

VILNIAUS UNIVERSITETAS

SANDRA KAIRĖ

MES VIENOJE VALTYJE, BET AŠ VIS TIEK IŠ KITOS KULTŪROS:
IŠGYVENIMAI MOKANTIS DAUGIAKULTŪRĖSE GRUPĖSE
MOBILUMO METU

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Vilnius, 2018 metai

Disertacija rengta 2013–2018 metais Vilniaus universitete.

Mokslinė vadovė – prof. dr. Lilija Duoblienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

TURINYS

Naudojamų sąvokų žodynėlis	7
Įvadas	11
1. Fenomenologinio tyrimo klausimo formulavimas	27
2. Teorinis disertacijos pagrindas	36
2.1. Asmens santykis su kultūra dabarties sąlygomis	36
2.2. Tarpkultūrinio ugdymo supratimas per multikultūralizmo ir tarpkultūralizmo konceptus	44
2.3. Kultūrinis susidūrimas kaip reikšminga tarpkultūrinio ugdymo sąlyga...	57
2.4. Kultūrinis susidūrimas kaip ugdantis išgyvenimas	60
2.5. Kultūrinio susidūrimo steigties galimybės tarpkultūrinio ugdymo metu .	66
2.6. Kultūrinio susidūrimo kompleksiskumas	73
2.6.1. <i>Kultūrinis susidūrimas, talpinantis netikėtumą ir nepažįstamumą</i>	73
2.6.2. <i>Įsibrauti ar būti nematomu: Jeano-Luco Nancy perspektyva</i>	77
2.6.3. <i>Bernhardo Waldenfelso svetimybės perspektyva</i>	84
2.7. Mobilumo mokymosi tikslais kontekstas	91
2.7.1. <i>Migracija ir mobilumas</i>	93
2.7.2. <i>Mobilumo mokymosi tikslais bruožai</i>	96
2.7.3. <i>Tarpkultūriškumo ir daugiakalbystės aspektai mobilume mokymosi tikslais</i>	98

2.7.4. Mokymosi ir kultūrinių susidūrimų savitumas mobilumo mokymosi tikslais metu.....	101
3. Tyrimo metodologija	107
3.1. Maxo van Maneno hermeneutinės fenomenologijos prieiga.....	110
3.2. Hermeneutinės fenomenologijos bruožai	112
3.2.1. Redukcija	116
3.2.2. Sužadinimas	121
3.2.3. Istorija	124
3.3. Empirinio tyrimo organizavimas	126
3.3.1. Pasirengimas tyrimui	126
3.3.2. Tyrimo dalyviai	129
3.3.3. Tyrimo duomenų rinkimas	131
3.3.4. Istorijų rašymas.....	132
3.3.5. Egzistencinės temos: erdvė, laikas, kūnas ir santykis.....	135
3.6. Tyrimo etika.....	137
3.7. Tyrimo kokybės užtikrinimas	141
3.8. Tyrėjo pozicija: subjektyvumo klausimas	144
4. Išgyvenimai mokantis daugiakultūre grupėse	147
4.1. Išgyvenama erdvė mokantis daugiakultūre grupėse.....	147
4.1.1. Erdvės pokytis prasidėjus mobilumui	148
4.1.2. Suspaustas išorinės erdvės.....	153
4.1.3. Beveik kaip namie	157

4.1.4. <i>Burbulas, iš kurio sunku išeiti</i>	161
4.2. Išgyvenamas laikas mokantis daugiakultūre grupėse	165
4.2.1. <i>Neaiški dabartis ir ateitis</i>	166
4.2.2. <i>Lekiantis laikas</i>	169
4.2.3. <i>Laikinumo jausmas</i>	172
4.3. Išgyvenamas kūnas mokantis daugiakultūre grupėse.....	175
4.3.1. <i>Reikalaujantis Kitų žvilgsnis</i>	177
4.3.2. <i>Kūnas tampa nenormalus</i>	181
4.3.3. <i>Įsitvirtinęs kūno nuovargis</i>	185
4.4. Išgyvenamas santykis mokantis daugiakultūre grupėse.....	190
4.4.1. <i>Aš nesu visiškai savimi</i>	191
4.4.2. <i>Būti vienu – tapti nematomu</i>	196
4.4.3. <i>Nepriklausau grupei</i>	199
4.4.4. <i>Tampame panašūs ar išliekame skirtingi?</i>	203
5. Ugdomasis mokymosi daugiakultūre grupėse aspektas	209
5.1. Jaunuolių išmokimai daugiakultūre grupėse: apie save ir kitus	209
5.1.1. <i>Svetimas–savas Kitas</i>	210
5.1.2. <i>Nebeskirstau kitų pagal kultūrą</i>	212
5.1.3. <i>Asmeninis pokytis</i>	214
5.1.4. <i>Savęs tyrinėjimas</i>	216
5.2. Ugdytojas ir daugiakultūre grupė	218

5.2.1. <i>Šalia esantis ugdytojas</i>	219
5.2.2. <i>Suteikiantis laisvę grupėje</i>	221
5.2.3. <i>(Ne)rūpestingas ugdytojas</i>	223
5.2.4. <i>Padedantis suprasti, kad mokausi ne tik su, bet ir iš daugiakultūrės grupės</i>	229
6. Diskusija	233
Išvados	245
Literatūra	249
Priedai	280

Naudojamų sąvokų žodynėlis

Daugiakultūrė grupė (angl. *culturally diverse group*) – asmenų grupė, kurią sudaro kelių (daugiau nei dviejų) skirtingų kultūrų asmenys. Šios disertacijos tyrime daugiakultūrė grupė suprantama kaip iš mobilume mokymosi tikslais dalyvaujančių skirtingų šalių jaunuolių susiformavusi grupė, pasižyminti kiekybinio vienos kultūros asmenų dominavimo nebuvimu, t. y. grupėje nėra vienos konkrečios ar iš anksto numatytos kultūrinės daugumos.

Europos savanorių tarnyba (angl. *European Voluntary Service*) – Europos Sąjungos įgyvendinamos programos *Erasmus+* (2014-2020) pirmojo pagrindinio veiksmo *mobilumas mokymosi tikslais* projektai, suteikiantys 17–30 metų amžiaus jaunuoliams galimybę išreikšti savo socialinę atsakomybę iki vienerių metų nemokamai ir visą darbo dieną atliekant savanorišką veiklą kitoje Europos Sąjungos arba ne Europos Sąjungos šalyje (European Commission, 2017). Savanorystės metu jaunuoliams suteikiama galimybė dalyvauti kasdieniame pasirinktos vienos organizacijos gyvenime ir darbe. Dalyvavimas *Europos savanorių tarnyboje* užtikrina jaunuolių mokymą(si) neformaliojo būdu.

Hermeneutinis fenomenologinis tyrimas (angl. *hermeneutic phenomenological research*) – fenomenologine ir hermeneutine filosofinėmis kryptimis paremta tyrimo prieiga, kurios metu per tiriamo fenomeno galimų reikšmių aprašymą ir interpretaciją siekiama atskleisti tiriamo fenomeno esmę (van Manen, 1990, 1997, 2014).

Istorija (angl. *anecdote*) – naratyvinė priemonė, paimta iš realaus arba fikcinio asmens (-ų) gyvenimo ir atskleidžianti konkretų ikireflektyvų asmens išgyvenimą (van Manen, 2014). Hermeneutiniame fenomenologiniame tyrime istorija naudojama kaip konkretus ikireflektyvus išgyvento momento pavyzdys, kuriuo siekiama atskleisti galimą tiriamo fenomeno reikšmę. Fenomenologiniame tekste pateikiama istorija pasižymi trumpu ir detaliu vieno konkretaus išgyvenimo aprašymu, kuris prasideda arti esminio išgyvento momento.

Išgyvenimas (vok. *Erlebnis*; angl. *lived experience*) – tai, ką asmuo tiesiogiai bei asmeniškai patiria ir atpažįsta kaip tam tikrą asmeninės patirties dalį (van Manen & Adams, 2010; van Manen, 2014).

Kultūrinis Kitas (angl. *cultural Other*) – skirtingai kultūrai priklausantis asmuo, turintis faktinį skirtingumo matą, pavyzdžiui, gyvenantis skirtingoje geografinėje teritorijoje, turintis skirtingą etninį pagrindą, kalbą, religiją, lytį, socialinę klasę ir kita. Šie faktiniai skirtingumo aspektai suponuoja kito asmens kitoniškumą ir skirtingumą priimančios kultūros atžvilgiu.

Kultūrinis susidūrimas (angl. *cultural encounter*) – netikėtas ir nelauktas susitikimas su nepažįstamu kitos kultūros asmeniu. Netikėtumo, nelauktumo ir nepažįstamumo aspektai suponuoja galimą konfrontaciją, įtampą, asmens nepasirengimą ar nenorą susidurti su kitos kultūros asmeniu.

Migracija (angl. *migration*) – laisvas arba priverstinis asmens persikėlimas iš vienos fizinės teritorijos į kitą, kuriam būdingas linijinis dvipoliškas judėjimas iš taško A į tašką B (King, Lulle, Morošanu, & Williams, 2016). Migracijai būdingas žmonių persikėlimas į naują vietovę ar šalį siekiant rasti darbą ar geresnes gyvenimo sąlygas (Online Oxford Dictionary, n.d.). Migracija suponuoja ilgalaikį asmens persikėlimą, vedantį link jo socialinės integracijos ar asimiliacijos priimančioje šalyje.

Mobilumas (angl. *mobility*) – asmens galėjimas laisvai ir lengvai judėti (Online Oxford Dictionary, n.d.). Mobilumas tampa asmenų, galinčių laisvai judėti iš vienos vietos į kitą ir gebančių lengvai prisitaikyti prie naujos aplinkos, ypatybe ir galimybe (King et al., 2016). Mobilumas suponuja, kad nauja šalis yra tik tranzitinė, kurioje asmuo, pasiekęs savo tikslus, grįš į namus arba judės į naują vietą. Mobilumo metu negalioja migracijai būdingos linijinio dvipoliško judėjimo taisyklės. Asmens judėjimas mobilumo metu pasižymi įvairiomis ir iš anksto sunkiai nuspėjamomis trajektorijomis.

Mobilumas mokymosi tikslais (angl. *learning mobility*) – asmens fizinis persikėlimas į šalį, kuri nėra nuolatinės gyvenamosios vietos šalis, studijuoti, mokytis ar įgyti žinių neformaliojo ugdymo ar savaiminio mokymosi būdu (European Commission, 2017). Mobilumas mokymosi tikslais gali būti

organizuojamas švietimo, profesinio mokymo ir jaunimo srityse ir gali apimti skirtingas veiklos formas, kaip antai: stažuotė, profesinė praktika, jaunimo mainai, savanoriška veikla, dėstymas aukštojoje mokykloje, dalyvavimas profesinio tobulinimosi veikloje ir kt.

Mokymų ir įvertinimo ciklas (angl. *training and evaluation cycle*) – *Europos savanorių tarnybos* metu priimančioje šalyje organizuojamas struktūruotas ir neformaliojo ugdymo principais paremtas mokymo(si) procesas, skirtas savanoriaujantiems jaunuoliams. Mokymų ir įvertinimo ciklas susideda iš dviejų pagrindinių privalomų dalių: mokymų atvykus savanoriauti į priimančią šalį (angl. *on-arrival training*), kurie vyksta savanorystės pradžioje, ir vidurio įvertinimo mokymų (angl. *mid-term training*), kurie organizuojami praėjus pusei savanorystės laikotarpio.

Mokymų vadovas (angl. *trainer*) – ugdytojas, neformaliojo ugdymo specialistas ar savanoris, organizuojantis ir lydintis mokymo(si) procesą neformaliojo ugdymo metu. *Europos savanorių tarnyboje* mokymų vadovas organizuoja, įgyvendina ir palydi savanoriaujančių jaunuolių mokymosi procesą mokymų ir įvertinimo ciklo metu.

Neformalusis mokymasis (angl. *non-formal learning*) – mokymasis, neįtrauktas į formaliojo švietimo ir profesinio mokymo sistemą, tačiau vykstantis atliekant suplanuotas ir struktūruotas mokymo(si) veiklas (pvz., nustatant mokymosi tikslus ir laiką), kurių metu teikiama tam tikra profesionali parama (European Commission, 2017). Neformalusis mokymasis pasižymi savanorišku ir savarankišku mokymusi, į besimokantįjį orientuotu požiūriu, besimokantį asmenį palaikančia aplinka, atvira bei lanksčia mokymosi struktūra, grupiniu mokymusi ir į(si)vertinimu, teise mokymosi metu daryti klaidas, mokymo veiklų rengimu ir įgyvendinimu remiantis profesionaliu požiūriu (The Youth Unit of the Directorate & The Youth Department of the Directorate, 2004).

Priimanti šalis (angl. *host country*) – valstybė, į kurią asmuo fiziškai vyksta ir gyvena nustatytą mobilumo mokymosi tikslais laikotarpį atlikdamas konkrečias veiklas švietimo, profesinio mokymo ar jaunimo srityse.

Redukcija (angl. *reduction*) – siekis tiksliai aprašyti tai, kas yra visiškame grynume, atsiribojant nuo interpretacijos, išankstinių nuostatų ar teorinių prielaidų. Redukcija siekia priartėti prie daiktų ar fenomenų prigimties, t. y. sutelkti dėmesį į stabilias esmes, besireiškiančias kaip daikto ar fenomeno pastovi struktūra ir/arba charakteristika (Husserl, 1931/2012). Hermeneutiniame fenomenologiniame tyrime redukcija laikoma filosofiniu metodu, padedančiu „prasibrauti“ pro savaime suprantamus dalykus ir pamatyti tiriamo fenomeno reikšmės (van Manen, 1990, 2014).

Sužadinimas (angl. *the vocative*) – hermeneutinio fenomenologinio tyrimo filologinis metodas, taikomas fenomenologinio teksto rašymo metu. Fenomenologiniame tyrime sužadinimo metodas išpildomas rašomame tekste naudojant tokius filologinius metodus kaip išgyventas tiesiogiškumas, artumas, intensifikacija, kreipimasis ir kt. Sužadinimas fenomenologiniame tekste padeda sukurti skaitytojo santykį su tiriamu fenomenu, padeda jam suprasti ir išgyventi pateiktus konkrečius išgyvenimus, net jei niekada tiesiogiai nesusidūrė su tiriamu fenomenu.

IVADAS

Pastaraisiais dešimtmečiais dalyvavimas mobilume mokymosi tikslais (angl. *learning mobility*) Europoje, tarkime, studijavimas užsienio universitete, stažuotės, tarptautinė savanorystė, tapo įprastu žmogaus pasirinkimu, suteikiančiu bene kiekvienam dalyvaujančiajam galimybę mokytis bei augti tiek iš asmeninės, tiek iš profesinės pusių. Įvairūs naujai įvedami terminai, kaip „mobilumo kapitalas“ (Murphy-Lejeune 2002), „besimokantis keliautojas“ (Fantini, 2000) ar „Erasmus karta“ (Feyen & Krzaklewska, 2013), bando charakterizuoti daugiau nei kelis dešimtmečius Europoje gyvuojančių mobilumo mokymosi tikslais reiškinių, apimančių formalųjį ugdymą ir tuo pat metu „sudarantį derlingą pagrindą, kuriame gali tarpti pažangus bei alternatyvus mokymasis“ (Berg, Milmeister, & Weis, 2013, p. 14).

Europos Taryba (angl. *Europe Council*) yra laikoma pirmąja institucija, kuri sudarė tinkamas sąlygas mobilumo mokymosi tikslais reiškinių kūrimuisi Europos mastu, pasiūlydama pirmąsias mobilumo iniciatyvas jaunimo srityje¹ ir paskatindama jaunos žmones vykti į kitas šalis. Remiantis pirmosiomis iniciatyvomis, praėjusio amžiaus 9-ajame dešimtmetyje pradėtos kurti sistemingos mobilumą mokymosi tikslais užtikrinančios veiklos². 1992 metais pasirašytoje Maastrichto sutartyje jaunimo mobilumas tapo vienu iš kertinių Europos Sąjungos jaunimo politikos dėmesio laukų, kurio rėmuose iki šiol yra kuriamos bei siūlomos skirtingos mobilumo galimybės, nuolat plečiančios jaunų žmonių mokymosi bei tobulėjimo ribas. Galiausiai, mobilumas, pradžioje apėmęs tik darbo su jaunimu sritį, vis labiau plečia savo ribas formaliajame ir neformaliajame ugdyme bei profesiniame mokyme (angl. *training*) ir į savo gretas įtraukia ne tik jaunimą, bet ir vaikus bei suaugusiuosius.

¹ Europos Tarybai priklausančios valstybės narės 1961 metais priėmė Europos sutarimą dėl jaunų žmonių kelionių kolektyviniais pasais (angl. *European Agreement on Travel by Young Persons on Collective Passports*). 1969 metais priimtas Europos sutarimas dėl *au pair* įsidarbinimo (angl. *European Agreement on “au pair” Placement*), o 1972 metais Europos Taryba įkūrė Europos jaunimo centrą, kuris skyrė finansinę paramą Europos jaunimo veikloms, skatinančioms taiką, tarpusavio supratimą ir bendradarbiavimą tarp jaunų žmonių Europoje.

² Buvo pasiūlyti įvairūs jaunimo mainai, kurie pradėti finansuoti per specialias programas, kaip Erasmus (1987) ir Jaunimas Europai (1989) (Friesenhahn, Schild, Wicke, & Balogh, 2013).

Nagrinėdami mobilumo reiškinį Russellas Kingas, Aija Lulle, Laura Morošanu ir Alanas Williamsas (2016) pastebi, kad šiuo metu jo nebegalime laikyti homogenišku ir statišku reiškiniu. Dėl atsiradusių galimybių lengvai judėti iš vienos šalies ar kultūrinės terpės į kitą (keliauti, studijuoti, dirbti ir kt.) skirtingų kultūrų asmenų susidūrimai vis labiau intensyvėja, tampa vis labiau kompleksiški ir vis mažiau nuspėjami. Be to, skirtingos politinės, socialinės ar edukacinės priežastys ne tik paskatina asmenis tikslingai išvykti mokymosi ar darbo tikslais, bet taip pat gali sąlygoti jų spontanišką, neplanuotą ar net priverstinį išvykimą į naują kultūrą. Pastarąjį dešimtmetį jaunimo mobilumą lemia du ryškūs veiksniai: 2008 metų ekonominės krizės padariniai ir išaugusios judėjimo galimybės Europoje. 2008 metų prasidėjusi ekonominė krizė sparčiai padidino jaunimo nedarbingumo lygį ir paskatino (o kai kuriais atvejais priverė) jaunuolius išvykti iš namų į geresnes ekonomines sąlygas turinčias valstybes tam, kad jose galėtų būti ekonomiškai nepriklausomi bei galėtų „įžengti“ į suaugusiųjų tarpą. Be to, Šengeno sutartis, panaikinusį sienų kontrolę Europos Sąjungoje, leido jauniems žmonėms lengviau judėti Europos viduje ir tokiu būdu (ne)tikėtai susitikti su kitomis kultūromis.

Taigi mobilumo mokymosi tikslais reiškinys iš tarpkultūrinio ugdymo perspektyvos turi dvigubą efektą. Viena vertus, sparčiai augantis asmenų dalyvavimas mobilume mokymosi tikslais suformuoja tam tikrą simbolinę erdvę, kuri suteikia galimybę tiesiogiai susidurti su kitų kultūrų asmenimis ir auginti savo tarpkultūrinį sąmoningumą, atvirumą bei jautrumą kultūrinio Kito atžvilgiu. Kita vertus, didėjantis mobilumo mokymosi tikslais finansavimas Europos Sąjungoje ne tik suteikia galimybę vis didesniai asmenų skaičiui patirti realius kultūrinius susidūrimus ir mokytis iš jų, bet ir padidina spontaniškai bei skubotai (ypač dėl ekonominės krizės kilusių įsidarbinimo sunkumų) priimamų sprendimų dalyvauti vienoje ar kitoje mobilumo programoje skaičių. Tai savo ruožtu suponuoja asmens nepasirengimą gyventi ir mokytis naujoje kultūroje. Be to, net ir tikslingas bei savanoriškas pasirinkimas dalyvauti mobilume mokymosi tikslais ir mokymasis daugiakultūre grupėse negarantuoja, kad asmuo yra pasirengęs kultūriniams susidūrimams (Otten,

2003). Realus kultūrinis susidūrimas savaime neužtikrina tik pozityvaus pokyčio esamoje situacijoje, kaip kultūrinių problemų sprendimo, išankstinių nuostatų ar stereotipų mažinimo ar kitoniškumo priėmimo bei pripažinimo. Kultūrinis susidūrimas lygiai taip pat gali kelti įvairias kultūrinės įtampas ar konfliktus, gali skatinti stereotipų kūrimą (Christiansen, Galal, & Hvenegaard-Lassen, 2017; Gill, 2007; Moate, 2011; Wilson, 2017). Todėl svarbu, kad ugdytojas visapusiškai suprastų realiai vykstančius procesus kultūrinių susidūrimų metu (Holmes, Bavieri, & Ganassin, 2015) bei juos nukreiptų tikslingo ir sėkmingo tarpkultūrinio mokymosi linkme.

Temos iširtumas. Tarpkultūrinis mokymas(is) Europos kontekste pradėtas tyrinėti dar praėjusio amžiaus devinto dešimtmečio viduryje³. Šiuo metu galime rasti gausybę teorinių ir empirinių tyrimų, aprašančių ir analizuojančių skirtingas tarpkultūrinio ugdymo sritis (religijos, kalbos, etnoso ir kt.), jų specifiką, realiai išmokstamus ir laukiamus tarpkultūrinio mokymo(si) rezultatus.

Pačia bendriausia prasme tyrimai Europoje pasižymi keliomis ryškiomis tendencijomis. Pirma, nemaža dalis teorinių ir empirinių tyrimų yra skirta tarpkultūrinės kompetencijos analizei. Juose siekiama aprašyti tarpkultūrinės kompetencijos raišką bei, atsižvelgiant į skirtingus kontekstus, atskleisti realiai įgyjamas ar būtinas įgyti tarpkultūrinės žinias, gebėjimus ir vertybes (pvz., Borghetti, Beaven & Pugliese, 2015; Byram, 1997; Holmes & O'Neill, 2012; Norvilienė, 2014a; Piątkowska, 2015; Portera, 2014; Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2011 ir kt.). Pastaraisiais metais vis labiau gilinamasi ir į tarpkultūrinio mokymo(si) procesus bei jų metu patiriamus asmenų išgyvenimus (pvz., Gill, 2007; Jokikokko, 2016; Penman & Ratz, 2015; Spencer-Oatey, 2018), tačiau iki šiol ši tarpkultūrinio ugdymo tyrimų kryptis yra vis dar fragmentiška. Antra, dauguma tarpkultūrinio ugdymo tyrimų atliekama formaliojo ugdymo kontekste, skiriant ypatingą dėmesį mokykliniam ugdymui (pvz., Jokikokko, 2005, 2009, 2016; Norvilienė & Zuzevičiūtė, 2011; Santos, Araújo e Sá, &

³ Pirmąją daktaro disertaciją tarpkultūrinio ugdymo srityje apgynė Martine Abdallah-Pretceille (1985, University of Sorbonne, Paryžius).

Simoes, 2014 ir kt.) ir aukštajam mokslui (pvz., Borghetti, Beaven & Pugliese, 2015; Kinginger, 2008, 2009, 2015; Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2011; Norvilienė, 2014b; Golubeva, Gómez Parra & Espejo Mohedano, 2018 ir kt.). Pažvelgus į konkretų mobilumo mokymosi tikslais atvejį, matyti, kad dauguma šiame lauke atliekamų tyrimų taip pat koncentruojasi į formalųjį ugdymą, ypač į aukštąjį mokslą (pvz., Holmes, Bavieri, & Ganassin, 2015; Byram & Dervin, 2008; Almeida, Fantini, Simões, & Costa, 2016 ir kt.).

Abejonių nekelia tai, kad formaliojo ugdymo metu įgytos žinios ir patirtis yra reikšminga asmens tarpkultūrinio mokymo(si) dalis, tačiau tarpkultūrinis mokymas(is) neapsiriboja tik mokykla ar universitetu. Tam, kad būtų pasiektas gilesnis ir visapusiškas tarpkultūrinio mokymo(si) supratimas, skirtingi tyrėjai (pvz. Dervin, & Risager, 2015; Dervin, Leyne, & Trémion, 2015) pripažįsta, kad verta plėsti tarpkultūrinio mokymo(si) tyrimų lauką gilinantis į mažiau tyrinėtus ugdymo segmentus. „Reikia tobulinti supratimą, kad yra nesuskaitoma daugybė kelių kaip tarpkultūrinė kompetencija gali būti ugdoma“ (Perry & Southwell, 2011, p. 463). Taigi pabrėžiama, kad tyrimai tarpkultūrinio ugdymo srityje turėtų remtis skirtingomis metodologinėmis prieigomis bei sutelkti dėmesį į skirtingas ugdymo formas tam, kad būtų galima visapusiškai suprasti tarpkultūrinio ugdymo organizavimą, specifiką bei savitumą.

Tarpkultūrinis ugdymas Lietuvos edukologų tyrinėjamas taip pat gana plačiai ir įvairiapusiškai. Mokslininkai prisideda prie tarpkultūrinio ugdymo supratimo plėtodami tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžtis ir modelius (pvz., Chodzkienė, 2012; Mažeikienė & Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007; Norvilienė, 2014b), išryškina tarpkultūrinio ugdymo svarbą lietuviškajam kontekstui (pvz., Duoblienė, 2006, 2011), atskleidžia tarpkultūrinio ugdymo privalumus (pvz., Norvilienė & Zuzevičiūtė, 2011; Zaleskienė, 2006) ar galimas įtampas tarpkultūrinį ugdymą siejant su tautiniu ir pilietiniu tapatumu (pvz., Duoblienė, 2009; Garšvė, 2013, 2014 ir kt.). Atliekami tarpkultūrinės kompetencijos tyrimai jos raiškos ir išmokimų atžvilgiu apima skirtingus švietimo lygmenis: aukštąjį mokslą (pvz., Gerulaitienė & Mažeikienė, 2012, 2015; Norvilienė, 2014; Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2011) ir mokyklas (pvz., Chodzkienė, 2012;

Kvieskaitė, 2011; Kriauciūnienė & Šiugždinienė, 2010; Norvilienė & Zuzevičiūtė, 2011; Mažeikienė & Gerulaitienė, 2017). Lietuvos mokslininkų atliekami tyrimai tarpkultūrinio ugdymo srityje neapsiriboja vien lietuviškuoju kontekstu, bet yra vykdomi ir tarptautiniu mastu (pvz., Zaleskienė, 2006; Chodzkienė & Lapinskas, 2011; Gerulaitienė, 2015; Mažeikienė & Gerulaitienė, 2017).

Verta pastebėti, kad nemaža dalis atliktų tyrimų nagrinėja tarpkultūrinį ugdymą(si), vykstantį būtent mobilumo mokymosi tikslais metu, ypač dalinių studijų ar stažuočių užsienyje metu, rengiantis tapti ar esant mokytoju (pvz., Chodzkienė & Lapinskas, 2011; Mažeikienė & Loher, 2008; Norvilienė, 2011; Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2011 ir kt.). Akivaizdus lietuvių autorių dėmesys mobilumui mokymosi tikslais suponuoja tai, kad dalyvavimas mobilume yra reikšminga tarpkultūrinio mokymo(si) galimybė, leidžianti asmenims iš gana kultūriškai homogeniškų erdvių išgyventi realius kultūrinius susidūrimus ir, remiantis Young Yun Kim (2008), augti kaip tarpkultūrinėms asmenybėms. Vis dėlto rengiant disertaciją nebuvo rasta tyrimų, kurie išsamiai gilintųsi į mokymąsi per tiesioginius kultūrinius susidūrimus ar visapusiškai tirtų daugiakultūre grupėse vykstančius tarpkultūrinio mokymosi procesus.

Disertacijos temos problematiškumas. Nepaisant to, kokioje mobilumo mokymosi tikslais veikloje asmuo dalyvauja, vienu ar kitu būdu jis neabejotinai įžengia į tarpkultūrinio mokymosi lauką. Pasirinkęs mobilumą, asmuo pirmiausiai fiziškai palieka namų aplinką ir dažnu atveju pirmąkart ilgesnį laiko tarpą atsiduria visiškai naujoje ar mažai pažįstamoje kultūrinėje aplinkoje. Čia jis atlieka konkrečias veiklas, tarkime, studijuoja, savanoriauja, stažuojasi, ir, akivaizdu, negali išvengti susidūrimų su priimančios šalies gyventojais. Be to, mobilume dalyvaujantis asmuo yra labai skatinamas būti, bendrauti ir mokytis su kitais mobilume dalyvaujančiais asmenimis ir gali būti (arba yra) tikslingai įtraukiamas į bendrą mobilume dalyvaujančių asmenų mokymosi procesą. Pavyzdžiui, *Erasmus* studijų metu jaunuoliai lanko bendrus studijų dalykus su kitais mobilume dalyvaujančiais asmenimis ar mokosi su vietiniais studentais. *Europos savanorių tarnybos* laikotarpiu jaunuoliai turi specialius mokymų

kursus, organizuojamus tik tarptautinėje savanorystėje dalyvaujantiems asmenims. Taigi tarpkultūrinis mokymasis mobilumo metu gali vykti per realius dvikultūrius susidūrimus su priimančios šalies kultūra ir joje gyvenančiais asmenimis. Be to, tarpkultūrinis mokymasis gali vykti ir pačioje mobilume dalyvaujančių asmenų grupėje, steigiančioje „čia ir dabar“ *daugiakultūrius* susidūrimus. Tikslingai planuojami ar, atvirkščiai, spontaniškai besikuriantys realūs dvikultūriai ir daugiakultūriai susidūrimai tarp skirtingų kultūrų asmenų mobilumo metu tampa kasdienėmis mokymosi patirtimis, kurios neišvengiamai skatina tarpkultūrinio mokymosi procesą.

Vis dėlto mokymasis per realius kultūrinius susidūrimus yra daug sudėtingesnis nei gali pasirodyti iš pirmo žvilgsnio, todėl į tai svarbu atsižvelgti tiek teoriniame, tiek praktiniame lygmenyse. Kultūriniai susidūrimai yra savaime kompleksiški (Nancy, 2002, 2015; Waldenfels, 2007, 2011), o kiekvienu mokymosi atveju gali būti labai saviti. Kultūriniai susidūrimai yra paradoksalūs: viena vertus, jie yra asmenis potencialiai pozityviai transformuojantys išgyvenimai, o antra vertus – nenuspėjami ir todėl savaime rizikingi (Wilson, 2017).

Tenka pripažinti ir tai, kad, nors mokymasis per kultūrinius susidūrimus yra laikomas kaip potencialiai vertingas ir netgi būtinas tarpkultūrinio ugdymo elementas, ne kiekvienas kultūrinis susidūrimas yra „užprogramuotas“ sėkmingam mokymo(si) procesui ir rezultatui (Otten, 2003; Abdallah-Pretceille, 2006; Dervin, Leyne, & Trémion, 2015). Kultūriniai susidūrimai gali formuoti atskirtį, privesti prie bendrumo su kitos kultūros asmenimis nebuvimo ar diskriminavimo. Jie taip pat gali paskatinti stereotipų ir išankstinių nuostatų apie kitas kultūras kūrimą (Otten, 2003, 2012; Shaules, 2007, Wilson, 2017). Be to, nors kultūriškai dinamiškose grupėse tiesioginiai susidūrimai dažnu atveju atneša laukiamus ir pozityvius rezultatus, tačiau, kaip rodo įvairūs tyrimai, pats mokymo(si) procesas asmenims gali būti labai sudėtingas, keliantis daug streso, baimės, frustracijos, nežinios (pvz., Gill, 2007; Holmes ir O'Neill, 2012; Kinginger, 2015 ir kt.). Todėl ugdytojui svarbu kuo geriau suprasti realių kultūrinių susidūrimų metu tiek aiškiai matomus, tiek užslėptus procesus.

Mobilumo mokymosi tikslais metu kultūrinis susidūrimas atsiskleidžia kaip kompleksiškas reiškinys ir tuo aspektu, kad asmuo susiduria ne tik su priimančios kultūros asmenimis, bet ir tais kultūriniais Kitais, kurie taip pat dalyvauja mobilumo programoje. Mobilumo metu asmuo balansuoja tarp skirtingų dvikultūrių ir daugiakultūrių susidūrimų, kurie tarpusavyje neišvengiamai skiriasi. Susidūrimai su priimančios kultūros asmenimis yra specifiški tuo, kad pačia bendriausia prasme tarp priimančiųjų ir atvykusiųjų steigiasi potencialiai galimas kultūrinis dominavimas ir nelygiavertės pozicijos (savas-svetimas, mano teritorija-kito teritorija), dėl kurių į naują kultūrinę erdvę atvykę asmenys jaučiasi mažiau saugūs ir tampa labiau pažeidžiami (Otten, 2003; Wilson, 2017). O daugiakultūriai susidūrimai su kitais mobilume dalyvaujančiais asmenimis saviti tuo, kad šioje grupėje vienos ar kitos kultūros dominavimas tampa nebe toks ryškus, priimančioje šalyje kiekvienas mobilume dalyvaujantis asmuo į šalia esančius kreipiasi iš tos pačios – atvykusiojo – pozicijos. Taigi tarpusavyje besiskiriantys kultūriniai susidūrimai, kuriuos asmuo realiai išgyvena ir tarp kurių balansuoja viso mobilumo metu, gali kelti įvairius iššūkius, frustracijas ar pasimetimus.

Žvelgiant iš tarpkultūrinio ugdymo perspektyvos, tokioje situacijoje su ne mažiau iššūkių bei klausimų susiduria ir pats ugdytojas. Ką iš tiesų reiškia daugiakultūrės grupės mokymas? Ką reiškia asmeniui mokytis visiškoje kultūrinėje įvairovėje? Kaip asmuo išgyvena dvikultūrių ir daugiakultūrių susidūrimų skirtybes? Ko iš realių daugiakultūrių susidūrimų iš tiesų išmokstama? Šie ir kiti klausimai tampa svarbiu ugdytojo, tiesiogiai dirbančio su daugiakultūre asmenų grupėmis mobilumo metu, rūpesčiu, tačiau jie ne mažiau reikšmingi kiekvienam ugdytojui, susiduriančiam ar susidursiančiam su daugiakultūre ugdytinių grupėmis mokyklose, universitetuose ir kituose švietimo lygmenyse.

Fenomenologinis tyrimo klausimas. *Ką reiškia mokytis daugiakultūroje grupėje?* Tai yra pagrindinis klausimas, kuris keliamas šioje disertacijoje ir į kurį disertacijos teorinėje ir empirinėje dalyse ieškoma atsakymų. Tyrimo klausimas formuluojamas remiantis šioje disertacijoje taikomos hermeneutinės

fenomenologijos prieigos (van Manen, 1990, 2007, 2014) reikalavimais ir yra fenomenologinis. Disertacijoje formuluojamas fenomenologinis klausimas nesiekia iškelti problemos, kurią reikia būtinai išspręsti. Fenomenologinis klausimas nėra tokio pobūdžio klausimas, kuris siektų pateikti tikslus ar galutinius atsakymus (van Manen, 1990, 2014). Jis veikiau siekia pažinti ir suprasti tokį pasaulį, kokiame mes tiesiogiai veikiame ir gyvename, kokį mes realiai patiriame ir dalijamės su kitais asmenimis. Kitaip tariant, šiuo klausimu siekiama geriau suprasti, kaip asmenys realiai išgyvena mokymąsi daugiakultūre grupėse, vykstantį per intensyviuosius tiesioginius susidūrimus su kitų kultūrų asmenimis.

Disertacijoje keliamo fenomenologinio klausimo tikslas yra dvejopas. Siaurąja prasme, siekiama ištirti jaunuolių išgyvenimus jiems mokantis daugiakultūre grupėse mobilumo mokymosi tikslais metu bei išryškinti šių patirčių ugdomąją reikšmę. Plačiąja prasme, disertacijoje siekiama aprašyti mokymąsi daugiakultūre grupėse kaip visuminį fenomeną ir atskleisti galimas mokymosi daugiakultūre grupėse reikšmes. Šių tikslų disertacijoje siekiama šiais žingsniais:

- aprašant kultūros ir tarpkultūralizmo reiškinius bei išryškinant jų sąsajas su tarpkultūriniu ugdymu;
- išryškinant ugdančio kultūrinio susidūrimo reikšmingumą tarpkultūrinio mokymosi procese;
- atskleidžiant kultūrinio susidūrimo kompleksiską prigimtį;
- aprašant mobilumo mokymosi tikslais kontekstą;
- aprašant ir interpretuojant jaunuolių realių kultūrinių susidūrimų išgyvenimus jiems mokantis daugiakultūre grupėse mobilumo mokymosi tikslais metu;
- atskleidžiant ugdomąją mokymosi daugiakultūre grupėse reikšmę.

Tyrimo teorinis ir metodologinis pagrindas. Anot Algio Mickūno (2014), mokymas ir mokymasis yra susiję su vienu iš esminių fenomenologinių principų – intencionalumu. Intencija – tai tiesioginis ryšys tarp patiriančiojo ir patiriamo pasaulio, ji išreiškia asmens kreipimąsi į pasaulį. Kitaip tariant,

regėdami mes visą laiką regime *ką nors*, apmąstydami – apmąstome *ką nors*, patirdami – patiriame *ką nors*, mokydami – mokome *ko nors*, galų gale mokydamiesi – mokomės *ko nors*. Taigi ugdymas yra savaime susijęs su tam tikra intencija ar siekiu, nukreiptu į pasaulio įvykius ir į egzistuojančius subjektus ar objektus. Žvelgiant fenomenologiškai, žmogaus patirtis tampa neišvengiama reikiamybe norint suprasti pasaulį, kuriame yra mokoma ir mokomasi. Atsižvelgiant į fenomenologinio požiūrio svarbą ugdymui, šioje disertacijoje mokymosi daugiakultūre grupėse reiškinių taip pat siekiama suprasti besiremiant fenomenologija kaip filosofija (Nancy, 2000, 2002, 2015; Waldenfels, 2007, 2011; Schutz, 1976 ir kt.), fenomenologija kaip ugdymo teorija (Bollnow, 1959/1994, 1966, 1972/2008; Greene, 1997, 2011; Mickūnas, 2014; Noddings, 2005, 2006, 2012, 2013; van Manen, 1991; Vandenberg, 2002 ir kt.) ir fenomenologija kaip metodologine prieiga, padedančia gilintis į konkrečius žmogaus išgyvenimus ugdymo metu (van Manen, 1990, 1997, 2014; Saevi, 2013).

Disertacijos tyrimas atliktas remiantis kokybinių tyrimų metodologija, pasirinkus kanadiečių ugdymo teoretiko ir metodologo Maxo van Maneno (1990, 1997, 2002, 2007, 2014) išplėtotą hermeneutinės fenomenologijos prieigą. Pagrindinis hermeneutinės fenomenologijos tyrimo tikslas – aprašyti asmenų ikireflektyvių išgyvenimų galimas reikšmes ir tokiu būdu atskleisti tiriamo fenomeno, šiuo atveju mokymosi daugiakultūre grupėse, esmę. Tokiu būdu šioje disertacijoje į mokymąsi daugiakultūre grupėse pirmiausiai žvelgiama per konkrečių jaunuolių, kurie dalyvavo mobilume mokymosi tikslais ir atliko tarptautinę savanorystę, gyvenamąjį pasaulį.

Empirinio tyrimo duomenys rinkti individualių giluminių interviu metu, taikant tikslinę tyrimo dalyvių atranką. Disertacijos tyrimo metu apklausti 24 skirtingų Europos Sąjungos valstybių jaunuoliai (18-30 metų) – Italijos, Ispanijos, Kroatijos, Lenkijos, Lietuvos, Latvijos, Prancūzijos, Rumunijos, Vengrijos, Vokietijos piliečiai. Disertacijoje naudojama 20 jaunuolių interviu metu ir iš jų rašytų tinklaraščių surinkta empirinė medžiaga.

Atliktas tyrimas leidžia giliau pažvelgti į mokymąsi daugiakultūre grupėse ir suprasti jo savitumą mobilumo metu. Be kita ko, pasirinkta hermeneutinės fenomenologijos prieiga padeda priartėti prie mokymosi daugiakultūre grupėse kaip visuminio reiškinių ir suprasti jo esmę nepriklausomai nuo to, kuriose ugdomosiose aplinkose ar kultūriniuose kontekstuose šis fenomenas steigiasi. Siekiant giluminio interpretatyvaus tiriamo fenomeno reikšmių aprašymo ir interpretacijos, tyrimo metu ypatingas dėmesys skiriamas dviem hermeneutinio fenomenologinio tyrimo ašims: redukcijai (filosofinis metodas) ir sužadanimui (filologinis metodas), kurių specifika detaliau aprašoma disertacijos metodologijos dalyje (3.2.1.–3.2.3. skyriai).

Tyrimo naujumas ir mokslinė reikšmė. Disertacijoje formuluojamas fenomenologinis klausimas siekia ne tik geriau suprasti, kaip realiai asmenys išgyvena mokymąsi daugiakultūre grupėse, bet ir apima aktualius ir probleminius tarpkultūrinio ugdymo aspektus iš mokslinės perspektyvos. Pirma, dauguma atliekamų tyrimų, apjungiančių tarpkultūrinį mokymąsi ir mobilumą, koncentruojami į formalųjį ugdymą (pvz., Holmes, Bavieri, & Ganassin, 2015; Byram & Dervin, 2008; Almeida, Fantini, Simões, & Costa, 2016 ir kt.). Šia disertacija siekiama plėsti tarpkultūrinių tyrimų lauką mobilumo srityje koncentruojantis į mažiau tyrinėjamas ugdymo formas, t.y. neformalųjį ugdymą, kuris sukuria asmeniui palankias sąlygas mokytis per tiesioginius kultūrinius susidūrimus. Antra, disertacijoje sutelkiamas dėmesys į tarpkultūrinį ugdymą per tiesioginius kultūrinius susidūrimus, kurie, pasak skirtingų tyrėjų (pvz., Kim, 2008; Otten, 2012 ir kt.), kai kuriais atvejais pernelyg supaprastinami išryškinant tik pozityviąją jų pusę. Šioje disertacijoje taikoma fenomenologinė prieiga padeda visapusiškai atskleisti kompleksinę kultūrinio susidūrimo prigimtį, kuri gali skatinti tiek potencialiai pozityvius mokymosi rezultatus, tiek gali steigti vidines įtampas, pasipriešinimus ir kurti atskirtį tarp skirtingų kultūrų asmenų. Be to, atliktas empirinis tyrimas padeda labiau įsigilinti į tarpkultūrinį mokymąsi tokiose specifinėse terpėse, kuriose gali

steigtis kultūrinis horizontalumas, t.y. skirtingų kultūrų asmenys gali tapti lygiaverčiai tiek priimančios šalies, tiek vienas kito atžvilgiu.

Fenomenologiniai tyrimai edukologijos srityje yra aktualūs nebe vieną dešimtį metų bei sulaukia vis didesnio dėmesio ir tarp Lietuvos edukologų (pvz., Čepienė, 2010; Sūnelaitytė & Žydžiūnaitė, 2012; Venslovaitė, 2013; Batuchina, 2015; Penkauskienė, 2016). Fenomenologiniai tyrimai taip pat pradėti taikyti gilinantis į tarpkultūriniam ugdymui aktualius aspektus (pvz., Batuchinos (2015) disertacija apie vaikų migravimo fenomeną). Tačiau Lietuvoje iki šiol nėra atlikta tyrimų, kurių metu būtų gilinamasi į mokymąsi daugiakultūre grupėse iš fenomenologinės perspektyvos.

Moksliniam tyrimui pasirinkta hermeneutinės fenomenologijos metodologinė prieiga yra reikšminga ir tuo, kad siekia mažinti atotrūkį tarp ugdymo teorijos ir praktikos. Pasak van Maneno (1990, 2014), hermeneutinis fenomenologinis tyrimas orientuojasi į ugdymo praktiką ir siekia „pasitarnauti“ ugdymo praktikams jų kasdienėje veikloje. Todėl ši pasirinkta metodologinė prieiga padeda suprasti besimokančiųjų patiriamą gyvenamąjį pasaulį, pamatyti konkrečių išgyventų mokymo(si) situacijų reikšmės ir tokiu būdu leidžia stiprinti ugdytojo, dirbančio (ar dirbsiančio) su daugiakultūre grupėmis, pedagoginį taktiškumą ir dėmesingumą besimokančiųjų atžvilgiu.

Atliktas tyrimas atskleidžia ugdomąjį mokymosi daugiakultūre grupėse aspektą. Realiai išgyvenami kultūriniai susidūrimai tokiose grupėse neabejotinai gali tapti reikšminga tarpkultūrinio mokymosi dalimi, kurio metu gali vykti giluminės asmens nuostatų bei elgesio transformacijos tiek kultūrinio Kito, tiek savo paties atžvilgiu. Taip pat disertacijoje ypač aktualizuojama ugdytojo vaidmens reikšmė tam, kad susidūrimai daugiakultūre grupėse taptų ugdančiąja patirtimi, o mokymasis su kultūriniu Kitu transformuotųsi į mokymąsi iš kultūrinio Kito.

Disertacijos savitumas. Pirmoji nuoroda į disertacijos savitumą yra šios disertacijos pavadinimui pasirinktas vienos iš tyrimo dalyvių, Lauros (naudojamas pseudonimas) pasakoto išgyvenimo mokantis daugiakultūre grupėje fragmentas: „mes vienoje valtyje, bet aš vis tiek iš kitos kultūros“. Šioje

ištraukoje minimi „vienos valtys“ ir „aš vis tiek iš kitos kultūros“ momentai tampa reikšmingomis detalėmis, padedančiomis iliustruoti bei interpretuoti mokymosi daugiakultūre grupėse fenomene slypinčias reikšmes.

Daugiakultūre grupės kaip *vienos valtys* kūrimasis įkūnija tarp skirtingų kultūrų asmenų vykstantį vientisos grupės formavimosi procesą, kurio metu skirtingų kultūrų asmenys „atsipalaiduoja“ nuo savų kultūrų ir pradeda kurti visiškai naują kultūrinį darinį. Taip pat daugiakultūre grupė kaip *viena valtis* simbolizuoja pirminio prieglobsčio ir saugumo už(si)tikrinimą asmeniui, atsidūrusiam nepažįstamoje atviroje erdvėje, kurioje nesama stabilaus pagrindo (tarsi asmuo staiga atsidurtų vandenyje ir turėtų kažkaip plaukti). Skirtingų kultūrų asmenų telkimas(is) draugėn nuo pat pirmųjų mobilumo akimirų suteikia galimybę asmeniui „išgyventi“ visiškai svetimoje kultūrinėje erdvėje ir leidžia joje orientuotis.

Lauros išgyvento momento ištraukoje ypatingą reikšmę įgyja priešprieša, atsirandanti tarp daugiakultūre grupės kaip *vienos valtys* bei jos kultūrinio skirtingumo pajautimo kitų jaunuolių atžvilgiu. Šią priešpriešą ryškiai atspindi vartojamos vienaskaitos pirmojo asmens „aš“ ir daugiskaitos pirmojo asmens „mes“ formos. Kalbėdama apie valtį, ji naudoja daugiskaitos „mes“ formą, kuri suponuoja tarp skirtingų kultūrų asmenų besisteigiantį bendrumą ir tarpusavio santykį. Tuo tarpu antroje ištraukos dalyje, sakydama „bet aš vis tiek iš kitos kultūros“ (angl. *yet I am from another culture*), Laura naudoja vienaskaitos formą, kuri suponuoja jos kultūrinį skirtingumą ir kitoniškumą kitų grupės narių atžvilgiu. Ši asmens viduje besisteigianti priešprieša neišvengiamai suskaido vientisą grupę į atskirus kultūrinius ar kalbinius vienetų. Lauros išgyvenama priešprieša įkūnija ir tai, kad mokymasis daugiakultūre grupėje tampa asmenų nepertraukiamu balansavimu tarp įtraukties ir atskirties polių.

Tradiciškai organizuojant tarpkultūrinio ugdymo procesą ypatinga reikšmė skiriama konkrečiam kultūrinio konteksto, kuriame mokymasis vyksta, specifikai bei konkrečių asmenų kultūriniam bruožams. Šiuo aspektu atliekami empiriniai tyrimai dažnu atveju taip pat kreipia dėmesį į *vienos ar kitos* konkrečios kultūros bruožus ir specifiką, o tyrimo duomenys gali būti

interpretuojami remiantis tam tikromis kultūrinėmis charakteristikomis. Šioje disertacijoje atsiribojama nuo kultūriškai determinuotos pozicijos asmenų ir kultūrinės erdvės atžvilgiu. Kitaip tariant, tampa nesvarbu, kokios kultūros asmuo išgyvena tam tikrą momentą, kokioje konkrečioje kultūroje jis mokosi ar su kokios kultūros asmeniu yra susiduriama. Svarbu pabrėžti ir tai, kad nors šioje disertacijoje atsiribojama nuo kultūriškai determinuotos pozicijos, tačiau laikomasi idėjos, kad asmens kultūrinis pagrindas turi įtakos asmens tapatumo kūrimui(si). Disertacijoje naudojamos dichotominės sąvokos savas ir Kitas, savas ir svetimas, savas ir svetimšalis leidžia pačia bendriausia prasme kalbėti apie skirtumus, egzistuojančius tarp skirtingų kultūrų asmenų. Taigi šiuo atžvilgiu disertacija pasiūlo savitą perspektyvą, kaip galima tyrinėti tarpkultūrinį mokymąsi ir jo metu vykstančius procesus.

