU Press.
249. Silverman, D. (Ed.). (2020). *Qualitative research*. sage.
250. Simons, H. (2014). Case study research: In-depth understanding in context. *The Oxford handbook of qualitative research*, 455-470.
251. Skipper, Y., & Douglas, K. (2015). The influence of teacher feedback on children's perceptions of student–teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 276-288.
252. Smith, M. L. (1987). Publishing qualitative research. *American Educational Research Journal*, 24(2), 173–183.
253. Snaza, N., & Weaver, J. A. (2014). Introduction: Education and the posthumanist turn. In *Posthumanism and educational research* (pp. 1-14). Routledge.

254. Sodeika, T., (1999). Dialogas ir tekstas: pastabos Martino Buberio dialoginių tekstų paraštėse. *Baltos lankos. Tekstai ir interpretacijos*. 1999, Nr. 11.
255. Solomon, Y., & Croft, T. (2016). Understanding undergraduate disengagement from mathematics: Addressing alienation. *International Journal of Educational Research*, 79, 267-276.
256. Stablein, R. 2006 Data in Organization Studies, in S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence and W. R. Nord (Eds.), *The Sage Handbook of Organization Studies*, 2nd edition, London: Sage, 347-369
257. Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
258. Starman, A. B. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 64(1).
259. Stenhouse, L. (1979). Case study in comparative education: Particularity and generalisation. *Comparative Education*, 15(1), 5-10.
260. Stephens, B. D. (2001). The Martin Buber-Carl Jung disputations: protecting the sacred in the battle for the boundaries of analytical psychology. *Journal of Analytical Psychology*, 46(3), 455-491.
261. Stewart, Alison (2014). Case study. In Jane Mills & Melanie Birks (Eds.), *Qualitative methodology: A practical guide* (pp.145-159). Thousand Oaks, CA: Sage.
262. Sutherland, A. (2011). The Relationship between School and Youth Offending. *Social Policy Journal of New Zealand* 37: 51–69
263. Taylor, J. S. (2001). Through a Critical Lens: Native American Alienation from Higher Education. Šaltinis internete: <<https://eric.ed.gov/?id=ED452753>>.
264. Takahashi, A. R. W., & Semprebom, E. (2013). Resultados gerais e desafios. In A. R. W., Takahashi (Ed.), *Pesquisa qualitativa em administração: Fundamentos, métodos e usos no brasil*, pp. 343–354. São Paulo: Atlas.
265. Targamadžė, V., & Rakauskienė, V. (2007). V-XII klasių mokinių mokymosi motyvacijos edukacinių veiksmų modeliavimo eskizas. *Social Education/Socialinis Ugdyimas*, 4(15).
266. Tarquin, K., Cook-Cottone, C. (2008). Relationships among Aspects of Student Alienation and Self Concept. *School Psychology Quarterly* 23: 16–25
267. Theunissen, M. (2020). *Der Andere: Studien zur Sozialontologie der Gegenwart*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

268. Toor, K.K., (2018). Parent-Child Relationship and Students' Academic Achievement: A Study of Secondary School Students. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 8(1), 38–56. <https://doi.org/10.52634/mier/2018/v8/i1/1418>
269. Trevarthen, C., Gratier, M., & Osborne, N. (2014). The human nature of culture and education. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 5(2), 173-192.
270. Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381-406.
271. Ursin, P., Tikkanen, J., Järvinen, T. (2023). *Student Disengagement in Finnish Comprehensive Schooling*. In: Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., Kosunen, S. (eds) Finland's Famous Education System. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_27
272. Van Maanen, J. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: A preface. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520–526.
273. Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. suny Press.
274. Van Manen M. (2021) Doing Phenomenological Research and Writing. *Qualitative Health Research*.31(6):1069-1082. doi:[10.1177/10497323211003058](https://doi.org/10.1177/10497323211003058)
275. Van Wynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International journal of qualitative methods*, 6(2), 80-94.
276. Von Balthasar, H. U. (1961). On the concept of person. *Zeitschrift für Neutestamentliche Wissenschaft* 52, 50, 39.
277. Walker, H. M. (1993). Anti-Social Behavior in School. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 2(1), 20-24.
278. Wanders, F. H., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., & Van der Veen, I. (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 35(3), 266-286.
279. Weber, M. (2019). *Economy and society*. Harvard University Press.
280. Weber, M. (2009). *The theory of social and economic organization*. Simon and Schuster.
281. Wegner, E. L. (1975). The Concept of Alienation: A Critique and Some Suggestions for a Context Specific Approach. *The Pacific Sociological Review*, 18(2), 171–193. <https://doi.org/10.2307/1388631>

282. Williamson, I., & Cullingford, C. (1997). The Uses and Misuses of 'Alienation' in the Social Sciences and Education. *British Journal of Educational Studies*, 45(3), 263–275. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00051>
283. Willms, J. D. (2003). Student Engagement at School. Paris: OECD
284. Wojtyła K. (1997). *Asmuo ir veiksmas*. Vilnius: Aidai.
285. Yazan, B. (2015). *Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake*. The qualitative report, 20(2), 134-152.
286. Yin, R. K. (2003). Design and methods. *Case study research*, 3(9.2), 84.
287. Yin, R. K. (2002). *Case Study Research: Design and Methods (Applied Social Research Methods)*. Illinois.
288. Zabulionis, A. (2020). Tarptautinio švietimo tyrimo OECD PISA Lietuvos ir kaimyninių šalių duomenų tikslinė antrinė analizė. Šaltinis internete: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/06/EBPO-PISA-2018-antrine-analize.pdf> žiūrėta 2022.01.24
289. Zank, M, and Braiterman, Z., (2022). "Martin Buber", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.), šaltinis internete: <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/buber/>>.
290. Zhao, G. (Ed.). (2018). *Levinas and the Philosophy of Education*. New York: Routledge.
291. Zizioulas J. D. (1997) *Being as Communion. Studies in Personhood and the Church*. New York: St. Vladimir's Seminary Press.
292. [TED]. (2013). *How to escape education's death valley | Sir Ken Robinson | TED* [Video]. Youtube.com. https://www.youtube.com/watch?v=wX78iKhInsc&ab_channel=TED
293. [TED] (2021). *The most popular TED Talks of all time*. <www.ted.com/playlists/171/the_most_popular_talks_of_all> žiūrėta 2021.02.25

1 priedas. Diagnostinis susvetimėjimo lygio nustatymo klausimynas

Originalus susvetimėjimo lygio nustatymo klausimynas pagal Morinaj et. al. (2020), anglų ir vokiečių kalbomis

Table 6 School Alienation Scale (SALS)

Scales	German language version	English language version
AL	1. (e) *Ich freue mich darauf, in der Schule zu lernen	(e) *I look forward to learning at school
	2. (e) *Was wir in der Schule lernen, macht mir Spass	(e) *I enjoy what we learn in school
	3. (e) Was wir in der Schule lernen ist langweilig	(e) The things we learn in school are boring
	4. (e) *Lernen in der Schule finde ich spannend	(e) *Learning at school is exciting
	5. (e) Ich habe keine Lust, in der Schule etwas zu lernen	(e) I don't find pleasure in learning at school
	6. (c) Was wir in der Schule lernen, bringt mir nichts für mein Leben	(c) The things we learn in school are not useful in life
	7. (c) Ich finde es sinnlos, was wir in der Schule lernen müssen	(c) I find the things we have to learn in school useless
	8. (c) Lernen in der Schule ist reine Zeitverschwendung	(c) Learning at school is a waste of time
AT	1. (e) Die Lehrer gehen mir auf die Nerven	(e) The teachers get on my nerves
	2. (e) *Ich fühle mich von meinen Lehrern akzeptiert	(e) *I feel accepted by my teachers
	3. (e) Wenn die Lehrer in meiner Nähe sind, fühle ich mich nicht wohl	(e) I don't feel comfortable when the teachers are near me
	4. (e) Ich fühle mich nicht ernst genommen von meinen Lehrern	(e) I don't feel taken seriously by my teachers
	5. (c) Ich glaube nicht, dass die Lehrer mich verstehen	(c) I don't think the teachers understand me
	6. (c) Ich glaube, ich bin meinen Lehrern egal	(c) I think my teachers don't care about me
	7. (c) Ich glaube, meinen Lehrern ist es egal, ob ich mich wohlfühle	(c) I think my teachers don't care whether I feel good
	8. (c) *Ich kann meinen Lehrern vertrauen	(c) *I can trust my teachers

Table 6 (continued)

Scales	German language version	English language version
AC	1. (e) Meine Mitschüler gehen mir auf die Nerven	(e) My classmates get on my nerves
	2. (e) *Meine Mitschüler geben mir das Gefühl, dass sie mich gut finden, so wie ich bin (Grundschüler/innen)/(e) *Ich fühle mich von meinen Mitschülern akzeptiert (Sekundarschüler/innen)	(e) *My classmates make me feel that they like me the way I am (for primary school students)/(e) *I feel accepted by my classmates (for secondary school students)
	3. (e) In meiner Klasse fühle ich mich wie jemand, der hier nicht hin passt	(e) In my class I feel like someone who doesn't fit in
	4. (e) *Ich freue mich, Teil meiner Klasse zu sein	(e) *I'm happy to be a part of my class
	5. (c) *Eigentlich ist die Schule ganz in Ordnung, weil ich hier viele Freunde treffe	(c) *Actually, school is a nice place to be, because I have many friends here
	6. (c) Meine Mitschüler sind mir egal	(c) I don't care about my classmates
	7. (c) *Ich denke, ich kann meinen Mitschülern vertrauen	(c) *I think I can trust my classmates
	8. (c) *Meine Klasse ist cool	(c) *My class is cool

Answer categories: 1 = Disagree, 2 = Rather disagree, 3 = Rather agree, 4 = Agree. Scores for items with asterisk (*) need to be recoded in reverse order prior to analysis. AL alienation from learning, AT alienation from teachers, AC alienation from classmates, e/c = emotional/cognitive components of the alienation domains, respectively

2 priedas. Diagnostinis klausimynas lietuvių kalba

Į lietuvių kalbą išverstas Morinaj et al. (2020) diagnostinis susvetimėjimo lygio nustatymo klausimynas, kartu su atsakymų įverčiais

Jūsų lytis: mergina ☐ vaikinai ☐	Nesutinku	Šiek tiek nesutinku	Šiek tiek sutinku	Sutinku
1. Laukiu mokslų mokykloje.	☐	☐	☐	☐
2. Klasiokai mane nervina.	☐	☐	☐	☐
3. Galiu pasitikėti savo mokytojais.	☐	☐	☐	☐
4. Mokymasis mokykloje yra laiko švaistymas.	☐	☐	☐	☐
5. Jaučiu, kad klasiokai mane priima.	☐	☐	☐	☐
6. Manau, kad mokytojams nerūpi, ar aš gerai jaučiuosi.	☐	☐	☐	☐
7. Mano klasė šauni.	☐	☐	☐	☐
8. Manau, kad tai, ko turime išmokti mokykloje, yra nieko verta.	☐	☐	☐	☐
	Nesutinku	Šiek tiek nesutinku	Šiek tiek sutinku	Sutinku
9. Man nejauku, kai mokytojai būna arti manęs.	☐	☐	☐	☐
10. Jaučiu, kad savo klasėje nepritampu.	☐	☐	☐	☐
11. Mokytis mokykloje smagu.	☐	☐	☐	☐
12. Apskritai mokykloje gera, nes čia turiu daug draugų.	☐	☐	☐	☐
13. Mokytojai mane nervina.	☐	☐	☐	☐
14. Tai, ko mokomės mokykloje, nėra naudinga gyvenime.	☐	☐	☐	☐
15. Klasiokai man nerūpi.	☐	☐	☐	☐
16. Nemanau, kad mokytojai mane supranta.	☐	☐	☐	☐
	Nesutinku	Šiek tiek nesutinku	Šiek tiek sutinku	Sutinku
17. Mokytis mokykloje man nėra malonu.	☐	☐	☐	☐
18. Džiaugiuosi būdama (-s) savo klasės dalimi.	☐	☐	☐	☐
19. Man patinka, ko mokomės mokykloje.	☐	☐	☐	☐
20. Jaučiu, kad mokytojai mane priima.	☐	☐	☐	☐
21. Manau, kad savo klasiokais galiu pasitikėti.	☐	☐	☐	☐
22. Manau, kad aš mokytojams nerūpiu.	☐	☐	☐	☐
23. Tai, ko mokomės mokykloje, yra nuobodu.	☐	☐	☐	☐
24. Nejaučiu, kad mokytojai į mane žiūri rimtai.	☐	☐	☐	☐

3 priedas. Oficialus VU raštas prašant leidimo vykdyti tyrimą X mokykloje



**VILNIAUS UNIVERSITETO
FILOSOFIJOS FAKULTETAS
UGDYMO MOKSŲ INSTITUTAS**

2022-12-02 d. Nr. A-001

DĖL EDUKOLOGINIŲ TYRIMŲ ATLIKIMO

Prašome leisti atlikti edukologinį tyrimą Jūsų vadovaujamoje ugdymo įstaigoje Vilniaus Universiteto Filosofijos fakulteto Ugdymo mokslų instituto doktorantui-tyrėjui JUOZAPUI LABOKUI, rašančiam disertacinį darbą tema „*Santykio formavimas Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje: tarp dialogiškumo ir susvetimėjimo*“. Darbo vadovė prof. dr. Lilija Duoblienė.

Tyrimas atitinka akademinės tyrimų etikos reikalavimus (pridedamas Atitikties mokslinių tyrimų etikai komisijos vertinimo protokolas – Priedas Nr.1). Tyrėjas, remiantis akademinės tyrimų etikos principais bei tai reglamentuojančiais LR teisės aktais, įsipareigoja garantuoti mokyklos bei respondentų anonimiškumą ir gautos informacijos slaptumą. Tyrimui pasibaigus tyrėjas įsipareigoja pateikti rašytinę tyrimo ataskaitą mokyklos administracijai.

Tyrimo tikslais maloniai prašome suteikti mokykloje besimokančių visų pilnamečių 12-ųjų klasių moksleivių sąrašus su vardais ir pavardėmis, pagal jų mokomąsias klases bei tyrimo veiklų įgyvendinimui leisti naudotis mokyklos patalpomis, iš anksto suderintu laiku.

Tyrėjas


dakt. Juozapas Labokas

Darbo vadovė

prof. dr. Lilija Duoblienė


Ugdymo mokslų instituto direktorė Sandra Kairė, tel. (8 5) 266 7620, el. p. sandra.kaire@fsf.vu.lt

Viešoji įstaiga
Universiteto g. 3
01513 Vilnius

Duomenys kaupiami ir saugomi
Juridinių asmenų registre
Kodas 211950810

Fakulteto duomenys:
Universiteto g. 9, 01131 Vilnius
Tel. (8 5) 266 7600, el. p. fsf@fsf.vu.lt
www.fsf.vu.lt

4 priedas. Kokybinio interviu klausimynas

Žiūrėti kitame puslapyje.

KLASIOKAI			
Anketos kl.	Balas	Interviu klausimai	Pastabos
		1. Kaip patiriate santykį su savo klasiokais? 1.1. Kiek laiko su jais praleidžiate mokykloje?	
2. Klasiokai mane nervina.		2. Anketoje minėjote, kad klasiokai jus nervina? Gal galite plačiau apie tai papasakoti? 2.1. Kokiose konkrečiose situacijose klasiokai sukelia jūsų susinervinimą? Kokios mintys ir jausmai tada kyla?	
5. Jaučiu, kad klasiokai mane priima.		5. Minėjote, kad nejaučiate, jog klasiokai Jus priimtų, gal galite apie tai papasakoti daugiau? 5.1. Kokias galėtumėte įvardinti nepriėmimo ir priėmimo patirtis iš jūsų klasiokų? Kaip tada jautėtės? 5.2. Kaip suprantate ką reiškia būti priimtu ir nepriimtu? Ir kokia to svarba jums asmeniškai?	
7. Mano klasė šauni.		7. Anketoje pažymėjote, jog nemanote, kad jūsų klasė šauni, gal galite plačiau pakomentuoti šį savo atsakymą? 7.1. Kokiose konkrečiose situacijose pasireiškė šis klasės „ne-šaunumas“? Kaip tada jautėtės, kokias mintis tai sukėlė? 7.2. O kokia apskritai turėtų būti klasė, kad galėtume ją vadinti šaunia? Kas apsprendžia klasės šaunumą?	
10. Jaučiu, kad savo klasėje nepritampu.		10. Pasak Jūsų anketos, jūs jaučiatės nepritapusi savo klasėje, gal galėtumėte apie tai daugiau papasakoti? Kokiose konkrečiose situacijose jaučiatės nepritapusi prie klasės? 10.1. Kaip suprantate ką apskritai reiškia pritapti ir nepritapti? Ir kokia yra to svarba?	

