

FILOSOFINIAI UGDYMO KLAUSIMAI PHILOSOPHICAL ISSUES IN EDUCATION

Neformaliojo ugdymo ribos: poststruktūralizmo perspektyva

Justina Garbauskaitė-Jakimovska

Vilniaus universiteto Ugdymo mokslų institutas
El. paštas: ..

Anotacija. Šiuo straipsniu siekiama spręsti nepakankamą teorinį neformaliojo ugdymo ir jo kaitos procesų pagrindimą ir pasiūlyti į neformaliojo ugdymo reiškinį pažvelgti iš poststruktūralizmo perspektyvos. Atliekant literatūros analizę ir pasitelkiant prancūzų poststruktūralistų Michel'io Foucault, Gilles'o Deleuze'o ir Fèlix'o Guattari pasiūlytus konceptus, aprašomi ir analizuojami neformaliojo ugdymo lauke vykstantys procesai, apimantys politinius sprendimus, esamas praktikas, ugdytojų veiklą, ugdytinių elgesį.

Pagrindiniai žodžiai: neformalusis ugdymas, poststruktūralizmas, ugdymo kaita, žemėlapis, rizoma.

Neformalusis ugdymas, kitaip nei formalusis švietimas, yra kuriamas remiantis principu „iš apačios į viršų“, dažniau prasideda nuo praktikos, o ne nuo teorinio pagrindimo, teisinio reguliavimo ar struktūravimo. Tokia vystymosi kryptis lemia ir tai, kad neformalusis ugdymas dažniau yra nagrinėjamas kaip metodų ir praktikų rinkinys, o ne teorinis konstruktas. 2009 metais Izraelio mokslininkai Shlomo Romi ir Marjan Schmida rašė: „neformalusis ugdymas vis dar kenčia nuo per didelės reikšmės suteikimo praktikai ir nepakankamai išsamaus ir adekvataus teorinio pagrindimo“ (Romi, Schmida, 2009). Tikėtina, kad nepakankamas teorinis pagrindimas ne tik nepadaeda formuoti kryptingos neformaliojo ugdymo politikos, bet ir užkerta kelią neformaliojo ugdymo supratimui įvairiuose sektoriuose.

Romi ir Schmida (2009) pasiūlė į neformalųjį ugdymą pažvelgti kaip į pagrindinę ugdymo jėgą postmoderniame pasaulyje ir pabandė konceptualizuoti neformaliojo ugdymo reiškinį ir jo vietą švietimo srityje. Alan Rogers (2005), Andreas Fejes ir kt. (2016, 2014) siūlo pažvelgti į neformalųjį ugdymą kaip tarptautinių organizacijų priemonę „išlaisvinant indoktrinuoti“. Jų darbuose galima įžvelgti kritinės pedagogikos mąstytojų įtaką, tačiau neformalusis ugdymas, nors ir turi potencialo mesti iššūkį bankiniam ugdymui (Freire, 2000), vis dėlto kritinės pedagogikos mąstytojų nebuvo pasiūlytas kaip vienas iš švietimo problemų sprendimo būdų. Dažnai bandymai konceptualizuoti neformalųjį ugdymą pateikiami tarptautinių organizacijų – UNESCO, Europos Komisijos, Europos Tarybos – lei-

diniuose, užsakytose studijose ar kt. Šiose publikacijose randamas neformaliojo ugdymo ir jo svarbos pagrindimas įtikina, tačiau tokius leidinius derėtų vertinti kritiškai, atsižvelgiant į Rogers (2005) pastabas, jog „diskursai, kuriais naudojosi Vakarų organizacijos (valstybinės ir nevyriausybines), padėjo sukurti veiklas, kurioms organizacijos pritaria ir į kurias įsitraukia, įskaitant neformalųjį ugdymą“ (Rogers, p. 14). Tad, siekiant įvairiapusiškesnio neformaliojo ugdymo conceptualizavimo, šiame straipsnyje norima išplėsti Romi ir Schmida (2009) teorinius svarstymus ir į neformaliojo ugdymo reiškinį pažvelgti iš poststruktūralizmo perspektyvos, atliepti naujausius neformaliojo ugdymo lauke vykstančius pokyčius ir suteikti jiems teorinių prielaidų. Straipsniu prisidedama prie mokslinio diskurso neformaliojo ugdymo srityje plėtojimo, skatinant apie neformalųjį ugdymą ir jame vykstančius procesus mąstyti plačiau, neapsiribojant oficialiuose dokumentuose pateikiamomis metodikomis, rekomendacijomis ar darbo principais. Poststruktūralistinėje teorijoje „nesiūdoma naujų preskriptyvių perspektyvų ar technikų, pagal kurias turėtų būti organizuojamas ugdymas. Vietoje to siūdoma į ugdymą pažiūrėti kaip į socialinę praktiką, edukacinius procesus, mokymąsi ir mokymą bei į žinias – kaip jos kuriamos ir perduodamos“ (Usher, Edwards, 2003). Straipsnyje taikomi Gilles'o Deleuze'o ir Felix'o Guattari konceptai suteikia galimybę į ugdymo lauką pažvelgti kitaip, atskleisti svarbius, tačiau įprastame Lietuvos švietimo politikos diskurse nepasitebimus požymius ir ugdymo pokyčius, kvestionuoti metanaratyvus, įsitikinimus ir nusistovėjusias veiklos praktikas.

Straipsnis parengtas atliekant mokslinės literatūros analizę. Remiantis Deleuze (2012), Deleuze ir Guattari (1987) bei jų sekėjų idėjomis interpretuojami moksliniai straipsniai bei tarptautinių ir nacionalinių organizacijų pateikiama informacija apie neformalųjį ugdymą plačiuoju požiūriu. Neišskiriant vaikų, jaunimo ar suaugusiųjų neformaliojo ugdymo, laikomasi pozicijos, kad bendrieji ugdymo, vykstančio už formaliojo švietimo ribų, principai yra universalūs ir gali būti perkeltami. Taigi tyrimo *objektas* – neformalusis ugdymas. Tyrimo *tikslas* – apibūdinti neformaliojo ugdymo reiškinį poststruktūralizmo perspektyvoje. Tyrimo *uždaviniai*: 1) aprašyti pagrindinius poststruktūralistų pasiūlytus konceptus; 2) apžvelgti neformaliajame ugdyme vykstančius procesus, daugiausia dėmesio skiriant Lietuvai; 3) interpretuoti šiuos procesus pasitelkiant teorinius poststruktūralizmo konceptus.

