

## MOKYTOJO TAPSMAS

# Šizoidinė mokytojų situacija: pavojus tapatybei ir kūrybiškumo prielaida

Lilija Duoblienė

Profesorė socialinių mokslų (edukologijos) daktarė  
Vilniaus universiteto Edukologijos katedra  
Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius  
El. paštas: lilija.duobliene@fsf.vu.lt

**Santrauka.** Straipsnyje analizuojamas mokytojo vaidmuo šiuolaikiniame švietime. Šiuolaikinė globali ir atitinkamai nacionalinė švietimo politika reikalauja standartizuoto gero mokytojo paveikslo, kita vertus – kelia inovatyvumo, kūrybiškumo, kurie iš esmės yra priešingi standartizacijai, poreikį. Taip kuriama šizoidinė situacija, kurioje prieštaravimai paralyžiuoja mokytojo veiklą ir motyvaciją veikti. Šiame straipsnyje ieškoma būdų, kaip spręsti šią situaciją, ir apibūdinama, kokį vaidmenį vertėtų prisiimti mokytojui. Pasitelkus Gilleso Deleuze'o ir Félixo Guattari filosofines išvalgas ir naujus konceptus, įvairius švietimo specialistų atliktus empirinius tyrimus skirtingose šalyse, taip pat ugdymo filosofų (Semetsky, Wallin, Webb ir kt.) svarstymus apie kitokį mokytoją ir jo funkcijas, siūlomas naujo mokytojo, kuriam apibūdinti vartojamas mokytojo-amininko terminas, amatininkystę suprantant netradiciniu požiūriu, paveikslas. Tai gebėjimas kurti pasitelkiant savo vitalines ir aplinkos jėgas, gebėjimas dalyvauti atvirose dinamiškose sistemose, naviguojant tarp „chaoso“ ir „kosmoso“, apibrėžtumo ir neapibrėžtumo, gebėjimas kurti pasirenkant tarp pozicijų, judėjimą tarp skirtingų heterogeninių elementų, ne rikiuojant ir klasifikuojant juos, o kuriant iš prieštaravimų lauko perspektyvos. Toks tarpininko ir amatininko vaidmens siūlymas yra viena iš pozityvių išeičių šizoidinėje mokytojo situacijoje.

**Pagrindiniai žodžiai:** mokytojas-amininkas, tarpininkas, šizoanalizė, heterogeniniai elementai, kūrybiškumas.

### Įvadas: mokytojo vaidmuo ir identitetas

Pastarieji keli dešimtmečiai pažymėti didžiule pedagogų kritika: neatitinka laikmečio dvasios, neturi reikalingų kompetencijų ir todėl nepakankamai gerai ugdo mokinį. Atitinkamai silpsta mokytojo prestižas. Vieni kaltina pasenusį mokytojų rengimą, kiti netinkamas sąlygas ir aplinką, dar kiti politikų reikalavimą dirbti pagal stan-

dartą ir nuolatinės patikras bei biurokratinį aparatą. O gal pagrindinė problema dabarties vaikai, kurie tampa sunkiai auklėjami, nes nuo pat mažens kitaip ugdomi šeimose, ypač visą socialinį gyvenimą persmelkus medijoms (Stiegler, 2010; Masschelein, Simons, 2015), juoba tokiomis sąlygomis, kai vienam mokytojui tenka daugiau nei dvi dešimtys mokinių. Ir, žinoma, maži atlyginimai. Paskutinė priežastis dažniausiai

minima posovietinių šalių, iš jų Lietuvos, švietimo kritikų ir praktikų.

Nepretenduodami ištirti svarbiausių probleminių pedagogų darbo problematikos taškų, nei detaliai analizuoti problemų šaltinių, ir manydami, kad didžiausia, visa apimanti problema yra greitai kintantis socialinis-kultūrinis gyvenimas ir globalizacijos importuojama unifikacijos, kontrolės ir reitingavimo politika, išsamesniam tyrimui renkamės vieną probleminį klausimą, apimantį kelis aspektus – mokytojo vaidmuo, funkcija ir identitetas, remdamiesi Gilleso Deleuze'o, Félixo Guattari bei jų sekėjų ugdymo filosofija ir empiriniais tyrimais.

Naujų ir neįtikėtinais įžvalgių idėjų ir siūlymų atsiranda mokslininkams svarstant mokytojo vaidmenį ir funkcijas. Ar mokytojas vis dar svarbus ugdymo procese, ar jo vietą, anot Paulo Trowlerio (2003) prognozių, turėtų užimti bet kas, ką pasirinktų ugdytinis savo vedliu ir autoritetu, o jei nepasirinks, pats prisiims atsakomybę už edukaciją? O gal mokytojas – tik fasilitatorius, vadybininkas? Gal tinklo (*actor-network*) veikėjas? O gal vėl iš naujo tampa aktualiu amatininkas? Atsiribosime nuo populiarių ir radikalių oficialiojoje literatūroje prigijusių klišių mokytojo autoritetui apibūdinti – dvasinis vedlys ar lyderis ir pažvelgsime, ką galėtų reikšti mokytojas kūrėjas, tinklo veikėjas, tarpininkas, kuriuos suprasti padeda postmodernizmo ir posthumanizmo filosofija.

Daug sekėjų ugdymo srityje sulaukę Deleuze'as ir Guattari neskiria specialaus dėmesio mokytojams, bet išskiria šią profesiją ar funkciją iš kitų (policininkas, mama, tėtė...), turinčių labai aiškų identitetą ir savo veidą: „vaikas, moteris, mama,

vyras, tėvas, viršininkas, mokytojas, policininkas, kalba ne bendra kalba, o ta, kurią ženklinantys bruožai yra indeksuoti kaip specifiniai veido bruožai“ (1987, p. 167–168). Viena vertus, toks atpažįstamumas yra gerai, nes aišku, kurioje srityje ir kokiose ribose profesija yra praktikuojama, kita vertus, įsiklausius į Deleuze'o ir Guattario samprotavimus, tai reiškia tam tikrą nejudrumą, sąstingį, kodą, klišę, kuriems sugriauti reikia nemažai energijos. Labiausiai filosofams kliuva mokytojų binarinis mąstymas: „Privalomojo ugdymo mašina nekomunikuoja informacijos; ji nustato vaikui semiotines koordinates, padėdama pagrindus dvinerei gramatikai (vyriška–moteriška, vienaskaita–daugiskaita, daiktavardis–veiksmažodis, teiginio subjektas–raiškos subjektas ir kt.)“ (Deleuze, Guattari, 1987, p. 75–76). Mokytojo mąstymas remiasi išankstine gramatine tvarka ir nepajėgus išsilaisvinti ir matyti to, kas yra *tarpa*, kas egzistuoja potencialiai ir virtualiai. Jam būdinga atskirti tiesą nuo klaidos, parašėse klaidas žymėti, bet ar jos tikrai rūpi skaitytojui – abejoja filosofai. Juoba ar padeda jam keistis.