12. Apskritai mokykloje gera, nes čia turiu daug draugų.		12. Gal galite pakomentuoti savo atsakymą į dvyliktąjį klausimą? 12.1. Kiek žmonių mokykloje galėtumėte įvardinti savo draugais? 12.2. Kaip manote, kiek mokykla ir mokymasis susijęs su tuo, kiek draugų turi mokykloje?	
15. Klasiokai man nerūpi.		15. Anketoje minėjote, kad klasiokai Jums nerūpi, galbūt galėtumėte plačiau paaiškinti savo atsakymą? Gal prisimenate konkrečią situaciją ar įvykį, kada supratote, jog jūsų klasiokai jums nerūpi? 15.1. Kaip apskritai suprantate, ką reiškia rūpėti kitam ar kitiems mokykloje? 15.1. O kaip manote, kiek apskritai svarbu rūpestis vienas kitu klasėje? Kodėl? 15.2. Kaip galvojate, kas turėtų pasikeisti Jūsų klasėje, kad ji imtų jums rūpėti?	
18. Džiaugiuosi būdama (-s) savo klasės dalimi.		18. Minėjote, kad nesidžiaugiate, būdama savo klasės dalimi; gal galite pasidalinti, kada ir kodėl taip nusprendėte? 18.1. Kaip manote, kas galėtų prisidėti prie to, kad būtų džiugu būti klasės dalimi? 18.2. Kaip suprantate, ką apskritai reiškia būti klasės dalimi ir kodėl tai svarbu?	
21. Manau, kad savo klasiokais galiu pasitikėti.		21. Anketoje nurotėte, kad negalite pasitikėti savo klasiokais, gal galite daugiau apie tai pasidalinti? 21.1. Kaip suprantate, ką reiškia pasitikėti? 21.2. Kaip manote, kiek apskritai svarbus pasitikėjimas klasėje?	
		x. Kaip Covid pandemija pakeitė jūsų santykį su Jūsų klasiokais?	
MOKYTOJAI			
Anketos kl.	Balas	Interviu klausimai	Pastabos
		II. Kaip patiriate santykį su savo mokytojais?	
3. Galiu pasitikėti		3. Anketoje minėjote, kad negalite pasitikėti savo mokytojais, gal galėtumėte plačiau papasakoti kodėl pasirinkote tokį atsakymą?	

savo mokytojais.		3.1. Galbūt savo patirtyje esate sutikę mokytojų, kuriais pasitikėjote? Gal galite plačiau papasakoti, kaip atsirado pasitikėjimas mokytoju? Ką jis/ji darė kitaip? Kaip tada jautėtės? 3.1. Kaip suprantate, ką reiškia pasitikėti mokytoju?	
6. Manau, kad mokytojams nerūpi, ar aš gerai jaučiuosi.		6. Pasak jūsų anketos atsakymų, manote, kad mokytojams nerūpi, ar jūs gerai jaučiatės. Gal galite papasakoti ką turėjote omenyje? 6.1. Galbūt savo patirtyje turėjote mokytojų, kuriems rūpėjo kaip jaučiatės? Ką ir kaip jie darė kitaip? Kaip tada jautėtės? 6.2. Kaip galėtumėte paaiškinti kaip suprantate, kad mokytojui rūpi mokinyš?	
9. Man nejauku, kai mokytojai būna arti manęs.		9. Paminėjote, kad Jums nejauku, kai mokytojai būna šalia. Gal galėtumėte papasakoti kodėl pasirinkote tokį atsakymo variantą?	
13. Mokytojai mane nervina.		13. Anketoje pažymėjote, kad mokytojai jus nervina, gal galite papasakoti ką turėjote mintyje taip atsakydamas? 13.1. Gal prisimenate situacijų, kas konkrečiai mokytojų elgesyje sukelia jūsų susinervinimą ir kodėl? 13.1. O kokie mokytojai jūsų nenervina?	
16. Nemanau, kad mokytojai mane supranta.		16. Pasak anketos atsakymų, jūs manote, kad mokytojai jūsų nesupranta, gal galite pasidalinti savo mintimis šiuo klausimu plačiau? 16.1. Galbūt turite patirčių, kur mokytojas suprato jus (mokinį)? Kaip mokytojas elgėsi, ką sakė, darė, kas leido suprasti, kad jis/ji išties supranta mokinį? 16.2. Kaip tada jautėtės? 16.3. Ką apskritai reiškia, kad „mokytojas supranta mokinį“ ir kodėl tai svarbu jūsų manymu?	
20. Jaučiu, kad mokytojai		20. Anketoje nurodėte, kad nesijaučiate mokytojų priimta? Gal galite plačiau pakomentuoti savo atsakymą? Kokios tai situacijos, kaip pasireiškė šis nepriėmimas?	

mane priima.		20.1. Galbūt turite patirčių, kuomet ištis jautėtės priimta mokytojo/mokytojos? Papasakokite plačiau kas tada vyko, kaip jautėtės? 20.2. Kaip manote kas yra šis mokytojo priėmimas ir kuo jis apskritai svarbus?	
22. Manau, kad aš mokytojams nerūpiu.		22. Savo pildytoje anketoje nurodėte, jog manote, jog mokytojams Jūs nerūpите: papasakokite apie tai plačiau? Iš ko sprendėte, kad jūs nerūpите mokytojams? 22.1. O galbūt esate susidūrusi su tokiais mokytojais kuriems rūpите? Kaip pasireiškė šis rūpestis? Kaip tada jautėtės? 22.2. Kaip manote, kokia yra šio rūpesčio svarba jums?	
24. Nejaučiu, kad mokytojai į mane žiūri rimtai.		24. Anketoje paminėjote, jog nejaučiate, kad mokytojai į jus žiūrėtų rimtai: papasakokite plačiau, kaip ir kokiose situacijose jūs supratote, kad mokytojai į jus nežiūri rimtai? 24.1. O ką apskritai jums reiškia – žiūrėti į mokinį rimtai? Gal turite kokios nors patirties ir čia? 24.2. Kiek apskritai jūsų manymu svarbus šis žiūrėjimas rimtai į mokinį mokykloje?	
		x. Kaip Covid pandemija pakeitė jūsų santykį su Jūsų mokytojais?	
MOKYMASIS			
Anketos kl.	Balas	Interviu klausimas	Pastabos
		III. Kaip galėtumėte apibūdinti savo santykį su mokymosi veikla?	
1. Laukiu mokslų mokykloje.		1. Anketos atsakymuose paminėjote, kad nelaukiate mokslų mokykloje? Galite plačiau apie tai papasakoti? 1.1. Prisiminkite savo mokymosi patirtis – kada mokymasis mokykloje buvo laukiamas? O kada nelaukiamas? 1.2. Kaip manote, kas turėtų pasikeisti mokykloje, kad mokymasis joje būtų laukiamas?	
4. Mokymasis mokykloje		4. Anketos atsakymuose nurodėte, kad mokymasis mokykloje yra laiko švaistymas; pakomentuokite šį savo atsakymą plačiau?	

yra laiko švaistymas.		4.1. Gal būt prisimenate mokymosi patirčių, kur mokymasis nebuvo laiko švaistymas? Kas ten buvo kitaip? 4.2. Kaip manote, kas turėtų pasikeisti, kad mokymasis nebebūtų laiko švaistymas?	
8. Manau, kad tai, ko turime išmokti mokykloje, yra nieko verta.		8. Remiantis jūsų atsakymais anketoje, jūs manote, kad tai ko turite išmokti mokykloje yra nieko verta. Gal galite pasidalinti kodėl taip galvojate? 8.1. Galbūt prisimenate konkrečių patirčių, kuomet atradote vieno ar kito mokomojo dalyko vertę. Jei taip, gal galte plačiau apie tai papasakoti? 8.2. Kokie jūsų nuomone dalykai mokykloje yra patys vertingiausi? Kodėl?	
11. Mokytiis mokykloje smagu.		11. Anketoje nurodėte, kad mokytis mokykloje jums nėra smagu? Ką turėjote omenyje pažymėdama tokį atsakymą? 11.1. Galbūt prisimenate patirtį, kuomet buvo nuoširdžiai smagu mokytis? Gal galite plačiau apibūdinti šią patirtį: kaip tada jautėtės, ką galvojote? 11.2. Kaip apskritai galėtumėte paaiškinti ką reiškia „smagu mokytis“? 11.3. Kas nulemia tai, kad yra arba nėra smagu mokytis mokykloje?	
14. Tai, ko mokomės mokykloje, nėra naudinga gyvenime.		14. Anketoje pažymėjote, kad tai ko mokotės mokykloje jums neatrodo naudinga gyvenime, gal galite plačiau papasakoti? 14.1. Ko galėtų mokytis mokykla, kad tai būtų naudinga gyvenime? 14.2. Kaip apskritai suprantate kas yra „naudinga gyvenime“? Ir iš kur apskritai sužinote, kad vienas ar kitas dalykas yra naudingas gyvenime?	
17. Mokytiis mokykloje man nėra malonu.		17. Savo anketoje nurodėte, kad jums nėra malonu mokytis mokykloje; gal galite plačiau apie tai papasakoti? 17.1. O galbūt turite malonaus mokymosi patirčių? Kas jose buvo kitaip? 17.1. Kas jūsų manymu apskritai turėtų pasikeisti, kad būtų malonu mokytis?	

19. Man patinka, ko mokomės mokykloje.		19. Anketoje pažymėjote, kad jums nepatinka tai ko mokotės mokykloje; papasakokite apie tai plačiau, prašau? 19.1. Jei prisimintumėte dalykus, kurių mokytis jums mokykloje patinka – kas juose kitokio, kas juos išskiria iš kitų, kurie nepatinka? 19.2. Kas jums lemia tai, kad patinka arba nepatinka tai ko mokotės?	
23. Tai, ko mokomės mokykloje, yra nuobodu.		23. Sprendžiant iš jūsų atsakymų anketoje, mokykloje mokytis jums yra nuobodu; gal galite plačiau apie tai papasakoti? 23.1. Gabūt prisimenate nenuobodaus mokymosi patirčių, jei taip – kokios jos buvo?	
		x. Kaip CoVid pandemija pakeitė jūsų santykį su mokymusi?	

5 priedas. Informuoto asmens sutikimo forma

Vilniaus universitetas Filosofijos fakultetas, Ugdymo mokslų institutas

Dalyvio _____ vardas,
pavardė: _____

Dalyvio _____ kontaktai _____ (el. _____ paštas, _____ tel.
nr.): _____

Tyrėjo vardas, pavardė ir statusas: Juozapas Labokas, edukologijos mokslų
doktorantas

Tyrėjo tel. nr.: +370 620 8 26 27

Tyrėjo el. paštas: juozapas.labokas@fsf.vu.lt

INFORMUOTO ASMENS SUTIKIMO FORMA

Atitikties mokslinių tyrimų etikai komiteto 2022.10.22 d. protokolą Nr.
(1.13 E) 250000-KT-156

*„Santykio formavimas(is) Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje: tarp
dialogiškumo ir susvetimėjimo“*

Mokslinio tyrimo aprašymas: Šio tyrimo tikslas – geriau suprasti susvetimėjimo mokykloje reiškinį ir nustatyti, kas sukelia susvetimėjimą mokykloje, remiantis Lietuvos mokinių patirtimis. Susvetimėjimas ugdyme (angl. school alienation) – kompleksinis psichosocialinis reiškinys, galimai darantis įtaką mokinių akademiniam pasiekimams ir/ar jų psichosocialinei gerovei. Šiandieniniai moksliniai tyrimai kol kas dar nepateikia atsakymo į klausimą: kas gi lemia susvetimėjimą mokykloje. Atsižvelgiant į tai, *šiam tyrime analizuojant mokinių santykį su mokymusi, mokytojais ir bendraklasiais, siekiama geriau suprasti susvetimėjimo ugdyme reiškinį bei nustatyti jo atsiradimo priežastis*. Šis tyrimas susideda iš dviejų etapų: 1. Pateikiamas 24 uždarų klausimų anonimis klausimynas, kurio pagalba nustatomas klasės ir individualus susvetimėjimo lygis (pildymo trukmė ~15min.), 2. Į individualų (gyvą arba nuotolinį) interviu pakviečiami moksleiviai, nurodantys, jog patiria/nepatiria susvetimėjimo jausmą mokykloje. Interviu metu daromas garso įrašas, kuris vėliau transkribuojamas. Šiame etape gauta medžiaga apibendrinama ir nuasmeninama, sukuriamas tematinis susvetimėjimo priežasčių mokykloje žemėlapis. Tyrime dalyvauja 3 skirtingos Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos, tiriami pilnamečiai **12-ą klasių** mokiniai. Šis tyrimas vykdomas savanoriško dalyvavimo pagrindais, paliekant galimybę per 30 kalendorinių dienų nuo duomenų pateikimo, jei

jie dar nėra nuasmenininti ir susieti su kitais tyrimo dalyviais, pasitraukti iš tyrimo ir atsiimti pateiktus duomenis. Apie sprendimą pasitraukti iš tyrimo, nenurodant to priežasties, reikia informuoti tyrėją raštu, aukščiau nurodytais kontaktais. Visi anketoje ir interviu metu pateikti duomenys nuasmeninami ir konfidencialūs. Tyrimo duomenis gali peržiūrėti įgalioti asmenys, nepriklausantys tyrėjų grupei (pvz., mokslo ir studijų institucijos Komitetui ir / ar duomenų apsaugos pareigūnui, Lietuvos Respublikos Akademinei etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnybai, Valstybinei duomenų apsaugos inspekcijai, Žurnalistų etikos inspektoriatui, teismui). Prieigą prie tyrimo duomenų turės tik tyrimą vykdančias asmuo. Tyrimo skaitmeniniai duomenys saugomi tyrėjo asmeniniame kompiuteryje, o fiziniai – privačiame darbo kabinete, laikantis visų duomenų saugumo reikalavimų. Visi tyrėjo disponuojami asmeniniai tiriamųjų duomenys sunaikinami per 10 darbo dienų po tyrimo užbaigimo. Šio tyrimo projektą ir jo atitiktį tyrimų etikos reikalavimams peržiūrėjo Vilniaus Universiteto, filosofijos fakulteto Atitikties mokslinių tyrimų etikai komitetas ir šis tyrimas buvo patvirtintas. Su tyrimo rezultatais bus galima susipažinti viešai, baigus tyrimą 2023 metų III ketvirtyje. Dėl detalesnės informacijos apie šį tyrimą, jo eigą, duomenų saugumą ir kitus klausimus, galite kreiptis tiesiogiai į tyrėją, šios formos viršutinėje dalyje nurodytais kontaktais.

	Je sutinkate, pažymėkite varnelę	Je nesutinkate, pažymėkite varnelę
1. Aš patvirtinu, kad perskaičiau ir suprantu minėto projekto / mokslinio tyrimo „Santykio formavimas Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje: tarp dialogiškumo ir susvetimėjimo“ informacinį lapą. 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 per 30 kalendorinių dienų nuo duomenų atidavimo, jei jie dar nebuvo visiškai anonimizuoti ar susieti su kitais dalyviais , nenurodydamas priežasties, nepatirdamas jokių neigiamų padarinių ar negaudamas baudų.	Sutinku ☐	Nesutinku ☐
3. Aš esu informuotas, kad norėdamas pasitraukti iš tyrimo, nepraėjus 30 dienų nuo duomenų atidavimo, turiu apie šį sprendimą raštu informuoti tyrėją nurodytais kontaktais.	☐	☐
4. Aš esu informuotas, kad tyrimo metu 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).

5.	Aš esu informuotas, kad šio tyrimo projektą peržiūrėjo Vilniaus Universiteto, filosofijos fakulteto Atitikties mokslinių tyrimų etikai komitetas ir šis tyrimas buvo patvirtintas.	☐	☐
6.	Aš esu informuotas, kas turės prieigą prie mano pateiktų asmens duomenų, kaip duomenys bus saugomi ir kas bus su duomenimis pasibaigus (tyrimui) projektui.	☐	☐
7.	Aš esu informuotas, kad tyrimo rezultatai bus paskelbti viešai.	☐	☐
8.	Aš esu informuotas, kur kreiptis dėl tyrimo.	☐	☐
9.	Aš sutinku, kad būtų daromas garso įrašas.	☐	☐
10.	Aš esu informuotas, kaip garso įrašai bus naudojami apibendrinant tyrimų rezultatus.	☐	☐
11.	Aš sutinku, kad mano citatos būtų pseudonimizuotos apibendrinant tyrimų rezultatus	☐	☐
12.	Aš sutinku, kad mano pasisakymai / citatos būtų cituojamos tik nenurodant mano asmens duomenų.	☐	☐
13.	Aš sutinku dalyvauti tyrime	☐	☐

Dalyvio vardas, pavardė	Parašas	2022.12. Data
<i>Juozapas Labokas</i>		
Atsakingo asmens vardas, pavardė	Parašas	2022.12. Data

6 priedas. VU Filosofijos fakulteto AMTE komisijos leidimas vykdyti tyrimą



VILNIAUS UNIVERSITETO, FILOSOFIJOS FAKULTETO EDUKOLOGIJOS, PEDAGOGIKOS, SOCIOLOGIJOS, SOCIALINIO DARBO, SOCIALINĖS POLITIKOS, KRIMINOLOGIJOS TYRIMŲ ATITIKTIES MOKSLINIŲ TYRIMŲ ETIKAI KOMITETO POSĖDŽIO PROTOKOLAS

2022 m. spalio mėn. 25 d.

Vilnius

Posėdis įvyko 2022-10-25, virtualiu būdu
Posėdžio pirmininkė – dr. Irma Budginaitė-Mačkinė
Posėdžio sekretorė – Mamerta Ralytė

Dalyvavo: dr. Sandra Kairė, dr. Agnė Juškevičienė, dr. Lina Šumskaitė, dr. Jurga Mataitytė-Diržienė.

SVARSTYTA. VU Filosofijos fakulteto Ugdymo mokslų instituto mokslininko Juozapo Laboko planuojamo vykdyti mokslinio tyrimo „**Santykio formavimas Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje: tarp dialogiškumo ir susvetimėjimo**“ atitiktis mokslinių tyrimų etikai.

NUTARTA.

- Planuojamas vykdyti mokslinis tyrimas „**Santykio formavimas Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje: tarp dialogiškumo ir susvetimėjimo.**“ atitinka mokslinių tyrimų etikos reikalavimus.
- Komiteto sprendimas apie atitikimą mokslinių tyrimų etikai galioja tyrimo vykdymo laikotarpiu nuo 2022 m. spalio iki 2023 m. rugsėjo.

Pirmininkė

Irma Budginaitė-Mačkinė

Sekretorė

Mamerta Ralytė

7 priedas. Statistinės duomenų analizės rezultatų lentelės

2 lent. Susvetimėjimo vidurkiai pagal sritis ir standartiniai nuokrypiai

Susvetimėjimo sritis	M	SD
Susvetimėjimas su bendraklasiais	15.15	5.459
Susvetimėjimas su mokytojais	17.09	5.071
Susvetimėjimas su mokymosi veikla	18.93	5.250

3 lent. ANOVA testas

ANOVA

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Susvetimėjimas mokymusi	su	Between Groups	31.493	2	15.747	.569	.567
		Within Groups	6197.379	224	27.667		
		Total	6228.872	226			
Susvetimėjimas klasiokais	su	Between Groups	1064.406	2	532.203	21.021	.000
		Within Groups	5671.197	224	25.318		
		Total	6735.604	226			
Susvetimėjimas mokytojais	su	Between Groups	57.936	2	28.968	1.128	.326
		Within Groups	5753.121	224	25.684		
		Total	5811.057	226			
Susvetimėjimas		Between Groups	1879.819	2	939.910	6.245	.002
		Within Groups	33715.132	224	150.514		
		Total	35594.952	226			

4 lent. Mann-Whitney U testas, parodantis skirtumus tarp nepriklausomų grupių (šiuo atveju lyties) ir susvetimėjimo sričių Mann-Whitney U testas

Susvetimėjimo sritis	Lytis
Susvetimėjimas su mokymosi veikla	,095
Susvetimėjimas su bendraklasiais	,201
Susvetimėjimas su mokytojais	,688
Bendras susvetimėjimas	,818

* sig.: ,05.

8 priedas. 14-os tyrimo dalyvių diagnostinės apklausos rezultatai

Šiame priede pateikiu 14-os tyrimo dalyvių atsakymų įvertius diagnostinėje apklausoje. 8, 9 ir 10 lentelėse matomi tyrimo dalyvių atsakymai į skirtingus klausimyno teiginius bei surinktas susvetimėjimo balas skirtingose santykių srityse³⁶. Remiantis šiais duomenimis, tyrimo dalyviai suskirstyti į žemą ir aukštą susvetimėjimą parodžiusius.