Poststruktūralizmas. Įvairovė. Kalba. Konceptai

Poststruktūralizmas – filosofijos kryptis, pasižyminti dėmesiu reiškiniių išskirtinumams, kurioje svarbų vaidmenį atlieka kalba ir jos vartojimas kuriant ir / arba iš kitų sričių perkeliant terminus. Poststruktūralizmas įprastai yra apibūdinamas kaip mąstymo būdas, kuriam būdingas dėmesys kitoniškumui, išskirtiniams požymiams ir atsiribojimas nuo bandymų apibūdinti reiškinius apibendrinimais bei pasipriešinimas norminimui. Richard Edwards ir Robin Usher, akademikai, savo darbuose daugiausia dėmesio skiriantys postmodernizmui ir poststruktūralizmui ugdymo srityje aptarti, pažymi, kad poststruktūraliz-

mas yra pasipriešinimo apibendrinimams judėjimas (Usher, Edwards, 1994, p. 18). Šis mąstymo būdas dažnai pritaikomas atliekant feminizmo tyrimus, kuriuose siekiama išsivaduoti iš primestų ir užfiksuotų galių santykių ir atskleisti naratyvus, kurie nepatenka į pagrindinius, visuotinai pripažintus teisingais, Jean-François Lyotard (1993) žodžiais tariant, didžiuosius naratyvus. Taigi poststruktūralistinis žvilgsnis padeda pamatyti reiškinių visumą, nesikoncentruojant į pagrindinius, geriausiai matomus ar ryškiausius požymius, o svarbą suteikiant tam, kas į apibendrinimus nepatenka, dažniau lieka užribyje, tačiau atskleidžia reiškinio unikalumą.

Apžvelgiant poststruktūralizmo filosofinei kryptčiai priskiriamą¹ autorių – Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Lyotard, Georges Bataille, Deleuze ir Guattari darbus, pirmiausia pažymėtina šių filosofų pasirinkta kalba, naratyvai apie filosofiją, jų kuriami konceptai. Taip skaitytojui siūlomos kitokios nei įprasta skaitymo ir žaidimo taisyklės. Deleuze ir Guattari apie filosofiją rašo pasitelkdami terminus ir idėjas iš matematikos, fizikos, psichiatrijos, geografijos ir kitų mokslo sričių, taip pat kurdami, išrasdami naujus konceptus. Kaip teigiama viename iškilčiausių jų darbų *Tūkstantis plokštikalnių: kapitalizmas ir šizofrenija*²: „idėjos nemiršta ir neišlieka nepakitusios. Tam tikru

metu jos gali pasiekti mokslinį lygmenį, tuomet prarasti statusą arba emigruoti į kitus mokslus. Gali kisti jų forma, statusas, turinys“ (Deleuze, Guattari, 1987). Ugdymo teorijos ir praktikos profesorė Elisabeth St. Pierre pažymi: „Deleuze ir Guattari mintys gali pasirodyti sudėtingos dėl to, kad jos tokios yra“ (2016). Deleuze ir Guattari paskandina nuorodomis į meno kūrinius, kitų filosofų darbus, taip pat nuosekliu minčių dėstymu, nuolatiniu grįžimu prie jau aprašytų reiškinių ir jų aprašymų kitaip tuo atspindint ir kitų poststruktūralizmo skiriamųjų bruožų – reikšmių ir prasmų neužtvirtinimą, atvirumą nuolatinei kaitai. „Konceptų kūrimo meistrai meta į skaitytoją vieną konceptą po kito be jokių paaiškinimų; kitais žodžiais tariant, tiksliai neapibrėžia savo terminų <...> Jie pristato naujus konceptus, kurie pakeičia ankstesnius; jų konceptai sąveikauja, persidengia, jų reikšmės pasislenka“ (Pierre, 2016).

Konceptai ir jų kūrimas Deleuze ir Guattari bei kitų poststruktūralistų darbuose užima svarbią vietą. Be abejo, patys filosofai savo darbuose koncepto vartojimo sampratos nepateikia, tačiau griežtai atsiriboja nuo konceptų tapatinimo su metaforomis: „tai yra daugybiškumas su mažiausiai trimis dimensijomis: astronomine, estetinė ir politinė. Nė vienu atveju mes jų nevartojame metaforiškai. Mes nesakome, kad tai yra „kaip“ juodosios skylės astronomijoje, kad tai yra „kaip“ balta drobė dailėje. Mes taikome deteritorizuotus terminus, o tai reiškia, terminus, ištrauktus iš jų srities tam, kad reteritorizuotume kitą sąvoką“ (Deleuze, Parnet, 1977, p. 25). Teritorizacija, deteritorizacija ir reteritorizacija taip pat yra vieni iš

¹ Poststruktūralizmo kryptčiai priskiriami autoriai patys atmeta visokių jų priskyrimą kuriai nors filosofijos kryptčiai, todėl juos galime rasti ir prie postmodernistų, ir prie poststruktūralistų. Priskyrimo kategorijoms atmetimas taip pat yra vienas iš poststruktūralistinio mąstymo būdo bruožų, tad autorių šalinimasis nuo priklausymo vienai ar kitai kryptčiai yra nuoseklus jų išpažįstamoms idėjoms.

² A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia.

pagrindinių ir dažnai vartojamų Deleuze ir Guattari konceptų, kurie reiškia užfiksavimą / stabilizavimą (teritorizavimas), išvietinimą (deteritorizavimas), įvietinimą (reteritorizavimas). Tad pateiktoje Deleuze ir Parnet citatoje kalbama apie terminų atskyrimą nuo įprastų jų taikymo sričių ir tų pačių terminų pritaikymą kitoje srityje aptinkamiems reiškiniams paaiškinti. Filosofas Paul Patton taip pat patvirtina, kad Deleuze ir Guattari tekstuose naujai įvedami konceptai nėra naudojami kaip metaforos, nėra rašoma, kad reiškiniai yra „kaip kažkas“, veikiau konceptai yra taikomi tiesiogine prasme (Patton, 2010, p. 19–21). Kitais žodžiais tariant, poststruktūralizme konceptą galima traktuoti kaip terminą, kuris vartojamas apibūdinti ir / ar paaiškinti analizuojamus reiškinius, neatsižvelgiant į mokslo ar gyvenimo sritį, apie kurią rašoma.