Pateikęs stereotipinį mokytojo portretą, Deleuze'as ir Guattari mokytoją norėtų matyti veikiau kaip išradėją, kūrėją, labiau panašų į filosofą, meninką ar mokslininką, o labiausiai – kaip koncerto atlikėją. Jis turi šansą kiekvieną kartą ant scenos sugroti kūrinį geriausiu, vienetiniu būdu, kuris niekaip negali būti atliekamas ar vertinamas pagal binarines pozicijas. Deleuze'as, kalbėdamas apie savo paskaitas, teigia, kad jos buvo labiau panašios į koncertą, nei į ceremoniją ar teatrą, bet kuriuo atveju tai buvo arčiau meno nei tradicinio mokymo (Deleuze, 2012). Praktikuojant

tokį mokymą daug vietos atsiranda improvizacijai. O jei pabrėžiami pakartojimai, kurie ugdant yra lygiai tiek svarbūs, kiek ir muzikinėje kompozicijoje, tai tos kartotės suprantamos kaip nuolat pereinančios į kitą lygmenį, atrandančios ir integruojančios naujumą. Svarbu paminėti, kad Deleuze'o paskaitos vyko universitete, ne bendrojo lavinimo mokykloje, taigi šį jo patyriminį išpaudą galime naudoti tik iš dalies, t. y. tada, kai kalbame apie mokytoją plačiuoju požiūriu.

Toks mokytojas yra kūrybingas, inovatyvus. Bet kokiu būdu jis tai demonstruoja ir toks tampa? Pirmiausiai, pagal Deleuze'ą ir Guattari, jis „laužo“ senus ir kuria naujus konceptus. „Tradicinis mokytojas pastoviai naudojami mokomaisiais konceptais (žmogus – protingas gyvūnas), kuomet savarankiškas mąstytojas formuoja konceptą vidinių jėgų, kurių kiekvienas savyje turi iš prigimties, dėka („Aš galvoju““). (Deleuze, Guattari, 1994, p. 62). Svarbu pabrėžti, kad Deleuze'ui ir Guattari mąstymas, mintis ir jų raiškai reikalingi konceptai yra tiek pat svarbūs kaip ir praktika, afektai ir perceptai (suvokiniai). Taigi šalia teiginio „aš galvoju“ Deleuze'ui ir Guattari svarbu ir „aš jaučiu“. Tačiau reikia turėti omenyje, kad afekto ir percepto sąvokas minėti prancūzų mąstytojai supranta kiek kitaip nei įprastoje mokslinėje literatūroje. Afektais laikomi ne tiek jausmai, kiek „tapsmai, pranokstantys tą, kuris juos išgyvena“, o perceptais – ne tiek jusliniai suvokiniai, kiek „pojūčių ir santykių paketai, gyvuojantys ilgiau už tą, kuris juos patiria“ (Deleuze, 2012, p. 214), taigi ir afektai, ir perceptai peržengia individo prigimtinis ir įgytus gebėjimus ir būsenas, apimdami visa kita, kas dalyvauja vieno ar kito raiškoje, nors tiesiogiai ne-

priklauso individui. Konceptai kuriami, jie įvardija naujai ir singuliariai pasireiškiantį universumą. Naujų konceptų kūrimas yra atviros sistemos požymis, kiekvienas „konceptas yra susijęs su kintamaisiais, determinuojančiais jo kitimus“, ir konceptai savo ruožtu daro „poveikį įprastiems mąstymo srautams“ (Deleuze, 2012, p. 55–56), kurie yra naudojami įvairiems režimams – kultūriniam, politiniam, žurnalistiniam ir neabejotinai – pedagoginiam. Tik konceptus dažniau naudoja filosofai, o afektus ir perceptus – menininkai ir mokslininkai. Kita vertus, visi naudoja visus šiuos elementus, reikšmingus kūrybai, jie susipina, vienas kitą pildo, vienas nuo kito priklauso. Su Deleuze'u ir Guattari į kasdienę apyvartą atkeliavo tokie konceptai: rizoma (plėtimasis šakniastienio principu), tapsmas (nuolatinis keitimasis, tapimas kitu, tapimas mažuma), buvimas *tarp* (gebėjimas startuoti ar veikti ne nuo pradžios iki galo ar nuo vieno taško iki kito, o būnant tarp jų, pradedant nuo vidurio ir naviguojant tokioje *tarp* situacijoje), nomadas (fizinis ir mentalinis, arba išorinis ir vidinis, keliavimas), šizoanalizė (prieštarų, tapsmų, susikertančių erdvių kaip kūrybiškumo šaltinio analizė) ir kiti. Kai kurie iš jų perimti iš kitų rašiusių autorių, kurie tiems konceptams nesuteikė tokio reikšmingumo, kokį jiems suteikė Deleuze'as ir Guattari, pateikdami juos eilėje neįprastų ausiai sąvokų. Galbūt dėl savo specifinės filosofijos, o gal tiesiog dėl jos neįtikėtino populiarumo ir tų terminų vartojimo masto jie tapo labiau siejami su šiais filosofais nei tikrais jų kūrėjais.

Kaip jau minėta, konceptai yra ne tik abstrakcijos ir idėjos, bet ir realiai susiję su gyvenamuoju praktiniu pasauliu pažinimo instrumentai. Toliau bandysime pažvelgti,

kaip tie konceptai atitinka ar sąveikauja su nauju mokytojo vaidmeniu ir nauja mokytojo praktika. Apžvalgai pasitelksime skirtingose šalyse atliktus empirinius tyrimus. Deleuze'o ir Guattari perspektyvoje diskutuosime empirinius tyrimus, pateisinančius ir įprasminančius naujų konceptų atsiradimą. Siekdami įvardyti ir apibūdinti naują mokytojo-aminininko, mokytojo-kūrėjo vaidmenį ir funkcijas naujame švietimo kultūros lauke, atskleisime, kokią didelę reikšmę šiandienos mokytojo vaidmeniui suprasti turi tinklo, aplinkos, prieštaringumų ir sąryšingumo veiksniai.

### **Nuo konceptų prie empirikos**

Skirtingose šalyse atliktų empirinių tyrimų pavyzdžiai rodo naujos alternatyvios švietimo politikos kaip mikropolitikos atsiradimą su pakitusiu mokytojo vaidmeniu ir naujomis galimybėmis veikti varžančiomis ir kaustančiomis bendros globalizacijos politikos, o sykiu ir švietimo sąlygomis. Deleuze'as mano, kad dirbti jauniems humanitarams darosi vis sunkiau, nes susiduriama su „ištisa „akultūracijos“ ir antikūrybos sistema“, ir prideda, kad „pasipriešinti galime tik kurdami tinklus“ (Deleuze, 2012, p. 49).

