



Du mokytojo gyvenimai

Gintarė Gudeliauskė¹, Aušra Rutkienė², Ilona Tandzegolskienė-Bielaglovė³

¹ Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, K. Donelaičio g. 52, 44242 Kaunas, Lietuva, gintare.gudeliauske@vdu.lt

² Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, K. Donelaičio g. 52, 44242 Kaunas, Lietuva, ausra.rutkiene@vdu.lt

³ Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, K. Donelaičio g. 52, 44242 Kaunas, Lietuva, ilona.tandzegolskiene-bielaglove@vdu.lt

Anotacija. Straipsnyje atskleidžiama mokytojo intelektualinio nuolankumo samprata, kai realizuojama dialogiškumo sąlyga, kuriant karnavalinę atmosferą (Bakhtin, 1981; 1984a; 1984b) ir ieškant potencialių galimybių iš(si)laisvinimo situacijoms mokymesi analizuoti. Tyrimo metu naudota kritinės etnografijos prieiga, duomenų analizei taikant kritinę diskurso analizę – triadinę struktūrą (Fairclough, 2015), atskleidžiančią mokytojo dviejų gyvenimų pasirinkimą, kuris lėtina mokymosi „eiseną“, prarandant galimybę tobulėti ir augti kaip profesionalui.

Esminiai žodžiai: *intelektinis nuolankumas, karnavalo teorija, dialogiškumas, monologizmas, kritinė diskurso analizė.*

Įvadas

Mokytojo užimama pozicija mokymosi procese – nuolat kintanti, nes tam tikru laikotarpiu yra sustiprinami vieni ar kiti jo veiklai aktualūs vaidmenys (konsultantas, novatorius, informacijos perteikėjas, mokymosi proceso vadovas ir kt.). Pačių mokytojų neretai minimi įsitikinimai, kad mokytojas negali ko nors nežinoti ar kad vadovo žodis yra neginčytinas, veda link išsibalansavimo mokymosi procese. Šios kintančios (dažnu atveju diktuojamos „iš aukščiau“) pozicijos galimai sukelia daug sąmyšio mokytojui ir tai suponuoja įvairialypius jausmus, tokius kaip nugalinimas, nepasitikėjimas, nemalonus jausmas, kad suklydo ar neatsakė mokiniui/vadovui į klausimą, pavydas, kad kolegai labiau pasisekė įgyvendinti numatytus tikslus (Zuckerman, Tsai, 2005; De Castella, Byrne, Covington, 2013). Šie įvairialypiai jausmai slopina poreikį nuolat mokytis arba nuo jo atiboja (Lottero-Perdue, Parry, 2017). Iš tiesų mokytojas, būdamas mokymosi

sąveikoje, nesvarbu ar su mokiniu, ar vadovu, ar Kitu besimokančiuoju, yra prisiėmęs didesnę mokymosi atsakomybę ir turėtų siekti mokymosi pokyčio. Didesnės mokymosi atsakomybės samprata, kurią norima atskleisti, nereiškia didesnės galios. Šis bruožas, kai prisiimama didesnė mokymosi atsakomybė ir nesiekama primesti savo įsitikinimų, yra priskiriamas mokytojui, kuris pasižymi intelektiniu nuolankumu (toliau – IN). Filosofai diskutuoja apie IN (Roberts, Cleveland, 2016; Bąk Wójtowicz, Kutnik, 2022; Barrett, 2017; Gregg ir Mahadevan, 2014) ir/ar aiškina šią sampratą taip: intelektiniu nuolankumu pasižymintis žmogus pripažįsta poreikį nuolat mokytis, akcentuoja valdingos pozicijos prisiėmimo neigiamą reikšmę, kai Kitą pasirenkama menkinti, nepripažinti jo įsitikinimų; IN sąvoka aiškinama ir religijoje (Hopkin, Hoyle, Toner, 2014; Hodge, 2019; Krumrei-Mancuso, 2018; Jankowski, 2019). Psichologinį nuolankumo reikšmingumą nagrinėja Wright, Nadelhoffer et al. (2017), akcentuodami savęs, kaip ribotos ir klystančios būtybės, supratimą ir patyrimą; Priest (2017) tarpasmenine teorija, išryškinančia intelektinę veiklą, kuriančią sąlygas Kito ūgčiai, domisi epistemologai: Whitcomb, Battaly, Baehr, Howard-Snyder (2017) teigdami, jog intelektualiai nuolankūs žmogus, pripažindamas savo stipriąsias puses, neturėtų perdėti jų akcentuoti, nes tai gali virsti intelektinės arogancijos požymiu. Kidd (2016), Tanesini (2018), Hazlett (2012), Spiegel (2012), Welch (2021) akcentuoja, jog IN pastaraisiais metais domisi ne tik filosofai ir psichologai, bet ir pedagogai. Dėmesys šiam fenomenui nėra didelis ir jis dažnai yra suprantamas kaip silpnybė, trūksta gilesnės suvokties apie jo svarbą žinių formavimo ir plėtojimo procesuose. Baehr (2016) teigia, kad IN yra glaudžiai susijęs su geru mąstymu ir mokymusi, todėl yra prasmingas ugdymo tikslas. Porter, Schumann, Selmezy, Trzesniewski (2020) akcentuoja, jog intelektualiai nuolankūs žmonės yra intelektualiai smalsesni ir atviresni, jie labiau linkę į nesėkmes žiūrėti kaip į galimybes mokytis, o ne kaip į trūkumus. Cowley (2017) akcentuoja, jog švietimas turėtų ne tik suteikti pasitikėjimo vertinant paprastai prieinamus prasmės šaltinius, bet taip pat turėtų mokyti IN. Porter, Leary, Cimpian (2024) akcentuoja IN naudingumą mokymosi procese, teigdami, jog penki tyrimai patikrino hipotezę, jog mokytojų IN išraiškos padidina JAV studentų motyvaciją ir išitraukimą į mokymąsi. Dviejuose bandomuosiuose tyrimuose (dalyvių buvo 231) pagrįsta, jog mokytojui, modeliuojant IN matematikos pamokose, mokiniams buvo lengviau ir patiems jų išreikšti. Dar du tyrimai (dalyviai 767 bakalauro studijų programų studentai) patvirtino šį teiginį apie pozityvų IN modeliavimo poveikį klasėje ir įvardijo šiuos aspektus: mokytojo priėmimo, priklausymo bendraamžiams jausmų padidėjimą ir tikėjimo, kad nesėkmė kenkia mokymuisi, sumažėjimą. Dar vienas tyrimas, kurio dalyviai buvo vidurinių mokyklų mokiniai (411), pabrėžė, jog mokiniai „daugiau domėjosi ir išitraukė į savo pamokas, kai suvokė, kad jų mokytojai yra intelektualiai nuolankesni“ (Porter et al., 2024, p. 2).

Mokytojų IN pamokose gali lemti, kaip jie reaguoja į mokinių klausimus (Mills, 2022). Mokytojai, kuriems yra būdingas IN, demonstruoja atvirumą mokinių klausimams, yra palaikantys ir tai didina mokinių norą klausti bei prisijungti prie

grupinių klasės veiklų (Park, O'Brien, Italiano, Ward, Panlilio, 2023). Pripažindamas savo ribotumus, mokytojas yra dalyko, kurį dėsto, sėkmės pavyzdys, kai yra pabrėžiamas nuolatinio mokymosi poreikis (Leslie, Cimpian, Meyer, Freeland, 2015; Meyer, Cimpian, Leslie, 2015). Mokiniai dažnai nori sąmoningai nuslėpti, ko nemoka, ir tai kenkia mokymuisi, todėl „mokytojų IN modeliavimas gali būti naudingas mokinių susidomėjimui, išitraukimui ir mokymuisi mokykloje, todėl jo verta mokytis“ (Porter et al., 2024, p. 45). Murphy, Steele, Gross (2007) įvardija, jog paaugliai ir suaugusieji stebi aplinkos ženklus, kas yra vertinama, o kas ne, ir tai daro įtaką jų elgsenai. Mažai žinoma, kaip paskatinti besimokančiuosius atskleisti tai, ko jie nežino, kai jie nesiryžta to daryti (Porter et al., 2024). Soncini, Visintin, Matteucci, Tomasetto, Butera (2022) teigia, jog vidurinių mokyklų mokiniai suvokdami, kad jų mokytojai teigiamai reagavo į jų suklydimą (lyginant su interpretacija, kai tai laikoma netinkamu dalyku), pasižymėjo geresne savijauta ir išmokimu. Porter et al. (2024) taip pat akcentuoja, jog mokytojų IN modeliavimas yra susijęs su pozityviu mokinių pažymių pokyčiu. Welch (2019) teigia, jog IN gali paskatinti tolerantiškesnę elgesį mokymosi procese. Mitu (2021) akcentuoja, jog pedagogikoje susidomėjimas intelektinių charakterio dorybių ugdymu mokyklose dar tik prasideda ir reikia daugiau atliktų tyrimų švietimo kontekste, kaip galima suprasti, ugdyti ir skatinti IN mokyklose.

IN yra savęs vertinimo pagrindas, skirtas suvokti kognityvinius, elgesio, motyvacinčius ir emocinius savęs apribojimus (Priest, 2017). Dažniausia IN apibrėžtis yra siejama su pripažinimu, kad įsitikinimai ir nuomonės gali būti neteisingos (Church, Barrett, 2017; Hopkin et al., 2014; Krumrei-Mancuso, Rouse, 2015). IN pasižymintis mokytojas yra kuriantis dialoginę aplinką, panašią į karnavalo atmosferą. Kuriant minėtą karnavalinę atmosferą, atsiranda dviejų balsų diskurso galimybė – pagal Bachtiną (1985, p. 385), išeinama į „sąveikos zoną“. Bachtino epistemologijoje susiejamas autoritetas, karnavalas ir žinios, išryškinant dialogiškumą, kuris yra mokytojo intelektualinio nuolankumo sąlyga.