Anot James D. Marshall (2004), galimybę apibrėžti poststruktūralizmą ap-sunkina tai, kad iki šiol nėra susitarta, kas vadintina „struktūralizmu“, todėl geriausia poststruktūralizmą traktuoti kaip būdą *kitaip* aiškinti reiškinius (Marshall, 2004, p. 10–11). Reiškinių paaiškinimas *kitaip*, pasinaudojant kitos mokslo srities įdirbiu ir / ar terminija, atveria galimybę išsilaisvinti iš metanaratyvų, pamatyti mažiau akivaizdžius reiškinių požymius, kitas detales, į kurias įprastai nekreipiama dėmesio. *Kitoki* žvilgsnį ir mąstymo būdą iliustruoja ir tai, kad poststruktūralistų kuriami konceptai nėra stabilūs. Jie skirti ne objektui, o judesiui apibūdinti, rašoma ne apie būvį, o apie tapsmą, ne apie taškus, o apie linijas. Pasinaudojant šiomis mąstymo perspektyvomis toliau analizuojamas neformaliojo ugdymo Lietuvoje reiškinys.

Neformalusis ugdymas

Apie neformalųjį ugdymą įprastai pradedama rašyti nuo neformaliojo ugdymo pozicionavimo bendrame ugdymo lauke. Deleuze ir Guattari terminais tariant, teritorizavimo. Dar 1974 metais Philip H. Coombs ir Manzoor Ahmed išskyrė tris ugdymo(si) tipus: formalųjį (*formal*), neformalųjį (*non-formal*) ir savaiminį (*informal*) ugdymą (Coombs, Ahmed, 1974). Šis teritorijų skirstymas taikomas iki šiol ir įtvirtintas daugelio organizacijų, aktyvių ugdymo srityje (EBPO, Europos Komisijos, UNESCO, Europos Tarybos, Europos jaunimo forumo ir kt.), dokumentuose ir Mokymosi visą gyvenimą strategijoje, kur kartais yra apibūdinamas mokymosi kontinuumo terminu. Svarbu pažymėti, kad šis skirstymas padeda iš esmės suprasti, kokie yra pagrindiniai mokymosi tipai ir kuo pasižymi gryniosios jų išraiškos, kurias Coombs ir Ahmed apibrėžia šitaip: „savaiminis mokymasis yra mokymosi visą gyvenimą procesas, kuriame kiekvienas žmogus įgyja ir kuria žinias, įgūdžius ir vertybes bei įžvalgas iš kasdienių patirčių ir susidūrimo su aplinka; neformalusis ugdymas yra kiekviena organizuota, sisteminė ugdomoji veikla, įgyvendinama už formaliosios sistemos ribų, kad teiktų pasirinktus mokymosi būdus atskiroms populiacijos subgrupėms, suaugusiems ir vaikams <...>. Trečiasis mokymosi tipas – formalusis ugdymas yra institucionalizuota, chronologiškai ranguojama ir hierarchiškai struktūruota sistema, apimanti ugdymą nuo pradinės mokyklos iki universiteto“ (Coombs, Ahmed, 1974, p. 8). Keltas klausimas, ar sureikšmintas skirstymas, formų gryninimas ir rūšiavimas

yra perspektyvi strategija, siekiant aiškinti ugdymo reiškinius. Svarbu pripažinti, kad ugdymo procesai yra kompleksiniai, o ugdymas kaip reiškinyss yra apipynęs visas gyvenimo sritis, todėl siekis atskirti, kaip buvo mokomasi (formaliai, neformaliai, savaiminiu būdu), nukreipia dėmesį nuo esmės – mokymosi *per se*. Toks skirstymas dažnai yra naudojamas ir nacionaliniu lygmeniu, kur imamasi ugdymo(si) formas dar labiau smulkinti. Pavyzdžiui, remiantis Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo įstatymu (*Valstybės žinios*, 2011, Nr. 38-1804), neformalusis ugdymas apima ikimokyklinį ugdymą, priešmokyklinį ugdymą, vaikų neformalųjį švietimą, formalųjį švietimą papildantį ugdymą, jaunimo neformalųjį ugdymą, suaugusiųjų neformalųjį ugdymą. Be to, neformaliojo ugdymo veiklos aprašomos ne tik Švietimo ir mokslo įstatyme, bet ir Lietuvos Respublikos jaunimo politikos pagrindų įstatyme, Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatyme ir kituose. Naujausios, 2017 metais paskelbtos, Lietuvos švietimo būklės 2013–2016 metais apžvalgos dalyje, skirtoje neformaliajam švietimui, pateikiama rekomendacija:

„Atsižvelgiant į tai, kad neformaliojo švietimo (ugdymo) įgyvendinimas vykdomas skirtingų ministerijų, vyksta skirtingais kontekstais ir yra skirtas skirtingoms amžiaus grupėms, siūloma siekti kuo didesnio aiškumo ir atsakingai vartoti terminus, įvardijant kontekstą ir amžiaus grupę:

- Neformalusis vaikų švietimas;
- Formalųjį švietimą papildantis ugdymas;
- Neformalusis jaunimo ugdymas;
- Neformalusis suaugusiųjų švietimas.

Šiuos terminus reikėtų suvienodinti ir aiškiai apibrėžti šiuo metu galiojančioje teisi-

nėje bazėje, pavyzdžiui, Švietimo įstatyme ir Jaunimo politikos pagrindų įstatyme“ (p. 54–55).

Šios ir panašios rekomendacijos, viena vertus, atrodo logiškos ir pagrįstos – siekiama aiškumo, prasmių ir reikšmių užtvirtinimo, tarpžinybinio susikalbėjimo. Kita vertus, rodo tikslų, priemonių, amžiaus grupių, kontekstų, kuriuose vyksta neformalusis ugdymas (švietimas), įvairovę ir susiskaldymą. Vadovaujantis poststruktūralizmo prieiga, turiniu persiklojančių terminų koegzistavimo ir painiavos situacija vertintina kaip natūrali, atspindinti realybę, kurioje negalimas vienodinimas ir apibendrinimai. Vis dėlto tokia padėtis dažniau vertinama kaip trūkumas, o ne postmodernus būvis, tai įrodo ir siekis kuo tiksliau įvardyti ir dokumentuose įrašyti, kaip, kur, kada ir kodėl vyksta neformalusis ugdymas. Taip skatinama kuo aiškiau sistemishkai apibrėžti neformalųjį ugdymą (NFU). Yra priežasčių teigti, kad neformalusis ugdymas negali būti apibrėžiamas kaip uždara sistema, nes bendros sistemos nėra nei Lietuvoje, kur šios ugdymo formos reglamentavimas padalintas skirtingų ministerijų (Švietimo ir mokslo, Socialinės apsaugos ir darbo, Žemės ūkio, Kultūros) priežiūrai, nei Europoje, kur bandoma įdiegti bendrą sampratą, tačiau šalyse narėse esamos praktikos nepasiduoda šioms rekomendacijoms (Dumitrescu, 1999).