Markas Priestley, Gertas Biesta ir Sarah Robinson knygoje *Būti mokytoju: ekologinis požiūris (Teacher Agency: ecological approach)* (2015) analizuoja, ką gi reiškia mokytojas kaip funkcija, profesija dabarties sąlygomis, ir, priimdami domėn įvairiausius apibrėžimus – nuo mokytojo, kuris remia, palaiko mokyklos sistemą, iki tokio, kuris priešinasi sistemai ir esamai konkurencijos politikai, patys įveda tris dimensijas, kurios svarbios vertinant mokytojo veiklą. Jos apima esamą pa-

tirtį, t. y. asmeninius gebėjimus ir žinias, taip pat projekciją – profesinio tobulėjimo lūkesčius, ir galiausiai – praktiką, paremtą vertybėmis, kurios padeda pasirinkti ir vertinti. Istoriniai dalykai, susiję su pirmąja dimensija, kurie ateina iš praeities, yra svarbūs, daug lemia bendraujant kasdienėje veikloje. Mokytojas, turintis daugiau patirties, dažnai turi ir daugiau manevravimo laisvės kasdienėje veikloje. Projekcinė dimensija nusako ilgalaikius ir trumpalaikius mokytojų lūkesčius ir išsipareigojimus. Praktinė – vertinamoji dimensija, kurioje mokytojas naviguoja aplinkoje, renkasi medžiagą, geriausias priemones iš esamų, metodus, reaguoja į sąlygas ir daro vertinamuosius sprendimus pasirinkdamas. Priestley, Biesta ir Robinson atliko empirinį tyrimą Škotijos mokyklose, remdamiesi ekologiniu požiūriu. Šiuo požiūriu pabrėžiama mokytojo aplinka ir laikomasi nuostatos, kad mokyklos kultūros kaita lemia ugdymo sėkmę, galiausiai leidžia rekontekstualizuoti programą. Tyrėjai aptiko, kad, nepaisant to, jog politiniai dokumentai oficialiai suteikia daug galių mokytojams išplėsti savo darbinio riboto lauko teritoriją, sistema yra jiems visiškai nepalanki, nes matuoja, reitinguoja ir tuo būdu kausto. O išėjęs už saugaus sisteminio lauko, mokytojas lieka visiškai neapsaugotas, pažeidžiamas, todėl dažniausiai renkasi būti saugiam ir ribotame sistemos lauke, tyrėjų žodžiais tariant, – narve. Tačiau jie pažymi ir kitą labai įdomų pastebėtą faktą, kad, nepaisydami labai neprotingos (angl. *unintelligent*) sistemos, mokytojai savo iniciatyva pralaužia jos limituojančią tvarką, pasitelkia visus savo gebėjimus ir prisiima naštą už mokinių ugdymą ir darbinio pasitenkinimo bei tokios

aplinkos, kurios nesukuria oficiali sistema, sukūrimą. Būtent mokytojo veiksnys, anot tyrėjų, sukuria prasmę sistemoje, kuri yra negyva, paremta „menedžerizmu“. Tyrėjai pabrėžia mokytojo veiksnį ir teigia, kad „Mokytojo veiksnys keičia gero ugdymo klausimą, apversdamas jį „iš apačios į viršų“, siekiant sustiprinti visų sistemos operacijų visais lygiais suprantamumą, ir tuo būdu siūlo alternatyvą, kuri skiriasi nuo tos, kuri buvo mąstoma švietimo politikos plėtotei užtikrinti per pastarąsias dekadą“ (Priestley, Biesta, Robinson, 2015, p. 149). Mokytojas jau yra kūrėjas, nepriklausomas nuo iš anksto sustrateguotos neprotingos sistemos, net ir nesulaukdamas pagalbos iš tos sistemos, į ką siekia atkreipti dėmesį tyrėjai. Mokytojas randa individualių ir pažangių veiklos būdų perkurti aplinką mezolygmeniu. Žinoma, tai didelė prisiimama atsakomybė ir kartu rizika, tačiau tai rodo gyvybines galias, kuriomis disponuoja mokytojai. Tyrėjai pabrėžia, kad, galvojant, kaip užtikrinti platesnes galimybes veikti mezo- ir mikrolygmeniu, pirmiausiai koreguojant aplinką, vėliau kolektyvinę veiklą, santykius ir tinklus, iš jų ir veikėjo-tinklo sąveiką, galiausiai – ugdymo programą, yra svarbu išskirti tikslus, siekiamybes ir lyderystę, nors pastaroji tyrime pasirodė esanti labiau alternatyvi nei oficiali. Viena vertus, tyrimas rodo, kad mokytojai, nelaukę pagalbos, kuria savo mikropolitiką, tačiau tikslus mezolygiu ir lyderystę pabrėžiantis požiūris prieštarauja mūsų minėtų Deleuze'o ir Guattari požiūriui, nes jiems kur kas labiau rūpi nenuspėjamos kryptys, rizomatinis, į įvairias puses netolygiai išsiplečiantis judėjimas, o ne kryptingas kūrybiškumas, kuris automatiškai asocijuojasi su primesta

strategija, taktika, kontroliuojama įvairiais dokumentais, planais.

Kitas tyrimas apie Deleuze'o konceptus praktikoje buvo atliktas tyrėjo Kautuvo Roy (2003) Amerikoje, ir taip pat buvo rastas alternatyvus, nepriklausomas nuo valstybinės sistemos, mokytojų aktyvumas, kūrimas savitos ir alternatyvios atmosferos, paremtos nehierarchiniais santykiais mokykloje. Tai *The City School* – gana nauja ir nedidelė užmiesčio mokykla, kurioje dirbama kitokiais metodais: „operuojama tapsmo struktūra (*becoming structure-LD*). Skirtumas, kad tapsmas neįtraukia judėjimo nuo taško A į tašką B, kaip implikuotų terminas. Vietoje to tapsmas generuoja naujas ir nereguliaris proliferacinių jungčių erdves, leidžiančias pažaboti naujas jėgas. O tai taip pat reiškia mokytojų parengimą produktyviai išsiskverbti į šias erdves“ (Roy, 2003, p. 64). Šiuo atveju mokytojams mažiau rūpi aiškiai apibrėžtos trajektorijos, tikslai, kuriuos kėlė šiame straipsnyje pateikti tyrėjai. Apklausęs mokytojus, Roy jų darbo stilių ir veiklos problematiką suskirsto taikydamas kelias deleuziškas kategorijas, tiksliau jo naudojamus konceptus: 1. Glotnumas (*Smoothness*); 2. Daugybiškumas (*Multiplicity*); 3. Rizomatiškumas (*Rhizoidness*) 4. Buvimas tarp (*In-Betweenness*); 5. Tapsmas (*Becoming*). Nepaisant to, kad naujai atėjusiems mokytojams nėra lengva dirbti kitokiomis nei buvo mokomasi sąlygomis, nes jie buvo mokyti griežtos vadybos ir kontrolės, o naujas pozityvus laisvas mokyklos klimatas reprodukuoja pats save ir natūraliai tuos mokytojus įtraukia į kitokią darbo režimą, paremtą daugybiškumu, tapsmu, buvimu tarp, rizomatiškumu ir panašiai. Jie dirba diagrama-

tiškai, kaip tyrėjai ir kūrėjai, o tai reikštų susidarydami įvairiakrypčius žemėlapius, teikiančius tik kryptis, o ne kelio konkrečias linijas ir apibrėžtis, kurios, nors ir yra patogios, bet ydingos, nes riboja pasirinkimus, nuokrypius, eksperimentus. Šios mokyklos mokytojai aukščiau kitų dalykų iškelia galimybes, pasirinkimus, daromus kartu su mokiniais, iš jų ir nestruktūruotą programą (*curriculum*). Apibendrinamas tyrimą Roy teigia, kad: „Nomadinės galimybės galėjo būti ryškiau aktualizuotos, jei būtų buvusi galimybė į egzistuojančių santykių plotmę įterpti diskutuotus konceptus, išryškinti skirtumą, kuris tuo būdu sustiprintų produkavimą naujų santykių. Šioms mintims įgyvendinti pagelbėtų tai, ką Deleuze’as veikia vadintų išlinkimu ar staigiu deteritorizacijos judesiu, negu refleksija, kuri yra reprodukcija.“ (2003, p. 79). Taigi tyrėjas pabrėžia, kad nauji konceptai svarbūs inovatyviai praktikai, ir ypač deviacija, keistumas, nuokrypis, išlinkimas tampa itin reikšmingi kūrybiškai kuriant mokyklą. Jie reikšmingesni nei daugel metų vertinta refleksija. Kodėl? Nes refleksija žadina kritiškumą ir pasitaisymą, o išlinkimai, nuokrypiai – kūrybiškumą.

