

ŠVIETIMO KULTŪROS POKYČIAI

Mokyklos kultūra kaip ugdomasis kontekstas ir kaip prievarta

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

Straipsnyje analizuojama nacionalinė kultūra Europos kontekste ir tam tikri jos segmentai, kurie daro įtaką mokyklai per elgesio ritualus, standartizuotus reikalavimus, specifinį mokytojo žodyną. Mokyklos kultūra šiame straipsnyje suprantama platesniu mastu, t. y. kaip kultūra, nulemiama dabarties laiko ir erdvės (skirtingų teritorijų – Europos, šalies, vietos). Remiantis empiriniu tyrimu analizuojama, kaip pasikeitęs laiko ir erdvės santykis, nuo jo priklausantys mokytojo / mokinio santykiai ir mokytojų vartojamas žodynas gali tapti represuojančia aplinka, užuot būtų kūrybą skatinančia aplinka. Parodoma, kaip mokytojo, kūrėjo, vaidmuo transformuojasi į vartotojo vaidmenį, o mokinio, kaip vartotojo, vaidmuo panašėja į kūrėjo. Įvardijami galimi mokyklos kultūros pavojai, atskleidžiamos kultūros ir švietimo politikos priemonės, kurios labiausiai stabdo mokyklos ir asmenybės autentišką ir kūrybišką gyvenimą.

Pagrindiniai žodžiai: kultūra, kūryba, mokykla, prievarta.

Įvadas

Šiandien vis daugiau dėmesio skiriama švietimo kontekstui, kuriam apibūdinti geriausiai tinka žodis „kultūra“. Nepaisant to, kad kultūra turi labai daug apibrėžčių, bendriausiu požiūriu ji yra siejama su idėjomis, simboliais, bendravimo įpročiais, tampančiais tradicija. Tai, kiek ji yra besikeičianti ir kiek inertiška, daro įtaką mokyklos kaitos mastui. Taigi mokyklos ir kultūros santykis yra esminis svarstant mokyklos atsinaujinimo ir modernizavimo problemas.

Aptariant kultūros vietą švietime, ją galima suprasti keliais pjūviais: šalies kultū-

ra, vietovės kultūra, mokyklos kultūra. Gali būti išskiriamos subkultūros, gali būti atskiros mokytojų ir mokinių kultūros, pamokinė ir popamokinė kultūra ir daugelis kitų.

Kultūra gali padėti kaip asmenybei skleistis palankus, jos kūrybiškumą skatinantis kontekstas (Dewey, 1997; Biesta, Burbules, 2003). Apie tokią kultūrą dažniausiai yra kalbama ir Lietuvos mastu. Taip suprantama kultūra siejama su kūrybiškumo, bendradarbiavimo, mokymosi iš patirties pagal kiekvieno asmens interesą inovacijomis. Kur kas mažiau Lietuvoje kalbama apie kultūrą, kuri tampa prievarta, kontrolės ir disciplinavimo mechanizmu.

Mokyklos kultūros kritika dažniau girdima iš kitų šalių tyrėjų darbų (Bourdieu, 2007; Bernstein, 1996; McLaren, 1999, 2007 ir kt.), kurie mato daugiau mokyklos inovacijų ribojimų nei kūrybinių paskatų, ypač atskleidžiami paslėptų programų egzistavimą, ribojančio diskurso kūrimą.

Mokyklos kultūrą aptariantys teoretikai gana skirtingai grupuoja mokyklos kultūros bruožus, kurie užtikrintų kūrybiškumo sklaidą, tačiau greta būtinai pabrėžia kontrolę, o tai tuoj pat veda į prieštaravimų atsiradimą ir konfliktą dėl laisvės ir kūrybiškumo dermės suardymo. Kiti, labiau praktikai nei tyrėjai (Sergiovanni, 2001), tiesiog įvardija kultūringos mokyklos normas: kolegialumas, eksperimentavimas, dideli lūkesčiai, pasitikėjimas ir konfidencialumas, parama, pasirėmimas žiniomis, dėkingumas ir pripažinimas, rūpestis, šventimas ir humoras, įsitraukimas į sprendimų darymą, svarbių dalykų apsauga, tradicijos, atviras, pagarbus komunikavimas. Sergiovannis šiuos kriterijus sieja su sėkminga lyderiavimo mokykla. Taigi atsiranda dar vienas terminas, kuris apibūdina mokyklos kultūrą, t. y. lyderiavimas. Šis terminas susilaukia įvairaus vertinimo, nuo palankiausio iki labai kritiško, manant, kad lyderiavimo terminas negali atspindėti nuoširdaus dėmesingo bendruomenės tarpusavio santykių kaip ir santykių su dėmesio objektu (Mažeikis, 2012), todėl šio termino straipsnyje atsisakysime, lygiai kaip laikysimės šiek tiek skirtingų mokyklos kultūrą reprezentuojančių parametrų, tokių kaip antai ritualais tampantys santykiai, kalba, ugdymo turinys, kuriuos daugiausia nulemia laikas ir erdvė. Kultūra neatsiejama ir nuo platesnio kultūrinio konteksto, apie kurį kalba Vandra Lea Masemann (2000); A. Hargeaves (2008) ir etnografinių konkrečios mo-

kyklos tyrimų. Pastarųjų nėra daug, tačiau jų poreikio deklaravimas leidžia atsigręžti į lokalias kultūras ir vietos mokyklas, kurių natūrali kultūra užgožiama „statistinės“ standartizuotos pagal Europos ar globalius standartus mokyklos kultūros.

Šiame straipsnyje mokyklos kultūra suprantama plačiau, t. y. suspausto dabarties laiko ir išplėtos erdvės (nuo vietos iki šalies, Europos, pasaulio) kultūra, kurioje savo vaidmens ieško daugiakrypčiai dėl visuomenės pokyčių orientuojama mokykla. Aiškinsimės nacionalinę kultūrą Europos kontekste ir lokalią kultūrą bei jos segmentus, kurie daro įtaką mokyklai. Analizuosime, kaip laiko ir erdvės santykis, nuo jo priklausantys mokytojo / mokinio santykiai bei mokytojų vartojamas žodynas, nepaisant mokinių žodyno, gali tapti represuotais aplinka, užuot taptų kūrybą skatinančia aplinka. Įvardydami galimus pavojus, bandysime kultūros ir švietimo politikoje atskleisti tai, kas labiausiai stabdo mokyklos ir asmenybės autentišką ir kūrybišką gyvenimą.