Nesistemiškumą suprasti ir juo pasinaudoti padeda Deleuze ir Guattari (1987), kurie į reiškinių ir įvykių aiškinimą įtraukia diagramos konceptą, pasiskolintą iš Foucault teorijos. Diagramą reikia suprasti kaip „žemėlapi. Kartografiją, kuri koegzistuoja su visu socialiniu lauku“ (Deleuze, 2012, p. 34). Diagrama yra ne statiška kaip

struktūra, bet dinamiška, kintanti kartu su kontekstu. Tad neformalųjį ugdymą tol, kol jis nėra visiškai ir detalai sunormintas dokumentuose, užfiksuoiant įgyvendinimo principus, kokybės kriterijus, siekinius ir kt., galima traktuoti kaip dinamišką ir nuolat kintamą reiškinį, kurio aprašymas turėtų būti laisvai interpretuojamas ir lanksčiai keičiamas, atsižvelgiant į kintamą ugdymo realybę. Toks neformaliojo ugdymo konceptualizavimas susijęs su pagrindine šiam ugdymui priskiriama stiprybe – gebėjimu greitai keistis. Romi ir Schmida (2009) tai vadina „aukštu elastiškumo ir atvirumo pokyčiams lygiu, pasirengimu prisitaikyti prie heterogeninių populiacijų, turinčių daug ir skirtingų ugdymo poreikių“. Kol formalusis ugdymas yra kaltinamas nesugebėjimu prisitaikyti prie besikeičiančios visuomenės ugdymo(si) poreikių, neformalusis ugdymas dažnai pristatomas kaip gebantis tai atlikti, tad neformaliojo ugdymo sisteminimas vertintinas kaip grėsmė užfiksuoti šią ugdymo formą ir taip sustabdyti jos potencialą keistis. O žemėlapis arba diagramos braižymas (*mapping*) užtikrintų neformaliojo ugdymo pažinimą per judančias linijas, dinamišką procesą ir dirbtinai nestabdytų jo nuolatinės kaitos. Kaip pažymi Deleuze, diagrama yra žemėlapis arba keli žemėlapiai. Nauji žemėlapiai yra brėžiami pereinant nuo vienos diagramos prie kitos (1988, p. 34–35).

Neformalusis ugdymas ir rizoma

Su diagramos ir žemėlapio konceptais glaudžiai susijusi rizoma, kuri dažnai įvardijama vienu iš pagrindinių postmodernaus pasaulio aiškinimo ir supratimo elementų. Deleuze ir Guattari rašo: „apibendrinkime

pagrindines rizomos charakteristikas: priešingai nei medžiai ir jų šaknys, rizoma jungia bet kuriuos taškus bet kuriuo metu ir jos bruožai nebūtinai susiję su tos prigimties bruožais; rizoma į žaidimą įtraukia labai skirtingus ženklų režimus ir netgi beženkles būsenas. <...> Rizoma yra sudaryta ne iš vienetų, bet iš dimensių arba judėjimo krypčių. Rizoma neturi nei pradžios, nei pabaigos, bet visada vidurį, iš kurio auga ir kurį užlieja“ (Deleuze, Guattari, 1987, p. 21). Rizomos terminą autoriai skolinosi iš botanikos. Rizoma – šakniavaisis, augantis nenuspėjama kryptimi, chaotiškai, įgyja skirtingas formas, dažniau plinta horizontaliai, su neidentifikuojamu pradžia ir pabaigos tašku. Rizomos konceptas yra pamėgtas ugdymo teoretikų ir praktikų. Terminas „rizomatinis mokymasis“ randamas tekstuose apie nuotolinį mokymąsi (Mackness, Bell, 2015), mokymąsi per žaidimus (Sanford, Merkel, Madill, 2011) ugdymo turinio (*curriculum*) kūrimą (Cormier, 2008, Chan, 2010), mokymąsi visą gyvenimą (Kang, 2007). Rizomatinis mokymasis vadintinas mokymasis, kuris nėra hierarchiškai organizuotas, nesistemiškas, įgyvendinamas įvairiomis formomis, įvairiu kontekstu, skirtingu laiku. Rizomatinis mokymasis populiariuosiuose interneto portaluose pristatomas kaip mokymosi modelis, nors mokslinėje literatūroje, kurioje pristatomas rizomos konceptas, modelių kurti nebandoma. Galima nuspėti, kad taip elgiamasi priimant poststruktūralizmo taisykles, kad modeliai veikia teritorizuojamai, stabilizuojamai, todėl stabdo pažangą ir galimybę reiškiniams atsiskleisti ir natūraliai augti bei plėstis.

Deleuze ir Guattari (1987) įvardytas rizomos priešpriešinimas medžiui supo-

nuoja, kad neturi likti hierarchinio ir pakopinio požiūrio į ugdymą. Šiuo metu dėl susiklosčiusios palankios kaitai ir kūrybiškumui situacijos NFU bruožai yra artimi rizomos savybėms. Tai iš dalies atsitiktinė (iki galo politikų neišspręsta), o iš dalies laisvo neformaliojo ugdymo pobūdžio nulemta situacija, kurią verta nagrinėti detaliau. Pirmą, rizomą ir neformalųjį ugdymą bendrąja prasme sieja tai, kad nėra centro. Minėta, kad neformaliojo ugdymo reglamentavimas Lietuvoje padalintas skirtingoms institucijoms – Švietimo ir mokslo ministerijai, Socialinės apsaugos ir darbo ministerijai, Ūkio ministerijai ir kt. Todėl NFU nėra nei planuojamas, nei įgyvendinamas centralizuotai. Antra, tiek rizoma plinta ir kinta nenusipėjamomis kryptimis, tiek ir NFU Lietuvoje yra vystomas įvairiomis trajektorijomis, atsižvelgiant į organizacinį kontekstą: neformalųjį ugdymą įgyvendina nevyriausybinių organizacijų, savivaldybių įstaigos, mokyklos, laisvieji mokytojai ir kt. NFU temas dažnai padiktuoja finansuojančios organizacijos: Europos Komisija, Europos Taryba, Švietimo ir mokslo ministerija, UNESCO, Socialinės apsaugos ir darbo ministerija, savivaldybės, kiti fondai, į kurių interesų lauką patenka neformalusis ugdymas arba kompetencijos, kurias ugdyti jie padeda. NFU vystymo kryptys vangiai derinamos, neformaliojo ugdymo programos (pvz., remiantis neformaliojo ugdymo krepšelio sistema) turi atitikti gana aptakius kriterijus, jų temos yra gana bendros ir gali būti laisvai interpretuojamos. O suaugusiųjų neformaliojo ugdymo tematika, veikla ir plėtra yra palikta laisvosios rinkos dėsniams.