Panašų požiūrį patvirtina P. Taylor Webb ir jo atlikti labiau antriniai tyrimai, liudijantys, kad plačiu mastu nenusisekęs „mokytojo projektas“ atsiradęs dėl to, kad mokytojas šiuolaikinėmis sąlygomis turi meluoti, apgaulinėti, fabrikuoti, nes testai, standartai, neoliberali politika reikalauja būti pasirengusiam patikrinimams, turėti tam tikrą mokomąją medžiagą, žinoti dokumentus, metodus, o realiam praktiniam darbui mokytojas paslapčia renkasi taikyti visai kitą medžiagą ir metodiką, t. y. tą,

kuri yra patraukli, leidžia su malonumu ir geismu dirbti. Tokiu būdu kuriama šizoidinė ir šizoanalizės reikalaujanti situacija. Pirmiausiai ji klostosi dėl situacijos švietimo politikoje, kurią kuria daugiausiai vyrai, o vykdo – moterys, o toliau dėl įvairiausių kitų nesuderinamumų, prieštaravimų, panašiai kaip yra būdingi prieštaravimai šizofrenijai. Deleuze’o ir Guattari šizoanalizės samprata gali jei ne išsklaidyti šią melo situaciją, tai bent kurti kitokią situaciją, kurios pagrindinis instrumentas ne – pasipriešinimas, o naujumo kūrimas per įvairius sisteminius įtrūkius, spragas, nesuderinamumus, nutekėjimus, atsirandančius šioje priverstinėje apgaulinėje ir melo situacijoje. Daugel metų buvusios labai populiaros psichoanalizės priegos, paremtos libidiniais kompleksais (mama, tėtis, aš) ir naudojusios šeimos figūras, keičiamos šizoanalize, kuri paneigia Edipo ir kitus psichoanalizės nustatytus kompleksus, atitinkamai ir klasės matymą per triadą – Mama, Tėtis, Aš-vaikas ir pasąmoninį kaltės nešiojimą ir jo produkavimą Tėčio – valstybinio aparato – galios aki-vaizdoje, užuot būtų orientuojamasi į socialinę problematiką. Deleuze’ui ir Guattari labiau rūpi šizofreniko kliedėjimas, priklausantis nuo „pasąmoninių socialinių investicijų“, ir jie bando parodyti, „kaip tai iš tikrųjų pasireiškia jau vaikuose“ (Deleuze, 2012, p. 39–40). Webbas, pratęsdamas filosofus, siūlo atsisukti į šizoidinės situacijos, paremtos prieštaravimais, prasilenkimais, analizę ir panaudojimą kūrybiškumo šaltiniui aptikti. Taigi mokytojas gali kur kas daugiau nei edipiškai suprasti save ir vaikus, veikia būti pajėgus keisti situaciją savo aktyvumu, nes šizoanalizė, anot Simono O’Sullivan (2008), „yra numaty-

ta kaip kūrimas naujo dėmesio sutelktumo, galinčio išprovokuoti bifurkaciją, kitokią taką, uždaro obsesinių kartočių rato įtrūki ir galintį atverti naują galimybių ir patirčių horizontą“ (2008, p. 30). Tuo tikslu geismas (angl. *desire*) savaip ir keistai veiktų, panašus į tą, kuris būdingas kliedinciam šizofrenikui, atsiranda kaip pašmoninis stimulus ir vedlys, skirtingai nuo ikisąmoninio intereso, būdingo psichoanalizės veikėjui. Geismas yra gaivališkesnis ir kuria daugialypiškumo erdvę, įvairius nuokrypius ir naujumus, kai interesas yra labiau valdiškas ir aiškų kryptingumą išreiškiantis terminas. Geismas turi vesti ir griauti nustatytas sienas, klišes, stabilizuojančius kodus. Ir tas gaivalas natūraliai taps revoliuciniu ir perkuriančiu be išankstinių revoliucinių nuostatų, – mano Webbas, sekdamas Deleuze'u. Žinoma, tai neturi būti suprasta pažodžiui, kad kliedintis šizofrenikas yra geras pavyzdys. Anaiptol. Šis pavyzdys veikiau yra būdas suprasti kūrybos gimimą per jau žinomas mūsų visuomenei patirtis ir praktikas, kurios yra pasmerkotos tik normalizavimą vertinančios sistemos ir mokyklos, nenorinčios pamatyti situaciją iš kitos perspektyvos.

Lietuvoje atlikti mokyklos kultūros tyrimai nebuvo tiesiogiai skirti mokytojo portretui, bet jis buvo viena iš sudedamųjų kultūrinės transmisijos tyrimo, kurį 2010 metais atliko šio teksto autorė kartu su mokslininkų grupe (Duoblienė, Stonkuvienė, Purvaneckienė, Bulajeva, 2010), dalių. Tyrimas atskleidė prisitaikančio ir „bespalvio“ mokytojo portretą, lyginant jį su mokinių tėvais ir seneliais, kurie, kaip paaiškėjo, turi aiškesnį veidą, nuostatas, vertybes, drąsą, galiausiai nebijo savimi abejoti ir save kritikuoti. Mokytojas ne-

nori prisiimti atsakomybę, parduodamas kultūrą remiasi klišėmis, dažnu atveju yra dviveidis ir tai rezonuoja su tyrimu, kurį minėjo Priestley, Biesta, Robinson, kad mokytojas bijo išeiti iš savo sistemos į nesaugų užribį. Kitas tyrimas, skirtas mokyklos kultūros laukui ir jo įtampoms tirti, atliktas 2014–2015 metais kitos mokslininkų grupės (Duoblienė, Stonkuvienė, Nagrockaitė, Kairė, 2015), taip pat atskleidė, kad mokytojai dažnai pataikauja oficialiai politikai, gyvena reikalaujamą gyvenimą, orientuojasi į mokyklos tikrintojus, vertintojus, baiminasi dėl reputacijos ir saugo fasadinį įvaizdį, o jų interviu leidžia teigti, kad yra ir kita mokyklos kultūros pusė, kurioje labiau dominuoja autentiški veiksmai ir įpročiai, alternatyvos, individualios iniciatyvos. Svarbu prisipažinti, kad šio teksto autorė manė, jog toks susidvejinimas yra Lietuvos, kaip posovietinės valstybės, turinčios paveldėtą įprotį apgauti valdžią, taip pat ir save, mokytojų ypatumas, o pažintis su pasaulyje atliktais tyrimais atskleidė kitą vaizdą, rodantį, kad tokia dviprasė situacija – prisitaikyti ir elgtis visiškai neordinariai yra pasaulinė, neoliberalizmo ir globalizacijos išprovokuota realija. Kitas autorės aptiktas naujumas yra Deleuze'o sekėjų ir posthumanistų siūlymas ne tiek kritikuoti ir kelti revoliucines bangas, kiek ieškoti būdų aktyviai veikti ar aktyvinti kitus. Tam vartojamas terminas *aktyvinimas* (angl. *enactivism*), autopoetinis, tinklu paremtas judėjimas, pažadinant pasyvų elementą, pasiskolintas iš Humberto Maturano ir Francisco Varelos teorijos (1992). Aktyvinimo požiūriu organizmas gali veikti be savo šaltinių, naudodamas aplinkos šaltinius judėjimui ir transformacijai, kurie prasidės tam ti-