8 lent. (Ne)susvetimėjimo rodikliai bendraklasių srityje pagal apklausos anketų duomenis

Mokykla	A mokykla				B mokykla				C mokykla					
Teiginys / tyrimo dalyvis	A T	R L	O L	S T	T R	G U	G R	L N	G D	N S	B R	V A	G N	D A
Nr. 2	3	3	4	4	3	2	2	4	3	3	4	3	2	1
Nr.*5	3	2	4	3	2	1	1	3	2	4	1	3	1	2
Nr.*7	3	3	4	4	2	1	1	4	2	3	1	4	1	1
Nr. 10	2	4	4	4	1	1	1	4	1	3	1	3	1	3
Nr.*12	2	4	4	4	2	1	2	3	2	3	1	3	1	4
Nr. 15	2	4	4	4	2	1	1	4	1	3	1	3	2	1
Nr.*18	2	4	4	4	2	1	1	4	1	4	1	4	1	1
Nr.*21	3	3	4	4	2	1	1	3	2	4	1	4	2	2
TOT.	20	27	32	31	16	9	10	29	14	27	11	27	11	15

9 lent. (Ne)susvetimėjimo rodikliai mokytojų srityje pagal apklausos anketų duomenis

Mokykla	A mokykla				B mokykla				C mokykla					
Teiginys / tyrimo dalyvis	A T	R L	O L	S T	T R	G U	G R	L N	G D	N S	B R	V A	G N	D A
Nr. *3	2	2	3	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1
Nr. 6	1	3	3	3	1	2	2	4	1	3	2	3	2	2
Nr. 9	1	2	4	4	3	1	1	3	2	3	1	4	1	1
Nr. 13	2	3	3	3	1	2	1	4	1	1	3	3	1	1
Nr.16	1	3	3	2	1	1	1	4	1	3	2	4	2	1
Nr. *20	1	3	2	2	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1
Nr. 22	1	3	2	2	1	1	1	3	1	3	1	3	1	2
Nr. 24	2	3	1	4	1	1	1	4	1	2	1	3	1	1
TOT.	11	22	21	22	10	10	9	25	10	20	12	25	10	10

³⁶ Diagnostinį susvetimėjimo lygio nustatymo instrumentą (Morinaj et al., 2020) sudarė 24 teiginiai, kur 8 skirti nustatyti susvetimėjimui su bendraklasiais, 8 – su mokytojais ir 8 – su mokymosi veikla. Minimalus įvertis vienoje iš šių trijų santykio sričių – 8, o maksimalus – 32 balai. Atitinkamai bendras susvetimėjimo balas – visų trijų santykio sričių suma, kur mažiausias įvertis indikuojantis žemą susvetimėjimą – 24, o didžiausias – 96 balai.

10 lent. (Ne)susvetimėjimo rodikliai mokymosi veiklos srityje pagal apklausos anketų duomenis

Mokykla	A mokykla				B mokykla				C mokykla					
Teiginys / tyrimo dalyvis	A T	R L	O L	S T	T R	G U	G R	L N	G D	N S	B R	V A	G N	D A
Nr. 1*	2	4	3	3	2	1	1	3	1	4	2	4	2	2
Nr. 4	3	3	3	3	1	1	1	3	1	4	1	3	2	1
Nr. 8	2	3	4	3	1	1	1	1	1	4	1	3	2	1
Nr. 11*	2	3	3	3	1	1	1	2	2	4	1	4	2	2
Nr. 14	2	3	4	3	3	1	2	3	1	4	1	3	3	1
Nr. 17	1	3	4	3	1	1	1	4	1	4	1	3	1	1
Nr. 19*	2	4	3	3	2	1	2	1	2	4	2	2	2	2
Nr. 23	1	4	3	3	3	1	1	3	1	4	3	3	2	3
TOT.	15	27	27	24	14	8	10	20	10	32	12	25	16	13

9 priedas. Tyrimo dalyvių portretai

Tyrimo dalyvių portretai: atvejų apibūdinimas

Šiame darbo priede išsamiau pristatau 14 tyrimo atvejų – dalyvių portretus – išskirtus po diagnostinio tyrimo, kurio rezultatai aprašyti 3.2.4. poskyryje. Šią darbo dalį įvardinau kaip tyrimo dalyvių portretai, kur mėginu labiau individualizuotai pažvelgti į tyrimo dalyvius, jų atsakymus, interviu eigą ir joje išryškėjusias svarbias detales, padedančias nusakyti santykio specifiškumą (ne)susvetimėjimo atveju. Portretus pateikiu refleksijos forma, nesilaikydamas metodiškai griežtos dėstymo struktūros. Šiuose „portretuose“ taip pat mėginu reflektuoti skirtingų tyrimo dalyvių situacijų ir atsakymų panašumus bei skirtumus, perteikti tai geriausiai atspindėjusias interviu citatas. Visi interviu dalyviai sukoduoti unikaliais dviejų raidžių kodais, kuriuos pažymėjau prie kiekvieno portreto esminio teiginio.

„Klasė priverčia mane išeiti iš savo komforto zonos“ (AT)

Su tyrimo dalyve AT susitikome nuotoliniu būdu, naudodami skaitmeninę ZOOM platformą. Dėl susitikimo buvo sutarta iš anksto elektroniniu paštu, atsiųsta susitikimo skaitmeninėje erdvėje nuoroda. Nuo pat susitikimo pradžios tyrimo dalyvė nenaudojo vaizdo kameros. Aš [tyrėjas] porą kartų mandagiai paklausiau, ar tyrimo dalyvė nenorėtų įsijungti vaizdo kameros, tačiau atsakymas buvo neigiamas, nepateikiant konkrečių tokio pasirinkimo argumentų.

Aptariant santykio su bendraklasiais sritį, tyrimo dalyvė nurodė, jog ryšys su jos klase nėra labai artimas, nors klasėje praleisti jau 4 metai (nuo 9 kl.). Apibūdinti neigiami santykio su bendraklasiais aspektai, atkreipiant dėmesį į menką klasės motyvuotumą dirbti drauge, negebėjimą susitarti sprendžiant klasės bendro gyvenimo klausimus, nemokėjimą komunikuoti tarpusavyje bei apskritai žemą bendradarbiavimo kultūrą. AT teigimu: „*Vykstant renginiams, mokykloj kiekviena klasė dažnai turi parengti kažkokį pasirodymą, pristatymą. Kažkoks įsitraukimas tiesiog į bendrą mokyklos veiklą. Ir nu aš jau prie to paties visada grįžtu. Mes nemokam vienas su kitu komunikuoti labai nemokam ir tai viskam trukdo. Nežinau, manau, šauni klasė neturi būti, kad vienas su kitu tenai labai bendrauja, bet tiesiog mes turim mokėt dirbt kartu šauni klasė. Tai yra siekianti rezultatų klasė, aukštumų [...]*“. Tyrimo dalyvė pateikė iliustratyvių pasakojimų apie klasėje įsigalėjusį ir dėl mokyklos vadovybės struktūrinių sprendimų įsigalėjusį susiskaldymą tarp įvairių bendraklasių grupelių: „*labai daug mokinių atėjo iš skirtingų mokyklų,*

bet taip papuolė, kad iš vienos mokyklos tai ir iš vienos klasės. Tai buvo schema savaime jau [...] .“ AT taip pat nemažai referavo į dėl šios poliarizacijos atsiradusį kitų klasės narių patiriamą atstūmimą dėl išvaizdos, kalbėjimo, nuomonės.

Pati tyrimo dalyvė nesijautė nei atskirta nei marginalizuota gana poliarizuotame klasės kontekste, veikiau, priešingai, nurodė galinti ir „nebijanti“ išsakyti savo nuomonės klasiokams ir savotiškai „priešintis“ atskyrimo kultūrai klasės viduje. Tokią savotišką priešinimosi poziciją leido išlaikyti, tiek pačios AT savęs pozicionavimas, kaip „galinčios pastovėti už save“, tiek tam tikras socialinis pažįstamų „ratas“ klasėje. Tad neigiama patirtis bendraklasių atžvilgiu buvo susieta su AT ir jos bendraklasių negebėjimu bendradarbiauti, atstumiančiu ir įžeidžiančiu jų elgesiu „atstumtų“ mokinių, tačiau ne pačios AT, atžvilgiu. Tad nors AT veikia tam tikros negatyvios bendraklasių elgesio ir (ne)bendradarbiavimo praktikos, bet tuo pat metu jį „atsveria“ tam tikra, sakytume pozityvi, pačios AT laikysena bei jos socialinis patikimų pažįstamų bendraklasių ratas.

AT nenurodė išskirtinai neigiamų ar išskirtinai teigiamų santykio su mokytojais patirčių. Pabrėžtas kai kurių (pavienių) mokytojų pedagoginės etikos trūkumas, išankstinis mokinių kategorizavimas, o kaip atsvara jam, gebėjimas profesionaliai dėstyti mokomąją medžiagą, buvimas pasiekiamais, konsultacinė-pedagoginė pagalba: *„manau pasitikėjimas mokytoju gali būti dvipusis su tam tikrais pažymiu, tiesiog atsakymais, vertinimais. Ir ties kita puse pagalba, tiesiog, tau ne tik mokymas. Tai ties ne tik mokymosi dėl to ir pažymėjau, kad šiek tiek sutinku, o ne pilnai sutinku, nes ne visų mokytojų tikrai eičiau ir prašyčiausi kažkokios asmeninės pagalbos, ne tik moksle. Bet šiaip, ties mokslo visų mokytojų gali laisvai klaustis prašyti konsultacijų, visokios pagalbos, kokios tau reikia.“*. Tad mokytojas AT atveju aiškiai sietas su akademinio-pedagoginio profesionalumo tematika. Tai leidžia numanyti, kad AT atveju teigiamas santykis su mokytojais iš esmės galėtų būti apibrėžtas kaip išpildytas (atlieptas) mokytojų profesionalumo lūkestis. Dvyliktosios klasės egzaminai ir siekis įstoti, bendra AT motyvacija mokytis galėtų paaiškinti, santykio su bendraklasiais specifiškumą, kur AT bendraklasiams daugiausia „kėlė“ bendradarbiavimo „reikalavimą“ (lūkestį). Kitaip tariant, mokymosi veikla AT atveju buvo tam tikra santykio su mokytojais ir bendraklasiais „prizmė“, per kurią „matytas“ ir labiau akcentuotas mokytojų akademinis-dalykinis veikimas, o klasė, kaip svarbaus bendradarbiavimo vieta, tiesa, AT klasės atveju – neišsipildžiusio, arba stringančio bendradarbiavimo vieta.

„Aš tai einu į tą mokyklą ir man taip tuščia žinokit...“ (RL)

Tyrimo dalyvė RL dalyvavo gyvame interviu tyrėjo darbo kabinete. Interviu išsiskyrė kaip labai ilgas – 1 val. 45 min. Jame tyrimo dalyvė plačiai iš išsamiai atsakinėjo į interviu klausimus, į pasakojimą įpindama ir savo ankstesnes mokymosi patirtis. RL santykio tiriamojoje mokykloje patirtis, remiantis interviu duomenimis, galėtų būti geriausiai charakterizuota per naujoko patirties ir netipinio karjeros kelio temas. Interviu ėmimo metu, RL naujoje mokykloje buvo vos 4 mėnesius, kurių metu nespėjo (o pačios tyrimo dalyvės teigimu – nenorėjo) užmegzti stiprių socialinių ryšių klasės viduje. Tačiau ir pačios tyrimo dalyvės motyvacija tai daryti buvo apribota siekio neieškoti naujų draugysčių ir kuo greičiau baigti mokyklą bei pradėti studijas. RL teigimu: *„Man buvo toks tipo, tiesiog 12 klasę reikia pabaigti ir nebuvo kažkokio, kad aš ieškau draugų, nes aš turiu draugus iš seniau ir aš neturėjau kažkokios dalies intencijos, labai su visais draugaut [...].“* Būtent toks tyrimo dalyvės požiūris į bendraklasius gerai užfiksuotas diagnostinio instrumento rezultatuose – čia RL parodė gana aukštą susvetimėjimo nuo bendraklasių lygį. Interviu metu bendraklasiai vertinti kaip neįdomūs ir neįkvepiantys, nebrandūs žmonės, su kuriais nėra nieko bendra, skiriasi interesai.

Atkreiptinas dėmesys, kad RL atveju nauji draugystės ryšiai ėmė megzti mokyklos pasiūlytoje neformalioje popamokinėje veikloje (būrelyje), kuriame rinkosi panašių interesų-pomėgių turintys mokiniai. RL teigimu: *„vienas dalykas kas tikrai bent kiek padeda, kas gal irgi nuvalkiotai kiek skamba, kur susirasti draugų – eik į popamokinės veiklas. Bet tas dalykas veikia, nes jeigu, tarkim, [...] būrelis, tarkim, į kurį aš einu, vis tiek ateina žmonių irgi. Viena jinai vienuoliktokė mergina, irgi visai gerai taip sutariam, susipažinau per x būrelį. Tai čia vėl tas, kur nu, man atrodo, visą laiką žmonės per bendras veiklas kažkaip randa ryšį [...]“* Interviu metu atsiskleidė, kad tyrimo dalyvė pasirinko nestandartinę karjeros trajektoriją – studijuoti meninę specialybę ir po studijų pasukti meninės karjeros keliu. Būtent šis angažavimasis meninei specialybei sukūrė distanciją su formaliuoju mokymosi turiniu ir pačiu procesu – jis vertintas kaip iš esmės neaktualus, neatitinkantis RL pasirinkimų ir iš esmės neprasmingas. RL teigimu: *„aš tai einu į tą mokyklą ir man taip tuščia žinokit. Ta prasme, kur tiesiog nematau aš prasmės ten būt, aš tiesiog kur tikrai vienareikšmiškai, jeigu nebūtų reikalingas brandos atestatas, kad įstoti į akadę, nu aš niekad neičiau į tą mokyklą [...]“*

Interviu metu atsiskleidė, kad mokymosi veiklos prasmingumo/neprasmingumo tema RL atveju turėjo ir gilesnius asmeninės-

gyvenimiškos patirties klotus, tokius kaip šeimos gyvenimo, ankstesnių mokyklų patirtys, bendras nepasitikėjimas žmonėmis, kurių šis tyrimas nemėgino giliau analizuoti. Tokiame kontekste RL santykis su mokytojais buvo paženklintas ryškių neigiamų patirčių, kurias charakterizavo nepasitikėjimas mokytojais, abejonė jų nuoširdumu ir rūpesčiu, sulaužytas konfidencialumas, neetiškas pedagoginis mokytojų veikimas, mokytojų apkalbos tyrimo dalyvio atžvilgiu. Kita vertus, paminėtos ir teigiamos santykio su mokytojais patirtys, kurios buvo vėlgi esmingai susijusios su tyrimo dalyvės karjeros preferencijomis: „[...] *aš esu sutikus mokytojų, kur aš kai pasakau, kad aš stosių į X, ar kad noriu kažką vat su menais, su muzika su kažkuo, [sako] jūs šaunuoliai tipo į priekį varykit. Kur net, gal kartais dar net geresnį pažymį parašo, kad, tipo, na, tebūnie, tipo, žinai, kur paskata [...].*“

Taip pat santykio su mokytojais specifiskumas kiek kitokioje perspektyvoje atsiskleidė ir tam tikrose pačiai RL ribinėse situacijose. Jose mokytojo vaidmuo nebuvo „įrėmintas“ mokymosi turinio ir proceso, ar ribojamas mokytojo kaip mokyklos struktūros agento, bet veikiau jį peržengė, mokytojui parodžius bendražmogišką pasitikėjimą, pagalbą, gebėjimą išklaudyti, įsijausti ir suprasti RL problemišką situaciją. Tad iš interviu medžiagos galima manyti, kad santykius su mokytojais tyrimo dalyvė labiau matė per bendražmogišką-socialinių santykių, o ne per mažiau aktualią akademinę-dalykinę prizmę. Tai gana gerai atsispindėjo ir diagnostinio tyrimo rezultatuose, kur santykis su mokytojais RL atveju buvo vertintas kaip vidutiniškai susvetimėjęs (žr. 10 lent.).

„Mokykloje [...] iš tikrųjų nėra labai paprasta išverti“ (OL)

Tyrimo dalyvis OL dalyvavo nuotoliniame interviu naudojant ZOOM skaitmeninę platformą. Jo pasakojime išryškėjo didelė santykio su bendraklasiais distancija, kur tyrimo dalyvis negalėjo įvardinti visų savo klasiokų vardų (kartu mokėsis net 4 metus). OL teigimu: „*Praktiškai jie [klasiokai] mane visi, kaip ir atstūmė kažkodėl, nežinau. Gal tiesiog jau maniau taip matosi kad [aš] šiek tiek kitoks, bet jie mane atstūmė. Nenorėjo su manim dirbt, nelabai ir aš pats dabar jau sunkiai bendrauju su kitais. Taip, kad aš, tiesiog, man man ir nelabai berūpi. Nes. Aš jų beveik nepažįstu [...].*“ Santykis su bendraklasiais, pasak OL, charakterizuotas atstūmimo patirties, tiek socialine-bičiulystės, tiek bendradarbiavimo kasdieniais mokymosi veiklos klausimais prasme. Tad OL situacija išryškėjo kaip ribinė izoliacijos/atstūmimo patirtis, paties tyrimo dalyvio teigimu atsiradusi dėl to, kad jis bendraklasiams atrodęs „esantis kitoks“. Iš tyrimo dalyvio pasakojimo negalėjau įvardinti kas konkrečiai laikytina šiuo „kitoniškumu“. Kita vertus,

tyrimo dalyvis pats išreiškė menką norą bendrauti su savo bendraklasiais, negebėjimą ir nesėkmingus bandymus kurti socialinius ryšius, didesnę savo charakterio uždaramą, bendraklasių triukšmingumą ir negebėjimą dirbti kartu.

Iš tyrimo duomenų negalime tiksliai pasakyti ar tyrimo dalyvis chronologiškai pirmiau atsiribojo nuo savo klasės, ar buvo jos atstumtas. Manytina, kad santykių dinamikos eigoje atsiribojimas nuo klasės galėtų būti matomas pirmiausia kaip tam tikra tyrimo dalyvio gynybinė reakcija į nepalankią socialinę aplinką. Svarbu pastebėti, kad tyrimo dalyvis nesuformavęs stipresnių ryšių savo klasėje pasuko į neformalią mokyklinę veiklą, kurioje, jo paties teigimu, atrado jį dominančią sritį ir ėmė mokytis kitaip, ruošti įvairiems akademiniams konkursams ir olimpiadoms. Remiantis OL pasakojimu, neformali popamokinė veikla tapo savotiška „niša“, kurioje jis galėjo save realizuoti ir atsitraukti nuo neigiamo santykio su savo bendraklasiais: *„Praktiškai aš aš bandžiau dirbt su klase, bet man nelabai kaip čia. Aišku, manęs nelabai tiesiog priėmė jie ir aš stengiausi. Man nelabai išėjo kažką pakeist. Man pačiam irgi nesisekė. Ten labai gerai bendradarbiauti ir tiesiog. Aš vado man sunku darėsi apskritai būt kartu su klase vienoj patalpoj aš aš pradėjau ruošti visiškai kitiems dalykams. Aš, pavyzdžiui, dalyvauja olimpiadose. Tai aš tam labai daug ruošiuos. Kartais man leidžia per pamokas. Tai aš su klase bendro beveik nieko neturiu [...]“*. Būtent pasikeitusi mokymosi specifika lėmė tai, kad OL ėmė ilgainiui „tolti“ ne tik nuo santykio su bendraklasiais, bet ir nuo formaliojo ugdymo turinio ir veiklos.