Tai, jog neformalusis ugdymas neorganizuojamas pakopomis, suponuoja, kad vai-

kai, jaunimas, suaugusieji savanoriškais pagrindais gali įsitraukti nepriklausomai nuo ankstesnio išsilavinimo, amžiaus, socialinės ir ekonominės padėties. Neformaliojo ugdymo „programos yra „situacinio ugdymo“ tipo, kuris yra lengvai pritaikomas ir eklektiškas parenkant temas ir metodus“ (Romi ir Schmida, 2009). Čia reikia atkreipti dėmesį į tai, kad šalia laisvo supratimo apie ugdymo procesą, yra ir kitas, primenantis, jog neformalusis ugdymas yra „organizuota, sistemiška ir programomis grindžiama ugdymo veikla“ (La Belle, 1982). Tad NFU įprastai įgyvendinamas pagal iš anksto numatytas ir suderintas programas, kuriose pasitaiko ir bandymų skelbti pradedančiųjų, pažengusiųjų ar panašias grupes. Veiklos skirstymas pagal sudėtingumą, pagal amžių ir kt. turi formaliojo ugdymo požymių, tačiau tai tik patvirtina prielaidą, kad NFU keičiasi ir juda įvairiomis kryptimis. Viena iš jų – formaliojo švietimo laukas, iš kurio perimami tam tikri veiklos organizavimo principai. Vis dėlto žemas įgyvendinamų NFU programų kontrolės lygmuo leidžia įgyvendinamoms programoms pumpuruotis priklausomai nuo jų organizatorių, finansuotojų ir ugdytinių pasirinkimo. Šios tendencijos dar kartą patvirtina, kad neformalusis ugdymas gali būti suprantamas kaip rizoma, kuri tuo pat metu įgyja įvairių formų, taip pat gali būti ir labai laisvas, ir struktūruotas.

Neformalusis ugdymas ir nomadiškumas

Rizomos konceptas neatsiejamas nuo nomadiškumo koncepto. Pirmiausia dėl laisvai pasirenkamų ir nenusipėjamų metu galinčių pasikeisti judėjimo trajektorijų, veikimo būdų. Vis dėlto rizoma labiau tai-

kytina tam tikro lauko, šiuo atveju – ugdymo lauko, savybėms apibūdinti ir suprasti. O nomadiškumas padeda atskleisti individų veikimo tame lauke principus. Taigi rizomos konceptas labiau padeda makro-, o nomadizmas – mikrolygmens analizei.

Nomadas – klajojančių genčių narys, klajoklis (Lietuvių kalbos žodynas). Deleuze ir Guattari filosofijoje nomadiškumas – tai buvimas *tarp* – nuolatinis judėjimas, vengimas sustoti viename nejudriame taške. Nomadiškumo raišką neformaliojo ugdymo lauke galima aptikti keliais lygmenimis. Pirmiausia tai – ugdytinių vaidmuo ir galių persikirstymas. Dėl neformaliojo ugdymo neprivalomumo ugdytiniams leidžiama klajoti po temas, rinktis mokymosi būdus, taip kurti savo mokymosi rizomą. Minėta, kad dėl nehierarchizuotos, horizontalios neformaliojo ugdymo struktūros suaugusieji, jaunimas ir vaikai gali laisvai rinktis, į kokią ugdomąją veiklą įsitraukti. Antra, nomadiškumas neformaliojo ugdymo srityje reiškiasi ugdytojų veikla. Neformaliojo ugdymo ugdytoją galima atpažinti iš Z. Bauman (2002) pateikto globalizacijos paveikto asmens aprašymo. Asmens, kuris neturi vienos valdžios, neturi centro, į kurį grįžta arba aplink kurį juda, ar vadovaujančios organizacijos. Ugdytojai yra mobilūs, jie nesitapatina su viena organizacija ar geografine vieta, kurioje atlieka savo darbą, dažnai yra laisvai samdomi darbuotojai, tad gali būti vadinami klajokliais. Inna Semetsky (2007, p. 94) teigia, kad klajoklio erdvė yra atvira teritorija, kuri neturi kliūčių. Vadinasi, ugdytojas čia juda be apribojimų, jo veikla gali būti įgyvendinama įvairiu kontekstu. Tai itin lengva atpažinti iš jaunimo neformaliojo ugdymo bei suaugusiųjų ugdymo,

kur nelieka privalomų reikalavimų dėl ugdymo sąlygų, ugdymas gali vykti netikėtoje ir nepatogioje aplinkoje. Dokumentuose ir rekomendacijose, apibrėžiančiose jaunimo neformalųjį ugdymą ir jo įgyvendinimą, pažymima, kad ugdymas turi vykti „specifinėje aplinkoje. Jai turi būti būdinga tam tikra autonomija. <...> aplinka, kurioje jauni asmenys galėtų imtis visiškos atsakomybės už savo veiksmus“ (Lietuvos jaunimo organizacijų taryba, 2008; Gailius et al., 2013). Nepaisant ugdymo aplinkos detalizavimo, dokumentuose nenurodoma, kur tokia veikla vyksta ar turi vykti, o tai leidžia daryti prielaidą, kad ugdytojas pats kuria ugdymo teritorijas. Ugdytojų laisvė priimti sprendimus, rinktis aplinką, kurioje dirbama, menkas kontrolės lygmuo ir lankstūs apribojimai įvardytini kaip NFU bruožai. Kita vertus, kyla klausimas, ar šie ugdytojai yra laisvieji radikalai, atsiradę arba sukonstruoti tam, kad suardytų uždaras formaliojo ugdymo institucijas? Nesant aiškios ir dokumentuose užfiksuotos struktūros ir reikalavimų, kaip tampa neformaliojo ugdymo ugdytojais arba mokytojais, nomadai atsiranda tam tikroje ugdymo lauko dalyje ir joje pradeda judėti įvairiomis kryptimis. Nomadai, anot Davido Cole'o, švietimo sistemoje atsiranda iš išorės. Nutarę pasivadinti ugdytojais, pradeda organizuoti ugdymo procesą, tačiau tam turi gauti bendruomenės pritarimą (2015, p. 84–85). Cole teigia, kad nomadai veikia remdamiesi principu prasiveržimas / žlugimas / ištrūkimas („breakthrough / breakdown / breakout“) (p. 86), tad kyla klausimas, jeigu save ugdytoju paskelbusio asmens (asmenų grupės) pripažinimas galėtų vadintis proveržiu (*breakthrough*), ar įvardytas žlugimas (*breakdown*) turėtų

vykti švietimo sistemoje? O išsilaisvinimas (*breakout*) turėtų būti siekinys? Iš ko siekiama išsilaisvinti? Iš binarios formalusis-neformalusis sistemos? Iš hierarchinio ugdymo suvokimo? Iš institucionalizuoto ugdymo? Iš normų ir socialinės kontrolės?