Kaip pagrindinis įrankis šiai analizei naudojamos kritinės ugdymo filosofijos ir sociologijos (Bauman, Baumann, McLaren, Bourdieu, Bernstein) prieigos, Europoje atlikti lyginamieji kultūrų ir jų interpretavimo tyrimai ir autorės su grupe atlikto kokybinio-etnografinio tyrimo duomenys.

Lietuvos kultūros vertybės Europos kontekste

Remiantis Europos Komisijos dokumentų ir Eurobarometro (Eurobarometer Survey on Cultural Values within Europe, 2007) kultūrinių vertybių apžvalga, galima teigti, kad kultūra, kaip ir kultūrinės vertybės, šiais

laikas tampa „politikos širdimi“. Kultūrinių vertybių apžvalgos įvade teigiama, kad tai, kaip kultūra ir jos vertybės bus toliau plėtojamos, priklausys nuo naujosios politikos, kultūros politikos ir, žinoma, švietimo politikos. Pabrėžiami tokie uždaviniai: 1) užtikrinti kultūrinę įvairovę ir tarpkultūrinį dialogą, 2) užtikrinti kultūrą kaip inovacijų ir pastangų variklį, turint galvoje Lisabonos strategiją pabrėžiančius darbus ir augimą, 3) dėmesys kultūrai, kaip pagrindiniam ES išorinių santykių elementui, siekiant ugdyti bendradarbiavimo santykiuose su kitomis pasaulio dalimis supratimą (Eurobarometer Survey on Cultural Values within Europe, 2007, p. 1).

2007 metų tyrime buvo siekta nustatyti: kaip europiečiai supranta / priima kultūros idėją, kaip jie dalyvauja kultūroje, kokią įtaką dalyvauti kultūroje ar jos prieigoms turi internetas, kokie vyksta kultūriniai, kultūrinių vertybių mainai ir kaip šalys juose dalyvauja, koks domėjimasis kultūra (europine ir pasauline), apibūdinant jos ypatumus, vietą, charakteristikas, globalizacijos įtaką, kokios vertybės Europai yra esminės, prigimtinės ir ar reikia jas saugoti? (Eurobarometer Survey on Cultural Values within Europe, 2007, p. 2).

Tyrimai parodė, kad dauguma apklaustų europiečių domisi kultūra apskritai (77 proc.), savo šalies (69 proc.), Europos (57 proc.) kultūra. Dauguma (67 proc.) mano, kad ES būdinga savita kultūra, taip pat kad ES unikalumas yra jos kultūrinė įvairovė. Respondentai teigia, kad globalizacija išplečia Europos kultūrą, lygiai ir Europos kultūra daro didesnę įtaką pasaulio kultūrai. Tačiau išskiriamos kelios Europai itin svarbios vertybės. Tai yra *taika* ir *pagarba aplinkai bei gamtai*. Šios vertybės veikiausiai atsirado dėl naujų politinių

ir ekologinių įtampų, kurios, be abejonės, daugiausia priklauso nuo ekonomikos. Taip pat dauguma europiečių mano, kad labai svarbu yra kultūriniai mainai, kurie padėtų geriau pažinti vienam kitą, todėl būtina plėtoti tarpkultūrinį dialogą. Reiškiamu nuomonė, kad daugiau dėmesio reikia skirti švietimui ir ugdymui, o ypač užsienių kalbų mokymui. Taip, anot Eurobarometro, teigia net 56 proc. respondentų. Dauguma kultūros dalyvių pagal tyrimą yra jaunimas, miesto žmonės ir išsilavinę žmonės. Jie vertina internetą, kaip kultūros plėtojimo ir dalyvavimo kultūroje pagalbininką, leidžiantį geriau organizuoti priemones, jas planuoti, nukreipti viena ar kita plėtotos kryptimi. Nepaisant pagarbos visoms Europos kultūroms, kultūros rūpesčio funkciją respondentai pirmiausiai teikia savo vyriausybėms ir tik paskui Europos Sąjungai. Įdomu yra tai, kad kultūros sampratai didelę reikšmę turi respondento išsilavinimas. Kuo labiau išsilavinęs respondentas, tuo įvairiau ir plačiau jis suvokia kultūrą, t. y. ne tik kaip menas, o kaip kalbą, tradicijas, kasdienį gyvenimą. Tai galioja ir Lietuvos respondentams, jų požiūriui į kultūrą apskritai ir ypač į užsienio kalbos mokymosi galimybes.

Panašius faktus liudija ir kitas informacinis šaltinis, t. y. Eurostat / kultūrinė statistika (Eurostat. Cultural statistics, 2007). Čia atsiskleidžia bendri europiečių interesai, polinkiai, įpročiai, iš jų galima įsivertinti ir Lietuvos padėtį. Ir kultūrinių vertybių tyrime, ir šios statistikos analizėje ryškėja dėsningumas, kad kultūrinėje saviraiškoje labiausiai dalyvauja jaunimas iki 24 metų. Jų kultūros interesų rate svarbių žymių monumentų lankymas, bibliotekos, koncertai ir ypač kinas. Jie daugiau nei kiti kultūrinę veiklą atlieka internetu ir labiau susipažįsta su kultūrinėmis naujovėmis internetu. Mo-

terys pasirodė kultūrinėje veikloje esančios aktyvesnės nei vyrai.

Lietuvos kultūros srityje dirbančiųjų skaičius, remiantis statistika, nėra didelis, tačiau tarp tų, kurie dirba, palyginti daug išsilavinusių žmonių, turinčių magistro laipsnį. Palyginti su kitomis valstybėmis, ne taip daug kultūriniame sektoriuje jaunimo, ir vos ne dvigubai daugiau yra moterų nei vyrų. Galima manyti, kad Lietuvai yra būdinga tai, kad valstybės kultūroje yra palyginti mažas judėjimas, darbuotojų kaita, o tarptautinio masto kultūroje – jaunimas yra aktyvesnis. Matyt, Lietuvos jaunimo galimybės dirbti kultūros srityje yra nepakankamos. Akivaizdžiai aktyvesnis jaunimo darbas internetu ir yra geresnis jų kalbų mokėjimas, tačiau jaunimo gebėjimai sunkiau pritaikomi esamoje, vis dar inertiškoje sistemoje. Greičiausiai viena iš lietuvių kultūrinės migracijos priežasčių yra socialinė politika, o iš dalies ir kultūros politika. O kaip prie to prisideda švietimo politika ir mokykla ES ir Lietuvoje?