Kai kuriais atvejais formalioji ir neformali ugdymo veikla netgi imdavo tarpusavyje konfliktuoti, kaip antai atsiskaitymų datos, darbų taisymai/perrašymai, mokomosios medžiagos talpinimas, namų darbai ir kt. OL aiški preferencija neformaliajam ugdymui ir ten patirta akademinė sėkmė, kuri, beje, buvo labai teigiamai įvertinta mokytojų, lėmė tai, kad formalioji ugdymo veikla buvo matoma kaip antraplanė ir mažiau aktuali, arba aktuali tik tiek, kiek reikia mokyklos baigimui ir sėkmingam egzaminų išlaikymui. OL nurodo, kad mokytojai ėmė vertinti jo akademinį pasiekimą: *„Aš manau, kad mokytojai labai vertino, galbūt sugebėjimus, pasiekimus, bet, pavyzdžiui, tai, kad aš nepritampu klasei ar ten prastai mokykloje kažkaip tai jaučiuos, ar kad reikia informacijos gauti į tai jie daugiau neatsižvelgia. Jeigu pasakau, kartais atsižvelgia, bet dažniausiai ir tiesiog žiūri tai į tai, ką aš aš pasiekiu. Ir skaito, kad tai yra kaip vienintelis svarbus dalykas [...]“*. Galima numanyti, kad toks naujos prasmingos veiklos atsiradimas turėjo dar labiau padidinti ir taip didelę distanciją tarp OL ir bendraklasių. Šiame kontekste aiškiai atsiskleidė ir OL santykio su mokytojais specifika. Pastaroji iš esmės

buvo nulemta tyrimo dalyvio slinkties iš formaliojo į neformalųjį ugdymą, kur mokytojai teikdami formalųjį ugdymą iš esmės nebuvo tiek aktualūs kaip tie mokytojai, kurie buvo susiję su OL neformaliomis veiklomis. Pastarieji mokytojai turėjo geresnį santykį su OL, nei tie, kurie nebuvo susiję su neformaliomis OL mokymosi veiklomis. Tad OL atveju pastebėta, kad neigiama santykio su bendraklasiais dinamika radosi kaip tam tikras savisaugos mechanizmas, o mokymosi veikla mokykloje imta vertinti kaip mažiau aktuali, vertinant ją įdomesnės ir individualiai prasmingesnės neformaliojo mokymosi veiklos kontekste. Tame pačiame kontekste pozicionuojant santykį su mokytojais, pastarasis buvo labiau teigiamas tais atvejais, kuomet mokytojai buvo iš esmės tiesiogiai susiję su tyrimo dalyvio neformaliojo ugdymo veiklomis, t. y. kiek mokytojas buvo aktualus mokomoji turinio atžvilgiu. Tad tyrimo dalyvio OL atvejį, distancija santykyje su bendraklasiais radosi kaip tam tikra tyrimo dalyvio savisaugos reakcija į iš bendraklasių patirtą atmetimą, o vėliau, atradus preferencines neformalias veiklas, distancija su bendraklasiais tik dar labiau padidėjo, traktuojant socialinius ryšius klasėje nebeaktualius ir nereikšmingus. Pastebėta, kad kaip ir ankstesniu atveju, neformalios veiklos mokykloje tapo tam tikru „pabėgimo“ tašku sudėtingame klasės mikroklimato atsiradusiems mokiniams.

„Manęs [...] visi lyg susitarę nemėgsta“ (ST)

Tyrimo dalyvė ST dalyvavo gyvame interviu tyrėjo privačiame darbo kabinete. Interviu truko apie 45 min. Pats interviu turinys nebuvo labai informatyvus, reikėjo keletą kartų patikslinti klausimus užduodamus tyrimo dalyviui, papildomai aiškintis, ką tyrimo dalyvė turėjo omenyje vieno ar kito atsakymo atveju. Analizuojant tyrimo dalyvės santykio su bendraklasiais patirtis (mokosi kartu 4 metus), gana ryškiai atsiskleidė patiriama socialinė izoliacija klasėje. Ją lydėjo apkaltos, veidmainiškas bendraklasių elgesys ST atžvilgiu, bendras patiriamas nepriėmimo ir atmetimo jausmas, kas ilgainiui virto į, kaip tyrimo dalyvė teigia, „apatišką“ laikyseną savo klasės atžvilgiu. ST teigimu: *„Aš manau, kad aš asmeniškai nerūpiu klasei. Čia nėra tokia situacija, kad visi mano klasiškai yra vieningi, bet manęs taip visi lyg susitarę nemėgsta [...]. Lyg esame priversti būti klasiokais [...].“*

ST įvardino gana ryškią klasės poliarizaciją į uždaras, menkai tarpusavyje komunikuojančias ir bendradarbiauti nesugebančias grupes. Prie jų ST iš esmės nepritapo dėl vertybinių ir pomėgių skirtumų tarp jos ir jos bendraklasių. Išryškinta prasta klasės bendradarbiavimo atmosfera, neleidžianti sėkmingai dirbti ir dalyvauti pamokinėje veikloje.

Pastebėta, kad patiriamą socialinę izoliaciją klasėje tyrimo dalyvė iš esmės kompensavo užklasinę meninę veiklą. Joje ST sutiko, kaip ji teigia, panašiai mąstančius, panašių patirčių ir pomėgių turinčius jaunuolius, kas iš esmės reiškė naujo, alternatyvaus bičiulystės-draugystės rato sukūrimą už klasės ribų. Tad šioje vietoje matome kur neigiama socialinė klasės aplinka, ar savęs netapatinimas su klase iš esmės yra „atsveriami“ dalyvavimu užklasinėje, daugiau bendrumo tarp joje dalyvaujančiųjų sukuriančioje, veikloje. ST apie užklasinę veiklą dalinosi: *„Na tai man duoda pareigos jausmą, aš tada jaučiuosi įvertinama, taip pat aš galiu, groti, kas yra mano hobis, tai tas yra irgi plusas taip pat. [...] visi žmonės apart mano vienos klasiokės, ten yra iš kitų klasių, tai beveik visi jaunesni dabar, tai aš galiu pamatyti kitus žmones, kurie nėra mano klasiokai ir taip pat aš turiu galimybę augti ten [...]“*.

Ryšys su mokytojais interviu dalyvės reflektuotas ne tiek dalykinė-akademine prasme, bet veikiau išryškinant bendražmogišką-socialinę santykių tarp mokinio ir mokytojo perspektyvą, kas pasirodė itin artima sekant Buberio edukologinės minties paralele. Tyrimo dalyvė net keletą kartų savo interviu minėjo mokytojo negebėjimą matyti mokinius kaip bręstančius, savarankiškus asmenis, kur mokytojo žvilgsnis į mokinius iš esmės buvo apsprendžiamas mokinio akademinių pasiekimų ir motyvacija mokytis to konkretaus mokytojo dėstomojo dalyko.

Tyrimo dalyvė ST daugiau dėmesio savo interviu skyrė mokytojo bendravimo su mokiniais specifiškumui, paliesdama (ne)atladumo, (ne)pastabumo, (ne)pagalbos ir (ne)rūpesčio temas, kurios buvo pirmame plane, tačiau neatsietos nuo dalykinio turinio. *„Na kai dar buvau progimnazijoje visi sakydavo, kad. Jau jau gimnazijoje mokytojai su jumis nieks ten nesicackina jau nebus vaikų darželis, į jus jau žiūrės rimtai, jūs jau būsit suaugusieji jų akyse. Bet atėjusi į gimnaziją aš vis tiek to ne pajaučiau.“* Tai leido ST santykio su mokytojais dinamiką matyti kaip labiau asmenišką-bendražmogišką, kiek mažiau susietą su mokytojo akademiniu veikimu. Asmeninio (ne)bendravimo, asmens (ne)priėmimo temos išryškėjusios ST interviu, leistų teigti, kad tyrimo dalyvės patiriamas susvetimėjimas santykiyje su mokytojais turėtų būtų matomas būtent per egzistencinę-tarpasmeninio santykio prizmę, kur mokytojas tam tikra prasme negebėjo atliepti šių bendražmogiškų bendravimo, rūpinimosi, mokinio matymo (pastebėjimo) kaip asmens, poreikių, t. y. negebėjo savo buvimu (laikysena, elgesiu, žvilgsniu ir kt.) laiduoti mokinio kaip asmens subjektiškumo.

Interviu metu tyrimo dalyvė neatskleidė ką planuoja veikti po mokyklos baigimo, tačiau pasibaigus interviu, prieš palikdama tyrėjo

kabineta, ST paminėjo, kad planuoja tęsti mokslus profesinio mokymo sektoriuje. Tokia, po interviu sekusi papildoma informacija, leido gana gerai suprasti santykio su mokymosi veikla specifiškumą. Būtent tolimesnės karjeros pasirinkimas, kaip veiksnys, iš esmės leido paaiškinti faktą, kodėl ST mokymosi veikla, t. y. tiek turinio, tiek proceso prasme, nebuvo itin aktuali ir reikšminga. Galima teigti, kad būtent egzaminų dvyliktoje klasėje veiksnys, neleido visiškai ignoruoti ir atitolti nuo mokymosi veiklos, bet kartu jis buvo priimtas *pro forma*, be jokio didesnio susidomėjimo ar įsitraukimo. „*Na taip man net ir mano vienas mokytoja šiandien sakė, kad dalykai, kuriuos mes mokomės ir iš kurių mes ruošiamės, bus pritaikyti tik vieną kartą mūsų gyvenime - tai per egzaminus... Tai čia jau net jeigu net mokytojai patvirtina šitą teiginį...*“

Greta šių radinių, interviu metu net keliose vietose mokymasis „iš gyvenimiškos patirties“ ST buvo išryškintas kaip ne ką mažiau svarbus nei mokymasis formalioje mokykloje: „*Na, nemanau, kad [mokymasis mokykloje] yra nieko verta, bet tai nėra vertingiau negu dalykai, kurių nesimokome mokykloje.*“ Pastebėta, kad santykio su mokymosi veikla aptarime, kaip ir daugelio kitų interviu atveju, išryškintas baigiamųjų egzaminų keliamas stresas ir su tuo susijusi bei mokytojų fasilituojama įtampa, kuri iš esmės iliustravo dvyliktosios klasės mokinių emocines nuotaikas: „*dėl aplinkybių aš nelaukiu mokslų mokykloje, nes aš žinau, kad mano paskutiniai metai ir kad egzaminai yra dalykas ir kad jie daug nulemia. Dėl to aš nelaukiu. [...] Aš nemanau, kad mokymasis vien tik kančia, bet visa įtampa, kuri ateina su tų dalykų, kuriuos mokomės, įtvirtinimu, tai visais atsiskaitymais. Tai yra ta priežastis, kodėl nėra taip smagu momentais [...].*“

„Kaip žmonės eina į darbą, tai mes taip einam į mokyklą“ (TR)

Tyrimo dalyvė TR dalyvavo interviu nuotoliniu būdu, naudojant skaitmeninę ZOOM platformą, interviu metu naudota video kamera. Interviu truko apie 1 val. TR savo pasakojime apie santykius su bendraklasiais iš esmės atskleidė gan plačią santykių su bendraklasiais patirtį. Tyrimo dalyvė nurodė klasėje (mokytoja jau 4 metus) turinti tiek sau artimų bendraminčių-bičiulių ratą, kuris kriziniais momentais veikė kaip tam tikras palaikymo ir paramos mechanizmas, tiek bendraklasių, su kuriais nepalaikomas joks ryšys, tiek tokių bendraklasių, su kuriais palaikomas iš esmės funkcinis-techninis santykis.

Galima pastebėti, kad tokia santykių įvairovė iš esmės siejosi su TR diagnostinio tyrimo rezultatais, kuriuose atsispindėjo tiek teigiamų, tiek neigiamų santykių klasės viduje patirtis. Kaip ir kitų tyrimo dalyvių atveju,

TR santykis su bendraklasiais buvo matomas bendravimo-bendradarbiavimo perspektyvoje, kur tyrimo dalyvė iš esmės užėmė proaktyvią poziciją, ne tik pati inicijuodama įvairias klases veiklas, bet ir mėgindama komunikuoti su skirtingomis klasėje esančiomis grupelėmis. Bičiulių ratas klasėje kūrė palaikymo, supratimo, pagalbos, draugiškos kritikos aplinką, kurioje TR teigė nebijanti suklysti, yra palaikoma ir drąsinama, o kritika iš šio bičiulių rato buvusi konstruktyvi. TR atvejį svarbus tuo požiūriu, kad jis išryškino draugystės-bičiulystės ryšio klasės viduje svarbą, kaip efektyvią atsvarą susvetimėjimui, net ir tais atvejais, kai klasėje yra pastebima poliarizacija, t. y. susiskaldymas į grupes.

Aptariant tyrimo dalyvės TR santykį su mokytojais, pastebėta, kad tyrimo dalyvė taip pat mėgino reflektuoti platų santykių su mokytojais spektrą. Kaip pati TR teigia, mokykloje esama visokių mokytojų: *„Su vienas sutariu, geriau su kitais ne taip gerai. Yra mokytojų, kuriuos iškilus rimtam klausimui gali kreiptis. Yra mokytojai, kurie yra, kurie reaguoja į tavo situaciją neutraliai ir yra mokytojai, kurie iš viso nereaguoja.“*

Interviu metu išaiškėjo, kad tyrimo dalyvė pildydama diagnostinį klausimyną iš esmės turėjo omenyje daugiausia, išskirtines, teigiamo santykio su mokytojais patirtis, kurios ir motyvavo jos pasirinkimus pildant diagnostinį klausimyną: *„Šiaip, gal sakyčiau, kad jų [gerų patirčių su mokytojais] nėra labai daug, bet jos nu tokios išskirtinės, kur tu tikrai supranti, kad vat šitų mokytojų ar mokytoja gali pasitikėti.“* Toks tyrimo dalyvės pasirinkimas iškėlė papildomų klausimų apie tai, kas galėjo lemti, būtent tai, kad TR buvo linkusi labiau akcentuoti teigiamas, o ne neigiamas santykio su mokytojais patirtis, charakterizuotas per mokytojų parodytą supratingumą, akademinį lankstumą, atjautą. Veikiausiai, tai galėtų būti sieti su krizinėse gyvenimo situacijose (TR interviu minėjo asmeninę nelaimę ir su tuo susijusius išgyvenimus) mokytojų parodytu supratingumu TR: *„Man čia buvo toks momentas, kai nu tiesiog buvo atsitikusi asmeninė nelaimė ir tiesiog aš labai nu išgyvenau tai asmeniškai ir manęs paklausė, ar man viskas gerai, ar kažkas tokio [...]“*. Būtent ribinių situacijų patirtis ir mokytojų gebėjimas „atsiliepti“ į tokias situacijas, jose „pastebėti“ mokinių, tikriausiai ir lėmė tai, kad mokinys šias teigiamas-egzistencines patirtis santykyje su mokytoju buvo linkęs užfiksuoti labiau.

Santykis su mokymosi veikla TR atveju buvo charakterizuotas bendros vidinės motyvacijos mokytis ir bendro teigiamo išsilavinimo vertinimo. TR interviu metu dalinosi nuostatomis apie mokymosi veiklos prasmę ir visapusi jo vertingumą, kurie nemaža dalimi buvo įkvėpti TR tėvų pavyzdžio ir pozityvaus palaikymo (paramos, bet ne spaudimo) mokymosi

procesu: „[tėvams] tikrai rūpi, bet man visą laiką sako, kad nu tu mokaisi ne dėl mūsų, o tu mokaisi dėl savęs ir tau ateity reikės susirasti darbą ir dirbti, o ne mum, nes mes jau turim. Šiaip iš pradžių gal buvo toks nu kažkoks spaudimas, kad, tiesiog, geriau mokytis ir kad visa kita, bet dabar tai toks nu, kur sako, kad nu tiesiog tu mokaisi dėl savęs ir tu turi stengtis dėl savęs, o ne dėl mūsų.“ Šios tyrimo dalyvės atveju tėvai kaip tyrimo dalyvio santykiui su mokymosi veikla įtaką daranti grupė iškilo pirmą kartą ir vėliau atsikartojo keliais teigiamo santykio su mokymosi veikla atvejais. Apie TR atvejį pasakytina, kad santykis su mokymosi veikla buvo iš esmės teigiamas, iliustruotas aiškaus mokymosi prasmės suvokimo/pajautimo, vidinės motyvacijos siekti savo tikslų gyvenime, angažuotumo mokytis ir pozityvaus tėvų palaikymo.

„Tiesiog visi bendraujam sutariam ir tiek.“ (GU)

Interviu su tyrimo dalyve vyko nuotoliniu būdu, naudojant skaitmeninę ZOOM platformą, interviu trukmė – apie 1 val. 10 min. Tyrimo dalyvė interviu metu nenaudojo video kameros. Tyrimo dalyvė nebuvo linkusi praplėsti savo atsakymų, atsakinėjo glaustai ir lakoniškai. Interviu metu išryškėjo, kad tyrimo dalyvė iš esmės neteikė didelės reikšmės santykio dinamikai klasės viduje, nepateikė jokių ryškesnių neigiamų ar teigiamų santykio su bendraklasiais patirčių. Galimai, teigiamo santykio patirtis klasėje GU galėjo būti tapusi kone savaime suprantama, kurią reflektuoti buvo iš esmės sunku. Tokią prielaidą galėtume daryti iš palyginus mažai informatyvaus interviu teksto, trumpų ir lakoniškų tyrimo dalyvės atsakymų apie santykio patirtis, kaip antai: „*nežinau, tie santykiai normalūs [...] ir tiek [...]*“, arba „[santykiai] *tiesiog normalūs ir viskas*“ ir pan.

Pastebėta, kad klasės viduje vykstantys tarpusavio santykiai charakterizuoti kaip normalūs, esama draugystės ryšių, o bendradarbiavimo atmosfera taip pat gera – bendras darbas klasėje, neformalių veiklų organizavimas ir kita mokyklinė veikla apibūdinta kaip vykstanti sklandžiai. Būtent aukšta bendravimo ir bendradarbiavimo kultūra iš esmės „persidengė“ su teigiamu santykiu su mokymosi veikla, kur bendraklasiai drauge užsiimdavo mokymosi veikla, kaip antai: „*Gal tas pats bendrumas ir kad, kad ir yra keli klasiokai, sakykim, kurie visą laiką klausosi per pamokas visko, bet visi beveik visi nori mokytis ir sakykim, kad ir per tuos vadinamus langus, na, kada nėra pamokos, kartais, tiesiog, susėdam visi ir sprendžiam kažkokius uždavinius ir panašiai, tai tas vat man ir patinka*.“ Kitaip tariant, pati klasės vidaus santykio dinamika „integravo į save“ ir mokymosi veiklą, taip sukuriant savotišką dialogišką ryšį tarp klasiokų ir mokymosi veikos. Šis

dialogiškumas buvo pastiprintas struktūrinio veiksnio – klasės sudėties, atsiradusios formuojant ją pagal tam tikrą (gamtamokslį) mokymosi profilį: „*Net nežinau, gal ir pati klasė, kad suėjom visi tie, kurie nori mokytis ir su panašiais interesais, su panašiais pomėgiais. Gal todėl.*“ Tad socialinis mokyklos aspektas ir akademinis šiuo požiūriu „persidengia“ sukurdami stiprų GU ryšį su mokykla ir kaip institucija, ir kaip bendruomene: „*Nu tai ir tiesiog pabuvimas su klasiokais su draugais ir taip pat ir naujų žinių norėjimas kažko išmokti naujo, sužinot kažką tais naujo.*“

Santykis su mokytojais (nors ir įvairus: tiek teigiami, tiek neigiami atvejai) visame interviu taip pat buvo matomas individualaus GU ir visos klasės santykio su mokymosi veikla kontekste. Tad mokytojas išryškėjo kaip savotiškas organiškas „tarpininkas“ tarp mokinio ir mokymosi veiklos, kur „[Mokytojai] *labiau susitelkę ties mūsų klase negu ties kitom, nes tikisi iš mūsų aukštesnių rezultatų negu iš kitų klasių.*“ Manytina, kad pačios klasės akademinis angažavimasis nulemtas mokinių vidinės motyvacijos ir profiliavimo iš esmės skatino mokytojus daugiau dėmesio skirti būtent GU klasei.