Neformalusis ugdymas ir tapsmas

Tapsmas yra išsilaisvinimas iš užfiksuotų, atsimenamų elgesio modelių. <...> Tapsmas išsilaisvina nuo „pradžios taško“, yra čia ir dabar. Turi tik judėjimą, tik vidurį. Nėra tapsmo pradžios ir pabaigos (Deleuze, Guattari, 1987). Deleuze ir Guattari idėjos apie tapsmą persidengia su rizomos konceptu, kuriame taip pat nėra pradžios ar pabaigos, yra tik linijos, kuriomis vyksta nesibaigiantis judėjimas. Anot Deleuze ir Guattari (1987), tapsmas yra mikropolitinis veiksmas, todėl, siekiant atskleisti neformaliojo ugdymo reiškinių organizaciniu lygmeniu, reikia pažvelgti į jame esančių veikėjų – organizatorių, finansuotojų, ugdytinių ir ugdytojų tapsmus. Kita vertus, žvelgiant valstybiniu arba sisteminiu lygmeniu ir laikantis pozicijos, kad neformaliojo ugdymo reiškinyje yra ugdymo sistemos dalis, pačiam NFU taip pat priskirtinos judrumo, gebėjimo keistis, jungtis su kitomis ugdymo formomis savybės. Taigi toliau daroma prielaida, kad nei neformaliojo ugdymo reiškinyje, nei ugdytojai nėra stabilūs ir nuolat dalyvauja tapsmuose. Tapsmų linijos³, įžvelgiamos neformaliojo ugdymo srityje, suponuoja teoriškai prie-

šingas judėjimo kryptis – *tapsmą dauguma* ir *tapsmą mažuma*. Tapsmas mažuma, anot Deleuze ir Guattari, yra siekinys, nes mažuma yra judri, nuolat kintanti. O dauguma yra stagnavusi, primetanti taisykles ir besivadovaujanti metanaratyvais. Dauguma yra normali, stabili, aiški. Savo ruožtu neformalusis ugdymas buvo sukurtas kaip alternatyva, turėjusi misiją įgyvendinti tai, ko nepajėgė pasiekti formaliojo švietimo institucijos – užtikrinti bent bazinį išsilavinimą „trečiojo pasaulio šalyse“ (Rogers, 2005), ugdyti socialinius gebėjimus. Tad istoriškai neformalusis ugdymas gali būti laikomas mažuma, tačiau tam, kad *taptų mažuma*, turi pradėti save suvokti kaip mažumą, turi pasikeisti savimonė ir neformaliojo ugdymo lauko veikėjai turėtų nustoti siekti savo darbo principus ir savo taisykles primesti kitoms ugdymo formoms. Ugdytojų judėjimas ir neformaliojo ugdymo metodų perkėlimas į formaliasias struktūras, viena vertus, gali būti traktuojamas kaip laisvųjų radikalų veikla, kita vertus, gali būti interpretuojamas kaip mažumos veikla, tačiau kvestionuojant, ar mažumos veikla struktūroje nekelia jai pačiai grėsmės tapti dauguma ir prarasti savo esmę ir misiją. Žvelgiant į ugdymo realybę, kyla klausimas, ar yra supratimas ir siekis tapti mažuma? Ar vis dar vadovaujamasi galios įgijimo ar pripažinimo geismais, kurie artimesni *tapsmui dauguma*? Mažumos stiprybė yra ta, kad ji yra alternatyva ir nesiekia tapti dauguma. „Kai kokia nors mažuma prisikuria modelių, vadinasi, ji nori tapti dauguma, ir tai, be abejo, būtina jos išlikimui ar išsigelbėjimui. Tačiau jos galybė kyla iš to, ką ji sugebėjo sukurti ir kas didesniu ar mažesniu mastu bus įtraukta į modelį“ (Deleuze 2005, p. 266). O mažumai, išsikėlus tikslą domi-

³ Deleuze ir Guattari teigimu, tapsmų negalima vertinti pagal galutinį rezultatą, tik pagal vyksmą. Čia nesiekama įrodyti, kad, pasibaigus tapsmui (tapšmai neturi pabaigos), neformalusis ugdymas bus įgijęs kitokią galutinę formą. Teigiama, kad neformalusis ugdymas įgyja vis kitokias formas, tačiau jos nėra galutinės.

nuoti ir ilgainiui tapti dauguma, reikia tikėtis naujos mažumos atsiradimo, mažumos, kuri tęs alternatyvos skelbimą, tik ta alternatyva nebus neformalusis ugdymas, o kita nuo daugumos atskilusi ugdymo idėja.

Ugdymo kaita yra nuolatiniai tapsmai, pripažįstant, kad galutinio rezultato nėra. Nors tokios pozicijos laikytis sudėtinga, ypač sprendimų priėmėjams ar politikos formuotojams, ar netgi patiems ugdytojams, nes visi šie veikėjai yra išmokę pirmą nusistatytą tikslą ir tada planuoti priemonės šiam tikslui pasiekti. Ar tai būtų efektyvumo siekis, ar finansavimo didinimo siekis, ar ugdymo tikslų siekis. Poststruktūralistinis požiūris čia galėtų atverti kelią laisvumo, pasidavimo afektams – spontaniškai atsirandančioms skatinančioms jėgoms. Arba pripažinti, kad neformaliojo ugdymo reiškinys lygia greta tampa keliais skirtingais reiškiniais, nelieka vienareikšmiško neformaliojo ugdymo kaip atskiro ugdymo tipo. NFU idėjos, darbo principai, metodinės prieigos, ugdytojų laikysenos perkeliama į kitas sritis – formalųjį švietimą, verslą – ir ten toliau gyvuoja.