kru momentu, kitaip tariant, organizmo ir aplinkos bendra veikla, jų ryšiai, san- kabos, poravimasis, susijungimai lemia dinaminės sistemos judrumą ir aktyvumą (Varela, 1999, p. 11; Varela, Thompson, Rosch, 1991). Tokias išvadas mokslininkai padarė neuromokslų, biologinių ir kitais aspektais tirdami mikrosistemų ir organiz- mų dinamiką. Diana M. Zorn atitinkamai pateikia ugdymo teoretikų siūlymus, kaip šiuo būdu keisti pedagogiką, praktikuojant istorijų pasakojimus, vaidybą, kūno įtrauktį, įvairius gamtos ir socialinius eks- perimentus ir pan.; svarbiausia mokytojui žinoti, kad reikia leisti veikti, nesitikint konkrečių iš anksto nustatytų išvadų, re- zultatų, nežinant tikslų, aiškių kryptių, bet, atsižvelgiant į esamą aplinką, jos ener- getinį pulsavimą (Zorn, 2011). Veikti kū- rybiškai, veikti daugybiškumo sąlygomis, bendrame tinkle su mokiniais, siekiant atskleisti, pamatyti tą grožį, vienatinumą, unikalumą ugdymo procese, kuris potenci- aliai egzistuoja, bet yra užgožtas kasdienių stereotipų, klišių, „mirusių dermių“, negy- vų kartočių.

Teoriniai ir empiriniai tyrimai rodo, kaip galima išgyventi save reprodukuo- jančioje ydingoje standartizuojančioje ir biurokratizuojančioje politikoje, t. y. su- kuriant alternatyviai veikiančią mikropo- litiką, kuri naudoja kitus aktyvinimo tin- klus ir ima lygiagrečiai veikti pakankamai efektyviai, mažiau pasinaudojant kritika, o labiau kūrybiška alternatyvia veikla. Taip kritinės pedagogikos ideologija (pvz.: Paulo Freire'o, Peterio McLareno, Hen- ry Giroux), svarbi esamai viešai švietimo sistemai ir diskursui kritikuoti, keičiama kūrybiškumo projektu. Atitinkamai reika- laujama kitokio mokytojo vaidmens.

## **Deleuze'o konceptai ugdymo filosofijoje ir kaip būti mokytoju- -amatininku?**

Inna Semetsky, bandydama suprasti, kaip mokytojas gali elgtis sudėtingoje situaci- joje, kai, viena vertus, pagal švietimo poli- tiką reikia kontroliuoti, o, kita vertus, pa- gal Deleuze'ą, reikia atsiverti chaosui kaip kūrybos šaltiniui, taip pat daug sprendimų perkelia pačiam mokytojui, jo vitališkumui ir teigia: „Patys mokytojai visuomet yra da- lis visuminės švietimo sistemos ir priklaus- so nuo savo vitališkumo, apsprendžiančio jų pačių išlikimą: patekę į rizomą, jie turės de- ir reteritorizuoti(s)“ (Semetsky, 2006, p. 104). Mokytojų valia, anot tyrėjos, yra atsiverti naujovėms, įvairovei ir juos riboti, taip pat rasti vidurį, pasinaudoti *tarpine* būseną tarp atsivėrimo ir užsivėrimo, pasi- reiškiančia dėl išorinių griežtų reikalavimų ir vidinės autentiškos tvarkos. Jeigu, anot Deleuze'o, kūrybiniame procese turi būti atsiveriama išorei, siekiant įsileisti chao- so energijos ir nusistovėjusią vidinę tvarką, tai šiuo atveju, naviguodamas tarp išorės ir vidaus, mokytojas tarsi atvirksčiai – iš- orės primetamą tvarką bando suderinti su mokant taikoma mažiau reguliuojama al- ternatyvia savireguliacija, kurioje yra dau- giau chaoso ir kūrybos nei išorėje. Tačiau išlaikomas principas, kad reikia balansuoti tarp daugybiškumo, mokėti būti viduryje tarp skirtingų polių, neapibrėžtume tarp te- ritorizacijos ir deteritorizacijos (įvietinimo ir išvietinimo) bei gebėti situaciją reterito- rizuoti (naujai įvietinti). Galima klausti, o ar tai ne konformistinis prisitaikymas, kai elgiamasi truputį taip ir truputį kitaip? Žino- ma, tai nėra radikalus priešinimasis, tačiau tai tam tikra laikysena, kurioje, pasirenkant



*tarp* poziciją, atsiranda vietos nenumatytiems sprendimams, inovatyvumui ir kūrybiškumui, dinamikai, „klasės kvėpavimui“, rizomatiniam plėtimuisi ir nomadinei kelionei, ieškant vis naujų kelių, takelių, krypčių. Deleuze’as  *tarp* sampratai judėjime apibūdinti pasitelkia sporto šakų pavyzdžių: „visos naujosios sporto šakos – banglenčių, burlenčių, skraidyklių sportas – tokio pat pobūdžio: įsiliejama į jau judančią bangą“ (Deleuze, 2012, p. 191), taip parodydamas, kaip išnyksta atskaitos taškas. Šis pavyzdys yra vienas iš daugelio pavyzdžių, kurie padeda suvokti veiklą su heterogeniniais elementais, buvimą tarp jų, ir ypač – įsiterpimą tarp jų nuo vidurio, o ne nuo pradžios. Nepaisant pirmo įspūdžio, kad tokioje situacijoje svarbiausia yra individas ir jo gebėjimai, Semetsky, remdamasis Deleuze’u, pabrėžia, kad tai toli gražu ne vien mokytojo individualybės klausimas, o visos aplinkos, mūsų pateikto pavyzdžio atveju – „bangos“ klausimas. Kartu vertinamas mokytojo gebėjimas matyti kitus asmenis ir ženklus, juos naudoti dinamiškai palaikyti. Ugdytas tokiu būdu priklauso ir nuo aplinkos, ir nuo mokytojo ir mokinių santykio, kurį pabrėžė Johnas Dewey ir Nel Noddings, ir nuo nuolat kintančio savęs. Taigi mokytojas yra nomadas ne tik pasirinkdamas įvairius kelius ir aplinkas, įsitarpinimo, bet ir savęs transformavimo požiūriu. Tapsmo kelyje jis nuolat atnaujina save ir skiriasi nuo savęs. Kitaip tariant, jo tapatybė keičiama tapsme (angl. *in becoming*).