Šiame straipsnyje pristatomo *tyrimo tikslas* – atskleisti mokytojo intelektualinio nuolankumo (IN) sampratą. Kelti tyrimo klausimai: Kaip charakterizuojama mokytojo elgsena nežinojimo situacijos lygmenyse: mokytojas – mokiny, mokytojas – mokytojas, mokytojas – vadovas, mokytojas – tėvai, aktualizuojant IN? Ką atskleidžia mokytojo atvirumas Kitam, realizuojant karnavalinę aplinką? Siekiant realizuoti tyrimo tikslą, taikoma kritinė etnografija, duomenų analizei – kritinė diskurso analizė: gilinamasi į mokymosi situacijas, kai užtikrinamas mokymosi sąveikos dalyvių dialogiškumas ir randasi atvirumas naujai informacijai. Tyrimo perspektyvos sudaro sąlygas mokytojui kalbėti apie siekį pagerinti žinias ar ilgamečių įsitikinimų persvarstymo poreikį, kai pasirenkama būti intelektualiai nuolankiam. Tai leidžia nejausti intelektinių nesutarimų grėsmės, gerbti kitų požiūrį ir nebūti pernelyg pasitikintiems turimomis žiniomis (Krumrei-Mancuso ir Rose, 2016).

Atradimo galimybė – dėl Kito buvimo

Bachtinas, kalbėdamas apie gyvenimo prigimtį, ją sieja su dialogu: „Gyvenimas savo prigimtimi yra dialoginis. Gyventi reiškia dalyvauti dialoge: užduoti klausimus, įsiklausyti, atsakyti, susitarti ir panašiai. Šiame dialoge žmogus dalyvauja visiškai įsitraukęs (...). Jis investuoja visą savo „aš“ į diskursą ir šis įeina į dialoginį žmogaus gyvenimą“ (Bakhtin, 1984a, p. 292–293). Įvardydamas karnavalo sąvoką, autorius išskiria du žmogaus gyvenimus, kuriuos galima priskirti ir mokytojai. Viena žmogus, tiriamu atveju – mokytojas, gyvena pavaldų santvarkai ir kasdieninei hierarchijai gyvenimą (monologizmo raiškos galimybė), o kitame – neoficialų, karnavalinį, išlaisvintą nuo pavaldumų (dialogizmo raiškos galimybė) (1984b). Teigiama, kad „Karnavalas buvo tikroji laiko šventė, tapsmo šventė, skirta keistis ir atsinaujinti. Jis buvo priešiškas viskam, kas buvo įamžinta ir užbaigta“ (1984b, p. 8). Bendravimas dialogiškai šioje sampratoje išryškina tai, kad kalbėjimo akte visi pasisakymai yra atviri daugybei galimybių, kuriomis gali pasinaudoti Kitas. Karnavalo situacijoje yra palankios sąlygos vystyti dialoginiams santykiams, nes mokymosi sąveika vyksta realizuojant vienos galios diskursą: „Karnavalas – tai spektaklis be šviesų ir be skirstymo į atlikėjus ir žiūrovus. Karnavale visi yra aktyvūs dalyviai, visi dalyvauja karnavalo veiksmė“ (Sidorkin, 1999, p. 136). Atvirumo sąlygą iliustruoja Bachtino analizuota polifonijos sąvoka, kuria jis pabrėžia, jog „vieną perspektyvą gali išsakyti daug asmenų, o vienas žmogus gali turėti kelias perspektyvas“ (Linell, 2009, p. 117). Ši samprata suponuoja tai, jog sąveikoje atsiranda ne viena, o daug galimų reikšmių. Bachtino dialogiškumas remiasi prielaida, jog reikšmė kuriama Kito atžvilgiu. Bachtinas rašė: „Būti reiškia bendrauti“ (1984a, p. 287), jis pabrėžė, jog kalbėdami žmonės vartoja žodžius su jau nusistovėjusiomis reikšmėmis ir savęs atradimo galimybė atsiranda dėl Kito buvimo, jo kalbos, veiksmų. Bąk et al. (2022), kalbėdami apie IN būdingus bruožus, akcentuoja, jog jau Maslow pabrėžė, kad galima mokytis iš kiekvieno žmogaus. Mokymosi sąveikoje realizuojamas pokytis, kai nevyksta prisitaikymas reaguojant į Kito išsakytus žodžius ar atliktus veiksmus, siekiant „tikti vaidmeniui“. Vorobej (2011) akcentuoja, jog, esant IN raiškai, atsiranda tinkama pusiausvyra tarp kitų nuomonių atmetimo ir per greito pasidavimo intelektualiniame konflikte. Vadinasi, turint galimybę persvarstyti įsitikinimus, kai pateikiami alternatyvūs įrodymai, yra neskubama nepagrįstai jų atsisakyti. Šie įsitikinimai taip pat nebūtinai yra teisingi, kadangi yra jo paties (pavyzdžiui, mokytojo) (Gregg & Mahadevan, 2014). Čia atsiranda siekis suvienodinti diskursą. Bachtinas tai apibūdina kaip „dvibalsę kalbą“ (dialogizmą) arba diskursą, kuris yra „nukreiptas į kažkieno kalbą“ (1984a, p. 185). Dvibalsiškumas bachtiniškoje sampratoje apibūdina tarpusavio santykius, leidžiančius suardyti hierarchinį diskursą. Karnavalo situacijoje atsiranda laikinas minėtos hierarchinės ribos panaikinimas ar sušvelninančios santykius aplinkybės. Karnavalo subjektai šiame emancipuotame pasaulyje dalijasi vienoda diskurso galia. Tai susiję su IN bruožu – gebėjimu suvokti

savo epistemines ribas ir savo žinių klaidingumą (Baltes ir Smith, 2008; Jones, 2012; Ryan, 2012). Šis bruožas lemia gebėjimą atskirti, ką žmogus žino, nuo to, ko nežino (Elder ir Paul, 2012).

Bachtinui veiklos subjektas yra ne asmuo, o žodis, supratimas ar diskursas, kurie „perneša“ subjekto teiginius (Lemberger, 2018). Karnavalinę laisvę, kurią vertino Bachtinas, mokykloje gali būti sunku pasiekti dėl nusistovėjusios mokytojo kaip autoriteto sampratos (vertikalūs santykiai) (Sullivan, Smith, Matusov, 2009). Kalbama apie sampratą, kai atsakymo „teisingumas“ priklauso nuo to, kiek jis atitinka autoritetingus mokytojo (ar vadovo, tėvų, kolegų) žodžius ir/ar išorinius autoritetingus išteklius (pavyzdžiui, natų leidinį) (Sullivan et al., 2009). Čia nekalbama apie tai, jog mokytojo kaip autoriteto klasėje neturėtų likti. Kalbant apie mokytojo autoritetą, akcentuotina tai, kad jis turi sukurti sąlygas, atveriančias daugiau autoritetingų idėjų dialogo metu (horizontalūs santykiai) (Sullivan et al., 2009). Bachtinas (1968) teigia, jog monologizmas uždaro dialogo procesą ir nelieka galimybių pasirinkimo variantui. Tai reiškia, jog tokioje situacijoje nelieka sąlygų atsirasti jokiai kitai tiesai, nes dominuoja tik vieno subjekto požiūris. Vieno subjekto požiūrio variantas suponuoja sąlygas diskurso galiai. IN pasižymintis žmogus gali keistis skirtingomis nuomonėmis nesukeldamas kitam išsiviešinėjimo ar pats neišsiviešindamas (McElroy et al., 2014) ir tai užtikrina pagarbą ir atvirumą kitam ir skirtingoms nuomonėms (Gruppen, 2014).

Freire (2000) teigia, jog dialogas negali vykti tarp tų, kurie turi skirtingus norus ar turi ketinimą neigti /ar neigia Kito pasakymus. Taip pat akcentuojama, kad dialogo plėtojimui būtina sąlyga nuolankumas. Freire (2000, p. 64) kelia tokius klausimus: „Kaip galiu užmegzti dialogą, jei visuomet kitus laikau neišmanėliais, bet niekuomet nesuvokiu savojo išmanymo? Kaip galiu tęsti dialogą, jei manau esąs atskirtas nuo kitų, kurių „aš“ negali pripažinti kitų „aš“? Kaip galiu dalyvauti dialoge, jei jaučiuosi nariu grupės „tikrų“ žmonių, kuriems priklauso tiesa ir žinojimas ir kurie visus kitus, nepriklausančius šiai grupei, laiko „tais žmonėmis“ arba prastuomene? Kaip galiu dalyvauti dialoge, jei vadovaujuosi prielaida, kad pasaulio įvardijimas – elito uždavinys ir kad liaudies dalyvavimas istorijoje vengtinas, nes ženklina išsigimimą? Kaip galiu dalyvauti dialoge, jei nepripažįstu kitų indėlio, kuris mane netgi užgauna? Kaip galiu dalyvauti dialoge, jei bijau, kad būsiu išstumtas ir vien tikimybė būti išstumtam verčia mane kentėti, jaustis silpnam? Šie klausimai yra susiję su IN, kuris būdingas minčių, įsitikinimų, idėjų ir nuomonių sričiai (Krumrei-Mancuso, Haggardb, LaBouff, Rowattd, 2020), apimant atvirumą naujai informacijai, kuri suponuoja galimybę pagerinti turimas žinias.