Iš tyrimo duomenų manytina, kad veikliausiai akademinį-dalykinį ir tarpasmeninį rūpestį labiau rodė tie mokytojai, kurie buvo tiesiogiai susiję su šios klasės akademinio profilio (neatmetant ir paties mokytojo asmeninių gebėjimų bendrauti, priimti mokinį). Tuo tarpu kiti mokytojai, nepatenkantys iš šios GU klasės „akademinio interesų lauką“ su pačia GU turėjo labiau funkcinį-techninį santykio pobūdį – mažiau dėmesio kreipdavo į mokinius, rodė mažesnę supratingumą, kartais net neetišką pedagoginį elgesį: „*Nežinau, na dabar sunku prisimint ar sugalvot, bet visokių būna tokių dalykų, kai ne vien tik sakym ant manęs, bet ir ant pačios klasės, bet kartu yra žinoma manęs ten visai pradeda rėkaut, vadint visus klasėję durneliais ir panašiai [...]*“

Aptariant GU santykį su mokymosi veikla interviu metu taip pat pastebėta gana ryški vidinė motyvacija mokytis, paženklinta stipriu angažavimusi: „*Žinoma, ne visus dalykus, bet tie, kurie nu tie dalykai, kurie man patinka, tai aš juos su malonumu mokausi ir man ne gaila ten nei savo laisvalaikio, nei laiko, nei nieko.*“ Pastaroji buvo iš esmės palaikoma tėvų: „*Šiaip, nežinau iš kur, bet tiesiog, tikriausiai, ir tėvai padėjo tą suformuoti, kad norėti siekt kažko tais daugiau ir kažką daugiau sužinoti. Ir, tiesiog, na, ir pačios nenoras, ten sakym, nieko nemokėt, nieko nežinot, būt įlindus ten į tuos socialinius tinklus ar ten būt kažkokiai tais, nežinau....*“ Taip pat GU atveju ji buvo aiškiai orientuotą į konkrečią universitetinių studijų specialybę (gamtamokslis profilis). Tai leidžia stebėti pačio santykio su mokymosi veikla

struktūrą, kuri iš esmės apspręsta pakankamai aiškos karjeros vizijos, socialinio palaikymo bei persidengiančios vidinės motyvacijos.

„[istorija] tiesiog, [...] yra „vau!“ kažkas.“ (GR)

Tyrimo dalyvė GR dalyvavo nuotoliniame interviu naudojant skaitmeninę ZOOM platformą, interviu truko apie 1 val. Tyrimo dalyvė interviu metu pateikė pakankamai informatyvius, turinio prasme turtingus atsakymus, kurie iliustravo jos santykių mokykloje patirtis. GR santykį su bendraklasiais apibūdino kaip gan teigiamą ir artimą, pagrįsta savitarpio pagalba ir pasitikėjimu. Tyrimo dalyvei reikėjo papildomų pastangų norint prisiminti neigiamus santykio su savo bendraklasiais epizodus, kurie iš esmės atsiskleidė kaip tam tikri bendro darbo organizaciniai nesklandumai, o ne radikaliai negatyvios patirtys tokios kaip patyčios, žeminimas, atstūmimas ir pan.

Iš interviu medžiagos pastebėta, kad santykį su klase kuriantys veiksniai buvo mokyklos pasirinkta klasių formavimo specifika, kurios metu atrinkti mokiniai planuojantys mokytis gamtamokslinį profilį. Maža to, šis struktūrinis veiksnys buvo pastiprintas dar ir tuo požiūriu, kad klasėje surinkti mokiniai iš esmės jau buvo pažįstami vienas su kitu: *„Tiesiog mes atėjom, atrodo, visai kiti žmonės, nes dauguma, kaip ir klasės, jau buvo tam pačiam komplekte, o aš - kitam komplekte buvau. Bet tada mes atėjom į vieną, ir nebuvo kažkokio, kad atskyrimo, ir, tiesiog, mes taip ir padarėm tą visą tokį klasiokišką ryšį labai greitai. Tiesiog nebuvo tokio ilgo laikotarpio kažkokio pereinamojo nuo tos 10 klasės [...]“*

Sprendžiant iš tyrimo dalyvės pasakojimo, bendraklasiai buvo iš esmės motyvuoti mokytis, siejo savo gyvenimą su konkrečiomis studijų kryptimis. Tai leido klasės viduje palaikyti bendradarbiavimo ir orientacijos į akademinius tikslus kryptį, kas leido klasei būti „vieningu junginiu“, o GR klasę leido identifikuoti kaip šaunią: *„Tai mes manau, mūsų klasė yra labai aktyvi, ypač moksluose ir žiūri į mokslus ne taip atsainiai. [...] Daug dalyvauja tose veiklose įvairiose ten ir olimpiados prie to prisiskaito, ir visokie renginiai po pamokų. Tiesiog ir šaunumas tame, kad ir ne artimas ryšys, bet vis tiek mes sutariame, toks nu, rutuliukas, toks siūlų kamuoliukas, ir mes kažkaip visi taip vat taip kažkaip žiūrim labai rimtai į visus dalykus pasakyčiau [...]“* Tad galima teigti, kad santykis su bendraklasiais iš esmės atliepė GR norą mokytis, o kartu ir jį sustiprino.

Būtent GR atveju išryškėjo tyrimo dalyvės vidinė motyvacija mokytis, kuri buvo susijusi ir su kategorinėmis nuostatomis mokymosi veiklos atžvilgiu: *„Aš jau turbūt minėjau, kad tiesiog man to reikės, gal ne visko, ko*

aš mokausi toje mokykloje, bet tikrai daugumos dalykų, [...] ir tai tikrai nėra laiko švaistymas. Kaip man, ateinu dieną, vat, pabūnu ir viskas, atrodo, nieko. Bet tai yra iš tikrųjų labai daug, ir manau, [...], reikia vertinti [mokslą] tai tikrai, nes tau gyvenime, ar taip, ar taip prireiks, nesvarbu, kur tu eisi, ką tu darysi su juo, bet mokykloje įgytos žinios tikrai padės.“ Motyvacija mokytis buvo įkvėpta tėvų palaikymo ir kitų žmonių pavyzdžio, asmeninės aspiracijos siekti savo tikslų, tad nebuvo apribota vien formalaus požiūrio į mokyklos baigiamuosius egzaminus ir jų išlaikymą.

Tokiame santykių kontekste atsiskleidė ir GR santykio su mokytojais specifiškumas. Motyvacija mokytis ir bendra klasės nuostata mokymosi atžvilgiu įgalino mokytojus skirti papildomą dėmesį tik GR, tiek jos klasei, kuris iš esmės pasireiškė kaip papildomų akademinų resursų mobilizavimas ruošiant mokinius baigiamiesiems egzaminams: *„dauguma mokytojų, ypač dabar jau 12 klasėje, tai labai rūpinasi tuo, kad būtų kuo geriau pasiruoštum egzaminų visai šitai lavinai, kuri bus birželį ir tiesiog labai stengiasi, kad tu pasirodytum juose kuo geriau, aišku, kontroliniuose, todėl reikia labai daug visokios informacijos, kuri yra reikalinga, jeigu ten kažką būtinai reikia taip parašyti. Kitaip tai būtinai pasakys ir vat taip ir turbūt santykis tai yra labai geras, nes tiesiog jau jau 4 metai jau su dauguma mokytojų jau jie moko mane. Tai tiesiog sakyčiau, kad labai gerai sutariam [...].“* Analizuojant tyrimo dalyvės santykį su mokytojais, išryškėjo atsakomybės tema. Joje GR gebėjo savo mokytojams iškomunikuoti savo asmeninę motyvaciją mokytis, akademinį tikslus, taip pat planuojant mokymosi veiklą mokykloje, mėgino atsižvelgti į pačių mokytojų darbo grafiką.

Būtent tokia asmeninė komunikacija ir GR atsižvelgimas į mokytojų situaciją iš esmės atspindėjo tyrimo dalyvės atsakomybės jausmą, kuris mokytojų buvo pastebėtas (pačios GR vertinimu): *„Tu dažniausiai tiesiog jau ateini pasiruošęs pasižiūrėjęs, galbūt nes gali tvarkaraščius pasižiūrėti mokytoja ir savo susilyginti. Tada tu jau siūlai čia turbūt banaliausias pavyzdys, bet vis tiek jau tai, manau, rodo, šiek tiek tavo atsakomybę, kad jau tu rūpiniesi, kad tau geriau būtų, bet kaip ir mokytojui, tai nebūtų kažkokia našta.“*

„Tai [mokytojo] žvilgsnis, kuris tiesiog atrodo, kad tiesiai žiūri į tavo sielą“ (LN)

Tyrimo dalyvė LN interviu dalyvavo taip pat nuotoliniu būdu, naudojant ZOOM skaitmeninę platformą. Interviu metu naudota video kamera, pats interviu truko apie 1 val. 10 min. Tyrimo dalyvės kalba buvo kiek komplikauta suprasti, nes naudotos neįprastos sakinių konstrukcijos,

anglicizmai, taip pat tyrimo dalyvės prašymu praleisti keli interviu klausimai. Analizuojant tyrimo dalyvės santykį su bendraklasiais (mokomasi kartu 4 metus) atsiskleidė, skaudžios apkalbų ir atmetimo patirtys, kurias LN yra turėjusi savo klasėje. Tyrimo dalyvės teigimu, šios patirtys iš esmės apsprendė diagnostinio klausimyno pasirinkimus, nurodyti gan aukštą susvetimėjimo su savo klase lygį. Kita vertus, paties interviu metu atsiskleidė, kad tyrimo dalyvė, savo stipriai poliarizuotoje, pagal socio-ekonominį statusą pasiskirsčiusioje klasėje, turėjo tam tikrą artimesnių draugų-bičiulių ratą, kuris jai padėjo „išlikti“ klasėje. Manytina, kad neigiamos patirtys santykyje su savo bendraklasiais iš esmės buvo „stipresnės“ nei teigiamos, draugystės-bičiulystės rato patirtys.

Santykis su bendraklasiais charakterizuotas kaip grynai formalus neigiama prasme: *„Aš matau klasiokus dienos didžiąją dalį kaip kolegas, kaip žmones, kurių aš tikrai po mokyklos nemanau, kad tikrai su jais susitiksiu.“* Pastarasis paženklintas atstūmimo, apkalbų ir bendro nepasitikėjimo klasiokais, tad ir mokymosi veikla bei su ja susijęs bendraklasių bendradarbiavimas, darbo kultūra ir jos plėtojimas šiuo atveju nebuvo kaip nors artikuliuoti interviu metu.

Aptariant tyrimo dalyvės santykį su mokytojais, taip pat iškilo daugiausia neigiamos tyrimo dalyvės patirtys. Mokytojų taikomi pedagoginio darbo metodai, sukeliantys stresą ir įtampą, neigiamas mokytojų požiūris ir LN patirtas savo kaip asmens nuvertinimas kūrė iš esmės neigiamas nuostatas mokytojų atžvilgiu. Nors interviu metu ir iškilo tam tikrų teigiamų patirčių su mokytojais aspektai, kurie savo pedagoginiu veikimu iš esmės leido LN pasijusti brandžiu, suaugusiu žmogumi: *„Tai buvo tas mokytojas, kuris tikrai išklauso ir ne tik pasidalina, ne tik išklauso kitų žmonių, bet ir jiems duoda patarimu. Aišku, gali būti seni [patarimai], gali būti iš to ką pats sužinojo. Tiesiog, toksai, žodžiu, persimetimas, kuris, atrodo, kad žiūri [į tave] kaip jau į suaugusį žmogus, o ne vaiką, kurį reikia visą laiką prižiūrėti.“* Vis dėlto, tokios patirtys buvo veikiau vienetinės, užgožtos negatyviųjų. Kaip būtų galima aiškinti, dėl kokių priežasčių, santykis su mokytojais buvo neigiamas LN atveju? Iš tyrimo duomenų sunku į tai atsakyti vienareikšmiškai, tačiau manytina, kad prie to galėjo prisidėti tyrimo dalyvės bendras požiūris į mokymosi veiklą, tam tikras savo karjeros ir savęs projektavimas, sukūręs tam tikrą neapibrėžtumą žvelgiant iš formalųjų dalyką dėstančio mokytojo perspektyvos.

Tyrimo dalyvės požiūris į mokymąsi gana gerai atspindėtas šiuo LN pasisakymu: *„Aš esu plačiau mąstantis meniškos sielos žmogus, kuris ne visada taisyklės seka, tiesiog tai gali į tave mokytojas žiūrėti, kaip tą klasės*

klouną arba kaip į žmogų, kuris savo akademinių pasiekimų netgi mokymosi, net nepriima visiškai arba net nesimoko.“ Kitaip tariant, galimai toks LN savęs pozicionavimas ir „iškritimas“ iš mokytojų „turimo“ mokinio-kaip-besimokančiojo koncepto galėjo sukurti šį neigiamą mokytojų požiūrį į LN.

Nors tyrimo dalyvė plačiau nedetalizavo savo būsimų studijų ar karjeros kelio pasirinkimų, tačiau interviu metu ryškiai atsiskleidė, kad LN mokymasis mokykloje tiek turinio, tiek proceso prasme nebuvo aktualus: *„Ne visi dalykai yra įdomūs ir ne visų atrodo, kad reikia, arba iš tiesų prireiks. Tai tie dalykai, su kuriais nematai ateities. Tai, mano manymu, yra tikrai, tiesiog ateini, kad pasėdėti ir viskas.“* Paminėtina ir tai, kad tyrimo dalyvė santykį su mokymosi veikla matė ir pro mokytojų pedagoginio darbo prizmę, t. y. santykis su mokytojais reikšmingai veikė santykį su mokymosi veikla. LN atveju, *„Tai buvo, aišku, pakankamai senokai, bet pats mokytojas tiesiog, kaip ir mes, turėjome tarp jo [ir manęs] įtampą ir, kaip ir [mokytojas] pasakė dalyką, kurio tikrai neturėjo pasakyti, ir mane tai labai įžeidė. Aišku, to dalyko [...] pradėjau nemėgti, tikrai.“* Tad manytina, kad santykis su mokymosi veikla LN atveju buvo apspręstas tiek pačios mokymosi veiklos neaktualumo, tiek neigiamo santykio su mokytojais patirties.

„Nežinau, [...] jaučiuosi klasėj nesvetimas“ (GD)

Tyrimo dalyvis GD dalyvavo nuotoliniame interviu naudojant skaitmeninę ZOOM platformą, interviu metu naudota video kamera, interviu trukmė apie 45 min. Aptariant tyrimo dalyvio GD santykį su bendraklasiais, interviu metu išryškėjo gan stiprūs tyrimo dalyvio ir jo bendraklasių ryšiai. GD teigimu, su kai kuriais savo bendraklasiais jis buvo pažįstamas jau nuo 5, o su keletu net nuo priešmokyklinio ugdymo laikų. Tad tokia informacija neišvengiamai nurodo į mokyklos pasirinktą klasių formavimo specifiką. Vis dėlto, iš tyrimo duomenų nėra aišku, ar klasių formavimas pasirinktas tikslingai – formuoti klases mokinių ryšių ir bendros patirties pagrindu, ar tai nutiko atsitiktinai. Tai galėtų atskleisti mokyklos klasių formavimo specifikos analizė.

Interviu metu išryškėjo itin svarbi bendrų interesų, veiklų ir pomėgių sąsaja. Kitaip tariant, GD nurodė ne tik ilgai pažįstantis didžiąją dalį savo bendraklasių, bet ir su jais turintis bendrų veiklų, kurios apėmė ne tik mokyklą, bet ir popamokines ar laisvalaikio veiklas. Pastarosios iš esmės ir kūrė šią GD santykio su bendraklasiais dinamiką, kurios „viduje“ matome bendrus pomėgius, bendrą patirtį, vienas kito pažinimą ir t.t.: *„Turbūt turbūt man patinka geri draugai, iš tikrųjų geri bendraklasiai. Tikrai gerus ryšius su jais esu užmezgęs ir mes po pamokų turim bendrų veiklų. Ten, kaip,*

pavyzdžiui, einame sportuoti ar žaidžiame krepšinį. Tai manau, tas tikrai malonu [...]. Taip pat esame, kaip minėjau, bendraminčiai, ten domimės panašiais dalykais, žiūrim sporto, krepšinio varžybas, pavyzdžiui, kartu ir panašiai, išeinam į miestą [...].“

GD pats save pristatė kaip komunikabilų ir bendrauti mėgstantį, socialiai ir fiziškai aktyvų, tad manytina, kad tokios GD charakterio ir asmeninės savybės, plačios komunikabilumo ir dalyvavimo kompetencijos iš esmės lėmė stiprius socialinius ryšius ne vien tik klasėje, bet ir už jos ribų: *„Aš tikrai turiu daug draugų, daug pažįstamų mokykloje. Daug iš kitų klasių, paralelinių. Kai kurie yra mano buvę klasiokai, su kai kuriais esu ten, tarkim, sporto būrelius lankėsi, iš anksčiau bendravęs.“* Tokiu būdu santykis su mokykla iš esmės buvo praturtintas ryškių teigiamų santykių su bendraklasiais patirčių, patį ėjimo ir buvimo mokykloje faktą paversdamas iš esmės laukiama veikla: *„[...] nu nėra, kad man ta veikla [mokykloje] yra kančia. Tikrai nesupraskit. Taip, aš tikrai kartais ir, nu, ta rutina nusibosta ir šiek tiek jau norisi pailsėt, bet vis tiek, nu, mokykloje yra tavo draugai. Ten mokaisi, jautiesi savas, nu, kartais net ir jauti turbūt malonumą būdamas mokykloje.“*

Santykį su mokymosi veikla taip pat pakankamai ryškiai charakterizavo GD motyvacija mokytis – aiškūs būsimų universitetinių studijų pasirinkimo variantai, kurie reikalavo labai konkrečių mokomųjų dalykų egzaminų. Būtent angažavimasis mėgstamai ir dominančiai specialybei iš esmės apsprendė tai, kad tyrimo dalyvis santykį su mokymosi veikla vertino teigiamai, kur mokymosi veikla ir procesas buvo vertinti kaip pačiam GD reikalingi ir prasmingi. Mokymosi veiklos prasmingumą ir svarbą GD atveju veikė ne tik universitetinių studijų ir mokyklos egzaminų pasirinkimas, tačiau ir elementarus „susidomėjimas“ tam tikrais mokomaisiais dalykais, kurių egzaminą GD nepasirinko: *„.../[domina] kurie man nebūtinai studijoms, [dalykai] kurie tiesiog man patinka ir norisi žinot, noriu tiesiog daugiau žinot. Ten, kas tau įdomu, turbūt, tas nėra laiko švaistymas ir bus prasminga [...]“*. Tad santykis su mokymosi veikla GD atveju buvo paženklintas ne tik išorinės motyvacijos (universitetas, egzaminai) bet ir ryškos vidinės motyvacijos (noriu, įdomu, prasminga).