Tapsmo ir tarpiškumo interpretuotojai ugdymo filosofijoje randa įvairių mokyklinių laukų, kuriems tuos konceptus pritaiko ir tuo būdu išplečia daugelio sudėtingų ugdymo reiškinių supratimo horizontą. Jassonas Wallinas pirmiausiai, panašiai kaip

ir P. Tayloras Webbas, leidžiasi į šizoanalizės lauką, kuris yra kūrybiška prieiga prie prieštarų, skirtingai nuo psichoanalizės, kuri yra suprantanti ir paaiškinanti pasąmoninių minčių ir veiksmų srautus priemonė. Jam rūpi mokytojus kaustanti priešvara, kurioje atsidūrė pats žodis *curriculum*, pabrėžiantis mokymo rėmus, apribojimus, o etimologiškai remiantis *currere* samprata, gali reikšti judėjimą ir vežėčių brėžimą važiuojant. Tačiau jis nori parodyti ne tiek, kas yra prieštaringa, kiek yra stagnaciška. Anot jo, dabarties mokyklos nesėkmė yra ta, kad *programa-kaip-kodas* sujungiamo su *mokytoju-kaip-įstatymu* (angl. *law*) ir tokiu būdu užtikrinama jų darna, bet prarandamas gyvybiškumas (Wallin, 2010, p. 68). Ši jungtis yra absoliučiai dogminė. Mokymas tampa mechanizmu, veikiamu tik reaktyvių jėgų, neteikiančių naujumo ir kūrybinio efekto. Čia Wallinas, panašiai kaip ir Deleuze’as, pasinaudoja analogija su menu, kinu ir muzika ir mano, kad pamoka turėtų būti kaip refrenas (pasikartojimas, priedainis), bet kintantis, pulsuojantis pagal ritmą, priklausomą nuo *curriculum* kaip natų, mokinio kaip atlikėjo ir mokytojo kaip kompozitoriaus. Toks atlikimas yra paremtas improvizacija pagal natas, o ne grojimu iš natų. Tiksliau programa, kuri tradiciškai yra valstybės politikos išraiška, turi likti tik improvizacijos kūrybinio proceso elementu. Asambliazai (komplektai), kuriuose vyksta improvizacija, tapsmai gali susidėti iš skirtingo skaičiaus ir iš heterogeninių elementų, svarbiausia užtikrinti jų dinamiškumą, kuris visada atveria įvairias tarpines būsenas. Francis’ui Russellui (2015) ne taip svarbu trinaris komplektas, apie kurį kalba Wallinas, veikiau dviejų asambliazo elementų susidūrimas.

Jis taip pat mokytoją mato kaip kūrybiškumo ugdytoją, bet pabrėžia ne apgaulingą ar stagnacišką politiką, kurioje jis naviguoja, o dėmesį koncentruoja į kūrybiškumo ugdymą per mokytojo ir mokinio susidūrimą ir santykio efektą. Anot jo, Deleuze'o ir Guattari filosofija gali padėti keisti mokytojo sampratą, bet pirmiausiai turėtų panaikinti mokytojo ir mokinio perskyrą. Tam turėtų padėti darbinis besikeičiantis ritmas. Jis yra nenumatomas iš anksto, nes priklauso nuo kiekvieno mokytojo ir mokinio susidūrimo ir nuo to, kas randasi tarp jų kaip skirtingų asambliažo elementų. Taigi mokytojo veikla turėtų būti dinamiška, atvira jo santykiui su mokiniu bei iš to atsirandančiam kūrybiškumo ugdymui. Deleuze'as heterogeninių elementų susidūrimo pavyzdžiu naudoja orchidėjos ir vapsvos susidūrimą (Deleuze, Guattari, 1987; Deleuze, Parnet, 1987). Jų susidūrimas duoda puikų žiedadulkių išplitinimo rezultatą. Toks pavyzdys galėtų būti taikomas ir mokytojo ir mokinio susidūrimui apibūdinti. „Orchidėja nekartoja vapsvos kopijos; ji kuria žemėlapi su vapsva... Tai atskiria žemėlapi nuo kopijos, ir yra pilnai orientuota į eksperimentavimą kontakte su realybe. Žemėlapis nekartoja savyje uždaryto pašamoninio turinio; jis konstruoja pašamonę“ (Deleuze, Guattari, 1987, p. 12) Orchidėja ir vapsva – du skirtingi elementai, bet abiejų trumpa jungtis, kai vieno įspaudas lieka kitame, vienas tampa kitu, yra unikali.

Kaip gi pasiekti štai tokį naujumą per tinklus, asambliažus, susidūrimus, mikropolitiką, šizoanalizę ir alternatyvas? Iš empirinių pavyzdžių jau matėme, kaip tai vyksta praktiškai, prisiimant atsakomybę veikti tyliai, bet alternatyviai, ne pagal

sistemą, bet sistemoje, naviguoti prieštarų lauke. Deleuze'as ir Guattari, matydami universumo kūrybines jėgas per sąveiką su chaoso jėgomis, teikiančiomis naujumo, kūrėją pirmiausiai suvokia ne kaip unikalą asmenybę, genijų, veikiau kaip amatininką. Amatininką ne senąja prasme, kad svarbiausia labai profesionaliai atlikti savo techninį darbą, o kita prasme, kuri leidžia jį traktuoti tik kaip tarpininką didelių jėgų ir energijos tėkmių sraute. Tarpininkas tarp seno ir naujo, kartotės ir skirtumų, tarpininkas, kuris pasinaudoja afektacija, energijos tėkme, naujų kūrybinių jėgų papildymu iš chaoso ir jų stabilizavimu ugdymo procese tam tikram laikui, iki naujo atsivėrimo chaoso naujumui ir potencialui, galimybėms, kurios periodiškai yra laikinai apribojamos, t. y. reteritorizuojamos ir stabilizuojamos. Tokiu būdu vyksta nuolatinis procesas: teritorizacija, deteritorizacija, reteritorizacija. O mokytojas, kaip orkestro dalyvis, kartais dirigentas, kartais artistas, gali šiame procese būti tarpininkas, amatininkas, žongliruojantis tarp kosmoso ir chaoso; ne vienumoje, drauge su klase, mokiniiais ar mokiniu, įvairiuose komplektuose (asambliažuose), sudarytuose iš žmoniškų, kitų organinio ir neorganinio pasaulio elementų bei ženklų (programų, aplinkos, naujų reiškinių žymėjimo ženklų, vertinimo). „Būti amatininku, o ne menininku, kūrėju ar steigėju yra vienintelis kelias tapti kosminiu, peržengiant žemę ir erdves“ (Deleuze, Guattari, 1987, p. 345). Kūrinio atlikėjas yra menininkas-amatininkas (*artist-artisan*), atitinkamai galime įsivaizduoti ir mokytoją-amatininką naująja prasme. Jis labai arti žemės, mokyklos atveju – realybės, o kartu deda pastangų atitrūkti nuo jos link kosmoso, link