UNESCO tarpkultūrinio ugdymo gairėse (UNESCO guidelines for intercultural education, 2006) daug dėmesio teikiama kultūrų santykiui, mokymui „žinoti“, „veikti“, „bendrauti“ ir „būti“. Pabrėžiama, kokia sudėtinga tampa atsakomybė ugdyti skirtingų kultūrų asmenis, nepažeidžiant jų tapatumo, įsitikinimų, manoma, kad turėtų būti daugiau dėmesio skiriama kalboms, religijoms, tautinėms mažumoms, paveldo mokymui. Nors dokumente pabrėžiamas kultūrinis paveldas, tačiau taip pat stipriai pabrėžiama ir „kultūrų difuzija“, kuriai reikia naujų priemonių prie kultūrų, jos segmentų mokymo.

Mokinių vertybių tyrimai Lietuvoje parodė, kad vis daugiau dėmesio skiriama pragmatinėms vertybėms ir vis mažiau

idealinėms vertybėms, nedaroma didelio skirtumo tarp savo ir kitos kultūros vertybių (Aramavičiūtė, 2005; Virbaliienė, Žydzūnaitė, 2011). O ar gali būti kitaip, kai socialinė ir ekonominė aplinka bei kultūros suprekinimas (Rubavičius, 2010) diktuoja būtent tokį pragmatišką, vartotojišką požiūrį? Kviečiama lyderiauti, pirmauti, tačiau visai nepaisoma vertybinių asmenybės ypatumų, pagarbaus santykio su savo dėmesio objektu, kokybiškos veiklos puoselėjant ir keičiant artimiausią savo aplinką. Dėmesio objektas įgauna tikslo turėti ir valdyti prasmę, o jam įgyti panaudojama galia (Mažeikis, 2012). Visi kvietimai rodyti rūpestį, nebendradarbiauti su vartotojiškumą ir profanaciją skaitinančiais socialiniais ir edukaciniais projektais pasirodo esą bergždi projektams skiriamų finansų akivaizdoje ir galios įgijimo industrijoje. Juoba kad nacionalinė švietimo politika, deklaruojanti naują kryptį – atnaujinti mokyklą, suteikiant jai daugiau laisvės, kūrybiškumo ir inovatyvumo, taip pat negali atsiriboti nuo pelningų ir ekonomiškai parankių projektų, kurie temdo supratingus sprendimus. Taigi tinkamos kultūrai kurti sąlygos tampa ne tik išganingos, bet ir kai kurioms interesų grupėms pražūtingos dėl besikeičiančio kultūros veikėjų santykio.

Kultūros vartotojai ir kūrėjai: pasikeitimas vaidmenimis

Kalbėdami apie kultūrą kaip palankų kontekstą ir kaip prievartą, turime pripažinti, kad ji priklauso nuo artimiausios aplinkos, t.y. konkrečios organizacijos ar bendruomenės, nuo tos bendruomenės kultūros kūrėjo ir vartotojo, ir, žinoma, šių dviejų grupių atstovų santykio. Gyvename vartojimo visuomenėje, kai visi pasmerkti būti vartoto-

jais, tačiau pastaraisiais dešimtmečiais vis daugiau kalbama ir apie asmens kaip kūrejo gebėjimą. Paprastai kūrėjais suprantami suaugę, o vartotojais jaunesni žmonės – vaikai, paaugliai, nors akivaizdu, kad ir vieni, ir kiti gali atlikti abi funkcijas, gal antrąją jaunesni žmonės atliks rečiau. Mat kūrybai, ją suprantant ne tik kaip elementarią raišką, bet ir kaip produktyvią ir kokybišką veiklą, reikia daugiau išmanymo, potencijos ir patirties. Šių funkcijų persiskirstymas šiuolaikinėje visuomenėje yra akivaizdus, ne vis dažniau kreipiamasi į jauną žmogų ne tik kaip į vartotoją, bet ir kaip į kūrėją. Todėl ima keistis ir kultūrinės transmisijos samprata, kuri nuo vertikalės ima krypti į horizontalę (Baumann, 1997; Postman, 1996; McLaren, 2007). Viena vertus, mažėja kultūrinė vyresnės kartos ir jaunimo bei vaikų perskyra, kita vertus, manoma, kad naujos generacijos komunikacijos ženklai ir jų prasmė vis sunkiau atpažįstami, taip didėja perskyra tarp generacijų, kurių antroji, įvaldžiusi naujas technologijas, yra imlesnė pokyčių, geriau dorojasi su netikėtumais, įvairove.

Atitinkamai didėja perskyra tarp mokytojų ir mokinių dėl reikšmių supratimo. Tai tiesiai ar aptakiai pabrėžia daugelis tyrėjų. Pavyzdžiui, J. L. Kincheloe mano, kad ypač didelė problema tampa švietimo apskritai ir mokyklos situacijos etnografiniai tyrimai, kai tai, kas nustatyta, naudojantis įvairiais simboliais, visiškai neatspindi realybės, per kelerius metus gerokai pasikeitusios, nes pasikeitė simbolių reikšmės. Autorius teigia, kad „kritiškas tyrėjas, kuris po kelių metų grįš prie etnografinių tyrimų, ras didelių skirtumų respondentų atsakymuose. Kategorijos ir kodavimas, kurie veikė prieš trejus metus, dabar jau nerelevantiški“ (2007, p. 14). Toks Kincheloe teiginys gali

būti siejamas su hermeneutiniu fenomeno supratimo aiškinimu, manant, kad grįžimas kaskart prie to paties fenomeno jau yra interpretacija, kurioje akivaizdi pakitusi situacija, o kartu ir nuomonė. Tačiau autorius pabrėžia išskirtinai dabarties, t. y. naujai suvokiamą, laikmetį. Be abejo, tai neat-siejama nuo globalizacijos, kuri perskirsto erdvės ir laiko santykį, nuo šiuolaikinių informacinių technologijų plėtros ir žinojimo visuomenės susikūrimo. Išsiplėtusi erdvė, o tiksliau jos pasiekimas per trumpą laiką visomis kryptimis (Giddens, 2000), kitaip struktūruoja jaunuolio mąstymą, kuris tampa labiau prisitaikantis prie įvairovės, lengviau perkeliantis dėmesį nuo vieno objekto prie kito, veiksmus gali atlikti greičiau, jam patogiu metu, prisiimant daugiau vaidmenų ir funkcijų. Kita vertus, šį procesą represuoja vis griežtesni mokyklos tvarkaraščiai, laiko, numatyto įvairiai veiklai, apribojimai ir pan. (McLaren, 1999). Laiko struktūravimas mokyklos kontekste įgyja tuo didesnę reikšmę, kuo labiau pabrėžiama jo svarba šiuolaikinio asmens veiklai koordinuoti. Tačiau laiko suvokimas ir veiklos pasiskirstymas tarp mokinių ir iš kitos pusės – švietimo politikos projektuotojų, administratorių, mokytojų, remiantis globalizacijos ir šiuolaikinės informacinės visuomenės teoretikais, skiriasi iš esmės. Pirmieji (mokiniai) apie veiklą laiko atžvilgiu mąsto sinchroniškai, antrieji (mokytojai, administratoriai, politikai) – linijiškai.