Svarbios pasirodė tiek tyrimo dalyvio vidinės nuostatos mokymosi ir mokslo apskritai atžvilgiu, tiek tyrimo dalyvio tėvų nuostatos, kurios buvo tarsi „paveldėtos“: *„Nežinau, aš mokausi turbūt nes turiu tikslų, pavyzdžiui, studijuoti ir sieti savo gyvenimą kaip, pavyzdžiui, su X sritimi. Ten yra tik tikslumas, ateities mokslai. Pats aš labai vertinu mokslinius ir patį mokslą. Manau, kad, nu, turbūt, čia irgi yra tėvų auklėjimas, aš manau, tikrai prie to prisideda.“*

Tokiame santykio su mokymosi veikla kontekste atsiskleidė tyrimo dalyvio santykis su mokytojais. Interviu duomenys leidžia teigti, kad mokinio sėkmingai iškomunikuota motyvacija mokytis, GD atveju, buvo pastebėta, arba „atliepta“ mokytojų. Kitaip tariant, GD noras mokytis, susidomėjimas, ruošimasis būsimam karjeros keliui ir egzaminams, veikiausiai dėl GD komunikacinių kompetencijų, buvo pastebėtas mokytojų. GD pateikia pavyzdį, kuomet mokytojas pastebi mokinio komunikuojamą motyvaciją mokytis: „[savo] santykius su mokytojais aš galėčiau vertinti, kad daugumai mokytojų tikrai rūpi tavo rezultatai, jie stengiasi paspausti, kur gali. Nežinau, mokytojai, matosi, kad jie mato, jeigu mato, kad tu tu dirbi, tai ir jie tau stengiasi padėti. [...] pavyzdžiui, mokausi istorijos. Ten sprendžia, darau namų darbus, pastoviai ten dauguma klasės neturi namų darbų, o aš turiu, tai pastoviai atsakau mokytojui, tai patinka mokytojui, tada tave labiau pradeda, kaip sakyti, gerbti [...] tiesiog taip pasitiki, tave gali išleisti iš pamokos. Problemos tame nemato, nes žino, kad tu viską atliksi ir tu tikrai, nu, nesinaudoji situacija.“

GD atveju galėjome stebėti kaip mokinio motyvacija mokytis, lydimą jo komunikacinių gebėjimų iš esmės kūrė teigiamą santykį su mokytoju, patį mokytoją įgalindama atsiliepti ne tik akademine (uždaviniai, daugiau darbo, pasiruošimas egzaminams), bet ir socialine-bendražmogiška prasme (rūpestis mokinio savijauta, bendražmogiškas ne tik dalykinis bendravimas ir t.t.). GD iliustruoja: „Nežinau dauguma mokytojų, jeigu mato, kad tau kažkas yra negerai, tai ir po pamokos, ar prieš pamoką nežinau, pasiteirauja paklausia kaip, ar viskas yra gerai. Nu nežinau, jauti, kad mokytojas va tas, su kuriuo labiau esu užmezgęs tokį ryšį geresnį, tikrai matai, kad jisai nu tave pažįsta daugmaž tikrai geriau geriau negu kiti. Ir tu gali paklausti, pasiteirauti, ar tau gerai, ar tu gerai jautiesi taip pat ir pamokos. Po to, jeigu mato, kad tau tas žmogus, tarkim, su kuriuo tu sėdi trukdo mokytis, tai, kadangi tu jiems rūpi, tai tas mokytojas paprašo tavęs atsisėsti, tarkim, į kitą suolą ir tu matai, kad tas iš tikrųjų atneša kokį geresnį rezultatą [...].“ Tad mokytojo ir mokinio santykis GD atveju taip pat pasirodė kaip dialogiškas, kuomet mokinys motyvuotai priima mokymosi turinį (veiklą), vedinas vidinės motyvacijos resursų, tai pastebi mokytojas ir geba „atsiliepti“ mokiniui, taip sukuriant abipusiško santykio dinamiką.

„[I mokyklą] vaikštau tiesiog, kad nu grynai pasibaigčiau“ (NS)

Tyrimo dalyvis NS interviu dalyvavo nuotoliniu būdu naudojant skaitmeninę ZOOM platformą. Interviu truko apie 1 val., interviu metu buvo naudota video kamera. Dėl techninių problemų dalis interviu įrašo, kuriame

aptiriamas tyrimo dalyvio santykis su mokymosi veikla neišsisaugojo, tad šioje dalyje analizės metu remtasi tik tuo metu vestais tyrėjo užrašais, kuriuose žymėta esminė su tiriamu klausimu susijusi informacija. Tuo tarpu santykio su bendraklasiais ir mokytojais dalis sėkmingai išsisaugojo skaitmeniniame formate ir buvo sėkmingai panaudota analizės metu.

Aptariant tyrimo dalyvio NS atvejį, interviu metu pakankamai ryškus veiksnys, sąlygojęs tyrimo dalyvio santykį su bendraklasiais ir mokytojais buvo naujoko patirtis. Tyrimo dalyvis į klasę atkeltas jau įpusėjus I-ajam 12-os klasės pusmečiui, kas lėmė, kad interviu metu NS nurodė neturintis praktiškai jokio artimesnio santykio su savo bendraklasiais. NS dalinasi: „*aš tik šiais metais dabar atėjau į mokyklą, kur kažkada anksčiau mokiausi, bet nu lyginant, pavyzdžiui, su mano praeita klase, tai šita klase, tai, bent jau iš mano pusės atrodo, nelabai kažkokia draugiška. Praeitą klasę buvo kaip šeima, vos ne visi taip tarpusavyje gražiai bendravo, o šitoje klasėje labai tokia kaip ir grupelėmis, [...] dauguma net nesisveikina tarpusavy. [...] Toks nu nelabai bendravimas tarp klasiokų tai biškį kartais ir užknisa, kad atrodo, kartais norisi tokio gražaus bendravimo su visais, bet, tiesiog, nieks nei šneka tarpusavyje, nei ką...*“. Vis dėlto, ši pasyvi atstūmimo ir naujoko nepriėmimo patirtis, nesukėlė tyrimo dalyviui neigiamų emocinių išgyvenimų: „*dažniausia bent jau kiek aš patirties buvę, kad jeigu, pavyzdžiui, ateina koks naujokas, tai daug kas tame prieina kažką paklaust ar dar ten kažką nu vos nebando susibendrauti. Čia taip nebuvo, tai tik iš tos pusės, gal tiesiog nežinau, ar jie nenori, kad aš ateičiau ar dar kažką nežinau, ten jų reikalas man nelabai ten irgi, kaip sakoma, į širdį eina [...]*“. Manytina, kad toks tyrimo dalyvio emocinis atsparumas galėjo būti nulemtas mokyklų keitimo patirties, savotiško „neprisirišimo“ prie klasiokų, paties tyrimo dalyvio psichologinių charakteristikų, ar stipraus socialinio draugų rato esančio už mokyklos ribų. Vis dėlto, tam patvirtinti reikėtų giluminio atvejo tyrimo.

Ką leidžia teigti tyrimo duomenys NS atveju, yra tai, kad santykis su bendraklasiais, paties NS buvo matomas kaip nereikšmingas. Pastarąjį iš esmės „užgožė“ aspiracija kuo greičiau užbaigti mokslus mokykloje: „*Nu mokykloj automatiškai bent jau man nėra labai faina būti. Nu nepasakyčiau, kad aš mėgėjas ten tos mokyklos. Tai vaikštau tiesiog, kad, nu, grynai pasibaigt čia, o ir tų draugų nėra, kad labai daug.*“ Manytina, kad trumpas laikas praleistas su nauja klase galėjo būti ir nepakankamas susikurti stipresniam NS ir bendraklasių santykiui. Interviu metu pastebėta, kad tyrimo dalyvis iš esmės „ilgėjosi“ pozityvaus santykio su bendraklasiais, referuodamas į ankstesnes teigiamo, bičiuliško santykio patirtis.

Siekis kuo greičiau pabaigti mokslus, aiškus ir konkrečiai apibrėžtas NS pasirinkimas tęsti studijas profesinio rengimo sektoriuje iš esmės formavo NS poziciją santykyje su mokymosi veikla. Pastaroji NS atveju buvo vertinta kaip neaktuali, mažai pritaikoma, nepraktiška, laikui imli bei reikalinga tik formaliam mokyklos baigimui, egzaminų išlaikymui ir brandos atestato gavimui. Tad savotiškas atitolimas nuo mokymosi veiklos NS atveju radosi dėl pasirinktos karjeros trajektorijos, kuri iš esmės „nereikalavo“ mokykloje dėstomų dalykų mokėjimo (išmanymo).

Toks tyrimo dalyvio formalus požiūris į mokymosi veiklą mokykloje iš dalies persidengė ir su santykio su mokytojais sritimi, kur mokytojai matyti ne tiek per akademinę-dalykinę prizmę, kaip formalieji mokyklos agentai, ruošiantys egzaminams, bet veikiau per socialinę-bendražmogišką. Akcentuotas mokytojų supratingumas ir bendravimas, pasitikėjimas mokytoju kaip žmogumi, su kuriuo galima pasikalbėti ne tik mokyklinėmis-dalykinėmis temomis. NS teigimu: „Nu yra kai kurie mokytojai, su kuriais galima šiaip pašnekėt. Labiau link asmeninės pusės ne tik vat apie tą mokyklą galima ir šiaip pasakyti, kad, pavyzdžiui, būna priežastis, ar vėluoji tai galima ir pasakyti tikrą priežastį, nes kartais būna, kad tikrai kažkas įvyksta ir dėl to neateini. O kai kuriems tai tiesiog dažniausiai yra sumeluojama, kad tiesiog, nežinau, ten pramiegojau ir tiek, nors ten iš tikrųjų gali būt kažkas atsitikę buvo. Nežinau, būna pamokos, pavyzdžiui, gali nueit, kažką pasišnekėt ir paklaust, pavyzdžiui, kaip pačiai mokytojai sekasi, nes iš tikrųjų kartais įdomu būna. Nu toksai irgi bendravimas labiau vos ne kaip tiesiog su tokiu paprastu žmogum, pažįstama galima sakyti, tokiu netgi vos ne kaip draugas gaunasi.“

Formalus mokymasis mokykloje, siekis tik išlaikyti egzaminus ir pabaigti mokyklą iš esmės apsprendė tai, kad interviu metu praktiškai nevertintas mokytojų akademinis-dalykinis veikimas, dėstymo kokybė, taikomos pedagoginio darbo metodikos. Daugiausia akcentuotas mokytojo bendravimas su mokiniu, mokytojo pasitikėjimas mokiniu, gebėjimas bendrauti, žvilgsnis į mokinį, mokinio (ne)laikymas suaugusius ir pilnai atsakingu žmogumi. NS pateikia pavyzdį: „kažkaip mokytojai tiesiog žiūri, kad tiesiog paprastas mokinukas eilinis. Į juos visus taip žiūri, kaip į vaikus. Vat man tas, biški nepatinka, kad vis tiek mums 12 klasė jau, nu, negaliu sakyti, suaugę, bet nu ir ne vaikai. Tai jau galima ir pasišnekėti, šiaip kaip su žmogum. Bet dažniausiai būna, kad jeigu kažkas kažką padaro, tai automatiškai ten „pasakysiu direktoriui“, „paskambinsiu tėvams“ ir taip toliau. Nors žmogui, nu, pavyzdžiui, yra 19, 18. Tai, manau, galima ir pasišnekėti kaip žmogus su žmogum, o ne kaip tėvas su vaiku. O pas mokytojas yra tas bendravimas, kaip tėvas su savo vaiku tas toks iš aukšto bendravimas,

nu, bet kaip į vaiką žiūri, kuris realiai pagal jų logiką, nu, nieko nesupranta [...]“ Tada NS atveju mokytojas matytas kaip mokinio brandą, o per tai ir jo subjektiškumą galintis (bet ne visada tai darantis) laiduoti veikėjas.

**„Dėl tokių draugų man [...] gera ir į mokyklą, ir žinau, kad aš noriu eiti.“
(BR)**

Tyrimo dalyvė BR interviu dalyvavo nuotoliniu būdu, naudojant ZOOM skaitmeninę platformą. Interviu truko apie 1 val., buvo informatyvus, tyrimo dalyvė gebėjo aiškiai ir raiškiai komunikuoti savo atsakymus. Interviu metu naudota video kamera. Tyrimo dalyvė mėgindama apibūdinti savo santykį su bendraklasiais, pirmiausia atkreipė dėmesį, kad: *„turiu pakankamai gerus santykius su klasiokais, kadangi aš iš charakterio, šiaip esu labai toksai bendraujantis ir pozityvus žmogus. Tai aš labai nemėgstu, turėt tos tokios įtampos tarp žmonių ir visą laiką noriu su visais bendrauti.“*

Pasakojimą apie santykį su bendraklasiais iliustravo tai, kad su daugeliu klasiokų BR buvo pažįstama iš ankstesnių klasių, o su keletu bendraklasių, net nuo pradinės mokyklos laikų. BR komunikacinės kompetencijos ir ilgametė pažintis su bendraklasiais buvo esminiai veiksniai formavę santykio su bendraklasiais dinamiką. Pastebėta, kad nors klasėje buvo atkelti naujokai iš kitų klasių, jiems pakankamai sėkmingai, anot BR, pavyko pritapti prie klasės. Manytina, kad tai bendro klasės mikroklimato rezultatas, prie kurio galimai reikšmingai prisidėjo ir BR interviu minima klasės auklėtoja. BR šia bendraklasių ir auklėtojos indėlį į bendravimo atmosferos kūrimą apibūdino taip: *„Aš manau, kad bent jau dabar, vėl čia šitie 2 metai 11-12 klasėj, didžiulę tokią, kaip įtaką padarė mūsų auklėtoja nauja. Manau, kad mūsų auklėtoja, pirmą kartą, iš tiesų, susitikau tokį žmogų, kuriam labai rūpi pati klasėje. Ne tai, kad bendrai, bet kiekvienas žmogus individualiai ir jinais visą laiką taip ir mus motyvuoja. Sako, kad visą laiką turėtume bendrauti kartu ten, taip skatina. [...] Ir vėliau, kai tu leidi laiką su žmogumi, tiesiog pats nori iš tiesų ir būti va tokia šaunia klase. Dabar manau, kad ir patys žmonės irgi prisidėjo, tarkim, vis tiek yra tokių žmonių, kurie rodo kažkokią didesnę iniciatyvą, klasėje ir pavyzdį, [...] tuos žmones kartu iš tiesų, kaip ir sujungia, ir išeina tada ta klasė tokia šauni [...]“*

Tyrimo dalyvės iniciatyvumą kurti santykį su bendraklasiais ir prisiimti tam tikrą lyderystės vaidmenį santykių su bendraklasiais ir klasės viduje kontekste, gan gerai iliustruoja BR ištara: *„Kaip ir minėjau, turiu klasiokų, kurie yra labai man patinkantys žmonės. Bet yra ir tokių, kurių nemėgstu, tačiau ir buvo dienų, kai matau, kad tam žmogui, kuris man, tarkim, nu ne per mėgstamiausias žmogus, matau, kad jis ten verkia, ar tiesiog labai*

liūdnas, ir aš vis tiek praeinu tą tokią slenkstį savo ir vis tiek ateinu paklausti, ar viskas gerai, ar galiu kuo nors padėti. Aš labai nemėgstu, kai, tarkim, matau, kad žmogus yra kažkas, negerai, kad ir su ne per daugiausiai bendrauju vis tiek tiek prie jo prieisiu ir paklausių ar viskas gerai. Nes, nu gal tas žmogus neturi kokių kitų draugų, jam būtent reikia to vieno pokalbio [...].“ Pozityvi santykio dinamika BR klasėje nebuvo vienkryptė, bet veikiau dvikryptė. Tyrimo dalyvė dalinosi kaip emocinės krizės metu sulaukė stipraus savo bendraklasių palaikymo ir paramos: „[...] bet čia visai neseniai buvo tiesiog per pertrauką. Mes ten sėdėjom kabinete, mokytojos nebuvo ir buvo didžioji klasės dalis. Ir man buvo tiesiog bloga nuotaika. Tiesiog problemos buvo. Ir, nu, tiesiog apsiverčiau. Tokia viena sėdėjau ir pamatė, kad ir mano draugai, ir kiti klasiokai, iš karto visi susibūrė aplinkui pradėjo klausti, ar viskas gerai, pradėjote ten skatinti, kad šypsokis ir viskas bus gerai. Ir vat nu tiesiog toks momentas, kai matai, kad žmonės tave vertina, nors ir kai kurie nėra ten tavo patys artimiausi draugai. Tokie vis tiek prieina ir pasiteirauja, ar tau viskas gerai, tai va tas buvo toks malonus jausmas, kai tu jautiesi, kad žmonės tave vertina ir priima.“ Tai leidžia manyti, kad klasės vidaus tarpusavio santykiai, ir BR santykis su bendraklasiais buvo iš esmės teigiami, abipusiškai palaikantys ir priimantys.