Nuolatinio tobulinimosi siekis yra susijęs su atvirumu naujai informacijai, kuri sudaro sąlygas pagerinti turimas žinias ar persvarstyti ilgamečius įsitikinimus. Šis aspektas suponuoja sąlygas, kai mokytojas gali nejausti intelektinių nesutarimų grėsmės, gerbti kitų požiūrį ir nebūti pernelyg pasitikintis turimomis žiniomis (Krumrei-Mancuso & Rose, 2016). Mokytojas, kuriam yra nebūdingas IN, gali būti pernelyg susirūpinęs ar

net slegiamas dėl poreikio būti laikomam protingu, teisingai mąstančiu ar net intelektualiai pranašesniu už kitus. Mokyklos kultūroje „IN pasireiškiantys poelgiai gali būti subtiliai atgrasomi dėl socialinio spaudimo gauti visus atsakymus arba tikėjimo, kad žmogus, pasakęs „nežinau“, atrodo nepakankamai išvalgus ar nekompetentingas“ (Krumrei-Mancuso et al., 2020, p. 166). IN pasižymintis mokytojas, suvokdamas savo intelektualinį klaidingumą, išlaisvina save, kad: a) sutelktų dėmesį į informaciją, naujas idėjas, kai yra neblaškomas „o ką apie mane pagalvos, jei aš nežinosiu“ ir pan. minčių; b) tyrinėtų atvirai; c) būtų atkaklus ir pagarbus tarpasmeniniuose siekiuose, nejausdamas nerimo dėl to, kaip kiti priima jo požiūrį; d) siektų žinių dėl savęs paties, o ne dėl išorinio pripažinimo (Krumrei-Mancuso et al., 2020). Savęs išlaisvinimas yra siejamas su karnavalinio juoko raiška. Karnavale juokas realizuojamas, kai siekiama panaikinti paneigimą ir pripažinimą, išaukštinimą ir nuvertinimą, pagyrimą ir trūkumų išryškinimą (Sidorkin, 1999).

Tyrimo metodologija ir organizavimas

Vykdam tyrimą, pasirinkta kritinės etnografijos metodologinė prieiga, duomenų analizei naudojama kritinė diskurso analizė (KDA). Šių metodologijų (kritinės etnografijos ir kritinės diskurso analizės) derinimas leidžia tyrėjams gauti daugiasluoksnį supratimą apie socialines problemas ir dinamiką, naudojant tiek kultūrinę, tiek lingvistinę analizę. Iki šiol empiriniai tyrimai daugiausia rėmėsi tradicinėmis kiekybinėmis metodologijomis, kurios gali būti ribotos tyrinėjant dorybes, įskaitant nuolankumą (Hill & Sandage, 2016). KDA domina ne kalbos vieneto kaip tokio tyrimas, o sudėtingų socialinių reiškinių, kurie reikalauja daugiadisciplininio ir daugiametodinio požiūrio, o tiriami objektai nebūtinai turi būti susiję su neigiamais ar ypač „rimtais“ socialiniais ar politiniais reiškiniais (Wodak ir Meyer, 2009). IN fenomeno kaip tyrimo objekto samprata yra daugiadisciplininė (pozityvios dėdamosios: savęs tikslus vertinimas, ribotumų pripažinimas, atvirumas Kitam ir kt.), kurios yra aktualios tyrime, „ateina“ iš religijos (Ali, 2024; Whitcomb, Battaly, Baehr, Howard-Snyder, 2017; Zhang, Hook, Farrell, Mosher, Van Tongeren, Davis, 2018; Hook et al., 2017; Hill, 2019 ir kt.), psichologijos (Tangney, 2000; 2009; Foronda et al., 2016; Kruse, Chancellor & Lyubomirsky, 2017; Leary et al., 2017; Rowatt et al., 2006 ir kt.), edukologijos (Krumrei-Mancuso et al., 2020; Haggard et al., 2018; Whitcomb et al., 2017; Gruppen, 2014; McElroy et al., 2014; Bąk et al., 2022 ir kt.) mokslo sričių.

Šio tyrimo imtis yra tikslinė, tyrimo dalyviai – mokytojai, kurių dalyvavimas tyrime gali tikslingai atskleisti tyrimo išsikeltą tikslą ir pagrindinį tyrimo reiškinį (Creswell, 2013). Pasirinkti mokytojai metodininkai, dirbantys pagal muzikos krypties neformaliojo švietimo programas, skirtas mokiniams, besimokantiems pagal bendrojo ugdymo programas, ir pritaikytas konkrečiai mokinių amžiaus grupei (amžius

7–16 m.). Mokyklos, kurioje atliktas tyrimas, pagrindinė paskirtis – formalųjį švietimą papildančio ugdymo mokykla. Mokymosi formos – grupinis (kasdienis ir nuotolinis) ir pavienis (individualus ir nuotolinis). Mokykloje vykdomos šios programos ir moduliai, t. y. pradinio ir pagrindinio formalųjį švietimą papildančios meninio ugdymo programos: muzikinio ugdymo programa, choreografijos (toliau – šokio) ugdymo programa; muzikos ir šokio išplėstinio ugdymo programa; saviraiškos ugdymo programa; ankstyvojo meninio ugdymo programa; profesinės linkmės vaikų meninio ugdymo modulis; neformaliojo vaikų švietimo (toliau – NVŠ) trumpalaikės ugdymo programos; neformaliojo suaugusiųjų švietimo programos. Mokykla yra mieste, kuris turi savivaldybės centro statusą.

Duomenys rinkti II etapais: I etape realizuotas pirminių duomenų rinkimo metodas – interviu. Interviu – kryptingas (iš dalies struktūruotas). Klausimai formuluoti, atsižvelgiant į validuotą intelektualinio nuolankumo skalę (Krumrei-Mancuso ir Rouse, 2016). Pirminis duomenų rinkimo metodas – interviu, užtikrinantis vieną iš kritinės etnografijos reikalavimų – gilų ir nuolatinį dialogą su Kitu (Madison, 2005). Madison (2005) tvirtina, jog kritinė etnografija visada yra susitikimas su Kitu/(-ais), kai, tarp jų vykstant dialogui, yra keičiami Kito įsitikinimai. Realizuota 15 interviu (trumpiausias – 40 min., ilgiausias – 1 val. 10 min.). II duomenų rinkimo etape įgyvendintas stebėjimas: 2023 m. birželio – 2024 m. sausio mėnesiais (formalusis nedalyvaujantis, kai dalyvaujama tiesiogiai pamokose, tačiau tyrėjas neveikia jose, tik stebi iš šalies ir struktūruotai (pagal iš anksto numatytus stebėjimo vienetų) renkama informacija; yra padaryti 10 pamokų garso įrašai, kurie transkribuoti). Tyrimo duomenims rinkti taip pat naudojamos tyrėjo pastabos, užrašai, įrašai apie socialinį kontekstą, kuriame gyvena tyrimo dalyviai.

Realizuojant KDA, remiamasi Fairclough, kuris pažymi, jog analitinėje sistemoje yra svarbus santykis tarp tekstų, socialinės sąlygos (Fairclough, 1995; 2001; 2003; 2015). Mokslininkas šioje analitinėje sistemoje išskiria tris etapus (triadinė struktūra) – aprašymą, interpretaciją, paaiškinimą (Fairclough, 2015). Visiems trimis etapams yra priskirti klausimų rinkiniai (žr. 1, 2 ir 3 lentelėse). I etape visuose tekstuose ieškoma ryškiausių formulių. Kiekvienoje formulėje ieškoma metaforų, kurios turi skirtingus „ideologinius priedus“ (Fairclough, 2015, p. 137), kitų žodinių ir kalbinių vienetų komponentų, užkoduočių klausimuose (žr. 1 lentelė). Fairclough (2015, p. 50) pabrėžia, jog „KD analitikai turėtų išsipareigoti analizuoti tekstą, daug dėmesio skirdami aprašymams“.

1 lentelė

Analizės procedūros 1 etapas

Etapas	Tikslas	Klausimai
Aprašymas	Šis analizės etapas apima formalių teksto ypatybių žodinių komponentų (formulės, eufemizmai, sinonimai, antonimai, metaforos...) ir stambesnių kalbinių vienetų (kalbos dalių) analizę.	1. Kokiomis klasifikavimo formulėmis remiamasi? 1.1. Kokie ideologiškai reikšmingi prasminiai santykiai (sinonimai, antonimai) yra tarp žodžių? 1.2. Kokie ekspresyvūs žodžiai yra vartojami? 1.3. Kokios metaforos yra vartojamos? 1.4. Kokie įvardžiai yra vartojami? 1.5. Kaip apibūdinami procesai?

Tyrimo rezultatų dalių pavadinimams iliustruoti skirtos formulės yra suprantamos kaip skirstymo būdas, atspindintis tam tikrą tikrovės aspektą. Įvardytose formulėse analizuojami formalūs teksto ypatybių žodiniai komponentai (eufemizmai, sinonimai, antonimai, metaforos) ir stambesni kalbiniai vienetai (kalbos dalys). Sinonimai suprantami kaip žodžiai, turintys tą pačią reikšmę. Antonimai reiškia nesuderinamumą. Įtaigą įvardija išraiškingų žodžių vartojimas kalboje. Daugiau dėmesio šio etapo analizėje yra skiriama metaforoms. Lakoff ir Johnsen (2003) nustatė, jog metaforos yra paplitusios ne tik kasdienėje mūsų kalboje, bet jos yra ir kiekvieno mintyse bei veiksmuose. Pagal pažintines funkcijas išskiriamos *struktūrinės, erdvinės ir ontologinės metaforos* (Lakoff ir Johnsen, 2003). Struktūrinės metaforos – kai viena sąvoka metaforiškai yra struktūrizuojama kitos atžvilgiu. Erdvinėmis įvardijamos metaforos, kurios sąvokai suteikia erdvinę sampratą (aukštyn–žemyn), o ontologinės – kokio nors daikto savybė metaforizuojami abstraktai.

Antrajame etape nagrinėjami formulėse aktualizuoti subjektai. Siekiama atskleisti, kaip mokytojo intelektinis nuolankumas atsiskleidžia skirtingais lygmenimis: mokytojas – mokiny; mokytojas – mokytojas, mokytojas – vadovas, mokytojas – tėvai, kokie kalbos vaidmens nulemti ryšiai išryškėja mokymosi procese (žr. 2 lentelė).