Tuo, kad mokiniai prisiima įvairius vaidmenis, geba juos lengvai keisti, be didelių socializacijos intervencijų ir paneigdami vertikalią tiesioginę kultūrinę transmisiją, galima įsitikinti pažvelgus į 2010 metais šio straipsnio autorės kartu su grupe vykdyto tyrimo *Kultūrinis tapatumas, transmisija, nacionalinis švietimas* ataskaitą (LMT, MIP

10429, 2010). Atlikus 40 asmenų iš 10 lizdų (11 kl. mokinys, jo mokytojas, tėvas, senelis) interviu naudojant pusiau struktūruotą klausimyną paaiškėjo, kad jokios didelės prarajos tarp mokinių ir jų tėvų nėra, juoba jos nėra tarp mokinių ir jų senelių. Mokiniai gerbia savo tėvus ir ypač senelius ir puoselėja jų tradicijas, vertybes, gerbia jų pastangas perduoti kultūrą. Mažiau yra vertinami mokytojai, kurie mokiniams neatrodo turintys galių ir žino, kaip perteikti kultūrą. Tačiau pasigilinus labiau paaiškėjo, kad mokinių teiginiai turi ne daug ką bendro su jų gyvenimo praktika. Kitaip tariant, yra akivaizdūs prieštaravimai tarp to, ką jie teigia, ir to, kaip elgiasi ir kokiomis vadovaujasi vertybėmis. Panašu į tai, kad mokiniai moka gyventi kelis gyvenimus ir neaišku, ar suka galvą, kuris iš jų jiems yra tikresnis: jų įsitikinimų ar jų praktikos. Galima manyti, kad tarp įsitikinimų ir praktikos visada buvo praraja, kurios nepajėgė įveikti pragmatizmo filosofijos siūlomi transakcijos būdai (Biesta, Burbules, 2003), o dabarties sąlygomis ši perskyra iš problemos tampa tiesiog norma, kuriai jau vargu ar padės anksčiau siūlomi būdai. Tokias naujas normas diktuoja daugiakryptis mąstymas, daugiakrypčiai tikslai ir veikla, daugelio vaidmenų ir tapatumų prisiėmimas vienu metu ar nedidelėje laiko atkarpoje.

Atsižvelgiant į naujas XXI a. kultūrinės sąlygas reikia permaštyti tai, kaip mokiniai suvokia aplinką ir kultūrą, juoba kaip jie patys tą kultūrą kuria savo nauju gyvenimo būdu. Apie tai ne kartą yra kalbėję Postman (1996), McLaren (1999), Kincheloe (2007), Prensky (2001). Mokyklos kultūros svarstymai, anot teoretikų, turėtų remtis transformacijų asmens kultūroje ir asmens mokykloje suvokimu, refleksija, taip pat naujų kultūros simbolių „skaitymu“, naujų fenomenų, kuriems dar tik kuriama termini-

ja, pripažinimu ir jų santykio su lokalia tradicija aptarimu. Siūlomos kitokios prieigos prie švietimo, sociokultūrinių jo ypatumų ir tyrimų. Moderniau suprantama ir mokytojo kaip tyrėjo funkcija. Noras kontroliuoti padėtį mokykloje reikalauja kompleksiško, taigi imama piktnaudžiauti tyrėjo sąvoka, siūlomos naujos tyrimų technikos, kurios leidžia kalbėti apie buvimą nuolatiniame tyrimo procese, t. y. kaupiamos įvairios skirtingų sričių žinios ir taip tampama *bricoleur* (Kincheloe, 2007), vienus tyrėjus tai labai gąsdina, o kitus, atvirkščiai, – guodžia, leidžia atsikvėpti dėl įvairovės, eklectikos, laisvų jos kūrimo galimybių. Kitaip tariant, ieškoma būdų, kurie leistų neatitrūkti nuo jaunuomenės lauko, savitų jos patirčių, kurios dažnai lieka už mokyklos durų.

Atlikus minėtą kultūrinės transmisijos tyrimą *Kultūrinis tapatumas, transmisija, nacionalinis švietimas (2010)*, mokiniai į klausimą, kas dar, be mokyklos ir šeimos, daro įtaką jų kultūrai ir kalbai, atsako „*daugiausiai tai kiemas*“, „*įtaką daro aplinka visa – kaip mes ją vartojame, taip jinai ir elgiasi. Toks įspūdis. Taip pat įvairios dainos, kurias girdim per televizorių; įvairios aplinkinių kalbos*“, „*Priklauso, kokia TV laidą žiūri, – yra specialios laidos; arba internetinės*“. Be to, pažymi, kad bendravimą keičia finansinis ribotumas: „*Vien jau tas susirašinėjimas, kai rašai tas SMS žinutes. Kuo daugiau žodžių tuo SMS daugiau kainuoja, prasideda trumpinimai visokie*“, bei maža laiko, skirto suvokti informaciją: „*Užėini į knygyną, kur yra tikrai knygų, kurių norėtum perskaityti, bet nespėjai. Tas laikas ir taip sunormuotas, suskaičiuotas*.“

Mokykloje nesukuriant naujų komunikacijos galimybių, siekiama apsaugoti senas jos formas, senus simbolius, elgesio normas, apie kuriuos moksleiviai, beje,