Ši disertacija rengta susilaikant nuo išankstinių nuostatų, kad kultūrinis susidūrimas yra tik potencialiai pozityvus išgyvenimas, vedantis link reikšmingų mokymosi momentų. Skirtingų filosofų, kaip Otto F. Bollnow, Jeano-Luco Nancy ir Bernhardo Waldenfelso, idėjos padeda apmąstyti kultūrinio susidūrimo kompleksiską prigimtį, kuri gali pasireikšti tiek kultūrinio Kito priėmimu ir pripažinimu, tiek atstumimu ar pasipriešinimu jam/jai. Žinoma, tarpkultūrinio ugdymo metu yra vengiama šių negatyvių išgyvenimų steigties. Tačiau disertacijos teorinėje ir empirinėje dalyje atskleidžiama, kad tiek sklandus, tiek sudėtingas kultūrinis susidūrimas yra lygiavertiškai reikšmingi momentai, skatinantys giluminį asmens mokymąsi.

Pasirinkdamas hermeneutinės fenomenologijos metodologinę prieigą, tyrėjas tampa neabejotinai atidus jos ypatumams, formuojantiems atliekamo tyrimo proceso ir rezultatų pristatymo savitumą, todėl svarbu pabrėžti kelias atliekamo empirinio tyrimo ypatybes. Pirma, hermeneutinio fenomenologinio tyrimo metu formuluojama ne tyrimo problema, bet fenomenologinis klausimas. Antra, per konkrečius surinktus išgyvenimus aprašomos tiriamo fenomeno reikšmės tampa fenomenologinio tyrimo proceso dalimi, o ne tik gautų rezultatų pristatymu. Trečia, fenomenologinis tyrimas sutelkia dėmesį į konkrečią išgyventą patirtį ir joje esančius momentus, kurie kiekvienu atveju yra skirtingi

ir unikalūs (van Manen, 1990, 2014). Todėl disertacijoje aprašomos ir interpretuojamos skirtingos istorijos, atskleidžiančios išgyventas jaunuolių akimirkas, nėra tarpusavyje lyginamos. Tarp skirtingų istorijų nėra siekiama būtinai rasti pasikartojimų ar panašumų. Atvirkščiai, į kiekvieną iš jų yra žvelgiama kaip į unikalų ir savitą išgyvenimą, atskleidžiantį vis naują ir skirtingą tiriamo fenomeno aspektą.

Ketvirta, fenomenologinio tyrimo metu dėmesys kreipiamas į fenomeną, o ne į pasirinktą konkrečią tikslinę grupę ar grupes. Tokiu būdu nesiekiama daryti empirinių generalizacijų, pritaikomų didesnei populiacijai. Vis dėlto būtų klaidinga manyti, kad fenomenologiniame tyrime apskritai nėra jokių generalizacijų. Tyrėjas atlieka dviejų tipų fenomenologines generalizacijas: egzistencinę ir savitąją (angl. *singular*) (van Manen, 2014). Pirmoji kreipia dėmesį į eidetinį arba esmių supratimą, t. y. kas tiriamame fenomene yra universalu ir esmiška, bei leidžia atpažinti pasikartojančius fenomeno reikšmių aspektus. Antroji orientuojasi į tai, kas tiriamame fenomene yra unikalų ir savitą. Šioje disertacijoje tiek egzistencinė, tiek savitoji generalizacijos atspindi diskusijų ir išvadų dalyse. Pastarosios disertacijos dalys padeda atskleisti, kas esmiška mokymosi daugiakultūre grupėse fenomenui ir kas, žvelgiant iš mobilumo mokymosi tikslais perspektyvos, jam savita.

Disertacijos struktūra. Disertaciją sudaro septynios dalys. Pirmoji dalis skirta fenomenologinio klausimo suformulavimui. Antroji – teoriniam disertacijos pagrindui. Šioje dalyje aprašomi kultūros ir tarpkultūralizmo konceptai bei jų sąsaja su tarpkultūriniu ugdymu. Taip pat atskleidžiama, kuo kultūrinis susidūrimas yra reikšmingas tarpkultūriniame ugdyme ir kaip jis gali būti ugdymo procese steigiamas. Galiausiai, šioje dalyje daug dėmesio skiriama išryškinti kompleksinę kultūrinio susidūrimo prigimtį. Trečiojoje, tyrimo metodologijos, dalyje aprašomi esminiai hermeneutinio fenomenologinio tyrimo bruožai ir empirinio tyrimo organizavimas. Šioje dalyje taip pat išryškinami hermeneutinio fenomenologinio tyrimo kokybės bei tyrėjo subjektyvumo klausimai. Mokymosi daugiakultūre grupėse fenomeno reikšmių aprašymas ir interpretacija atliekami ketvirtoje disertacijos dalyje, o

penktoje dalyje atskleidžiamas ugdomasis mokymosi daugiakultūre grupėse aspektas – jaunuolių tarpkultūriniai išmokimai bei ugdytojo ir daugiakultūrės grupės santykis. Paskutinėse dalyse, diskusijoje ir išvadose, svarstomos ir išryškinamos esminės mokymosi daugiakultūre grupėje fenomeno reikšmės, atrastos tyrimo metu.

Disertacijos tema publikuoti straipsniai:

1. Kairė, S. (2015). Būti priimtam ar būti matomam: kultūrinio susidūrimo kompleksiškumas vykdant tarpkultūrinį ugdymą. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 34, 9–19. Prieiga: <http://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/8339/6211>.
2. Kairė, S. (2017). We are on the same boat, but still I am from another culture: the lived experiences of learning in groups. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology of Education*, XXI(47), 29–48. doi:10.6092/issn.1825-8670/6946.

Disertacijos rezultatai, pristatyti mokslinėse konferencijose:

1. Kairė, S. (2015 m. spalio 15 d.). „Being included or being visible: the complexity of cultural encounters in the educational process“. Stendinis pranešimas (anglų kalba) tarptautinėje mokslinėje konferencijoje *Towards Research-Based Education* (2015 m. spalio 15–16 d.). Vilnius, Lietuvos edukologijos universitetas.
2. Kairė, S. (2016 m. rugsėjo 6 d.). „We are on the same boat, but I am from another culture: lived experiences of learning in culturally diverse groups during volunteering abroad“. Žodinis pranešimas (anglų kalba) tarptautinėje mokslinėje konferencijoje *Mobilities, Transitions, Transformations – Intercultural Educational in Crossroads* (International Association of Intercultural Education, 2016 m. rugsėjo 5–9 d.). Budapeštas (Vengrija), Eötvös Loránd Universitetas.
3. Kairė, S. (2016 m. rugsėjo 24 d.). „We came for the same purpose and left our cultures behind: lived experiences of learning in culturally diverse

groups“. Žodinis pranešimas (anglų kalba) tarptautinėje mokslinėje-praktinėje konferencijoje *Phenomenology of Practice in Practice: International Interdisciplinary Conference of Phenomenological Research in Human Sciences* (2016 m. rugsėjo 23–24 d.). Kaunas, Kolpingo kolegija.

Seminarai, kuriuose gilintasi į hermeneutinę fenomenologiją kaip metodologinę prieigą:

1. Saevi, T. (2014 m. kovo 17–21 d.). *Phenomenology of Practice – Hermeneutic Phenomenological Inquiry and Writing*. Teorinis-praktinis seminaras, Klaipėda, Klaipėdos universitetas (30 akad. val., pažymėjimo Nr. PKK-1951).
2. Van Manen, M. (2014 m. birželio 16–20 d.). *Phenomenological Inquiry and Writing*. Teorinis-praktinis seminaras. Klaipėda, Klaipėdos universitetas (30 akad. val., pažymėjimo Nr. PKK-2141).

Mokslinės stažuotės disertacijos rengimo metu:

1. Aveiro universitetas (Aveiro, Portugalija). Data: 2015-05-01–2015-08-30 (5 mėn.). Stažuotės konsultantė prof. dr. Ana Raquel Simoes.
2. Veronos universitetas (Verona, Italija). Data: 2016-05-15–2016-08-14 (3 mėn.). Stažuotės konsultantas prof. dr. Agostino Portera.
3. Haifos universitetas (Haifa, Israelis). Data: 2017-02-19–2017-05-18 (3 mėn.). Stažuotės konsultantas prof. dr. Hananas Alexanderis.

Asmeninės konsultacijos:

prof. dr. Maxas van Manenas (2014). Asmeninio aplanko medžiaga.
prof. dr. Tone Saevi (2014–2016). Asmeninio aplanko medžiaga.

1. FENOMENOLOGINIO TYRIMO KLAUSIMO FORMULAVIMAS

Nors migracija yra neatsiejamą žmonijos buvimo dalis, tačiau iki šiol diskutuojama, kaip skirtingų kultūrų žmonės galėtų taikiai sugyventi (Portera, 2011). Istoriniame vyksme skirtingų kultūrų susidūrimai reiškėsi įvairiomis formomis: atvykstantys ar „silpnėsniųjų“ kultūrų asmenys buvo atskiriami, išstumiami, asimiliuojami arba suliejami į vadinamąjį „kultūrų katilą“. Kanadoje, Jungtinėse Amerikos Valstijose nuo praėjusio amžiaus septintojo dešimtmečio vis didesnis dėmesys pradėtas skirti multikultūralizmo reiškiniui, kuris išryškino skirtingų kultūrų įvairovės svarbą, pripažino objektyviai egzistuojančius kultūrinius skirtumus bei siekė lygių galimybių užtikrinimo tarp skirtingų kultūrinių grupių tokiose srityse kaip ugdymas ar socialinė apsauga (Banks, 2007; Murphy, 2012). Europa, po Antrojo pasaulinio karo pajutusi intensyvių migracijos srautus, taip pat pradėjo dirbti ties skirtingų kultūrų žmonių sugyvenimu ir sistemingai pažvelgė į migrantų socialinę situaciją. Europos Taryba laikoma ta institucija, kuri žengė pirmuosius žingsnius link migrantų vaikų ugdymo Europoje. Pirmiausiai ji pradėjo rengti eksperimentines klases migrantų vaikams, kad išsiaiškintų realius jų poreikius. Vėliau pradėtos sudaryti sąlygos šiems vaikams integruotis į priimančią šalį ir išsaugoti savo gimtąją kalbą. Galiausiai Europos Taryba sukūrė mokytojų, dirbsiančių su imigrantais vaikais, rengimo programą (Rey-von Allmen, 2011). Šie ir kiti veiksmai migrantų vaikų atžvilgiu paskatino procesus, kurių metu Europos lygmenyje buvo nutarta vadovautis būtent tarpkultūralizmo konceptu⁴.

Pasak Agostino Porteros (2011), tarpkultūrinis ugdymas Europoje įvykdė tikrą „Koperniko revoliuciją“. Į kultūrą ir asmens kultūrinį tapatumą pažvelgia

⁴ Tarpkultūrinę perspektyvą darbui su migrantais Europoje praėjusio amžiaus 7 deš. pasiūlė Micheline Rey-von Allmen, kuri tuo metu buvo tiesiogiai atsakinga už migrantų vaikų mokymą Ženevoje. Dirbdama šioje srityje, Rey-von Allmen susidūrė su stipria migrantų marginalizacija ir ryškiais ksenofobiniais judėjimais, kurie, jos teigimu (2011), iš tikrųjų buvo susiję ne su migrantų sociokultūriniu lygmeniu, bet su vietinių gyventojų nenoru juos priimti. Terminą „tarpkultūrinis“ Rey-von Allmen pasiskolino iš IRFED (1975) eksperimento, skirto skatinti migrantų ir vietinių žmonių tarpusavio sąveiką, ataskaitos ir 1977 metais Europos Taryboje pasiūlė rengti mokytojus, dirbsiančius su migrantų vaikais, remiantis tarpkultūrine perspektyva.

ne kaip į statiškas, objektyvias ir apspręstas duotybes, bet kaip į dinamiškus ir nuolat besikeičiančius konceptus. „Kitoniškumas, emigracija, gyvenimas kompleksiškoje ir daugiakultūroje visuomenėje nebėra rizikos veiksniai ar potencialiai žalingi požymiai, bet *galimybės* [kursyvas autoriaus] asmeniniam ir bendram turtingumui“ (p. 20). Taigi į atvykstantį svetimšalį pradėta žiūrėti ne kaip į galimą grėsmę vietinių asmenų kultūriniam identitetui, bet, atvirkščiai, kaip galimybę susitikti, bendrauti ir kartu mokytis apie skirtingų kultūrų vertybes, normas ir elgesį. Į kultūrinį Kitą pradėta žvelgti kaip į tą asmenį, iš kurio/kurios galima mokytis, per kurį/kurią galima stiprinti toleranciją bei atvirumą kultūrinei įvairovei. Šiais laikais tarpkultūrinis mokymas(is) tapo nebeišvengiamu procesu, kadangi gyvenimas ar keliavimas kitoje šalyje įpareigoja žmogų mokytis tam, kad naujoje aplinkoje jis/ji galėtų geriau integruotis (Shaules, 2007). Pastaruoju metu tarpkultūrinis ugdymas laikomas raktu į skirtingų kultūrų ir religijų dialogą (Council of Europe, 2008; Titley, 2008), į bendrą konfliktų sprendimą, į asmens kaip „tarpkultūrinės asmenybės“ formavimą(si) (Kim, 2008), europietiškojo pilietiškumo stiprinimą, radikalizacijos ir smurtinio ekstremizmo (pvz. European Parliament, 2015) bei pabėgėlių krizės (su)valdymą (pvz. Catarci, Gomes, & Siqueira, 2017).

Vis dėlto nepaisant šių visų stipriųjų tarpkultūrinio ugdymo pusių, Young Yun Kim (2008) pastebi, kad teoriniame lygmenyje tarpkultūralizmo konceptas analizuojamas ir aprašomas pernelyg akcentuojant optimistinę jo pusę, o tokie sudėtingi reiškiniai, kaip kultūrinis tapatumas ar tarpkultūrinis susidūrimas, yra pernelyg supaprastinami. Hendrikas Ottenas (2012) antrina Kim teigdamas, kad pernelyg dažnai kalbame tik apie teigiamą ir laukiamą tarpkultūrinio ugdymo pusę, tačiau vengiame kalbėti apie tai, kokius iššūkius ir sunkumus mokymo(si) metu kelia bendravimas tarp skirtingų kultūrų žmonių. Įvairūs tyrimai (pvz., Lee, 2005; Gill, 2007; Holmes & O'Neill, 2012; Kinginger, 2015 ir kt.) tarpkultūrinio ugdymo srityje atskleidžia, kad mokantis kitoje šalyje ar su kitos kultūros asmenimis pasiekiami ne tik laukiami ir teigiami rezultatai. Besimokantieji, būdami su skirtingų kultūrų asmenimis, taip pat išgyvena stresą, baimę, atskirtį, bendrumo su jais nebuvimą ar netgi diskriminavimą.

Tarkime, Scherto Gill (2007) tyrimas parodė, kad atvykę studijuoti į Didžiąją Britaniją ir susidūrę su kitų kultūrų asmenimis kinai pirmiausiai jautė stresą ir nerimą. Prue Holmes ir Gilliana O'Neill (2012) tyrime prašė studentų tam tikrą laiko tarpą susitikti ir bendrauti su kitataučiais jaunuoliais, o asmeninius pastebėjimus bei įgytą patirtį užfiksuoti asmeniniuose užrašuose. Surinktų užrašų analizė parodė, kad dar iki susitikdami su kitos kultūros asmenimis, studentai išgyveno baimę, nerimą ir vidinį pasipriešinimą. Jaunuoliai teigė, kad, jei būtų turėję galimybę, būtų linkę išvengti tiesioginio kontakto su kitos kultūros asmenimis. Tai tik keli tyrimai, iliustruojantys kultūrinių susidūrimų keliamus sunkumus ir iššūkius, į kuriuos ugdytojai, dirbančiam su daugiakultūrėmis grupėmis ir siekiančiam mokyti per kultūrinius susidūrimus, svarbu atkreipti dėmesį.

Taigi ugdytojai tampa svarbu būti atidžiam kultūrinių susidūrimų dinamiks ir specifiks. Jam reikšminga suprasti ne tik tai, kas yra kultūrinis susidūrimas, bet ir būtina įžvelgti susidūrimo su kultūriniu Kitu kompleksiskumą bei įvairiapusiskumą. Be to, ugdytojai svarbu gebėti sudėtingus kultūrinius susidūrimus nukreipti į ugdomąsias sąveikas ir siekti pedagoginio taktiškumo ugdytinių atžvilgiu, kadangi per pedagoginį taktiškumą jis išreiškia savo rūpestingumą pastarųjų atžvilgiu.

Van Manenas (1990, 1991, 2014) ugdytojo dėmesingo ir taktiško veiksmo, nukreipto į besimokančiuosius, stiprinimą ugdomosiose situacijose tiesiogiai sieja būtent su fenomenologija. Per fenomenologiją mes galime plėsti supratimą apie mus supančius reiškinius, o iš ugdomosios perspektyvos galime stiprinti ugdytojų kritinę pedagoginę kompetenciją, leidžiančią jiems išmanyti, kaip pedagoginėse situacijose elgtis dėmesingai ir taktiškai. Fenomenologinio tyrimo ir ugdymo santykį van Manenas (1990) išryškina teigdamas, kad:

<...> pedagogika reikalauja fenomenologinio jautrumo į išgyventas besimokančiųjų patirtis (į vaikų tikrovę ir jų gyvenamąjį pasaulį). Pedagogika reikalauja hermeneutinio gebėjimo interpretuoti gyvenamojo pasaulio fenomenus tam, kad būtų galima pamatyti situacijų pedagoginę reikšmę ir santykį su vaikais. Taip pat

pedagogika reikalauja kalbinės prieigos, tam, kad tekstinė tyrimo proceso refleksija prisidėtų prie pedagoginio dėmesingumo ir taktiškumo. (p. 2)

Taigi, nepaisant to, su kokia ugdytinių grupe ugdytojas dirba – vaikais, paaugliais ar suaugusiais – fenomenologinė perspektyva padeda jam/jai priartėti prie realaus kiekvieno ugdytinio pasaulio, jį geriau suprasti bei tapti atidesniu ir jautresniu ugdytinio atžvilgiu.

Remdamiesi fenomenologine perspektyva edukologinio tyrimo metu, mes taip pat pirmiausiai priartėjame prie kasdienio gyvenamojo pasaulio ir galime pamatyti, kaip jis iš tiesų yra patiriamas. Toks tyrimas visada prasidės nuo realaus gyvenamojo pasaulio, o tai van Manenas laiko vienu iš esminių fenomenologinio tyrimo bruožų. Gyvenamasis pasaulis, kaip apibrėžė Edmundas Husserlis (1931/2012), yra originalus, iki-reflektyvus ir iki-teorinis požiūris į gyvenimą. Tuo tarpu galėdami šį kasdienį iki-reflektyvų pasaulį reflektiviai įsisąmoninti (angl. *awareness*), mes galime jį transformuoti į tikrąjį ugdymo (vok. *Bildung*) jausmą ir tokiu būdu praturtiname asmenines įžvalgas, plečiame savo dėmesingumą ir gebėjimus elgtis taktiškai kiekvieno besimokančiojo atžvilgiu.

Iš fenomenologinės perspektyvos atlikti tyrimą reiškia visuomet klausti, kaip mes patiriame pasaulį, ir norėti *pažinti* pasaulį, kuriame gyvename kaip žmogiškosios būtybės. Kadangi pažinti pasaulį reiškia *būti* pasaulyje tam tikru būdu, tyrinėjimo-klausinėjimo-teoretizavimo veiksmas yra intencionalus veiksmas, sujungiantis mus su pasauliu tam, kad taptume pilnesne jo dalimi arba, tiksliau tariant, kad *taptume* [visi kursyvai autoriaus] pasauliu. <...> Atlikdami tyrimą mes tiriamo tikriausias pasaulio paslaptis ir intymumus, kurie yra jo sudedamoji dalis ir atneša jį į mūsų būtį ir į mus pačius (van Manen, 1990, p. 5).

Kitaip tariant, atlikti fenomenologinį tyrimą reiškia *klausti* fenomenologiškai, ką iš tikrųjų reiškia patirti gyvenamąjį pasaulį, ką reiškia išgyventi vieną ar kitą gyvenamojo pasaulio reiškinių, t.y. koncentruotis į kasdinių fenomenų reikšmes ir tokiu būdu priartėti prie jų esmės ir prigimties. Fenomenologinio tyrimo metu mes ne tiesiog iškeliame problemą, kurią reikia

spręsti, ar formuluojuame klausimą, į kurį reikia rasti teisingus ir konkrečius atsakymus, o keliame fenomenologinį klausimą, kuris padeda suprasti, kas yra duota ikireflektyviame patyrimo – patyrimo, kurį konkrečiu gyvenimo momentu mes tiesiogiai išgyvename ar galime išgyventi. Fenomenologinis klausimas mums padeda sustoti ir reflektuoti, jis padeda stebėtis net, atrodytų, visiškai įprastais dalykais (van Manen, 2014).

„Gera fenomenologinė studija beveik visada prasideda su nuostaba arba praeina nuostabos fazę“ (van Manen, 2014, p. 37), kurios metu norime geriau suprasti mums įprastus ir kasdienius reiškinius. Kodėl nuostabos momentas fenomenologinio klausimo formulavimo metu yra reikšmingas? Van Manenas (2014), remdamasis filosofo Martino Heideggerio idėjomis, pabrėžia nuostabos ir fenomenologinio mąstymo sąsają. Nuostabą jis laiko pirminiu fenomenologinio metodo principu, padedančiu sugriebti išgyvenimų reikšmes prieš pritaikant teorinius, kognityvinius ar konceptualius paaiškinimus. Tačiau nuostabos momento neturėtume painioti su smalsumu, žavėjimusi ir gėrėjimusi. Nuostabos momentas yra giluminis, sukrečiantis, skatinantis kelti klausimus, atrodytų, apie mums visiškai suprantamus dalykus ar veiksmus. Tarkime, eilinį kartą gerdami kavą su draugu, netikėtai pradedame klausti, ką iš tiesų reiškia gerti kavą su draugu, ir pradedame įžvelgti tai, kas šiame mažame rituale unikalų ir savitą. Taigi per nuostabos aspektą išgyvenimas tampa nebe savaime suprantamas. Nuostaba skatina mus klausti apie tai, kas, atrodytų, yra savaime suprantama, ir tokiu būdu padeda sutelkti dėmesį į tai, kas tiriamame fenomene yra esmiška.

Fenomenologiniame klausime girdima nuostaba tampa reikšminga ir tuo, kad leidžia gilintis į galimas tiriamo fenomeno reikšmes, padeda atskleisti, *kas* ir *kaip* jame yra duota ir tokiu būdu leidžia apčiuopti šio fenomeno esmę. Todėl keldami fenomenologinį klausimą konkrečiau išgyvenimo nebelaikome savaime suprantamu, bet siekiame suprasti fenomenų reikšmes.

Įžvelgdami į žmonių migracijos ir mobilumo reiškinius galime matyti, kad dėl susidariusių palankių ekonominių ir socialinių aplinkybių, leidžiančių asmenims lengvai judėti iš vienos vietos į kitą, susidūrimai su skirtingų kultūrų

asmenimis, bendravimas, darbas ar mokymasis daugiakultūre grupėse tampa vis labiau įprastu ir kasdienišku reiškiniu. Kai kuriais atvejais mums net fiziškai nebereikia išeiti iš namų aplinkos tam, kad susidurtume su kultūriniais Kitais. Mūsų pačių mokyklose galime pamatyti kitataučių vaikų, mūsų universitetuose galime sutikti užsieniečių studentų. Taigi intensyvėjantis mobilumas ir migracija, atrodytų, savaime suartina mus ir kultūrinius Kitus, o susidūrimai mums kelia vis mažesnę nuostabą. Vis dėlto disertacijos rengimo pradžioje turėjau neformalų susitikimą su viena iš neseniai mobilume mokymosi tikslais dalyvavusių merginų, kuri, man paklausus, kaip jai sekėsi, pradėjo pasakoti savo įspūdžius ir pokalbio eigoje ištarė:

Aš tikrai nebūčiau net pagalvojusi, kad per tokį trumpą laiką tarpą sutiksiu žmonių iš tiek daug skirtingų kultūrų. Tas angliškas pasakymas „salad bowl“ man buvo pats tikriausias salotų dubenėlis, kuriame tik pradėjusi savanoriauti aš atsidūriau tiesiogine to žodžio prasme. Vengrai, ispanai, italai, vokiečiai, čekai, prancūzai, rumunai... Man rodos, abiejų rankų pirštų neužtektų išvardinti visus, su kuriais aš susidūriau. Tai buvo visiška įvairovė, į kurią aš patekau! (Monika iš Lietuvos)

Klausydama jos pasakojimo pradėjau galvoti, ką iš tiesų reiškia būti (keliauti, dirbti, mokytis) daugiakultūre grupėje? Ką iš tiesų reiškia būti visiškoje kultūrinėje įvairovėje, tame „salotų dubenėlyje“ ir nebematyti ar nebejausti ryškaus kiekybinio vienos ar kitos kultūros dominavimo? Ką reiškia mokytis tokioje grupėje, kurioje mūsų įprastas elgesys, veiksmai ar bendravimas gimtąja kalba nebetenka tos ypatingos reikšmės, kurią turėjo namų aplinkoje?

Ką reiškia mokytis daugiakultūre grupėse? Tai pagrindinis klausimas, kuris yra keliamas šioje disertacijoje. Iš pirmo žvilgsnio paprastas klausimas apima daug skirtingų aspektų. Ką reiškia tiesiogiai susidurti su kultūriniu Kitu? Ką iš tiesų reiškia susidurti ne su vienu, bet su daug skirtingų kultūrinių Kitų vienu metu? Ką reiškia mokytis kartu su kitos kultūros asmeniu? Tiksliau, ką

reiškia mokytis su įvairių kultūrų asmenimis grupėje vienu metu? Ko iš šių susidūrimų iš tiesų išmokstama? Taigi šis paprastas klausimas apima daug skirtingų sluoksnių, kurie yra aprašomi teorinėje darbo dalyje koncentruojantis į kultūrinį susidūrimą bei jo kompleksiskumą ir empirinėje darbo dalyje aprašant ir interpretuojant konkrečių jaunų žmonių išgyvenimus jiems realiai mokantis daugiakultūre grupėse.

Iškeltas fenomenologinis klausimas yra esminis rašant teorinę disertacijos dalį, renkant empirinio tyrimo duomenis bei atliekant ikireflektyvių išgyvenimų daugiakultūre grupėse aprašymą ir interpretaciją. Fenomenologiniame klausime vartojama sąvoka *mokytis* kreipia dėmesį į veiksmą ir į procesą, vykstantį daugiakultūre grupėje ir siekia sugriebti ikireflektyvias „čia ir dabar“ mokymosi patirtis, kurias jaunuoliai išgyvena mokydami kartu su kultūriniais Kitais. Fenomenologiniame klausime vartojama sąvoka *daugiakultūris* kreipia dėmesį į tai, kad mokomasi kultūriškai mišrioje grupėje, kuriose nėra vienos aiškiai ar kiekybiškai dominuojančios kultūrinės grupės. Ši sąvoka išreiškia daugiakultūre grupėje aiškiai pastebimą kultūrinės įvairovės aspektą, apimančią tiek etninius, tiek socialinius, tiek individualius asmenų tarpusavio panašumus ir skirtumus. Galiausiai, šis fenomenologinis klausimas yra keliamas specifiniame kontekste. Fenomenologinis klausimas koncentruojasi į mokymąsi mobilumo mokymosi tikslais metu ir orientuojasi į konkrečių jaunuolių išgyvenimus jiems mokantis daugiakultūre grupėse tarptautinės savanorystės metu.

Pasak Normo Frieseno (2012), bet koks tyrimas, keliantis fenomenologinį klausimą, iš tiesų gali pažinti tik mažą gyvenamojo pasaulio, kuriuo dalijamasi su kitais, dalį, o šis intersubjektyvaus pasaulio pažinimas fenomenologinio tyrimo rėmuose turėtų remtis konkrečiomis technikomis. Van Manenas (1990, 2002, 2014) į gyvenamąjį pasaulį ir į fenomenologinį tyrimą siūlo pažvelgti per keturias egzistencines temas (angl. *existentials*) arba dimensijas: išgyvenamą santykį, išgyvenamą kūną, išgyvenamą erdvę ir išgyvenamą laiką. Metodologas (2014) argumentuoja, kad šios keturios dimensijos apima kiekvieno asmens gyvenamąjį pasaulį, yra universalios gyvenimo temos ir padeda atskleisti

tyrinėjamą fenomeną iš euristinės perspektyvos (angl. *heuristic manner*). Hermeneutinio fenomenologinio tyrimo metu šios egzistencinės temos tampa vertingomis ir tuo, kad apima kiekvieno žmogaus išgyvenimus nepaisant jo/jos skirtingų istorinių, kultūrinių ar socialinių kontekstų ir padeda tyrėjui nuosekliai reflektuoti tiriamo fenomeno reikšmės visumine prasme (Lee, 2005).

Taigi egzistencinės temos padeda susmulkinti fenomenologinį klausimą, pažvelgti į mokymąsi daugiakultūre grupėse iš skirtingų perspektyvų ir tuo pačiu leidžia pamatyti visuminį šio tiriamo fenomeno vaizdinį. Šiame disertaciniame darbe iškeltas fenomenologinis klausimas yra skaidomas į smulkesnius subklausimus:

1. Kaip mokydami daugiakultūre grupėse asmenys išgyvena juos supančią *erdvę*?
2. Kaip mokydami daugiakultūre grupėse asmenys išgyvena *laiką*?
3. Kaip mokydami daugiakultūre grupėse asmenys išgyvena *kūną*?
4. Kaip mokydami daugiakultūre grupėse asmenys išgyvena *santykį su savimi ir su kitais*?
5. Kokia yra mokymosi daugiakultūre grupėse *ugdomoji reikšmė*?

Šios egzistencinės temos taip pat padeda organizuoti bei struktūruoti visą empirinio tyrimo procesą. Pirmiausiai, remiantis jomis buvo rengiamas pusiau struktūruoto individualių giluminių interviu klausimynas ir atliekami giluminiai interviu. Po to remiantis šiomis keturiomis egzistencinėmis temomis buvo aprašomi ir interpretuojami surinkti konkretūs jaunuolių išgyvenimai bei struktūruojama visa disertacijos empirinė darbo dalis.

Galiausiai svarbu pažymėti ir tai, kad disertacijoje ne tik siekiama atskleisti mokymosi daugiakultūre grupėse fenomeną per konkrečius jaunuolių išgyvenimus, bet taip pat norima išryškinti šių išgyvenimų ugdomąją reikšmę. Šis siekis siejamas su tuo, kad hermeneutinės fenomenologijos tyrimas gali „pasitarnauti“ ugdymui, ypač ugdymo praktikai (van Manen, 1990, 2014). Todėl disertacijos rengimo metu buvo iškeltas penktasis subklausimas. Mokymosi daugiakultūre grupėse ugdomoji reikšmė aprašoma teorinėje

dalyje išryškinant tai, kas yra ugdantis kultūrinis susidūrimas ir kaip jis gali būti steigiamas mokymosi metu. Taip pat mokymosi daugiakultūre grupėse ugdomoji reikšmė plačiai aprašoma empirinėje darbo dalyje koncentruojantis į du esminius aspektus: ką jaunuoliai išmoko iš konkrečių išgyvenimų daugiakultūre grupėse ir kaip mokydami tokiose grupėse jie patyrė ugdytojus.

2. TEORINIS DISERTACIJOS PAGRINDAS

2.1. Asmens santykis su kultūra dabarties sąlygomis

Kokie aspektai sudaro kultūrą? Kaip kultūra formuoja asmens tapatumą? Kaip turėtume žvelgti į kultūrą (-as) iš šių laikų perspektyvos? Į šiuos klausimus svarbu atsakyti dėl kelių priežasčių: tam, kad geriau suprastume pačią kultūros sąvoką ir matytume jos pokytį istorinėje tėkmėje; kad suvoktume asmens santykio su savo paties/pačios kultūra ir kitomis kultūromis pokytį dabarties sąlygomis. Atidus žvilgsnis į kultūros ir asmens santykį taip pat leidžia atskleisti ir tai, kaip į kultūrą turėtume žvelgti tarpkultūrinio ugdymo perspektyvoje ir kokią santykį su savo ir kultūrinio Kito kultūra turėtume kurti mokymo(si) metu.

Siekdami apibrėžti kultūrą susiduriame su nemažai sunkumų, kadangi pati kultūros sąvoka apima daugybę skirtingų aspektų ir todėl yra daug sunkiau apibrėžiama nei gali pasirodyti iš pirmo žvilgsnio. Pačia bendriausia prasme kultūra galime laikyti visa tai, ką žmonės perduoda socialiai, o ne genetiškai (Williams, 1967). Kultūros samprata gali talpinti viską, kas nėra gamta, t.y. kas žmogaus sukurta ir kažką jiems reiškia (Kavolis, 1996). Raymondo Williamso (1967) teigimu, į kultūrą galime žvelgti iš trijų skirtingų perspektyvų: kaip į socialinį konceptą, kaip į objektyvų konceptą, įkūnijantį universalias ir absoliučias vertybes, ir kaip į meninę ir intelektualinę kategoriją (šiuo atveju ji tiesiogiai gali būti tapatinama su menu). Tarpkultūriniame ugdyme gana aiškiai atsiribojama nuo kultūros kaip meninės ar intelektualinės kategorijos supratimo. Tačiau iki šiol vyksta diskusijos, kaip turėtume traktuoti kultūrą: kaip universalias ir absoliučias vienos ar kitos grupės žmonių vertybes įkūnijantį ar kaip nuolat besikeičiantį ir dinamišką konceptą?

Bendrai kultūros sąvoka yra kildinama iš lotyniško žodžio *cultura*, reiškiančio kultivavimą, auginimą (Online Etymology Dictionary, n.d.). Žvelgiant į kultūros koncepto raidą iš istorinės perspektyvos, matome, kad pirmiausiai ji buvo siejama su žemės kultivavimu (angl. *cultivate*), o maždaug nuo XVI amžiaus kultūros sąvoka pradėta vis plačiau vartoti kalbant apie

žmogaus mąstymą ir mokymąsi (sąvoka *cultivate* kilo iš lotyniško žodžio *cultus*, kuris reiškia rūpintis). „Apšvietos projektas“, pasak Zygmundo Baumano (2015, p. 16), suteikė kultūrai, kuri iki tol buvo laikoma gimininga veikla žemės kultivavimui, kitokį statusą. Kultūra buvo įgalinta kaip priemonė, galinti kurti tautas ir valstybes, bei tapo „įrankiu“ išsilavinusiųjų rankose. Kolonizavimo perspektyva, be kita ko, davė papildomą impulsą kultūrinės apšvietos idėjai ir „baltojo žmogaus misijos“ ir „laukinio gelbėjimo iš jo barbariškos būklės koncepcijos“ kūrimuisi. Apšvietos laikotarpiu kultūra pradėjo panašėti „į homeostatinį prietaisą: tam tikrą giroskopą, saugantį tautą-valstybę nuo besikeičiančių vėjų ir šoninių bangų ir padedantį jai, nepaisant audrų ir permainingų oro užgaidų, „vairuoti laivą teisingu kursu <...>“ (p. 18). Tačiau kartu su modernybės perėjimu iš „vientisosios“ į „takiąją“ stadiją, kultūra prarado ir šią homeostatinę fazę, leidusią jai užimti *status quo* ir vykdyti monotonišką visuomenės reprodukciją. Takiosios modernybės arba postmodernizmo laikais kultūra tampa pritaikoma asmens individualiai laisvei ir jo pasirinkimui būti atsakingu už tai, kas yra pasirenkama. Taigi dabartiniai laikai yra nebe nomenklatūros ir monadų, bet, atvirkščiai, įvairiaspalvių modelių, persipynimų ir kontraversijų laikai, kadangi kiekvienas individas turi galimybę veikti ne tik remdamasis kultūrinės grupės, kuriai priklauso, kodais, bet taip pat gali laisvai rinktis savo individualius kodus (Abdallah-Pretceille, 2006).

Wolfgango Welsho teigimu (1999), tradicinė kultūros samprata, apimanti socialinę homogenizaciją (kultūra apima visą individo gyvenimą ir bet koks individo elgesys yra priskiriamas būtent tai kultūrai); etninę konsolidaciją (kultūra yra siejama su tam tikra tauta) ir tarpkultūrinį apribojimą (tam tikra kultūra priklauso tik vienai konkrečiai tautai ir nepriklauso kitoms), modernioje visuomenėje yra atgyvenusi ir netgi normatyviškai pavojinga bei nepagrįsta. Moderniosios visuomenės yra pačios savyje daugiakultūrės, jos talpina daugybę skirtingų gyvenimo būdų ir stilių, jose galioja tiek vertikalūs (pvz., dirbančiųjų klasė ir jai priklausančios gyvenamosios teritorijos, vidurinioji klasė ir jai priklausančios teritorijos), tiek horizontalūs skirtumai (pvz., lytis). Todėl

tradicinis kultūros supratimas nebegali „susitvarkyti“ su vidiniais modernių visuomenių sudėtingumais.

Welshas taip pat dvejoja etnine konsolidacija, reiškiančia, kad tos pačios kultūros asmenys gyvena tik kartu ir yra „apriboti“ konkrečioje teritorijoje. Toks etninės konsolidacijos supratimas yra tik įsivaizduojamas ir prasimanytas, kadangi istorinėje raidoje žmonės nuolatos judėjo, maišėsi, ir tai ypač intensyviai vyksta šiais laikais. Lygiai taip pat tarpkultūrinis apribojimas, reiškiantis, kad tam tikra kultūra priklauso tik vienai konkrečiai tautai, dėl nuolatinio žmonių judėjimo iš vienos vietos į kitą seniai nebegalioja. Į svetimą kultūrą (ypač ilgam laikui) atvykę asmenys vienu ar kitu būdu siekia ją suprasti ir bando rasti būdus kaip į ją „įsilieti“. Asmuo, patekęs į naują kultūrinę grupę, natūraliai sieks pereiti nuo nesuinteresuoto stebėtojo prie būsimo kitos kultūrinės grupės nario statuso (Schutz, 1976). Kitaip tariant, jis vienu ar kitu būdu sieks perprasti ir integruotis į priimančią kultūrą.

Skirtinguose tarpkultūrinio ugdymo lygmenyse taip pat plačiai diskutuojama apie tai, kad globalizacijos, intensyvios žmonių migracijos ir mobilumo procesai išplėtė kultūros ir kultūrinės įvairovės sampratas. Į kultūrą vis labiau žvelgiama kaip į socialinį konceptą, kuriam būdingas fragmentiškumas, nepastovumas, hibridiškumas ar takumas. Dėl šių kultūrai būdingų savybių keičiasi kultūrinės įvairovės suvokimas, kuris įgauna naujas formas. Stevenas Vertovecas (2007), aprašydamas šiuolaikinę Didžiosios Britanijos kultūrinę ir socialinę įvairovę, įvedė super-įvairovės (angl. *super-diversity*) sąvoką. Jo teigimu, įvairovės suvokimas, paremtas individų etniškumu, nebetenka prasmės, kadangi šiuolaikinės visuomenės yra veikiamos daugybės veiksnių, tokių kaip migracijos kanalai, turimas išsilavinimas, legalumo statusas ar įsidarbinimo galimybės naujoje šalyje, kurie intensyviai keičiasi ir veikia vienas kitą. Šie kompleksiški, dinamiški ir tarpusavyje persipynę veiksniai nuolat plečia asmenų sociokultūrinės įvairovės supratimą ir stiprina šiuolaikinių visuomenių kompleksiską prigimtį. Tokiu būdu kultūros kaip universalios ir objektyvios duotybės suvokimas, išreiškiantis turimos

kultūros nulemtą asmens bendravimą, veiksmus ir elgesį, tarpkultūrinio ugdymo srityje sulaukia nemažai kritikos.

Žvelgti į asmenį kaip į bet kurią kultūrą „reprezentuojantį atstovą“ (angl. *representative*) reiškia tikėti objektyvia tikrove, vadinama „kultūra“, homogenišku ir pastoviu buvimu (angl. *presence*), kurį gali adekvačiai pristatyti egzistuojantys subjektai. <...> Kultūrinis pagrindas, be abejonės, turi įtakos [asmens – S.K.] tapatumo kūrimui, bet nenulemia tapatumo (Greene, 2011, p. 163-164).

Maxine Greene subtiliai kritikuoja kultūros kaip objektyvios tikrovės supratimą atkreipdama dėmesį į tai, kad toks kultūros matymas leidžia žvelgti į kitos kultūros asmenį kaip į tikslią konkrečios kultūros reprezentaciją. Kitaip tariant, į kitą asmenį žvelgiame kaip į kultūriškai apspręstą asmenį bei viliamės „pamatyti“ tai, kas būdinga tiek jam/jai, tiek kiekvienam kitam tos pačios kultūros asmeniui. Kultūriniame Kitame mes siekiame pamatyti ar manome pamatę universalius ir nekintančius konkrečios kultūros bruožus. Deja, toks kultūros supratimas ne padeda atpažinti ir (pri)pažinti kitos kultūros asmenį, bet iš tiesų užkerta kelią būti atviriems kultūrinio Kito atžvilgiu bei pažvelgti į jį/ją ne tik kaip kultūriškai apspręstą, bet ir kaip unikalų bei individualų asmenį. Kultūros kaip objektyvius faktus įkūnijančios tikrovės supratimas sukuria palankią terpę skirtingus individus homogenizuoti ir stereotipizuoti. O tai savo ruožtu užkerta kelią pamatyti egzistuojančią įvairovę, kuri gali apimti ne tik kultūrinius (tautybė, religija, lytis ir pan.) bet ir socialinius ar individualius asmenų skirtumus.

Kultūros, įkūnijančios objektyvius faktus, supratimas „pateisina“ tai, kad kitos kultūros asmens pažinimui pakanka įgyti kultūrinių žinių, atskleidžiančių vienos ar kitos kultūros asmens bendravimą, veiksmus ar elgesį. Tokiu būdu galėtume teigti, kad mokymo(si) metu ugdytojo perduodamų kultūrinių žinių ir faktų ugdytiniais visiškai pakanka tam, kad jie pažintų ir pripažintų kitų kultūrų asmenis. Tačiau Martine Abdallah-Pretceille (2006) atkreipia dėmesį, kad nepaisant perduodamų kultūrinių žinių gylio, jos vis tiek išlieka paviršinės, kadangi remiasi asmenų kategorizavimu bei vienokiu ar kitokiu priskyrimu

remiantis žinomais tam tikrais faktais ir aprašymais. Tarpkultūriniam ugdymui tai kelia pavojų, kadangi mokydamos kitos kultūros asmenį:

Ugdytojas nebesutinka nei Yves'o, nei Antonio, nei Mohamedo... bet stereotipą, kuris sukurtas ir sustiprintas remiantis faktine, ribota ir netgi šališka kultūrine informacija apie prancūzus, portugalus ar arabus... Abstrakčios ir visuotinės žinios apie kultūros kliudo pripažinti unikalų individą kaip ugdymo subjektą, bei tampa filtrais ar net uždangomis, aptemdančiais [tarpkultūrinio – S.K.] mokymo dinamiką (p. 477).

Kitaip tariant, žvelgdami į kultūrą kaip universalią ir visą asmens tapatumą nusakantį konceptą, mes iš tiesų ne priartėjame, o tolstame nuo kitos kultūros asmens. Mes siekiame pamatyti ne unikalų ir individualų asmenį, bet tokį, kurio tapatumas turėtų būti nulemtas jo/jos gyvenamosios teritorijos, toje teritorijoje gyvenančios grupės ir yra nekintantis. Taigi kalbėdami apie tarpkultūrinį ugdymą turėtume suvokti, kad turimas kultūrinis pagrindas yra reikšminga asmens kuriamo tapatumo dalis, tačiau neapsprendžia jo/jos viso tapatumo. Atvirkščiai, į kiekvieną asmenį pirmiausiai reikėtų žvelgti kaip į unikalų asmenybę, kurią veikia tiek kultūriniai, tiek socialiniai ir asmeniniai veiksniai.

Atsižvelgiant į kultūros dinamišką ir fragmentišką prigimtį tiek iš kiekvieno individo, tiek iš visuomenės perspektyvų, ugdyme siūloma pereiti nuo kultūros prie kultūriškumo (angl. *culturality*). Pastarasis konceptas, anot Martine Abdallah-Pretceille (2006), „nurodo į faktą, kad kultūros yra vis labiau besikeičiančios, laisvos, besisluoksniuojančios ir besiplečiančios. Kultūros yra fragmentai, kuriuos kiekvienas turi išmokti tiksliai nustatyti ir analizuoti“ (p. 479). Kitaip tariant, tikima, kad pastarasis konceptas padeda geriau įkūnyti šiuolaikinių kultūrų dinamiškumą, procesualumą ir jų viduje vykstančius nepertraukiamus pokyčius bei fragmentiškumus.

Prieš pusšimtį metų Peteris L. Bergeris ir Thomas Luckmannas (1966/1999), kalbėdami apie visuomenių egzistavimą, atkreipė dėmesį į tai, kad jos kuriasi ir egzistuoja kaip nenutrūkstamas dialektinis procesas, balansuojantis

tarp objektyviosios ir subjektyviosios tikrovių. Šiuo atžvilgiu visuomenė steigiasi per tris vienu metu vykstančius eksternalizacijos, objektyvizacijos ir internalizacijos momentus, apibūdinančius tiek pavienius asmenis, tiek bendrai visą visuomenę. Pavienis asmuo iškart negimsta visuomenės nariu; jis/ji gimsta su polinkiu į socialumą ir tam tikru laiku pradeda dalyvauti visuomenės gyvenime bei tampa jos nariu. Tapimo visuomenės nariu pradžios taškas yra internalizacija arba „tiesioginis objektyvaus įvykio kaip tam tikros prasmės išraiškos, t.y. kaip subjektyvių Kito procesų išraiškos suvokimas ir interpretavimas, kurių dėka šis įvykis tampa subjektyviai prasmingas man pačiam“ (p. 163). Kitaip tariant, asmuo, atsidūręs pasaulyje, ne pats savarankiškai kuria prasmes, bet pirmiausiai perima jas iš jam/jai reikšmingų kitų asmenų ir tokiu būdu supranta kasdienį socialinį pasaulį, jame esančius asmenis bei pradeda jame pats/pati dalyvauti. Šią kasdienę pasaulio tikrovę asmuo laiko kaip savaime suprantamą ir įprastą, kaip akivaizdų ir įtikinamą faktą, kuri jam iškyla kaip iš anksto objektyvuota:

Ją [visuomenę – S.K.] sudarantys objektai buvo įvardinti kaip objektai anksčiau negu aš pasirodžiau scenoje. Kasdieniame gyvenime vartojama kalba pateikia man būtiną objektyvacijas ir nustato tvarką, kuriai esant šios objektyvacijos tampa prasmingos, o man kasdienis gyvenimas įgyja prasmę. Aš gyvenu geografiškai apibrėžtoje vietoje; naudoju įrankius (nuo skardinių atidarytuvų iki sportinių automobilių), kurie nurodyti techniniame mano visuomenės žodyne; esu įtrauktas į žmonių santykių tinklą (nuo mano šachmatų klubo iki Jungtinių Valstijų), kuris taip pat tvarkomas naudojant žodyno priemones (p. 36).

Be kita ko, gyvendamas pasaulyje, kiekvienas individas ne tik internalizuoja jam/jai duotą pasaulį kaip objektyvią tikrovę, bet ir eksternalizuoja savo paties/pačios būtį į pasaulį per skirtingas veiklas. Sąveikaudamas su aplinka ir veikdamas kartu su kitais, asmuo kuria žmogišką aplinką bei visus socialinius, kultūrinius ir psichologinius darinius. Įvairūs eksternalizuoti žmogaus veiklos produktai per objektyvacijos procesą įgyja objektyvų pobūdį, tarkime, institucinis pasaulis yra žmonių objektyvizuota

veikla. Ir taip prasideda naujas ratas: objektyvuotas (nors asmens sukurtas) pasaulis yra internalizuojamas jo naujų narių, kurie vėliau veikdami pasaulyje eksternalizuoja save per veiklą, o tai tampa naujomis objektyvacijomis. Ši subjektyvios ir objektyvios tikrovių dialektika, anot Bergerio ir Luckmanno (1966/1999), atsiskleidžia tik tada, kai socialinis pasaulis yra perduodamas naujai kartai.