BR atveju klasė gebėjo mobilizuotis mokymosi veiklai ir kartu „išgyventi“ mokymosi mokykloje patirtį, kuri juos dar labiau suartino: „Manau, didžiausias branduolys yra tikrai draugai, tavo tie žmonės, kurie tave supa, supranta visa tą mokymuose esmę ir tą visą iš tiesų krūvį patys supranta. Tarkim tavo draugai gali padaryti visą mokymąsi linksmų ir juokingesnių, kai sėdi klasėje kažko nesupranti, bet tu gali kartu su jais pasijuokti, kad niekas kitas irgi to nesupranta. Arba visada tokią atmosferą sukuria, va tokią smagumą [...].“ Teigiamas bendravimas ir pačios tyrimo dalyvės įvardintas pozityvus charakteris iš esmės kūrė ir teigiamą santykį su mokytojais būtent per bendražmogišką-tarpasmeninio bendravimo perspektyvą. BR dalinosi: „[...] tarkim, ateinu su bloga nuotaika ir mokytojas tai pamato ir prie visų neklausė manęs, paprašo pasilikti po pamokos, bet, tarkim, kada visi išeina mokiniai, mokytojas klausia, BR, matau, kad nu šiandien kažkas yra ne taip, gal nori pasipasakoti ar kažkas nutiko. Jis turėjo labai daug tokių patirčių. Viena mokytoja išvis pasakė, BR ateik pas mane pagerbsime arbatos, ir aš iš tiesų nuėjau ir vat sėdėjome ten kažkur 2 val. tiesiog kalbėjome, gėrėme arbatą. Ne tai kaip mokytojas su mokiniu, bet kaip žmogus su žmogumi, draugė net su drauge tiesiog. Vat aš jaučiau tokią rūpestį, kad aš matau tas mokytojas mato, kad man yra kažkas ne to ir jisai vat nu nebijo paklausti ir pasiteirauti ar man viskas gerai [...].“

Greta socialinės-bendražmogiškos perspektyvos paminėtinas ir santykis su mokytojais, kuris reiškėsi labiau per akademinę-dalykinę perspektyvą: „[...] iš tiesų dabar turiu labiau tokių suprantančių [mokytojų], nes man pirmam semestre reikėjo pasikelti vidurkius ir, tarkim,ėjau kalbėti su viena mokytoja. Darbą reikėjo perrašyti patį pirmą, kuris man mušė visą vidurkį ir, tarkim, paaiškinau mokytojai situaciją, pasakiau, kad muša vidurkius, aš stengiuosi baigti labai gerai mokyklą. Ir mokytoja be be jokių ten manęs, kaip ir tokių kritikavimu, man net nereikėjo ten versti ar maldauti, kad man pataisytų pažymi, pasakė, gerai sutariam laiką, atėjau, perrašiau. Tas pats ir su kita mokytoja. Ten tarkim, reikėjo papildomų požymių, susitariau, pasakiau mokytojai situaciją pasakė, gali prašyti papildomo darbo už jį ten gausi papildomo balo ir pasakiau gerai, tinka. Nu va tiesiog tokia komunikacija, kad papasakoji situaciją, mokytojas supranta [...]“.

Kaip ir ankstesniais atvejais mokytojo pastebėtas ir mokinio transliuojamas angažavimasis mokymosi veiklai, aiškus ateities tikslų apibrėžimas savotiškai įgalino mokytoją „matyti“ ar „pastebėti“ mokinį, jį rimtai vertinti ir skirti tiek akademinį, tiek socialinių-bendražmogiškų resursų konkrečiam mokiniui.

Nesusvetimėjusį santykį su mokymosi veikla BR grindė savo nuostatomis mokymosi kaip visapusiškai prasmingos veiklos atžvilgiu. Matė jį prasmingą ir reikalingą asmenybės augimui ir pasaulėžiūros plėtrai. Taip pat BR aiškiai angažavosi konkrečioms universitetinėms studijoms ir su jomis susijusiems egzaminams, kas buvo gan stipriai palaikoma tyrimo dalyvės tėvų. Tad šiuo atveju galime stebėti tam tikrą dialogišką mokytojo ir mokinio santykio dinamiką, kuomet mokinio motyvaciją mokytis ir jos komunikavimas yra lyg „kreipinys“ į mokytoją, kuris sulaukia „atliepo“ iš mokytojo santykio pusės, taip sukurdamas santykio abipusiškumą.

„Nėra to ryšio su mokytojais ir klasiokais, [...] kiekviena diena yra mažiau ar daugiau ta pati“ (VA)

Tyrimo dalyvė VA dalyvavo gyvame interviu privačiame tyrėjo darbo kabinete. Interviu truko apie 1 val. Tyrimo dalyvės atsakymai į tyrėjo klausimus buvo mažai informatyvūs, keliolika kartų teko tikslintis tyrimo dalyvės pateiktus atsakymus, kurie buvo komunikuojami ne itin rišlia, nemažai anglicizmų turinčia kalba. Nevengta ilgesnių pauzių ir nutylėjimų, gana komplikuočių sakinių konstrukcijų. Analizuojant tyrimo dalyvės VA santykį su bendraklasiais išryškėjo tyrimo dalyvės uždarumas bendraklasių atžvilgiu, menkas tarpusavio ryšys, bendraklasių nepažinėjimas (mokomasi kartu 4 metus).

Stipriai poliarizuotoje klasėje tyrimo dalyvė nurodė turinti tam tikrą palaikančių draugų-bičiulių ratą, tačiau tuo pat metu teigė, kad siekdama prie jo pritapti, iš esmės „neparodo savo tikrojo veido“: *„Tai, kaip ir sakiau, kad aš dėl to, kad neatskleidus visų savo savybių, tai taip ir pritampu. Na, bet jeigu manau, kad jeigu jas parodyčiau, nemanau, kad pritarčiau [...]“*. Tai leidžia manyti, kad tyrimo dalyvės santykis su bendraklasiais buvo iš esmės problemiškas, neleidžiantis pačiai tyrimo dalyvei atsiskleisti, paženklintas veikiausiai ir patyčių patirties: *„Gal, kad šiaip tai nėra labai didelio skirtumo, nes aš pripratau nekreipt dėmesio, į [tai] ką kiti galvoja po visų 12-os metų, mokymosi. Bet kartais biškį skaudina tam tikrose vietose, kai matai, kad žmonės iš tavęs juokiasi.“* Tyrimo dalyvė aiškiai nurodė, kad yra „labiau intravertiško“ charakterio ir jai nereikalingas platus draugų ratas: *„Tai yra keletas draugų, o su kitais nebendrauju visiškai. Nebendrauju dėl to, nes tiesiog galvoju esu intravertiška asmenybė, [...] užtenka tų kelių draugų, kad na nereikia man ten labai daug draugų [...]“*. Tačiau paklausta apie motyvaciją eiti į mokyklą, tyrimo dalyvė teigė, kad: *„[...] nėra didžiojo dalį to ryšio su mokytojais ir klasiokais, kad didžiąja dalimi, kad kad būtų linksma kiekvieną dieną eiti į mokyklą [...]“*. Tai tik dar labiau išryškino tyrimo dalyvės santykio su bendraklasiais komplikuotumą ir problemišumą.

Aptariant tyrimo dalyvės santykį su mokymosi veikla pastebėta tai, kad pastaroji suprasta gan siaurai, daugiausia remiantis tyrimo dalyvės studijų preferencijomis. Mokymosi veikla tiek turinio, tiek proceso prasme tyrimo dalyvės vertinta kaip mažai aktuali, nepritaikoma praktiniame gyvenime. Tyrimo dalyvė VA nurodė atvejus, kuomet distancija nuo mokykloje vykdomos mokymo veiklos atsirado dėl jos turinio, kuris buvo per lengvas ir todėl nuobodus ir netinkamas aukštesniems VA gebėjimams: *„Taip, tai asmeniškai aš matematiką, pavyzdžiui, pagaunu labai labai gerai. Bet. Ir dėl to, kad nu aš greitai pagauna visus tuos dalykus tai. Kartoti tą patį per tą patį uždavinį spręsti. Kurie yra daugiau ar mažiau panašūs tik dėl skirtingų skaičių, yra pasidaro labai nuobodu daryti ir kaltas toks tada dingsta motyvacija kažką nes. To lygis yra kitoks su tam tikrais klasiokais gal ir. Gal tiesiog norisi daugiau kažko paimt, kažko sudėtingesnio.“* Tai distancija nuo mokymosi veiklos VA atveju radosi dar ir dėl to, kad pastaroji negalėjo atliepti tyrimo dalyvės mokymosi poreikių.

Mokymosi veikla sieta su siekiu įstoti į tam tikrą universitetinę specialybę, tačiau kaip atsiskleidė interviu metu, šis siekis buvo stipriai susijęs su iš tėvų bei mokytojų patiriamu socialiniu spaudimu: *„[...] labai daug yra spaudimo ypač ant dvyliktojų padėta, nes jis laiko egzaminus ir jis žino, kad vat jeigu kažkas bus blogai, pavyzdžiui, tai visa ateitis yra sugadinta. [...] ir*

mokytojai ir, pavyzdžiui, šeima, nes, pavyzdžiui, mano giminaitis yra [profesija], tai tas toks labai tikimasi labai daug ko iš tavęs, kaip mažesnio vaiko [...].“

Tyrimo dalyvė savo interviu daugiausia nurodė neigiamo pedagoginio elgesio situacijas, kuriose mokinyms buvo nuvertinamas, atsižvelgiant tik į jo akademinį pasiekimą, nematant jo kaip asmens. Būtent neigiamo santykio su mokytojais patirtys buvo daug labiau išreikštos tyrimo dalyvės interviu, nors, kita vertus, buvo galima stebėti ir tam tikrų teigiamų patirčių, susijusių su mokytojo pozityvių palaikymu, padrąsinimu, būtent tuose mokomuosiuose dalykuose, kurie buvo susiję su tyrimo dalyvės ateities karjeros trajektorija. VA dalinasi: *„tas tikėjimas pačios biologijos papildomos mokytojos, kad aš galiu surinkt labai gerą pažymį, yra taip keista, bet taip yra. Iš geros pusės keista, nes dauguma neparodo to.“*

Manytina, kad VA tam tikra prasme negebėjo iškomunikuoti savo motyvacijos mokytis, kas mokytojams savotiškai „neleido“ jos pastebėti ir taip kurti pozityvų santykį. *„[...] manau kad ne visiems mokytojams rūpi. Gal tie mokytojai, kurie gal tu nelabai bendrauji, arba, pavyzdžiui, nediskutuoji per jų pamoką su jais apie tam tikrus dalykus, gal jie tavęs taip neįsimena kaip žmogaus klasėje [...].“*

„[...]Mokytojai iš mano mokyklos [...], jie yra, [...] labai žmoniški žmonės.“ (GN)

Tyrimo dalyvis GN dalyvavo gyvame interviu privačiame tyrėjo darbo kabinete. Interviu truko apie 45 min. Tyrimo dalyvis su savo klase mokosi 4 metus, jo paties teigimu, klasės sudėtis per šiuos metus keitėsi gana mažai – atėjo vos keletas naujų žmonių. Tyrimo dalyvio teigimu, klasėje yra geras santykis tarp jo ir bendraklasių: *„[...] iš tiesų labai geras santykis, manau, su dabartine klase yra. Tai, na, tiek galiu pasakyti, kad išties ganėtinai šviesūs žmonės, labai protingi žmonės ir beveik visi geranoriai žmonės [...].“* GN nurodė neturintis jokių bendravimo ar priėmimo iššūkių santykyje su savo bendraklasiais. Paties tyrimo dalyvio teigimu, taip galėjo susiklostyti tiek dėl jo asmeninės brandos, tiek dėl pačios klasės pokyčių, šiuo atveju jos profiliavimo: *„[...] ten galbūt devintoj dešimtoj klasėj buvo labiau didesnis susiskirstymas [į grupes klasėje]. Tada galbūt ir aš buvau uždaresnis ir aš tada tikrai nesijaučiau taip laisvai kaip jaučiuosi dabar, tai tikrai buvo sunkiau bendrauti. [...]*

Klasės profiliavimas, pasak GN, sukūrė naują klasės tarpusavio santykių dinamiką: *„Veikiausiai dėl to, kad vis tiek mūsų klasė yra profiliuota ir tai reiškia, kad ten vis tiek žmonės ėjo su šokia tokia motyvacija. Šiek tiek*

tokio, nu nežinau, iniciatyvos daugiau galbūt žmonės imasi daugiau energijos turi. [...] įdomus žmonės, [...] realiai mano klasė visus renginius mokykloje organizuoja, kad, nu, ten ir kokią šimtadienį vest praeitais metais, organizavo viską. [...] Kartais aš pasijaučiu, kaip lyderis, kartais ne aš, ta prasme, kad pats gali kažką inicijuoti [...].“ Klasės profiliavimo faktas, leidžia numanyti, kad mokinių atranka pagal planuojamą studijų profilį suveikė kaip tam tikras juos mobilizuojantis veiksnys. Kita vertus, negalima atmesti ir individualių faktorių reikšmės, kaip antai mokinių branda, išaugęs sąmoningumas mokymosi atžvilgiu, pakitęs mokytojų požiūris ir t.t., apie ką taip pat leidžia tik numanyti turima interviu medžiaga ir GN patirtis.

Analizuojant tyrimo dalyvio santykį su mokymosi veikla pastebėta, kad tyrimo dalyvis iš esmės mokėsi norėdamas išlaikyti egzaminą ir įstoti į pasirinktą studijų programą. Jo pasakojime neaptikome papildomų vidinių motyvacinių resursų/veiksnių, kuomet tyrimo dalyvius mokymosi veikla domino *per se*. GN interviu metu gana aiškiai atskleidė tokias formalus mokymosi nuostatas teigdamas, kad mokykla iš esmės negalinti paruošti mokinio „įėjimui“ į darbo rinką bei „suaugusiųjų gyvenimą“: *„Daugumai žmonių, kai jie išeis į darbo rinką, tikrai nereikės didumos matematikos kurso, išskyrus daugybą ir dalybą. Taip. Fizika. Irgi fizikos ir realiai beveik niekas netaikys gyvenime. Lietuvių kalba. Galbūt naudingiausias dalykas, anglų kalba. Na ir taip išmokstame gyvenime. Ir iš tiesų tai, kai žmogus išmetamas į suaugusiųjų gyvenimą, jis vis tiek visko išmoksta iš naujo. Ko realiai reikia gyvenime ir aš tai girdėjęs daug daug kartų iš kitų žmonių.“* Tad tyrimo dalyvio santykį su mokymosi veikla čia ryškiai veikė išoriniai naratyvai, „transliuoti“ jo aplinkoje. Formalus mokymasis tik dėl egzamino taip pat buvo matomas kaip savotiškas beprasmybė ir netikrumas būsimo savarankiško gyvenimo kontekste: *„Kad vis vien daugelis dalykų, kuriuos mes išmoksime, galiausiai, mums jokios naudos nesuteiks gyvenime ir kad yra šiokio tokio tokio apsimestimumo, netikrumo egzaminuose. Tam tokiu drastiškame ruošimėsi egzaminui, kad mums sakoma, kad ten reikia visą laiką jau čia ruoštis egzaminams 12 klasėje ir galbūt tas toks man nepatinka tas visas tas spektaklis [...]. tiesiog kartais pajaučiu šiokią tokią beprasmybę mokykloje [...]“* Kita vertus, tyrimo dalyvis šį savotišką „beprasmybės vakuumą“ buvo linkęs „užpildyti“ teigdamas, kad egzaminai vis dėlto, turi tam tikrą – šiuo atveju – bendro išsilavinimo prasmę: *„[...] Tačiau pagrįdė tai, vis dėlto, yra bendras išsilavinimas, kuris naudingas kiekvienam žmogui.“* Tai leidžia teigti, kad santykis su mokymosi veikla iš esmės veikiamas tyrimo dalyvio projekcijos apie save kaip apie „būsimą-suaugusįjį“, ar projekcijos apie būsimą karjerą ir sėkmingą įsiliejimą į darbo rinką. Šie kultūriniai-socialiniai

veiksniai ir kontekstai iš esmės mokymosi veiklą mokykloje turinio prasme darė mažiau aktualią, sukurdami tarp mokinio ir mokymosi veiklos tam tikrą distanciją, arba susvetimėjimą.

GN atveju, santykis su mokytojais buvo teigiamas tiek socialine-bendražmogiška prasme (kur mokytojas buvo matomas kaip žmogus, prie kurio gali prieiti, pabendrauti, paklausti ir t.t.), tiek akademinė-dalykine (mokytojas, kaip savo srities profesionalas, išmanantis savo dėstomą dalyką ir t.t.). GN dalinasi: *„Tai iš tiesų mūsų klasėj pakliuvo penki itin geri mokytojai iš mano mokyklos. Tai su jais tikrai galima, na, beveik betarpiškai bendrauti, jie kaip sakant, labai gerai moka, bet kartu ir nėra. Na, kartu yra kaip ir mokinių lygmeny. Nėra pasikėlę, jie yra, na, tiesiog, labai žmoniški žmonės [...] . [...] Mokytojai dažnai jie nesėdi ten prie savo suolo, jie visą laiką bendrauja kažkaip su mokiniiais ir, na, traukia mokinius pašnekėt su jais. Tai reiškia, kad sunku pasakyti, tiesiog, iš bendro tokio bendravimo jaučiasi, kad, nu, kažkaip prie jo gali prieiti [...] tiesiog pasišnekėt paprasčiausiai, kad nėra jokio atstumo [...]“* Tai leidžia numanyti, kad tyrimo dalyvio santykis su mokymosi veikla buvo „fonas“, kuriame radosi prielaidos kurtis ir mokytojo-mokinio teigiamam santykiui.

„Na, aš klasėj tokių kaip draugų nelabai turiu“ (DA)

Tyrimo dalyvės DA interviu dalyvavo nuotoliniu būdu naudojant ZOOM skaitmeninę platformą. Interviu metu tyrimo dalyvė nenaudojo video kameros, o pats interviu truko apie 40 min. Tyrimo dalyvės atsakymai buvo labai mažai informatyvūs lyginant su kitų tyrimo dalyvių. DA atvejis šiame tyrime pasirodė išskirtinis dar ir tuo aspektu, kad pastebėtas aiškus neatitikimas tarp diagnostinio tyrimo rezultatų, kur DA surinko labai mažą susvetimėjimo balą ir kokybinio interviu, kuriame atsiskleidė demetraliai priešinga santykių mokykloje situacija. Taip pat paminėtina, kad interviu metu į tyrėjo ir tyrimo dalyvio pokalbį įsiterpė trečias asmuo (DA giminaitis), kuris savaip pakomentavo tyrimo klausimus ir tyrimo dalyvės atsakymus. Šios intervencijos tekstą nuspręsta įdėti į tyrimo empirinę kaip tam tikrą atvejo eksplikaciją. Interviu taip pat nebuvo užbaigtas iki galo, mat nuspręsta jo nebetęsti, nes pateikta medžiaga prieštaravo tyrimo dalyvės atsakymams į interviu klausimus. Analizuojant tyrimo dalyvės DA atsakymus pastebėta, kad tyrimo dalyvė diagnostiniame tyrime nurodė teigiamą santykį su bendraklasiais, mokytojais ir mokymosi veikla, tačiau interviu atsakymai buvo jam priešingi.

Analizuojant tyrimo dalyvės santykį su bendraklasiais ir konkrečiau teiraujantis apie šio santykio patirtis, DA negalėjo nurodyti turinti draugystės

ir bičiulystės, pasitikėjimo ryšių klasės viduje. DA teigimu: „*Tiesiog, kad kartais, [klasiokai] nelabai nori su manim ten kažkur nueiti, ar paveikti ten kažką.*“ Tokie tyrimo dalyvės atsakymai leido susidaryti įspūdį apie problemišką tyrimo dalyvės santykį su bendraklasiais, paženklinant tam tikro atstūmimo patirties. Dėl kokių priežasčių galėjo susiformuoti toks tyrimo dalyvės ir bendraklasių santykis, liko neaišku, nes tyrimo dalyvė negalėjo apie santykį ir jo priežastingumą pasakyti ko nors daugiau. Analizuojant tyrimo dalyvės santykį su mokytojais, pastarasis taip pat buvo nurodytas kaip teigiamas, pateikiant keletą pavyzdžių apie galimybę konsultuotis, teirautis mokytojų. Kaip tik šiuo interviu momentu į interviu įsiterpė trečias asmuo, kurio dialogą su tyrėju pateikiame žemiau:

Pašnekovas_2

Norėjau, norėčiau paklausti, koku tikslu apklausa yra daroma?