minėtame tyrime atsiliepia pozityviai, matydami jose vienintelę sąlygą neužmiršti savo gimtosios kultūros, bet savo ketinimais jau orientuoti į platesnę erdvę „*Aš daugiau (kultūros – L.D.) gal esu perėmus iš Europos*“, visi apklausti mokiniai nori studijuoti Europoje. Siekiant nepataikauti šiems mokinių norams, mokyklose formuojama prievartinė struktūra, kurioje mokymosi sėkmė priklauso nuo griežtų, atsietų nuo mokinių lūkesčių, reikalavimų vykdymo, mokytojams priimtino kalbos kodo laikymosi, simbolių, ritualų, pasireiškiančių disciplinuoto elgesio normomis, kurios moksleiviui ilgainiui tampa našta, nes brukamos per prievartą, o ne diskutuojant jų kaitą (Foucault, 1998; McLaren, 1999). Tokias teorines išvalgas iš dalies patvirtino šio empirinio kultūrinio perdavimo tyrimo metu išryškėjusi gana rezervuota mokinių nuomonė apie tai, kaip mokytojai perduoda kultūrą, mat mokyklai, anot jų, būdingas nuasmenintas, paviršutiniškas mokymas, nepakankama mokytojų kompetencija, per mažai patrauklūs vadovėliai, programos, o ir patys mokytojai jaučia, kad mokykla daro ne viską kultūros perdavimui ar kultūriniam sąmoningumui ugdyti (LMT, MIP 10429, 2010). Kultūra, užuot puoselėtų inovatyvų, autentišką ir bendruomenišką mokyklos klimata, yra kontroliuojama griežtais vertinimais, egzaminais ir atsiskaitymais. McLaren tai vadina ritualu, o Foucault – praktikos režimu. Tačiau didžiausias netikėtumas yra tas, kad kuo ši kontrolės ir užslėptos prievartos mašina tampa galingesnė, tuo mažiau ją tokią suvokia mokinys, nes jis tarsi *ameba* išmoksta gyventi vienu metu skirtingus gyvenimus ir tokiu būdu paradoksaliai išsilaisvinti iš prievartos jai paklūstant, be to, praktikoje atranda savitas mokyklinio gyvenimo formas, kurių neiš-

mano ir nevaldo mokytojai. Greičiausiai ne visi, bet yra mokiniai, kurie įgijo gebėjimą gyventi mąstydami ir veikdami vienu metu keliomis kryptimis. Ilgiausi kompetencijų ir gebėjimų aprašai, kuriais buvo siekiama supančioti mokytoją ir mokinį, idant jie negalvotų, o tik vykdytų ipareigojimus, atsigręžia prieš tuos, kurie taip sugalvojo. Auga karta, gebanti tą painingą keisti į sau patogų gyvenimo būdą, kurio kontroliuoti niekas negali, nes vaidmenų perjungimo skaičius gali būti neribotas. O tie, kurie tokių gebėjimų neišvaldo, auginami kaip prievartos aparato sekėjai, nes išmokomi paklusnumo ir vienakrypčio mąstymo, kuris tinkamas nebent kitiems prižiūrėti. Galima daryti prielaidą, kad švietimo projektas, kuriuo buvo kuriama sistema, orientuota į asmenybę ir sykiu siekianti kontroliuoti, pavirto į nevaldomą, neaišku kam palankų kultūrinį kontekstą. Modernioji institucionalizacija senuosius ritualus pakeitė moderniais (McLaren, 1999), kuriuose neliko turinio, liko tik tuščia forma, pasireiškianti disciplinavimo priemonėmis. Mokytojas iš kūrėjo tampa kultūros vartotoju, t. y. vartoja tuos kultūrinius mechanizmus, kurie jam pasiūlomi, o mokinys tampa kūrėju be mokytojų pagalbos. Santykis tarsi apsiverčia, situacija sudėtingėja.

Mokytojo kalba ir represuojanti mokyklos kultūra

Kultūrinis kontekstas priklauso nuo kalbos, kuri yra vartojama, lygiai ir kalba priklauso nuo kultūrinio konteksto. Dvikryptis santykis yra gana sudėtingas švietimo kontekste, kai yra neaišku, kas kam diktuoja: laikmetis mokyklai ar mokykla koreguoja laikmečio užgaidas. Be to, situacijos sudėtingumas didėja ir dėl to, kad kalba savo galią įgau-

na praktikoje, t. y. diskursyvine lauke, kuris ima formuoti ir formatuoti to lauko dalyvių mąstymą, elgseną, gal net jauseną, nes visuomenės valdysenos, apimančios ir švietimą, aparatas kėsina ir į sielos struktūravimą (Foucault, 1998).

Svarstant apie kalbą kaip kultūrinio konteksto segmentą, svarbu turėti omenyje bent kelis jos kaitos aspektus: pirma, kalba keičiasi kartu su informacinėmis technologijomis, kurios yra augančios kartos kasdienis instrumentas, antra, kalba keičiasi dėl tautų integracijos ir nacionalinių kalbų reikšmės menkinimo ir pagrindinės globalizacijos kalbos – anglų kalbos dominavimo, trečia, kalba keičiasi dėl daugiakalbystės populiarėjimo, ketvirta – kalba keičiasi dėl naujų ugdytojo ir ugdytinio santykių, pasireiškiančių naujomis praktikomis ir diskursu. Šie procesai yra saviti daugeliui Europos šalių, ir nacionalinės politikos kūrėjai deda pastangas šiuos procesus koreguoti, derindami prie europinių ir nacionalinių strategijų, kurios, tiesą sakant, yra rašomos gana lanksčiai, t. y. taip, kad politikai galėtų tas strategijas taikyti įvairiais, net ir skirtingais atvejais.

Pirmiausiai aptarsime technologijų diktuojamą naują kalbą, apie kurią jau seniai siūlo diskutuoti N. Postman (1996), G. Baumann (1997), P. McLaren (1999), J. Prensky (2001), J. L. Kincheloe (2007). Nepaisant to, kad D. Kellner and J. Share (2007) aptaria įvairius požiūrius į technologijų ir medijų plėtrą, tarp kurių yra skeptiškas, neutralus ir pozityvus, akivaizdu, kad tos plėtros negalima sustabdyti. Atsirandančios savitos kultūros mokyklos (neleisti vaikams naudoti mobiliųjų telefonų ir kompiuterių arba juos naudoti labai ribotai), vargu ar iš esmės sustabdys pasaulio kaitos

siūlomus naujus bendravimo būdus ir naujos kalbos formavimąsi. Ši tampa vis labiau veikiama trumpų žinučių, sąvokų trumpinių, naujai atsirandančio žargono. Pastarąjį yra aptaręs Baumann (1997), kaip gatvės ir kiemo diskursą, kuris yra kitoks, nei mokykloje priimtinas diskursas su oficialia kalba. Postman, McLaren, Kincheloe labiau pabrėžia skirtingų simbolių, ženklinančių tuos pačius dalykus, atsiradimą ir siūlo pradėti rimtus tyrimus, siekiant išsiaiškinti, kaip keičiasi vaiko ir suaugusiojo arba ugdytinio ir ugdytojo pasaulis ir kokių yra galimybių jiems komunikuoti nesusipriešinant, o randant sąsajas ir laiduojant pozityvius rezultatus. Kalbant apie kitų šalių patirtį, yra pavojus pamiršti savąją, kuri gali būti kitokia. Savosios, t. y. Lietuvos moksleivių, situacijos aprašymą galime atkurti iš tyrimo *Kultūrinis tapatumas, transmisija, nacionalinis švietimas* (2010). Paaiškėjo, kad mokiniai nemato *savo kalbos problemų*, o tėvai labai susirūpinę skurdėjančia, anot jų, vaikų kalba, veikiama informacinių technologijų. Paminėsime tik kelias tėvų išvalgas:

„Technologijos veikia, todėl rašo žinutes bet kaip. Vaikai turi telefonus, nepaleidžia jų iš rankų, siūlomos visokios akcijos, nemokamos žinutės – juos skatina rašyti, jie nekreipia dėmesio į tai, ką jie rašo.“

„Iškraipo kalbą pirmiausia. Grįžtam vos ne į pirmyktę bendruomenę siųsdami ženklus, neberašome žodžių. Aš labai pasiilgstu laišku, normalių, gražių laišku. Parašyti laišką reikėdavo rasti laiko, prisėsti ir pirmiausia parašyti dar eilėraščių įdėdavom viršuj, kažkokį ketureilį, būtent tam žmogui skirtą. Reikėdavo paieškot iš savo skaitytų knygų, dar turėdavai kokį nors juokelį parašyti ir paskui ilgai ilgai laukdavai to atsakymo. Mes prarandam daug dalykų. Greitis mums sumažina kokybę.“

Susirūpinę ir mokytojai, kurie mano, kad:

„Kalba pasidarė žargonas. Tas, kuris yra atkeliavęs iš netobulos – telefoninės – klaviatūros: trumpiniai nelietuviški ir... visos tos sakinio sandaros tampa nelietuviškos, tokios griozdiškos, per tą norėjimą pritaipyti prie šiuolaikinių technologijų darosi nesuprantamos kartais; daro meškos paslaugą.“

„Informacinės technologijos labai keičia (kalba – LD). Dėl to, kad aš turiu kompiuteryje lietuvių šriftą, o sūnus (mokytojos – L.D) sako, kad nieko nesupranta. Jam geriau, kad būtų angliškai. Reik kokios pagalbos man, tai jis sako, kad čia ne angliškai ir nieko nesupranta. Tai vat, daugiausia tų versijų yra angliškų, nors mes norėtum daugiau rast lietuviškų. Kompiuteryje ne lietuvių kalba yra daug informacijos, yra kitom kalbom ir žmonės daugiausiai klaidžioje ten.“

Tik seneliai ir patys moksleiviai yra ramūs dėl kalbos kaitos. Seneliai suvokia, kad laikai nuo jų nepriklausomai keičiasi, o tėvai ir mokytojai save identifikuoja su to laikmečio visaverčiais kaitos dalyviais, galinčiais daryti jai įtaką, taigi turi teisę griežtai kritikuoti jiems nepatinkančius procesus. Mokiniai, suvokia problemą, bet yra kritiškai rašto kaitos požiūriu:

„...dažniausiai, kai rašome SMS-us saviems, tai naudojame santrumpas, sutrumpinimus, pavyzdžiui, sveikas – svx, ką veiki – kvk; tokie sutrumpinimai; ir jeigu raidę kartais reikia spausti tris kartus, mes spaudžiame vieną, bet kitokią; tiesiog, dabar neatsimenu tokių pavyzdžių – seniai rašiau tas žinutes, bet... žodžiuose pasitaiko visai kitokių raidžių“, bet pripažįsta, kad „jeigu žmogus yra sąmoningas, internete daro sutrumpinimus visokius, angliškai dar parašo, ten kokią slengą naudoja, bet jis manau, moka ir lietuviškai kalbėt – tą normalią literatūrinę kalbą. Nemanau, kad tai daro įtaką lietuvių kalbai. Tai yra laisvė.“

Ir tėvai, ir mokytojai yra kur kas labiau orientuoti į senąją linijinio pažinimo ir pasaulio percepcijos tradicijas, o moksleiviai, medijų specialistų manymu (Sodeika, 2009), dažniau linkę mąstyti simultaniškai, mozaikiškai, greitai peršokant nuo vienu minčių ir veiklos prie kitų, ir su tuo susijusių klausimų nekelia, nes jiems tai yra organiška.

Kitas aspektas – globalizacijos diktuojamas perėjimas prie galingesnių kalbų (daugiau mokomasi anglų kalbos ir ji dažniau vartojama mokyklos žodyne) arba skatinama daugiakalbystė. Mat, kelių kalbų mokėjimas ir daugiakalbystės kompetencija yra įrašyta ES strategijose (Common European Framework of Reference for Languages, 2001), kelių kalbų mokėjimas yra įvardijamas kaip geros mokyklos kultūros bruožas, taip pat teigiama, kad nepateisinamas kalbinis imperializmas. Tai, kokia situacija yra Europoje ir Lietuvoje, yra aprašiusi T. Bulajeva (Bulajeva, 2009; Bulajeva, Hogan-Brun, 2008). Dauguma šalių siūlo ankstinti užsienio kalbų mokymą, integruoti kelių kalbų mokymą. Dažniausiai kaip užsienio kalba renkama anglų kalba. Lietuvoje šiuo klausimu vyko nemažai diskusijų, kaip kontrargumentus pateikiant tyrimus apie tai, kad ankstyvas (nuo 2 kl.) užsienio kalbos mokymas trukdo gerai išmokti gimtąją kalbą. Vis dėlto diskusija nebaigta. Spartėjant globalizacijai reikia toliau tirti šį reiškinį, turint omenyje tai, kad ketvirtų klasių mokiniai, kad ir kaip būtų, pradeda gyvai mokytis užsienio kalbos iš aplinkos (Bulajeva ir kt., 2006). Vadinasi, procesas tampa vis mažiau priklausomas nuo mokyklos. Svetimų kalbų vartojimo kultūra formuojasi už mokyklos ribų ir tai gali būti vadinama demotiniu diskursu, kuris labiausiai pasižymi rusų arba anglų terminijos adaptavimu ir tuo pagrindu kuriama žargonu. Žargonas ima konf-