2 lentelė

Analizės procedūros 2 etapas

Etapas	Tikslas	Klausimai
Interpretacija	Šiame analizės etape fokusuojamasi į teksto ir sąveikos ryšį, naudojant 1 etapo duomenis, siekiant išsiaiškinti mokytojo intelektualinio nuolankumo charakteristikas ir jų atsiradimo sąlygas. Interpretuojama derinant, „kas yra tekste ir kas yra interpretacijoje“ (Fairclough, 2015, p. 155).	2. Kaip pasireiškia mokytojo intelektinis nuolankumas? 2.1. Kaip tai išryškėja lygmenyse: mokytojas – mokiny, mokytojas – mokytojas, mokytojas – vadovas, mokytojas – tėvai? 2.2. Kaip kiekviena formulė apibrėžia mokytojo intelektualinį nuolankumą mokymosi procese?

2 etapas sutelkia dėmesį į diskurso subjektų autonomijos klausimą praktikos ir prielaidų sąlygų aspektu.

Trečiajame analizės procedūros etape gilinamasi į galios diskursą. Aktualizuojami galios santykiai situacinio, institucinio ir (arba) visuomeninio lygmenų atžvilgiu.

3 lentelė

Analizės procedūros 3 etapas

Etapas	Tikslas	Klausimai
Paaikškinimas	Siekiama atskleisti diskurso ir ideologinio atstovavimo sąveiką.	3. Kokie galios santykiai situaciniame (klasė), instituciniame (vietinis) ir (arba) visuomeniniame lygmenyse lemia kiekvieną formulę? 3.1. Kaip kiekviename lygmenyje pozicionuojamas mokytojas?

Analizės procedūros 3 etape, atsakant į 3 klausimą ir suprantant, kad galimų mokymosi situacijų skaičius įvardytuose lygmenyse yra skirtingas ir jų daugiausia vyksta situaciniame lygmenyje (pamokų yra daugiau realizuojama, nei vyksta situacijų visuomeniniame lygmenyje), šiam lygmeniui ir skiriamas didžiausias dėmesys.

Visų etapų duomenys pateikti kaip visuma. Tyrimo rezultatų dalių pavadinimams yra naudojama pamatinė formulė:

SUBJEKTAS [MOKYTOJAS] + **PAGALBINIS VEIKSMAŽODIS** [TURĖTŲ/TURI; GALĖTŲ/GALI] + **PAGRINDINIS VEIKSMAŽODIS** [ŽINOTI, IŠKLAUSYTI, KALBĖTIS, GALVOTI IR KT.] + **OBJEKTAS** [POŽIŪRIO FRAZĖ, TURINIO FRAZĖ, PEDAGOGINĖ FRAZĖ]. Rezultatų dalių pavadinimų pateikimo formulė yra naudojama, remiantis Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu dėl Mokytojų (išskyrus trenerius) pareigybių aprašymo metodikos (toliau – metodika) (2018 m. liepos 26 d. Nr. V-674). Šioje metodikoje yra nustatyti reikalavimai mokytojų pareigybės aprašymui, kai formuluotėse siūloma vartoti teiginius, ką mokytojai „turėtų“, „privalėtų“, „galėtų“ ir pan. daryti/žinoti/elgtis ir kt. Pamatinėje formulėje didžiausią reikšminį „svorį“ turi pagrindinis veiksmažodis – modalinis veiksmažodis. Modaliniai veiksmažodžiai reiškia skirtingus perteikiamos situacijos vertinimo aspektus: galimybę (pvz., *galėti*), gebėjimą (pvz., *galėti, sugebėti, pajėgti*), būtinybę ar privalėjimą (pvz., *privalėti, turėti, reikėti, tekti*), nusiteikimą ką atlikti (pvz., *norėti, geisti, trokšti, ketinti*). Tyrimo rezultatų dalių pavadinimai formuluoti įprasminant pamatinę formulę ir tekste paryškinant priskirtą reikšmę.

Tyrimo duomenys yra anonimiški, koduojami (priskiriant kodus, pavyzdžiui, MM1 – mokytoja moteris, interviu davusi pirmoji, PS7 – pamokos stebėjimas). Taip pat užtikrintas asmens laisvės ir nepriklausomybės principas, išvengta saugumo ir moralinės žalos tyrimo dalyviams.

Tyrime dalyvavo vienos mokyklos muzikos mokytojai, todėl nesiekama daryti apibendrinimų visų Lietuvos mokyklų mastu. Tyrėja, rinkusi tyrimo duomenis, nors ir neilgai (mažiau nei 5 metai), su tyrimo dalyviais yra susijusi darbiniais santykiais, hierarchiškai užimanti aukštesnę poziciją, tai galėjo būti kaip ribojamasis veiksnys dėl suvoktos galios, darant įtaką profesinei jų veiklai. Atlikto tyrimo rezultatai „telpa“ į 10 temų. *Mokytojas gali nežinoti visko* ir *Mokytojas gali būti atviras Kitam* temos yra tiksliausiai realizuojančios šio straipsnio siekį.

Tyrimo rezultatai

Atlikus tyrimą, išryškėjo **temos**, kurios atskleidžia mokytojo intelektualinio nuolankumo (IN) sampratą, kai yra remiamasi dialogiškumo sąlyga, kuriant karnavalinę atmosferą ir atrandant potencialių galimybių iš(si)laisvinimo situacijoms mokymesi. Tyrimo rezultatuose iliustruojami mokytojo elgsenos variantai nežinojimo situacijoje, apibūdinama mokymosi poreikio raiška, pasirinkus atvirumo Kitam sąlygą.

Mokytojas gali nežinoti visko

Mokytojas yra vienas iš pagrindinių subjektų, kuriančių sąlygas Kito turimų žinių plėtotei. Šį procesą dažnai lydi įsitikinimais virtę teiginiai, tokie kaip „mokytojas viską turi žinoti“, „mokytojas neklusta“, „vadovo žodis – paskutinis“ ir kt. Išsilaisvinimas šioje situacijoje nėra lengvas procesas, o kartais net nesusimąstoma, kad to reikia. Visiško mokytojo samprata vis dar gaji ir sukelia mokytojui ne visada malonių jausmų, nevienareikšmių minčių ar elgsenos pasirinkimo variantų. Pripažįstama, kad mokytojas gali nežinoti: **Negali gi žmogus viską žinoti ir daug ko nežinai iš tikrųjų** (MM3). Nors ir kalbama apie nežinojimo situacijas kaip galimas, tačiau nepozityvių jausmų įvardijimo/retrospektyvinių grįžimų į patirtis neišvengiama: **Nesigėdiju, kad nežinau** (MM3). Gėda – nemalonumo jausmas dėl peiktino pasielgimo, sarmata (DLKŽ, 2021). *Sakau, pasitarsiu su kitais mokytojais ir tiesiog prie vaiko **nebijau pasakyti** kažką, kad aš to ir to kažko nežinau* (MM3). *Aš pasakau, bet tas, žinokit, būna, žinok, aš nežinau, man čia neaišku ir tikrai **nebijau** šito pasakyti* (MM5). Baimė – tikro ar tariamo pavojaus bijojimo jausmas (DLKŽ, 2021). Mokytojas, patirdamas nemalonių jausmų, gali pasirinkti apsimestinę elgseną, kurią jis priima kaip nežinojimo situacijos sprendinį: *Mokiniams pripažįstu, taip galiu pasakyti: tarkim, kas liečia technologijas, ar ne? Kartais ten, mokytoja, jūs ten be reikalo taip trinat, ten reiktų pagrįžti tam ir aš tikrai pripažįstu, nu, ačiū tau, sakau, tikrai ir va, pavyzdžiui, ar ten, tarkim, kontrolinį kokią pataisau ir parodo klaidą, aš niekada nesukeliu būtent tokios situacijos, kad, oi, tu čia kažką, nu žodžiu, **apsimetu, kad, ai, tu čia ne taip pažiūrėjai ar ką**. Visada pripažįstu ir tikrai sakau, **atsiprašau**, nes tai nėra gėdingas dalykas. Nors nors dauguma iš tikrųjų, kad bendrauju su kitais, čia ne iš mūsų, bet apskritai bendraujant su žmonėmis, tie sako: kaip*

*tai tu? Vaikai tau parodė čia, kad tu kažką? O tai kas čia, sakau, tokio? Aš taip visada pripažįstu ir, pavyzdžiui, vaikams tikrai **padėkoju**. Nu ačiū, sakau, ačiū, kad tu man parodei, nu va, tikrai nuo jo, mokytoja, sako va, čia tai paprasčiau ir tenka (MM7).* Pagalvojama, jog nežinojimo faktą galima nuslėpti dedantis žinančiu, vis dėlto pabrėžiamas pripažinimo poreikis, kurį lydi atsiprašymas. Atsiprašyti – prašytis dovanojamam, atleidžiamam (DLKŽ, 2021). Kalbant apie atsiprašymo dėl nežinojimo pozicijos įvardijimą, galima teigti, jog visgi mokytojas iš tikrųjų nepripažįsta, kad jis gali nežinoti. Mokytojo pripažinimas, kad nežinoti yra galima, akcentavimas, jog tai nėra gėdingas dalykas, ir atsiprašymas už savo nežinojimą įvardija oficialų ir neoficialų diskursus, kai perduodama norima išgirsti žinutė (pavaldumo pozicija) ir tikra informacija. Tai liudija, kad nežinojimo situacijoje mokytojas svyruoja tarp dviejų gyvenimų.