Tokiu būdu kultūrą galime laikyti vienu iš žmonių veiklos eksternalizacijos produktų, pasižyminčiu dialektiniu objektyvumo-subjektyvumo procesu. Konkrečios visuomenės, kurioje gimstame, kultūrinis pagrindas tampa tuo reikšmingu vienetu, kurio prasmės perimame iš kitų asmenų tam, kad taptume konkrečios geografinės dalies ir joje gyvenančios grupės dalimi. Konkrečios kultūros elementai dažnu atveju yra suvokiami kaip savaime akivaizdūs ir suprantami, t. y. objektyviai mums duoti ir dažniausiai juos perimame dar vaikystėje neklausdami *kaip, kodėl, koku būdu* mes kalbame, elgiamės, galvojame taip, o ne kitaip. Tačiau patekę į naują kultūrą ar susidūrę su kultūriniu Kitu, mes tuo pat metu susiduriame ir su nauju pasauliu, kuriame mums įprastos objektyvacijos kultūrine prasme, kaip kalba, elgesys ar mąstymo schemas, gali neveikti arba prieštarauti tam, ką matome prieš save. Kitaip tariant, mes atsiduriame naujame dialektiniame procese, kuriame bandome suprasti naują kultūrą ir joje gyvenančius asmenis bei siekiame bet koku būdu atrasti joje prasmes ir internalizuoti save. Gana tiksliai dialektinį subjektyvumo-objektyvumo santykį vienos kultūros asmeniui atsidūrus kitoje parodo Alfredas Schutzas (1976) teigdamas, kad:

Tai, kas kultūrinei grupei atrodo suprantama ir nekelia klausimų, nepažįstamajam kelia klausimus ties kiekvienu dalyku. Kitos kultūrinės grupės kultūriniai aspektai (angl. pattern) kaip išbandyti sistemos receptai jam neatrodo svarbūs, kadangi jis [nepažįstamasis – S.K.] nedalyvavo [kitos kultūrinės grupės – S.K.] gyvoje istorijos tradicijoje ir nesijaučia esąs jos dalis. Nepažįstamasis supranta, kad kita kultūrinė grupė turi savo istoriją ir ji jam yra prieinama. Tačiau, kitaip nei tai grupei, nepažįstamajam istorija netapo jo biografijos integralia dalimi, todėl naujoje grupėje jis jaučiasi naujokas. Su grupe jis gali pasidalinti dabartimi ir ateitimi.

Nepažįstamasis yra asmuo be istorijos. <...> Todėl naują socialinę aplinką jis pradeda interpretuoti remdamasi jam įprastu mąstymo būdu (p. 96-97).

Taigi galime sakyti, kad dabarties sąlygomis kultūros ir asmens santykis yra nenutrūkstamame balansavime tarp subjektyvumo ir objektyvumo. Viena vertus, gimdami tam tikroje geografinėje teritorijoje ir priklausydami konkrečiai žmonių grupei, mes perimame joje galiojančias kultūrines vertybes, normas, tradicijas, elgesį kaip objektyvią (kitų sukurtą) duotybę, o su laiku pradedame šioje kultūrinėje terpėje save eksternalizuoti, t.y. išiprasminame joje. Kita vertus, atsidūrę skirtingoje kultūroje ar sąveikaudami su kitų kultūrų asmenimis, neišvengiamai norime suprasti tos kultūros ar asmens normas, tradicijas, taisykles, ir stengiamės jose ieškoti naujų ir mums svarbių reiškinių. Arba, norėdami tapti naujos kultūrinės grupės nariais, siekiame pereiti nuo nesuinteresuotų stebėtojų prie galimai naujos grupės narių statuso. Todėl, atsidūrę naujoje kultūrinėje terpėje arba ilgesnį laiko tarpą bendraudami su kitos kultūros asmenimis, mes neišvengiamai išgyvename naujus internalizacijos, eksternalizacijos ir objektyvacijos procesus, kurių metu permąstome savąjį kultūrinį tapatumą.

Taigi galėtume sakyti, kad asmens ir kultūros (ar kultūrų) santykis yra dinamiškas ir dialektinis, balansuojantis tarp to, kas asmenyje gali būti kultūriškai apspręsta, stabilu ir vientisa, bei to, kas kultūriškai fragmentiška, individualu ir su įgyjama patirtimi nuolatos kinta. Asmens ir kultūros santykio dialektiškumas, dinamiškumas ir fragmentiškumas tampa šiuolaikinių visuomenių, pasižyminčių įvairove, ir asmenų, nuolatos judančių iš vienos kultūrinės terpės į kitą, ypatybe ir realybe. Todėl kalbėdami apie asmens tapatumą, turėtume suvokti, kad tapatumas nėra tai, į ką asmuo įžengia, apsirengia ir kas negali keistis. Jeanas-Lukas Nancy teigia (2015), kad asmens tapatumas nėra nei visiškai stabilus, nei visiškai plastiškas – jis metastabilus. Kitaip tariant, tapatumas yra tik šiek tiek stabilus, tačiau dėl nuolatos išgyvenamų naujų situacijų ir kitų asmenų įtakos atsiduria nesibaigiančiame kūrimosi procese. Todėl asmenį turėtume suprasti kaip konkrečioje kultūrinėje terpėje besiformavusį individą, t.y. augusį tam tikroje geografinėje vietoje,

priklausantį tam tikrus kultūrinius bruožus turinčiai žmonių grupei, kalbantį tai kultūrai būdinga kalba, tačiau ne kultūriškai „įrėmintą“ vienoje ar kitoje konkrečioje kultūroje.

2.2. Tarpkultūrinio ugdymo supratimas per multikultūralizmo ir tarpkultūralizmo konceptus

Siekdami apibrėžti, kas yra tarpkultūrinis ugdymas, susiduriame su ne mažiau sunkumų, nei tuomet, kai stengėmės suvokti, kas yra kultūra. Viena vertus, galime manyti, kad tarpkultūrinio ugdymo „painioji“ dalis yra būtent ką tik aprašyto kultūros koncepto kompleksiskumas, į kurį tarpkultūrinio mokymo(si) metu iš esmės ir yra sutelkiamas dėmesys. Kita vertus, tarpkultūrinis ugdymas, būdamas jautrus konkrečios šalies kontekstui (Byram & Grundy, 2003), taip pat sunkiai „pasiduoda“ vieningam teoretikų sutarimui, kaip iš tiesų jis turėtų būti suprantamas ir įgyvendinamas politinėje, socialinėje ar ugdymo srityse. Geriau suprasti tarpkultūrinio ugdymo esmę ir siekius mums gali padėti dviejų skirtingų konceptų – multikultūralizmo ir tarpkultūralizmo – supratimas, jų tarpusavio skirčių bei sąlyčio taškų apibrėžimas. Šie du konceptai formuoja skirtingą požiūrį į kultūrą, santykius ir koegzistavimą tarp skirtingų kultūrų asmenų bei dvi skirtingas teorines ir politines prieigas, kaip turėtų būtų apsieinama su šiuolaikinėms visuomenėms būdinga kultūrine įvairove.

Multikultūralizmo ir tarpkultūralizmo konceptus aiškiai atskiriantys autoriai (pvz., Abdallah-Pretceille, 2004; Catarci, 2015; Dervin, Leyne, & Trémion, 2015; Portera, 2011, 2017; Race, 2011; Rey-von Allmen, 2011 ir kt.) pirmiausiai atkreipia dėmesį į geografines jų skirtis. Multikultūralizmas dažniausiai priskiriamas Kanadai⁵, Australijai, Didžiajai Britanijai⁶ ir Jungtinėms Amerikos Valstijoms. Pastarosios valstybės multikultūralizmo konceptą pradėjo įgyvendinti savo teritorijose neišvengiamai susidūrusios su

⁵ Kanada yra pirmoji šalis, kurioje 1971 m. multikultūralizmo konceptas paskelbtas kaip šios valstybės įgyvendinamos šalies politikos dalis (Race, 2011).

⁶ Multikultūralizmas taip pat buvo plėtojamas Didžiojoje Britanijoje. Bene labiausiai multikultūralizmo konceptą šioje šalyje plėtojo Bhikhu Parekh.

kultūrine ir socialine asmenų įvairovė ir bandydamos spręsti intensyvios imigracijos sukeltus iššūkius ir sunkumus. Multikultūralizmo konceptas taip pat buvo pradėtas taikyti ir Vakarų Europoje. Vis dėlto, pastebėjus jo silpnąsias puses bei pradėjus vis labiau akcentuoti tai, kad kultūros vis labiau pasižymi dinamiškumu ir fragmentiškumu (Rey-von Allmen, 2011), pradėta ieškoti naujos koncepcijos ir tokiu būdu Europoje buvo sukurtas ir išplėtotas tarpkultūralizmo konceptas (Portera, 2017). Verta pastebėti, kad tiek multikultūralizmo, tiek tarpkultūralizmo suvokimas tarp skirtingų abiejų konceptų šalininkų gali turėti ryškių skirtumų. Daugeliu atvejų skirtingas abiejų konceptų apibrėžtis ir aiškinimus sąlygoja konkrečių šalių istorinės, politinės, socialinės priežastys ar skirtingi kultūriniai kontekstai (Race, 2011; Murphy, 2012). Todėl toliau bandysime išryškinti tik bendruosius abiejų konceptų bruožus, nesigilinant į vienos ar kitos konkrečios šalies atvejį.

Pačia bendriausia prasme žvelgdami į multikultūralizmo sąvoką, pirmiausiai atkreipiame dėmesį į angliškos kilmės priešdėlį *multi-* (lot. *multum*), kuris reiškia *daug* ir nusako tiesioginę sąsają su daugybiškumu bei dideliais kiekiais (Tarptautinių žodžių žodynas, 2002). Tokiu būdu sąvoka *multikultūralizmas* tiesiogiai stengiasi apimti realiai esamą skirtingų kultūrų daugybiškumą arba įvairovę. Multikultūralizmas kaip politinės filosofijos dalis iš esmės atkreipė dėmesį į egzistuojančią kultūrinę įvairovę, joje esančius kultūrinius skirtumus bei siekė šių skirtumų pripažinimo bei suderinimo (angl. *accommodation*) (Ripshtein, 1998). Multikultūralizmas taip pat akcentuoja skirtingų religinių ir kultūrinių grupių, ypač imigrantų ir mažumų, lygių galimybių pripažinimą, užtikrinimą ir laisvę (Barn, 2012).

Bhikhu Parekhas (2000) teigia, kad „multikultūralizmas <...> kalba apie kultūrinę įvairovę arba kultūriškai įsitvirtinusių skirtumus“ (p. 3). Multikultūralizmas dažnai suprantamas kaip kultūrinę įvairovę pripažįstanti idėja, kuri skirtingus kultūrinius įsitikinimus, praktikas, tradicijas ar gyvenimo būdus pripažįsta kaip *objektyviai* egzistuojančius ir nekintamus (Murphy, 2012). Tokiu būdu tarp asmenų egzistuojantys kultūriniai skirtumai suvokiami kaip gana stabilūs ir iš anksto nulemiantys asmenų tapatumą, jų bendravimą,

veiksmus ir elgesį. Toks multikultūralizmo požiūris į kultūrą yra tiesiogiai sąlygojamas esencializmo požiūrio, kuris reikalauja kultūrų išsaugojimo, remiantis jų originaliomis ir autentiškomis formomis, bei siekia jas apsaugoti nuo išorinių kultūrinių poveikių. Vis dėlto Michealas Murphy'is (2012) atkreipia dėmesį, kad realiai kultūros supratimas iš esencializmo perspektyvos tarp skirtingų multikultūralizmo šalininkų yra mažai palaikomas. Atvirkščiai, į kultūrą jie linkę žvelgti kaip į kompleksiską, dinamišką, heterogenišką ir nuolat besikeičiantį konceptą (pvz., Parekh, 1988).

Egzistuojančių kultūrinių skirtumų pripažinimas ir išsaugojimas skirtingų kultūrų asmenims gyvenant vienoje teritorijoje yra svarbus, tačiau ne vienintelis aspektas, kuris rūpi multikultūralizmo šalininkams. Šio koncepto rėmuose siekiama taikaus skirtingų kultūrų buvimo ir sugyvenimo kartu (Race, 2011; Catarci, 2015), o ugdymo srityje siekiama pripažinti bei gerbti kitos kultūros asmenį tokį, koks jis yra, nenorint nieko keisti (Portera, 2011). Jamesas A. Banksas ir Cherry A. McGee Banks (2013) pateikdami multikultūrinio ugdymo⁷ apibrėžtis atskleidžia, kad:

Multikultūrinis ugdymas reiškia bent tris dalykus: tai yra idėja arba konceptas, švietimo reforma ir procesas. Multikultūrinis ugdymas pripažįsta, kad visi ugdytiniai, nepaisant lyties, seksualinės orientacijos, socialinės klasės, rasės ar kultūrinių bruožų turi turėti vienodas galimybes mokytis mokykloje. <...> Multikultūrinis ugdymas taip pat yra reforma, siekianti keisti mokyklą ir kitas ugdymo institucijas taip, kad ugdytiniai iš visų socialinių klasių, lyčių, rasių, kalbų ir kultūrinių grupių turėtų lygias galimybes mokytis. <...> Multikultūrinis ugdymas taip pat yra procesas, kurio tikslai nebus iki galo įgyvendinti (angl. *realized*) (p. 3-4).

⁷ Lietuvių kalboje vartojami du sinonimiški angliškos sąvokos *multicultural* vertimai – multikultūrinis ir daugiakultūris ugdymas, kadangi priešdėlį *multi-* į lietuvių kalbą galima versti tiek *multi-* (tarptautinė reikšmė), tiek *daugia-* (lietuviškoji reikšmė) (Piesarskas, 1998). Tokiu būdu multikultūrinį ir daugiakultūrį ugdymą turėtume laikyti kaip dvi sinonimiškas to paties multikultūralizmo koncepto idėjas atspindinčias sąvokas. Tačiau, atsižvelgiant į tai, kad angliška sąvoka *multiculturalism* į lietuvių kalbą verčiama tik kaip multikultūralizmas ir siekiant išlaikyti naudojamų sąvokų dermę, disertacijoje nuspręsta naudoti vieną sąvoką – multikultūrinis ugdymas.

Kitaip tariant, multikultūralizmo prieiga ugdymo srityje siekia keisti ugdymo institucijose įgyvendinamą švietimo politiką taip, kad skirtingoms rasėms, religijoms, kalboms, socialinėms klasėms ar kultūrinėms grupėms priklausantys besimokantieji turėtų vienodas galimybes mokytis, o mokymosi metu jiems būtų užtikrintos vienodos sąlygos siekti gerų mokymosi rezultatų. Ši nuostata ryškiai išreikšta Jungtinių Amerikos Valstijų kontekste ir tiesiogiai siejama su amerikiečių juodaodžių teisėmis bei jų užtikrinimu politinėje, socialinėje ir ugdymo sistemose⁸. Taigi multikultūrinė prieiga daug dėmesio skiria tautinėms mažumoms, migrantams, socialiai jautrioms bei pažeidžiamoms grupėms. Skirtingi autoriai taip pat atkreipia dėmesį į lytis, seksualinę orientaciją, kalbas ar neįgalumą (pvz., Armbruster & Ahn, 2003; Grant & Sleeter, 2008). Ir nors pripažįstama, kad dėmesys šioms grupėms multikultūrinio ugdymo kontekste yra ypač svarbus, tačiau kritikuojama (Noddings, 2012), kad, kreipiant dėmesį tik į kultūriškai ir socialiai jautrias ir pažeidžiamas grupes, gali būti lengvai pamiršamos dominuojančios kultūros ir jų santykis su šiomis grupėmis.

Dar vienas svarbus aspektas, į kurį turėtume atkreipti dėmesį kalbėdami apie multikultūralizmą – tai jo sąsaja su kultūriniu reliatyvizmu (Lukes, 2003; Murphy, 2012). Kultūrinis reliatyvizmas pačia bendriausia prasme apibrėžiamas kaip „teorija, kuri nurodo, kad įsitikinimai, papročiai ir moralė kyla iš konkrečios kultūros ir egzistuoja santykyje su šia konkrečia kultūra, tačiau nėra absoliutūs“ (Online Oxford Dictionary, n. d.). Kultūrinis reliatyvizmas pripažįsta, kad nėra universalaus moralinio pagrindo, kuriuo remiantis būtų

⁸ Norint pasiekti šiuos tikslus ugdymo srityje Banksas ir Banks (2013) pasiūlė penkias esmines dimensijas, į kurias ugdytojai turėtų sutelkti dėmesį: a) turinio integracija, t.y. ugdytojai į savo mokomuosius dalykus turėtų įtraukti įvairią informaciją apie skirtingas kultūras; b) žinių konstravimas, t.y. ugdytojai turėtų parodyti besimokantiems, kaip yra konstruojamos žinios ir kokią įtaką jų konstravimui daro etniškumas, rasė, socialinės klasės; c) išankstinių nuostatų mažinimas; d) teisingumo pedagogika, t.y. ugdytojai turėtų naudoti skirtingus metodus ir būdus, kad skirtingų rasių, etninių grupių, socialinių klasių besimokantieji turėtų vienodas mokymosi galimybes; e) ir mokyklų kultūros įgalinimas, t.y. perstruktūruoti mokyklų kultūrą ir organizavimą taip, kad skirtingų rasių, etninių ir socialinių klasių vaikams būtų užtikrintas teisingumas, o vaikai būtų įgalinti kultūriškai veikti.

(i)vertinamos kultūros, atvirkščiai – konkrečiose kultūrose egzistuoja skirtingi moraliniai pagrindai (Murphy, 2012). Tokiu būdu nė viena kultūra nėra ir negali būti geresnė ar viršesnė kitos kultūros atžvilgiu, o asmens įsitikinimai, vertybės ir elgesys turi būti suprantami žvelgiant tik iš to asmens kultūrinės perspektyvos ir negali būti lyginami su kitomis kultūromis. „Kai kalbame apie tarpusavyje besiskiriančias kultūrinių bendruomenių praktikas, multikultūralistų požiūriu *viskas yra leidžiama* [kursyvas mano – S.K.]“ (p. 22), ypač tais atvejais, kai žvelgiame į kultūrinių mažumų praktikas ir įsitikinimus. Dėl šių nuostatų multikultūralizmas sulaukia daug kritikos, kadangi, nepaisant to, kad žvelgiant iš moralinės perspektyvos kokios nors kultūros praktikos gali būti radikalios, žalingos ar net smurtinės, remiantis šia teorija gali būti pateisinamos (Barry, 2001; Titley, 2011).

Tarpkultūralizmo konceptas, kitaip nei multikultūralizmas, kreipia dėmesį ne į kultūrinių skirtumų pripažinimą (Smith, 2003) ir skirtingų kultūrų autentiškumo išsaugojimą, bet į skirtingų kultūrinių grupių ar asmenų tiesioginį dialogą, dinamišką interakciją, santykį bei tarpusavio priklausomybę. Būtent lotyniškos kilmės priešdėlis *inter-*, reiškiantis *tarp-*, *bendrumą ir abipusiškumą* suponuoja tarp skirtingų asmenų besikuriančios interakcijos ir santykio svarbą, kurių metu steigiasi tarpusavio dialogas, žinių ir patirčių dalijimasis ir abipusis supratimas (Wood, Landry, & Bloomfield, 2006).

Tarpkultūralizmas ypač akcentuoja skirtingų kultūrų tarpusavio mainų (angl. *exchange*) reikšmę, o tai savo ruožtu atskleidžia šio koncepto siekį sutelkti kultūrinės bendruomenės ir keisti jų supratimą nuo to, kad turime skirtingus tapatumus, prie to, kad turime daugialypius ir tarpusavyje susipynusius tapatumus (Sarmiento, 2014). Taigi kitaip nei multikultūralizmas, siekiantis išsaugoti egzistuojančius kultūrinius skirtumus bei skatinantis taikų skirtingų kultūrų asmenų buvimą „vienam šalia kito“, tarpkultūralizmas siekia, kad skirtingų kultūrų asmenys per tiesioginį bendravimą išgyventų tarpusavio priklausomybę, peržengiančią kultūrinius ar kitus galimus skirtumus ir padedančią kurti vienovę kultūrinėje įvairovėje. Pastarojo koncepto rėmuose į kitoniškumą ar migraciją nežiūrima kaip į galimą riziką ar netgi pavojų

kultūroms ir jų išsaugojimui. Atvirkščiai, į kitoniškumą ir migraciją skatinama žvelgti kaip į vertingą ir pozityvią galimybę mokytis tiek kultūrinėms mažumoms ir migrantams, tiek dominuojančioms ir priimančios šalies kultūrinėms grupėms.

Tarpkultūralizmas į kultūrą ir kultūrinę įvairovę žvelgia kaip į dinamiškus procesus, vedančius tiek link kultūrinės įvairovės ir skirtumų/panašumų suvokimo, tiek link individualių bei bendruomeninių pokyčių (Abdallah-Pretceille, 2004, p. 52). Tarpkultūralizmas taip pat prabrėžia skirtingų kultūrų tarpusavio priklausomybę istoriniame vyksme tuo aspektu, kad „visuomenės per visą istoriją niekada nebuvo statiškos, jos visuomet prisitaikydavo ir keitėsi priklausomai nuo kitų kultūrų įtakos (angl. *stimuli*)“ (Sarmiento, 2014, p. 612). Taigi skirtingų kultūrų tarpusavio bendravimas ir sąveika nėra naujas šių dienų reiškinys, atvirkščiai – tai tęsiasi visą žmonijos istoriją. Tačiau, anot Claros Sarmiento, pagrindinis skirtumas šiais laikais yra tas, kad kultūriniai kontaktai ir mainai vyksta daug sparčiau ir globaliau. Tokiu būdu skirtingų kultūrų bendravimas tarpusavyje tampa vis intensyvesnis, o bandymas sugyventi vienoje teritorijoje – vis įprastesnis ir galintis lengviau „surišti“ iš pirmo žvilgsnio visiškai nesusijusius ir nepanašius asmenis.

Taigi galime teigti, kad tiek multikultūralizmas, tiek tarpkultūralizmas, net ir akcentuodami skirtingus aspektus, transformuoja supratimą, kas yra kultūrinis Kitas (ypač mažumų ir migrantų atžvilgiu) ir koks yra dominuojančios grupės požiūris ir nuostatos kultūrinio Kito atžvilgiu. Multikultūralizmas keičia supratimą siekdamas ugdyti pagarbą ir toleranciją kultūriniam Kitam bei stengdamasis užtikrinti jo/jos lygias galimybes dominuojančių kultūrų „teritorijose“. O tarpkultūralizmas stengiasi stiprinti asmenų sąmoningumą ir supratimą, kad, nepaisant tarpusavio skirtumų, esame priklausomi vienas nuo kito ir kad esame ne tik skirtingi, bet ir panašūs.

Tarpkultūralizmo konceptas išryškina ir tai, kad per tiesiogines sąveikas ir susidūrimus su skirtingų kultūrų asmenimis mes sugebame ne tik pažinti kultūrinius Kitus, bet ir galime geriau suprasti save, suvokti savo pačių tapatumą ir santykį su Kitais (Abdallah-Pretceille, 2006; Holmes, Bavieri, &

Ganassin, 2015; Sarmiento, 2014). Kaip pabrėžia Claire Kramsch (2009), „mes suprantame, kas esame, tik per kito veidrodį, o kitus suprantame tik tada, kai suprantame save kaip Kitą“ (p. 8). Taigi kultūrinis Kitas yra ne tik tas asmuo, į kurį žvelgiame siekdami suprasti jį/ją, bet tampa ir tuo svarbiu mediumu, padedančiu pažvelgti bei suvokti save pačius. Pastarasis aspektas nurodo aiškiai skirtį tarp tarpkultūralizmo ir multikultūralizmo konceptų. Pirmuoju atveju dėmesys koncentruojamas į kultūrinį Kitą, jo/jos pažinimą, lygiavertišką priėmimą ir išsaugojimą, o tarpkultūralizmas išryškina ne tik asmens pokytį kultūrinio Kito atžvilgiu, bet ir suponuoja interakcijos su kultūriniu Kitu metu pačiame asmenyje vykstantį kultūrinį pokytį.

Kitaip nei multikultūralizmas, pritaikydamas esencializmo ir kultūrinio reliatyvizmo idėjas, tarpkultūralizmo konceptas balansuoja tarp kultūrinio universalizmo ir kultūrinio reliatyvizmo idėjų (Portera, 2011, 2017). Universalizmas laikosi pagrindinės idėjos, kad, nepaisant asmenų ar kultūrų skirtumų, istorinio periodo ar laikotarpio, galioja etinės normos, kurios gali būti kildinamos iš teologijos, metafizikos ir racionalių procedūrų ir yra pritaikomos visiems asmenims (Evanoff, 2004). Remdamasis universalizmo idėjomis, tarpkultūralizmas aiškiai akcentuoja žmogaus teises ir siekia užtikrinti lygias galimybes visiems asmenims nepriklausomai nuo religinių, rasinių, kalbinių ar kultūrinių skirtumų (pvz., Secco, 1999; UNESCO, 2006). Kultūrinis reliatyvizmas, atvirkščiai, laikosi idėjos, kad nėra universalaus moralinio pagrindo ir kad konkreti kultūra turėtų būti vertinama tik pagal jos moralines normas, priimtinas taisykles ar elgesio modelius. Tarpkultūrinis dialogas, besiremiantis reliatyvizmu, reikalauja, kad kiekvienas asmuo taptų tolerantišku ir „nesiveldamas“ į diskusijas priimtų bet kokius skirtumus, egzistuojančius tarp skirtingų kultūrų. Kitaip tariant, asmuo turi būti neutraliai tolerantiškas visiems skirtumams, net jei jie prieštarauja jo/jos normoms, yra žalingi ar keliantys grėsmę. Besiremdamas reliatyvizmo idėjomis, tarpkultūralizmas akcentuoja, kad kiekvienos kultūros asmuo turi galimybę išreikšti savo kultūrinį tapatumą ir turi teisę būti skirtingu (Shaw, 2000).

Žinoma, tarpkultūrinio ugdymo idėjų plėtojimas remiantis šiais dviem požiūriais yra vertinamas kritiškai. Todėl tarpkultūrinio ugdymo šalininkai (pvz., Portera, 2011) akcentuoja, kad tarpkultūrinis ugdymas ne tiesiogiai perima šių dviejų skirtingų požiūrių idėjas, bet, būdamas atidus abiejų požiūrių galimybėms ir grėsmėms, sukuria naują sintezę, skatinančią skirtingų kultūrų asmenų tarpusavio sąveikos ir mainų galimybes.

Richardas Evanoffas (2004) pabrėžia, kad tarpkultūrinio dialogo užtikrinimui netinkamos nei kultūrinio universalizmo, nei kultūrinio reliatyvizmo idėjos. Autorius siūlo remtis konstruktyvistine prieiga argumentuojamas tuo, kad atsidūrę pasaulyje, mes negyvename vakuume ar izoliacijoje. Atvirkščiai, mes aktyviai veikiamo pasaulyje su kitais asmenimis ir suvokiame pasaulį būtent per šias intensyvias tarpusavio sąveikas. Bendraudami su kitos kultūros asmenimis mes pirmiausiai remsimės žiniomis, vertybėmis ir normomis, kurių išmokome iš „mūsų“ kultūros asmenų ir kurios nurodo, kaip elgtis su mūsų, o ne kitos nepažįstamos kultūros žmonėmis. Tačiau susidūrimas su kultūriniu Kitu neabejotinai reikalauja naujų žinių, vertybių ir normų kūrimo, kad tarp skirtingų kultūrų asmenų steigtųsi santykis ir dialogas. Todėl, jei laikomės idėjos, kad asmuo pats konstruoja žinias, vertybes ir normas, pripažįstame, kad jis/ji gali perkonstruoti jas taip, kad galėtų geriau suprasti supantį pasaulį ir gebėtų sėkmingiau sąveikauti su kitais asmenimis. Šiuo atžvilgiu Evanoffas, pasitelkdamas konstruktyvizmą, siekia parodyti, kad tarpkultūrinės sąveikos asmenims leidžia organiškai permąstyti turimus įsitikimus, normas ar elgesį ir padeda kurti bendras taisykles ir normas, kurios būtinos skirtingų kultūrų koegzistavimui.

Akivaizdu, kad tiek multikultūralizmo, tiek tarpkultūralizmo konceptai reaguoja į šiuolaikinių visuomenių iššūkius, kylančius dėl intensyvėjančių ir besiplečiančių migracijos ir mobilumo reiškinių, steigiančių kultūrinę ir socialinę įvairovę globaliu mastu. Vis dėlto abu konceptai sulaukia nemažai kritikos. Multikultūralizmas kritikuojamas dėl tendencijos marginalizuoti bei izoliuoti kultūrinės bendruomenės neleidžiant joms peržengti etnocentrinio tapatumo ir suabsoliutina tarp skirtingų kultūrų egzistuojančius skirtumus.

Manoma, kad šis konceptas iš tiesų nelabai paiso tarp skirtingų socialinių grupių egzistuojančių galių santykių, kurie dažnu atveju kyla ne dėl kultūrinių, bet dėl socialinių problemų, bei ignoruoja šių dienų rasizmo klausimų aktualumą (Rey-von Allmen, 2011; Portera, 2011). Kritikos sulaukia ir ugdymo institucijose realiai įgyvendinamos edukacinės intervencijos, teigiant, kad jos dažnai apsiriboja liaudiškomis ir egzotiškomis prezentacijomis, kurios neišvengiamai „įspraudžia“ imigrantus į jų gimtąsias kultūras ir į tam tikrus elgesio modelius (Banks, 2004; Portera, 2011).

Nelė Noddings (2012) gana kritiškai žvelgia į multikultūralizmą Jungtinių Amerikos Valstijų kontekste ir teigia, kad ugdytojai, dirbdami ties multikultūriniu ugdymu, išgyvena nuolatinės dilemas: ar ugdytojas turi būti kritiškas mažumų kultūrinėms vertybėms? Ar mažumų vaikus reikia mokyti dominuojančios kultūros vertybių? Jei taip, tuomet kurių? Kiek ugdytojas turėtų būti atviras mažumų vertybėms, jei dominuojančioje kultūroje buvo mokoma visai kitų vertybių? Kokia kalba mokyti kitos kultūros vaikus? Multikultūralizmo akcentuojama skirtingų kultūrų koegzistencija bendroje teritorijoje ir pagarba kultūriniais skirtumams implikuoja skirtingų kultūrų taikų asmenų sugyvenimą esant šalia vienas kito, bet ne veikiant kartu. Toks požiūris, pasak Micheline Rey-von Allmen (2011), sukuria palankias galimybes steigti kultūriniai getams, segreguojantiems skirtingų kultūrų asmenis ir stiprinantiems nepriklausymo dominuojančiai kultūrinei grupei santykius.

Tarpkultūrinio ugdymo įgyvendinimas Europos lygmenyje yra plačiai kritikuojamas dėl sukurtų ir naudojamų sampratų gausos ir platumo tiek teoriniame ir politiniame, tiek praktiniame lygmenyse. Vieni tarpkultūrinį ugdymą supranta kaip nuolatinę sąveiką tarp skirtingų kultūrų asmenų, kitiems – tai žinių apie kitas kultūras įgijimas, tretiems – pasipriešinimas egzistuojančiai rasinei, etinei ar socialinei diskriminacijai (Titley, 2011; Meer & Modood, 2012). Dėl plataus tarpkultūrinio ugdymo sampratų lauko tampa sudėtinga užtikrinti vieningą tarpkultūrinio ugdymo supratimą bei įgyvendinimą skirtingose šalyse.

Šiuo metu daugelyje Europos Sąjungos valstybių tarpkultūrinis konceptas yra įtrauktas į bendrąsias ugdymo programas ir mokomuosius dalykus kaip integrali ugdymo dalis. Vis dėlto skirtingose Europos šalyse realiai įgyvendamos tarpkultūrinio ugdymo programos turi ryškių skirtumų. Vienose akcentuojamas priimančios šalies kalbos mokymas ir skatinama imigrantų ir etninių mažumų asimiliacija (pvz., Prancūzija, Italija), kitose dėmesys skiriamas akademiniams pasiekimams ir etninių mažumų teisėms ar pilietiškumo ugdymui (pvz., Didžioji Britanija). Todėl tampa sudėtinga diskutuoti apie vieną tarpkultūralizmo koncepto supratimą ir įgyvendinimą. Marco Catarci (2015) pabrėžia ir tai, kad Europoje įgyvendamas tarpkultūrinis ugdymas iki šiol negali užtikrinti lygių galimybių nepaisant skirtingų kultūrinių šaknų, socialinių sąlygų ar kitų aspektų. Lygių galimybių užtikrinimas laikomas bene didžiausiu tarpkultūrinio ugdymo iššūkiu.

Žvelgiant į multikultūralizmo ir tarpkultūralizmo konceptus iš ugdymo perspektyvos gali susidaryti įspūdis, kad tarpkultūrinis ugdymas yra labiau vertinamas nei multikultūrinis ugdymas. Antai UNESCO rekomendacijose apie tarpkultūrinį ugdymą (2006) teigiama, kad:

Multikultūrinis ugdymas moko apie kitas kultūras tam, kad būtų užtikrintas skirtingų kultūrų priėmimas ar bent jau tolerancija joms. O tarpkultūrinis ugdymas siekia peržengti pasyvų skirtingų kultūrinių grupių sambūvį bei per skirtingų kultūrinių grupių tarpusavio supratimo, pagarbos ir dialogo kūrimą nori pasiekti besivystančio ir darnaus tarpusavio sugyvenimo daugiakultūre visuomenėse. (p. 18)

Taigi atrodo, kad tarpkultūrinis ugdymas labiau atliepia šiuolaikinio pasaulio iššūkius ir reikalavimus. Kita vertus, į multikultūrinį ir tarpkultūrinį ugdymą siūloma žiūrėti ne kaip į tarpusavyje konkuruojančius, o kaip vienas kitą papildančius konceptus (Meer & Modood, 2012; Portera, 2011). Šiame darbe taip pat nenorima pabrėžti tarpkultūrinio ugdymo pranašumo multikultūrinio ugdymo atžvilgiu. Į multikultūralizmą ir tarpkultūralizmą turėtume žvelgti kaip tarpusavyje persipynusius ir vienas kitam įtaką darančius

konceptus. Teoriniame lygmenyje abu konceptai vienu ar kitu būdu atkreipia dėmesį tiek į kultūrinę įvairovę ir kultūrinius skirtumus, tiek į lygių galimybių užtikrinimą. Todėl kalbėdami apie multikultūrinį ir tarpkultūrinį ugdymą negalime prieiti prie bendrų išvadų tarsi egzistuočių vienintelis multikultūrinis ir tarpkultūrinis ugdymas (Holm & Zilliacus, 2009), kadangi „mano“ tarpkultūralizmas ar multikultūralizmas gali turėti skirtingas vertybes ir ideologijas nei „tavo“ tarpkultūralizmas ar multikultūralizmas (Dervin, Leyne, & Trémion, 2015).

Svarbu pažymėti ir tai, kad multikultūrinio ir tarpkultūrinio ugdymo prieigos nėra vienintelės, kurios siekia dirbti su kultūrine įvairove, stengiasi atliepti skirtingų kultūrų asmenų poreikius bei užtikrinti kultūrinę bei rasinę lygybę. Šiuo atveju vertėtų atidžiau pažvelgti į kultūriškai atliepiančio mokymo (angl. *culturally responsive teaching*) prieigą, kuri, pasak skirtingų jos šalininkų (pvz., Gay, Howard), padeda stiprinti ugdytojų profesines žinias ir įgūdžius dirbant su daugiakultūrems grupėms.

Pačia bendriausia prasme kultūriškai atliepiantis mokymas⁹ apibrėžiamas kaip skirtingoms kultūroms priklausančių besimokančiųjų kultūrinių žinių, turimos patirties, elgesio stilių panaudojimas siekiant mokymosi procesą padaryti labiau aktualų ir efektyvų būtent jiems (Gay, 2002, 2010, 2013). Šios prieigos šalininkai (pvz. Gay, 2013; Howard, 2010 ir kt.) teigia, kad kai ugdytojas atsižvelgia į besimokančiojo kultūrinius bruožus ir turimą kultūrinę patirtį, pats mokymo(si) procesas konkrečios kultūros asmeniui tampa

⁹ Kultūriškai atliepiantis mokymas pradėjo formuotis apie 1970-1980 metus kaip atsakas kultūrinio trūkumo paradigmam (angl. *cultural deficit paradigm*), kuri ugdymo srityje aiškino, kad kultūrinių mažumų asmenims trūksta gebėjimų pasiekti gerų mokymosi rezultatų dėl jų turimo kultūrinio pagrindo. Kultūriškai atliepiantis mokymas laikosi idėjos, kad bet kurio asmens kultūriniai bruožai ir kultūrinės patirtys turi pridėtinę vertę ugdymui ir praturtina mokymo turinį (Gay, 2002, 2010, 2013; Taylor & Sobel, 2011). Viena iš labiausiai žinomų kultūriškai atliepiančio mokymo prieigos kūrėjų Geneva Gay tuo laikotarpiu pradėjo kalbėti apie efektyvų kultūriškai skirtingų asmenų mokymą, kuris kelių dešimtmečių bėgyje įgavo kultūriškai atliepiančio mokymo terminą. Pačia bendriausia prasme ši prieiga išaugo iš multikultūrinio ugdymo idėjų ir orientuojasi į kultūrinės (ir socialinės) lygybės užtikrinimą ugdymo kontekste (Taylor & Sobel, 2011; Gay, 2015). Jungtinių Amerikos Valstijų kontekste kultūriškai atliepiantis mokymas ypatingą dėmesį skiria etninių ir rasinių mažumų vaikų mokymui mokyklose bei siekia ugdyti besimokančiųjų daugiakultūrinę kompetenciją, t.y. skatina mokyti tiek apie savo, tiek apie kitų asmenų kultūras.

reikšmingesnis ir lengvesnis, atliepiančias jo/jos interesus ir tokiu būdu skatinantis siekti geresnių mokymosi rezultatų.

Pagrindinis kultūriškai atliepiančio mokymo prieigos tikslas – stiprinti skirtingoms kultūroms priklausančių (ir ypač marginalizuojamų kultūrų) asmenų mokymosi pasiekimus per mokymo praktikos pritaikymą, t.y. ugdytojas turėtų atsižvelgti į asmenų kultūrinius bruožus ir turėtų keisti tiek mokymo praktiką su skirtingų kultūrų asmenimis, tiek patį ugdymo turinį (Gay, 2002; Taylor & Sobel, 2011). Ši prieiga skiria daug dėmesio ugdytojų rengimui ir jų mokymo praktikos tobulinimui dirbant su skirtingų kultūrų asmenimis (Howard, 2010). Siekiama, kad ugdytojai taptų atidūs turimų skirtingų kultūrų bruožų atžvilgiu, kreiptų dėmesį į besimokančiųjų asmenų turimą kultūrinę patirtį ir tai integruotų tiek į savo tiesiogines mokymo praktikas, tiek į patį ugdymo turinį¹⁰.

Pasak Genevos Gay (2010, 2013), kultūriškai atliepiančias mokymas remiasi tokiais įsitikinimais, kurie fundamentaliai skiriasi nuo istorinėje tėkmėje (ypač Jungtinių Amerikos Valstijų kontekste) susiformavusių ugdymo programų ir praktikų, skirtų tik tų kultūrų ar rasų žmonėms, demonstruojantiems mažesnius akademinis pasiekimus. Nors pastaroji prieiga pripažįsta, kad tarp skirtingų kultūrų, rasų, lyčių asmenų egzistuoja kultūriniai skirtumai, tačiau išryškina ne kultūriškai marginalizuojamų asmenų keliamas problemas ugdymo sistemai ar jų žemus pasiekimus, bet tai, kad pastarieji gali sėkmingai mokytis bei pasiekti puikių rezultatų, o jų kultūros atneša pridėtinę vertę visai ugdymo sistemai (Gay, 2013). Kitaip tariant, kultūriškai atliepiančias mokymas siekia griauti įsitikinimus, kad tam tikros kultūros ar rasės (pvz.

¹⁰ Geneva Gay (2002) išskyrė penkis elementus, kaip ugdytojai turėtų būti ruošiami tam, kad jų mokymas atlieptų skirtingų kultūrų ugdytinių poreikius bei skatintų gerų mokymosi pasiekimų. Pirmas, ugdytojai turėtų įgyti teorinių žinių apie kultūrinę įvairovę. Tiksliau tariant, ugdytojai turėtų įgyti faktinių žinių apie skirtingas kultūrines grupes bei suprasti patį multikultūralizmo konceptą. Antras, ugdytojas turi mokytis, kaip įgytas teorines žinias apie skirtingas kultūras integruoti į ugdymo turinį, t.y. mokytis rengti pamokų planus, pritaikytus skirtingų kultūrų asmenims, paruošti tinkamą klasės aplinką ir kt. Trečias, ugdytojas turi kurti pozityvų klasės klimatą, kuris skatintų skirtingų kultūrų asmenis siekti gerų mokymosi rezultatų. Ketvirtas, ugdytojas turi skatinti sąveikas tarp skirtingų kultūrų besimokančiųjų. Penktas, ugdytojas turėtų naudoti tikslingas strategijas (pvz. mokymasis bendradarbiaujant, parama kolegai (angl. *peer coaching*) ir kt.) mokymo metu, kurios būtų nukreiptos būtent į kultūriškai skirtingo asmens mokymosi specifiką ir poreikius.

juodaodžiai) negali pasiekti gerų mokymosi rezultatų, kadangi neturi tinkamų gyvenimo sąlygų, yra iš žemesnės socialinės klasės ar tiesiog nenori/negali elgtis kaip dominuojančios kultūros asmenys.

Kultūriškai atliepiančio ugdymo prieigos centre yra kultūra¹¹ ir kultūriniai skirtumai. Gay (2010, 2013) laikosi nuostatos, kad kultūra tampa vienu iš esminių žmogaus gyvenimo aspektų, nulemiančių veiksmus, elgesį, mokymosi būdus bei formuojančių tarpusavio skirtumus. Todėl tiek kultūra, tiek kultūriniai skirtumai turėtų tapti esminiais mokymo ir mokymosi dėmenimis, o ugdytojas turi atsikratyti „rasinio aklumo“ (angl. *color blindness*) požiūrio, kad su kiekvienu besimokančiuoju elgiamasi vienodai, nors iš tiesų į kiekvieną žvelgiama kaip į baltąjį ir vidurinei klasei priklausančią asmenį. Svarbu pasakyti tai, kad kultūriniai skirtumai šios prieigos šalininkų nėra laikomi nei kaip asmenis privilegijuojantys, nei kaip menkinantys bruožai. Pačia bendriausia prasme kultūriniai skirtumai¹² išreiškia tai, kad skirtingų kultūrų ar rasių asmenys mokosi skirtingai ir į tai ugdymo procese turi būti atsižvelgta (Taylor & Sobel, 2011).

Taigi galime teigti, kad egzistuoja įvairios perspektyvos, siūlančios savitus būdus, kaip ugdymo srityje galime dirbti ties kultūrinės įvairovės tema bei kaip

¹¹ Kultūriškai atliepiančio ugdymo prieiga turi daugybę panašumų su multikultūrinio ugdymo idėjomis. Kaip ir multikultūrinis ugdymas, taip pat pastaroji prieiga laikosi idėjos, kad asmens kultūra lemia asmens bendravimą, kalbą, elgesį bei tai, kaip asmuo mokosi. Todėl palaikoma idėja, kad ugdytojas turėtų suprasti kultūrinius skirtumus (Gay, 2002, 2010), būtų jiems atidus, ir, remdamasis jais, keistų mokymo praktiką bei patį ugdymo turinį. Be to kultūriškai atliepantis mokymas ypatingai pabrėžia socialinį teisingumą ir siekia besimokančiųjų vienodų galimybių užtikrinimo ugdymo procese.

¹² Kultūriškai atliepantis mokymas taip pat turi panašumų su tarpkultūriniu ugdymu. Pavyzdžiui, išryškina, kad ugdymo metu būtina skatinti tiesioginę interakciją tarp skirtingų kultūrų besimokančiųjų. Vis dėlto tarp šių dviejų prieigų esama nemažai skirtumų. Kultūriškai atliepantis mokymas remiasi sociokultūrinio mokymosi teorija (Howard, 2010) ir kreipia dėmesį į tai, kad asmens elgesys, bendravimas ar vertybinis pagrindas yra kultūriškai determinuotas. Todėl ši prieiga skiria ypatingą dėmesį etniniais, rasiniams ar lyties skirtumams, kuriuos ugdytojas turi žinoti. Tačiau tarpkultūrinis ugdymas išryškina, kad ugdymo procese svarbūs yra ne tik asmenų kultūriniai, bet ir individualūs skirtumai, kurie leidžia ugdytojui pamatyti besimokantįjį kaip unikalų asmenį. Kultūriškai atliepantis mokymas taip pat išryškina ugdytojo įgyjamų kultūrinių faktų būtinybę tam, kad jis/ji galėtų skatinti konkrečios kultūros asmenį gerų mokymosi rezultatų. Tuo tarpu tarpkultūrinio ugdymo teoretikai atkreipia dėmesį į tai, kad nepaisant kultūrinių žinių gylį, jos vis tiek skatina asmenų kategorizavimą bei stereotipizavimą.

galime organizuoti mokymo(si) procesą su daugiakultūrems grupėms. Kiekviena iš perspektyvų yra sąlygota istorinių, politinių, demografinių ar socialinių pokyčių, todėl lygindami skirtingas perspektyvas matome, kad tarp jų gali ryškiai skirtis tiek mokymo(si) tikslai ir procesas, tiek laukiami rezultatai. Kiekviena perspektyva taip pat pasiūlo savitą požiūrį į skirtingų kultūrų asmenų koegzistavimą. Antai tarpkultūrinis ugdymas siekia tokios skirtingų kultūrų asmenų sąveikos, kuri skatintų tarpusavio dialogą, mainus bei tiesioginio santykio kūrimąsi. Tuo tarpu multikultūrinis ugdymas siekia užtikrinti nediskriminuojantį požiūrį į šalia esantį asmenį bei stiprintų kultūrinę (ir rasinę) lygybę skirtingose srityse. Šiuo atžvilgiu ugdytojai yra aktualu matyti tiek bendrą vaizdinį, kaip galima dirbti su kultūrine įvairove, tiek būti atidžiam konkretiems kontekstams ir realioms situacijomis, su kuriomis susiduriama.

2.3. Kultūrinis susidūrimas kaip reikšminga tarpkultūrinio ugdymo sąlyga

Apibendrintai galime sakyti, kad tarpkultūrinis mokymas(is) kaip tarpkultūrinio ugdymo dalis gali vykti tiek asmeniui įgyjant teorinių žinių apie kitas kultūras, tiek jam/jai tiesiogiai sąveikaujant su kitų kultūrų asmenimis ir mokantis iš šių sąveikų. Teorinės žinios apie kitas kultūras, kurias ugdytojai perduoda, vertinamos kaip svarbus tarpkultūrinio mokymosi aspektas. Kita vertus, tarpkultūriškumo sąvoka, pabrėžianti individų ar grupių, priklausančių skirtingoms kultūroms, tarpusavio sąveikas ir susidūrimus, suponuoja, kad tarpkultūriniam mokymui(si) teorinių žinių nepakanka. Nemaža dalis tarpkultūrinį ugdymą analizuojančių teoretikų (pvz., Abdallah-Pretceille, 2006; Dervin, Leyne, & Trémion, 2015; Messelink & ten Thije, 2012; Otten, 2003; Portera, 2011 ir kt.) pabrėžia, kad ugdytojams nepakanka perduoti teorinių žinių ir faktų apie kultūras tikintis, kad jos leis besimokantiejiems geriau suprasti ir priimti kitos kultūros asmenį. Kaip pastebi Abdallah-Pretceille (2006), jei tarpkultūrinio mokymo metu koncentruojamasi tik į apibendrintų žinių apie kultūras perdavimą, kyla grėsmė kitos kultūros asmens unikaliam pažinimui ir pripažinimui. Jei kitos kultūros asmuo pradeda elgtis kitaip, nei mums buvo sakyta, atsiduriame lūkesčių-realybės prieštaravime, keliančiame tarp mūsų ir

kultūrinių Kitų įvairias įtampas ir pasimetimus, kurie gali ne stiprinti, o silpninti tarpusavio santykį ir realų kultūrinio Kito pažinimą. Todėl, nepaisant to, kokio rezultato tarpkultūrinio ugdymo metu yra siekiama – ar tai būtų stereotipų ir išankstinių nuostatų apie kitas kultūras mažinimas, ar tarpkultūrinio jautrumo stiprinimas, ar kitos kultūros asmens pripažinimas ir kultūrinės įvairovės suvokimas – besimokančiajam nepakanka įgyti teorinių žinių apie skirtingas kultūras. Tam, kad asmuo mažintų stereotipus ir išankstines nuostatas apie kitas kultūras ir stiprintų atvirumą kultūrinio Kito atžvilgiu, jis turi vienu ar kitu būdu sąveikauti ir bendrauti su kitos kultūros asmeniu (Holmes & O'Neill, 2012; Holmes, Bavierri, & Ganassin, 2015; Otten, 2003, 2012).

Teorinių faktų apie kitas kultūras perdavimas ugdyme tampa nepakankamas, kadangi kultūrinės įvairovės reiškinių ribos šiuolaikinėse visuomenėse vis labiau plečiasi (Krieburnegg, Maierhofer, & Penz, 2014; Vertovec, 2007), o kultūriniai susidūrimai tampa vis painesni ir sudėtingesni (Messelink & ten Thije, 2012). Stabilus, linijinis dvipoliškas judėjimas iš konkretaus taško A į konkretų tašką B dėl intensyvėjančio mobilumo vis labiau sudėtingėja, plečia žmonių judėjimo trajektorijas ir spartina kultūrinių susidūrimų kaitą erdvėje bei laike (King, Lulle, Moroşanu, & Williams, 2016). Asmuo nebejudą tik iš konkretaus taško A į konkretų tašką B ir atgal, bet, veikiau, po taško B pasirenka tašką C, vėliau grįžta į pradinį A tašką, išsirenka dar vieną naują judėjimo tašką ir taip toliau.