rontuoti su oficialiai mokykloje mokoma gimtąja ir užsienio kalba. Tada vaikas, „atsinešęs“ savitą žodyną, atitinkamai reaguoja į mokytojo taikomą pedagoginį kodą, apie kurį kalba B. Bernstein (1996). Anot tyrėjo, mokykla selekcionuoja vaikus pagal tai, kaip jie supranta tą kalbą, kurią vartoja mokytojas, kokia diskursyvinė tvarka yra naudojama ir koks jos santykis su socialine tvarka. Diskursyvinė tvarka – tai mokyklos vidaus ir ypač mokytojo atsakomybės reikalas. Ji tampa slaptu instrumentu skirstyti vaikus pagal jų patirtį, ją išsiaiškinant užduotimis, kurių atliktis labai priklauso nuo vartojamos kalbos. Mokytojo kalba ir ja formuluojamos užduotys, paaiškinimai tradiciškai yra išsilavinusio asmens kalba. Vieniems ji suprantama ir tai padeda jų sėkmei, kitiems – ji neatpažįstama, ir tam reikia iš jų papildomų pastangų, kad susivienodintų su tais, kurie atitinkamų mokytojo vartojamų sąvokų žinojimą iš anksto „atsineša“ iš namų ar kitos nemokyklinės aplinkos. Moksleiviai iš aplinkos, pvz.: daug keliaudami, lankydami kultūros renginius, girdėdami daugiau kalbų, gali „atsinešti“ kur kas daugiau išmokimų ir taip ne tik geriau mokytis, bet ir padėti kaupti mokyklos kultūrinį kapitalą, apie kurį kalbą Bourdieu (1991, 2007), o gali būti ir atvirksčiai, kad vaiko žodynas netinkamoje aplinkoje yra skurdinamas ir tada mokykloje mokytojo žodynas tampa jam neįveikiamas, kaip rašo Bernstein (1996). Bernstein pedagoginį kodą pritaikė socialiniam teisingumui ir diskriminavimui išaiškinti. Pedagoginis kodas naudojamas ir atpažįstamas įvairiose praktikose, pirmiausiai mokantis dalykų gimtąja kalbą, o pratęsiant autorių, dar ir užsienio kalba. Diskriminavimas, taikant pedagoginį kodą, galimas per įvairių dalykų pamokas, per gimtosios kalbos ir užsienio kalbos pamokas, tarp gimtąjų ir tarp kitų

kalbų mokinių. Į tai kviečia atkreipti dėmesį Vandra Lea Masemann (1999), kuri sutelkia dėmesį į lokalų kontekstą, nacionalinę švietimo politiką, vertybes, dialektus, o ne globalizacijos prioritetus, kai užsienio naujoves atnešantis žmogus jaučiasi turįs pranašumą prieš lokaliai veikiančius gyventojus. Net ir dialogas, apie kurio reikšmę daug kalbama, ne visada gali padėti susikalbėti ir nuskaidrinti situaciją, nes dialogas įkūnijamas taip pat per diskursą, kuris gali būti akivaizdžiai gniuždantis ir indoktrinuojantis (Burbules, Bruce, 2012). Į kokį lygį turi orientuotis mokytojai, pradėdami mokymą ir siekdami užtikrinti dialektu, dabartine lietuvių kalba kalbančių ir negimtąja kalba besimokančių integraciją, kaip turi būti kuriamas kultūrinis klimatas ir pagarbus, lygiavertis dialogas, vis dar yra švietimo politikų ir ypač Lietuvos politikų neatsakytas klausimas, nors praktika, įgaunanti ritualinį pobūdį, labai lengvai prigryja po kiekvieno švietimo politikų pareiškimo.

Išvados

Vis daugiau ir garsiau kalbama apie kultūros svarbą švietimui. Tačiau kalbant apie kultūrą, pirmiausiai fokusuojama asmenybė, o paskui organizacija, t. y. aplinka, kuri padeda kurtis asmenybei. Deja, orientuojantis į save kuriančią asmenybę, laisvą nuo prievartos, proporcingai imami kurti įvairūs trukdžiai, kurie reiškiasi per organizacijų ir bendruomenių valdymą, kai viena iš esminių komunikacijos priemonių tampa kontrolė. Tokiu būdu disciplinavimo aparatas, siejamas su laisvos asmenybės ugdymu, tik pagilina konfliktą ir mokyklos krizę. Problemą spręsti darosi vis sunkiau, nes mokiniai ir mokytojai greičiausiai skirtingai skaito ženklus, vartoja skirtingus simbolius, jų

mąstymo ypatumai skiriasi. Tokios išvados kol kas nėra patvirtintos patikimais testais, tačiau daugelis teoretikų išvalgę ir tyrimai, kurie netiesiogiai paliečia jaunuolių mąstymo problematiką, leidžia daryti prielaidas, kad esmingai keičiasi švietimo kultūra, kuri sluoksniuojasi į suaugusiųjų (mokytojų, administratorių) ir vaikų (mokinių), nors deklaruojama bendruomenių kultūra. Naujojoje kultūroje gimę ir tapę „vietiniais“ (t. y. mokiniai) nenori girdėti „kultūros imigrantų“ – senosios kultūros atstovų, t. y. mokytojų (Prensky, 2001), o „kultūros imigrantai“ nežino, kaip integruotis į „vietinių“ kultūrą. Kurianti bendruomenė, kuri turi apimti ir mokytojus, ir mokinius, greičiau perimama ir transformuojama mokinių, tampančių kūrėjais, o mokytojams joje pritaipyti yra sunkiau. Jie linkę naudoti senas kultūros formas. Vadinasi, mokytojo ir mokinio santykis kūrėjas ir vartotojas, baiminantis, kad jaunoji karta yra pernelyg išitraukusi į vartojimą, apverčiamas, atskleidžiant, kad vartotojas veikia yra mokytojas, o ne mokinys. Tiksliau, abu bus vartotojų visuomenės nariai, tačiau jaunoji karta gebės tą vartojimą pritaikyti pagal

kūrybinius gebėjimus, o vyresnioji karta, matyt, mieliau pritaikys gatavus *ready made* produktus. Be to, esama kultūra atskleidžia konfliktą tarp technologijų atnešamų naujų ypatumų, formalizuojamų globalizacijos sukurtų standartų ir vietos ypatumų, kuriuos praktikai dažniausiai įvardija kultūros stygiumi ir kviečia greičiau moderniai persiorientuoti, o iš tiesų atsisako mokyklos kultūrinės savasties. Tokių pokyčių prielaidas sudaro naujas laiko ir erdvės santykis, kai atsiranda sąlygos asmeniui sau patogiu būdu, neatsižvelgiant į organizacijos, kuriai jis priklauso, režimą, pasiekti norimą vietą, informacijos šaltinį ir tai padaryti per labai trumpą ar jam patogų laiką. O šio santykio valdymas mokyklose per įvairias ugdymo priemones, proceso struktūravimą ir administravimą, pedagoginį kalbos kodą yra ypač kontroliuojamas. Mokyklos kultūra norminama pasinaudojant įvairiais struktūriniais elementais, jų unifikavimu, apskaičiavimu, klasifikavimu, o tai provokuoja konfliktines situacijas ir įvairių mokyklos interesų grupių nepasitenkinimą jų raiškai kuriamomis sąlygomis ir mokyklos kultūra.