Išryškinama atvirumo Kitam sąlyga: *Jeigu, nu, tu ir nepasakei kažko tuo metu, gal **galbūt gali gali neparodyti, kad tu nežinai**, bet jeigu jeigu šitą atvirai atvirom kortom, kaip sako, tai tai mes visi iš tikrųjų pedagogai. Tai visi mokomės ir iš tų pačių mokinių kartu, nes tikrai mes nesam tobulybės, visi nei vienas, ir jeigu tu tu gali gaut kažko ir iš to gero mokinio, kaip gal, net ir nebūtinai iš gero, kam čia šitaip taip sureikšmint, kitas mokinyš nebūtinai nebūtinai šitą gebėdamas tenai grot labai gerai, bet jis kitaip žmogiškai kažkaip, nu. Taigi, mes pirmiausia tai žmonės esam, tai šitas tobulėjimas, toksai bendražmogiškas. Galbūt irgi galėtų gauti šio iš jo veiksmų, iš jo požiūrio į kažką. Tai čia taip (MV1).* Ontologine metafora *atvirom kortom* akcentuojama dviguba mokytojo elgsena. Atvirumo sąlyga užtikrina mokytojo intelektualio nuolankumo raišką, kai priiimama dvibalsiškumo galimybė. Mokinyš (*Tai visi mokomės ir iš tų pačių mokinių kartu*) laikomas lygiu mokymosi proceso dalyviu, galinčiu suteikti žinių plėtojimo pagrindą. Lygybė akcentuojama, įvardijant, jog ir *net ir nebūtinai iš gero mokinio* galima priimti turimų žinių pokyčio galimybę. Sąvoka *geras* galimai turi įtakos pokyčio pasirinkimui, nes priskirta priešinga šiai sąvoka gali sumažinti atvirumo Kitam sąlygą.

Kalbant apie tai, kad mokytoją tobulėti skatina mokiniai, ši sąveika yra praplečiama įtraukiant ir mokinių tėvus: *Mane mokyti ir tobulėti skatina talentingi vaikai, taip pat, taip pat protingi tėvai, kurie viską labai supranta, kad čia ne vien mokytojo darbas. Čia yra bendras visų darbas, nes tai mokytojas vienas nieko nepadarys nei vaikas vienas, nei tėvai tiesiog yra, turi būt trio, kaip aš sakau, tai va, tas turbūt ir veža į priekį. Tokie, kurie nori, kurie kažko siekia, ir tu negali būti pasyvus ir negali eit iš paskos, tu turi eiti į priekį, vest tokį vaiką reikia (MM9).* Ši įvardinta *trio* jungtis mokytoją galimai įpareigoja nepamiršti priiimtą mokymosi atsakomybės (mokytojo atsakomybė šioje sąveikoje – didžiausia) ir padeda išvengti pasyvumo pozicijos. Tai taip pat patvirtina mokytojo atvirumą Kito patirčiai, idėjoms, patarimams. Tėvus priskiriant galimam visuomeniniam atstovavimui, galima tikėtis, kad mokytojas, pasižymintis IN, bus tėvų pozityviai vertinamas ir palaikys gerą tarpasmeninį santykį, darantį įtaką ir santykiams su mokiniais.

Mokytojas mokymosi sąveikoje su mokiniu yra prisiėmęs didesnę atsakomybę ir tai turėtų derėti su atvirumu: *Tiesiog gal mokinio draugas, sakykime, taip, kuris vyresnis mokinio draugas, jeigu mokiniui yra 12 metų, tai aš tada stengiuosi galbūt 15 metų, nedaryt daug kvailysčių, bet kažkaip tą bendrą kalbą rasti bus lengviau. Tada susikalbėti bus lengviau, tada ir mokins dar labiau pasitikės mokytoju, daugiau dalykų gal papasakos kažkur kažkokių ir ir nesijaus atėjęs į pamoką, kad aš dabar atėjau: viskas, čia mokytojas, aš turiu būt kažkoks, pasitempęs. Ne, man reikia, kad jisai būtų savimi per pamokas, todėl aš stengiuosi su juo būti labiau draugas, negu negu mokytojas, gal, taip sakyčiau* (MV3). Ontologine metafora vyresnis mokinio draugas iliustruojama didesnė mokymosi atsakomybė, prisiimta mokytojo. Pabrėžiamas siekis, kad Kitas kuo mažiau balansuotų tarp dviejų gyvenimų (*man reikia, kad jisai būtų savimi per pamokas*).

Vaidmenų paieška ir atlikimas, taikantis prie kažko, kad neatsirastų galimybė didesniai nei deklaruojamam galios diskursui, manoma, kad atima pokyčio pasirinkimą mokymosi sąveikos dalyviams. Kai kalbama apie nuolankumą (mokytojo ir mokinio lygmuo) siekiant vienodos galios diskursų realizacijos, suteikiamos sąlygos mokymosi pokyčiui: *Nu yra darbas, kada yra darbas, reiškia dirba mes ten ane, kažkokiam projekte ar ne projektas, kažką, bet turi mokintis, išmokti. Nu tai dirbam, dirbam, dirbam, dirbam. Pertrauka ar kažkas ten, tada toks daug darosi, betarpiškas bendravimas, ar ne? Nu toks, kaip su draugais, su vaikais. Ir prie darbo vėl tada bandai pažinti, sistema visų, tvarka vis tiek jinai turi būt kažkokia, nu negali būt kokie ten tie. Vaikai labai greitai pajunta, kad jeigu tu nusileidi iki jų lygio, ten tai jau čia draugas, žinai, tada jau tavęs nelabai gal čia ir klausyt reikia, žinai, dar kažkas, bet vat tada atsistoji į tą poziciją, kada, kaip mokytojas, tai tada jau ją kažkaip per tiek metų kažkaip nu vat šitas kolektyvas, kur mes dirbam, tai jie kažkaip išsiauklėjo labai. Žino, kad, pavyzdžiui, jeigu dirbam tai dirbam, o jeigu ilsimės, tada jau ilsimės* (MV2). Mokytojo ir mokinių bendrystė įvardijama vartojant asmenį įvardį *mes*, o norint priskirti tik mokiniams būdingus požymius – *jie*. Mokytojas, *nusileisdamas iki jų lygio*, turėtų išlaikyti budrumą, kad būtų išvengta manipuliacijų, įnešančių trukdžių vienodos galios diskurso realizacijai.

Mes yra vartojamas žymėti kalbančiajam kartu su kitais (DLKŽ, 2021). Mokytojas kartais susipainioja tarp įvardžio *mes* reikšmės deklaravimo ir veiksmų atitikimo:

Mokytoja: Gerai, dabar aš tave stabdysiu. Ir tvarkysim, kas man nepatinka. Ir tarsimės, kaip būtų geriau. Bandom čiot čiot gyvesniam tempe.

Mokinė: (groja).

Mokinė: Tokiam?

Mokytoja: Ne.

Mokinė: (groja).

Mokytoja: Tas pats yra. Žiūrėk, kada tu groji *sol re si re*, vėl tu grįžti į *sol* natą. *Sol* bus apačioj. Neimk į *fa diezą*. Dar kartą.

Mokinė: (groja).

Mokytoja: Tas pats. Žiūrėk vėlgi ta pati *sol* nata lieka. Ar ne? Dabar atsipalaiduok. Žymiai lengvesnėm rankom.

Mokinė: (groja).

Mokytoja: Ne. Nesimalk. Paprasčiausiai lengviau pagrok. Žiūrėk riešas juda. Ar gali pažiūrėti į mane, pakelti savo akyles ir nuleisti rankytes. Pailsėk.

Mokinė: (groja).

Mokytoja: Visai paprastai. Lengvai.

Mokinė: (groja).

Mokytoja: Niekada nesikartok. Jau paspaudei ne tą natą ir grok toliau.

Mokinė: (groja) (PS10).

Šio dialogo ištraukoje mokytoja, kalbėdama su mokine, akcentuoja bendrą veikimą, vartodama įvardį *mes*, tačiau greta vartojamas ir įvardis *aš/man*. Jei sakiny *Gera, dabar aš tave stabdysiu. Ir tvarkysim, kas man nepatinka. Ir tarsimės, kaip būtų geriau. Bandom čiut čiut gyvesniam tempe* būtų užrašomas tik žodžių junginiais su įvardžiais, tai jis atrodytų taip: ***aš** stabdysiu, **mes** tvarkysim, **man** nepatinka, **mes** tarsimės*. Galima *mes* ir *aš* įvardžių priešprieša bendrystės atveju veda į nebylų dialogą, kai visgi dominuoja mokytojos *aš*.

Mokytojas gali būti atviras Kitam

Atvirumas Kitam ir to suponuota mokymosi galimybė visų tyrimo dalyvių yra įvardijama kaip vertinga: ***Mokomės vieni iš kitų ir tikrai, kad ir bet kur eitume, vis tiek kažkokią mintį, idėją randame ir pritaikome. Ir čia nesvarbu, kokios srities, tarkim, specialistas, mokytojas, kokių dalykų*** (MM3). Teigiama, jog mokytis galima nebūtinai iš tos pačios srities kolegų. Dialogiškumo realizavimas kuria patirties permąstymo situacijas: *Visą laiką pasikalbu su kolegėm/kolegom. Ir atsiranda tokių pasakymų, tokių minčių, kurias gal ir buvai primiršęs, atnaujini. O ir taip tokia pasidalina, pasidalinimas patirtimi yra labai naudingas, nes ir tada atsiranda ir tas bendravimas tarp kolegų, mokytojų. Ir ir pats jautiesi geriau* (MM6). Turimos patirties permąstymas yra kontrolė, kuri mokytojui užtikrina mokymosi saugumą, tik ne visada lengva priimti tai. Dažniausiai atvirumas Kitam realizuojamas, kai kolega yra arti: (...) *vis tiek dažniausiai kreipiesi į tuos žmones, kuriuos tu kiekvieną dieną matai, su kuriais kartu praleidi tikrai daug dienos laiko, tai į tuos žmones ir kreipiesi, nes ir jie apie tave žino ir tu žinai, ir koks požiūris į tave, ir kuriuos rečiau mataisi, tai aišku, kad į juos rečiau ir kreipiesi* (MM6). Arti – tame pačiame mokymosi lygmenyje, kai bendravimas yra nuoširdus ir diskursai galios aspektu – lygiaverčiai. Nuomonės išsakymo lengvumo lygmenys tiesioginio nuoširdaus bendravimo aspektu skiriasi: *Kolegoms betarpiškas bendravimas tiesiog gal yra, betarpiškas bendravimas – paprastas, natūralus, betarpiškas bendravimas ir tiesiog nereikia taip jau labai tai ir per daug mąstyti ir tiesiog. Betarpiškas bendravimas su mokiniiais jau reikia truputėlį galvot labiau apie tą nuomonę išreiškimą, į jų nuomonę atsižvelgti* (MM2). Tiesioginis nuoširdus bendravimas užtikrina karnavalinę aplinką, kai nereikia galvoti, kokį vaidmenį reikėtų pasirinkti, kad įtikti Kitam, ir energiją galima skirti dialogiškumui ir mokymosi slinkties galimybei. Kalbant apie santykį su mokiniu,