to, kas už žemės ribų – idealų, svajonių, vaizduotės. Jis gebės suprasti ir dalyvauti virsmų procese, būti aktyvus įsiterpdamas tarp chaoso ir kosmoso, kai vienas be kito negali egzistuoti, nes derinant nesuderinamus komponentus yra kuriama naujybė, pažanga. Ir ne tik. Kosminis dėmuo, minimas Deleuze'o ir Guattari, turi atgarsį kitų tyrėjų, daugiau dėmesio skyrusių švietimui, samprotavimuose. Bernardas Stiegleris (2010) dabarties farmakoninės (jo žodžiais – farmakologinės) priešingomis kryptimis vienu metu besiplėtojančios situacijos, panašios į šizoidinę, sprendimą mato būtent prisiimti atsakomybę. Atsakomybė, kuri perkeliama tėvų – mokyklai, švietimo administratorių – mokytojams, pagaliau turi būti suprasta visų. O ypač tų, kurie rengia įvairias kompiuterių programas, žaidimus ir keičia jaunosios kartos atminties koncentravimo įgūdžius, t. y. jais manipuliuoja, juos trina. Anot jo, technologijos, padariusios didelę pozityvią įtaką, yra ir didelis pavojus visai ateities žmoniškai, kurią kurs dabarties vaikai ir jaunimas, lankantys mokyklas. Taigi atsakomybė, kaip kosminę darną ir nuosaikų santykį su chaosu palaikantis išpareigojimas, yra pirmoji kiekvieno, susiduriančio su ugdymu, priedermė. Tuo pačiu keliu eina ir ugdymo filosofai Janas Massscheleinas ir Maartinas Simonsas (2013, 2015), kurie taip pat mokytoją mato ne tik kaip kūrybiškai dirbantį praktiką, bet kaip atsakomybę už edukacinius procesus „greito naudojimo“ mokyklose prisiimančią praktiką. Rosi Braidotti (2013), kalbėdama apie posthumanistines nuostatas ir svarstydamą žmonijos ateitį, jos priklausymą nuo organinių ir neorganinių elementų jungties (gamtos ir kultūros), taip pat neišvengia Deleuze'o ir Guattari

įtakos ir labiausiai pabrėžia atsakomybę, kuri yra trečias komponentas šalia kritiškumo ir kūrybiškumo. Grįžtant prie Deleuze'o ir Guattari minties plėtotės, mokytojas tampa tarpininku, pajėgiu pasinaudoti *tarpine* situacija naujumui atskleisti ar sukurti. Jis tarpininkas-kūrėjas (sena–nauja, darna–chaosas, gamta–kultūra), taip pat ir tarpininkas–politikas (oficialu–alternatyvu, atvira–paslėpta). Tik neturėtume šio tarpininko-amatrininko painioti su vadybininku ar fasilitatoriumi, nes tarpininkui-amatrininkui svarbiausia yra ne teisingas elementų išdėstymas, o gebėjimas tvirti naujybę iš netvarkingo, atsitiktinio elementų išsidėstymo, dalyvauti tėkmėje, kurioje atsiveria naujovės būtent ten, kur jų nebuvo laukta ir numatyta, kur kūrybiniai proveržiai yra dalis universumo, vienatinumais pasireiškiančio ugdymo procese. Taip pat neturėtume netvarkingo elementų išdėstymo painioti su koku nors blogiu, neteisingo veiksmo padariniu, nes toks išdėstymas gali būti labiau organiškas, nei mokytojai pripratę stereotipiškai vertinti.

Apibendrinami galime teigti, kad naujos idėjos, siūlomos postmodernios filosofijos (Deleuze, Guattari) ir ja remiantis kuriamos ugdymo filosofijos (Semetsky, Wallin), nėra nei paprastos, nei lengvai pritaikomos. Jos panašesnės į vaizduotės projektus, kartais visai pakvaišusius, kartais nemoraliai skambančius, bet neabejotinai labai dosnius savo naujomis išvalgomis. Ir vis dėlto šie vaizduotės projektai jau testuojami ir įgyvendinami. Be to, sėkmingi, sprendžiant mokytojo, kaip neįdomaus, nuobodaus, suvaržyto ir dogmiško asmens bei siaurai mąstančio profesionalo, problemą. Mokytojo identitetas keičiamas

tapsmu, kuris yra nuoroda į nuolatinę kaitą, vitališkų jėgų ir jėgų iš aplinkos naudojimą save atnaujinti. Mokytojas yra tyrėjas ir kūrėjas, tarpininkas ir amatininkas, naviguojantis ugdymo kaip heterogeninių elementų jungimo procese. Jo mąstymui ir veiklai būdinga daugybiškumas ir išradinėjimai, ir pirmiausiai konceptų lygmeniu atsisakoma binariškumo: teisinga–neteisinga, geras–blogas ir pan. Pasitelkiant tokius konceptus – rizoma, nomadas, tapsmas, buvimas *tarp*, šizoanalizė ir kt. ir juos panaudojant inovatyviam mąstymui pereinama prie kūrybiškumo praktikoje.

Praktikoje imamas domėn realaus pasaulio (gyvosios ir negyvosios aplinkos) susietumas, organizmo priklausymas nuo aplinkos ir jų dinaminis vystymasis, atskleidžiant įvairias netikėtas sankabas, sąsajas, naujus ar potencialius ryšius ir jų plėtotę. Mokytojas yra vienas iš tokių sąryšingų tinklų dalyvių, lygiai kaip ir mokinys, taigi priklauso nuo aplinkos ir ją panaudoja ne tik sau, bet ir mokiniams aktyvinti, jei jie savyje neturi potencialių jėgų veiklai. Jis nebijo prieštaravimų, derinti skirtingų elementų, sugeba juos panaudoti kūrybiškai, efektyviai kurdamas naujybę, pozityviai vertina kiekvieną jo ir mokinio susidūrimą, lemiantį tolesnę veiklos kryptį, naują darbinį ritmą.

Empiriniai tyrimai įvairiose šalyse rodo, kad dažnai mokytojo sėkmingas darbas nepriklauso nuo oficialių dokumentų, programų, detalių instrukcijų, o veikiau priklauso nuo to, kaip jis susikuria darbinę erdvę ir veikia alternatyviai. Išryškėja mokytojo mąstymo ir elgesio dviveidiškumas (vienas veidas oficialus, kitas – alternatyvus), kuris kyla iš prieštaringos ir apgaulingos globalizacijos ir neoliberalistinės politikos,

viena vertus, siūlančios demokratiją, autonomiją, kita vertus, reikalaujančios atitikti standartus, tikslus, siekius, gebėti lenkyniauti švietimo rinkoje. Situacija skatina mokytojus gudrauti, veikti jiems patogiu ir efektyvesniu būdu, neatitinkančiu oficialių reikalavimų. Lietuvos mokytojas yra panašiai mąstantis ir dažnai panašiai besielgiantis kaip ir kitų šalių mokytojas. Tikėtina, kad globalios politikos kuriamą prieštaringą situaciją Lietuvoje papildė ir paaštrina sovietinis gudraujančio mąstymo ir elgesio paveldas, o tai, nors ir turi negatyvią reikšmę, gali palengvinti mokytojo sudėtingos tarpinės būsenos refleksiją, supratimą ir panaudojimą kūrybiškumui.

Švietimo teoretikai, remdamiesi esama empiriniais tyrimais bei postmodernia ir posthumanizmo filosofija, siūlo ne kritikuoti ir radikaliai priešintis esamai švietimo politikai, o kurti, aktyviai veikti, atsidūrus prieštarų situacijoje, tokiu būdu mikropolitškai ją keisti. Nepaisydamas jam nepalankių sąlygų ir pasinaudodamas vitalia energija, mokytojas šią situaciją po truputį iš vidaus gali sprogdinti inovatyviu mąstymu ir veikla. Ugdymo programa mokytojui yra tik žemėlapis, diagrama, nuo kurios galima nutolti, jei ugdymo (klasės, grupės) dinamiškos sistemos slinktis brėžia kitą, inovatyvesnį pažinimo ir kūrybos kelią.