Šis naujų trajektorijų atsiradimas ypač gerai matomas Europos erdvėje, kuomet kitos (Europos) kultūros asmeniui fizinės valstybių sienos tampa vis labiau simbolinės, o jų peržengimas tampa vis labiau įprastas. Arba, kaip, remdamiesi Baumano takiosios modernybės samprata, teigia Godfriedas Engbersensas ir Erikas Snelas (2013), migracija Europos viduje taip pat tampa vis labiau taki, t.y. laikina, nenuspėjama, individuali ir tuo pačiu įprasta dėl atsidariusių „lengvų“ judėjimo galimybių. Ugdymo srityje, ypač Europos Sąjungos įgyvendinamų ugdymo programų rėmuose, kiekvienam jaunam žmogui suteikiama galimybė per studijų metus bent pusę metų (ar ilgiau) mokytis kitos šalies universitete, bent metus studijų metu ar po jų tobulinti

praktinius ir profesinius įgūdžius skirtingose užsienio įmonėse. Dėl šių pastaruoju metu atsiveriančių galimybių kultūrinių susidūrimų tikimybė tampa vis didesnė, o mes galime vis mažiau iš anksto nuspėti ir „pasiruošti“ tam, su kuo susidursime savo ar kitoje šalyje. Todėl mobilumui besiruošiančiam asmeniui bet kuriuo atveju ugdytojas negali suteikti visų „reikiamų“ žinių apie kitas kultūras.

Abdallah-Pretceille (2004, 2006), aprašydama tarpkultūralizmo koncepto svarbą ugdyje, išryškina ugdytojo perduodamų kultūrinių faktų ribotumą ir siaurumą. Kultūrinės žinios ir faktai ne praplečia mūsų supratimą apie kitas kultūras, bet, atvirkščiai, „įspraudžia“ į tam tikrus rėmus, kaip turėtume žvelgti į kultūrinį Kitą ir ką turėtume pamatyti Kitame. Kultūriniai faktai ir žinios gali tapti lengva priedanga ar objektyvu, pro kurį žvelgiame į kitos kultūros asmenį, bet negalime pamatyti visuminio kultūrinio Kito vaizdinio, kurį sudaro ne tik asmens kultūrinis pagrindas, bet ir individualios savybės, socialinis statusas ir kt. Tiesioginis kultūrinis susidūrimas sukuria tokias simbolines erdves tarp skirtingų kultūrų asmenų, kuriose mokomasi pamatyti realų kultūrinį Kitą, būti jautriu ir atidžiu Kito kitoniškumui. Be to, buvimas su kitos kultūros asmeniu suteikia galimybę įgyti kultūrinių žinių „čia ir dabar“, pamatyti ne tik realiai egzistuojančius skirtumus, bet ir pajusti vienijančius panašumus (Messelink & ten Thije, 2012).

Jei pripažįstame, kad tarpkultūrinio ugdymo dėmesio centras yra ne asmens kultūra kaip objektyvi ir faktinė duotybė, bet kultūrinis Kitas, tuomet akivaizdu, kad kultūrinis susidūrimas tampa reikšminga mokymo(si) sąlyga, kuri padeda pažinti kultūrinį Kitą kaip unikalų asmenį, suprasti ir pripažinti jo/jos kitoniškumą bei suvokti egzistuojančią kultūrinę įvairovę pačia bendriausia prasme. Kaip teigia Bergeris ir Luckmannas (1966/1999), „svarbiausią patirtį apie kitus įgyjame akistatos situacijoje, kuri yra socialinės sąveikos prototipas. <...> Akistatos situacijoje Kitas yra visiškai realus <...>, Kitas akistatos situacijoje man realesnis negu aš pats esu sau“ (p. 44). Todėl nors, kaip rodo įvairūs tyrimai, dėl skirtingų priežasčių tiesioginio susidūrimo

su kitos kultūros asmeniu siekiame (iš)vengti, vis dėlto būtent tiesioginis kultūrinis susidūrimas gali mus labiausiai priartinti prie kultūrinio Kito.

Be to, tiesioginio kultūrinio susidūrimo išgyvenimas leidžia ne tik priartėti prie kitos kultūros asmens ir jį/ją pažinti, bet tuo pat metu nukreipia dėmesį nuo kultūrinio Kito link vidinės kontempliacijos apie savo paties tapatumą (Kramsch, 2009). Kultūrinis susidūrimas tampa reikšminga sąlyga, steigiančia intersubjektyvius santykius, kurių metu galime priartėti prie savirefleksijos, prie savo tapatumo suvokimo ir pažinimo (Holmes & O'Neill, 2010) bei savitransformacijos (Wilson, 2017). Taigi apibendrintai galime teigti, kad susidūrimo steigtis tarpkultūrinio ugdymo metu yra reikšminga dėl kelių aspektų: ji leidžia išgyventi tiesioginį susitikimą su kitos kultūros asmeniu, suteikia galimybę jį/ją pažinti ne tik kaip kultūriškai apspręstą, bet ir kaip unikalų asmenį, ir tuo pat metu leidžia geriau suprasti save.

2.4. Kultūrinis susidūrimas kaip ugdantis išgyvenimas

Žvelgdami iš ugdymo perspektyvos, galime sakyti, kad susidūrimas ne tik sukuria erdvę, kurioje mes realiai susitinkame su kitos kultūros asmeniu ir dalijamės bendra erdve, laiku ar mokymosi veiklomis, bet taip pat šalia mūsų esantis kultūrinis Kitas gali tapti realiu mokymosi resursu. Mokymasis su kultūriniu Kitu leidžia tiesiogiai išgyventi patį kultūrinį susidūrimą kaip reiškinių bei tarp skirtingų mokymo(si) subjektų steigia bendrą mokymosi patirtį. O mokymasis iš kultūrinio Kito implikuoja kryptingą tarpkultūrinio mokymosi procesą, kurio metu tikslingai mokomasi iš kultūrinio susidūrimo. Tiksliau tariant, kultūrinis susidūrimas gali steigti ne tik mokymosi su kultūriniu Kitu, bet ir mokymosi iš kultūrinio Kito patirtis.

Nors mokymosi su kultūriniu Kitu galimybė iš esmės suponuoja galimą (tarpkultūrinį) išmokimą, vis dėlto, mokymosi procesas nebūtinai gali būti nukreiptas į šalia esantį kultūrinį Kitą, o mokymosi rezultatai nebūtinai bus susiję su tarpkultūriniu ugdymu. Tarkime, universiteto dėstytojas skaito kursą vietinių studentų grupei anglų kalba. Kiekvienais metais grupėje yra bent keli studijų mainuose (pvz., *Erasmus* studijose) dalyvaujantys studentai iš kitų šalių

universitetų. Seminarų metu dėstytojas studentams skiria grupines užduotis, kurios skirtos pasirengti skaitomų tekstų diskusijai. Šiuo atveju vietinių studentų mokymasis su kultūriniais Kitais numanoma suponuoti mokymąsi iš šių susidūrimų seminarų metu. Tačiau, jei dėstytojo tikslas yra žinių, apimančių tik kurso turinį, suteikimas ir perdavimas, galimi studentų grupelių išmokimai žvelgiant iš tarpkultūrinio ugdymo perspektyvos gali būti fragmentiški ar nesąmoningi. O jei dėstytojas, duodamas grupines užduotis, siektų ne tik suteikti žinių mokomo kurso rėmuose, bet ir norėtų (tiesiogiai ar netiesiogiai) stiprinti studentų tarpkultūrinį jautrumą vienas kito atžvilgiu, tokiu atveju kultūrinis Kitas taptų realiu tarpkultūrinio mokymosi resursu.

Vis dėlto didžiausias sunkumas kyla todėl, kad kultūrinio susidūrimo negalime laikyti savaime suprantama garantija, vedančia link potencialiai pozityvių mokymosi rezultatų, tarkime, tarpkultūrinio dialogo, keitimosi, kultūrinio jautrumo ar kultūrinio Kito priėmimo. Susidūrimas su kitos kultūros asmeniu yra sudėtingas, kadangi mokymo(si) procese tampa sunku nuspėti ar suvaldyti visus galimus ir tarp realių asmenų vykstančius procesus (Otten, 2012; Moate, 2011). Taigi realiai išgyvenamas kultūrinis susidūrimas gali turėti atvirkštinį rezultatą, tarkime, steigti kultūrinius stereotipus ar kultūrinę atskirtį, didinti diskriminaciją. Šiame skyriuje iš arčiau pažiūrėsime į tai, kokios sąlygos yra būtinos, kad susidūrimas mokytų. Kokios sąlygos svarbios tam, kad kultūrinis Kitas būtų ne tik mokymosi partneris, bet ir mokymosi šaltinis.

Otto'as F. Bollnow (1959/1994, 1966, 1972/2008) yra vienas pirmųjų filosofų, plačiai nagrinėjusių susidūrimo reikšmę ir aktualumą ugdymo kontekste. Filosofas į susidūrimo konceptą žvelgė labai plačiai ir teigė, kad asmens susidūrimas gali įvykti tiek su subjektais, tiek su objektais (pvz., tapybos darbai ar architektūra), tiek su mokomąja medžiaga. Kalbėdamas apie susidūrimą ugdymo procese, Bollnow (1959/1994, 1972/2008) pirmiausiai kreipė dėmesį į ugdytinio susidūrimą su mokomaisiais dalykais ir išryškino ugdytojo gebėjimą kurti sąlygas, leidžiančias tiesiogiai susidurti su konkrečiu dalyku, kurio mokomasi. Tarkime, mokant literatūros, turi būti sudaromos sąlygos besimokantiejiems realiai išgyventi tiesioginį kontaktą su literatūriniais

tekstais. Tiesioginis kontaktas tampa svarbia sąlyga, padedančia transformuoti ugdymo procesą iš mokomojo dalyko žinių perdavimo į besimokančiojo įgalinimą pačiam suprasti mokomąjį dalyką ir ieškoti atsakymų. Turėdami omenyje susidūrimą su kitu asmeniu, galėtume manyti, kad tiesioginio kontakto aspektas kuriasi organiškai. Vis dėlto, jei susidūrimas su asmeniu mokymo(si) metu yra medijuojamas ar imituojamas, atsiranda rizika, kad medijų pagalba ar simuliacijomis kuriamuose susidūrimuose trūks paties tiesioginio kontakto išgyvenimo. Taigi susidūrimuose tiesioginio kontakto išgyvenimo galimybė tampa neabejotinai reikšminga tam, kad susidūrimas neliktų tik kultūrinių žinių perdavimu, o leistų tiesiogiai išgyventi patį netikėtą susitikimo su kažkuo nepažįstamu momentą.

Susidūrimas yra fundamentalus išgyvenimas, kurio metu asmuo atsitiktinai ir nelauktai susiduria su nauja realybe, konfrontuojančia su juo kaip Kitas, kaip svetimas, kuris tampa priešprieša jo įprastai gyvenimo tėkmei (Bollnow, 1966). Susidūrimas vienu ar kitu būdu suardo „įprastinę“ tvarką ir pradeda kelti įtampą tarp asmens ir to, su kuo buvo susidurta. Nesvarbu su kuo susiduriama – su subjektais ar objektais, tarkime, mokomąja medžiaga pamokų metu, tapybos darbais, kitais asmenimis – susidūrimas visuomet išreiškia netikėtumą ir atsitiktinumą, nuokrypį nuo mūsų planų ir kelia įtampą (Bollnow, 1959/1994, 1972/2008). Taigi ugdantis kultūrinis susidūrimas taip pat turėtų išreikšti nelauktumo ir nenuspėjamumo aspektus, toks susidūrimas turi nustebinti besimokantįjį. Be kita ko, šie nelauktumo ir nenuspėjamumo aspektai tiesiogiai siejasi su pirmuoju aspektu – tiesioginiu kontaktu, t.y. jie padeda sustiprinti anksčiau aptarto tiesioginio kontakto su kitos kultūros asmeniu išgyvenimą.

Vis dėlto ugdymo rėmuose susidūrimas neturėtų būti visiškai atsitiktinis. Atvirkščiai, jis turėtų būti nukreipiantis į mokymo(si) turinį, t.y. susidūrimo nelauktumas ir nenuspėjamas vienu ar kitu būdu turi būti nukreiptas link (angl. *towards*) kažko konkretaus (Bollnow, 1959/1994). Taigi dar viena svarbi ugdančio susidūrimo sąlyga yra kryptingumas.

Bet kaip ugdytojui užtikrinti susidūrimo netikėtumą ir nenuspėjamumą taip, kad tai nevirstų į įprastą susitikimą, ir tuo pat metu tikslingai jį susieti su mokomaisiais dalykais? Čia filosofas mato ugdymo ribotumus. Bollnow (1972/2008) susidūrimą laiko egzistencine kategorija¹³, reiškiančia, kad susidūrimo momentas sukrečia asmens egzistenciją iki pat gelmių, reikalauja asmens atsako ir keitimosi. Bollnow susidūrimas kaip egzistencinė kategorija yra visiškas-arba-joks iššūkis (angl. *all-or-nothing challenge*), gebantis sužadinti radikalius (angl. *far-reaching*) pokyčius pačiame asmenyje (Koerretz, 2017). Vis dėlto toks esmiškai asmens gyvenimą keičiantis susidūrimas ugdymo procese yra vargiai įmanomas ir išpildomas. Ši sąlyga neįmanoma dėl paprastos priežasties: ugdymas pasižymi iš anksto apgalvota ir planuota veikla, kuri skirta daryti tiesioginę įtaką ugdytiniui, o susidūrimas turi išlikti netikėtas ir nenuspėjamas (Bollnow, 1972/2008).

Ralfas Koerretzas (2017) klausia, ar iš tiesų susidūrimas su tokiu egzistenciniu visišku-arba-jokiu iššūkiu ugdyme yra būtinas? Tarkime, ugdomojo santykio kūrimui ypač svarbus pasitikėjimas, kuriam būtinas tikėjimo kitu ir tęstinumo užtikrinimas. O susidūrimas, egzistenciškai sukrėsdamas asmenį, sutrikdo ir sustabdo tokį santykį, kelia asmeniui nepasitikėjimą kitu ir iš esmės griauja santykio tęstinumą. Čia Koerretzas išryškina kelis aspektus. Jo manymu, ugdytojo rūpestis yra nepagrįstai neprovokuoti tokių susidūrimų (kurie dažnu atveju yra tiesiog neįmanomi), bet nevengti ir nekliudyti jų atsiradimui. Taigi dažnu atveju ugdytojas negali sukurti tokio kultūrinio susidūrimo, kuris egzistenciškai sukrėstų besimokantįjį, vis dėlto jis turėtų žinoti, kaip dirbti su besimokančiuoju tokio susidūrimo metu ir kaip nukreipti

¹³ Bollnow (1972/2008) pabrėžia, kad susidūrimo neturėtume prilyginti išgyvenimui, t.y. ne kiekvienas išgyvenimas reiškia susidūrimą. Filosofas aprašo du būdus, kaip galime žvelgti į susidūrimą. Susidūrimas gali būti suprantamas, kaip tam tikra išgyvenimo forma, o tai reiškia, kad susidūrimas tampa objektyviu turiniu. Tokiu atveju mes žvelgiame į tai, koks tai susidūrimas, kaip jis buvo išgyventas ir t.t. Tačiau jei žvelgiame į patį susidūrimą kaip reiškinį, tuomet turinys tampa nebesvarbus. Susidūrimas kaip reiškinys išryškina egzistencinę jo pusę, akcentuoja patį „sukrėtimo“ momentą, vedantį žmogų link esminių gyvenimo pokyčių. O šie susidūrimo aspektai nebūtinai atsispindi kiekviename išgyvenime.

besimokančiojo veiksmus link susidūrimo supratimo ir gilesnio savęs formavimo.

Bollnow pateikiamas susidūrimo aiškinimas ugdymo kontekste suponuoja, kad susidūrimas yra ilgalaikis, vidinis ir asmenį esmiškai keičiantis išgyvenimas. Tai savo ruožtu reikštų, kad susidūrimas su kultūriniu Kitu taip pat apima ilgalaikį išgyvenimą, kurio metu besimokantysis esmiškai keičiasi.

Maxine Greene (1997), Robyn Harrison (2000) ir Donaldas Vandenbergas (2002) susidūrimą laiko pirmąją sąmoningo mokymosi fazę, reiškiančia, kad asmuo tampa budrus (angl. *aware*) to, su kuo buvo susidurta, tarkime, su objektu, su įvykiu ar su asmeniu, atžvilgiu. Kitaip nei Bollnow, kuris susidūrimą laiko ilgalaikiu išgyvenimu, Greene susidūrimą mato kaip momentinį įvykį. Susidūrimas gali įvykti taip greitai, kad besimokantysis gali nepastebėti paties susidūrimo momento ir iškart pereiti į budrumą¹⁴ ties tuo, su kuo buvo susidurta. Taigi susidūrimas tampa tik dalinai sąmoningas arba beveik nesąmoningas momentas. Vandenbergas (2002) susidūrimo momentą priskiria pasirengimui mokytis, kuris, jei yra pakankamai intensyvus, sužadins besimokančiojo smalsumą. Susidūrimo momentas taip pat gali vykti lėtai, jei besimokantysis praranda susidomėjimą tuo, su kuo susiduria. Susidūrimas kaip momentinis įvykis reiškiasi asmens nuostaba, netikėtumu, baime, susidomėjimu, smalsumu (Vandenberg, 2002) ar sužadinimu (Harrison, 2000), kuriame esantis šių reakcijų gilumas rodo, kiek besimokantysis tapo atidus to, su kuo susidūrė, atžvilgiu.

Anot Jani Koskelos ir Paulio Siljanderio (2014), didžiausias skirtumas tarp Bollnow ir kitų autorių susidūrimo aiškinimų yra tas, kad pirmuoju atveju susidūrimas suprantamas kaip realus veiksmas, antruoju – kaip mąstymo (angl. *mental*) procesas. Kita vertus, veiksmo ir mąstymo aspektai yra tarpusavyje glaudžiai susiję ir rodo, kad susidūrimas apima tiek asmens protą ir kūną, tiek pasaulį, su kuriuo tiesiogiai susiduriama ir į kurį yra nukreipti besimokančiojo veiksmai. Nors Greene, Vandenbergas ir Harrison susidūrimo kaip sąmoningo

¹⁴ Greene (1997) išskyrė penkis sąmoningo mokymosi momentus: susidūrimas, budrumas (angl. *awareness*), sąsajų kūrimas, bendravimas ir patvirtinimas.

mokymosi momento aiškinimas nukreiptas į mąstymo procesą, vykstantį besimokančiojo viduje ir beveik nepastebimą išorėje, tačiau jų išvalgos suponuoja, kad ugdantis susidūrimas su kultūriniu Kitu turėtų tapti sąmoningo mokymosi proceso, kurio metu ugdytinis „įdarbina“ savo mąstymą ir tampa budrus kultūrinio Kito atžvilgiu, sąlyga.

Mokymasis su kultūriniu Kitu kaip mokymosi per patyrimą dalis taip pat reikalauja konkrečių sąlygų, padedančių užtikrinti tikslingą ir giluminį mokymosi procesą. Johnas Dewey (1916/2013) išryškino, kad ugdančio patyrimo esmę sudaro dvi sudedamosios dalys: aktyvioji (arba veiksmo) ir pasyvioji (arba išgyvenimo). Aktyvusis patyrimo elementas reikalauja, kas mes tiesiogiai sąveikautume su tuo, ko mokomės, o mokymosi metu aktyviai veiktume visu kūnu. Taigi kalbėdami apie kultūrinį susidūrimą kaip ugdantį patyrimą, turėtume siekti anksčiau minėto susidūrimo tiesiogiškumo, įtraukiančio asmens protą, emociją ir kūną, steigties. Pasyvusis patyrimo elementas reikalauja, kad asmuo ne tik tiesiogiai sąveikautų su tuo, ko mokosi, bet ir apmąstytų įgytą patirtį refleksijos metu. Refleksija laikoma esmine ugdančio patyrimo sąlyga, kurios dėka besimokantis asmuo gali išgyventi tiesioginę sąveiką su mokymosi objektu ar subjektu kaip patyrimą *par excellence*, t.y. asmuo gali suprasti, paaiškinti ir pagrįsti savo veiksmų, įgyvendintos veiklos ir iš jos atsiradusių pasekmių arba rezultatų tarpusavio ryšius. Refleksija įgalina besimokantįjį priimti asmeninę atsakomybę už būsimus veiksmus ir veiklas bei transformuoja būsimą asmens mokymosi procesą (Kolb, 2015). Taigi susidūrimas su kultūriniu Kitu kaip ugdantis patyrimas *par excellence* reikalauja bent dviejų komponentų: tiesioginės sąveikos su kitos kultūros asmeniu, kurios metu steigtųsi bendra patirtis, ir šios patirties apmąstymo arba refleksijos.

Davidas Kolbas (2015) pažymi, kad refleksija yra vienas iš svarbių holistinio mokymosi proceso komponentų, tiesiogiai skatinančių giluminį asmens mokymąsi ir tobulėjimą. Vis dėlto refleksijos procesas nėra visiškai garantas visuminiam – asmens mąstymą, jausmus, suvokimą ir elgesį apimančiam – mokymuisi, kadangi „refleksija gali lengvai tapti retrofleksija

(angl. *retroflexion*), pasisukimu į savo vidų, o tai izoluoja besimokančiuosius jų savi-patvirtinančiame (angl. *self-confirmation*) pasaulyje ir užkerta kelią daryti išvadas ar išbandyti jas būsimuose veiksmuose“ (p. 57). Izoliacijoje vykstanti refleksija yra paviršinė ir spontaniška, ji apsiriboja pasitikrinimu ir įsivardijimu to, kas besimokančiam asmeniui jau žinoma, tačiau neleidžia pereiti į (per)mąstymo procesą, kuris skatintų asmenį tikslingai transformuoti savo būsimus patyrimus. O susidūrimas su kultūriniu Kitu kaip reflektyvusis patyrimas *par excellence* sudaro sąlygas asmeniui kontroliuoti būsimus patyrimus. Tai reiškia, kad mokymasis iš kultūrinio Kito kaip patyriminio ugdymo dalis užtikrina ne tik tai, kad asmuo išgyvens, sąmoningai suvoks įvykusį susidūrimo momentą ir įsivardins išmokimus, bet ir galės juos pritaikyti naujose situacijose.

2.5. Kultūrinio susidūrimo steigties galimybės tarpkultūrinio ugdymo metu

Iki šiol apie susidūrimą su kultūriniu Kitu kalbėjome pačia bendriausia prasme turėdami omenyje tiesioginę verbalinę ir neverbalinę sąveiką su kitos kultūros asmeniu, kurios metu kito asmens kitoniškumas išreiškiamas per faktinį skirtingumo matą, tarkime, per skirtingą geografinę teritoriją, etninį pagrindą, kalbą, religiją, lytį, socialinę klasę ir kt. Šie faktiniai skirtingumo matai suponuoja tarp „manęs“ ir „kito“ egzistuojančius vienokius ar kitokius skirtumus, kuriuos, susidūrę su kultūriniu Kitu, galime realiai išgyventi ir reflektuoti. Tačiau koku būdu įmanomas kultūrinis susidūrimas kaip ugdantis patyrimas *par excellence* kultūriškai, kalbiškai, religiškai homogeniškose besimokančiųjų grupėse? Kaip ugdytojai gali (pa)ruošti tokias besimokančiųjų grupes realiems kultūriniam susidūrimams? Šiame skyriuje atidžiau pažiūrėsime į skirtingus būdus, kaip mokymo(si) metu ugdytojas gali steigti susidūrimus su kultūriniu Kitu, kurie taptų ugdančiu patyrimu *par excellence*.

Tarpkultūrinio ugdymo srityje laikomasi nuostatos, kad ugdytojas gali vienodai sėkmingai mokyti per kultūrinius susidūrimus tiek daugiakultūrę, tiek kultūriškai homogenišką grupę (Holmes, Bavieri, & Ganassin, 2015). Atsižvelgdamas į esamą kontekstą, ugdytojas gali tikslingai kurti tiesioginius

„čia ir dabar“ susidūrimus, gali juos medijuoti ar imituoti. Tiesioginiai kultūriniai susidūrimai išreiškia tai, kad besimokydamas grupėje, asmuo realiai išgyvena *vis-a-vis* sąveiką kultūriniu Kitu ir mokosi iš jos. Šiuo atžvilgiu galėtume manyti, kad daugiakultūrė grupė savaime sukuria pakankamai natūralų mokymosi per patyrimą procesą, kurį galima kurti grupės viduje. Tačiau tais atvejais, kai dirbama su kultūriškai homogeniškais grupėmis ir tiesioginio kultūrinio susidūrimo grupės viduje neįmanoma sukurti, kultūriniai susidūrimai gali būti imituojami arba medijuojami pasitelkiant skirtingus ugdymo metodus ar resursus.

Taigi pačia bendriausia prasme daugiakultūrę grupę galime laikyti tuo savaiminiu resursu, galinčiu steigti „čia ir dabar“ mokymosi *su* kultūriniu Kitu ir *iš* kultūrinio Kito patirtį. Siekdamas steigti „čia ir dabar“ kultūrinį susidūrimą, ugdytojas koncentruojasi į grupę ir jos narių tarpusavio interakcijos skatinimą. Kitaip tariant, tiesioginiam kultūriniam susidūrimui kurtis nepakanka, kad grupės nariai sėdėtų vienas šalia kito ir atliktų individualias užduotis. Atvirkščiai, tiesioginis susidūrimas su kultūriniu Kitu mokymosi metu turi aktyviai įtraukti tarpusavio sąveikos elementą, kuris gali natūraliai steigtis per grupines ar komandines užduotis¹⁵, skirtingų patirčių dalijimąsi, bendro sprendimo ieškojimą ir pan.

Tačiau kaip ugdytojas gali kurti tiesioginius kultūrinius susidūrimus kultūriškai homogeniškoje grupėje? Šiuo atveju kultūriniai susidūrimai gali būti organiškai kuriami su artimiausioje aplinkoje esančiais kultūriniais Kitais. Tikslingi ir tęstiniai susitikimai klasėse ar paskaitose su skirtingų kultūrų asmenimis, vizitai į vietas ar įstaigas, kuriose dirba, mokosi ar lankosi skirtingų kultūrų asmenys, padeda steigti tiesioginį kultūrinį susidūrimą. Ugdytiniai taip pat gali atlikti įvairias tikslines mokymosi užduotis, į kurias įtraukiami kitos

¹⁵ Realių grupinių mokymosi užduočių atlikimas daugiakultūroje grupelėse yra vertingas dėl kelių priežasčių. Pirmiausiai, grupinės užduotys padeda besimokantiems aktyviai mokytis ir kurti žinias per tarpusavio komunikaciją. Daugiakultūrės grupės viduje vykstantis grupinis darbas suteikia galimybę išsakyti savo ir išgirsti kitų požiūrius, skatina suteikti grįžtamąjį ryšį ir tokiu būdu įgalina mokytis vienas iš kito. Galiausiai, darbas grupėje neabejotinai apima diskusijas, argumentavimą, derybas, o tai savo ruožtu leidžia besimokantiems kurti naujas prasmes bei stiprinti skirtingus įgūdžius (Liu & Dall'Alba, 2012).

kultūros asmenys, kaip lauko tyrimai¹⁶ ar projektai. Šiuo atveju reikšmingą vaidmenį ugdančio patyrimo steigčiai atlieka individualus (pvz., rašant dienoraščius ar vedant asmeninius užrašus) ar grupinis refleksijos procesas, kurio metu asmuo gali sąmoningai suvokti įvykusio kultūrinio susidūrimo momentą bei jo specifiškumus ir įsivardinti įgytus išmokimus.

Tais atvejais, kai mokymosi metu „čia ir dabar“ susidūrimai su kitos kultūros asmenimis jokia forma negali įvykti, ugdytojas gali pasitelkti ankstesnius besimokančiųjų kultūrinių susidūrimų išgyvenimus. Viena vertus, toks mokymo(si) būdas yra neabejotinai ribotas ta prasme, kad nebelieka paties „čia ir dabar“ išgyvenamo kultūrinio susidūrimo momento. Kita vertus, dėmesys ankstesniems kultūrinių susidūrimų išgyvenimams leidžia asmenims giliau pažvelgti į realiai išgyventus momentus bei suteikia šiai patirčiai mokymosi iš kultūrinio susidūrimo kokybę.

Susitelkimą į anksčiau išgyventus kultūrinius susidūrimus ugdytojas gali skatinti skirtingai. Besimokantieji gali individualiai aprašyti, vizualiai atkurti ar suvaidinti išgyventus momentus, įvykusius namų aplinkoje, keliaujant, studijuojant, atliekant stažuotes, praktiką ar pan. Turimų kultūrinių susidūrimų patirčių aprašymas gali būti organizuojamas pasitelkiant kritinio įvykio analizės metodą¹⁷ (angl. *critical incident analysis*). Įvykio (angl. *incident*) sąvoka kreipia dėmesį į tai, kad metodo metu orientuojamasi į realų įvykį ar situaciją, kuri yra (ar gali būti) reikšminga asmeniui. Sąvoka „kritinis“ (angl. *critical*) kreipia dėmesį į tai, kad įvykis gali būti tiek pozityvus, tiek negatyvus, tačiau, bet

¹⁶ Plačiau apie lauko tyrimus, kurie padeda asmenims išgyventi kultūrinius susidūrimus, rašo Prue Holmes ir Gilliana O'Neill (2010, 2012). Autorės, dirbdamos su studentais tarpkultūrinio ugdymo srityje, sukūrė tarpkultūrinę lauko tyrimo užduotį, kuri remiasi autoetnografinė prieiga. Studentų atliekamas lauko tyrimas steigia konkretų kultūrinio susidūrimo patyrimą, t.y. besimokantysis tiesiogiai susiduria su nepažįstamu kitos kultūros asmeniu ir individualiuose užrašuose fiksuoja bei reflektuoja savo išgyvenimus.

¹⁷ Viena iš galimų kritinių įvykių analizės pavyzdžių, siūlomų tarpkultūrinio ugdymo srityje – 2009 m. Europos Tarybos sukurta *Tarpkultūrinių susidūrimų autobiografijų* (angl. *Autobiography of Intercultural Encounters*) priemonė. Ji siūlo galimybę kurti asmeninį aplanką, kuriame lydimas ugdytojo kiekvienas asmuo fiksuoja asmeninius kultūrinius susidūrimus, įvykusius namų aplinkoje ar kitoje šalyje, ir kurie asmeniui paliko ryškų įspūdį arba turėjo tam tikrą poveikį. Plačiau: https://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool_en.asp.

kuriuo atveju, asmuo vis dar jaučia abejones, ieško įvykio paaiškinimo ar siekia detalesnės analizės. Taigi išgyvento kultūrinio susidūrimo atkūrimas ir analizė mokymosi metu pasiūlo savitą būdą, leidžiantį asmeniui detaliam pažvelgti¹⁸ į įvykusį „sukrečiantį“ kultūrinio susidūrimo momentą bei suprasti esmines šio išgyvenimo reikšmes (Griffin, 2003). Pasak skirtingų autorių (de Frankrijker, 1998; McAllister, Whiteford, Hill, Thomas & Fitzgerald, 2006), viena iš reikšmingiausių šio metodo stiprybių tarpkultūrinio mokymosi srityje yra giluminio reflektatyvaus mąstymo stiprinimas. Kitaip tariant, kritinio įvykio analizė leidžia asmeniui tapti sąmoningu ir atidžiu tarpkultūrinių procesų atžvilgiu, skatina permąstyti išgyventą įvykį, pažvelgti į jį iš skirtingų perspektyvų bei ieškoti galimų atsakymų.

Abejonių nekelia tai, kad ne kiekvienoje mokymosi situacijoje įmanoma sukurti ar atkurti realų kultūrinį susidūrimą, iš kurio būtų mokomasi „čia ir dabar“. Kita vertus, ne visuomet yra tikslinga iškart mokytis per tiesioginius kultūrinius susidūrimus. Tai ypač aktualu tais atvejais, kai dirbama su kultūriškai homogeniškais grupėmis, kurios gali būti „nepasirengusios“ tiesioginiams kultūriniam susidūrimams, pavyzdžiui, jei asmenys pirmą kartą susidūrė su kultūrinio susidūrimo tema ar iki šiol neturėjo jokios tarpkultūrinės patirties. Taigi tais atvejais, kai neįmanoma ar netikslinga kurti tiesioginį kultūrinio susidūrimo momentą, ugdytojas jį gali medijuoti ar imituoti.

Paprastai kultūriniai susidūrimai medijuojami pasitelkus video medžiagą¹⁹, dokumentinius/meninius filmus, televiziją, nuotraukas, spaudą (laikraščiai, žurnalai), socialines medijas (Facebook, Youtube ir kt.) ar

¹⁸ Struktūros prasme kritinio įvykio analizė neturi vieno modelio arba žingsnių, kaip ji turėtų būti atlikta. Dažnai kritinio įvykio analizės seka remiasi Davido Trippo (1993) idėjomis. Pradedama nuo trumpo ir detalaus konkretaus įvykusio kritinio įvykio atkūrimo aprašant, piešiant arba filmuojant. Toliau individualiai arba grupelėse siekiama rasti galimas šio įvykio reikšmes bei aprašyti veiksmus, kurių turėtų būti imamasi tokioje situacijoje.

¹⁹ Vienas iš medijuojamų kultūrinių susidūrimų pavyzdžių yra 2013 m. sukurta tarpkultūrinio raštingumo priemonė *Kitų paveikslai – tarpkultūrinių susidūrimų autobiografijos per vizualinę mediją* (angl. *Images of Others – An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*). Ši priemonė orientuojasi į konkrečiai matytą video medžiagą ar nuotrauką, kurioje buvo vaizduotas kitos kultūros asmuo (-enys), ir kuri besimokančiajam paliko teigiamą ar neigiamą įspūdį. Plačiau: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp.

autobiografinius kultūrinių Kitų aprašymus. Kitaip tariant, asmuo ne tiesiogiai, o per medijas kaip tarpininką susiduria su konkrečiais ir, šiuo atveju labai svarbu, realiais kitų kultūrų asmenimis. Ugdytojas taip pat gali pasirinkti kitą kultūrinių susidūrimų steigties formą besimokančiųjų grupėje – imitavimą, kuris įmanomas per skirtingus vaidmenų ar simuliacinius žaidimus. Pastarieji metodai padeda besimokančiųjų grupei įsijausti į realios ar įsivaizduojamos²⁰ nepažįstamos kultūros ir/ar konkrečių kultūrinių Kitų vaidmenį ir tokiu būdu susidurti su kitų kultūrų asmenimis. Šie metodai tarpkultūrinio ugdymo metu vertinami dėl to, kad moko asmenis, kaip elgtis atsidūrus skirtingose tarpkultūrinėse situacijose (Mažeikienė & Gerulaitienė, 2015) bei padeda stiprinti įgūdžius, reikalingus būsimiems kultūriniams susidūrimams (Fowler & Pusch, 2010).

Medijuojamus ir imituojamus kultūrinius susidūrimus galėtume laikyti „saugiais“ ta prasme, kad jų metu besimokantis asmuo jaučiasi galintis kultūriškai „eksperimentuoti“. Žaidybinis medijuojamų ir imituojamų metodų elementas skatina asmenis įsijausti į naujus kultūrinius vaidmenis ar veikti mažiau bijant galimų pasekmių ar kitų asmenų reakcijų. Be to, imituojami kultūriniai susidūrimai leidžia drąsiai išbandyti tokį elgesį, kurie realiuose kultūriniuose susidūrimuose galėtų kelti žymiai didesnius iššūkius ar įtampas.

Lygindami šias dvi susidūrimo steigties formas tarpusavyje, galime matyti susidūrimo momento tiesiogiškumo skirtis. Medijuojamo kultūrinio susidūrimo metu paties susidūrimo išgyvenimo tiesiogiškumas yra atitolęs ta prasme, kad asmuo su kultūriniu Kitu susiduria per išorinį tarpininką (medijas), o tai neišvengiamai mažina tiesioginės sąveikos galimybę. Kultūrinių susidūrimų imitavimas leidžia sukurti stipresnę ryšį su pačiu susidūrimo išgyvenimo momentu, kadangi skatina intensyvią asmenų interakciją bei grupinį darbą. Simuliacinių žaidimų metu egzistuojančios skirtingos kultūros, į kurias

²⁰ Kultūrinės reprezentacijos simuliaciniuose žaidimuose dažnu atveju remiasi sintetinės kultūros (angl. *synthetic culture*) (Hofstede & Pederson, 1999) konceptu, t.y. kultūrinė asmens reprezentacija gali priminti realiai egzistuojančios kultūros bruožus, bet ji nėra tiesiogiai susijusi su konkrečia kultūra. Sintetinė kultūra reiškia, kad tokia kultūra realybėje neegzistuoja, ji egzistuoja tik žaidimo ar mokymosi metu.

besimokantieji įsijaučia, vaizduoja subtilias ar akivaizdžias tarpusavio priešpriešas ir skirtumus, tačiau turi neišvengiamai veikti kartu²¹ (Jong & Warmeling, 2017; Fowler & Pusch, 2010; Mažeikienė & Gerulaitienė, 2015). Vadinasi, akivaizdūs, tačiau nežinomi kultūrų skirtumai simuliacinių žaidimų metu suponuoja tai, kad susidūrimų momentai bus netikėti ir nelaukti.

Viena iš pirminių tarpkultūrinio mokymosi per tiesioginius, medijuojamus ar imituojamus kultūrinius susidūrimus sąlygų yra kultūrinio susidūrimo išgyvenimo tikslingumas. Ši sąlyga reikalauja ugdytojo atidumo tam, ar besimokantieji pasirengę išgyventi kultūrinius susidūrimus, ar mokymo(si) aplinka tinkama šiems išgyvenimams steigti, ir ar kultūrinis susidūrimas gali iš viso įvykti. Atsižvelgdamas į šiuos aspektus, ugdytojas gali pasirinkti ir derinti skirtingas kultūrinio susidūrimo steigties formas. Pavyzdžiui, dirbdamas su kultūriškai homogeniška grupe, jis gali pradėti kultūrinio susidūrimo steigimą per medijavimą ar imitavimą ir tik po to pereiti prie tiesioginio kultūrinio susidūrimo išgyvenimo kūrimo.

Kita reikšminga sąlyga, į kurią ugdytojui būtina atsižvelgti, yra išgyventos patirties refleksija (Dewey, 1938/1997, 1916/2013; Kolb, 2015). Refleksijos procesas leidžia asmeniui apmąstyti kultūrinį susidūrimą bei jo metu vykusius procesus ir skatina įsivardinti išmokimus, kurių pagrindu jis/ji gali pasirengti būsimiems kultūriniams susidūrimams. Ši sąlyga padeda užtikrinti, kad susidūrimas su kultūriniu Kitu taps ugdančiu patyrimu *par excellence*, kurio metu mokomasi tiek apie kultūrinį Kitą, tiek apie save.

Nemaža dalis autorių (pvz., Damini, 2014; Gundara & Sharma, 2013; Mažeikienė & Gerulaitienė, 2015; Sharan, 2010, 2015, 2017) išryškina ne tik patyriminio mokymosi, bet ir mokymosi bendradarbiaujant strategijos

²¹ Simuliacinis žaidimas turi iš anksto apgalvotą struktūrą, aiškius žingsnius ir laiko apribojimus. Jo metu besimokantiejiems pateikiami iš anksto sukurti aprašymai, padedantys įsijausti į sintetinę kultūrą. Aprašymai dažniausiai kreipia dėmesį į apibūdinimus, siejamus su toje kultūroje gyvenančiais asmenimis, t.y. kaip bendraujama tarpusavyje ir/ar su kitomis kultūromis, kaip pasiekiami tikslai, suvokiamas laikas, naudojama erdvė, dirbama ir pan. Dažnu atveju egzistuoja mažiausiai dvi skirtingos kultūros, kurios vaizduoja subtilias ar akivaizdžias priešpriešas ir turi pakankamai ryškius tarpusavio skirtumus, tačiau žaidimo metu vienu ar kitu būdu turi pažinti viena kitą, siekti bendro tikslo ar kitais būdais veikti kartu.

galimybes mokant daugiakultūros grupės. Pastaroji strategija laikoma ypač palankia terpe, kuriančia tiesioginio susidūrimo su šalia esančiais kultūriniais Kitais situacijas bei skatinančia skirtingų kultūrų asmenis mokytis kartu. Esminės šios strategijos savybės – tarpusavio priklausomybė ir bendro tikslo siekimas, kuris įmanomas tik per kiekvieno grupės nario indėlį – tampa tomis reikšmingomis sąlygomis, skatinančiomis tiesioginę grupės narių *vis-a-vis* interakciją bei įgalinančiomis kiekvieną besimokantįjį aktyviai įsitraukti į grupinį procesą (Brody & Davidson, 1998; Sharan, 2015).

Pasak Yael Sharan (2017), kultūriškai mišrioje grupėje mokymasis bendradarbiaujant²² ne tik užtikrina interakciją ir kiekvieno besimokančiojo indėlį siekiant bendro tikslo. Ši strategija skatina patirčių dalijimąsi tarp skirtingų kultūrų asmenų bei leidžia išgyventi kultūrinės ar individualios savo ir kitų skirtybės, į kurias pamažu pradedama žvelgti kaip į pridėtinę vertę. Kartu veikdami ilgesnį laiką besimokantieji gali suprasti, kad skirtingi grupės narių interesai, kultūrinis pagrindas, vertybės ir gebėjimai iš esmės yra didžiausia grupės vertė, praplečianti jos galimybes. Tokiu būdu mokymosi bendradarbiaujant strategija padeda grupėje kurti kultūriškai jautrią (angl. *culturally sensitive*) terpę, kurios pagrindą sudaro bendruomeniškumo ir santykio tarp skirtingų kultūrų asmenų stiprinimas (Sharan, 2017). Pastarasis aspektas tampa ypač aktualus svetimšaliams, atsidūrusiems ir besimokantiems svetimame kultūriniame kontekste ir siekiantiems pereiti nuo nesuinteresuotų stebėtojų prie galimai naujos grupės narių statuso.

Viena vertus, galėtume manyti, kad mokymosi metu skirtingais būdais steigiami kultūrinių susidūrimų išgyvenimai veda link potencialiai sėkmingo tarpkultūrinio mokymo(si) ir tikslingų išmokimų. Kita vertus, kaip jau buvo

²² Kultūrinius susidūrimus per mokymąsi bendradarbiaujant yra tikslinga organizuoti palaipsniui. Kultūriškai mišrioje grupėje galima pradėti nuo bendrų pokalbių, skatinančių skirtingų požiūrių ir idėjų apie nagrinėjamas temas išsakymą, arba mažų diskusijų, leidžiančių pamatyti, palyginti tarpusavio supratimus ir susieti su ankstesniu supratimu bei požiūriu. Palaipsniui dirbdami su kultūriškai mišria grupe ugdytojai gali pasitelkti sudėtingesnius mokymosi bendradarbiaujant modelius, pavyzdžiui, grupinį tyrimą (angl. *group investigation*), mokymąsi kartu (angl. *learning together*) ar kompleksinį mokymą (angl. *complex teaching*). Nepaisant to, koku modeliu ar metodu vadovaujamosi, kai tik grupinė užduotis yra atlikta, ugdytojas turi lydėti besimokančiuosius refleksijos procesu. Plačiau: Jong & Warmeling, 2017; Fowler & Pusch, 2010; Mažeikienė & Gerulaitienė, 2015.

minėta ankstesniuose skyriuose, kultūrinio susidūrimo steigties neturėtumėte laikyti „panacėja“, kuri vienareikšmiškai veda link kitos kultūros asmens pažinimo ir pripažinimo ar gilesnio savęs suvokimo. Susidūrimas su kitos kultūros asmeniu gali kelti įvairias įtampas, į jį/ją gali būti žvelgiama kaip į žemesnį, svetimą, įsiveržusį į mūsų „teritoriją“, kurioje jis/ji neturi teisės būti ar likti ilgesniam laikui. Kultūrinio susidūrimo paradoksialumas ir kompleksiskumas slypi pačioje kultūrinio susidūrimo prigimtyje (Wilson, 2017), į kurią labiau gilinsimės tolesniuose skyriuose.

2.6. Kultūrinio susidūrimo kompleksiskumas

2.6.1. Kultūrinis susidūrimas, talpinantis netikėtumą ir nepažįstamumą

Ką iš tiesų reiškia susidurti su kitos kultūros asmeniu? Kuo susidūrimas skiriasi nuo susitikimo? Siekiant geriau suprasti, kodėl kultūrinio susidūrimo metu asmuo gali patirti ne tik teigiamus išgyvenimus, bet ir sunkumus, svarbu atidžiau pažvelgti į pačią susidūrimo sąvoką. Bendrąją prasme, angliška sąvoka *encounter* (liet. *susidūrimas*) yra kildinama iš prancūziško žodžio *encontrer*, reiškiančio *susitikti*, *konfrontuoti*, *kovoti*, *priešintis* (Online Etymology Dictionary, n.d.). Kita, susilpninta sąvokos *susidūrimas* forma kildinama iš anglų kalbos ir reiškia *netikėtai ar tikėtai susitikti*. Žvelgiant į pirmąją susidūrimo sąvokos kilmės reikšmę, galime sakyti, kad susidūrimas glaudžiai siejasi su tiesioginiu susitikimu su priešininku ar konkurentu. Tokiu atveju pats susidūrimo su kitu momentas talpina daug neigiamų aspektų: priešinimąsi, konfrontaciją ar net realią fizinę kovą. *Encontrer* žodžio prasmes galime tiesiogiai susieti su kitu prancūzišku žodžiu *encontre*, reiškiančiu *prieš*, *kontra-*, t. y. susidūrimas su kitu asmeniu simboliškai ir tiesiogiai išreiškia tiek emocinę, tiek fizinę įtampą, tarpusavio varžymąsi ar net kovą.

Lietuvių kalboje sąvokų *encontrer* (pranc.), *encounter* (angl.) atitikmuo *susidūrimas* turi kelias skirtingas reikšmes. Pirmoji – *susisiejimas*, *ribojimas* (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2000, p. 775) – netiesiogiai nurodo į objektus, tarkime, konkrečios vietos sienų ribojimą su kita vieta. Antroji

pateikiama žodžio reikšmė yra *visai iš arti susitikti*, kuri suponuoja fizinį artumą, patiriamą susidūrimo metu. Susidurti taip pat gali reikšti *susikirsti ir turėti reikalą*. Žinoma, kalbėdami apie susidūrimą, turėtume atskirti skirtingas jo formas. Tarkime, galime kalbėti apie dviejų skirtingų teritorijų susidūrimą, išreiškiantį dviejų sienų ribojimąsi; galime kalbėti apie dviejų objektų, tarkime, traukinių susidūrimą, kas implikuoja šių objektų fizinį artumą ir netgi suponuoja galimą smūgį ar nelaimę. Taip pat galime turėti omenyje tiesioginį dviejų ar daugiau žmonių susidūrimą, išreiškiantį fizinės distancijos tarp asmenų (iš)nykimą, bendrų interesų ar reikalų turėjimą ir susikirtimą, kas implikuoja galimas įtampas ir grėsmes.

Susidūrimo sąvoka lietuvių kalboje turi ne mažesnę „krūvį“ nei anksčiau aptartas prancūziškasis žodis *encontrer*. Sąvokos *susidūrimas* šaknis *durti* apima daug reikšmių, kaip *vėrimą ir bedimą smailiu daiktu, diegimą, skaudėjimą, pjovimą, skerdimą* (Lietuvių kalbos žodynas, 2000). Tokiu būdu susidūrimas išreiškia ne tik fizinio artumo tarp skirtingų asmenų steigimą, bet ir suponuoja galimas emocines įtampas ir fizinės konfrontacijas ar kovas, kylančias šiame artume: mes stovime prieš kitą asmenį ir tiesiogiai ar simboliškai ieškome bendrų interesų, siekiame „palenkti“ į savo pusę ar norime „eliminuoti“ priešininką, „silpnesnįjį“ ir tokiu būdu apsaugoti arba užtikrinti savo dominavimą.

Silpnesnioji susidūrimo sąvokos reikšmė, reiškianti netikėtą susitikimą, yra tiesiogiai susijusi su nelauktumo aspektu, o tai pirmiausiai suponuoja, kad mes nenumatėme, nenorėjome ar nesitikėjome susitikimo. Be to, netikėtas susitikimas nuo įprasto susitikimo skiriasi tuo, kad pirmuoju atveju mes tampame mažiau „saugūs“, kadangi negalėjome iš anksto šiam susitikimui pasiruošti. Negalėjome susikurti tokių sąlygų, kurios užtikrintų mūsų saugumą bei išpildytų mūsų poreikius ir lūkesčius. O lauktas ir planuotas susitikimas, net jei Kitas yra mums nepažįstamas asmuo, suteikia galimybę iš anksto turėti tikslą, pasiruošti ir nusiteikti paties susitikimo momentui. Žinodami, kad turėsime sudėtingą susitikimą su kitu asmeniu, mes galime iš anksto tai numatyti, įvertinti galimus pavojus bei rizikas ir pasirengti tam, kad susitikimas

mums asmeniškai suteiktų kuo mažiau netikėtų neigiamų emocijų ar net prieš mus nukreiptų fizinių veiksmų.