situacija yra panaši, tik reikia daugiau pastangų pradiniam etape – karnavalinės aplinkos, kurioje galėtų dalyvauti kartu su mokiniu, sąlygoms paruošti. Mokytojas, būdamas mokymosi sąveikoje su mokiniu, yra atsakingas už žinių plėtojimo situacijų kūrimą. Gilinimasis į kiekvieno mokinio individualią situaciją, keliant kontekstualius klausimus, lemia sėkmingą dialogą:

Mokytoja: *Sunku groti tokiam tempe? Biškį sunku?*

Mokinė: *Ne visai.*

Mokytoja: *Bet dar biškį galva nespėja eiti paskui pirštus. Ar pirštai nespėja paskui galvą? Kuris čia momentas?*

Mokinė: *Pirštai nespėja.*

Mokytoja: *Pirštai nespėja (juokiasi)? Ai, tie pirštai. Pabandom ramiau tada, gerai?*

Mokinė: *(groja).*

Mokytoja: *Ritmika.*

Mokinė: *(groja).*

Mokytoja: *Ne. Atkelk. Atkelk. Nekvėpuoja kūrinys.*

Mokinė: *(groja).*

Mokytoja: *O namuose kaip tu jį groji?*

Mokinė: *Namuose groju va taip. (Groja).*

Mokytoja: *Tempas toks pat. Nežiūri gabaliukais, kaip sakiau. Ne, man atrodo, viskas čia išeina (PS7).*

Iš pateiktos pamokos ištraukos dialogo matyti, jog mokytoja yra suinteresuota lygiaverčių mokymosi santykių plėtote, kai mokytojas nebando primesti savo įsitikinimų, o kuria sąlygas mokinės ugčiai. Tokiose situacijose pasitikėjimas tarp mokinio ir mokytojo stiprėja.

Sudėtingesnė situacija yra santykyje su vadovu: *O su vadovais truputėlį sudėtingiau tai vis tiek yra, vadovai yra vadovai. Nežinau, atsakau, gal mūsų kartais taip atrodo, kad tu turi tu turi truputėlį **save nuleisti ant žemės prieš vadovą** (MM2). Metafora **nusileisti ant žemės** atskleidžia nelygius mokymosi santykius, kai tai galimai lemia hierarchinė situacijos samprata. Vadovui priskiriamas daugiau galios turintis diskursas, o mokytojas prisiima žemesnę poziciją. Tokioje sąveikoje dialogiškumo realizacija tampa komplikauta ir tai gali lemti abiejų dalyvių užstrigimą tame pačiame mokymosi etape. Vadovą lyginant su kolega, jam priskiriamas didesnės pagarbos aspektas: *Nu jau kai vadovas pasako, tai jau viskas, jau čia reikia klausyti (juokiasi). Ypatingai ypatingai reikia klausyti, taip su kolega dar gali pasiginčyti, su vadovybe, man atrodo, neverta ginčytis. Ne, nu, dar juokauju, aišku, nu, manau, kad, nu, vis tiek vadovas yra vadovas, aš tai vis tiek, reikia vis tiek kažkokį tai turėti, kažkokią turėti pagarbą didesnę vadovui negu kolegai, aš taip įsivaizduoju. Nu tai tu gali pasiginčyti, aš nieko nesakau, aš ir pasiginčinu, su vadovais irgi. Nu, mano nuomone, kad **vadovo nuomonė, yra vis tiek paskutinė**. Nu aš taip įsivaizduoju, gal iš kokio seno kirpimo, nežinau (MM3).* Tyrimo dalyvės išsakytas mintis papildo juokas, kuris čia galimai reiškia dvilypę elgseną: tarsi*

teigiama, kad reikia klausyti, ką pasako vadovas, ir kartu juokiantis sukeliama abejonė (*Ne, nu, dar juokauju aišku*). Struktūrinė metafora *seno kirpimo* vartojama kaip mokytojo dvilypės elgsenos pateisinimo variantas. Šios metaforos vartojime išvelgiamas paradigmų supriešinimas, orientuojantis į tai, kas buvo aktualu, ir į tai, kas yra svarbu šiandien. Net ir žinant, jog vadovas klysta, daug pastangų nededama siekiant diskutuoti ir santykis „vadovas–pavaldinys“ išlieka: *Aš bandau bandau galbūt pasakyti, bet vėlgi iki iki kažkokių konfliktų ar kažkokių tai įrodinėjimų – ne, pasakau, bet jeigu matau, kad ne – tai ne. Per daug nesiveliu į diskusijas* (MM7). Minėtas santykis išlieka galimai saugant save nuo nepriimtinių vadovo reakcijų, kurios gali lemti darbinių santykių destruktiją. Vadovo nuomonės ir vaidmens svarbumo akcentavimas liudija, kad instituciniu lygmeniu galios diskursas yra „gyvas“ ir hierarchiniai santykiai mokymosi situacijoje gali lemti tam tikrus mokytojo ribotumus ir/ar suvaržymus.

Diskusija ir išvados

Remiantis monologizmo raiškos teorija, mokytojas ilgą laiką buvo pagrindinis ir aktyviai veikiantis dalyvis mokymosi proceso metu. Nepaisant pasikeitusios ugdymo paradigmos, mokytojas dažnai vis dar užima dominuojančiojo poziciją ir tai galimai įvardijama kaip tobulintinas aspektas. Šis pastebėjimas prieštarauja išryškėjusiam mokinio ir mokytojo, kaip lygiaverčių mokymosi dalyvių, poreikiui (dialogiškumo sąlygos realizavimas – aktualus karnavalinės teorijos aspektas), kas yra IN dedamoji. IN samprata yra susijusi su prieštaravimais, atsirandančiais dėl išlikusio skirtingo fenomeno vertinimo. Fenomenas vis dar suprantamas kaip silpnybė, trūksta gilesnės suvokties apie jo svarbą mokymosi procese.

Galima teigti, kad neigiama nuolankumo samprata yra atėjusi iš religijos. Nuolankumas religijoje (Hopkin et al., 2014, Hodge, 2019) turi sąsajų su nusižeminimu ir tai neužtikrina vienodos diskurso poreikio galios siekiant tobulėti. Spinoza (1955) nuolankumą sieja su stipriu savęs nusižeminimu, kuris jau nėra pripažįstamas kaip norma, nes yra kenkiantis žmogui. Nietzsche (1966) apibūdindamas nuolankų žmogų įvardijo tokias savybes kaip bailumą, nusižeminimą ir leidimą kitam elgtis su juo blogai. Tyrimo duomenys patvirtino, jog yra išlikę tiek situaciniame, tiek instituciniame lygmenyse nuolankumui, kaip silpnybei, būdingi bruožai: mokytojas, atsižvelgdamas į hierarchinius santykius, nusižemina, atsisako savo nuomonės ir pritaria vadovui, nors tai ir prieštarauja įsitikinimams (*vadovo nuomonė yra vis tiek paskutinė*); svarstoma apie nežinojimo nuspėjimo galimybę (*galbūt gali gali neparodyti, kad tu nežinai*), kas parodo, jog mokytojas užtikrintai nepripažįsta, kad gali turėti ribotumą; taip pat neužtikrinama pagarba Kitam, nepaisant užimamos pozicijos (*kažkokią turėt pagarbą didesnę vadovui negu kolegai*). Galima teigti, jog religijoje nuolankumo samprata, siejama su tokiais bruožais kaip silpnumas, nusižeminimas ir kt. neigiamą

prasmę turintys aspektai, yra suformuota XX a. mokslininkų, nes XXI a. išryškinami pozityvieji nuolankumo bruožai, kurie yra IN dedamosios (*realus savęs vertinimas* (Tangney, 2000; Peterson, Seligman, 2004; Lewis, 2012; Woodruff et al., 2014); *atvirumas kitų nuomonei/idėjoms* (Tangney, 2000; Woodruff et al., 2014); *nesėkmė kaip asmeninio augimo galimybė* (Wright, Nadelhoffer et al., 2016); *tarpasmeninė pozicija, kuri yra orientuota ne į save, o į kitą asmenį* (Davis et al., 2011) ir kt.).

Psichologinėje sampratoje IN taip pat pateikiami pozityvieji bendrojo nuolankumo (Bendrojo nuolankumo posritis yra intelektinis nuolankumas (Davis et al., 2017)) bruožai: *atvirumas naujoms idėjoms* (Gruppen, 2014; McElroy et al., 2014); *atvirumas keisti savo požiūrį* (Hopkin, Hoyle ir Toner, 2014); *atvirumas ir gerumas kitoniškumui ir žmonių įvairovei* (Bak, et al., 2022); *pagarba kitam ir skirtingoms nuomonėms* (Gruppen, 2014; Krumrei-Mancuso & Rose, 2016); *svarba mokymuisi* (Haggard et al., 2018) ir kt.