Deleuze'o ir Guattari sekėjai filosofijoje (Stiegleris, Braidotti) ir ugdymo filosofijoje (Masscheleinas, Simonsas ir kt.) nesitenkina dėmesiu mokytojo vaidmeniui būti inovatyviai mąstančiam ir kūrybiškam amatininkui. Jie prancūzų filosofiją plėtoja ir daugiausia dėmesio skiria praktiškai, t. y. švietimo vadovų, mokytojų atsakomybei už pasirinktą kelią, tinklų dinamikos išsaugojimą ir aktyvų bei darnų jų energijos pa-

naudojimą. Atsakomybę siūloma prisiimti ne tik lokalaus ugdymo proceso atveju, bet ir galvojant apie jo sąsajas su platesniu – bendruomenės, miesto, šalies, pasaulio – kontekstu, atsakomybę laikant gyvybiškai svarbiu argumentu greito vartojimo, standartizavimo, marketizavimo ir atitinkamai beatodairiško niokojimo sąlygomis.

## LITERATŪRA

Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.

Deleuze, G.; Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Transl. B. Massumi. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.

Deleuze, G.; Parnet, C. (1987). *Dialogues*. Transl. H. Tomlinson and B. Habberjam. New York: Columbia University Press.

Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*. Transl. P. Patton. London and New York: Continuum.

Deleuze, G.; Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* Trans. H. Tomlinson and G. Burchell. New York: Columbia University Press.

Deleuze, G. (2012). *Derybos*. Vertė Lina Perkauskytė, Nerijus Milerius, Audronė Žukauskaitė. Vilnius: Baltos lankos.

Duoblienė, L.; Bulajeva, T.; Stonkuvienė, I.; Purvaneckienė, G. (2010). *Tapatumas, kultūrinė transmisija ir nacionalinis švietimas*. LMT, mokslininkų grupių projektai. Prieiga internete: <http://www.spc.fsf.vu.lt/images/dokumentai/rezultatai.pdf>

Duoblienė, L.; Stonkuvienė, I.; Kairė, S.; Nagrockaitė, Š. (2015). *Oficialioji ir demotinė mokyklos kultūra: įtampos laukų analizė*. LMT, Mokslininkų grupių projektai. Prieiga internete: [http://www.fsf.vu.lt/dokumentai/katedros/edukologijos/Oficialioji\\_ir\\_demotin%C4%97\\_mokyklos\\_kult%C5%ABra.pdf](http://www.fsf.vu.lt/dokumentai/katedros/edukologijos/Oficialioji_ir_demotin%C4%97_mokyklos_kult%C5%ABra.pdf)

Masschelein, J.; Simons, M. (2013). *In defence of the school*. A public issue. Transl. J. McMartin. Leuven: ACCO.

Masschelein, J.; Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school. *Ethics and Education*, Vol. 10 (1), p. 84–95.

Maturana, H.; Varela, F. (1992). *The Tree of Knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston & London: Shamabala. (Originally published in 1987 by New Science Library, Boston.)

lio – kontekstu, atsakomybę laikant gyvybiškai svarbiu argumentu greito vartojimo, standartizavimo, marketizavimo ir atitinkamai beatodairiško niokojimo sąlygomis.

Priestley, M.; Biesta, G.; Robinson, S. (2015). *Teacher Agency. An ecological approach*. London: Bloomsbury.

Russel, F. (2015). Slave to the Rhythm: The Problem of Creative Pedagogy and the Teaching of Creativity. *Deleuze studies. Guattari. Schizoanalysis. Education*. G. Thompson, D. Savat (eds.). Edinburgh: Edinburgh University Press, Vol. 9 (3), p. 337–356.

Roy, K. (2003). *Teacher in nomadic space. Deleuze and Curriculum*. New York: Peter Lang. [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/29918/6/Zorn\\_Diana\\_201106\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/29918/6/Zorn_Diana_201106_PhD_thesis.pdf)

O’Sullivan, S. (2008). The Production of New and the Care of the Self, in S. O’Sullivan and S. Zepke (eds), *Deleuze, Guattari and the Production of the New*. New York: Continuum, p. 91–103.

Semetsky, I. (2006). *Deleuze, Education and Becoming*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.

Stiegler, B. (2010). *Taking care of youth and the generation*. Trans. S. Barker. Stanford: Stanford University Press.

Trowler, P. (2003). *Education Policy*. London and New York: Routledge.

Varela, F. J. (1999). *Ethical know-how: Action, wisdom, and cognition*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Varela, F. J.; Thompson, E.; Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wallin, J. J. (2010). *A Deleuzian Approach to Curriculum. Essay on a pedagogical life*. New York: Palgrave Macmillan.

Webb, P. T. (2015). Fucking Teachers in Deleuze. *Deleuze studies. Guattari. Schizoanalysis. Education*. G. Thompson, D. Savat (Eds.) Edinburgh: Edinburgh University Press, Vol. 9 (3), p. 437–452.

Zorn, D. (2011). *Enactive Education: Dynamic Co-emergence, Complexity, Experience, and the Embodied Mind*. Toronto: University of Toronto.

## THE SCHIZOID TEACHER SITUATION: A DANGER FOR IDENTITY AND A PRECONDITION FOR CREATIVITY

Lilija Duobliene

S u m m a r y

In this article, the situation of a teacher and his function in contemporary society is analyzed. From the one side, a teacher's work is strictly regulated and unified in accordance with global and local standards, and it is closely defined in written documents; from the other side, a teacher is expected to be creative and able to think and work in an innovative manner. That contradiction creates a schizoid situation. In this article, we are trying to provide answers to what position should a teacher take in such a situation. First of all, we chose some of the concepts created by Gilles Deleuze and Félix Guattari – those of Schizoanalysis, becoming, in-between, affects, artisan, rhizome, nomad – for the analysis of teacher work in these specific conditions. Having in mind these concepts, we analyze some empirical data regarding the condition of teachers at school in different countries (including Lithuania); after that, we analyze the ideas of philosophers of education, such as Inna Semetsky, Jasson Wallin and P. Taylor Webb, on how teachers think and behave in such schizoid situations. Finally, we summarize the

analysis and suggest some insights in a short subchapter instead of drawing strict conclusions. Using Deleuzeoguattarian concepts in the overview of empirical data, we found out how these concepts effectively work in real school life. Some of the teachers and some of the schools find in-between ways to live in such a situation, having two or even more faces, employed in a permanent situation of becoming, used for teaching affects, nomadic moves and rhizomatic expansion. With the help of Semetsky, Wallin, Webb and other Deleuzeoguattarian interpreters we described the new, uncertain identity of the teacher, his new function to navigate between chaos and cosmos, to be in-between, to work as a teacher-artisan or mediator, to create networks from heterogenous characters in the classroom and to use schizoid conditions for creativity. Moreover, by relying on posthumanists, we suggest taking into account the increased need for responsibility that the teacher must assume.

**Keywords:** teacher-artisan, mediator, Schizoanalysis, heterogenous characters, creativity.

*Iteikta 2017 03 02*

*Primta 2017 05 01*