Bollnow (1959/1994, 1972/2008) aiškino, kad nesvarbu, apie kokio pobūdžio susidūrimą kalbame, jis visuomet išreiškia netikėtumą ir nenuspėjamumą, todėl kelia įtampą ar potencialią grėsmę. Susidūrimo su kitu negalime laikyti tik kaip malonaus ir pozityvaus išgyvenimo. Kitas svarbus susidūrimo kaip netikėto susitikimo aspektas yra tas, kad mes ne kiekvienu atveju žinome, ką sutiksime, o priešais mus atsidūręs Kitas gali būti tas, kurio mes nepažįstame. Kitaip tariant, objekto ar subjekto, su kuriuo susiduriame pažįstamumo/nepažįstamumo veiksnys steigia įtampos kupinus išgyvenimus. Tarkime, eidami gatvėje netikėtai susitinkame su geru, bet labai seniai matytu draugu. Pamatę jį, mes nusišypsoms, pradedame kalbėtis ir džiaugtis šiuo netikėtai įvykusi momentu. Bet įsivaizduokime kitą atvejį. Eidami gatve netikėtai susiduriame su mums nepažįstamu asmeniu, kuris sustoja priešais mus ir pradeda kalbėti. Netikėtai prieš mūsų akis atsidūręs žmogus provokuoja klausimus mūsų galvose: Kas jis toks? Kodėl jis sustojo priešais mane? Ko jis nori? Ką reiškia šis jo žvilgsnis? Pirmuoju atveju, tikėtina, susidūrimo momentas leis abiems asmenims išgyventi daug teigiamų emocijų. Mums sunku įsivaizduoti, kad šis netikėto susitikimo momentas gali būti nemalonus ar kelti iššūkių. Tačiau antruoju atveju netikėtai prieš mus atsidūręs nepažįstamas asmuo gali kelti daugiau neigiamų nei teigiamų emocijų, mes galime pradėti jausti įtampą ir „slapta“ reikalauti, kad jis kuo greičiau pajudėtų. Taigi šie du susidūrimo su kitu asmeniu scenarijai labai apibendrintai parodo, kokį krūvį gali turėti susidūrimas su nepažįstamu Kitu.

Nepažįstamumo ir netikėtumo aspektai tampa neabejotinai aktualūs tuomet, kai kalbame apie susidūrimą su kitos kultūros asmeniu. Nepažįstamas kitos kultūros asmuo implikuoja faktinį skirtingumo matą mūsų atžvilgiu, pavyzdžiui, skirtinga kalba, elgesys ar vertybės. Šie faktiniai skirtumai suponuoja, kad kitos kultūros asmuo yra kitoks nei aš ar mano kultūros asmenys, o tai susidūrimo metu mums negali suteikti saugumo. Kitaip tariant, nežinomumo ir nepažįstamumo aspektai tampa svarbiais akcentais,

neleidžiančiais „automatiškai“ už(si)tikrinti sklandaus ir ramaus buvimo su kitos kultūros asmeniu.

Kodėl mums sunku būti su nepažįstamu Kitu? Kito nepažįstamumas siejasi su abejonėmis ir galimomis grėsmėmis mūsų atžvilgiu, su tuo, kad jis/ji yra kitoks nei mes (Pietro, 2015), su tuo, kad Kitas yra autonomiška būtybė, kuri taip pat „apdovanota“ tam tikromis galiomis (Prairat, 2008), kurios gali būti nukreiptos ne tik bendram gėriui, bet ir prieš mus. Kadangi Kito nepažįstamumas visada asocijuojasi su vienokiu ar kitokiu ryšiu ar santykiu:

Niekas žmogui nekelia didesnės baimės nei nepažįstamojo prisilietimas. Jis nori pamatyti tą, kuris eina link jo, ir nori pajėgti jį atpažinti ar bent kažkam priskirti. Žmogus visada vengs fizinio kontakto su bet kuo, kas yra nepažįstama. Tamsoje netikėto prisilietimo baimė gali sukelti paniką. Netgi drabužiai nesuteikia pakankamo saugumo: juos lengva nuplėšti, ar galima pro juos prasiskverbti iki pat nuogo, negalinčio apsisaugoti aukos kūno (Canetti, 1995, p. 15).

Taigi susidūrimas apima kažką, kas atsiduria už mūsų pačių ribų, kažką, kas nepriklauso nuo mūsų lūkesčių, todėl susidūrimas asmenį sukrečia iki pat gelmių.

Vis dėlto susidūrime su kitos kultūros asmeniu slypintys nepažįstamumo ir netikėtumo aspektai, kurie vienu ar kitu būdu sukrečia asmenį, tampa tomis svarbiomis sąlygomis, skatinančiomis asmenį reflektuoti bei keistis. Susidūrimas „verčia subjektą permąstyti savo situaciją ir iš naujo persiorientuoti. Šiuo atveju susidūrimas yra aiškiai apibrėžiama situacija, <...> kuri sugriauna lauktą gyvenimo tėkmę ir ugdomuosius procesus, ir priverčia dalyvius pradėti nuo kito išeities taško“ (Bollnow, 1959/1994, p. 99). Kitaip tariant, susidūrimas kaip sukrečiantis patyrimas skatina vienokį ar kitokį asmens pokytį ar transformaciją pozityviaja prasme.

Skirtingi autoriai (pvz., Abdallah-Pretceille, 2004, 2006; Pietro, 2015 ir kt.), pabrėžiantys kultūrinio susidūrimo būtinybę tarpkultūrinio ugdymo metu, išryškina, kad susidūrimo momentas kuria organišką terpę, kurios centre atsiduria ne kultūra ir jos teorinis pažinimas, bet kultūrinis Kitas ir jo/jos

kitoniškumas. Kitoniškumo išgyvenimas leidžia asmeniui mokytis „matyti, išgirsti ir būti atidžiam kitų žmonių atžvilgiu, mokytis būti budriam ir atviram įvairovės, o ne skirtumų perspektyvai“ (Abdallah-Pretceille, 2006, p. 478).

Susidūrimo momentą Bollnow (1972/2008) apibūdina naudodamas vienas į kitą jūroje plaukiančių laivų metaforą, kuri tampa ypač aktuali kai kalbame apie susidūrimą su kitos kultūros asmeniu. Kaip ir skirtingomis kryptimis, bet vienas į kitą plaukiančių laivų susidūrimas jūroje, potencialiai reiškiantis abiejų laivų sudužimą, taip ir skirtingų kultūrų asmenų susidūrimas nėra pats saugiausias susitikimas. Susidūrimas su kultūriniu Kitu reiškia, kad mes negalime visiškai numatyti paties susidūrimo fakto, negalime visiškai pasiruošti šiam susidūrimui, todėl susidūrimo metu bus neabejotinai „sudrumsta“ kažkas, kas mums yra įprasta ir suprantama.

2.6.2. *Įsibrauti ar būti nematomu: Jeano-Luco Nancy perspektyva*

Trumpametražiame prancūzų režisierės Claire Denis filme *Vers Nancy*²³ matome traukinio, važiuojančio į netoli pasienio esantį Prancūzijos miestą Nancy, vagono kupė ir jame sėdinčius du asmenis: prancūzų filosofą Nancy ir studentę Aną Samardziją iš Rumunijos, kuri persikėlė gyventi į Prancūziją.



1 pav. Kadras iš Claire Denis filmo *Vers Nancy* (2002)

²³ 2002 metais režisierės Claire Denis sukurtas dešimties minučių filmas *Vers Nancy* yra vienas iš trumpametražių filmų kolekcijos *Dešimt minučių senesnis: violončelė* (angl. *Ten Minutes Older: The Cello*) filmų. *Vers Nancy* remiasi filosofo Jean-Luc Nancy esė „Įsibrovėlis“ (pranc. *L'Intrus*). „Įsibrovėlyje“ filosofas kalba apie savo asmeninius širdies transplantacijos ir po jos sekusio vėžio išgyvenimus žvelgdamas per įsibrovimo fenomeną ir taip pat paliečia imigracijos bei svetingumo temas (McMahon, 2010).

Filmas prasideda jų dialogo viduryje:

Nancy: ...keista, kad sakei, jog atvykusi į Prancūziją norėjai būti nepastebėta (angl. imperceptible)... kadangi nepastebėta pažodžiui reiškia, kad tu negali būti matoma. Taigi tu nenorėjai būti pamatyta kaip svetimšalė (angl. foreigner)...

Samardzija: Taip, aš norėjau būti įleista. Būti čia, nebūti... matoma kaip kitokia (angl. different), ir nesudrumsti nusistovėjusios tvarkos. [Norėjau – S.K.] Išvengti atsidurti tokioje pozicijoje, kurioje aš būčiau atstumta (angl. rejected)... ar net deportuota. (Denis, 2002, n.p.)²⁴

Ši maža ištrauka iš vis-à-vis pokalbio subtiliai atskleidžia kultūrinių susidūrimų, vykstančių tarp skirtingų kultūrų asmenų kompleksiskumą. Samardzija, trokšdama būti įleista ir priimta į Prancūziją, siekė joku būdu nesutrikdyti svetimos šalies įprasto gyvenimo tvarkos bei likti nepastebėta kaip kitokia, kaip svetimšalė. Tačiau, kaip reaguoja į šią Samardzijos poziciją filosofas Nancy, noras būti nepastebėtam ir siekis nesutrikdyti esamos kitos kultūros tvarkos realiai reiškia, kad asmuo kaip kitoks ir kaip svetimšalis tiesiog tampa nematomas.

Ko iš tiesų nori pati Samardzija? Siekdama bet koku būdu būti įleista į svetimą šalį ji yra pasiryžusi viskam, net jei tai reikštų, kad ji kitų akivaizdoje tampa nematoma ir tokiu būdu lieka kitų nepastebėta. Tai savo ruožtu suponuoja, kad Samardzija nenori būti įsibrovėle ir yra pasirengusi būti „pasisavinta“ šios naujos aplinkos. Vis dėlto Prancūzijoje Samardzija yra kultūrinis Kitas ir, nors ir implicitiškai, ji vis tiek įsibrauna į naują teritoriją. Kaip pastebi Miriam Pietro (2015) „kito buvimas simbolizuoja nuolatinę grėsmę ir pavojų „savajam aš“ (angl. self), kadangi jis, neatsižvelgdamas ar prieštaraudamas mano norams ar troškimams, gali turėti įtakos mano gyvenimui. Žvelgiant iš buvimo autonomiška būtybe perspektyvos, manasis aš visada bijos kito“ (p. 300). Tokiu atveju net ir norėdamas tapti nematomu

²⁴ Versta iš angliškų filmo *Vers Nancy* subtitrų.

naujoje aplinkoje, kultūrinis Kitas vis tiek išlieka kitu, kuris vienu ar kitu būdu įsibrauna į nusistovėjusį vietinių gyvenimą.

Tačiau ne tik pati Samardzija „kelia“ grėsmę vietiniams. Tuo pat metu ji pajaučia netiesioginę kitų grėsmę jos atžvilgiu. Nuogąstaudama, ar bus priimta, ir bijodama būti atstumta ar net gražinta atgal į Rumuniją, Samardzija siekia būti nematoma įsibrovėle ir tokiu būdu patvirtina priimančios šalies teisę bei turimą galią pasveikinti ir priimti arba atstumti svetimšalį. Atsidūrusi Prancūzijoje Samardzija tampa priklausoma nuo kitų ir viliasi „išvengti atsidurti tokioj pozicijoje, kurioj aš būčiau pripažinta netinkama“ (Denis, 2002, n.p.). Pasak Martine Beugnet (2008), Samardzija, būdama nematoma įsibrovėle, siekiančia integruotis į naują kultūrinę teritoriją, simbolizuoja neišvengiamą prieštaravimą, glūdinį individualaus ir kolektyvinio tapatumo konstravime. Šis prieštaravimas išreiškia tai, kad „kito egzistavimas tampa pagrindu asmeniniam tapatumui, ir siekiu apibrėžti save per skirtumą su kitu, kuris tuo pat metu leidžia neigti mūsų pačių vidinę fragmentaciją“ (p. 33). Kitaip tariant, kito kaip kitokio ir skirtingo egzistavimas tampa tuo svarbiu mediumu, padedančiu kurti ir apibrėžti mano (asmeninį) ir mūsų (kolektyvinį) tapatumą.

Toliau besirutuliojančiame Samardzijos ir Nancy pokalbyje girdime svarstymus, kas padaro susidūrimą su svetimšaliu tokį sudėtingą. Pokalbio metu ne kartą vartojama įsibrovėlio (pranc. *l'intrus*) sąvoka, kuria filosofas remiasi aiškindamas svetimšališkumo fenomeną. Nancy mini, kad jis buvo paprašytas parašyti apie tai, ką jam reiškia būti svetimšaliu ar užsieniečiu. Ir pirmoji mintis, kuri jam kilo išgirdus šį prašymą, buvo:

...atsiriboti nuo pokalbio (angl. *conversation*) apie svetimšalio sutikimą (angl. *welcoming*). Mes sutariame, kad būtina priimti svetimšalius... Tai yra tai, ko mes norime. Bet čia yra kažkas ir apie būdą... [kaip – S.K.] mes primetame, sunorminame, standartizuojame šį sutikimą, šį skirtumų priėmimą, pagarbą kitiems ir kt. Ir visa tai baigiasi tuo, kad mes pradedame ignoruoti jų svetimšališkumą. Tarsi mes apsimestume, kad juodaodis žmogus nėra juodaodis. Taigi aš nusprendžiau pabrėžti tai, kas svetimšalyje turi išlikti kaip svetima ir kas jį padaro svetimšaliu (Denis, 2002, n.p.).

Taigi įsibrovėliškumą Nancy mato kaip esminę sąlygą, padedančią svetimšalyje išlaikyti tai, kas yra svetima ir savita. Savo esė *Įsibrovėlis* (pranc. *L'Intrus*) (2002) Nancy įrodinėja, kad svetimšalis turėtų įsibrauti ir „būti be teisės, be artimumo, be pripratimo ar be įpročio (angl. *habit*)“ (p. 2). Be abejonės, įsibrovėlį yra sunku įsileisti, bet, kaip teigia Nancy, svetimšalio priėmimas turi apimti jo/jos įsibrovimo išgyvenimą, nes, kitu atveju, svetimšalis bus paprasčiausiai absorbuotas arba „asimiliuotas“ dar prieš jam/jai įžengiant į naują teritoriją. Taigi filosofas laikosi aiškos pozicijos, kad svetimšalyje privalo išlikti svetimumas, kuris reiškiasi per jo/jos neišvengiamą *įsibrovimą* į naują teritoriją, į kitą kultūrą, į homogenišką grupę, į jau suformuotą santykį tarp jos narių.

Svetimšalio įsibrovimą Nancy (2002) apibūdina kaip asmens įžengimą „jėga, netikėtai ar klasta, bet kuriuo atveju, be teisės ir be pirminio [kito ar kitų – S.K.] sutikimo“ (p. 1). Jei asmeniui įžengus į naują kultūrą, svetimumas ir įsibrovimas išlieka, tuomet jo buvimas tarp kitų bus be teisės, be artimo santykio, „nepažįstamojo atėjimas nenustos būti [kito ar kitų – S.K.] intymumo suardymu ir sutrikdymu“ (p. 2). Taigi matome, kad Kito įsibrovėliškumas yra „užprogramuotas“ esamos tvarkos sutrikdymu, išreiškia esančios tvarkos griovimą bei sąmyšio steigimą. Tačiau, nepaisant šių aspektų, kurie be abejonės tampa ne tarp skirtingų kultūrų asmenų kuriančio santykio, o atskirtį ir pasipriešinimą Kito atžvilgiu (iš)laikančiu patyrimu, filosofas svetimšalius kviečia būti įsibrovėliais.

Šios filosofo mintys kviečia permąstyti vieną iš fundamentalių tarpkultūrinio ugdymo kaip mokymosi per kultūrinius susidūrimus nuostatų – nuoširdaus ir neatidėliotino kitos kultūros asmens priėmimo ir jo/jos kitoniškumo pripažinimo būtinybę. Tarpkultūrinio ugdymo kontekste teigiama, kad kultūrinio Kito priėmimas yra būtinas veiksnys, kuris padeda mažinti kitos kultūros asmens „kolonizavimo“ tikimybę, skatina tarpusavio supratimą, santykio kūrimąsi ir keitimąsi. Taip pat teoriniame lygmenyje laikomasi idėjos, kad kultūrinis susidūrimas kaip kitoniškumo išgyvenimas leidžia asmenims atsitraukti nuo kultūrinių faktų, realiai (ar tariamai) egzistuojančių tarpusavio

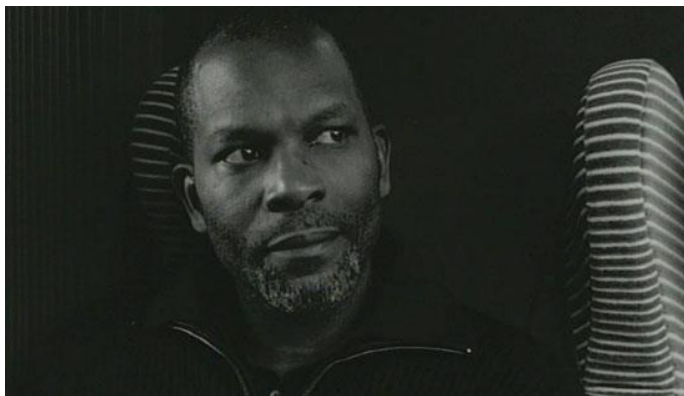
skirtumų, bei padeda patirti kultūrinį Kitą kaip unikalų asmenį (Abdallah-Pretceille, 2006; Catarci, 2015; Pietro, 2015). Šių teorinių idėjų ištakomis tarpkultūrinio ugdymo srityje iš dalies galėtume laikyti filosofo Emmanuelio Levino etinio santykio ir atsakomybės prieš Kitą, kuris atsidūrė priešais mūsų veidą, išplėtotas idėjas.

Nancy į kultūrinio Kito priėmimo idėją žvelgia kaip į visuotinai priimtą standartą, kuris, jo teigimu, tapo bendrai sutartu ir skatinamu, bet tuo pat metu virto vis labiau sunormintu ir dirbtinu (ar net apsimestiniu) veiksmu, nukreiptu į svetimšalių absorbavimą ir asimiliaciją. Filosofas subtiliai kritikuoja egzistuojančią svetimšalių priėmimo politiką ir atkreipia dėmesį į tai, kad postuluojamas kultūrinių skirtumų priėmimas realybėje virto kultūrinius skirtumus ignoruojančia idėja (Denis, 2002), kuri nepaiso fakto, kad svetimšaliai yra ir turi būti kitokie. Tokiu atveju niekas nebegali šių skirtumų suvokti, o tai savo ruožtu tampa „gera dirva“ svetimšalio asimiliacijai. Ir net jei yra teigiama, kad svetimšalis yra integruojamas, tarp asimiliacijos ir integracijos procesų nebelieka didelio skirtumo. Svetimšalis paprasčiausiai tampa nebematomas, t.y. Kitame mes negalime ar nenorime išžvelgti jo/jos kitoniškumo, kuris reiškiasi per asmens savitumą ir unikalumą. Taigi akcentuodamas svetimšalio įsibrovėliško veiksmą, filosofas atkreipia dėmesį ir į tai, kad šis veiksmas padeda priimti svetimšalį nenutrinant jo/jos kitoniškumo ir pamatant jo/jos tikrąjį tapatumą.

Pokalbio viduryje Samardzija klausia filosofo, į ką jis pirmiausiai kreipiasi kviesdamas būti įsibrovėliu: į svetimšalį ar į priimantįjį (angl. *host*)? Nancy teigia, kad pirmiausiai jis kreipiasi į priimantįjį ir į jo priėmimą, kuris nukreiptas į svetimšalį. Priimančiojo kreipimasis gali reikšti ne tik jo/jos pasveikinimą, bet ir siekį „sugerti“ svetimšalį vos tik jis/ji įžengė į priimančiojo teritoriją. Svetimšalio priėmimas turi neišvengiamai apimti įsibrovimo išgyvenimą, kadangi „nėra nei logiškai priimtina, bei etiškai leistina išstumti visą nepažįstamojo, svetimšalio atvykimo įsibrovimą“ (Nancy, 2002, p. 1) ir jį/ją absorbuoti į dominuojančią kultūrą. Kitaip tariant, Kito kaip įsibrovėlio

pamatymas pirmiausiai tampa priimančiojo rūpesčiu ir atsakomybe, leidžiančia Kitam išlikti kitokiu ir unikaliu.

Filme *Vers Nancy* simbolinė Kito kaip kitokio ir įsibrovėlio iliustracija tampa kelis kartus rodomas juodaodis asmuo (aktorius Alexas Descas), stovintis to paties vagono koridoriuje prie kupė, kuriame sėdi filosofas ir studentė. Iš arti rodomas juodaodžio veidas, rankos, atrodytų, bando netiesiogiai išreikšti Nancy žodžius, ištartus pokalbyje su studente: mes (ne)galime apsimesti, kad juodaodis asmuo nėra juodaodis. Filmo pabaigoje, Nancy kalbant studentei apie tai, kad svarbiausių įvykių mes negalime iš anksto numatyti ir jie kyla iš kažkur kitur, juodaodis asmuo netikėtai įžengia į jų kupė. Jo netikėtas įžengimas tampa simboliu įsibrovimo aktu: jis įžengia netikėtai, galbūt klusta (kadangi, jis galėjo girdėti jų pokalbį), sėdintiesiems visiškai nenumačius ir nepasirengus juodaodžio atėjimui, be sėdinčiųjų sutikimo. Juodaodžiui įžengus ir atsisėdus tame pačiame kupė, filosofo ir studentės pokalbis staiga nutrūksta. Dviejų žmonių „įsteigta“ tvarka ir intymumas į kupė įžengus trečiajam kaip svetimšaliui sugriūva. Sėdintieji trumpai nukreipia žvilgsnį į netikėtai pasirodžiusį asmenį, o jis į juos.



2 pav. Kadras iš Claire Denis filmo *Vers Nancy* (2002)

Trumpa tyla, sėdintieji nebetęsia pokalbio. Juodaodis asmuo paklausia sėdinčiųjų: „Atsiprašau. Kada mes atvažiuosime?“. „Kada atvažiuosime? Po maždaug dešimties minučių.“ – atsako Nancy (Denis, 2002, n.p.). Įsibrovusysis, pažvelgęs į abu sėdinčiuosius, atrodytų, bando užmegzti pokalbį: „Taip netrukus? Labai greitai ir maloniai...“. O filosofas nesutinka: „Vis dėlto šiek

tiesiogiai, argi ne?“. Šis paskutinis filmo epizodas simboliškai parodo, kad į kupę įžengęs juodaodis yra matomas kaip kitoks, kuris negali paprastai įeiti į jau sukurtą santykį tarp dviejų homogeniškų žmonių, kurio kitoniškumas negali būti nepastebėtas. Nancy nesutikimas su juodaodžio teiginiu, kad kelionė greita ir maloni, atrodytų, tampa jo nuostatos atsiriboti nuo formalumo ir korektiškumo priimti Kitą bei neignoruoti Kito svetimšališkumo simboline iliustracija.

Ir vis dėlto, kodėl svetimšalyje (-ėje) turėtume matyti jo/jos įsibrovimą? Kodėl tai yra svarbu? Nancy (Denis, 2002) pabrėžia, kad asmens tapatumas gali kurtis tik tuomet, kai suvokiame ir priimame kito įsibrovėliškumą. Pilnutinis ir suformuotas tapatumas, nesugebantis priimti kultūrinio Kito įsibrovimo, yra uždaras ir hermetiškas, atblokuojantis mus nuo kultūrinių Kitų. Toks tapatumas tampa tarsi akmeniu. Nancy (2002) teigia, kad Kito netikėtas pasirodymas neabejotinai reiškia mano pripažinimą, kad aš atstumi (angl. *reject*) Kitą, tiksliau, kad mano tapatumas tampa kaip imunitetas Kitam kaip svetimkūniui. Kita vertus, asmens tapatumas kaip stabili ir nekintanti esybė yra neįmanomas. Tapatumas yra metastabilus (Nancy, 2015) ir tokiu būdu yra nuolatiniame dabarties bei formavimosi momente, kuriame be Kito kaip įsibrovėlio patyrimo mes negalime permąstyti ir kurti savojo kultūrinio tapatumo (O'Byrne, 2002).

Filme Nancy studentei aiškina, kad įsibrovimą sukėlė žmonių homogenizacijos procesas, kurį paskatino tiek civilizacija, tiek globalizacija. Globalizacijos procesas, pasak Nancy, pasireiškia dviem tarpusavyje prieštaraujančiais aspektais – sielvartinga žmonių homogenizacija arba palaiminga heterogenizacija (Denis, 2002), o tai netiesiogiai išreiškia, kad kultūrinių susidūrimų patirtys gali būti viena kitai prieštaraujančios. Svetimšalis, išlikdamas įsibrovėliu naujoje teritorijoje, išlaiko tam tikrą distanciją ir atskirtį priimančiųjų atžvilgiu. Kita vertus, svetimšalis, kuris yra laukiamas, priimamas iš tiesų yra homogenizuojamas priimančios kultūros ir tampa nebematomu. Taigi susidūrimai tarp skirtingų kultūrų asmenų „dominuojančiųjų“ teritorijose formuoja paradoksalias ir įtampas keliančias situacijas abiem pusėms. Būdamas svetimšalio pozicijoje asmuo atsiduria

įtampoje tarp to, ar siekti būti matomu, bet tuo pat metu įsibrauti ir suardyti nusistovėjusią tvarką, ar siekti būti kitų priimtu, bet ne(be)matomu? Kitaip tariant, jei mes kaip svetimšaliai naujoje kultūrinėje aplinkoje norime būti įleisti ir kitų priimti, vienu ar kitu būdu tampame nebematomi ir leidžiamės būti kitų absorbuoti. O jei siekiame būti matomi kaip kitokie, mes rizikuojame būti nepriimti ir tapti svetimkūniais naujoje kultūroje. Sutinkantysis priimančioje kultūroje taip pat turi atsakyti: ar matyti svetimšalį kaip savitą ir kitokį, bet tuo pat metu jausti jo įsibrovimą į „savo“ pasaulį, ar priimti Kitą ir neišvengiamai „trinti“ jo kitoniškumą?

Martine Beugnet pabrėžia (2008), kad kalbėdami apie įsibrovimo patyrimą kultūrinės sąveikos metu susiduriame su akivaizdžia dilema, reiškiančia, kad neįmanoma panaikinti svetimšalio kitoniškumo ir tuo pat metu neneigti jo/jos egzistavimo. Kitaip tariant, svetimšalio kitoniškumo panaikinimas mūsų kaip priimančiųjų akivaizdoje reiškia kultūrinio Kito skirtingumo ir unikalumo naikinimą. Dėl šios priežasties būtinas toks skirtingų kultūrų asmenų tarpusavio susidūrimas, kurio metu kitos kultūros asmens nebūtų siekiama iškart asimiliuoti ar integruoti, bet, veikiau, jis taptų sudėtingu išgyvenimu su Kitu kaip su įsibrovėliu. Išlikdamas įsibrovėliu kitoje kultūroje, svetimšalis gali (ap)saugoti savo autentiškumą, unikalumą ir tapti tuo mediumu, per kurį galėtume permastyti mūsų pačių tapatumą. Kita vertus, turime pripažinti, kad, jei naujoje kultūrinėje aplinkoje svetimšalis bus laukiamas, pasveikintas ir pripažintas kaip reikalingas, nebus galima išvengti netiesioginio reikalavimo ir spaudimo jam/jai tapti priimančios kultūros dalimi ir vis labiau nematomu ar nematoma.

2.6.3. *Bernhardo Waldenfelso svetimybės perspektyva*

Daug bendruomenių yra įkalintos tarp iliuzinės namų praeities ir svetimybės, kurią išgyvena tuomet, kai dominuojančios grupės įrodinėja turinčios „įsivaizduojamą nuosavybę“ „jų miestams“ ir „jų tautoms“ ir tokiu būdu dar labiau sustiprina jau marginalizuojamų grupių atskirtį (Gundara, 2000, p. 80).

Ši Jagdisho Gundaros citata atskleidžia „spąstus“, į kuriuos atvykus į naują kultūrinę aplinką, mes kaip kultūriniai Kiti patenkame ir išgyvename. Atsidūrę naujoje kultūrinėje aplinkoje mes sunkiai paleidžiame namų erdvę ir tai, kas mums buvo sava: ar tai būtų kalba, elgesio modeliai, tradicijos ir kita. Kita vertus, naujoje aplinkoje mes jaučiamės atsidūrę tokioje vietoje, kuri priklauso ne mums, bet kitiems ir kurioje mes kitų atžvilgiu galime jaustis svetimi ar net nepageidaujami.

Schutzas (1976) asmens socialinį ir kultūrinį orientavimąsi grupėse prilygina elementariam asmens orientavimuisi erdvėje žemėlapiu pagalba. Asmuo, laikydamas žemėlapi ir norėdamas susiorientuoti erdvėje, pirmiausiai turi žinoti savo buvimo vietą, ir tuomet gali rasti ją žemėlapyje. Lygiai taip pat socialiniame ir kultūriniame pasaulyje asmenys, priklausantys konkrečioms grupėms ir žinantys savo statusą hierarchijoje (t.y. buvimo vietos nustatymas), naudoja kultūrinius modelius (t.y. žemėlapius) kaip natūralią ir patikimą orientavimosi grupėje schemą. Tačiau svetimšalis, patekęs į naują socialinę grupę ar kultūrą, turi pripažinti, kad jam trūksta grupės, į kurią nori įsilieti, nario statuso, t.y. jis praranda turėtą vietą ir dar neturi naujos. Svetimšalis naujoje erdvėje neturi išeities taško (t.y. žemėlapiu) ir negali ar nežino kaip išlaikyti tinkamą ar reikalaujamą laikyseną kitų atžvilgiu, todėl jis jaučiasi atsidūręs „leidžiamos“ teritorijos paribyje, bando susiorientuoti ir neišvengiamai tampa svetimu vietinių atžvilgiu.

Vieta, turėjimo ir supratimas yra trys svarbūs aspektai, per kuriuos vokiečių filosofas Waldenfelsas (2007, 2011) apibrėžia svetimybės (angl. *alienness*) formavimąsi, kuris tampa neatsiejamu skirtingų kultūrų susidūrimo išgyvenimu. Vietos atžvilgiu svetima yra tai, kas atsiduria už mano teritorijos, t.y. svetima yra išorėje vs sava yra viduje. Nors šiuo aspektu svetimybę steigia konkreti fizinė vieta, tačiau kontrastas tarp vidaus ir išorės taip pat gali atsirasti socialiniame lygmenyje ir reikštis per tokius požiūrius kaip savas žmogus vs pašalietis, savas ratas vs svetimųjų ratas (Waldenfels, 2007). *Turėjimo* (angl. *having, possession*) atžvilgiu svetima yra tai, kas priklauso ne man, o kitiems. Toks svetimumas apima nuosavybės dimensiją ir išreiškia buvimą individualios

ar kolektyvinės nuosavybės savininku. Tai, galėtume sakyti, taip pat tampa akstinu atskirti „mūsų miestus“, „mūsų tautas“ ir „kitų miestus“ ar „kitas tautas“. Svetimybė turėjimo atžvilgiu pasireiškia tiek per asmens kūniškumą (galimybė sugriebti, laikyti ir t.t.), tiek yra susijusi su institucijomis, kurios susaistytos ekonominiais, politiniais bei teisiniais aspektais. Trečiasis svetimybės aspektas – *supratimo būdas* (angl. *mode of understanding*) reiškia, kad mus sukrečia (angl. *strike*) svetimas kaip heterogeniškas, kaip kitoks. Jis apibrėžiamas per pažįstamas vs nepažįstamas dichotomiją. Šiuo aspektu svetimas patiriamas kaip keistas, nesuprantamas, kitoks, o savas – kaip įprastas, suprantamas, pažįstamas ir panašus į mus. Svetimybės kaip supratimo būdo išgyvenimas iš esmės atskleidžia egzistuojančią įvairovę ir sukelia mums nuostabą, suglumimą, sumišimą ar nerimą. Taigi pačia bendriausia prasme svetimybės išgyvenimas gali apimti tiek konkrečias vietas, teritorijas bei skirtingus objektus, tiek žmonių grupes bei pavienius asmenis.

Svarbu pastebėti tai, kad šie trys – vietos, turėjimo ir supratimo būdo – aspektai nebūtinai vienodai reikšmingi svetimybės išgyvenimui. Tai, kas gali būti svetima vienu aspektu, nebūtinai bus svetima ir kitu. Tarkime, kaimyno namas man nepriklauso (turėjimo aspektas), bet man yra pažįstamas; arba studijų kolega yra iš kitos kultūros (supratimo aspektas), tačiau aš jį kuo puikiausiai suprantu ir mus sieja artimas santykis (Waldenfels, 2011). Be to, šių trijų aspektų, būdingų svetimybei, reikšmė yra skirtinga. Filosofas ypač pabrėžia vietos svarbą visuminiam svetimybės išgyvenimui, t.y. svetima yra tai, kas už mūsų teritorijos ribų ir mums nepasiekiamas. Vietos aspektas tampa reikšmingas radikaliosios svetimybės išgyvenimui, tačiau vietos svetimybės išgyvenimas, kaip matysime, tarpasmeniniuose ir tarpkultūriniuose kontekstuose tampa beveik neįmanomas.

Kaip atsiranda svetimybė? Kaip ir kada mes ją galime išgyventi?

Svetimo atsiradimas primena saulės patekėjimą. Kaip ir saulė, tai pasirodo netikėtai. Tačiau tuo pat metu svetimas nėra panašus į tai, kadangi, skirtingai nei saulės patekėjimas, prie kurio esame įpratę, svetimas mus nustebina. Jis viršija mūsų lūkesčius, jį nelengva sugriebti, jis ateina nekviestas. Bet būtent tokiu

savotišku keliu jis priklauso mūsų kasdieniam gyvenimui, pasirodo kaip kažkas nepažįstamo pažįstamame (Waldenfels, 2007, p. 2).

Taip Waldenfelsas aprašo svetimybės atsiradimą, kuris turi daug sąlyčio taškų su įsibrovimo aktu (Nancy, 2002), t.y. svetimas nėra laukiamas ir ateina nekviestas, jis mus nustebina ir mes negalime jo tiesiog paprastai priimti. Kaip saulės patekėjimą, taip ir svetimybės išgyvenimą filosofas simboliškai laiko mūsų kasdienio gyvenimo realybe, tačiau esminis skirtumas tas, kad mes negalime paprasčiausiai „priprasti“ prie svetimų; svetimas mus gali užklupti bet kuriuo metu ir mes kiekvienu atveju liksime nustebinti jo pasirodymu.

Svetimybės sąvoką Waldenfelsas atskiria nuo kitoniškumo sąvokos ir pabrėžia, kad dažnai mes kalbame apie kitoniškumą, nors turime omenyje svetimybę. Savo darbuose jis išryškina dvi skirtingas (2007, 2011) kitoniškumo formas: paprastąjį kitoniškumą ir svetimybę. Paprastasis kitoniškumas susidaro per ribų nustatymo procesus ir yra patiriamas per skirtumų išgyvenimą ir suskirstymą (angl. *division*), kad aš nesu kitas. Tarkime, obuolys ir kriaušė arba stalas ir lova. Iš esmės mes juose matome aiškius skirtumus ir patiriame kaip du skirtingus objektus. Nors obuolys ir kriaušė yra vaisiai, o stalas ir kėdė – baldai, tačiau obuolys negali tapti kriauše, o stalas – kėde. Šie du skirtingi objektai yra vienodai „nutolę“ vienas nuo kito, t.y. jie yra neutralioje pozicijoje, reiškiančioje, kad obuolys niekada netaps kriauše ir atvirkščiai.

Svetimybės pradžioje žmogus taip pat išgyvena vienokius ar kitokius skirtumus ir suskirstymus, todėl, žvelgdami iš kultūrinės perspektyvos, žinome, kad, tarkime, azijiečiai nėra europiečiai, lietuviai nėra vokiečiai ir kt. Tačiau svetimybė iš tiesų atsiskleidžia ne per skirtumus, o per vienu metu vykstančius įtraukties (angl. *inclusion*) ir atskirties (angl. *exclusion*) procesus (Waldenfels 2007, 2011). Jei kalbame apie vietą, tuomet *aš esu ten, kur tu nesi ir realiai negali būti*, o jei kalbame apie asmenį – *aš esu tas, kas tu nesi ir negali būti*. Šios dvi pusės yra atskirtos ne skirtumais, o slenksčiu (angl. *threshold*), „taip kaip miegas ir budrumas, sveikata ir liga, senatvė ir jaunystė, ir vienu metu niekas negali stovėti abiejose slenksčio pusėse“ (Waldenfels, 2007, p. 7).

Būtent šis slenkstis perskiria mus ir kitus į dvi dalis, ir nei mes, nei kiti nebegalime vienu metu atsidurti abiejose pusėse; negalime turėti to, kas priklauso Kitam, negalime į Kitą kreiptis „atsitraukę“ nuo mūsų kultūrinio pagrindo. Kitaip tariant, svetimybės fenomenas apriboja mūsų poziciją, iš kurios kreipiamasi. Ir lygiai taip pat šiuo slenksčiu yra perskirtos skirtingos kultūros: mes tuo pačiu metu negalime būti lietuviais ir ispanais, europiečiais ir azijiečiais.

Vis dėlto svetimybės patyrimas yra paradoksalus, kadangi mus skiriantis slenkstis taip pat mus sujungia ir gali būti peržengiamas, t.y. galime kalbėti apie prieinamumą neprieinamume, priklausymą nepriklausyme ir kt. Be to, nors dabar esame jauni, nereiškia, kad netapsime seni; nereiškia, kad, jei vyras negali būti moterimi, jis negali jos suprasti.

Pačia bendriausia prasme, svetimybės išgyvenimas nesupriešina manęs ir Kito kaip dviejų skirtingų individų (Waldenfels, 2011), todėl kalbant apie mane ir Kitą kaip svetimą tampa sudėtinga išgryninti, kuris iš mūsų yra viršesnis ar pranašesnis. Vis dėlto, kai kalbame apie kolektyvinį (ir kultūrinį) „mes–jūs“ svetimumo patirimą, tarkime, mes lietuviai–jūs ispanai, mes europiečiai–jūs azijiečiai, tuomet aktualūs tampa socialinio priklausymo ir hierarchiniai klausimai. Vienu ar kitu būdu kultūros yra susijusios su konkrečiomis vietomis, kurioms jos priklauso ir iš kurių jų atstovai kreipiasi į mus. Kultūrose taip pat matomi įtraukties ir atskirties procesai, kurie išreiškiami per socialinį priklausymą. Kolektyviniame patyrimo aiškų pavidalą įgauna dominuojanti ir „priklausanti“ grupės; čia tampa svarbu, kuri iš dviejų grupių „diktuoja“ socialines ir lingvistines taisykles, kadangi tokiu būdu užimama dominuojanti padėtis. Žinoma, sąlygų diktavimas istoriniame vyksme dėl nuolat kintančių migracijos ar politinių procesų nuolat kinta, tačiau yra visuomet paženklintas nesaugumo, grėsmės ir nesupratimo bruožais.

Taigi, kai kalbame apie svetimybę, susiduriame su paradoksalia situacija. Viena vertus, svetimasis nėra patiriamas kaip viršesnis ar žemesnis nei aš; jis yra tas, kuriuo aš negaliu būti ir kurio vietoje aš negaliu atsidurti. Kita vertus, kai

kalbame apie kolektyvinę ar grupinę svetimybę, atsiranda socialinė konfrontacija, lemianti vienos ar kitos pusės viršenybę.

Socialinis priklausymas glaudžiai susijęs su kultūriniu pagrindu. Tai Waldenfelsas (2011) aiškiai parodo išryškindamas du svetimybės išgyvenimus, kuriuos mes nuolatos patiriame. Svetimybę patiriame per tam tikro regiono neprieinamumą, t. y. mes negalime tiesiogiai kažko (angl. *something*) pamatyti ar pasiekti. Antrasis nuolatos išgyvenamas svetimybės patyrimas būtų kažkieno nepriklausymas (angl. *non-belonging*) grupei, kuris pasireiškia Kitų atskyrimu nuo mūsų grupės arba mūsų kaip svetimų atskyrimu nuo Kitų. Svetimybės, kaip kažko (nuoroda į objektus) neprieinamumo, išgyvenimą filosofas vadina kultūrine, o kitų (nuoroda į asmenis) svetimybę – kaip socialine svetimybe. Šios dvi svetimybės formos yra skirtingos, bet ir glaudžiai susijusios, kadangi, filosofo žodžiais tariant, kultūra yra socialinis procesas, o socializacija priklauso nuo kultūrinio simbolizmo. Todėl galime teigti, kad kultūros kaip kolektyvinių Kitų išgyvenime tiek asmens kultūriniai (teritorijos ir lokacijos), tiek socialiniai priklausymai tampa vienodai ryškūs.

Waldenfelsas (2011) tarpkultūriškumą susieja su tarpine sfera teigdamas, kad „kas atsitinka tarp mūsų nepriklauso nei kiekvienam iš mūsų, nei mums visiems. Tiksliau sakant, tai sukuria niekam nepriklausančią (angl. *no-man's land*), ribotą gamtovaizdį, kuris ir jungia, ir skiria“ (p. 71). Taigi tarpkultūriškumo sfera sukuria tuos reliatyvius slenksčius, atskiriančius mus nuo kitų, bet taip pat leidžiančius per tarpusavio dalijimąsi ir bendravimą juos peržengti. Svetimybės išgyvenimas yra daugiabriaunis, vienu ar kitu būdu visuomet paveikiantis mūsų pačių asmenines patirtis.

Viena vertus, svetimasis žadina mumyse smalsumą ir vaizduotę bei padeda geriau suprasti save pačius. Kita vertus, atsidūrę santykiuose su kitais mes tampame budrūs ir atsargūs, kadangi svetimasis, žengdamas į mūsų teritorijas, skatina nesaugumą bei grėsmę, sukelia chaosą ir sąmyšį. Svetimas asmuo ar grupė viduje klausia ir kelia abejones: kokią santykį išlaikyti tarp savęs ir svetimo? Ar tarp mūsų esanti distancija gali išnykti peržengus šį slenkstį? Ar turime peržengti šį slenkstį tam, kad artėtume link Kito? Kaip priklausyti, bet

nereikalauti ir neprimesti mūsų galių Kitų atžvilgiu? Čia galėtume manyti, kad pati kultūrinio susidūrimo apibrėžtis, apimanti netikėtumo ir nepažįstamumo aspektus, savaime suponuoja kultūrinio Kito kaip svetimo išgyvenimą. Netikėtumas ir nepažįstamumas brėžia vienokią ar kitokią distanciją tarp mūsų ir Kitų. Ir nors, būdami su kultūriniais Kitais galime peržengti tuos slenksčius, netikėtai susiduriame su naujais asmenimis, su naujomis kultūromis ir negalime paprasčiausiai „priprasti“ prie svetimo, nes jis, skirtingai nei saulės patekėjimas, yra nelauktas ir netikėtas. Nauja svetimybė mus gali užklupti bet kuriuo metu ir kiekvienu atveju liksime nustebinti jos pasirodymu. Taigi svetimybės išgyvenimas kultūrinio susidūrimo metu tampa neišvengiamas: mes negalime vienu metu priklausyti visoms grupėms ir negalime vienu metu prieiti prie visų vietų.

2.7. Mobilumo mokymosi tikslais kontekstas

Kalbėdami apie bendras tarpkultūrinio ugdymo kryptis bei akivaizdžius skirtumus tarp skirtingų šalių, tarpkultūrininkai (pvz., Catarci, 2015; Coulby, 2006, Portera, 2011; Rey-von Allmen, 2011) išryškina, kad tarpkultūrinis mokymasis yra glaudžiai susijęs su asmenį supančia aplinka, o jo įgyvendinimas neišvengiamai jautrus istoriniam, politiniam, kultūriniam ir socialiniam šalių kontekstams. Tarpkultūrinio ugdymo jautrumą esamam kontekstui vaizdžiai iliustruoja atlikti tyrimai. Pavyzdžiui, Christina Allemann-Ghionda (2008) atlikta išsami lyginamoji tarpkultūrinio ugdymo įgyvendinimo mokyklose analizė atskleidė reikšmingus tarpkultūralizmo terminologijos ir požiūrio į tarpkultūrinį ugdymą skirtumus tarp skirtingų Europos šalių²⁵. Akivaizdūs skirtumai turėjo tiesioginių sąsajų su konkrečios šalies politine, kultūrine ar socialine situacija bei šalies viduje vykusiais istoriniais pokyčiais. Todėl, siekdami suprasti mokymosi daugiakultūre grupėse ypatumus, taip pat turime atidžiau atsižvelgti į mobilumo mokymosi tikslais kontekstą, kuris steigia specifinę terpę, panaikinančią vienus kultūrinių Kitų kiekybinį „pranašumą“ ar dominavimą kitų asmenų atžvilgiu.

Kontekstas tampa ne mažiau reikšmingas ir hermeneutinės fenomenologijos metodologinei prieigai. Viena vertus, van Manenas (1990) teigia, kad fenomenologija yra savita tuo, kad nesiekia atrasti tokių fenomenų reikšmių, kurios būtų būdingos konkrečioms kultūroms, socialinėms grupėms, istoriniams periodams ar konkretiems asmenims. Fenomenologija veikiau siekia atskleisti tokias galimas fenomeno reikšmes, kurios gali tapti kiekvieno asmens gyvenamojo pasaulio dalimi. Kita vertus, metodologas pabrėžia ir tai, kad siekdami sugriebti galimas fenomenų reikšmes, mes užčiuopiame ir tai, ką „reiškia būti pasaulyje vyru, moterimi, vaiku, ir atsižvelgiame į sociokultūrinės ir istorines tradicijas, kurios davė tam tikras reikšmes būdams, kaip mes esame ir veikiame pasaulyje“ (p. 12). Kitaip tariant, van Manenas laikosi idėjos, kad nors fenomenologija atsitraukia nuo konkrečių kontekstų, tačiau vis dėlto mūsų

²⁵ Tirtos šios šalys: Didžioji Britanija, Italija, Prancūzija, Vokietija ir Vengrija.

veikimas pasaulyje yra neišvengiamai sąlygojamas ir formuojamas skirtingų kontekstų.

Van Maneno dėmesys kontekstui yra neabejotinai susijęs su hermeneutine šios metodologinės prieigos puse. Hermeneutika visuomet susijusi su konkrečia situacija ir nukreipta į konkretų atvejį, kuris kaip izoliuota esybė (angl. *entity*) neturi reikšmės (Moules, McCaffrey, Field, & Laing, 2015, p. 64). Kiekviena situacija ar atvejis kyla iš kažkur ar ateina kaip kažkas, todėl socialinės ir kultūrinės sąlygos turi įtakos konkrečių situacijų ar atvejų reikšmėms. Linda Finlay (2012), analizuodama hermeneutinės fenomenologijos metodologinę prieigą, konteksto reikšmę parodo per tyrėjo atliekamą interpretacijos procesą:

<...> interpretacija yra reikalinga tam, kad parodytų kelius, kaip [fenomeno – S.K.] reikšmės atsiranda kontekste. Pirma, bet koks dalyvio išgyventos patirties aprašymas turi būti pamatytas to individo gyvenamosios situacijos kontekste. Kai dalyvis su chronišku nuovargiu byloja, kad jaučia frustraciją dėl „energijos trūkumo“, šis pareiškimas tampa ryškesnis ir aktualesnis, kai suprantame, kad jis yra profesionalus atletas. Antra, interpretacija yra neišvengiamai įtraukiama ir tuomet, kai tyrėjai suteikia duomenims reikšmės remdamiesi savo subjektyviu supratimu ir gyvenimiška patirtimi. Trečia, interpretacijos yra filtruojamos per apibrėžtą istorinį objektyvą ir iškyla konkrečiame sociokultūriniame lauke, kuris apima specifinį bendrai-kuriamą (angl. *co-creating*) tyrėjo-tiriamąjį santykį (p. 22).

Vadinasi, atlikdami hermeneutinės fenomenologijos tyrimą mes negalime visiškai atsiriboti nuo aplinkos konteksto, kurio rėmuose siekiame suprasti tiriamų fenomenų reikšmes, bei asmeninio konteksto, lemiančio tiek kitų asmenų, tiek mūsų pačių pasaulio suvokimą ir matymą. Tokiu būdu hermeneutinio fenomenologinio tyrimo metu tyrėjas siekia rasti pusiausvyrą tarp dviejų skirtingų polių: jis siekia atskleisti tiriamo fenomeno esmę, bet tuo pat metu išlieka jautrus ir atidus kontekstui, kuriame atliekamas fenomeno reikšmių aprašymas²⁶.

²⁶ Tyrėjo dėmesys kontekstui aiškiai pastebimas atliktuose tyrimuose, kurie remiasi hermeneutinės fenomenologijos metodologine prieiga. Pavyzdžiui, Shuying Li (2005), tirdama mokinių egzaminavimo fenomeną, pasirenka konkretų Kinijos atvejį. Savo disertacijoje ji plačiai aprašo egzaminavimo raidą iš

Taigi šiame skyriuje plačiau pažvelgsime į kontekstą, kuriame atliekamas disertacijos tyrimas ir renkami konkretūs mokymosi daugiakultūre grupėse išgyvenimai. Konteksto aprašymas padės geriau suprasti, kas yra mobilumas mokymosi tikslais ir kuo jis skiriasi nuo migracijos proceso. Taip pat skyriuje atidžiau pažvelgsime į tarpkultūrinio mokymo(si) ir kultūrinių susidūrimų specifiškumą, esantį daugiakultūre grupėse mobilumo metu. Įsigilinimas į šiuos aspektus padės interpretuoti konkrečius mokymosi daugiakultūre grupėse išgyvenimus bei leis identifikuoti tuos tiriamo fenomeno savitumus, kurie būdingi būtent mobilumo mokymosi tikslais kontekstui.