Vadinasi, remiantis XXI a. psichologijos bei religijos srities mokslininkų IN priskirtais bruožais, galima akcentuoti, kad fenomeno samprata yra pakitusi iš neigiamos į teigiamą, tik stokojama informavimo. Informavimas mokymosi sąveikose yra aktualus tiek situaciniu lygmeniu (pavyzdžiui, pamokoje, realizuojant mokytojas–mokinys lygmenį ar kolegialiai mokantis, stebint pamoką ir realizuojant mokytojas–mokytojas lygmenį, arba pamokoje dalyvaujant mokinio tėvams ir realizuojant lygmenį mokytojas–tėvai), tiek instituciniu lygmeniu realizuojant sąveiką su vadovu, tiek skelbiant žinią apie tai visuomenei (galbūt ir per mokinių tėvus).

Kalbant apie švietimo sritį, minėtina, jog IN yra siejamas su ūgtimi mokymesi, nes mokymasis reikalauja nuolankumo suprasti, kad žmogus, siekdamas tobulėti kaip profesionalas, turi nuolat mokytis. Rowatt Rowatt, Powers, Targhetta, Comer, Kennedy, Labouff (2006) teigia, jog IN yra vertingesnis nei bendras nuolankumas, kai reikia įgyti naujų žinių ar plėtoti jau turimas. Tyrimas atskleidė, jog mokytojas kartais paklsta raiškoje tarp nuolankumo, kuris reiškia prisitaikymą – pataikaujančią vaidmenį Kitam, ir intelektualinio nuolankumo, kuriančio sąlygas dialogiškumui, užtikrinančiam mokymosi plėtotę. Jau akcentuota, kad tai lemia neigiamos nuolankumo fenomeno sampratos „pėdsakai“. Karnavalinė aplinka leidžia mokytojui sąveikoje su Kitu dalytis vienodos galios diskursais ir naudotis mokymosi pokyčio galimybėmis. Bachtiniškoje sampratoje karnavalo metu dėvimos kaukės suteikia lygiavertiškumą mokymosi dalyviams. Karnavalo ir vaidmenų žaidimas yra panašus dėl persirengimo ir maskarado proceso. Viešojoje aikštėje žmonės naudojami kaukėmis ir marionetėmis, kad būtų įgyjama nauja tapatybė ir tokiu būdu būtų galima nugalėti baimę, kuri yra susijusi su valdžią turinčių asmenų spaudimu (Cohen, 2011). Vis dėlto mokytojo „kaukių dėvėjimas“ kartais ne apie tai. Pavyzdžiui, prieš tyrėjui ateinant stebėti į tyrimo dalyvio vedamą pamoką, nuskamba klausimas: „Ar čia reikia vesti pamoką pagal struktūrą?“. Šis klausimas apie tai, jog mokytojas ruošiasi „vaidinti“. Tik šis vaidinimas apie tai, kaip įtikti Kitam.

Atliktas tyrimas rodo, jog mokytojas, nors ir pripažįsta, kad jis neprivalo visko žinoti, kad gali klysti, klausti, kai nežino, tačiau neišvengiama atvirumo realizavimo trukdžių. Šių trukdžių sprendiniu bandoma rinktis apsimestinę viską žinančio elgseną, kuri yra persmelkta monologizmo siekio, varžančio karnavalinę laisvę, vertintą Bach­tino. Minėtą situaciją lydi nemalonūs jausmai, tokie kaip baimė, gėda, nepasitikėjimas, kas nedera su intelektualiai nuolankaus mokytojo samprata ir kuria komplikuotą „eiseną“ mokymesi. Taip pat pastebima, kad mokytojas gali būti atviras Kitam ir taip dalyvauti dialoge bei permąstyti turimus įsitikinimus, siekdamas sužinoti naujų aspektų. Poreikio mokytis sudėtingumas atsiranda sąveikoje su vadovu. Čia iškyla balansavimo situacijų tarp elgsenos, pasižyminčios intelektiniu nuolankumu, ir pa­taikaujančios pozicijos prisiėmimo. Tai lemia hierarchinės sampratos diskursai, kurie yra virtę taisyklėmis ir su tuo susijusiomis pasekmėmis, kurios gali pažeisti mokytojo asmeninį saugumą. Galima teigti, jog mokytojo dviejų gyvenimų pasirinkimas, nors ir suteikia asmeninio saugumo jausmą (ego pozicija siekiant komforto), tačiau lėtina mokymosi progresą ir mažina mokymosi plėtotę užtikrinančių situacijų pasirinkimų skaičių. Nevienodų galios diskursų pavyzdžių yra randama tiek situaciniu, tiek insti­tuciniu ir visuomeniniu lygmenimis, pripažįstant tarpasmeninės mokytojo pozicijos raiškos (pavyzdžiui, nebūtinai institucijoje) įtaką kitų situacijų dalyviams.

Literatūra

- Ali, Z. (2024). The problem of evil, God's personhood, and the reflective muslim. *Religions*, 15(2), 225.
- Baehr, J. (2016). Is intellectual character growth a realistic educational aim? *Journal of Moral Education*, 45(2), 1–13.
- Bąk, W., Wójtowicz, B., & Kutnik, J. (2022). Intellectual humility: an old problem in a new psychological perspective. *Current Issues in Personality Psychology*, 10(2), 85–97.
- Bakhtin, M. M., & Medvedev, P. N. (1985). *The formal method in literary scholarship: A critical introduction to sociological poetics*. Harvard University Press.
- Bakhtin, M. M. (1968). *Rabelais and his world*. Massachusetts Institute of Technology.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984a). *Problems of Dostoevsky's poetics*. University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1984b). *Rabelais and his world*. Indiana University Press.
- Baltes, P. B., & Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 56–64. <http://10.1111/j.1745-6916.2008.00062.x>
- Barrett, J. L. (2017). Intellectual humility. *The Journal of Positive Psychology*, 12, 1–2.
- Deffler, S. A., Leary, M. R., & Church, I. M., & Barrett, J. L. (2017). Intellectual humility. In E. L. Worthington, D. E. Davis, & J. N. Hook (Eds.), *Handbook of intellectual humility* (pp. 62–75). Routledge.

- Cohen, L. E. (2011). Bakhtin's carnival and pretend role play: A comparison of social contexts. *American Journal of Play*, 4(2), 176–203.
- Cowley, C. (2017). Education, despair and morality. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 298–309.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry research design*. (3rd ed.). Sage Publications.
- Dabartinės lietuvių kalbos žodynas. (2021). (8-as patais. ir papild. leid.). Lietuvių kalbos institutas.
- Davis, D. E., Hook, J. N., McAnnally-Linz, R., Choe, E., & Placere, V. (2017). Humility, religion, and spirituality: A review of the literature. *Psychology of Religion and Spirituality*, 9(3), 242–253.
- Davis, D. E., Hook, J. N., Worthington, E. L., Jr., Van Tongeren, D. R., Gartner, A. L., Jennings, D. J., II, & Emmons, R. A. (2011). Relational humility: Conceptualizing and measuring humility as a personality judgment. *Journal of Personality Assessment*, 93(3), 225–234. <https://doi.org/10.1080/00223891.2011.558871>
- De Castella, K., Byrne, D., & Covington, M. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 861–880. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032464>.
- Elder, L., & Paul, R. (2012). Critical thinking: Competency standards essential to the cultivation of intellectual skills, part 4. *Journal of Developmental Education*, 35, 30–31.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 121–138). Sage Publications.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3rd ed.). Routledge.
- Foronda, C., Baptiste, D.L., Reinholdt, M. M., & Ousman, K. (2016). Cultural humility. *Journal of Transcultural Nursing*, 27(3), 210–217. <http://doi:papers3://publication/doi/10.1177/1043659615592677>
- Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Tyto Alba.
- Gregg, A. P., & Mahadevan, N. (2014). Intellectual arrogance and intellectual humility: an evolutionary-epistemological account. *Journal of Psychology and Theology*, 42, 7–18.
- Gruppen, L. D. (2014). Humility and respect: Core values in medical education. *Medical Education*, 48, 53–58. <http://doi:10.1111/medu.122>
- Haggard, M., Rowatt, W. C., Leman, J. C., Meagher, B., Moore, C., Fergus, T., Whitcomb, D., Battaly, H., Baehr, J., & Howard-Snyder, D. (2018). Finding middle ground between intellectual arrogance and intellectual servility: Development and assessment of the limitations-owning intellectual humility scale. *Personality and Individual Differences*, 124, 184–193.
- Hazlett, A. (2012). Higher-order epistemic attitudes and intellectual humility. *Episteme*, 9(3), 205–223.