Neformalusis ugdymas ir asambliažas

Europos ir Lietuvos mastu formuojama švietimo politika, kurios deklaruojamas tikslas – vientisa ugdymo sistema, kurioje nėra aiškos ugdymo ir žinių perdavimo formų atskirties. Iš mokslininkų atliekamų tyrimų ir praktikų pasisakymų bei įgyvendinamų iniciatyvų taip pat ryškėja tendencija, kad intensyvinamas sektorių bendradarbiavimas, aktyvieji metodai, būdingi neformaliajam ugdymui, kartais atranda savo vietą pamokose, mokyklos atveria duris ne tik tiems, kurie turi pe-

dagogo kvalifikaciją, bet ir tiems, kurie pasidalijimo vertos patirties įgijo ne universitetuose. Pripažįstant neformaliojo ugdymo įgyvendintojų įvairovę ir atsisakant institucionalizuoto požiūrio, kad neformalųjį ugdymą gali organizuoti tik atitinkamą išsilavinimą turintys asmenys, vykdoma ugdymo lauko decentralizacija. Viena vertus, tokia decentralizacija atspindi postmodernizmo ir poststruktūralizmo nuotaikas švietimo transformacijose. Antra vertus, keltinas klausimas, ar decentralizacija gali būti vykdoma lygia greta su integracija, susiliejimu, bendradarbiavimo skatinimu ir formų panašėjimu. Nepaisant pripažinimo, kad vientisai ugdymo sistemai kurti būtinas lygiavertis formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymosi santykis, nemažai mokslininkų ir praktikų vis dar teigia, jog formaliojo ir neformaliojo ugdymo lygiavertiškumas yra siekinys, o neformaliojo ugdymo sektoriaus atstovai vis dar grumiasi dėl NFU vertės, išmokimų, metodų pripažinimo rimtais. „Jis (neformalusis ugdymas – JG-J) retai laikomas „tikru“ mokymusi. Jo rezultatai neturi konkurencinės vertės darbo rinkoje. Neformalusis mokymasis paprastai nepakankamai vertinamas“, pripažįstama Mokymosi visą gyvenimą memorandume (2000). Šiomis aplinkybėmis keltinas ir integracijos pagrįstumo klausimas: jeigu politiniu ir praktiniu lygmeniu tvirtinama, kad neformalusis ugdymas neturi plataus pripažinimo, tvirtos bazės ir gali būti traktuotinas silpnėsiu, palyginti su formaliojo ugdymu, ar šių ugdymo tipų integracija yra laiku? Ar nereikš neformaliojo sektoriaus kaip mažumos ir alternatyvos sunaikinimo jį niveliuojant ir pritaikant prie daugumos reikalavimų? Paneigiant NFU išskirtinius bruožus, darančius jį unikaliu

mokymo(si) būdu, normalizuojant pagal tai, ko reikia formaliojoje sistemoje?

„Mes nieko nežinome apie kūną tol, kol nežinome, ką jis gali padaryti, kitaip tariant, kokie yra jo afektai, kaip jis gali arba negali įeiti į kompoziciją su kitais afektais, su kito kūno afektais, kur jis gali sunaikinti tą kūną arba būti jo sunaikintas arba pasikeisti veiksmis ir aistromis su juo ir taip sukomponuoti daug galingesnę kūną“, teigia Deleuze ir Guattari (1987, p. 284). Siekiant išvengti destruktuvios formaliojo ir neformaliojo ugdymo susiliejimo baigties, siūloma į ugdymo lauką pažvelgti kaip į asambliažą. Asambliažas, anot Deleuze ir Guattari, yra elementų kombinacija, kompleksas. Tiek neformaliojo ugdymo lauko su visomis iki šiol išskirtomis formomis, tiek formaliojo, neformaliojo ir savaiminio ugdymo veikėjų, besimokančiųjų, ugdytojų sugyvenimas nekeliant papildomų reikalavimų, kriterijų ar taisyklių, kurios būtų privalomos visiems ir prie kurių viena ar kita ugdymo forma turėtų prisitaikyti. Asambliažas yra daugybiškumas, kuris gali būti sudarytas iš kitų asambliažų (de Landa, 2006), nuolat keičiančių savo ribas. Viena vertus, taip ugdymo laukas niekada netampa visiškai integruotas, nes prie jo nuolat jungiasi / gali jungtis kiti dariniai. Antra vertus, pakeitus suvokimą į tokį, kad ugdymo laukas visada kinta ir yra atviras naujiems reiškiniams, galima pasiekti sutarimą, kad būtent tai ir yra visuminis lauko matymas, nesiekiant įvesti apibendrinimų ar bendrų vardiklių.

Vietoje išvadų

Neformalusis ugdymas savo esme ir pagrindiniais bruožais atsiskleidžia ir yra lengvai suprantamas žvelgiant į jį iš poststruktūralistinės perspektyvos. Tuo galima

aiškinti ir dažną dilemą, su kuria susiduria neformaliojo ugdymo politikos formuotojai ir įgyvendintojai – ugdymas nepasiduoda įprastoms praktikoms, nepavyksta jo aiškiai struktūruoti, nes nuolat atsiranda naujos formos, transformuojasi senosios. Dėl to itin aktualus tampa poststruktūralistinis būdas žvelgti į neformalųjį ugdymą ir jo praktikas – ne fiksuoti prasmės, o priimti šių praktikų ir kintančių prasmių judėjimą įvairiomis kryptimis. Foucault ir Deleuze bei Guattari idėjos atveria kelią siekiui „apibrėžti“, „aiškiai įvardyti“, „atskirti“ kvestionuoti. Lietuvoje egzistuojanti terminų, skirtų ugdymui, vykstančiam už formaliojo švietimo institucijų (mokyklų, universitetų), apibūdinti įvairovė (*jaunimo neformalusis ugdymas, neformalusis vaikų švietimas, formalųjį švietimą papildantis ugdymas, būrelis ir kt.*) rodo, kad mąstymo pokytis kol kas nėra įvykęs ir į ugdymą nėra žvelgiama kaip į įvairovę ir vyksmą, kuris kaskart įgyja kitokią formą. Čia vertėtų svarstyti idėjų kurti kriterijus relevantiškumą ir / ar jų atsisakymą. Kriterijų, apibrėžiančių, kuri iš ugdymo ar švietimo formų yra taikoma konkrečioje organizacijoje ar kitomis ugdymo situacijomis, nustatymas yra suvaržymas, stagnacija, o ne idėjų vystymas ar ugdymo plėtra. Suvokiant ugdymą ne kaip formą, o kaip procesą, kuris vyksta įvairiuose kontekstuose, galima išvengti išteklius švaistančių diskusijų ir pagaliau į ugdymą pažvelgti kaip iš esmės į holistinį reiškinį, kurio centre yra besimokantieji, juos remia ugdytojai, o institucijos ir organizacijos nustoja ankstesnio kontroliavimo vaidmens.