2.7.1. Migracija ir mobilumas

Intensyvi žmonių migracija nėra naujas, tačiau dėl besikeičiančių istorinių, politinių, socialinių ir ekonominių sąlygų nuolatos kintantis ir akivaizdžiai besiplečiantis reiškinys. Pirmuoju masinės migracijos etapu laikoma intensyvi emigracija iš Europos, vykusi kolonizacijos laikotarpiu, ir žymiai vėliau, žlungant kolonijinėms imperijoms, sekusi antroji masinės migracijos banga – vietinių gyventojų migracija paskui buvusius kolonialistus (Bauman, 2015). Šios dvi masinės migracijos bangos pasižymėjo maža judančių asmenų įvairove (angl. *lower diversity*) ir tokia struktūra, kuri aiškiai dalijo šalis į imigracijos ir į emigracijos taškus. Tuo metu migracijos srautai taip pat telkėsi ties keliomis dvišalėmis judėjimo trajektorijomis, kurias dažniausiai sąlygojo kolonijinis laikotarpis ir kitos istorinės aplinkybės (Czaika & de Haas, 2014).

Trečiąją migracijos fazę laikoma tarptautinė migracija, kuriai būdinga vis labiau besiplečianti judančių asmenų kultūrinė ir socialinė įvairovė. Šiuolaikinė tarptautinė migracija pasižymi ir tuo, kad migruojantys asmenys įveikia vis ilgesnius atstumus, o kiekviena valstybė vis labiau įsitraukia į migracijos procesus tapdama arba emigracijos, arba imigracijos tašku. Be to, šiandienos

Kinijos istorijos perspektyvos bei paskutinę egzaminavimo reformą, įvykusią šioje šalyje. Išsamus konteksto aprašymas leidžia tyrėjai detalai aprašyti bei interpretuoti konkrečius mokinių egzaminavimo išgyvenimus. Viena vertus, jos tyrimas padeda geriau suprasti, kaip konkrečios šalies kontekste besimokantys vaikai išgyvena egzaminavimo procedūras. Kita vertus, fenomenologinis aprašymas padeda pamatyti ne tik konkrečius atvejus, bet ir leidžia suvokti mokinių egzaminavimą ir testavimą kaip visuminį reiškinį, kuris gali pasireikšti skirtinguose kontekstuose.

migracija nuo ankstesniųjų skiriasi ir tuo, kad nei vienai iš gausybės keliavimo krypčių nėra teikiama pirmenybė ir beveik jokia šalis šiandien nėra išskirtinai imigracijos ar emigracijos vieta. „Migracijos krypčių nebelemia vien imperinė-kolonijinė praeitis, jos yra formuojamos ir performuojamos *ad hoc*“ (Bauman, 2015, p. 47).

Matiasas Czaika ir Heinas de Haasas (2014) tarptautinės migracijos proceso sudėtingumą apibūdina per greitėjimo, geografinio plėtimosi bei įvairovės aspektus. Neabejotina informacinių technologijų įtaka, politiniai ir ideologiniai pokyčiai tapo tais ryškiais globalizacijos aspektais, sustiprinusiais tarptautinės migracijos greitėjimą, geografinį plėtimąsi ir heterogeniškumą. Tarptautinė migracija yra tiesiogiai susijusi su migrantų populiacijos diversifikacijos tendencija, kuri plečia ne tik migrantų kilmės šalių skaičių, bet ir migrantų kategorijas. Dabartinė globali migracija apima tokias kategorijas, kaip darbo ir verslo migrantai, šeimos sujungimo migrantai, pabėgėliai, užsieniečiai, atvykstantys studijuoti ar tobulinti turimą kvalifikaciją (Castles & Miller, 2009), ir „sustiprina“ ne tik migracijos kaip ilgalaikio, bet ir kaip laikino asmens judėjimo iš vienos vietos į kitą poveikslą. Taigi, atrodytų, kad sparčiai intensyvėjantys migracijos mastai, besiplečiančios asmenų judėjimo kryptys ir tikslai suteikia tarptautinei migracijai vis ryškesnį įprastumo ir kasdieniškumo atspalvį.

Kingas et al. (2016) pastebi, kad pastaraisiais metais migracijos aprašymuose ir tyrinėjimuose vis dažniau sinonimiškai pradedama vartoti mobilumo sąvoka. Ši tendencija ypač ryški Europos kontekste. Autoriai mano, kad, viena vertus, mobilumo sąvokos ryškėjimas viešame diskurse didžiąja dalimi tiesiogiai susijęs su ES politiniais ir ideologiniais aspektais. Kita vertus, mobilumo sąvoka vis dažniau vartojama ir dėl to, kad gali tiksliau apibūdinti dabartinės migracijos specifiką, besiplečiančias žmonių judėjimo trajektorijas ir jų nuolatinį kintamumą erdvėje bei laike.

Abejonių nekelia tai, kad migracijos procesai glaudžiai susiję su asmens mobilumu, kadangi pačia bendriausia prasme tiek mobilumas, tiek migracija apibūdina ir išreiškia asmens judėjimą. Vis dėlto, nors šios dvi sąvokos yra

glaudžiai susijusios, tačiau negali būti visiškai sulyginamos. Migracija, apibūdinama kaip *žmonių judėjimas į naują vietovę ar šalį siekiant rasti darbo ar geresnės gyvenimo sąlygas* (Online Oxford Dictionary, n.d.), suponuoja ilgalaikį ir neretai priverstinį persikėlimą iš vienos vietos į kitą, vedantį asmenį link socialinės integracijos ar asimiliacijos priimančioje šalyje. Vadinasi, ilgalaikio persikėlimo faktas migracijos metu implikuoja lėtą, tačiau giluminę asmens transformaciją (Murphy-Lejeune, 2002; King et al., 2016). O mobilumas kaip *galėjimas laisvai ir lengvai judėti* (Online Oxford Dictionary, n.d.) implikuoja laisvą ir trumpalaikį asmenų judėjimą iš vienos vietos į kitą, kurio metu asmens transformacija yra labiau fragmentiška. Kitaip nei migracija, mobilumas tampa asmenų, galinčių laisvai ir intensyviai judėti iš vienos vietos į kitą bei gebančių lengvai prisitaikyti prie naujų aplinkų, ypatybė.

Timas Cresswellas (2006) žmogaus mobilumą analizuoja dar plačiau. Jis teigia, kad moderniame Vakarų pasaulyje mobilumui suteikiama daugybė skirtingų reikšmių. Mobilumas suprantamas ir kaip procesas, laisvė, galimybė, ar modernumas, ir kaip vangumas, nuokrypis (angl. *deviance*) ar priešinimasis. Toks platus mobilumo suvokimas parodo tris svarbius ir tarpusavyje susijusius šio reiškinių aspektus. Pirma, mobilumas išreiškia judėjimą, nurodantį į asmens realaus fizinio judėjimo iš vienos vietos į kitą faktą. Antra, mobilumas apima judėjimo reprezentaciją, nurodančią judėjimui suteikiamą bendrąją reikšmę (angl. *shared meaning*). Mobilumas šiuo aspektu gali būti suprantamas kaip išlaisvinantis, transgresyvus ir disfunkcinis, neautentiškas, nestabilus. Ir, galiausiai, mobilumas apima realiai išgyventą ir įkūnytą (angl. *embodied*) judėjimo praktiką, kuri neabejotinai varijuoja²⁷. Vadinasi, mobilumo reiškinys apima daug platesnį paties žmogaus judėjimo suvokimą, besireiškiantį nuo pačių paprasčiausių jo kūno judesių, kaip rankos judinimas, ėjimas ar šokis, iki realaus judėjimo iš vienos vietos į kitą.

²⁷ Šiuo aspektu mobilumas išreiškia tai, kaip asmenys realiai kūnu patiria ir išgyvena judėjimą iš taško A į tašką B. Kiekvienu atveju šie išgyvenimai gali būti skirtingi, tarkime, kildamas lėktuvu, asmuo gali pajusti laisvės pojūtį, o atsidūręs automobilių spūstyje gali jaustis visiškai „praradęs“ judėjimo laisvę (Cresswell, 2010).

Mobilumas, išreiškiantis asmens judėjimą suponuoją ir tai, kad nauja šalis asmeniui yra tik tranzitinė, kurioje jis/ji neliks, bet, pasiekęs savo tikslus, grįš atgal į namus arba judės į naują vietą. Taigi mobilumo metu nebegalioja integracijai būdingos linijinio dvipoliško judėjimo iš vieno konkretaus taško į kitą taisyklės. Mobilumo metu asmens judėjimo trajektorijos dėl turimos laisvės lengvai judėti vis labiau sudėtingėja ir fragmentiškesnėja.

Elizabeth Murphy-Lejeune (2002), apibūdindama naujojo migranto, balansuojančio tarp tradicinio migranto ir šiuolaikinio mobilaus asmens tipų, bruožus naudoja keliautojo (angl. *traveler*) sąvoką. Naujasis migrantas tampa vis labiau panašus į tokį keliautoją, kurį masina ne konkreti vieta, o pats judėjimo faktas. Šių laikų migrantas tampa moderniu nomadu, kuris ateina ir išeina, kuriam būdingas nenutrūkstamas judėjimas nuo vieno taško prie kito erdvės prasme ir nuolatinis laikinumo jausmas laiko prasme. Tradicinė migracija ne tiek koncentruojasi į patį judėjimo faktą, kiek į konkrečias vietas, kadangi būtent esamos ar būsimos vietos „paskatina“ arba „pareikalauja“ žmones judėti.

2.7.2. Mobilumo mokymosi tikslais²⁸ bruožai

Jaunimas (ypač ES kontekste) yra viena iš tų grupių, kurios įkūnija simbolinę perėjimą iš migracijos į mobilumo procesą. Įvairios galimybės, kurias jaunimas šiuo metu gali pasirinkti, leidžia brėžti testines judėjimo trajektorijas, kurios gali varijuoti priklausomai nuo to, ar jaunuoliai studijuoja ar dirba, kvalifikuoti ar nekvalifikuoti, tvirtai ar silpnai įsitvirtinę socialiniuose tinkluose ir kt. (King et al., 2016). Bene ryškiausia šiuo metu jaunimo mobilumą užtikrinanti galimybė yra ES viduje įgyvendinama *Erasmus+* (2014-2020) programa, apjungianti skirtingas švietimo, profesinio mokymo, jaunimo, sporto sritis ir suteikianti galimybę jauniems žmonėms laisvai judėti Europoje ir už jos ribų. *Erasmus+* programa suskirstyta į tris pagrindinius veiksmus (angl. *key*

²⁸ Disertacijos 2.7.2.–2.7.4. skyriuose *mobilumo mokymosi tikslais* sąvoka kai kuriais atvejais trumpinama į mobilumo sąvoką, tačiau kalbama būtent apie mobilumą mokymosi tikslais.

actions): individų mobilumas mokymosi tikslais, bendradarbiavimas inovacijų ir dalijimosi gerąja patirtimi tikslais ir politikos reformų rėmimas. Šioje disertacijoje koncentruojamasi į pirmąją *Erasmus+* programos veiksmą – individų mobilumą mokymosi tikslais. ES kontekste mobilumas mokymosi tikslais apibrėžiamas kaip asmens:

Fizinis persikėlimas į šalį, kuri nėra nuolatinės gyvenamosios vietos šalis, studijuoti, mokytis ar gauti žinių neformaliojo ugdymo ar savaiminio mokymosi būdu; tai gali būti stažuotė, gamybinė praktika, jaunimo mainai, savanoriška veikla, dėstymas ar mokymas arba dalyvavimas profesinio tobulinimosi veikloje ir jis gali apimti parengiamuosius veiksmus, pvz., priimančiosios šalies kalbos kursus, taip pat siuntimą, priėmimą ir tolesnę susijusią veiklą (European Commission, 2017, p. 368).

Žvelgdami į pastarąją apibrėžtį, galime išskirti kelis svarbius bruožus, būdingus šiam reiškiniui. Pirmą, dalyvaudamas mobilume mokymosi tikslais asmuo fiziškai palieka namų aplinką ir vyksta į kitą šalį. Antra, esminis mobilumo tikslas yra mokymasis bei asmeninių ir/ar profesinių gebėjimų stiprinimas, kuris galimas tiek formaliojo, tiek neformaliojo ir savaiminio būdais. Trečia, mobilumas mokymosi tikslais turi aiškią struktūrą su iš anksto numatytais ar numanomais besimokančiųjų pasiekimais. Ketvirta, mobilumo metu asmuo yra aiškiai įrėmintas laiko prasme, t.y. kiekvienam mobilumui yra numatytas konkretus laikas ir iš anksto nurodomos mobilumo pradžios ir pabaigos datos. Tai reiškia, kad asmuo iš anksto žino (ar numano), kiek laiko jis mokysis ir gyvens kitoje šalyje. Nors pastarojo bruožo tiesiogiai nematome mobilumo mokymosi tikslais apibrėžtyje, vis dėlto tai yra svarbus jį charakterizuojantis aspektas, kuris vienu ar kitu būdu išryškės konkrečiuose jaunuolių išgyvenimuose. Taigi apibendrindami galėtume sakyti, kad *Erasmus+* rėmuose mobilumas mokymosi tikslais yra laikina, tačiau aiškiai struktūruota ir konkrečių mokymo(si) rezultatų siekianti veikla, vykstanti ne namų aplinkoje.

Jei į mobilumą mokymosi tikslais pažvelgsime retrospektyviai, matysime, kad supratimas, koks turėtų būti jo tikslas, laiko prasme kito. Pirmiausiai

mobilumas buvo suprantamas kaip jaunų žmonių aktyvumo, tarpusavio bendradarbiavimo, pilietiškumo stiprinimas ir asmeninio tobulėjimo skatinimas²⁹. Vėliau jis pradėtas glaudžiai sieti su tarpkultūrine dimensija ir daugiakalbiškumu. Mobilumo srityje buvo ypač akcentuojamas skirtingų kultūrų tarpusavio keitimasis (angl. *exchange*), kurio metu būtų formuojamas europinis pilietiškumas bei stiprinamas asmens gebėjimas mokytis ir dirbti daugiakalbėje aplinkoje (European Council, 2000). Naujausi dokumentai mobilumo mokymosi tikslais srityje išryškina, kad vienas iš pirminių tikslų yra jaunimo įsidarbinimo galimybių didinimas (European Council, 2011; European Commission, 2017), užtikrinantis jaunuolių profesinį tobulėjimą, ekonomikos augimą bei neabejotinai padedantis mažinti aukštą jaunimo nedarbo lygį. Vis dėlto nepaisant šių mobilumo apibrėžties transformacijų, galime neabejoti, kad mobilumas mokymosi tikslais yra pirmiausiai ugdomoji priemonė, padedanti asmenims tobulėti tiek asmeniniame, tiek profesiniame lygmenyse pasirinkus skirtingą ugdymo formą: formalųjį ar neformalųjį ugdymą, ir/ar savaiminį mokymąsi.

2.7.3. Tarpkultūriškumo ir daugiakalbystės aspektai mobilume mokymosi tikslais

Mobilumas mokymosi tikslais, kurio vienas esminių bruožų yra fizinis persikėlimas į kitą šalį nustatytam laikotarpiui, sukuria gana organišką galimybę asmeniui susidurti su priimančios šalies kultūra ir joje gyvenančiais asmenimis. Mobilumas taip pat sudaro sąlygas kurti daugiakultūrę terpę, kurioje skirtingų kultūrų asmenys gali susitikti, bendrauti, gyventi bei mokytis kartu. Pavyzdžiui, *Erasmus* studijų metu skirtingų šalių jaunuoliai viename universitete gali lankyti tas pačias paskaitas arba tarptautinės savanorystės metu skirtingų šalių jaunuoliai gali savanoriauti vienoje pasirinktoje organizacijoje. Taigi

²⁹ Tarkime, 1998 metais sukurta *Europos savanorių tarnybos programa* kaip viena iš jaunimo mobilumo galimybių siekė užtikrinti „lygias galimybes vyrams ir moterims, paskatinti mobilumą ir solidarumą tarp jaunų asmenų kaip aktyvaus pilietiškumo dalį, ir suteikti galimybes įgyti neformaliojo ugdymo patirties skirtingose veiklos (angl. *activity*) sektoriuose <...>“ (European Parliament, & European Council, 1998, p. 4).

mobilumas mokymosi tikslais sudaro palankias sąlygas atsirasti skirtingiems dvikultūriams ir daugiakultūriams susidūrimams ir sukuria specifines galimybes tarpkultūriškumą išgyventi keliais lygmenimis. Pirma, mobilumo metu asmuo gali tiesiogiai susidurti ir pažinti kitos kultūros asmenį. Antra, mobilumas suteikia galimybę patirti daugiakultūrę visuomenę kaip visuminį reiškinį.

Žvelgiant iš politinės perspektyvos, galime sakyti, kad Europos Tarybos sprendimai kurti mobilumą mokymosi tikslais tiek formaliojo (Messelink, Van Maele, & Spencer-Oatey, 2015), tiek neformaliojo ugdymo (Lafraya, 2011; Friesenhahn, Schild, Wicke, & Balogh, 2013) kontekste nuo pat pirmųjų žingsnių turėjo aiškiai išreikštą tarpkultūriškumo matmenį bei siekė skatinti jaunų žmonių tarpkultūrinį mokymąsi. Dabartiniame *Erasmus+* vadove (European Commission, 2017) taip pat aiškiai suformuluota, kad vienas iš mobilumo mokymosi tikslais siekių yra „didinti dalyvių informuotumą ir supratimą apie kitas kultūras ir šalis, siūlant jiems galimybę kurti tarptautinių ryšių tinklus, aktyviai dalyvauti visuomenėje ir ugdyti Europos pilietiškumo ir tapatybės jausmą“ (p. 36). Mobilumo metu tarpkultūriškumo aspektas yra savitas tuo, kad yra ryškiai orientuotas į Europos lygmenį ir skatina asmenis apmąstyti su visa Europa susijusius klausimus bei įsitraukti į jos tolesnį kūrimą. Tokiu būdu tarpkultūriškumo aspektas mobilumo mokymosi tikslais kontekste yra dvilypis. Plačiąja prasme, mobilumas akcentuoja tarpkultūrinį mokymąsi kaip esminę sąlygą mokytis gyventi kartu skirtingose daugiakultūre visuomenėse. Siaurąja prasme, tarpkultūrinis mokymasis mobilumo metu daugiausiai koncentruojasi ties Europos kontekstu ir siekia stiprinti asmens europinį tapatumą.

Dalyvaudamas mobilume ir fiziškai persikeldamas į naują kultūrinę erdvę asmuo patenka ne tik į daugiakultūrę, bet ir daugiakalbę aplinką. Jis/ji atsiduria šalyje, kurios kalbos gali visiškai nemokėti. Bendraudamas su priimančios šalies ar kitais mobilume dalyvaujančiais asmenimis, gyvendamas ir mokydamasis su jais, asmuo neišvengiamai pradeda vartoti *lingua franca*³⁰, per

³⁰ Konkrečiu *Europos savanorių tarnybos* veiklą atveju visiems jaunuoliams suteikiama galimybė mokytis priimančios šalies gimtąją kalbą. Minimali priimančios šalies gimtosios kalbos mokymosi

kurią vyksta bendravimas su kultūriniais Kitais. Taigi daugiakalbystės skatinimas yra antras ryškus mobilumo mokymosi tikslais aspektas, kuris laikomas „vienu iš kertinių Europos projekto aspektų ir reikšmingu Europos Sąjungos siekio suvienyti įvairovę simboliu“ (European Commission, 2017, p. 13). Tikima, kad skirtingų kalbų mokymosi skatinimas³¹ ir kalbinės įvairovės išsaugojimas yra vienas iš būdų, padedančių užtikrinti skirtingų kultūrų asmenų tarpusavio bendrumo jausmą ir susiejančių kultūras nepaisant egzistuojančių skirtumų (European Commission, 2008).

Jei atsiribosime nuo Europos Sąjungos konteksto ir bendrai pažvelgsime į kultūros ir kalbos santykį, matysime, kad kalba yra reikšmingas kultūros dėmuo. Tiksliau sakant, kalba išreiškia, įkūnija ir simbolizuoja kultūrinę realybę. Per kalbą mes išreiškiame individualias ir kolektyvines patirtis bei perimame pasaulį, kuriame kiti gyvena. Be to, per kalbą galime kurti bendrą pasaulį su kitais. Galiausiai, per kalbą mes perduodame ženklus, turinčius kultūrinę vertę, galime identifikuoti save ir kitus (Kramsch, 2008). Taigi kalba tampa reikšminga priemone kultūrinio susidūrimo metu, kurios pagalba mes galime tarpusavyje bendrauti, keistis informacija ir suprasti vienas kitą. Kalba gali būti įrankiu, kuris kultūrinio susidūrimo metu gali skatinti tarpusavio santykį su kultūriniu Kitu (tarkime, kai galime bendrauti ta pačia kalba), arba gali būti apribojimu, išlaikančiu ar net didinančiu tarpusavio atskirtį (ypač tais atvejais, jei nemokame *lingua franca* ir nerandame kitų būdų, kaip galėtume tarpusavyje bendrauti). Taigi kalba yra svarbus tarpkultūrinio mokymosi, kultūrinio susidūrimo ir kultūrinio santykio kūrimo(si) elementas.

Įvairūs tyrimai (pvz., Bammer, Fennes, Karsten, Gadinger, Mayerl, & Böhler, 2017; Engel, 2010; Jacobone & Moro, 2014 ir kt.) analizuojantys mobilumo metu pasiektus išmokimus, atskleidžia sąsajas tarp mobilumo

trukmė savanorystės laikotarpiu yra 36 valandos. Nepaisant suteikiamos paramos priimančios šalies kalbos mokymuisi, mobilumo metu dauguma jaunuolių tarpusavyje bendrauja naudodami *lingua franca*, dažniausiai anglų kalbą.

³¹ Dar 2002 metais Barselonos susitarime (angl. *Presidency Conclusions – Barcelona*) buvo iškeltas tikslas, kuriuo siekiama ES piliečiams suteikti paramą be gimtosios kalbos mokėti dar bent dvi skirtingas užsienio kalbas.

programose dalyvaujančių jaunuolių gebėjimo bendrauti užsienio kalbomis tobulėjimo ir tarpkultūrinio mokymosi stiprinimo. Jaunuoliai stiprina bendravimo skirtingomis užsienio kalbomis gebėjimus ir tokiu būdu teigia gebantys geriau suprasti kitas kultūras, tampa jautresni daugiakultūrės visuomenės atžvilgiu, stiprina toleranciją bei pagarbos kitoms kultūroms jausmus. Taigi tarpkultūrinio mokymo(si) metu kalba atlieka svarbų vaidmenį ir, kaip matysime konkrečiuose jaunuolių išgyvenimuose, gali tapti reikšmingu elementu, kuriančiu įtraukties-at skirties priešpriešas daugiakultūrės grupės viduje.

2.7.4. Mokymosi ir kultūrinių susidūrimų savitumas mobilumo mokymosi tikslais metu

Disertacijos empirinis tyrimas koncentruojasi į vieną iš *Erasmus+* individų mobilumo mokymosi tikslais veiksmų – jaunimo mobilumą, ir orientuojasi į *Europos savanorių tarybos* projektus³². Šie projektai suteikia galimybę būtent jauniems žmonėms mokytis, augti asmenine bei profesine prasme atliekant savanorišką veiklą³³ užsienio šalyje. Europoje tarptautinė savanorystė laikoma svarbia asmens neformaliojo ugdymo ir savaiminio mokymosi dalimi, kuriančia reikšmingas mokymosi patirtis, kurios stiprina jaunų žmonių profesinius įgūdžius ir kompetencijas, prisideda prie jų darbingumo didinimo, vysto socialinius įgūdžius, palengvina jų integraciją į visuomenę bei skatina aktyvų pilietiškumą (European Council, 2008).

³² Jaunimo mobilumo projektai gali apimti dvi pagrindines veiklos rūšis: jaunimo mainus ir Europos savanorių tarnybą. Plačiau: <http://www.erasmus-plus.lt/uploads/files/erasmus-plus-programme-guidelt.pdf>.

³³ Šiuo metu *Europos savanorių tarnybos* veiklose gali dalyvauti visi ES šalių ir kai kurių šalių partnerių jaunuoliai (taip pat turintys mažiau galimybių), kurių amžius yra nuo 17 iki 30 metų. Dalyvavimas Europos savanorių tarnyboje jaunuoliams suteikia galimybę iki 12 mėnesių nemokamai ir visą darbo dieną atlikti savanorišką veiklą vienoje Europos Sąjungos šalyje ar už jos ribų (European Commission, 2017). Pagrindinis jaunuolių vykimo į kitą šalį tikslas pagal šiuos projektus – tai trumpalaikė (iki dviejų mėnesių) ir/arba ilgalaikė (iki vienerių metų) savanoriška veikla priimančioje šalyje pasirinkus konkrečią organizaciją (pvz. socialinė, kultūrinė, gamtos apsaugos ir kt.).

Tarptautinė savanorystė kaip mobilumo dalis turi kelis specifinius bruožus, kurie neabejotinai sąlygoja jaunuolių mokymosi ir kultūrinių susidūrimų savitumą. Pirma, *Europos savanorių tarnybos* veiklos laikomos neformaliojo ugdymo dalimi. Antra, tarptautinės savanorystės metu jaunuoliai dalyvauja mokymų ir įvertinimo cikle (angl. *training and evaluation cycle*), kuris remiasi neformaliojo ugdymo principais, laikosi aiškos struktūros ir yra privalomas visiems, dalyvaujantiems savanoriškoje veikloje. Trečia, mokymosi ir įvertinimo ciklo metu jaunuoliai mokosi daugiakultūre savanorių grupėse ir tokiu būdu išgyvena intensyvius daugiakultūrius susidūrimus.

Mokymasis tarptautinės savanorystės metu yra laikomas neformaliojo ugdymo dalimi, kuri remiasi nustatytais neformaliojo ugdymo principais (The Youth Unit of the Directorate & The Youth Department of the Directorate, 2004). Pirmiausiai, mokymosi procesas pasižymi savanoriškumu bei savarankiškumu ir remiasi vidine dalyvaujančiųjų motyvacija, t.y. jaunuoliai į neformaliojo mokymosi procesą įsitraukia savanoriškai ir didžiąja dalimi jų pačių motyvacija ir pastangos tampa esminiu mokymosi resursu. Neformalusis mokymasis³⁴ glaudžiai siejamas su jauno asmens aspiracijomis bei interesais, remiasi į besimokantįjį orientuotu požiūriu bei skatina mokymąsi grupėse. Neformaliojo mokymosi struktūra pasižymi atvirumu, o mokymosi turinio kūrimui būdingas lankstumas, t.y. mokymosi turinys sudaromas atsižvelgiant į jaunuolių poreikius ir interesus. Mokymosi į(si)vertinimas vyksta grupiniame procese nevertinant asmeninės sėkmės ar nesėkmės, o įsivertinant grupinę patirtį laikomasi nuostatos, kad asmuo turi teisę daryti klaidas. Mokymosi veiklos rengiamos ir įgyvendinamos remiantis profesionaliu požiūriu nepaisant to, ar specialistas (jaunimo darbuotojas ar mokymų vadovas) yra kvalifikaciją turintis profesionalas ar savanoris. Mokymosi procesą organizuojantis specialistas siekia sukurti besimokantį asmenį palaikančią (angl. *supportive*)

³⁴ Europos jaunimo srityje neformaliojo ugdymo (angl. *non-formal education*) sąvoka išsiplėtė įvedant alternatyvią mokymosi (angl. *learning*) sąvoką (Council of Europe, 2001). Ji išryškina mokymosi proceso svarbą bei suponuoja besimokančiojo įgalinimą tapti aktyviu ir už savo mokymosi rezultatus atsakingu asmeniu.

aplinką. Kitaip tariant, nors mokymosi procesas didžiąja dalimi priklauso nuo pačių jaunuolių motyvacijos, interesų ir poreikių, tačiau su jaunuoliais dirbantis specialistas suteikia jiems įvairią paramą, pvz., padeda išsikelti mokymosi tikslus, spręsti mokymosi metu kylančias problemas ar sunkumus, suprasti ir įsivertinti išmokimus.

Antras ryškus tarptautinės savanorystės aspektas yra mokymų ir įvertinimo ciklas³⁵, kuris skirtas padėti jauniems žmonėms mokytis ir augti, spręsti konfliktus, suvaldyti galimas rizikas bei suteikti priemones įgytos savanorystės patirties suvokimui ir į(si)vertinimui. Mokymų ir įvertinimo ciklas savanorystės metu susideda iš dviejų pagrindinių užsiėmimų (angl. *session*): mokymų atvykus į kitą šalį (angl. *on-arrival training*), jei savanoriaujama 2 mėnesius ar ilgiau, ir vidurio įvertinimo (angl. *mid-term evaluation*), jei savanoriaujama ne trumpiau nei 6 mėnesius.

Jaunuolių mokymų ir įvertinimo ciklas taip pat remiasi neformaliojo ugdymo principais ir pasižymi savitu mokymo(si) procesu. Pirma, mokymasis yra orientuotas į grupinį procesą ir patyriminį mokymąsi, t.y. mokomasi atliekant veiklas savanorių grupėje, o tai savo ruožtu sudaro organišką sąlygą jaunuoliams tiesiogiai susidurti su keliomis skirtingomis kultūromis vienu metu ir mokytis iš šios patirties. Antra, mokymosi procesas ir laukiami rezultatai daugeliu atveju tampa paties besimokančiojo atsakomybe, priklausančia nuo realių jo/jos poreikių, interesų ir asmeninio įsitraukimo. Trečia, nepaisant to, kad savanorystės metu akcentuojamas ne mokymo, bet mokymosi procesas, ugdytojo (angl. *trainer*, liet. *mokymų vadovas*) vaidmuo mokymų ir įvertinimo ciklo metu išlieka ypač svarbus.

³⁵ Tarptautinės savanorystės metu mokymosi procesas neapsiriboja tik *mokymų ir įvertinimo ciklu*, o apima visą savanorystės laikotarpį. Jaunuolis gali mokytis kasdien atlikdamas savanoriškas veiklas, dirbdamas kartu su skirtingos kultūros asmenimis, gyvendamas kartu su kitų šalių jaunuoliais ir kt. Tačiau čia mes įžengiamo į savaiminio mokymosi, kuris nėra planuojamas ir negali būti struktūruojamas, sritį. Kiekvienu atveju savaiminio mokymosi procesai savanorystės metu yra individualūs ir gali priklausyti nuo daugybės veiksnių, pvz., veiklų, gyvenimo sąlygų ir kt. Tokiu atveju tyrimo metu tampa gerokai sunkiau „užčiuopti“ realiai vykstančius daugiakultūrius susidūrimus, kurie vykta visos tarptautinės savanorystės metu. Todėl šioje disertacijoje koncentruojamasi į struktūruotą mokymosi procesą, vykstantį daugiakultūre savanorių grupėje mobilumo metu, kuris sudaro sąlygas tiesiogiai išgyventi daugiakultūrius susidūrimus.

Ugdytojas, dirbdamas su daugiakultūre savanorių grupe, tampa pagrindiniu mediumu³⁶, telkiančiu pavienius, į svetimą ir nepažįstamą aplinką „įsibrovusius“, jaunuolius į vientisą savanorių tinklą. Ugdytojas yra atsakingas už kultūrinių žinių bei su mobilumu susijusios informacijos suteikimą: supažindina jaunuolius su priimančia šalimi ir jos kultūra, suteikia reikiamą informaciją apie vykdomą programą, neformaliojo ugdymo specifiką, *Europos savanorių tarnybos* filosofiją. Jaunuoliams, atsidūrusiems naujoje kultūrinėje ir darbo aplinkoje, ugdytojas sukuria terpę kalbėti apie galimus kultūrinius, profesinius, socialinius iššūkius bei skatina reflektuoti įgyjamas patirtis. Ugdytojai taip pat suteikia paramą jiems savarankiškai planuojantis mokymosi procesą ir skatina mokytis iš savanorystės metu patiriamų situacijų (European Commission, 2014).

Šie aiškiai sudėlioti reikalavimai neabejotinai padeda susidaryti pirminį ugdytojo, dirbančio su daugiakultūre savanorių grupe, paveikslą: jis sutelkia savanorių grupę, suteikia mokymuisi tam tikrus rėmus, skatina neformalųjį mokymosi procesą bei palydi jaunuolius tam, kad savanorystės metu jų mokymosi procesas būtų kuo sklandesnis ir užtikrinantis konkrečius išmokimus. Esmine ugdytojo atsakomybe jaunuoliams atsidūrus naujoje kultūrinėje aplinkoje tampa įvairių „orientyrų“ suteikimas, padedantis planuoti mokymosi procesą ir įsivertinti įgytas patirtis ir išmokimus.

Paskutinis aspektas, į kurį turėtume atkreipti dėmesį kalbėdami apie jaunuolių mokymąsi savanorystės metu – tai daugiakultūrių susidūrimų kūrimosi savitumas mokantis tokiose grupėse. *Europos savanorių tarnybos* programa jaunuoliams, nusprendusiems savanoriauti kitoje šalyje, suteikia skirtingus „saugiklius“, galinčius padėti pasiruošti ar nusiteikti susidūrimams su nauja kultūra ir jos nariais. Tarkime, jaunuolis savo nuožiūra gali pasirinkti priimančią šalį, kurioje jis/ji savanoriaus; iš anksto sutaria su priimančia

³⁶ Be savanorystės metu organizuojamo mokymų ir įsivertinimo ciklo, kuriame svarbus mokymų vadovo vaidmuo, jaunuoliams taip pat yra užtikrinama asmeninė ir mokymosi parama visos savanorystės metu. Mentorius (angl. *mentor*) yra laikomas kitu svarbiu asmeniu, kuris visos savanorystės laikotarpiu bendrauja su savanoriaujančiu jaunuoliu ir suteikia individualią paramą, padedančią jam/jai suvokti savanorystės metu vykstančius procesus bei už(si)tikrinti kuo sklandesnį mokymosi procesą.

organizacija, kiek laiko savanoriaus, kokias veiklas atliks ir kt. Taigi galėtume sakyti, kad šie saugikliai suteikia galimybę mažinti netikėtumo ir nepažįstamumo aspektus dvikultūriuose susidūrimuose. Vis dėlto, nors jaunuoliai gali nusiteikti susidūrimui su priimančia kultūra, tačiau vykdami į priimančią šalį, jie dažniausiai nežino, su kokių kitų šalių jaunuoliais jie susidurs. Jie nežino, su kokiais jaunuoliais gyvens, savanoriaus vienoje organizacijoje ar mokysis mokymų ir įvertinimo ciklo metu. Tokiu būdu mobilumas sukuria savitą terpę išgyventi tokius daugiakultūrius susidūrimus, kuriems jaunuoliai negali iš anksto pasiruošti.

Kitas reikšmingas tarptautinės savanorystės metu besiformuojančios daugiakultūrės grupės savitumo aspektas yra kultūrinis horizontalumas vienas kito atžvilgiu. Savanorystės metu iš skirtingų šalių į priimančią šalį atvykę jaunuoliai neabejotinai atstovauja skirtingiems kultūriniais, kalbiniais ir socialiniams kontekstams. Tačiau atvykus savanoriauti pagal šią programą į priimančią šalį, jaunuolių turimi kultūriniai ir socialiniai kontekstai nematomi suvienodėja. Jie visi atvyko į priimančią šalį vedini to paties tikslo, o priimančios šalies atžvilgiu užima vienodą statusą, t.y. jaunuoliai yra kitataučiai priimančioje šalyje ir todėl išlieka jos periferijoje. Be to, mokymų ir įvertinimo ciklo metu jaunuoliai mokosi tik savanorių grupėje, kuri dažnu atveju turi ryškiai išreikštą kultūrinės įvairovės aspektą. Tokioje grupėje nebelieka konkrečios kultūrinės grupės, kuri „trokštų“ ar matytų būtinybę perduoti savo kultūrą. Žinoma, struktūruoto mokymosi metu jaunuoliai gali susidurti su priimančios šalies žmonėmis³⁷, tačiau tai dažniau būna išimtis³⁸ nei taisyklė.

³⁷ Čia turima omenyje mokymų ir įvertinimo ciklo metu savanoriams organizuojami mokymai (*on-arrival* ir *mid-term*), kurių metu jie mokosi tik savanorių grupėse. Savanorystės metu jaunuoliai taip pat išgyvena kultūrinius susidūrimus su priimančios šalies asmenimis ir mokosi iš jų. Tarkime, jie gali dalintis gyvenamąja erdve su vietiniais, jie yra apsupti vietinių žmonių organizacijoje, kurioje savanoriauja, turi susitikimus su mentoriais ar koordinatoriais ir kt. Tačiau šiame darbe koncentruojamasi tik į struktūruotą mokymosi procesą daugiakultūriose grupėse, vykstantį mokymų ir įvertinimo ciklo metu, į kurį nėra įtraukiami priimančios šalies asmenys.

³⁸ Išimtimi galime laikyti mokymąsi savanorių grupėse organizuojančius mokymų vadovus, kurie dažnu atveju būna priimančios šalies asmenys ir priimančios šalies kultūros „atstovai“. Tačiau tai taip pat nėra taisyklė ir kai kuriais atvejais mokymų vadovas, dirbantis su savanorių grupe, gali būti ne priimančios šalies pilietis.

Taigi daugiakultūrėje grupėje mobilumo metu vyrauja horizontali skirtingų kultūrų jaunuolių pozicija tiek priimančios šalies, tiek vienas kito atžvilgiu.

Savanorių grupė priimančioje šalyje tampa specifiniu daugiakultūriu dariniu, kuriame vienu metu vyrauja tiek kultūrinė įvairovė, tiek iš anksto savanorystės programos formuojami jaunuolių tarpusavio panašumai. Tiksliau tariant, nepaisant jaunuolių skirtingų kultūrinių, kalbinių ar socialinių skirtumų, dalyvavimas mobilume mokymosi tikslais steigia simbolinį bendrumą tarp jaunuolių, atsidūrus „niekieno“ žemėje. Tačiau kaip jaunuoliai iš tiesų išgyvena iš pirmo žvilgsnio šį juos vienijantį bendrumą?

3. TYRIMO METODOLOGIJA

Disertacijos empiriniam tyrimui atlikti pasirinkta kokybinių tyrimų metodologija ir pritaikyta kanadiečių ugdymo teoretiko ir metodologo van Maneno (1990, 1997, 2007, 2014) aprašyta hermeneutinės fenomenologijos prieiga. Atliekant disertacijos tyrimą pasirinkta vadovautis fenomenologija (ir fenomenologijai artimomis prieigomis) kaip teorine ir metodologine prieiga atsižvelgiant į tai, kad mokymas ir mokymasis yra tiesiogiai susiję su vienu iš pagrindinių fenomenologijos principų – intencionalumu (Mickūnas, 2014). Sąmonės intencionalumas, grįžimas prie tradicinių filosofijos uždavinių, subjekto–objekto dichotomijos atsisakymas, filosofijos be išankstinių prielaidų ieškojimas yra pagrindinės temos, ties kuriomis koncentruojasi fenomenologija (Mickūnas & Jonkus, 2014). Husserlis teigė, kad sąmonės intencionalumas yra unikalus asmens išgyvenimo ypatumas būti sąmoningu apie kažką (Husserl, 1931/2012). Kitaip tariant, intencionalumas reiškia, kad asmens sąmonė yra nukreipta į vieną ar kitą objektą. Svarbu pasakyti tai, kad Husserliui intencionalumas reiškė ne priežastinį santykį su objektais, bet būtent žmogaus sąmonės veiklą, sutampančią su turimu omenyje objektu. Toks intencionalumo supratimas griauja bet kokią galimybę laikyti žmogaus sąmonę tuščia ar uždara (Mickūnas & Stewart, 1994). Sąmonės intencionalumas yra tai, kas mus neišvengiamai susieja su pasauliu ir suteikia jam reikšmę. Taigi remdamasi intencionalumo principu, fenomenologija siekia suprasti išgyvenamo fenomeno reikšmės, t.y. kodėl dalykai pasireiškia būtent taip, kaip pasireiškia ir kokią reikšmę jie turi konkrečiam asmeniui.

Mickūnas (2014), žvelgdamas į mokyklą, mokytojus ir mokinius taip pat aiškiai parodo, kad ugdymo procesas iš esmės yra intencionalus. Intencionalumas išreiškia, kad mokymo(si) metu vyksta tiesioginis ryšys tarp patiriančiojo ir patiriamo dalyko, o mokymo procesas kreipia besimokančiuosius į pasaulį, be kurio nebūtų ugdymo turinio. „<...> Mokiniai yra mokomi ko nors pasaulyje. Mokymas kreipia mokinius į pasaulį ir rodo, kokie gali būti nauji mokinio ryšiai su pasauliu“ (p. 28). Taigi jei mes

pripažįstame, kad mokome *ko nors* ar išmokstame *ko nors*, tuomet mūsų mokymas ar mokymasis yra tiesiogiai susijęs su tam tikra intencija ar siekiu, nukreiptu į pasaulio įvykius, subjektus ar objektus. Abejonių nekelia ir tai, kad mokymo ir mokymosi procese mes neatsiribojame nuo mus supančio pasaulio, o, atvirkščiai, gyvename jame ir mūsų mokymo(si) veikla yra nukreipta į jį. Taigi fenomenologija kaip filosofinė prieiga padeda geriau suprasti ugdymo esmę ir prasmę, ji leidžia įsiklausyti į tai, kas ugdyme iš tiesų reikšminga.

Van Manenas (1990, 1997, 2007, 2014) hermeneutinės fenomenologijos metodologinę prieigą išplėtojo tyrinėdamas būtent ugdomąsias situacijas ir ugdomąją aplinką. Ugdymas ir fenomenologija, jo teigimu (1990), turi akivaizdžius tarpusavio sąlyčio taškus. Pirmiausiai, ugdymui būtinas fenomenologinis jautrumas tam, kad galėtume suprasti besimokančiųjų gyvenamąjį pasaulį. Taip pat ugdymui būtinas hermeneutinis arba interpretacinis gebėjimas, kad pamatytume ugdomųjų situacijų reikšmes ir jų svarbą besimokančiajam. Galiausiai, fenomenologija ugdymui vertinga ir tuo, kad padeda sužadinti ugdytojų pedagoginį taktiškumą ir dėmesingumą (angl. *thoughtfulness*). Catherine Adams (2014) pabrėžia, kad van Maneno siūloma hermeneutinės fenomenologijos prieiga tampa ypač vertinga ugdytojų tiesioginei veiklai, kadangi stiprina jų praktines įžvalgas, etinį jautrumą ir dėmesingą bendravimą su ugdomaisiais.

Kitas svarbus fenomenologijos uždavinys yra rasti priėjimo būdus prie kiekvienos disciplinos, sugrąžinti jas į realų pasaulį ir nepalikti „kaboti“ virš patiriamo pasaulio su absoliučiais teiginiais, neturinčiais ryšio su tiesioginiu žmogaus pasauliu (Mickūnas, 2014). Šiuo atveju fenomenologijos kaip metodologinės prieigos naudojimas edukologijoje leidžia „prisiliesti“ prie realaus ugdytojo ir ugdytinio kasdienio gyvenamojo pasaulio bei padeda ugdymo teoriją priartinti prie praktikos.

Kadangi fenomenologinis supratimas nėra gnostinis ar techninis, bet veikiau, patiškas, todėl veda savitu keliu, kaip mes galime pažinti ir suprasti mus supantį pasaulį (van Manen, 2007). Sąvoka *patiškas* kildinama iš žodžio *pathos*, reiškiančio *(iš)kentimą, jausmą, emociją, didžiulę nelaimę* (Online

Etymology Dictionary, n.d.). Ją van Manenas (2007, 2014) susieja su sąvokomis *empatiškas* ir *simpatiškas*, kurios pačia bendriausia prasme reiškia supratingą asmens įsitraukimą į kitų žmonių gyvenimą, t.y. įsijaučiant į kitą, „apsiaunant jo batus“. Jo teigimu, būtent šios sąvokos padeda išreikšti tai, kad pasaulio supratimas yra situacinis, kūniškas, laikiškas ir veiksmiškas (van Manen, 2007). Profesionalių praktikų kompetencija yra tiesiogiai susijusi su patišku žinojimu, kadangi profesionalo veiksmas priklauso nuo santykio supratimo, atidžių veiksmų, kūno pajautimo, tiesioginio dalyvavimo ir kitų aspektų, kurie atskleidžia ikireflektyvųjį, ikiteorinį, ikilingvistinį žinojimą ir veikimą praktikos metu. Akcentuodamas teorijos ir praktikos tarpusavio glaudumą, van Manenas (2014) teigia, kad teorija leidžia apmąstyti pasaulį, tuo tarpu praktika leidžia jį „sugriebti“:

Patiška praktikos dimensija yra patiška būtent todėl, kad ji kyla arba rezonuoja mūsų kūne, mūsų santykiuose su kitais, pasaulio aplinkybėse ir bet kokiuose mūsų veiksmuose. Ir tai yra kūniškos, laikiškos, situacinės ir į veiksmą nukreiptos žinios, kurios negali būti suprastos kaip konceptualizacijos ar teorinės reprezentacijos (p. 270).

Kitaip tariant, patiškas žvelgimas į pasaulį ir žinių kūrimas šiuo aspektu atveria kitokią – atvirą, jautrią, subjektyvią ir atidžią – perspektyvą esamam kontekstui.

Van Manenas (2007) gana plačiai kritikuoja technologinių bei kiekybinių žinių dominavimą ugdyme, kadangi jos kreipia dėmesį į ugdymo rezultatus, standartus ir matomumą. Dėl technologinių ir kiekybinių žinių dominavimo pamirštami tokie svarbūs terminai, kaip potencialas, meistriškumas, kokybė. Fenomenologija leidžia sugrįžti prie šių ugdymui svarbių terminų ir siekia „atverti galimybes kurti formuojančius santykius tarp buvimo ir veikimo, tarp to, kas mes esame ir kaip mes veikiame, tarp atidumo ir taktiškumo“ (p. 13). Tokiu būdu būtent per fenomenologinį tyrimą ugdymo dalyviai (ir teoretikai, ir praktikai) gali „prieiti“ prie ugdymo ir geriau suprasti jo prasmę ir realybę.

3.1. Maxo van Maneno hermeneutinės fenomenologijos prieiga

Hermeneutinės fenomenologijos metodologinės prieigos taikymą edukologijos srityje van Manenas plėtoja daugiau nei kelis dešimtmečius. Didelę įtaką jo idėjoms turėjo olandiškoji arba Utrechto mokykla³⁹, savitai prisidėjusi prie fenomenologijos plėtojimo tarptautiniu mastu (Levering & van Manen, 2002). Ši mokykla apėmė ir sujungė fenomenologija besidominančius mokslininkus iš skirtingų Olandijos universitetų ir įvairių sričių, kaip pedagogika, medicina, psichiatrija, sociologija, kriminologija, kurie sudarė uždarą, tačiau ne itin glaudų bendraminčių ratą.

Vienas ryškių Utrechto mokyklos bruožų yra bandymas fenomenologiją priartinti prie profesinio pasaulio. Utrechto mokyklos atstovai buvo „ypač besidomintys fenomenologijos pritaikymu jų profesinėse disciplinose, <...> siekė suprasti kasdienio gyvenimo praktikas. Jie siekė – kiekvienas savitu būdu – pateikti įtikinamai įžvalgius žmogaus fenomeno ar dalykų portretus“ (van Manen, 2014, p. 197). Be to, šios mokyklos atstovai, siekdami kuo geriau atskleisti tyrinėjamų fenomenų „portretus“ ir priartinti juos prie realaus gyvenamo pasaulio, rėmėsi ne tik filosofiniais darbais, bet ir naudojo įvairius literatūrinius ir meninius šaltinius (Levering & van Manen, 2002).

Utrechto atstovų rašomi fenomenologiniai tekstai išsiskyrė giluminėmis refleksijomis ir neformalia, netgi, atrodytų, šnekamąja kalba. Tokio rašymo stiliaus pasirinkimą autoriai argumentavo tuo, kad taip rašomas tekstas leidžia tiesiogiai kreiptis į skaitytojus profesionalus savo srityse bei priartina tekstus prie pačių skaitytojų. Pasak Frieseno (2012), Utrechto mokyklos atstovų „tyrimų publikacijos, kurios labiausiai charakterizuoja šią mokyklą, meistriškai supynė tiek neformalų aprašomojo pobūdžio rašymą, tiek labiau formalią refleksiją ir analizę“ (p. 47). Autorius šios mokyklos atstovų siekį

³⁹ Utrechto mokyklos pripažinimas platesniu mastu truko daugiau nei dešimtmetį ir siejamas su olandų medicinos daktaro Frederiko Jacobuso Johannesio Buytendijko pavarde, kuomet 1946 metais jis buvo pakvietimas dėstytojauti į Utrechto universitetą. Šios mokyklos reikšmė sumažėjo 1957 metais, kai Buytendijk buvo suteiktas emerito statusas.

fenomenologiją pritaikyti praktikai įvardija kaip kvazifiktyvų metodą⁴⁰, kuri vėliau bene labiausiai nagrinėjo ir stengėsi plėtoti būtent van Manenas.