- Hill, P. C., & Sandage, S. J. (2016) The promising but challenging case of humility as a positive psychology virtue. *Journal of Moral Education*, 45 (2), 132–146. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2016.1174675>
- Hodge, A. S., Melian, K., Gazaway, S., Hook, J. N., Zhang, H., Farrell, J. E., Mosher, D. K., Captari, L. E., & Coomes, S. P. (2019). Exploring religious intellectual humility and spiritual humility. *Journal of Psychology and Christianity*, 38, 22–34.
- Hoyle, R. H. (2016). Knowing what you know: Intellectual humility and judgments of recognition memory. *Personality and Individual Differences*, 96, 255–259.
- Hook, J. N., Davis, D. E., Owen, J., & DeBlaere, C. (2017). *Cultural humility*. American Psychological Association.
- Hopkin, C. R., Hoyle, R. H., & Toner, K. (2014). Intellectual humility and reactions to opinions about religious beliefs. *Journal of Psychology & Theology*, 42, 50–61.
- Jankowski, P. J., Sandage, S. J., Bell, C. A., Ruffing, E. G., & Adams, C. (2019). Humility, relational spirituality, and well-being among religious leaders: a moderated mediation model. *Journal of Religion and Health*, 58, 132–152.
- Jones, W. E. (2012). Higher education, academic communities, and the intellectual virtues. *Educational Theory*, 62, 695–711. <http://doi:10.1111/edth.12005>
- Kidd, I. J. (2016). Intellectual humility, confidence, and argumentation. *Topoi*, 35(2), 395–402.
- Krumrei-Mancuso, E. J. (2018). Intellectual humility's links to religion and spirituality and the role intellectual humility 12 current issues in personality psychology of authoritarianism. *Personality and Individual Differences*, 130, 65–75.
- Krumrei-Mancuso, E. J., Haggardb, M. C., LaBouff, J. P., & Rowattd W. C. (2020). Links between intellectual humility and acquiring knowledge. *The Journal of Positive Psychology*, 15(2), 155–170.
- Krumrei-Mancuso, E. J., Rouse, S. V. (2015). The development and validation of the comprehensive intellectual humility scale. *Journal of Personality Assessment*, 98, 209–221.
- Krumrei-Mancuso, E. J., & Rouse, S. V. (2016). The development and validation of the comprehensive intellectual humility scale. *Journal of Personality Assessment*, 98, 209–221.
- Kruse, E., & Chancellor, J., & Lyubomirsky, S. (2017). State humility: Measurement, conceptual validation, and intrapersonal processes. *Self and Identity*, 16, 399–438. <http://doi:papers3://publication/doi/10.1080/15298868.2016.1267662>
- Lakoff, G., & Jonhson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Leary, M. R., Diebels, K. J., Davisson, E. K., Jongman-Sereno, K. P., Isherwood, J. C., Raimi, K. T., & Hoyle, R. H. (2017). Cognitive and interpersonal features of intellectual humility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(6), 793–813. <http://doi:papers3://publication/uuid/325AF472-1EAD4283-A7E6-B5FC407A7B32>
- Lemberger, D. (2018). Bakhtin and Wittgenstein on dialogue as a methodological concept and theme. *Journal of Dialogue Studies*, 6, 37–54.
- Leslie, S. J., Cimpian, A., Meyer, M., & Freeland, E. (2015). Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. *Science*, 347(6219), 262–265.

- Lewis, C. S. (2012). Humility is not thinking less of yourself but thinking of yourself less. *Certain Things*. <http://thesecertainthings.tumblr.com/post/31873965746/humility-is-not-thinking-less-of-yourself-but>
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Mokytojų (išskyrus trenerius) pareigybių aprašymo metodikos, patvirtintas 2018 m. liepos 26 d. Nr. V-674.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Informacion Age Publishing.
- Lottero-Perdue, P. S., & Parry, E. A. (2017). Perspectives on failure in the classroom by elementary teachers new to teaching engineering. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 7(1), 47–67.
- Macabea, R., Khorev A. (2012). Bakhtin: the dangers of dialogue. *Eletrônica do Netlli*, 2, 267–292.
- Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: Method, ethics, and performance*. Sage Publications.
- McElroy, S. E., Rice, K. G., Davis, D. E., Hook, J. N., Hill, P. C., Worthington, E. L., Jr., & Van Tongeren, D. R. (2014). Intellectual humility: Scale development and theoretical elaborations in the context of religious leadership. *Journal of Psychology & Theology*, 42, 19–30.
- Meyer, M., Cimpian, A., & Leslie, S. J. (2015). Women are underrepresented in fields where success is believed to require brilliance. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00235>
- Mills, C. M., Danovitch, J. H., Mugambi, V. N., Sands, K. R., & Monroe, A. J. (2022). Cognitive reflection and authoritarianism relate to how parents respond to children's science questions. *Developmental Psychology*, 58(3), 417–424. <https://doi.org/10.1037/dev0001309>
- Mitu, S. M. (2021). Intellectual humility – a moral construct, an intellectual virtue. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII: Social Sciences and Law*, 14(1), 9–18.
- Murphy, M. C., Steele, C. M., & Gross, J. J. (2007). Signaling threat: How situational cues affect women in math, science, and engineering settings. *Psychological Science*, 18(10), 879–885. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01995.x>
- Nietzsche, F. (1966). *Beyond good and evil*. Random House.
- Park, L. E., O'Brien, C., Italiano, A., Ward, D. E., & Panlilio, Z. (2023). "That's a great question!" Instructors' positive responses to students' questions improve STEM-related outcomes. *Self and Identity*, 22(6), 849–895. <https://doi.org/10.1080/15298868.2023.2207836>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association.
- Porter, T., Leary, M. R., & Cimpian, A. (2024). Teachers' intellectual humility benefits adolescents' interest and learning. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/dev0001843>
- Porter, T., Schumann, K., Selmeczy, D., & Trzesniewski, K. (2020). Intellectual humility predicts mastery behaviors when learning. *Learning and Individual Differences*, 80, 101888. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101888>
- Priest, M. (2017). Intellectual humility: an interpersonal theory. *Ergo*, 4(16), 463–480.
- Ryan, S. (2012). Wisdom, knowledge and rationality. *Acta Analytica*, 27, 99–112. <https://doi.org/10.1007/s12136-012-0160-6>

- Roberts, R. C., & Cleveland, W. S. (2019). Humility from philosophical point of view. In R. C. Roberts, & W. S. Cleveland, (Eds.), *Humility from philosophical point of view* (pp. 33–46).
- Rowatt, W. C., Powers, C., Targhetta, V., Comer, J., Kennedy, S., & Labouff, J. (2006). Development and initial validation of an implicit measure of humility relative to arrogance. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 198–211.
- Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond discourse: Education, the self, and dialogue*. State University of New York Press.
- Soncini, A., Visintin, E. P., Matteucci, M. C., Tomasetto, C., & Butera, F. (2022). Positive error climate promotes learning outcomes through students' adaptive reactions towards errors. *Learning and Instruction*, 80, 101627.
- Spiegel, J. S. (2012). Open-mindedness and intellectual humility. *Theory and Research in Education*, 10(1), 27–38.
- Spinoza, B. (1955). *The ethics*. Dover.
- Sullivan, P., Smith, M. P., & Matusov, E. (2009). Bakhtin, Socrates and the carnivalesque in education. *New Ideas in Psychology*, 27(3), 326–342.
- Tanesini, A. (2018). Intellectual humility as attitude. *Philosophy and Phenomenological Research*, 96(2), 399–420.
- Tangney, J. P. (2000). Humility: theoretical perspectives, empirical findings and directions for future research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 70–82.
- Tangney, J. P. (2009). Humility. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 483–490). Oxford University Press.
- Vorobej, M. (2011). Distant peers. *Metaphilosophy*, 42, 708–722.
- Welch, K. (2019). Against tolerance: cultivating intellectual humility in the classroom. *Philosophy of Education*, 75, 81–92.
- Welch, K. (2021). Misplaced tolerance and educating for intellectual humility. *Educational Theory*, 71(6), 681–702.
- Whitcomb, D., Battaly, H., Baehr, J., & Howard-Snyder, D. (2017). Intellectual humility: Owning our limitations. *Philosophy and Phenomenological Research*, 94, 509–539. <http://dx.doi.org/10.1111/phpr.1222>
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Critical discourse analysis: History, agenda, theory, and methodology*. In R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), *Methods for critical discourse analysis* (2nd ed., pp. 1–33). Sage.
- Woodruff, E., Van Tongeren, D. R., McElroy, S., Davis, D. E., & Hook, J. N. (2014). Humility and religion: Benefits, difficulties, and a model of religious tolerance. In C. Kim-Prieto (Ed.), *Positive psychology of religion and spirituality across cultures* (pp. 271–285). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-8950-9_14
- Wright, J. C., Nadelhoffer, T., Perini, T., Langville, A., Echols, M., & Venezia, K. (2016). The psychological significance of humility. *The Journal of Positive Psychology*, 12(1), 3–12.
- Zhang, H., Hook, J. N., Farrell, J. E., Mosher, D. K., Van Tongeren, D. R., & Davis, D. E. (2018). The effect of religious diversity on religious belonging and meaning: The role of intellectual

humility. *Psychology of Religion and Spirituality*, 10(1), 72–78. <http://dx.doi.org/10.1037/rel0000108>

Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73, 411–442.

The Two Lives of a Teacher

Gintarė Gudeliauskė¹, Aušra Rutkienė², Ilona Tandzegolskienė-Bielaglovė³

¹ Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 52, LT-44242 Kaunas, Lithuania, gintare.gudeliauske@vdu.lt

² Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 52, LT-44242 Kaunas, Lithuania, ausra.rutkiene@vdu.lt

³ Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 52, LT-44242 Kaunas, Lithuania, ilona.tandzegolskiene-bielaglove@vdu.lt

Summary

In the article the conception of the intellectual humility of a teacher is revealed when a condition of a dialogue is realized while creating a carnival atmosphere (Bakhtin, 1981; 1984a; 1984b) and searching for potential possibilities to analyse (self-)liberation situations in learning. During the research, the access to critical ethnography has been used, applying critical discourse analysis for data analysis: triadic structure (Fairclough, 2015), revealing the choice of a teacher of two lives, which slows down the process of learning, losing a possibility to grow as a professional. The completed research shows that a teacher, even though he/she admits that he/she does not have to know everything, there are situations when the assumed behaviour of knowing everything is tried to be chosen (aiming for monologism). It does not match with the conception of an intellectually humble teacher (aiming for dialogism). It is worth noting that a teacher can be open to others and, in this way, participate in a dialogue and reconsider his/her beliefs, aiming to find out new aspects. In the interaction with the School Principal, the situations of balancing between behaviour marked with intellectual humility and accepting an indulging position occur. It can be stated that the choice of the two lives of a teacher slows down learning progress.

Keywords: *intellectual humility, carnivalesque, dialogueness, monologism, critical discourse analysis.*

Gauta 2024 03 12 / Received 12 03 2024
Priimta 2024 10 25 / Accepted 25 10 2024