LITERATŪRA

Aramavičiūtė, V. *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda*. Vilnius: Gimtasis žodis, 2005.

Bauman, Z. *Intimation of postmodernity*. London and New York: Routledge, 1994.

Bauman, Z. *Globalizacija, pasekmės žmogui*. Vilnius: Strofa, 2002.

Baumann, G. Dominant and Demotic Discourses of Culture: their Relevance to Multi-Ethnic Alliances. In *Debating Cultural Hybridity: multi-cultural identities and the politics of anti-racism*. Ed by P. Werbner, T. Modood. London: Zed Books Ltd, 1997.

Bernstein, B. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis, 1996.

Biesta, G. J. J.; Burbules N. C. *Pragmatism and Educational research*. Oxford: Rowman and Littlefield publishers, Inc, 2003.

Bourdieu, P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

Bourdieu, P. The Forms of Capital. *Education: Culture, Economy, and Society*. Ed. by A. H. Halsey; H. Lauder; Ph. Brown; A. S. Wells. Oxford, New York: Oxford university Press, 2007, p. 46–59.

Bulajeva ir kt. Ankstyvasis užsienio kalbų mokymas pradinėse klasėse, tyrimo ataskaita, 2006. Prieiga per internetą 2010 08 05. www.smm.lt/fit/sv_bukle/tyrimai_sb.htm -

Bulajeva, T.; Hogan-Brun, G. Language and Education Orientations in Lithuania: A Cross-Baltic Perspective Post-EU Accession. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol 11:3–4, 2008, p. 396–423.

Bulajeva, T. Užsienio kalbų mokymas: daugiakalbystės ir mokymo ankstinimo politikos link.

Lietuvos švietimo politikos transformacijos. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2009, p. 209–237.

Burbules, N. C.; Bruce, B. C. *Theory and Research on Teaching as Dialogue*. University of Illinois, Urbana/Champaign. Prieiga per internetą: 2012 04 10. <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/dialogue.html>

Common European Framework of Reference for Languages, 2001.

Dewey J. *Democracy and Education*. New York: The Free Press, 1997.

Duoblienė L.; Bulajeva T.; Purvaneckienė G.; Stonkuvienė I. *Tapatumas, kultūrinė transmisija, nacionalinis švietimas*. Tyrimo (MIP 10429) ataskaita, 2010.

Eurostat. Cultural statistics, 2007. Prieiga per internetą: 2011 03 10: http://www.aulaintericultural.org/article.php3?id_article=2711

Eurobarometer Survey on Cultural Values within Europe. 2007, September. Prieiga per internetą 2010 01 10 https://ec.europa.eu/culture/documents/publications/eurobarometer_en.pdf+Eurobarometr+Cultural+servey+

Foucault, M. *Disciplinuoti ir bausti: kalėjimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos, 1998.

Giddens, A. *Modernybė ir asmens tapatumas*. Vilnius: Aidai, 2000.

Hargreaves, A. *Mokymas žinių visuomenėje. Švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber, 2008.

Kellner, D.; Share J. Critical Media literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education. In *Media literacy: a reader*. Ed. by D. Macedo, Sh. R. Steinberg. New York: Peter Lang Publishing, inc., 2007. p. 3–23.

Kincheloe, J. L. Critical Pedagogy in the Twenty-first Century. Evolution for Survival. In *Critical*

pedagogy: where are we now? Ed. By. P. McLaren, J. L. Kincheloe. New York: Peter Lang publishing. Inc., 2007.

Masemann, V. L. Culture and education. *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. Ed. By R. F. Armove, C. A. Torres. Oxford: Roman and Littlefield Publishers, Inc., 1999, p. 115–135.

Mažeikis, G. Po pono ir tarno. Lyderystės ir meistrystės dialektika. *Kitos knygos*, 2012.

McLaren, P. *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Rowman and Littlefield Publishers, Inc., 1999.

McLaren, P. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of education*, Pearson Education, Inc. 5th ed., 2007.

Postman, N. *The End of Education*. New York: Vintage Books, 1996.

Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCG University Press. Vol. 9, No 5. p. 1–6. (Part.1) Prieiga per internetą: 2012 04 10: <https://www.marcprensky.com/writing/prensky>

Sergiovanni, T. *The Principalship: A reflective practice*. 5th ed. San Antonio, TX: Trinity Press, 2001.

Sodeika, T. Įvadas į medijų filosofiją. *Medijų kultūros balsai – teorijos ir praktikos*. Sud. Michelkevičius. Vilnius: Mene, 2009, p. 40–56.

UNESCO guidelines for intercultural education, 2006. Prieiga per internetą: 2010 01 15: unesdoc.unesco.org/images/0014/.../147878e.pdf

Virbalinė, A.; Žydžiūnaitė, V. *Paauglių orumas: mokiniai mokykloje ir asmeninėje aplinkoje*. Vilnius: VPU leidykla, 2010.

SCHOOL CULTURE AS A CONTEXT AND AS A VIOLENCE

Lilija Duoblienė

S u m m a r y

This paper deals with the features of school culture, emphasizing time and space as the most important conditions for understanding contemporary educational problems.

The growing gap between the two contemporary generations (youth and their teachers, parents) depends on many different segments of nowadays' society, the most important being the different perception of space and time by these generations, which in future may result in a different way of thinking

and behaviour. This idea is implied by studying the cultural transmission in Lithuania (2010), the EU documents, the EU statistics of cultural values and the ideas of critical theory and critical pedagogy. The analysis shows that the new school culture creates a new type of relationships between the teacher and the students and changes their roles. The teachers become cultural consumers while students tend to be more innovative and creative, to perceive their personal role as that of a creator. Such a transforma-

tion of the relationship develops naturally in spite of school administrators' efforts to ensure the old type of relationships and the growing school life control through rituals, teaching vocabulary and pedagogical code, described by Bernstein, McLaren, Foucault and others. The new way of learning depends on the new technologies helping a student "to be" at a huge distance and in different places in one moment,

Įteikta 2012 03 30
Priimta 2012 06 25

but this opportunity is not accounted for by school administrators and teachers. They limit this possibility through school structure, norms, standards, vocabulary, in other words, use the management of students' time and space and thus increase students' disappointment with school culture.

Key words: *culture, school, creativeness, violence*