Van Manenas, plėtodamas hermeneutinės fenomenologijos metodologinės prieigos (pri)taikymą ugdyme, siekė iš naujo atverti Utrechto mokyklos vykdytus tyrimus ir tekstus. Todėl, žvelgdami į jo idėjas ir esminius Utrechto mokyklos bruožus, galime atrasti nemažai sąlyčio taškų. Pavyzdžiui, Utrechto mokyklos atstovai ir van Manenas pirmiausiai susikoncentruoja į praktiką ir siekia suprasti, kas vyksta (profesinės) praktikos metu. Kaip ir Utrechto mokyklos atstovai, van Manenas (1990, 2014) taip pat mano, kad įvairių papildomų šaltinių, tarkime, literatūros arba meno darbų, naudojimas tyrime yra vertingas siekiant aprašyti tiriamus fenomenus ir atskleisti jų esmes. Siekis, kad skaitomas fenomenologinis tekstas rezonuotų skaitytojui ir sužadintų jį taip, tarytum jis pats išgyventų aprašomą fenomeną, yra taip pat ryškus ne tik Utrechto mokyklos atstovų, bet ir van Maneno idėjose.

Vis dėlto įvesdamas praktikos fenomenologijos terminą, kuriuo apibūdina hermeneutinės fenomenologijos prieigą, van Manenas (2007) pamažu pradeda formuoti savitą metodologinę prieigą:

Tam tikra prasme visa fenomenologija yra orientuota į praktiką – gyvenimo praktiką. Būtent dėl mūsų pragmatinių ir etinių interesų, mes ypač domimės fenomenologija. Mes klausiamo, kaip elgtis kasdienėse situacijose ir santykiuose. Šį pragmatišką interesą aš pavadinsiu „praktikos fenomenologija“ (p. 13).

Šioje ištraukoje matome, kad van Maneno pragmatiškas, į praktiką nukreiptas požiūris į fenomenologiją išreiškia tam tikrą galimybę žinias ir

⁴⁰ Nepaisant pozityvių Utrechto mokyklos pusių, jos atstovų darbai taip pat sulaukė nemažai kritikos. Pirmiausiai jie buvo kritikuojami dėl to, kad per mažai savo darbuose skyrė dėmesio fenomenologinei filosofijai, visiškai neaprašė metodologijos ir tokiu būdu pernelyg atitolo nuo tiek filosofijos, tiek metodologijos (Friesen, 2012; van Manen, 2014). Teigiama, kad jų fenomenologiniai tyrimai yra pernelyg subjektyvūs ir juose trūksta moksliškumo. Neskirdami dėmesio metodologijos aprašymui, šios mokyklos atstovai „užvėrė“ galimybę kitiems tyrėjams pritaikyti fenomenologiją ir tęsti jų darbus (Levering & van Manen, 2002). Dėl to skaitant jų tekstus gali pasirodyti, kad tekstai yra paprasti, tačiau iš tiesų iki galo negalime pamatyti paties fenomenologinio teksto rašymo proceso kompleksškumo (Friesen, 2012). Patys Utrechto mokyklos atstovai (pvz., Langeveld, Buytendijk, van den Berg) taip pat pripažino, kad atitolo nuo fenomenologijos kaip filosofijos, kadangi fenomenologija jiems pirmiausiai rūpėjo kaip reflektyvus metodas (van Manen, 2007).

supratimą tiesiogiai (pri)taikyti tiek kasdienėje, tiek profesinėje praktikoje, tačiau fenomenologijos praktiškumo neturėtume suprasti kaip tam tikro instrumentiško, techninio veiksmo ar naudos ieškojimo.

Akivaizdu, kad van Maneno orientacija į ugdomąją praktiką fenomenologinio tyrimo metu yra pirmiausiai Utrechto mokyklos atstovų idėjų ir darbų indėlis. Apibūdinamas hermeneutinės fenomenologijos prieigą vienoje paskutiniųjų savo knygų, jis (2014) pabrėžia, kad „praktinė“ praktikos fenomenologijos orientacija kyla tiek iš kai kurių Utrechto mokyklos atstovų, tokių kaip Frederiko Buytendijko, Martino Langeveldo, Hanso Listchoteno, Otto F. Bollnow ir Johano Hendrikso van den Bergo darbų, tiek iš fenomenologinės filosofijos atstovų darbų. Vis dėlto akivaizdų poslinkį nuo Utrechto mokyklos galėtume laikyti van Maneno (2007, 2014) skiriamą dėmesį fenomenologinei filosofijai, ypač filosofų Husserlio, Martino Heideggerio, Maurice'o Merleau-Ponty, Jeano-Paulo Sartre'o, Hanso-Georgo Gadamerio darbams. Husserlio idėjos, kaip matysime, van Manenui ypač svarbios tuomet, kai autorius kalba apie redukcijos procesą fenomenologinio tyrimo metu. O Heideggerio ir Gadamerio darbai metodologui padeda išryškinti interpretacijos svarbą fenomenologiniame tyrime bei aprašyti fenomenologinio teksto rašymo procesą.

3.2. Hermeneutinės fenomenologijos bruožai

Fenomenologija pačia bendriausia prasme suvokiama kaip protu besiremiantis tyrimas, kuris atskleidžia fenomenuose ar reiškiniuose glūdinčias esmes (Mickūnas & Jonkus, 2014). Nors fenomenologija kaip filosofija nėra griežta mokykla ar vieninga disciplina ir mes „galime kalbėti apie skirtingus fenomenologijos variantus ir net postfenomenologiją, bet visos fenomenologinės filosofijos variacijos grindžiamos patirties (kartu su tuo, kas joje duota) ir jos esminių struktūrų aprašymu“ (p. 16). Kitaip tariant, nepaisant fenomenologinių požiūrių skirtumo, pirminis fenomenologijos tikslas yra aprašyti nagrinėjamą fenomeną ir atskleisti esmines jo struktūras. „Ji [fenomenologija – S.K.] mėgina betarpiškai aprašyti mūsų patyrimą tokį, koks

jis yra, neatsižvelgdama į jo psichologinę kilmę ir priežasčių interpretacijas, kurias jam gali suteikti mokslininkas, istorikas ar sociologas“ (Merleau-Ponty, 1962/1995, p. vii). Todėl žvelgdami į tokį fenomenologijos aprašymą pačia bendriausia prasme galime sakyti, kad fenomenologinis metodas siekia ne paaiškinti, išanalizuoti ar apibendrinti, o aprašyti tyrinėjamus fenomenus.

Nepaisant to, kad pagrindinis fenomenologijos tikslas yra fenomeno esmių aprašymas, fenomenologijos kaip metodologijos taikymas mokslinių tyrimų srityje nėra vieningas. Kalbėdama apie fenomenologines prieigas mokslinių tyrimų lauke, Finlay (2012) pabrėžia dvi skirtingas kryptis – aprašomąją ir interpretacinę (arba hermeneutinę) fenomenologiją. Aprašomosios fenomenologijos kryptis, kuri dažniausiai remiasi Husserlio⁴¹ idėjomis, laikosi prielaidos, kad fenomenologinio tyrimo tikslas yra aprašyti esmines tiriamo fenomeno reikšmes. Aprašydamas fenomeną tyrėjas visą dėmesį nukreipia į tai, kas jam duota ar kas tyrimo metu yra surinkta. Fenomeno esmių aprašymas yra gana griežtas ir atsiriboja nuo galimų asmeninių įžvalgų ar interpretacijų remiantis papildomais šaltiniais.

Tarkime, Amadeo Giorgi aprašomosios fenomenologijos metodą išplėtojo psichologijos srityje remdamasis Husserlio ir Merleau-Ponty idėjomis. Giorgi (2012) fenomenologinį metodą psichologijoje išvystė remdamasis idėja, kad fenomenologija neįsako fenomenui, o nori suprasti, kaip fenomenai pasireiškia sąmonėje. Šis supratimo procesas yra įgyvendinamas per aprašymo procesą. Aprašymas vyksta kalbos pagalba, kadangi jos dėka galima atskleisti patyrimo intencionalumą. Aprašymo procesas, anot Giorgi, turi tam tikrų panašumų su interpretacijos procesu, tačiau savo metodą jis aiškiai įvardija kaip aprašomąjį, kadangi reiškiny yra duotas sąmonei ir tyrėjo užduotis yra kuo tiksliau aprašyti jo pasireiškimą sąmonei be jokių papildomų šaltinių. Giorgi išvystytas aprašomasis metodas įgyja Duquesne tradicijos vardą ir šį metodą taikantys

⁴¹ Svarbu pažymėti, kad ne visos aprašomosios fenomenologijos metodologinės prieigos tyrimo metu griežtai laikosi filosofo Husserlio idėjų. Tarkime, Jager egzistencinė-dialektinė prieiga arba Todres fenomenologinė prieiga daugiau remiasi filosofo Heideggerio idėjomis.

tyrėjai laikosi principo, kad atliekamas tyrimas siekia aprašyti ir tokiu būdu atskleisti žmogaus sąmonei duotas fenomenų reikšmių struktūras.

Hermeneutika suprantama daug plačiau: ji gali būti apibrėžiama kaip tradicija, filosofija ar interpretacinė praktika (Moules, 2002). Pasak Jeano Grondino (1994), einant laikui hermeneutikos sąvoka kito. XVII amžiuje hermeneutika buvo suprantama kaip mokslas ar interpretacijos menas, XVIII amžiuje ji naudota kaip tam tikra teorijos forma, kuri pateikė gaires mokslams, interpretuojantiems tekstus, ženklus ar simbolius. Hermeneutika kaip filosofinė kryptis plėtojosi XIX ir XX amžiais ir pirmiausiai siejama su teologo ir filosofo Friedricho Schleiermacherio bei istoriko ir filosofo Wilhelmo Dilthey'aus idėjomis (Moules, McCaffrey, Field, & Laing, 2015). Hermeneutiką kaip filosofiją labiausiai išplėtojo filosofai Heideggeris, Gadameris ir Paulas Ricoeuras. Heideggeris (1962) laikėsi idėjos, kad „fenomenologinio aprašymo reikšmė glūdi interpretacijoje“ (p. 37). Gadameris (1975) hermeneutiką laikė reflektaviu tyrimu, apimančiu „mūsų visapusišką pasaulio supratimą ir... skirtingas formas, kuriose mūsų supratimas pasirodo“ (p. 18). Taigi interpretacija hermeneutikoje nėra laikoma papildoma procedūra, atvirkščiai, ji praplečia fenomenologinį metodą. Hermeneutika tampa būdu, padedančiu nagrinėti galimus požiūrius į dalyką, „ji grąžina filosofijai tradicinį vaidmenį – kelti aikštėn visų žmogaus pastangų implikuojamas pamatines sampratas“ (Mickūnas & Stewart, 1994, p. 164).

Kuo pasižymi hermeneutinis tyrimas⁴²? Vienas svarbių šių tyrimų bruožų tas, kad tyrėjas yra vedamas pasirinktos tyrimo temos. Kadangi skirtingos temos reikalauja skirtingų prieigų, hermeneutiniai tyrimai iš metodologinės perspektyvos gali labai skirtis. Tai nėra griežtai apibrėžtas metodas, tačiau jis siūlo savarankišką (angl. *substantive*) filosofinę prieigą (Moules et al., 2015). Išskirtinis hermeneutinio tyrimo bruožas yra tas, kad tyrimo metu nesivadovaujama nei indukcijos, nei dedukcijos principu. Hermeneutika yra

⁴² Mokslinių tyrimų srityje egzistuoja įvairios hermeneutinės metodologijos prieigos, kaip Dallaso mokykla (Churchill; Garza), reflektavi fenomenologinė prieiga (Dahlberg), dialoginė prieiga (Halling), interpretatyvi fenomenologinė analizė (Smith), kurių pagrindas yra aprašomoji fenomenologija, tačiau ne mažiau svarbi tampa hermeneutinė arba interpretacinė fenomenologinio tyrimo pusė (Finlay, 2012).

„horizontali“ arba, kitaip tariant, ji yra nuolatiname laiko ir istorijos vyksme. „Interpretuodama dabartį, su kuo susiduriama veiksmė, ji panaudoja praeities išteklius ir praturtina mūsų supratimą apie tai, kas gali būti ateityje“ (Moules et al., 2015, p. 60). Todėl hermeneutinis tyrimas nesiekia apibendrinti, pateikti išvadų ar sukurti teorijų. Atvirkščiai, jis siekia žvelgti į konkrečius atvejus (pavyzdžius) ir tokiu būdu plečia mūsų supratimą apie juos. Konkretūs pavyzdžiai ir jų naudojimas tyrimo metu yra reikšminga hermeneutinio tyrimo ypatybė, kadangi „hermeneutinis supratimas yra visuomet susijęs su konkrečia situacija; jis visuomet nukreiptas į konkretų atvejį – *ši* studentą, *ši* pacientą, *ši* įvykį, *ši* [kursyvai autorių] kontekstą“ (Moules et al., 2015, p.63).

Van Manenas į fenomenologiją žvelgia ne tik kaip aprašomąją ar tik interpretacinę prieigą. Plėtodamas hermeneutinės fenomenologijos metodologiją, jis sujungia šias dvi prieigas ir siekia rasti pusiausvyrą tarp aprašymo ir interpretacijos procesų. Hermeneutinės fenomenologijos metodologiją jis (1990) aprašo taip:

Hermeneutinė fenomenologija siekia būti atidi abiemis šios metodologijos terminams: ji yra aprašomoji (fenomenologinė) metodologija, kadangi siekia žvelgti į tai, kaip daiktai reiškiasi, ji siekia leisti patiems daiktams kalbėti; ji taip pat yra interpretatyvi (hermeneutinė) metodologija, kadangi tvirtina, kad nėra tokių dalykų kaip neinterpretuojami fenomenai. Numanoma priešprieša [tarp fenomenologijos ir hermeneutikos – S.K.] gali būti išspręsta jei pripažinsime, kad išgyvenimų (fenomenologiniai) „faktai“ yra visuomet reikšmingai (hermeneutiškai) patiriami. Be to, netgi išgyvenimų „faktai“ turi būti užfiksuoti kalbos pagalba (humanitariniu tekstu), o tai neabejotinai yra interpretacinis procesas (p. 180-181).

Taigi hermeneutinės fenomenologijos tyrimo metu yra vienodai svarbūs tiek fenomeno reikšmių aprašymas, tiek šių reikšmių interpretacija. Tiriamo fenomeno reikšmių aprašymas leidžia atskleisti jo esmę. Interpretacija taip pat būtina, kadangi fenomenai yra susiję su reikšmėmis, kurios yra ne tik aiškiai matomos, bet ir paslėptos (van Manen, 1990). Hermeneutinis aspektas šiame tyrime reikalauja, kad fenomenas būtų aprašomas ir reflektuojamas naudojant

diskursyvią kalbą ir jautrias interpretacines priemones (van Manen, 2014). Abu hermeneutinio fenomenologinio tyrimo aspektai įgyvendinami per dvi tarpusavyje susijusias metodologines ašis: *redukciją*, kurią van Manenas įvardija kaip filosofinį metodą, ir *sužadšinimą* (angl. *the vocative*), kuris laikomas filologiniu metodu, taikomu fenomenologinio teksto rašymo metu.

3.2.1. Redukcija

Fenomenologija leidžia prasiveržti pro savaime suprantamus reiškinius ir priartėti prie esminių jų reikšmių. Redukcija laikoma pagrindiniu filosofiniu metodu, padedančiu tai padaryti. Redukcijos taikymą tyrimo metu van Manenas pirmiausiai aprašo remdamasis fenomenologijos *spiritus movens* Husserlio idėjomis. Husserlis siekė grįžti prie tradicinių filosofijos uždavinių, prie pačių daiktų ir pažinti fenomenus per dėmesingą žvilgsnį, atsargų aprašymą ir griežtą analitinę refleksiją, žinomą kaip fenomenologinė *redukcija* arba *epoche*. Filosofas teigė, kad prieš keldamos bet kokią filosofinį klausimą, visos (filosofinio) tyrimo sritys turi bendrą bruožą – jos yra bendrai patiriamos pasaulio dalys. Šią ikifilosofinę nuostatą Husserlis vadino *natūraliąja nuostata* ir laikė visų žmogaus santykių su pasauliu pagrindu. Žmogaus ir kasdienio pasaulio santykis yra subjektyvus ir spontaniškas:

Aš jį [pasaulį – S.K.] suvoku – tai pirmiausia reiškia, kad aptinku jį tiesiogiai, akivaizdžiai, kad jį patiriu. Per regą, lytėjimą, klausą ir kitus juslinio suvokimo būdus kūniški daiktai *man tiesiog yra* [kursyvas autoriaus] kažkaip išdėstyti erdvėje, tiesiogine ar perkeltine prasme „po ranka“, nesvarbu, ar kreipiu aš į juos ypatingą dėmesį, užsiimu jais, juos nagrinėdamas, apmąstydamas, jusdamas, norėdamas ar ne (Husserl, 1931/2012, p. 51).

Tačiau norint suprasti pasaulį, neužtenka tik tiesiogiai jį patirti. Filosofinė nuostata reikalauja pažinti racionalius pasaulio pamatus. Šį perėjimą nuo natūraliosios arba ikifilosofinės prie filosofinės nuostatos Husserlis pavadino fenomenologine redukcija (Mickūnas & Stewart, 1994). Redukcija „tai absoliučiai tikslus aprašymas to, kas yra priešais visiškame fenomenologiniame

grynume, atsiribojant nuo interpretacijos, peržengiančios tai, kas duota“ (Husserl, 1931/2012, p. 188).

Husserlio fenomenologija reikalavo tokios redukcijos, kurios metu fenomenai atskleistų savo esmės. Užuoat kūrus ir tikrinus hipotezes, teorijas ar modelius, formulavus priežastis ir aiškinus pasekmes, filosofo pasiūlytas metodas leidžia pažvelgti į reiškinių sluoksnius ir priartėti prie daiktų prigimties: stabilų esmių, besireiškiančių kaip pastovi struktūra ir/arba charakteristika. Redukcijos terminu Husserlis siekė apibūdinti sąmoningą procesą, kurio metu į šalį atidedami pašaliniai faktoriai ir taip priartėjama prie daiktų esmės tarsi „virėjas gamindamas padažą išgarina nereikalingą skystį“ (Moules et al., 2015, p. 21-22).

Aprašydamas redukciją Husserlis naudojo tris sinonimiškus terminus – fenomenologinę redukciją, *epoche* ir suskliaudimą (angl. *bracketing*). Visi jie „tai skirtingos metaforos, aprašančios tą patį nuostatos pakeitimą, būtiną filosofiniam tyrimui“ (Mickūnas & Stewart, 1994, p. 47). Atlikdami fenomenologinę redukciją, sutelkiame dėmesį į tai, kas yra esmiška, ignoruojame turimas prielaidas ir tikimės atrasti racionalius principus, būtinus tiriamam fenomenui suprasti. *Epoche* reiškia visišką dėmesio sutelkimą, apimančią susilaikymą nuo visuotinai pripažintų įsitikinimų. Suskliaudimo metu mes „imame į skliaustus“ natūraliąją nuostatą pasaulio atžvilgiu taip išlaisvindami savo sąmonę nuo psichologinių ir natūralistinių prielaidų.

Remdamasis Husserlio, Heideggerio ir kitų fenomenologų idėjomis, van Manenas (1990, 2007, 2014) išryškina redukcijos svarbą hermeneutinio fenomenologinio tyrimo metu. Redukciją jis laiko esminiu metodu, padedančiu „prasibrauti“ pro savaime suprantamus dalykus ir pamatyti tiriamų fenomenų reikšmes. Hermeneutiniame fenomenologiniame tyrime redukcija pasireiškia dviem priešingais, tačiau vienas kitą papildančiais, žingsniais. Negatyviaja prasme, redukcija sustabdo ar pašalina tai, kas trukdo priartėti prie tiriamo fenomeno – ir šį veiksmą van Manenas (2014) laiko *epoche* arba suskliaudimu. Kitaip tariant, tyrimo metu tyrėjas turi suskliausti turimas išankstines nuostatas, mokslinius paaiškinimus ar supratimą apie tiriamą fenomeną. O pozityviaja

prasme, redukcija veda tyrėją link tiriamo fenomeno reikšmių pasireiškimo. Tyrimo metu taikomą *epoche* metodologas (1990, 2014) įvardija kaip bendrąją redukciją (angl. *general reduction*) ir išskiria keturis *epoche* „metodinius momentus“: euristinę, hermeneutinę, patyriminę ir metodologinę redukcijas. Šie *epoche* momentai tampa tarsi parengiamaisiais žingsniais, padedančiais tyrėjui priartėti prie tiriamo fenomeno reikšmių.

Euristinė redukcija – tai požiūrio į savaime suprantamus dalykus (angl. *taken-for-granted*) *epoche* arba suskliaudimas. Žvelgdamas į tyrimo fenomeną, tyrėjas siekia pažadinti nuostabos (angl. *wonder*) aspektą. Kitaip tariant, pradedame stebėtis, atrodytų, visiškai suprantamu dalyku. Per nuostabą tyrėjas atsitraukia nuo to, kas galėtų atrodyti visiškai įprasta ar savaime suprantama, ir tokiu būdu naujai pažvelgia į tyrinėjamą fenomeną. Nuostaba yra ypač svarbi, kadangi žinios ir supratimas kyla būtent nuostabos momente; ji mus sukrečia, skatina kelti klausimus. Van Manenas (2014) atkreipia dėmesį, kad nuostabos momentas tyrėją turėtų lydėti viso tyrimo metu: renkant tyrimo duomenis, žvelgiant į išgyventas patirtis ir rašant fenomenologinį tekstą.

Taikydamas *hermeneutinę redukciją*, tyrėjas suskliaudžia turimas asmenines nuomones, išankstines nuostatas bei interpretacijas apie tiriamą fenomeną, kurios gali trukdyti pamatyti galimas tiriamo fenomeno reikšmes. Svarbiausias šios redukcijos bruožas yra visiškas atvirumas tam, ką galime pamatyti tirdami fenomeną. Todėl tyrėjui svarbu lavinti kritišką savimone, kad būtų pasiektas visiškas atvirumas fenomeno atžvilgiu. Kita vertus, tyrėjas turi nepamiršti, kad jo/jos atvirumas tam tikra prasme yra ribotas, kadangi negalima visiškai suskliausti turimų žinių, patirties, emocijų ar savo sąmonės.

Patyriminė redukcija reikalauja, kad tyrimo metu suskliaustume turimas teorines prielaidas ar įsitikinimus apie tai, kas yra tikra, ir siektume konkretumo. Kitaip tariant, tyrimo metu turėtume atsiriboti nuo abstrahavimo, apibendrinimo, teoretizavimo tam, kad pamatytume konkrečius išgyventus momentus ir įžvelgtume juose slypinčias tiriamo fenomeno reikšmes. Žinoma, tai nereiškia, kad tyrimo metu turėtume visiškai ignoruoti teorines prieigas ar žinias. Pradžioje tyrėjas turėtų panagrinėti esamas teorines žinias,

atskleidžiančias tiriamą fenomeną, įvertinti, kiek jos padeda ar trukdo užčiuopti konkrečius tiriamo fenomeno aspektus (Adams & van Manen, 2010). Teorinės žinios gali būti peržiūros tiek, kiek jos padeda suprasti ir kalbėti apie konkrečias patirtis (van Manen, 2014).

Metodologinė redukcija reiškia, kad tyrėjas turėtų suskliausti įprastas metodologines struktūras ir sukurti tokią prieigą, kuri labiausiai atskleistų fenomenologiškai tyrinėjamą įvykį ar fenomeną. Kurdamas fenomenologinio teksto struktūrą ir rašydamas, tyrėjas turi būti atidus atsitiktinumui, kuris fenomenologinį tekstą gali paversti ir fenomenologiškai silpnu, ir fenomenologiškai sužadinančiu. Todėl rašymo metu tyrėjas turi būti nuolatiname klausimų kėlimo ir ieškojimo procese: Kaip pažadinti nuostabos elementą? Kaip atskleisti konkrečius ir universalius tiriamo fenomeno aspektus? Kaip parodyti esmines tiriamo fenomeno reikšmes?

Van Manenas (2014) pabrėžia, kad, nepaisant šių skirtingų *epoche* metodinių momentų, pagrindinis *epoche* tikslas yra „atsiverti patyrimui tarsi jis būtų [realiai – S.K.] išgyvenamas – kaip fenomenai ar įvykiai yra sudaryti ir kaip jie realiai pasireiškia išgyvenamame patyrimo“ (p. 222). Todėl tyrimo metu skirtingi *epoche*-redukcijos momentai yra taikomi vienu metu, o pagrindinis šias pasirošiamąsias redukcijas skiriantis bruožas yra tas, kiek kiekviename metodiniame momente yra pabrėžiamas *epoche* momentas.

Redukcija pozityviaja prasme nukreipia tyrėjo žvilgsnį į tiriamą fenomeną ir padeda stebėti, kokias esmines reikšmes tiriamas fenomenas atskleidžia. Redukcija kuria „reflektyvų fenomenologinį požiūrį, kuris siekia atkreipti dėmesį į fenomeno unikalumą, kaip jis pasirodo savaime, ir kuo yra savitas“ (p. 228). Van Manenas sujungia skirtingų filosofų idėjas ir aprašo penkias redukcijos dimensijas (angl. *dimension*), kurios gali būti taikomos tyrimo metu: eidetinę, ontologinę, etinę, radikaliąją ir originaliąją. Šios skirtingos dimensijos kai kuriais atvejais gali būti sunkiai tarpusavyje suderinamos, o kartais jos gali vieną kitą papildyti.

Eidetinė redukcija reiškia fenomeno esmių suvokimą ir sugriebimą, tarkime, kuo mokymasis daugiakultūroje grupėje skiriasi nuo galimų panašių

fenomenų, pvz., mokymosi homogeniškoje grupėje, mokymosi poroje ir kt. *Eidos* Husserlis (1931/2012) laikė bet kokio daikto (fenomeno) esme, o fenomenologiją jis suprato kaip esmių mokslą. Todėl *eidetinė redukcija* laikoma esmine fenomenologinės redukcijos dalimi, kuri koncentruojasi į tai, kas tiriamame fenomene savita ar unikalu.

Ontologinę redukciją van Manenas išskiria remdamasis Heiddegerio idėjomis. Pasak van Maneno (2014), ontologinė redukcija reikalauja sustabdyti buvimą savimi ir siekti pažvelgti į pasaulį taip, kaip jis iš tiesų išgyvenamas. *Etinę redukciją* van Manenas aprašo remdamasis Levinu. Ji kreipia tyrėją link gebėjimo visapusiškai suprasti žmogaus egzistenciją, kuomet turime klausti ne tik, kas yra būties prasmė – aš ar pats buvimas, bet ir to, kas yra kitoniškumas (angl. *alterity*).

Taikydamas *radikaliąją redukciją* tyrėjas siekia kuo labiau „išlaisvinti“ tiriamo fenomeno reikšmes ir atskleisti, kaip jos pasirodo savaime. Šiuo atveju tyrėjas turėtų būti didžiąja dalimi pasyvus, atsiriboti nuo savo sąmonės, subjektyvumo ir būti atviras tam, kas fenomene savaime pasireiškia. Kitaip tariant, jis turi kreipti dėmesį į tai, kaip fenomenas atsiskleidžia per konkrečius tiriamus atvejus. *Originalioji redukcija* reikalauja, kad tyrėjas atsivertų ir orientuotųsi į fenomeno kilmę.

Be abejonės, skirtingi *epoche* ir redukcijos momentai fenomenologinio tyrimo metu tyrėjui kelia daug iššūkių ir klausimų. Nuo ko pradėti redukcijos procesą? Kaip tyrimo metu suderinti skirtingas redukcijos dimensijas? Kurias redukcijos dimensijas pasirinkti savo tyrime? Viena vertus, skirtingos *epoche* ir redukcijos dimensijos tarpusavyje glaudžiai susijusios. Kita vertus, gali pasirodyti, kad kai kurios jų yra sunkiai suderinamos. Jei tyrėjas, bandydamas suderinti skirtingas *epoche* ir redukcijos dimensijas, atsiduria sumaištyje, van Manenas (2014) siūlo nepamiršti esminio redukcijos tikslo „per *epoche* ir sužadimą, prieiti prie ikireflektyvaus tiesiogiai išgyvenamo patyrimo (angl. *experience-as-lived*) ir tokiu būdu prisikasti (angl. *mine*) prie jo reikšmių“ (p. 221). Redukcijos neturėtų būti laikyti technika, taisykle, taktika ar aiškiai

struktūruotais žingsniais, taikomais tyrimo metu. Redukcija yra dėmesingas žvilgsnis į pasaulį, pasiekiamas per *epoche* metu atsiveriantį protą.

3.2.2. Sužadinimas

Ko siekia fenomenologinis tyrimas? Kaip jau kalbėjome anksčiau, jo tikslas ne paaiškinti, analizuoti ar generalizuoti, o aprašyti tyrinėjamo fenomeno esmę. Fenomenologinio tyrimo metu tyrėjo dėmesys pirmiausiai krypta į filosofinę ašį – redukciją. Aprašydamas tiriamą fenomeną ir taikydamas *epoche* ir redukciją, tyrėjas pirmiausiai siekia suskliausti savo turimas išankstines nuostatas, žinomas teorijas ir asmenines patirtis bei siekia susikoncentruoti ties pasirinktu fenomenu ir jo esminių reiškinių atskleidimu. Tačiau tyrimo metu ne mažiau svarbi yra filologinė⁴³ ašis, kuri tampa ypač aktuali fenomenologinio teksto rašymo metu ir išreiškia fenomenologinio teksto rašymo specifiką.

Van Manenas (2014) filologinį fenomenologinio teksto aspektą apibūdino naudodamas sužadinimo (angl. *the vocative*) sąvoką. Sužadinimas fenomenologiniame tekste tampa simboliniu rezonansu, padedančiu skaitytojui atpažinti išgyvenimą net jei jis/ji asmeniškai niekada neišgyveno konkretaus aprašomo momento. Kuo fenomenologinis tekstas labiau sužadinantis, tuo didesnė reikšmė jame slypi. Kitaip tariant, fenomenologinis tekstas turi „kalbėti“ su skaitytoju, turi sukelti jam/jai galimą emocinį ar net etinį atsaką.

Fenomenologiniame tyrime sužadinimo aspektą galime išpildyti panaudodami skirtingus lingvistinius ar aprašomuosius būdus, kurie fenomenologinio teksto rašymą labiau priartina prie grožinio (angl. *fictional*) nei prie objektyvaus „trečiojo asmens“ rašymo stiliaus. Van Manenas (1990, 2014) siūlo naudoti skirtingus filologinius metodus, galinčius padėti pasiekti

⁴³ Redukcijos ir sužadinimo metodologines ašis van Manenas (1997) taip pat vadino tematinio ir ekspresyviuoju (angl. *expressive*) hermeneutinio fenomenologinio tyrimo aspektais. Fenomenologinio teksto rašymo metu dėmesys pirmiausiai kreipiamas į tematinį aspektą, apimančią konceptualųjį, semantinį, tematinį supratimą, kuomet siekiama atsakyti į klausimą: *Apie ką kalba tekstas?* Kitaip tariant, tyrėjas kreipia dėmesį į turinį ir pasitelkia redukciją. Bet „kai mes pasukame nuo tematinės reikšmės prie ekspresyviosios reikšmės, tuomet klausimas pasisuka nuo to „*Apie ką kalbą tekstas?*“ link to „*Kaip tekstas kalba?*“ (p. 345). Kitaip tariant, tyrėjas tampa atidus filologinei tyrimo ašiai – naudojamai kalbai, kurios pagalba gali pažadinti tiriamą fenomeną skaitytojuje.

sužadinią, kaip išgyventą tiesiogiškumą (angl. *throughness*), artumą, intensifikaciją, kreipimąsi (angl. *appeal*), atsakomumą (angl. *answerability*). Pagrindinis šių metodų tikslas yra priartinti tekstą prie skaitančiojo. Išvardinti filologiniai metodai tekste gali būti įkūnyti skirtingais būdais. Tarkime, tyrėjas gali kelti klausimus, remtis savo asmenine patirtimi (artumas) arba rinkti konkrečius išgyvenimus, kurių pagrindu būtų kuriamos istorijos (angl. *anecdote*). Fenomenologiniame tekste taip pat gali būti naudojama grožinė literatūra, keliami klausimai, išryškinantys raktinius žodžius ir atskleidžiantys esminius aprašomo fenomeno sluoksnius (intensifikacija). Rašydamas tekstą, tyrėjas taip pat gali naudoti „Aš“ ir „Mes“ perspektyvas, gali išryškinti skirtingus (ar netgi prieštaraujančius) tiriamo fenomeno aspektus ir kt.

Fenomenologiniame tyrime nesvarbu, ar naudojamas išgyvenimas yra faktinis ar fikcinis. Savo darbuose, remdamasis skirtingų filosofų, pavyzdžiui, Husserlio, Merleau-Ponty ar Sartre'o tekstuose esančiais pavyzdžiais, van Manenas (2014) parodo, kad, jei tyrėjo naudojamas realus ar fikcinis pavyzdys iš esmės yra galimas fenomeno išgyvenimas ir „yra patikimas tiesos prasme“ (p. 244), jis gali būti naudojamas fenomenologiniame tekste.

Aprašydamas tiriamą fenomeną ir reflektuodamas, tyrėjas turi būti itin atidus kalbos vartojimui. „Kalba yra sąmonės intencionalumo išraiška per reikšmę“ (Mickūnas & Stewart, 1994), todėl ji padeda asmeniui išreikšti santykį su pasauliu. Kalba suteikia patį stipriausią įrodymą, kad gyvenamasis pasaulis nėra tikrai „mano“; jis yra „mūsų“ arba intersubjektyvus gyvenamasis pasaulis, todėl kalba tampa galingu įrankiu, padedančiu jį geriau pažinti. Elementariausias faktas, kad mes galime suprasti vienas kitą, net jei kalbame apie skirtingas patirtis, jausmus ar reikšmingus dalykus, parodo, kad gyvename intersubjektyviame santykiyje (Friesen, 2012). Dėl to hermeneutiniame fenomenologiniame tyrime kalba atlieka svarbų vaidmenį – ji „pažadina“ ir išreiškia išgyventą patirtį.

Friesenas (2012) atkreipia dėmesį į daugiskaitos pirmojo asmens „mes“ formos reikšmę hermeneutiniame fenomenologiniame tyrime. Būtent „mes“ perspektyva padeda išreikšti intersubjektyvų santykį ir gyvenamąjį pasaulį,

kuriuo dalijamės su Kitais. „Mes“ perspektyva rašomame tekste „pažadina“ skaitytoją, suteikti jam/jai „galimybę dalyvauti aprašomame išgyvenime ir tapti „mes“ pasaulio dalimi“ (p. 45-46).

Šioje disertacijoje konkrečių išgyvenimų aprašymo ir interpretacijos metu derinamos pirmojo asmens „aš“ ir „mes“ perspektyvos. „Aš“ perspektyva tekste naudojama pateikiant surinktus konkrečius mokymosi daugiakultūre grupėse išgyvenimus trumpų istorijų forma. Van Maneno (2014) teigimu, istorijoje naudojama pirmojo asmens „Aš“ perspektyva padeda sukurti artumą (angl. *nearness*) su išgyventu momentu, atkreipia skaitytojo dėmesį ir „įtraukia“ (angl. *pull in*) jį/ją į aprašomą išgyvenimą. „Mes“ perspektyva tekste tampa ypač svarbi reflektuojant ir interpretuojant surinktus mokymosi daugiakultūre grupėse išgyvenimus. Pastaroji perspektyva padeda sukurti tiesioginį santykį su aprašomo fenomeno reikšmėmis, o rašomas tekstas pradeda „kalbėti“ su skaitytoju, ir gali jam/jai sukelti emocinį ar net etinį atsaką.

Fenomenologinio teksto sužadinimas laikomas bene daugiausiai išsūkių keliančia fenomenologinio tyrimo dalimi, kadangi teksto rašymas siekia ne pristatyti ar apibendrinti gautus tyrimo duomenis, bet, atvirkščiai, tampa atliekamo fenomenologinio tyrimo proceso dalimi. Be to, fenomenologinis rašymas keblus ir tuo, kad jis yra tiek racionalus procesas, kurio metu siekiama sistemiškai atskleisti tiriamo fenomeno reikšmių prasmes, tiek neracionalus, kurio metu stengiamasi rasti ekspresyvias priemones, leidžiančias prisiskverbti į ikireflektyvaus patyrimo sluoksnius ir atskleisti reiškinius taip, kaip jie realiai patiriami. Todėl van Maneno (2014) teigimu, aprašydamas tiriamą fenomeną, tyrėjas turi siekti ne tik fenomenologiškai gero⁴⁴ reikšmių aprašo, bet ir to, kad jis būtų kuo geriau suprastas skaitytojo.

⁴⁴ Van Manenas (1990, 2014) išryškina gero fenomenologinio teksto savybes. Geras fenomenologinis tekstas leidžia aiškiai pamatyti naujas fenomeno reikšmes ir praturtina mūsų supratimą apie kasdienio gyvenimo patirtis. Toks tekstas balansuoja tarp to, kas unikalų ir kas priklauso visiems, tarp konkrečios ir transcendentinės patirties ir tarp reflektatyvaus ir ikireflektyvaus gyvenamojo pasaulio.

3.2.3. Istorija

Šalia hermeneutinės fenomenologijos metodologinės prieigos paveikslą sudarančių redukcijos ir sužadavimo aspektų svarbu atidžiau pažvelgti ir į van Maneno (1989) pasiūlytą ir išplėtotą *anecdote* sąvoką. Tone Saevi ir Carinos Henriksson teigimu (2012), *anecdote* galima laikyti esmine van Maneno hermeneutinės fenomenologijos metodologine priemone, kuri padeda atskleisti konkrečias tiriamo fenomeno reikšmes.

Išgirdę anekdoto terminą, jį lengvai susiejame su linksmu, juokingu netgi pašiepiančiu žmogaus gyvenimo epizodu ar istorija. Tačiau anglišką žodį *anecdote* yra kildinamas iš graikiško žodžio *anekdota* reiškiančio *nepublikuoti dalykai* (Online Etymology Dictionary, n.d.), o anekdotas pirmiausiai apibūdinamas *kaip trumpas įvykio pasakojimas (ypač biografinis)* (Webster's Dictionary, 1994, p. 56). Kitaip tariant, pirminė anekdoto paskirtis yra atskleisti, atkurti ir papasakoti gyvenimišką epizodą ar įvykį. Anekdotą van Manenas (2014) taip pat laiko efektyvia priemone, galinčia atskleisti kasdienį gyvenimą, jame vykstančius svarbius ar netgi esminius gyvenimo aspektus, įvykius ir atsitikimus, frustracijas ir klaidas, nusivylimus ir sėkmes. Metodologas anekdotą susieja su galimybe reflektuoti ir mąstyti. Šią idėją jis pagrindžia teigdamas, kad anekdoto kūrimas tampa natūraliu procesu, kurio metu konkretūs gyvenimo dalykai yra iškeliami į paviršių ir įsisąmoninami. Anekdotiniai naratyvai yra laikomi ne mažiau svarbūs ir ugdymui, kadangi „veikia kaip patyriminių atvejų medžiaga, kurios dėka galima pedagoginė refleksija“ (van Manen, 1991, p. 121).

Van Manenas (2014), kalbėdamas apie rašomo *anecdote* bruožus, pažymi, kad jis turėtų būti pateiktas kaip trumpas aprašymas, kuriame dėmesys kreipiamas į vieną išgyventą įvykį, prasidedantį arti esminio išgyvento momento. *Anecdote* paskirtis yra atkurti ir papasakoti trumpą epizodą ar įvykį, kuris atskleidžia realiai išgyventą ikireflektyvią patirtį. Atsižvelgiant į tai, kad *anecdote* yra trumpas įvykio aprašymas, kuris prasideda arti (o ne nuo) esminio išgyvento momento, bene tiksliausiai jo siūlomas *anecdote* konceptas į lietuvių

kalbą galėtų būti verčiamas kaip istorija. Šiame darbe taip pat pasirinkta vartoti pastarąją sąvoką.

Kokia yra istorijos funkcija fenomenologiniame tyrime ir tekste? Pačia bendriausia prasme istorija yra naudojama kaip naratyvinė priemonė, kuri yra konkreti ir paimta iš realaus ar fikcinio gyvenimo. Fenomenologiniame tekste pateikiama istorija atskleidžia išgyventą ikireflektyvią patirtį ir atlieka įvairias funkcijas. Pirma, istorija yra fenomenologinio teksto rašymo dalis, kuria prisiliečiama prie tiesioginio išgyvenimo ir pradedama reflektuoti. Tyrėjas, „įvesdamas“ istorijas į fenomenologinį tekstą, reflektuoja konkrečius ikireflektyvius išgyventus momentus ir tokiu būdu permąsto tiriamą fenomeną bei galimas jo reikšmes. Antra, kuriama istorija padeda reflektuoti išgyventą patirtį, o tekstas tampa fenomenologiškas ta prasme, kad jis tampa gyvas, sukuria artumo ir intymumo jausmą su tiriamu fenomenu. Kitaip tariant, istorija padeda pasiekti anksčiau aprašytą filologinį aspektą – sužadinimą, ir priartina išgyventą patirtį prie skaitančiojo. Trečia, tyrimo metu parašytos istorijos tampa konkrečiais pavyzdžiais, padedančiais atskleisti tiriamo fenomeno savitumą. Metodologine prasme istorijos, pasak van Maneno (2014), tampa konkrečiais *fenomenologiniais pavyzdžiais*, kadangi leidžia išgyventi tai, kas galbūt skaitančiajam dar nėra žinoma. Istorijos „sukelia atpažinimo jausmą, parodo patyrimines galimybes, su kuriomis mes niekada nesusidūrėme, ar sukelia tas mintis, apie kurias mes galbūt anksčiau nepagalvojome, nebuvome sąmoningi“ (Henriksson & Saevi, 2012, p. 58).

Van Manenas (2014) atkreipia dėmesį ir į tai, kad:

Fenomenologija nereflektuoja pavyzdžio faktiškumo – faktų ar tikrovės. Fenomenologija reflektuoja pavyzdžius tam, kad atskleistų, kas fenomeną ar įvykį apibūdina ir išskiria [iš kitų – S.K.]. Fenomenologiniame tyrime pavyzdžiai vertingi tuo, kad jie nagrinėja ir išreiškia fenomeno reikšmių aspektus; pavyzdys fenomenologijoje turi aiškią prasmę: jis yra patyrimiška žinomo ar suprantamo, bet tiesiogiai nepasakomo savitumo (angl. *singularity*) pavyzdys (p. 258).

Todėl istorijų rašymas ir pateikimas fenomenologiniame tyrime neturėtų būti painiojamas su siekiu argumentuoti, pateikti faktinę ar empirinę informaciją, konceptualizuojančią išgyventas patirtis. Fenomenologiniame tyrime nesiekama pateikti empirinių apibendrinimų, jie nėra fenomenologinio tyrimo tikslas. Pagrindinis fenomenologinio tyrimo tikslas yra gyvenamojo pasaulio – kasdienio, įprasto, betarpiško patyrimo pasaulio – supratimas, prie kurio priartėjama per konkrečius išgyvenimus, kurie gali būti pateikiami naratyvų, įvykių ar istorijų forma. Todėl konkrečios jaunuolių istorijos šiame tyrime naudojamos kaip ikireflektyvių išgyventų momentų pavyzdžiai, kuriais siekiama atskleisti galimas mokymosi daugiakultūre grupėse fenomeno reikšmes. Be to, tekste naudojamos istorijos priartina tekstą prie skaitančiojo ir leidžia pamatyti tiriamo fenomeno savitumą ir unikalumą.

3.3. Empirinio tyrimo organizavimas

3.3.1. Pasirengimas tyrimui

Remdamasis Orfėjaus ir Euridikės mitu⁴⁵ bei išsamia Maurice'o Blanchot (1981) šio mito interpretacija, van Manenas (2002, 2014) teigia, kad fenomenologinis rašymas yra tarsi „įkritis į tamsą“ arba „rašymas tamsoje“. Orfėjo žvilgsnį Blanchot (1981) prilygina rašymui ir rašytojo žvilgsniui: rašydami siekiame sugriebti, paliesti nematomą, tačiau nenoromis rašymas griaua tai, ką siekiame išgelbėti, kadangi kiekvienas žodis naikina objektą, kurį norime sugriebti. Van Manenas (2014) taip pat laikosi idėjos, kad rašantysis siekia sugriebti žodžiuose slypinčias reikšmes, tačiau žodžiai nuolatos keičia save, griaua dalykus, kuriuos turėtų iškelti į paviršių.

⁴⁵ Kaip pasakoja mitas, Orfėjas, Apolono ir Kaliopės sūnus, įsimyli Euridikę, kuri tampa jo žmona. Santuokai neilgai trukus, Euridikė netikėtai miršta nuo gyvatės įkandimo. Sielvartaujantis Orfėjas nusprendžia keliauti į Hado karalystę ir maldauti Požemio valdovų atiduoti jam mylimąją. Orfėjo maldavimų išklausoma ir suteikiama galimybė išsivesti Euridikę iš Požemio. Vienintelė sąlyga, kurią jis turi išpildyti, tai eiti pirmas ir jokių būdu einant iš Požemio neatsigręžti. Tačiau belikus tik kelioms žingsniams iki Požemio pabaigos, Orfėjas, apimtas džiaugsmo, kad tuoj pamatys savo žmoną, pamiršta jam duotą įsakymą ir atsisuka. Jis paskutinį kartą pamato Euridikės žvilgsnį ir pasmerkiamas amžinai tamsai. Šiame mite Blanchot (1981) daug dėmesio kreipia Orfėjo atsisukimo momentui ir žvilgsniui, kuriuo jis trokšta pamatyti Euridikę taip, tarsi norėtų paliesti ją akimis.

Van Maneno „įkrito į tamsą“ metaforą galima būtų pritaikyti ne tik fenomenologinio teksto rašymo procesui, bet ir visam fenomenologiniam tyrimui. Hermeneutinės fenomenologijos metodologija yra reikli ir imli laikui, todėl tyrimo metu tyrėjo (ypač pradedančiojo) vaikščiojimas tarp tamsos ir šviesos, tarp sugriebimo ir paleidimo yra gana ryškus. Tone Saevi (2013) išskyrė ir tai, kad fenomenologiniam tyrimui (ypatingai rašymui), yra būdingas rašymo proceso unikalumas, fundamentalus lėtumas ir netgi pasyvumas reflektuojant, skaitant ir rašant tekstą. „Išgyvenimo unikalumo paieška suponuoja nuolatinio potvynio ir atoslūgio ritmą, taip pat tam tikrą „aklumą“ iš anksto numatytai kalbai, prielaidoms ar conceptams“ (p. 5). Todėl fenomenologinio teksto rašymo procesas tampa lėtas, o tyrėjas tampa pasyvus, kad galėtų panirti į tai, kas į jį kreipiasi.

Šio disertacinio tyrimo metu mokiausi vaikščioti tamsoje, būti dvejojime, priimti ir suvokti teksto rašymo lėtumo svarbą. Norėdama, kad mano būsimas tekstas kalbėtų su skaitytoju, prieš pradėdama teksto rašymą daug dėmesio skyriau skirtingų teorinių ir empirinių fenomenologinių tekstų skaitymui ir analizei. Skaitydama tekstus, siečiau pajusti, kaip galima rasti pusiausvyrą tarp skirtingų siūlomų lingvistinių formų fenomenologiniame tekste. Svarbiausias klausimas, kurį kėliau skaitydama skirtingus fenomenologinius tekstus: kaip galiu atskleisti pasirinkto fenomeno reikšmės, net jei jos negali būti iškomunikuotos įprastais žodžiais, įprastomis mokslinėmis studijomis ar kitais būdais?

Konkretūs išgyvenimų aprašymai (angl. *lived experience descriptions*), pateikiami empirinėje darbo dalyje, surinkti individualių giluminių interviu metu pagal sukurtą pusiau struktūruotą klausimyną (priedas 2). Klausimyno kūrimo metu dėl klausimų tinkamumo konsultavausi su hermeneutinės fenomenologijos metodologinės prieigos atstove Tone Saevi (NLA University College, Bergen, Norvegija). Tyrimo pradžioje buvo atlikti žvalgomieji interviu (anglų kalba). Interviu atlikti stažuotės metu Aveiro universitete, Portugalijoje (2014 m. balandžio–rugpjūčio mėnesiai). Iš viso atlikti 4 žvalgomieji interviu su jaunuoliais, kurie turėjo tarptautinės savanorystės patirtį.

Su jaunuoliais komunikavau padedant Aveiro mieste esančiai nevyriausybinei organizacijai, kuri koordinuoja jaunuolius, atvykusius savanoriauti į Portugaliją ar vykstančius savanoriauti į kitas šalis.