Pašnekovas_1

Vykdaau tyrimą kelių gimnazijų ir mes tiriamo mokinių ir mokytojų tarpusavio santykį. Ir DA buvo atrinkta atsitiktine tvarka iš mokinių. Mokiniai patys pasirinko ar atsiliepti į kvietimą, sudalyvauti apklausoje. Mokykla davė leidimą apklausti savo mokinius 12-os klasės ir DA sutiko dalyvauti, tai tiesiog sutarėm dėl interviu ir dabar bendraujame.

_2

Jo jo tai aš tai supratau, kad čia jinai su tais visais sutikimas, bet tiesiog, o čia jūs kažkokį darbą atliekate studijų ar kur?

_1

Tai yra mokslinis tyrimas. Ir iš to, vėliau bus disertacija.

_2

Tai viskas tvarkoj, aš tiesiog va to ir norėjau. Aš nežinau, kuria linkme čia pas jus į šitas... Aš čia tiesiog atsitiktinai va biški išgirdau kelis klausimus. Tai tai dėl to vat norėjau paklausti, bet nežinau, kuria linkme tas tyrimas yra apie bendrą atmosferą, ar labiau ten tvarkyt kažkurių pusę ten tarpusavio santykius, mokinių su mokytojais ar atvirkščiai, bet tiesiog nu, ta prasme, DA gal kažką va kartais stengiasi gražiai pateikti, bet ta prasme tai yra ta situacija, kad su ja bendraamžiai labai vangiai bendrauja.

_1

Truputėlį arčiau prieikite dar prie mikrofono.

2

Galbūt dar, turbūt dabar girdite..?

1

Dabar girdžiu geriau.

2

Aha, tai va, tai sakau, ir jeigu tarpusavio santykius bendraamžių imti, klasiokų konkrečiai, tai šiuo atveju yra didelė bėda, problema, mokykloje, nežinau. Mokykloje, ne mokykloje, bet šiuo konkrečiu atveju, klasėje tikrai, kad klasiokai nebendrauja su DA. Nu, tiesiog, galima sakyti, ignoruoja, nu čia jau porą metų tai toksai, kadangi jau biški didesni, tai ta prasme tiesiog tokiu nebendravimu ir ne, ir, kaip čia pasakyt, ignoravimu pasireiškia. O prieš tai tai buvo, tarkim, nu 9, 10, 8, 7, 6 klasė buvo labai didelės patyčios ir, va, ta problema buvo labai opti. DA gal kokius x metų vaikščiojo pas psichologą. Ir iš tikro tai nesprendžiama. Tai tiesiog girdėjau, kadangi, nu, vat jūs kažką klausinėjate apie bendravimą, tai vat noriu pasakyti, kad mokykloje situacija yra sudėtinga, kai yra psichologinių problemų. Tai tiek. O toliau, tai tiesiog bendraukite.

1

Ačiū ačiū, vertinga informacija...

2

Mhm, tai va, tai, tiesiog, atsiprašau.

SUMMARY IN ENGLISH

Human is a relational being, and relationality best defines the essence of the human being. For this reason, the relationship in education is a critically important phenomenon. The importance of relationships has been illustrated by many empirical studies (Konishi, 2010; Juvonen, 2012; Skipper, 2015, etc.), and the quality of relationships with other people in education not only significantly contributes to the socio-psychological well-being of a person, but can also help to actualize the educational content and process itself (Birch, Ladd, 1997; Daniels, Perry, 2003).

However, there is a disturbing phenomenon of alienation in the relational realm. Alienation in the school context is under research, and it is extremely relevant to the contemporary education. It could be defined by the attitudes of withdrawal, helplessness, and absence of norms and regulations at school. Although there is no consensus in the scientific discourse on the causes of alienation and its consequences, it is commonly believed that alienation has negative implications for the students' academic achievements and their socio-psychological well-being. According to the theoretical concept of Hadjar and Hascher (2018), alienation can be considered as "a specific negative attitude of students towards the academic and social areas of the school, consisting of cognitive (thoughts) and emotional (feelings) dimensions, manifested in one of three or all three areas related to school, namely, (1) with learning as an activity, (2) with teachers, and (3) with classmates. Over time, alienating attitudes can turn into alienating behaviours" (ibid., p. 9).

It is believed that alienation can lead to a general emotional detachment from schooling, deviant behaviour, and/or problematic educational trajectories (Baker, 1998; Natvig, 2001). It also increases the risk of 'falling out' of the education system (Archambault, 2009), causing depression, avoidance of tasks and obligations, general feelings of hopelessness (Tarquin, 2008, p. 18), mistrust, and disappointment in education. According to Sutherland (2011) and Buzzai et al. (2021), the symptoms of alienation can be seen through young people's learned helplessness, attitudes towards the school and its staff, problematic behaviour displayed at school, persistent expressions of boredom and hostility towards teachers. It is noteworthy that such a wide spectrum of consequences of the phenomenon is associated with the fact that it is a prominently individual phenomenon which depends on many different factors and their mutual interactions.

When analysing the causes of alienation, the connection with the gender and social class variables was emphasised, and it was found that boys from working-class families were more prone to alienation at school (Hadjar, Lupatsch, 2010; Hascher, 2010; Hadjar, Backes, 2015; Leduc, 2017). Kocayörük and co-authors (Kocayörük, Uzman, 2014; Kocayörük, Şimşek, 2016) revealed that alienation in education is related to student-parent relations. As one of the possible causes of alienation in education, while analysing the post-secondary education sector, Taylor presented the perceived discrepancy between the collective expectations and the educational self-image and behaviour (Taylor, 2001). Alienation can also result from specific demotivating experiences at school, such as uninteresting teaching (Legault, 2006; Green-Demers, 2008), or repeated negative experiences, such as making mistakes, being misunderstood, and being socially rejected (Murdock, 1999).

According to Hascher (2010), the teacher-student and student-classmate relationships, the class composition and specifics (its size, ethnic composition, gender aspects) can also be named as factors causing alienation. Taylor points out that the negative attitudes of parents towards education, teachers, and classmates can strengthen the negative attitudes of a student and thus contribute to the emergence of alienation (2001). Peer attitudes toward school are also reported as significant (Barber, Stone, Eccles, 2005; Murdock, 1999; Willms, 2003). It is noteworthy that the content of education, the quality of teaching, school management, and the school structures themselves are meso-level variables which can also influence the occurrence of alienation (Schulz, Rubel, 2011). For example, according to Reilly, pedagogical practices – such as achievement testing, or poorly organized group work – are also singled out as factors that can cause alienated attitudes (2010). Meso-level factors include such factors as the school rules, student participation, norms, decision-making process(es), or academic integrity (Dillon, Grout, 1976; Newmann, 1981; Hyman, Perone, 1998).

The existing research suggests that alienation at school needs further conceptualization. The latter should not only define more accurately the phenomenon of alienation at school, but also provide a more consistent and detailed explanation of its causes and consequences. On the other hand, when analysing the problem of alienation, it is easy to notice that alienation is a phenomenon which manifests itself in the field of relationships, while, at the same time, being influenced by the specifics of relationships. When identifying alienation in this way – as a phenomenon appearing in the field of relationships – it is obvious that the relationship (or relationships) itself and

the studies of their specificity in the context of alienation become a meaningful object of research that can help to better understand alienation as such.

The emergence of alienation as a subject in the scientific discourse, and its identification in an empirical-methodological sense, raises an intriguing question about the avoidance of alienation (or the opposition to alienation). If we affirm the existence of alienation as a negative phenomenon at school according to certain characteristics (Hascher, 2018; Morinaj et al., 2020), we must agree that there is also a relationship other than alienation, or its opposite, i.e. non-alienated relationship at school. However, we know little about such a relationship, which can significantly enrich scientific understanding. Moreover, we do not have a conceptual definition for this non-alienated relationship.

In the discussed perspective of alienation and non-alienation, the intellectual contribution of Martin Buber, as a philosopher of dialogue and relation, offers a certain pathway of thinking about the opposite of alienation at school. It sketches the parameters of dialogical, inclusive relationships in the school context. Based on the interpretation of Buber's works, the dialogic relationship reveals itself not only as an act of communication but rather as a broader positive, open, creative, and participatory relationship with the school world: classmates, teachers, and learning activities, that is, the opposite of an alienated relationship.

Summarizing the discussed issue, it could be noted that, although we can empirically identify the cases of alienation and non-alienation at school, however, more profound knowledge about the specifics of the relationship of students experiencing this phenomenon with the school world is badly lacking. In other words, we do not know how exceptional the relationship between alienated and non-alienated students is with the theoretically defined fields of expression of alienation: classmates, teachers, and learning activities. It is noteworthy that the revelation of the specificity of relationships, in this case, becomes relevant when observing the existential and pedagogical importance of relationships in education and the negative socio-psychological and academic consequences of the phenomenon of alienation at school.

Taking this into account, the present dissertation aims to reveal the specificity of school relationships in the light of (non-)alienation experienced by students, by highlighting the prerequisites for the emergence of a dialogical relationship.

The objectives of the current study are as follows:

1. Based on the theoretical and empirical research already carried out, to reveal and justify the existential importance of the relationship in education.

2. To analyse the historical and content development of the theoretical concepts of alienation and school alienation in the modern scientific-philosophical discourse.
3. To reveal the links between Martin Buber's educational and dialogue philosophy thought and the alienated and dialogic relationships in education.
4. To carry out an empirical study in three chosen Lithuanian general education schools to identify extreme cases of (non-)alienation among twelfth-grade students.
5. To determine the specificity of school relationships in cases of alienation and non-alienation in the chosen schools.
6. To compare the results of the empirical research with Martin Buber's philosophical perspective, as a prerequisite for reducing alienation and forming a dialogic relationship.

The dissertation examines the twelfth-grade students of three Lithuanian general education schools. The research participants were recruited from the age group of 18–19-year-olds. This choice was made due to the lack of the research on this age group. It has been observed that the existing research is dominated by the primary education age group as well as university and college students. According to the psychological literature, this age period is considered one of the most important in personality formation, consolidation of learning and social skills, and the transition from adolescence to maturity. We have chosen the population of twelfth-graders by presuming that the final year at school allows the research participants to better reflect on various experiences of their relationships at school, while retrospectively reviewing the entire school period, and also by being able to provide the researcher with a wider spectrum of information.

In the current research, the position close to the critical pedagogy (Apple, 2012), questioning the practices of today's Western education, is considered as the theoretical starting point. The latter is combined with Martin Buber's philosophical perspective of relationship and dialogue (1998, 2003; Friedman, 1955) and the intellectual school of *Relational Pedagogy* (Friesen, 2017; Sidorkin, Bingham, 2004). Together, these theoretical positions substantiate the importance of the relationship as an existential category both in the life of a person and in the field of education. This combination allows us to delineate the dialogic relationship in education as an opposition to alienation.

As an opposite of the dialogic relationship, the negative phenomenon of alienation is conceptualized in the work based on the definition proposed

by Hascher (2018). The author indicates and empirically substantiates the areas of the expression of alienation at school (I–classmates, I–teachers, I–learning activities), and presents the characteristics of alienation at school, thereby allowing the concept to be operationalized for empirical research.

The empirical study of the dissertation, which sought to reveal the specificity of the relationship in the case of (non-)alienation, was carried out by using a mixed research methodology of the sequential explanatory design.

The empirical research of this dissertation consists of two parts. In the first part, the diagnostic instrument as developed by Morinaj et al. (2020) was used, which allowed the selection of 14 study participants from the population of three Lithuanian general education schools, and, specifically, their twelfth-grade students (n=228). Seven of the participants showed a high level of alienation in the diagnostic survey, whereas seven more students showed a low level of alienation. Upon positioning the present work within the framework of the multiple case study strategy, students in this research were identified as individual cases selected according to the extreme case selection criteria (the lowest and the highest levels of alienation).

In the second part of the empirical study, a semi-structured interview was conducted with the selected 14 research participants. The interview material was processed by using the thematic analysis method (Braun, Clarke, 2021) with the objective to reveal the specificity of the relationship in the cases of (non-)alienation of the research participants.

The novelty of this study can be seen in two ways – thematically, and methodologically. It is noteworthy that, in the Lithuanian scientific discourse, the topic of relationship has not been analysed in the context of school alienation. Therefore, with such a study, the very concept (and topic) of alienation at school is introduced into the Lithuanian educational discourse. The novelty of the study also includes the fact that, by using Buber's philosophical thought, the theoretical ground of the research is based not on the construction of a relationship as a dialogue, but rather on an alienated relationship, by turning it into a dialogical one. Such a starting point of the work allows the study to be treated as a new attempt to actualize Buber's philosophical and educational thought.

It should be noted that the study is based on the already existing conceptualization of alienation (Hascher, 2018), which has been adapted for testing in the Lithuanian context. The study uses the diagnostic alienation instrument as developed by Morinaj et al. (2020) which identifies cases of alienation and non-alienation for further qualitative analysis. The use of this quantitative instrument in combination with the qualitative approach to the

best of the research author's knowledge is new in the field of research on this topic. It is noteworthy that this comparative approach – the juxtaposition of cases of alienation and non-alienation – allows us to highlight the specificity of the relationship between these two, while also providing an opportunity to look in more detail at the diversity of the pedagogical practices and experiences in today's Lithuanian general education school, as well as drawing broader inferences about the specificity of the relationship at school.

Summarizing the findings, the study has revealed the multiplicity of the relational realm in school and has shown that alienation should not be seen as a 'monolithic' phenomenon, but rather as a highly individual and complex one which depends on various conditions and contexts. According to our analysis, school alienation has revealed itself as a fragmented-technical, emotionally exhausting relation with classmates, teachers, and learning activities, which were caused by such multifaceted factors as the different interests of classmates, inappropriate pedagogical practices of teachers, and irrelevance of the educational content. Juxtaposition of such conclusions with the philosophical thought of Martin Buber showed that alienation is close to the description of the I-It relationship outlined by the philosopher. Meanwhile, the dialogical relationship – as its opposite – was marked by the all-round, intrinsically motivated involvement, cooperation, and commitment of the study participants to the school life in the general sense, i.e., both with classmates and with teachers, and also with the learning activities. Such a dialogic relationship discovered in the analysis of the students' relationship experience largely coincided with the appropriate pedagogical relationship outlined by Buber, which included mutuality, acceptance, and confirmation.

Juozapas Labokas is a Bachelor of Political Science (Vilnius University) and a Master of International Relations and Diplomacy (Vilnius University). He is interested in the topic of relationships in philosophy and pedagogy. The author's areas of interest also include relational dynamics at school, community building and empowerment, relational pedagogy, and the philosophy of dialogue. Juozapas Labokas is a practicing teacher of history and civic education. He is also working in the teacher training program at Vilnius University. Currently, J. Labokas is a member of the *Lithuanian Society of Young Researchers*, the *Lithuanian History Teachers Association*, and the *Lithuanian Educational Research Association*.

PADĖKA

Šiame disertacinio darbo rašymo kelyje, kuris susidėjo ne vien tik iš rašymo ir skaitymo, bet ir iš nesuskaičiuojamų „pakilimų“ bei „nuopolių“, norisi padėkoti daugeliui žmonių. Jų didesnis ar mažesnis indėlis – patarimas, pasiūlymas, palaikymas – vienaip ar kitaip prisidėjo prie mano „kelionės“. Tegul šis, kad ir trumpas, žodis bus mano menka padėka visiemsėjusiems drauge.

Dėkoju savo močiutei Apolonijai Navickienei už nuolatinį palaikymą ir paskatinimą siekti daugiau: tiek moksle, tiek gyvenime.

Dėkoju savo žmonai Ievai už kantrybę, supratingumą, palaikymą, ypač tomis akimirkomis, kai buvo sunku. Tavo buvimas šalia mano netvarkoje padėjo rasti tvarką, o skubėjime – kantrybę ir išmintį.

Dėkoju savo vaikams Simonui ir Veronikai už tas nevaikiškai ilgas valandas, kai tėtis buvo su disertacija, kai neturėjo laiko pažaisti, kai buvo pavargęs.

Dėkoju savo darbo vadovei prof. dr. Lilijai Duoblienei už kantrybę, supratingumą ir nuoširdų rūpinimąsi, taiklias pastabas, diskusijas, laisvą laiką, skirtą mano darbui.

Dėkoju doc. dr. Irenai Eglei Laumenskaitei, kurios darbai, požiūris ir bičiulystė mane formavo ir įkvėpė viso darbo metu.

Dėkoju Jūratei Rapalavičiūtei, be kurios darbų, priminimų ir pastebėjimų darbas tikrai nebūtų išvydęs dienos šviesos.

Dėkoju savo tėvams dr. Juozui Labokui ir Gražinai Labokienei už paramą, palaikymą bei pastabas.

Dėkoju savo bičiuliui dr. Domantui Markevičiui už draugystę ir brolišką palaikymą šiame kelyje.

PUBLIKACIJŲ SĄRAŠAS

Disertacijos tema publikuoti straipsniai:

- Labokas, J. (2022). Šiuolaikinės katalikiškojo ugdymo diskurso transformacijos: teminė Bažnyčios dokumentų analizė. *Acta Paedagogica Vilnensia*, (48), 165-180.
- Labokas, J. (2023). (Ne) susvetimėjimas Lietuvos mokyklose: keturių abiturientų atvejų analizė. *Acta Paedagogica Vilnensia.*, 51, 199-214.
- Labokas, J. (2024). Students' Alienation from Learning Activity: Some Insights from High-School Seniors' Study in Lithuania. *Journal of Education Culture and Society*, 15(1), 549-555.

Disertacijos rezultatai pristatyti mokslinėse konferencijose:

- International Diversity in Teacher and Higher Education Research in the 21st Century: Insights from Doctoral Students, Supervisors, and Doctoral School Leaders: „HOW DO WE TEACH VALUES? SOME INSIGHTS FROM CATHOLIC TEACHERS' PERSPECTIVES“. The conference was held online on December 4 and 5, 2020.
- 2021 m. spalio 8 - 9 d. dalyvavo Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos ir Mykolo Romerio universiteto organizuotoje V-oje Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) konferencijoje „Mokslinis pilietiškumas neapibrėžtame pasaulyje“ ir skaitė pranešimą tema „SUSVETIMĖJIMO TEMA MARTINO BUBERIO DARBUOSE: KUO TAI AKTUALU EDUKOLOGIJOJE?“
- VII-ojoje Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) organizuojamoje konferencijoje „UGDYMAS IR ŠVIETIMAS: ĮVAIROVĖS VERTĖ“, kuri vyko 2023 m. spalio 12–13 d., ir skaitė pranešimą „SUSVETIMĖJIMO REIŠKINYS LIETUVOS MOKYKLOSE: KELIOS ĮŽVALGOS IŠ ATLIKTO TYRIMO“.
- 16th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI) Seville, Spain, 13th - 15th November 2023. „FIGHTING THE SCHOOL ALIENATION: WHAT DO GOOD TEACHERS DO?“

UŽRAŠAMS

UŽRAŠAMS

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 15 egz.