Poststruktūralizmo atstovų pasiūlytų konceptų pritaikymas neformaliojo ugdymo reiškiniui aiškinti teikia naujų idėjų, naujų būdų pažvelgti į tai, kas vyksta ugdymu.

mo praktikoje ir politikoje. Aktualu pripažinti ir tai, kad konceptų *rizoma*, *nomadas*, *asambliažas* ir *tapsmas* taikymas sukelia prieštaringas mintis. Šių konceptų daugiasluoksniškumas, reikšmių įvairovė ir kismas gali padėti pagrįsti netgi ginčytinas idėjas. Vis dėlto poststruktūralistinis žvilgsnis į neformaliojo ugdymo reiškinių ir procesus išlaisvina, padeda tiesmukai nebesiršti prie dokumentų, kurie tik iš dalies atliepia ugdymo realybę. Pritaikant Foucault, Deleuze ir Guattari konceptus, galima kitaip pažvelgti į makropolitikos procesus, įvertinant mikropolitikos vaidmenį, kuriant alternatyvas ir inovacijas. Sprendimų priėmėjus vargu ar įtikintų skatinimas nebekurti struktūrų, nebesiekti kuo aiškiau apibrėžti, kas yra neformalusis ugdymas, kas nėra neformalusis

švietimas, kokia veikla patenka į neformalųjį ugdymą, o kokia vertintina kaip savaiminis mokymasis. Vis dėlto tiek sprendimų priėmėjams, tiek praktikams reikia atkreipti dėmesį, kad ugdant pozicija „arba... arba...“ nėra produktyvi, veikiau supriešinanti, tad, siekiant pozityvios švietimo ir neformaliojo ugdymo plėtros, esminga pripažinti esant trečiąjį kelią, kuris yra *tarp* jau atskirtų kategorijų, *tarp* užfiksuotų prasmų, *tarp* nebeaktualių susitarimų.

Siekiant toliau gilinti neformaliojo ugdymo tyrimus iš poststruktūralizmo perspektyvos, aktualu atkreipti dėmesį į tapsmus, kuriuose dalyvauja ugdytiniai ir ugdytojai, kaip jie keičiasi ir kaip supranta savo nomadiškas keliones neformaliojo ugdymo žemėlapiuose, kaip jas pagrindžia.

LITERATŪRA

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

Chan, K. H. (2010). Rethinking Children's Participation in Curriculum Making: A Rhizomatic Movement. *Flows, Rhythms, and Intensities of Early Childhood Education Curriculum*. Pacini-Ketchabaw, V. (sud.). New York: Peter Lang.

Cole, D. R. (2015). Inter-collapse ... Educational Nomadology for a Future Generation. *Deleuze and Guattari. Politics and Education: for people yet to come*. Carlin, M., Wallin J. (sud.) New York: Bloomsbury Academic.

Cormier, D. (2008). Rhizomatic Education: Community as Curriculum. *Innovate: Journal of Online Education*, 4 (5). [žiūrėta 2017 07 18]. Prieiga per internetą: <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=innovate>

Coombs, P. H., Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

De Landa, M. (2006). *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. New York: Bloomsbury Academic.

Deleuze G., Guattari, F. (1987) *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London, New York, Continuum.

Deleuze, G. (2012). *Derybos: 1972–1990 m. vykusią pokalbių tekstai*. Vilnius: „Baltų lankų“ leidyba.

Deleuze, G. (1988). *Foucault*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, G., Parnet, C. (1977). *Dialogues*. New York: Columbia University Press.

Dumitrescu, C. (1999). *Non-formal education: Report*. [žiūrėta 2017 07 18]. Prieiga per internetą: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=8807&lang=en>

Europos Komisija (2000). *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas*. [žiūrėta 2017 06 10]. Prieiga per internetą: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

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

Kang, D. J. (2007). Rhizoactivity: Toward a Postmodern Theory of Lifelong Learning. *Adult Education Quarterly*, 57(3), 205–220.

La Belle, T. J. (1982). Formal, non-formal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, XXVIII, 159–175.

Lietuvių kalbos žodynas. [žiūrėta 2017 07 10]. Prieiga per internetą: <http://lkz.lt/startas.htm>

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo įstatymas, *Valstybės žinios*, 2011, Nr. 38-1804.

Lyotard, J. F. (1993). *Postmodernus būvis: šiuolaikinį žinojimą aptariant*. Vilnius: Baltos lankos.

Mackness, J., Bell, F. (2015). Rhizo14: A Rhizomatic Learning cMOOC in Sunlight and in Shade. *Open Praxis*, 7(1), 25–38.

Marshall, J. D. (2004). *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Patton, P. (2010). *Deleuzian Concepts: Philosophy. Colonization. Politics*. Stanford: Stanford University Press.

Sanford, K., Merkel, L., Madill, L. (2011). „There’s no fixed course“: Rhizomatic learning commu-

nities in adolescent videogaming. *Loading...*, 5 (8), 50–70.

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

St. Pierre, E. A. (2016). Deleuze and Guattari’s language for new empirical inquiry. *Educational Philosophy and Theory*. DOI: 10.1080/00131857.2016.1151761

Romi, S., Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39, (2), 257–273.

Usher, R., Edwards, R. (2003). *Postmodernism and Education: Different voices, different words*. New York: Routledge.

THE BOUNDARIES OF NON-FORMAL EDUCATION: THE POST-STRUCTURALIST PERSPECTIVE

Justina Garbauskaitė-Jakimovska

S u m m a r y

In the year 2009, Israeli scientists Shlomo Romi and Marjan Schmida wrote that non-formal education “still suffers from an overemphasis on practice, and lacks a comprehensive, adequate theoretical framework” (Romi, Schmida 2009). The aim of this article is to address the insufficient grounding of non-formal education and to propose a post-structural perspective on it. The article is based on the analysis of literature. The scientific articles, documents and information provided by national and international organizations are interpreted in the frame of post-structural philosophy by using the concepts introduced by Michel Foucault, Gilles Deleuze and Félix Guattari. The phenomenon of non-formal education is analyzed as a single concept, without the distinction of non-formal education for children, youth or adults. The stand is that the main principles of non-formal education are universal and transferrable. Therefore, the object of the study is non-formal education, while its aim is to interpret the development of non-formal education in the context of post-structuralism. The following objectives have been set: 1) Describe the

main concepts proposed by post-structuralist philosophers; 2) Overview the processes of non-formal education with the main focus on Lithuania; 3) Interpret these processes using the theoretical concepts of post-structuralism.

A post-structural perspective on non-formal education helps us unfold the essence and main features of NFE. It can also be useful to explain a common dilemma that is faced by politicians and practitioners – non-formal education does not respond to regular practices and it cannot be clearly structured, as new forms are evolving, and old ones are constantly transforming. The post-structural view on non-formal education phenomena is liberating; it helps to distance oneself from the educational documents that only partly reflect the educational reality. The concepts of Foucault, Deleuze and Guattari allow us to see the macropolitical processes while also taking into consideration the micropolitics that create alternatives and innovations.

Keywords: non-formal education; post-structuralism; educational change; map; rhizome.

Įteikta 2017 08 25

Priimta 2017 12 20