Atlikus pirmuosius žvalgomuosius interviu kilo abejonių dėl tyrimo dalyvių tinkamumo šiam tyrimui žvelgiant iš kalbinės pusės. Interviu buvo atliekami anglų kalba, kuri visiems tiriamiesiems buvo ne gimtoji. Interviu metu pastebėjau, kad keliems jaunuoliams buvo sunku papasakoti išgyventą mokymosi daugiakultūroje grupėje; jie teigė nerandantys žodžių, kurie tinkamai išreikštų išgyventus momentus. Todėl po žvalgomųjų interviu nusprendžiau interviu atlikti su keliais tarptautinėje savanorystėje dalyvavusiais lietuviais. Tačiau šių interviu metu pastebėjau, kad lietuviams taip pat buvo sunku papasakoti išgyventus momentus. Jaunuoliai taip pat keletą kartų minėjo nežinantys, kokiais žodžiais geriau papasakoti įvykusį momentą. Supratau, kad jaunuoliams kylantis esminis iššūkis papasakoti išgyventus momentus mokantis daugiakultūroje grupėje slypi ne pačioje vartojamoje kalboje. Jiems buvo sunku detaliai atpasakoti išgyventą momentą atsiribojant nuo prisimintų išgyvenimų analizavimo, pasiteisinimų ieškojimo ar bandymų paaiškinti išgyventą momentą. Todėl likau prie pradinės idėjos išgyvenimus surinkti iš skirtinguose kultūriniuose kontekstuose gyvenančių jaunuolių. Su užsieniečiais interviu atlikti anglų, o su lietuviais – lietuvių kalba.

Pagrindiniai tyrimo interviu atlikti 2014 m. gruodžio–2015 m. gegužės mėnesiais Lietuvoje ir stažuotės metu Veronos universitete, Italijoje. Šiuo laikotarpiu atlikta 20 interviu. Iš viso tyrimo metu buvo atlikti interviu su 24 jaunuoliais. Disertacijoje naudojami 20 jaunuolių⁴⁶ išgyvenimai, surinkti giluminių interviu metu bei iš 3 jaunuolių savanorystės metu rašytų tinklaraščių. Tolesniuose skyreliuose detaliau aprašomi svarbiausi duomenų rinkimo, aprašymo ir interpretacijos žingsniai.

⁴⁶ Keturių jaunuolių papasakoti išgyvenimai šiame tyrime nebuvo panaudoti, kadangi jaunuolių prisiminti išgyvenimai buvo fragmentiški, juose trūko konkretumo ir detalumo. Todėl keturių interviu medžiagos nuspręsta atsisakyti.

3.3.2. Tyrimo dalyviai

Disertacijos empirinis tyrimas atliktas su jaunuoliais (18–30 metų), dalyvavusiais mobilumo mokymosi tikslais projektuose *Europos savanorių tarnyba*, kuri yra Europos Sąjungos įgyvendinamos *Erasmus+* programos dalis. Plačiau šios programos kontekstas buvo aprašytas disertacijos teorinėje dalyje (2.7. skyrius). Tyrimui pasirinkti šie jaunuoliai atsižvelgus į tai, kad dalyvavimas tarptautinėje savanorystėje sukuria sąlygas asmeniui tiesiogiai išgyventi daugiakultūrius susidūrimus ir iš jų mokytis. Tarptautinė savanorystė kaip neformaliojo ugdymo dalis skatina patyriminį mokymąsi, vykstantį tiek organizacijose, kuriose jaunuoliai savanoriauja, tiek gyvenant kartu ar mokantis mokymų ir įvertinimo ciklo metu. Be to, mokymų ir įvertinimo ciklo metu jaunuoliai intensyviai mokosi per struktūruotą grupinį darbą⁴⁷, kurio metu jie yra „panardinami“ į intensyvias grupines sąveikas su asmenimis iš įvairių kultūrų ir todėl neišvengia tiesioginių susidūrimų su kultūriniais Kitais.

Atliktas tyrimas koncentruojasi į tarptautinės savanorystės metu jaunuolių išgyventas mokymosi daugiakultūrinėje grupėje patirtis. Vis dėlto kalbant apie disertacijos tyrimo tikslinę grupę ir dalyvius, svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad:

Žvelgdami iš fenomenologinės perspektyvos, pirmiausiai esame suinteresuoti ne į taip vadinamų subjektų ar informantų patirtis siekdami papasakoti, kaip vienas ar kitas asmuo ką nors patiria ar suvokia. Tikrasis tikslas yra surinkti *galimus žmogaus*

⁴⁷ Disertacijos tyrimo pradžioje buvo numatyta mokymosi daugiakultūrinėje grupėje išgyvenimus mobilumo metu rinkti ne tik iš jaunuolių, kurie dalyvavo tarptautinėje savanorystėje (*Europos savanorių tarnyba*), bet ir iš tų, kurie buvo išvykę į studijas užsienio šalyje (*Erasmus* studijos). Tyrimo pradžioje susitikau su trimis studijas užsienyje turėjusiais jaunuoliais atlikti interviu. Tačiau visų trijų interviu metu jaunuoliai tvirtino, kad studijų užsienyje metu jie beveik neturėjo grupinių užsiėmimų su kitais *Erasmus* studentais. Pagrindinės mokymo(si) formos studijų užsienyje metu buvo paskaitos bei diskusijos seminarų metu. Jaunuoliai tvirtino, kad daugiausiai daugiakultūrinių susidūrimų jie išgyveno laisvalaikio, pvz. vakarėlių metu, keliaujant su kitais studentais po šalį ir pan. Taigi tokie kultūriniai susidūrimai vyksta spontaniškai, nestructūruotai, gali būti labai individualūs ir fragmentiški (t.y. nebūtinai vedantys link išmokimų). Kadangi iš tarpkultūrinio ugdymo perspektyvos svarbus tikslingas tiesioginių susidūrimų skatinimas, buvo nuspręsta daugiakultūrių susidūrimų išgyvenimus mokymosi metu rinkti tik iš tarptautinėje savanorystėje dalyvaujančių jaunuolių.

išgyvenimų [kursyvas autoriaus] pavyzdžius tam, kad galėtume reflektuoti juose esančias reikšmes (van Manen, 2014, p. 313).

Taigi hermeneutinio fenomenologinio tyrimo metu siekiama tirti ne konkrečią tikslinę grupę, o pasirinktą fenomeną. Tyrime dalyvaujantys asmenys tampa reikšmingu šaltiniu surinkti ikireflektyvius išgyvenimus, o šie tampa „gyvais“ pavyzdžiais, padedančiais tyrėjui aprašyti ir reflektuoti pasirinktą fenomeną ir atskleisti galimas jo reikšmes.

Disertaciniame tyrime naudota tikslinė tyrimo dalyvių atranka remiantis pasirinktais kriterijais. Pirmasis kriterijus – ilgalaikė (bent pusės metų) savanorystė užsienyje, kadangi savanoriaudamas ilgiau nei pusę metų jaunuolis priimančioje šalyje dalyvauja dviejose mokymų ir įvertinimo ciklo dalyse, t.y. mokymuose atvykus ir vidurio įvertinimo mokymuose. Antras svarbus tyrimo dalyvių atrankos kriterijus buvo jaunuolių pirmoji ilgalaikė gyvenimo užsienio šalyje patirtis. Šiame tyrime dalyvaujantys jaunuoliai pirmąkart susidūrė su ilgalaikiu išvykimu iš namų aplinkos ir gyvenimu kitoje kultūroje, dauguma jų pirmąkart mokėsi daugiakultūre grupėse. Trečia, atrinkdama tyrimo dalyvius atsižvelgiau į tai, kad kiekvienas jaunuolis turėtų gerus šnekamosios anglų ar lietuvių kalbos gebėjimus. Atliekant tikslinę tyrimo dalyvių atranką buvo bendradarbiaujama su nevyriausybinėmis organizacijomis Lietuvoje, Portugalijoje, Italijoje, Rumunijoje ir kitose šalyse, kurios atsakingos už *Europos savanorių tarnybos* projektų koordinavimą ir suteikė jaunuolių kontaktus.

Konkretus tyrime dalyvavusių jaunuolių kultūrinis pagrindas nebuvo laikomas reikšmingu kriterijumi tyrimo dalyvių atrankai. Tyrimo metu siekiama suprasti, ką reiškia konkrečiam jaunuoliui mokytis daugiakultūre grupėje ir pamatyti galimas šio fenomeno reikšmes jį traktuojant kaip visuminį fenomeną. Jaunuolių išgyvenimai nėra aprašomi ar interpretuojami remiantis jų konkrečiais kultūriniais kontekstais. Be kita to, tyrimo metu kalbinti skirtingų kultūrų jaunuoliai tyrimui suteikė pridedamąją vertę tuo, kad padėjo atsitraukti nuo išankstinių nuostatų, apibendrinimų ar išvadų darymo siejant tik su vienos

ar kelių grupių kultūriniais kontekstais. Skirtingi jaunuolių kultūriniai kontekstai šį tyrimą praturtina ir tuo, kad padeda įvairiapusiškai ir universaliai pažvelgti į mokymosi daugiakultūroje grupėje fenomeną. Išgyvenimai mokantis daugiakultūroje grupėje surinkti iš Italijoje, Ispanijoje, Kroatijoje, Lenkijoje, Lietuvoje, Latvijoje, Prancūzijoje, Rumunijoje, Vengrijoje, Vokietijoje gyvenančių jaunuolių (priedas 1), kurie savanoriavo skirtingose užsienio šalyse.

3.3.3. Tyrimo duomenų rinkimas

Fenomenologiniame tyrime konkrečių žmonių išgyvenimų aprašymai gali būti renkami pasirenkant įvairius empirinius duomenų rinkimo metodus: stebėjimą, individualius giluminius interviu, fotografiją, prašant tiriamojo aprašyti išgyventą momentą, interpretuojant grožinę literatūrą ir kt. Visų duomenų rinkimo metodų tikslas – surinkti konkrečius ikireflektyvius išgyvenimus, o ne nuomones, analizes, vertinimus, ar požiūrius apie juos (van Manen, 2014). Šios disertacijos tyrimo duomenys buvo renkami pasirinkus individualius giluminius interviu bei interviu dalyvavusių jaunuolių kurtus tinklaraščius (angl. *blogs*).

Individualūs giluminiai interviu atlikti remiantis sudarytu pusiau struktūruotu klausimynu, kuris pateiktas disertacijos 2 priede. Interviu pradžioje su jaunuoliais buvo stengiamasi užmegzti kontaktą ir artimiau susipažinti (klausimai 1-2). Pagrindinis interviu klausimas/teiginys, kuris buvo užduodamas tiriamiesiems: *Iš Jūsų savanorystės laikotarpio prisiminkite konkretų ryškų momentą priimančioje šalyje, kai Jūs planingai mokėtės grupėje su kitais savanoriais bent iš trijų skirtingų kultūrų. Prisiminkite šį momentą ir papasakokite, kas jo metu įvyko: ką jautėte, darėte, kalbėjote, ką kalbėjo kiti ir pan. Papasakokite tik tai, kas vyko tuo konkrečiu momentu ir ką Jūs patyrėte. Neaiškindite ir neanalizuokite to, kodėl tai vyko, kodėl Jūs taip jautėtės ar kodėl tai darė kiti. Stenkitės kuo aiškiau prisiminti tik patį momentą ir kuo detaliau man jį papasakokite.*

Formuluodama pagrindinį tyrimo klausimą/teiginį, atsižvelgiau į epochę ir redukcijos momentus ir stengiausi išvengti tendencingo nukreipimo ar

„pasakymo“ kur link turi vesti išgyventos patirtys. Atvirkščiai, siekiau išlaikyti savo kaip tyrėjos atvirumą bet kokioms mokymosi daugiakultūroje grupėje patirtims (tiek teigiamoms, tiek neigiamoms). Taip pat šiuo teiginiu siekiau padėti kaip sau kaip tyrėjai atsiriboti nuo tyrimo dalyvių pasiteisinimų, aiškinimų ar analizės.

Jaunuoliui papasakojus išgyventą momentą, kai kuriais atvejais buvo papildomai klausinėjama (5-10 klausimai) tam, kad būtų galima kuo labiau priartėti prie ikireflektyvaus išgyvento momento ir gauti kuo detalesnį jo paveikslą. Tačiau ne visais atvejais reikėdavo pateikti papildomų klausimų. Interviu pabaigoje jaunuolių buvo teirujamasi, ko jie išmoko iš papasakotų konkrečių mokymosi daugiakultūroje grupėse momentų (11 klausimas) ir kaip mokantis tokiose grupėse jie patyrė ugdytoją (12 klausimas).

Aprašydama ir interpretuodama tiriamą fenomeną taip pat skaičiau jaunuolių savanorystės metu rašytus tinklaraščius (blogus), kuriuose jie reguliariai pristatydavo savo asmenines savanorystės patirtis priimančioje šalyje. Svarbu pažymėti, kad tik nedidelė dalis jaunuolių savanorystės metu vedė tinklaraščius, kuriuose aprašė savo savanorystės įpūdžius ir vizualizavo patirtis. Iš viso šio tyrimo metu buvo analizuoti trijų interviu dalyvavusių jaunuolių tinklaraščiai, kurie leido susidaryti platesnį savanorystės ir mokymosi daugiakultūroje grupėje vaizdinį. Analizuodama tinklaraščius, pirmiausiai siekiau atrasti jaunuolių realių išgyventų patirčių aprašymus, kurie būtų susiję su mokymusi daugiakultūroje grupėje. Disertacijoje yra panaudoti kelių jaunuolių tinklaraščiuose aprašyti išgyvenimai.

3.3.4. Istorijų rašymas

Fenomenologinio tyrimo metu istorijos gali būti renkamos ir rašomos skirtingais būdais: panaudojant savo asmeninę patirtį, iš interviu ar stebėjimų metu surinktos medžiagos, remiantis tyrimo dalyvių rašytine medžiaga, pvz., dienoraščiais ar tinklaraščiais, ar net grožine literatūra. Šio tyrimo metu pagrindinis istorijų kūrimo šaltinis buvo atliktų individualių giluminių interviu metu surinkta medžiaga. Papildomai buvo skaityti jaunuolių tinklaraščiai, rašyti

savanorystės laikotarpiu. Šiame tyrimo etape pagrindinė mano kaip tyrėjos užduotis – iš surinktų konkrečių jaunuolių išgyvenimų parašyti trumpas istorijas, kurios atskleistų išgyventą ikireflektyvų mokymosi daugiakultūroje grupėje momentą.

Istorijų kūrimo procesą šiame tyrime galima suskirstyti į kelis etapus. Pirmiausiai kiekvieno interviu metu surinkta medžiaga buvo transkribuojama. Vėliau transkripcijos ar rašytas tinklaraštis buvo skaitomi keletą kartų siekiant „sugriebti“ konkrečius jaunuolių išgyvenimus. Po to surinkti išgyvenimai buvo kruopščiai pertvarkomi ir perrašomi⁴⁸ į pirmines istorijų versijas remiantis van Maneno (2014) nurodymais ir rekomendacijomis, kaip sukurti tinkamą istorijos naratyvinę struktūrą. Van Manenas išryškina, kad istorija turėtų būti trumpa, nesudėtinga ir aprašanti vieną įvykį, kuris prasideda arti esminio išgyvenimo momento. Istorija turi apimti reikšmingas ir konkrečias detales ar citatas, atskleidžiančias, kas buvo pasakyta. Istorija turėtų pasibaigti po aukščiausio patirties taško arba kai įvykis realiai nutrūksta ir turėtų išlaikyti įtaigią pabaigą, sukuriančią *punctum*.

Istorijoje esantį *punctum* momentą van Manenas (2014) išryškina remdamasis Ronaldo Bartheso (1981) aprašytu *punctum* terminu fotografijoje. Barthesas apibrėžė du fotografijos elementus: *studium* ir *punctum*. *Studium*, jo teigimu, „yra platus nesusijusių norų, skirtingų interesų, nereikšmingų polinkių laukas: *man patinka/man nepatinka* [kursyvas autoriaus]“ (p. 26). Kitaip tariant, *studium* yra momentinis patinka/nepatinka įspūdis, bet ne tikras pamėgimas (angl. *loving*). Todėl *studium* elementas fotonuotrauką leidžia lengvai priskirti patinka arba nepatinka pusėms ir neskatina didelio noro įsigilinti ar įsijausti į tai, kas joje matoma. Fotografijos *studium* Barthesas prilygina neaiškiam,

⁴⁸ Istorijų rengimo metu buvo dirbama dviem kalbomis: lietuvių ir anglų. Išgyvenimų aprašymai su lietuviais buvo atlikti lietuvių kalba, todėl istorijos buvo pertvarkoms ir perrašomos iškart naudojant lietuvių kalbą. Interviu su užsieniečiais buvo atlikti anglų kalba, todėl jų transkribavimas, išgyvenimų pertvarkymas ir istorijų rašymas vyko naudojant anglų kalbą. Istorijos rengtos anglų kalba siekiant kuo labiau sumažinti riziką, kad papasakotų išgyvenimų vertimas pradiniais istorijų rengimo etapais gali iškreipti angliškai papasakoto išgyvento momento esmę. Istorijos į lietuvių kalbą buvo verčiamos tik baigus rašyti istorijos variantą anglų kalba.

nepatikimam ar neatsakingam domėjimuisi žmonėmis, knygomis, drabužiais, kurie tiesiog gali būti laikomi „tinkamais“ (angl. *all right*).

Lotynišką žodį *punctum* Barthesas naudojo siekdamas apibrėžti, kuo fotografija skiriasi nuo momentinės (patinka/nepatinka) fotonuotraukos. Jis teigė, kad *punctum* elementas kyla iš pačios nuotraukos scenos, iššauna iš jos kaip strėlė ir perveria mus. *Punctum* nurodo į žaizdą, dūrį, žymę, kurią padarė rodytas objektas ir sukėlė jautrius dalykus. „Fotografijos *punctum* yra tas atsitikimas (angl. *accident*), kuris man įduria (taip pat užgauna, yra man skaudus)“ (p. 27). Kitaip tariant, *punctum* paliečia mus, pažadina ir kreipiasi į mus, sukelia tikrus jausmus ar turi tam tikrą transformuojantį efektą.

Remdamasis šiuo Bartheso *punctum* terminu, van Manenas (2014) pabrėžia, kad istorija turi *punctum* tuomet, kai ji tampa įtraukiančiu naratyviniu pavyzdžiu, kuris sujudina, kreipiasi į mus ir priartina prie išgyvento patyrimo tarsi patys dalyvautume tame momente. Kitaip tariant, istorijoje esantis *punctum* tampa svarbus sužadinimo momentui, kurio metu mes galime priartėti prie nežinomo įvykio ar momento ir jį išgyventi.

Šio tyrimo metu parengtos pirminės istorijų versijos buvo toliau redaguojamos. Pirmiausiai dėmesys buvo kreipiamas į tai, ar pirminė versija apima mokymosi daugiakultūroje grupėje fenomeną (ar konkreti istorija atskleidžia galimą mokymosi daugiakultūroje grupėje fenomeno reikšmę? Ką ji pasako apie mokymąsi daugiakultūroje grupėje?). Istorijų redagavimo metu daug dėmesio buvo skiriama sužadinimo aspektui, ypač kreipiant dėmesį į istorijos *punctum* momentą. Pirminės istorijų versijos buvo trumpinamos ir perrašomos pašalinant perteklinę ir nereikalingą informaciją, kadangi būtent „istorijų trumpinimas gali padėti ją [istoriją – S.K.] padaryti labiau žadinančią“ (van Manen, 2014, p. 255). Vis dėlto van Manenas atkreipia dėmesį ir į tai, kad trumpindami ir perrašydami konkrečius asmenų išgyvenimus, turime atidžiai įvertinti ar neatliekame pernelyg daug keitimų ar ištrynimų, kurie iškreiptų išgyvento momento esmę. Todėl perrašymo metu buvo atidžiai įvertinama, ar

detalių trumpinimas neiškreipia interviu metu ar tinklaraštyje papasakotos realiai išgyventos patirties⁴⁹.

Aprašydamas istorijų redagavimo procesą, van Manenas (2014) taip pat siūlo galimybę parašytą istoriją parodyti tyrimo dalyviui ir jo/jos paklausti, ar ji atskleidžia papasakotą konkretų išgyvenimą. Toks tyrėjo žingsnis leidžia patikrinti, ar rašydamas istoriją jis/ji neiškreipė išgyvento momento esmės. Todėl šio tyrimo metu, kai rašant konkrečią istoriją buvo atliekama daug trumpinimų, vėliau ji buvo siunčiama konkrečiam tyrimo dalyviui elektroniniu paštu su klausimu: *Ar ši trumpa istorija pateikia interviu metu Tavo pasakoto išgyvenimo mokantis daugiakultūrėje grupėje detalių aprašymą? Ar atsimeni daugiau konkrečių detalių iš pasakoto momento? Jei taip, praplėsk istoriją prirašydama(s) konkrečias detales.* Tais atvejais, kuomet jaunuolis prisimindavo daugiau detalių iš išgyvento momento, jis/ji galėjo parašytą istoriją praplėsti ir sukonkretinti.

Iš viso šio tyrimo metu buvo parašyta dvidešimt istorijų, atskleidžiančių išgyventus ikireflektyvius mokymosi daugiakultūrėje grupėje momentus, ir aštuonios istorijos, atskleidžiančios jaunuolių išmokimus bei tai, kaip mokymosi metu jie patyrė ugdytojus.

3.3.5. Egzistencinės temos: erdvė, laikas, kūnas ir santykis

Šio tyrimo metu surinkti konkretūs mokymosi daugiakultūrėje grupėje išgyvenimai, pateikiami istorijų pavidalu, yra fenomenologinio aprašymo ir interpretacijos pradžios taškas. Kitas žingsnis – per išgyventas patirtis, jų refleksiją ir interpretaciją atskleisti galimas mokymosi daugiakultūrėje grupėje fenomeno reikšmės. Istorijų aprašymas ir interpretacija remiasi van Maneno (1990, 2002, 2014) pasiūlytomis temomis, kurios leidžia visapusiškai pažvelgti į tyrinėjamą fenomeną, tai – išgyvenamas laikas, išgyvenama erdvė, išgyvenamas kūnas ir išgyvenamas santykis. Visas jas metodologas (2002,

⁴⁹ Rašant pirmąsias istorijas iš surinktų interviu buvo konsultuojamasi su prof. Tone Saevi (NLA University College, Bergen, Norvegija). Pirmosios parašytos istorijos buvo svarstytos su prof. Tone Saevi, siekiant gauti grįžtamąjį ryšį apie jų naratyvinės struktūros tinkamumą ir *punctum*.

2014) laiko žmogaus egzistenciją apibūdinančiomis egzistencinėmis temomis (angl. *existentials*), fundamentaliomis gyvenamojo pasaulio dalimis, kurios apima kiekvieno žmogaus kasdienį gyvenamąjį pasaulį nepaisant skirtingo istorinio, socialinio ar kultūrinio kontekstų. Šios egzistencinės temos leidžia tyrėjui visapusiškai ir kryptingai reflektuoti surinktus išgyvenimus bei padeda struktūruoti fenomeno reikšmių aprašymą.

Taigi mokymosi daugiakultūre grupėse fenomenas empirinėje darbo dalyje aprašomas remiantis šiomis keturiomis egzistencinėmis temomis, kurios plačiau pristatomos empirinėje disertacijos dalyje prieš surinktų išgyvenimų aprašymo ir interpretacijos procesą. Pirmiausiai parašytos istorijos buvo suskirstytos pagal šias keturias temas. Toliau mokymosi daugiakultūre grupėse fenomeno reikšmių aprašymas ir refleksija kiekvienoje egzistencinėje temoje remiasi šiuo paprastu ritmu: istorija – refleksija. Tokia fenomeno aprašymo struktūra pasirinkta remiantis Adams (2014) idėja, kad fenomeno aprašyme ikireflektyvus-reflektyvus ritmas atskleidžia (angl. *mimics*) esminį metodologinį tokio tipo tyrimų siekį: stebėjimąsi, bandymą prisiminti konkrečius išgyventus momentus, kurie nukreipia asmenį jo/jos gyvenamąjį pasaulį ir skatina pastarąjį geriau suprasti. Taigi fenomeno reikšmių aprašymas pradedamas nuo konkretaus išgyvento momento pateikimo, o po to pereinama prie jo aprašymo ir interpretacijos.

Svarbu pasakyti ir tai, kad pateiktos skirtingos istorijos nėra tarpusavyje lyginamos, tarp skirtingų istorijų nėra būtinai ieškoma pasikartojimų ar panašumų, nėra siekiama daryti generalizacijų. Atvirkščiai, fenomenologinis požiūris pirmiausiai sutelkia dėmesį ties momentu, kuris kiekvienu atveju yra skirtingas ir unikalus. Todėl į kiekvieną tekste pateikiamą istoriją žvelgiama kaip į unikalų ir savitą išgyvenimą, padedantį įvairiapusiškai atskleisti mokymosi daugiakultūre grupėse fenomeną. Tam, kad visapusiškai atskleisčiau tiriamo fenomeno reikšmes ir galėčiau geriau jį suprasti, interpretuodama išgyventas patirtis taip pat pasitelkiu papildomą medžiagą, pvz., filosofų bei ugdymo teoretikų darbus, aiškinamuosius ir etimologinius žodynus, skirtingus kasdienius pavyzdžius.

Jaunuolių išgyvenimai kiekvienoje egzistencinėje temoje pateikiami atsižvelgiant į tai, kada jis/ji išgyveno konkretų momentą daugiakultūroje grupėje. Kitaip tariant, kiekviename empirinės dalies skyriuje pirmiausiai aprašomas ir reflektuojamas tas konkretus išgyvenimas, kuris atspindi pirmuosius mokymosi daugiakultūroje grupėje momentus (pvz. tik atvykus savanoriauti arba vos atsidūrus daugiakultūroje grupėje), vėliau aprašomi tolesni išgyvenimai mokantis daugiakultūroje grupėje (pvz. mokymų viduryje). Taigi kiekviename skyriuje galime simboliškai keliauti jaunuolių išgyvenimais laike ir pamatyti subtilias išgyvenimų transformacijas. Aprašydama ir interpretuodama konkrečius jaunuolių išgyvenimus, plačiau aprašau tam tikrus *Europos savanorių tarnybos* programos aspektus, kurie nebuvo paliesti teorinėje disertacijos dalyje tam, kad būtų galima geriau suprasti pateiktus jaunuolių išgyvenimus.

3.6. Tyrimo etika

Kaip ir kiekvienoje metodologinėje prieigoje, taip ir fenomenologiniame tyrime svarbu atsižvelgti į svarbiausius kokybiniam tyrimui (Creswell, 2007, 2009; Bryman, 2008; Flick, 2009) keliamus etinius principus: tyrimo dalyvių savanorišką dalyvavimą, tinkamą informacijos apie atliekamą tyrimą suteikimą, tyrimo dalyvių sutikimą dalyvauti tyrime, jų anonimiškumo ir konfidencialumo užtikrinimą bei galimos žalos tyrimo dalyviui išvengimą. Čia svarbu atkreipti dėmesį ir į tai, kad etiniai tyrimo aspektai apima ne tik tyrimo duomenų surinkimo etapą, bet:

<...> kreipiasi į tyrėją viso tyrimo metu, pradedant klausimo formulavimo momentu, interviu metu, atliekant analizę ir baigiant darbo viešinimo momentu. Tyrėjai susiduria su sudėtingomis situacijomis, kai interviu metu reikia užduoti subtilius klausimus, kai reikia nuspręsti, kokie klausimai tyrimo dalyviams yra tinkami ir kokie gali sukelti potencialią žalą; kai reikia nuspręsti, kokią informaciją iš transkripcijų naudoti; kai reikia numanyti, kaip užtikrinti konfidencialumą ir sumažinti dalyvių atpažinimą galutinėse ataskaitose; kai reikia nuspręsti ir tai, kaip

viešinti tyrimą konkrečiame kontekste, kuriame dalyvis gali būti lengvai atpažintas (Moules et al., 2015, p. 177).

Todėl tyrimo metu jaučiau atsakomybę nuolatos išlaikyti jautrumą ir budrumą etiniams principams, juos peržiūrėti iš naujo ir įvertinti.

Pirmiausiai šiame tyrime siekta užtikrinti *tyrimo dalyvių savanorišką dalyvavimą*. Pirminis kontaktas su potencialiais tyrimo dalyviais buvo užmegztas elektroniniu paštu ir/arba telefonu. Pirmojo pokalbio metu jiems trumpai papasakojau apie atliekamą tyrimą ir informavau apie jų savanorišką apsisprendimą dalyvauti arba nedalyvauti jame. Jaunuoliai apie apsisprendimą dalyvauti galėjo pranešti per kelias dienas. Laiko apsisprendimui dalyvauti tyrime suteikimas buvo ypač svarbus tais atvejais, kai su potencialiais tyrimo dalyviais buvo bendraujama telefonu. Prieš pradėdant kiekvieną interviu jaunuoliai buvo informuoti, kad viso tyrimo metu galima atsisakyti toliau dalyvauti. Kiekvienas tyrimo dalyvis gavo mano kontaktus ir po interviu buvo sutarta, kad jei jis/ji atsisakytų dalyvauti toliau, galėtų informuoti mane elektroniniu paštu arba telefonu.

Tyrimo metu atsižvelgta į *informacijos apie tyrimą suteikimą ir informanto sutikimą dalyvauti interviu*. Elektroniniu paštu arba telefonu bendraudama su potencialiais informantais dėl dalyvavimo tyrime suteikiau informaciją apie save (tyrėją), pagrindines priežastis, kodėl kreipiuosi į jį/ją, nurodžiau tyrimo tikslą, interviu duomenų panaudojimą disertacijoje ir anonimiškumo užtikrinimą. Prieš pradėdama interviu su kiekvienu informantu, dar kartą informavau apie tyrimo temą, interviu struktūrą ir apytikrį laiką, tiriamųjų anonimiškumo užtikrinimą ir tyrimo duomenų konfidencialumą. Suteikus šią informaciją, informanto buvo prašoma dar kartą patvirtinti, ar jis/ji sutinka dalyvauti interviu. Jų sutikimai dalyvauti tyrime (priedas 3) buvo pasirašyti prieš atliekant individualius interviu.

Tyrimo dalyvių anonimiškumas ir konfidencialumas. Kiekviena šiame darbe pateikta istorija atskleidžia konkrečią jaunuolio išgyventą patirtį ir apima asmeniškų ir emociškai jautrius momentus, todėl tyrimo metu skirtas ypatingas

dėmesys tyrimo dalyvių anonimiškumo užtikrinimui. Įvertinusi galimą riziką identifikuoti šiame tyrime dalyvavusius jaunuolius, nusprendžiau visą surinktą medžiagą pateikti su jaunuolių pseudonimais. Taip pat įvertinau riziką identifikuoti tyrimo dalyvio tapatybę žvelgiant į kultūrinį kontekstą (pvz., gali būti žymiai lengviau identifikuoti savanorystės programoje dalyvavusį lietuvį nei toje pačioje programoje dalyvavusį vokiečių ir pan.). Todėl pateikdama istorijas nurodau tik jaunuolio kilmės šalį, tačiau nenurodau konkrečios šalies, kurioje buvo savanoriaujama. Taip pat nepateikiu jaunuolių amžiaus ir konkrečios savanorystės srities. Visi tyrimo duomenys lieka anonimiški, jie naudojami tik šiam tyrimui, o informanto suteiktą informaciją gali naudoti tik tyrėjas.

Galimos žalos tyrimo dalyviui išvengimas. Fenomenologiniame tyrime šiam etiniam principui tyrėjas turėtų būti itin jautrus ir atidus, kadangi tiriamo fenomeno aprašymas ir refleksija dažniausiai remiasi konkrečių žmonių išgyventomis patirtimis. Pirma, šiam principui tyrėjas turi būti atidus tuomet, kai jis/ji renka konkrečius išgyvenimus, nes tiriamas fenomenas gali būti tiesiogiai susijęs su psichologiškai sudėtingu išgyvenimu, neigiamomis emocijomis ar net išgyventu skausmu (tarkime, egzamino neišlaikymas, fizinis neįgalumas, artimojo mirtis ir kt.). Pagrindinis klausimas/teiginys, ko tyrėjas prašo fenomenologiniame tyrime tiriamojo – tai atsiminti konkretų su tiriamu fenomenu susijusį išgyvenimą ir kuo detaliau jį papasakoti. Kadangi prašoma kuo detaliau atkurti išgyvenimą ir jį papasakoti, tam tikra prasme asmuo iš naujo panyra į buvusį momentą ir jį vėl išgyvena. Panirimas į išgyventą momentą tyrimo dalyviui gali sukelti ne tik teigiamas, bet ir neigiamas emocijas, pasipriešinimą ar netgi vidinę krizę. Antra, galima žala tyrimo dalyviams taip pat turėtų būti įvertinama aprašant galimas tiriamo fenomeno reikšmes. Tyrėjas turėtų įvertinti tai, kad aprašomi konkrečių dalyvių išgyvenimai nesukeltų šiems asmenims tiesioginės žalos.

Viena vertus, tyrimo metu taikyta redukcija man kaip tyrėjai leido būti atvirai bet kokiam dalyvio pasakotam išgyvenimui ir interviu metu nedaryti spaudimo, kad būtų pasakojamas asmeniškai sunkus ar sudėtingas išgyventas

momentas. Interviu metu jaunuoliai turėjo visišką laisvę pasirinkti, kokį konkretų išgyvenimą (teigiamą ar neigiamą), susijusį su mokymusi daugiakultūroje grupėje, jie papasakos. Kita vertus, jaunuolių buvo prašoma papasakoti ryškų išgyventą mokymosi daugiakultūroje grupėje momentą. Mūsų atmintyje esantys ryškūs išgyvenimai vienu ar kitu būdu gali sietis su sudėtingomis ar skausmingomis akimirkomis, todėl interviu pradžioje kiekvieną tyrimo dalyvį informavau, kad, jei interviu metu nebenorėtų detaliau pasakoti išgyvenimo ar atsakyti į mano užduotą klausimą, norėtų sustoti ir padaryti pertrauką ar stabdyti interviu, turi tam teisę. Įvertinusi tai, kad iš anksto paruošti konkretūs klausimai padės tikslingai lydėti tyrimo dalyvį interviu metu ir valdyti interviu eigą, sudariau pusiau struktūruotą interviu klausimyną.

Šio tyrimo metu išgyvenimus rinkau ne tik interviu metu, bet ir skaitydama jaunuolių tinklaraščius, kuriuose jie aprašė savo savanorystės patirtį ir išgyvenimus. Tinklaraščius skaičiau tik gavusi kiekvieno jaunuolio sutikimą perskaityti ir naudoti juose esančią medžiagą šiam tyrimui. Atrinkusi konkrečią medžiagą iš tinklaraščių, dar kartą susisiečiau su kiekvienu jaunuoliu elektroniniu paštu ir paprašiau sutikimo atrinktą konkrečią medžiagą naudoti savo tyrime. Tik gavusi jaunuolių sutikimą ją naudočiau aprašydama mokymosi daugiakultūroje grupėje fenomeną.

Šiame tyrime pateikdama istorijas, atskleidžiančias tyrimo dalyvių konkrečius išgyvenimus, siekiu išlaikyti pagarbą tyrime dalyvavusių asmenų privatumui. Privatumo aspektą siekiu užtikrinti per tyrime dalyvaujančių jaunuolių anonimiškumo ir konfidencialumo garantavimą. Taip pat aprašydama ir interpretuodama jaunuolių išgyvenimus koncentruojuosi į bendrą tarptautinės savanorystės kontekstą, o ne į jaunuolių asmeninius kontekstus. Taip pat siekdama įvertinti, ar tyrimo dalyvio papasakoti išgyvenimai jiems nėra pernelyg asmeniškai ar skaudūs, kurių jie nenorėtų viešinti, atlikusi interviu kiekvieno jaunuolio dar kartą klausiau, ar jis/ji sutinka, kad disertacijoje naudočiau man pasakotą (įvardindavau kokį) išgyvenimą.

3.7. Tyrimo kokybės užtikrinimas

Kalbėdamas apie fenomenologinio tyrimo kokybę, van Manenas (2014) atkreipia dėmesį, kad tokie galimi validumo kriterijai, kaip tiriamųjų skaičius, tiriamųjų atrankos kriterijai, gautų duomenų generalizavimas, kurie įvairiose kokybinių tyrimų metodologinėse prieigose gali užtikrinti tyrimo kokybę, fenomenologiniame tyrime nėra taikomi. Todėl lygindami skirtingas tyrimų metodologines prieigas, tarkime, etnografiją, grindžiamąją teoriją, atvejo studiją ir fenomenologinį tyrimą, pastebėsime, kad kokybės klausimas būtent pastarojo tyrimo rėmuose tyrėjui kelia nemažai iššūkių.

Vis dėlto kaip galime užtikrinti validumą fenomenologiniame tyrime? Viena vertus, išgyvenimų aprašymų kokybės patvirtinimas gali bendrai sustiprinti fenomenologinio tyrimo kokybę. Šiuo atveju tyrėjas gali prašyti išgyventų patirčių aprašymus suteikusių asmenų peržiūrėti, ar tyrėjo parašytos istorijos atskleidžia konkretų išgyventą momentą. Atsižvelgdama į šį van Maneno (2014) siūlymą, daliai tiriamųjų siunčiau istorijas su prašymu perskaityti ir patvirtinti, kad parašyta istorija atskleidžia interviu metu pasakotą ar tinklaraštyje rašytą konkretų išgyvenimą. Kita vertus, pateikiamų istorijų rezonavimas su originaliais išgyvenimais užtikrina portretinį istorijos validumą, bet neužtikrina viso fenomenologinio darbo kokybės. Todėl fenomenologinio darbo kokybę didžiaja dalimi užtikrina tyrėjo įžvalgų originalumas, interpretacijos tvirtumas (angl. *soundness*) ir mokslinis jos atlikimas⁵⁰ (van Manen, 2014). Deja, norėdami įvertinti tyrėjo įžvalgų originalumą, gylį ar interpretacijos tvirtumą, negalime taikyti jokių konkrečių procedūrinių metodų.

Vis dėlto fenomenologinio tyrimo kokybiškumo aspektas nėra paliktas visiškoje aklavietėje. Siekdamas užtikrinti šį aspektą, tyrėjas pirmiausiai turėtų atsakyti į šiuos klausimus: ar atliktas darbas remiasi pagrįstu fenomenologiniu

⁵⁰ Siekdama užtikrinti fenomenologinio tyrimo kokybę, pirmiausiai didelį dėmesį skyriau hermeneutinės fenomenologijos metodologinės prieigos supratimui. Studijų metu dalyvavau praktiniuose seminaruose ir individualiai konsultavausi su van Manenu ir Saevi dėl fenomenologinio klausimo formulavimo, interviu klausimų sudarymo, tiriamo fenomeno aprašymo. Taip pat tikslingai klausiau studijų dalykus, tiesiogiai susijusius su fenomenologine filosofija, bei turėjau individualius susitikimus su filosofais dėl darbe naudojamos filosofinės literatūros pagrįstumo ir tinkamumo tiriant pasirinktą fenomeną.

klausimu? Ar pirmiausiai remiamasi pirmine ir moksline fenomenologine literatūra, o ne antriniais šaltiniais? Ar darbas nesiekia pagrįsti kokybės tokiais kriterijais, kurie taikomi kitose metodologinėse prieigose? (van Manen, 2014).

Saevi (2013) fenomenologinio teksto rašymo procesą apibūdina per tyrėjo atvirumą išgyvenimų unikalumui bei fundamentalų teksto rašymo lėtumą. Fenomenologinio rašymo metu tyrėjas turi suskliausti (*epoche* ir redukcija) turimus įsitikinimus, išankstines nuostatas, prielaidas ir būti atviras tam, kas fenomene savaime pasireiškia ir yra unikalu. Lėtas fenomenologinio rašymo procesas tampa svarbus tyrėjui ir tuo, kad „fenomenologinė kalba neturi iš anksto apibrėžtų vardų ir konceptų, kurie nuo pat pradžių padėtų atskirti ir apibrėžti tam tikrą fenomeną“ (p. 5). Be to, lėtas rašymo procesas leidžia tyrėjui ne tik išlikti atviru fenomeno unikalumui bet ir būti jautriu kalbos, kurios pagalba aprašomos fenomeno reikšmės, naudojimui. Per lėtą, dėmesingą fenomenologinio teksto rašymo procesą ir tam tikrą pasyvumą tyrėjas gali panirti į tiriamą fenomeną arba, kaip įvardija Saevi, pradeda gyventi su tiriamu fenomenu. Taigi, įeidama į lėtą rašymo procesą⁵¹, mokiausi atsiverti tiriamam fenomenui ir suvokti fenomenologinio teksto rašymo lėtumo svarbą.

Patikimumo kriterijus tyrėjui fenomenologiniame tyrime taip pat kelia iššūkių, kadangi skirtinguose fenomenologiniuose darbuose tas pats tiriamas fenomenas ar įvykis gali atskleisti skirtingas reikšmes (van Manen, 2014). Kita vertus, šios metodologinės prieigos stiprioji pusė ir yra ta, kad netgi tirdami tą patį fenomeną, galime atrasti naujų įžvalgų bei naujų galimų fenomeno reikšmių. Fenomenologinis tyrimas siekia ne atrasti, o suprasti mus supantį gyvenamąjį pasaulį ir jame esančius fenomenus. Todėl naujos įžvalgos padeda plėsti mūsų supratimą apie vieną ar kitą reiškinių, tapti taktiškesniais ir dėmesingesniais mūsų kasdieniame bei profesiniame gyvenime.

⁵¹ Konkretūs jaunuolių išgyvenimai šiame tyrime yra pirminis resursas, nuo kurio buvo pradėtas mokymosi daugiakultūrinėse grupėse fenomeno reikšmių aprašymas ir interpretacija. Rašymo ir interpretacijos metu buvo nuolat sugrįžtama prie konkretaus išgyvenimo ir vėl perskaitoma iš naujo. Be to, interpretuodama jaunuolių išgyvenimus, tiesiogiai ir simboliškai sustodavau prie savo įžvalgų: tam tikrais momentais nustodavau rašyti tekstą, tam tikrais momentais apmąstydavau savo daromų įžvalgų pagrįstumą ir kiek interpretacijos yra susijusios su mano išankstinėmis nuostatomis, asmenine patirtimi ar turimomis teorinėmis žiniomis.

Fenomenologinio tyrimo metu tyrėjas aprašo konkretaus fenomeno ar įvykio *egzistencines*, o ne *faktines* reikšmių struktūras. Taigi „fenomenologija negali būti pritaikyta konkrečiai kultūrai ar subkultūrai“ (van Manen, 2014, p. 348). Kitaip tariant, tirdama mokymosi daugiakultūroje grupėje fenomeną, dėmesį sutelkiu į pasirinktą tikslinę grupę ir tarptautinę savanorystę ne siekdama nagrinėti tik šį konkretų atvejį, o aprašyti ir suprasti mokymąsi daugiakultūroje grupėje mobilumo metu kaip visuminį fenomeną, kurį galima išgyventi skirtingose ugdomosiose aplinkose.

Fenomenologiniame tyrime nėra konkretaus reikalavimo, kiek tyrimo dalyvių turėtų būti apklausiami. Pagrindinis dalykas, į kurį tyrėjas turėtų atkreipti dėmesį – tai surinkti pakankamai turtingus patyriminius išgyvenimus, kurie padėtų atskleisti tiriamo fenomeno reikšmes. Pernelyg didelis tiriamųjų skaičius gali ne tik praturtinti tyrėjo įžvalgas, bet, atvirkščiai, vesti prie paviršutiniškos refleksijos (van Manen, 2014). Taigi tyrėjas turėtų būti atidus pasirinkdamas tyrime dalyvaujančių tiriamųjų skaičių.

Šiame tyrime dalyvių skaičius pasirinktas atsižvelgiant į kultūrinės įvairovės aspektą, t.y. tyrime dalyvauja jaunuoliai iš dešimties skirtingų kultūrinių kontekstų. Kultūrų įvairovės aspektas padeda mokymąsi daugiakultūroje grupėje aprašyti kaip visuminį fenomeną ir leidžia atsitraukti nuo išankstinių nuostatų, apibendrinimų ar išvadų darymo siejant tik su vienos ar kelių kultūrinių grupių kontekstais. Taip pat pasirinktas jaunuolių skaičius padėjo surinkti pakankamai turtingus ir savitus patyriminius išgyvenimus, kurie padeda visapusiškai atskleisti mokymąsi daugiakultūroje grupėje per išgyvenamos erdvės, laiko, kūno ir santykio temas.

Kalbėdami apie tyrimo kokybės užtikrinimą, palietėme tam tikrus aspektus, kurie atskleidžia ne tik šios metodologinės prieigos privalumus, bet ir tam tikrus ribotumus. Atlikdamas fenomenologinį tyrimą tyrėjas susiduria su dilemomis, į kurias rasti konkrečius atsakymus nėra paprasta. Kaip užtikrinti tiriamo fenomeno aprašymo ir refleksijos gilumą? Kaip priartinti tekstą prie skaitytojo ir nesukelti dirbtinumo jausmo? Kaip išvengti empirinio generalizavimo, bet atskleisti tiriamo fenomeno universalumą ir unikalumą?

Hermeneutinės fenomenologijos metodologinė prieiga yra gana ambicinga ta prasme, kad derina fenomenologinio aprašymo ir interpretacijos elementus. Be to, ši prieiga yra imli laikui, todėl tyrėjo „vaikščiojimas“ tarp tiriamo fenomeno reikšmių sugriebimo ir paleidimo yra labai ryškus. Van Manenas (2014) pripažįsta, kad fenomenologinis tyrimas kelia daug iššūkių tyrėjui, kadangi kiekviena darbe naudojama sąvoka turėtų būti tyrėjo iš naujo permąstoma, o tam pateikti konkrečių metodologinių žingsnių ar schemų yra neįmanoma.

3.8. Tyrėjo pozicija: subjektyvumo klausimas

Kalbėdami apie šią metodologinę prieigą taip pat turėtume nepamiršti tyrėjo subjektyvumo aspekto. Viena vertus, tyrėjo subjektyvumas yra neatsiejama kokybinio tyrimo dalis, kadangi būtent per jį aiškinami svarbiausi kokybinio tyrimo bruožai: tyrimo duomenų interpretacija bei tyrėjo ir tiriamųjų tarpusavio santykis (Ratner, 2002). Kita vertus, teigiama, kad dėl tyrėjo subjektyvumo tyrime išlieka nemaža šališkumo ar disbalanso rizika (Preissle, 2008). Fenomenologinio tyrimo rėmuose sutariama, kad tyrimo metu yra būtinas tyrėjo nuostatų pokytis ir atvirumas tiriamam fenomenui. Tačiau fenomenologai iki šiol tarpusavyje diskutuoja, kiek tyrėjas turėtų remtis asmenine patirtimi ir reflektuoti subjektyvumą. Aprašomosios fenomenologijos šalininkai, laikydamiesi redukcijos, stengiasi užtikrinti kiek įmanoma neutralesnę, įtakos neturinčią tyrėjo poziciją ir atsiriboti nuo turimos asmeninės patirties. Interpretacinės fenomenologijos atstovai neigia, kad tyrėjas gali visiškai suskliausti asmeninę patirtį ir supratimą tiriamo fenomeno atžvilgiu, todėl tyrimo metu tyrėjui svarbu sąmoningai suvokti savo turimus išankstinius įsitikimus ir juos nuolatos peržiūrėti (Finlay, 2012).

Van Manenas (2014) teigia, kad *epoche* ir redukcija yra reikšmingi įrankiai hermeneutiniame fenomenologiniame tyrime, padedantys įveikti dėl nepatvirtintų prielaidų, turimų išankstinių nuostatų, teorinių žinių ar siauro mąstymo galintį kilti tyrėjo šališkumą ir subjektyvumą. *Epoche* ir redukcijos momentai padeda tyrėjui išlaikyti kuo neutralesnę poziciją tiriamo fenomeno atžvilgiu. Tačiau Finlay (2008, 2012) atkreipia dėmesį, kad pradedantys tyrėjai

dažnai neteisingai supranta *epoche* ir redukciją. *Epoche* ir redukcija nėra tik pirminis momentas, kurio metu tyrėjas sąmoningai suvokia savo subjektyvumą ir tokiu būdu gali užtikrinti fenomenologinio tyrimo patikimumą. Iš tikrųjų redukcijos ir *epoche* taikymas fenomenologiniame tyrime reikalauja, kad tyrėjas išlaikytų atidumą subjektyvumui viso tyrimo metu. Jis turi įvertinti tai, kad gali daryti įtaką tyrimo eigai ir rezultatams, ir turi siekti savirefleksijos, kurios metu nuolatos sugrįžtų prie savo išankstinių nuostatų ar galimų prielaidų, permąstytų ir po to vėl iš naujo pažvelgtų į tyrimo dalyvių išgyvenimus (Finlay, 2012). Kitaip tariant, ši Finlay aprašyta tyrėjo savirefleksija, apimanti dvikryptį santykį tarp žvilgsnio į savo subjektyvią poziciją ir grįžimo prie konkrečių dalyvių išgyvenimų, išreiškia van Maneno aprašytą hermeneutinę redukciją, kurios metu siekiama būti visiškai atviru tiriamo fenomeno atžvilgiu. Todėl siekdama išlikti kuo atviresnė tiriamam fenomenui, aprašymo metu stengiausi savo dėmesį nuolatos sugražinti į konkrečius jaunuolių išgyvenimus.

Van Manenas (2014) perspėja, kad tam tikra prasme mūsų atvirumas tiriamo fenomeno atžvilgiu yra ribotas, kadangi negalime visiškai suskliausti savo turimų žinių, patirties, emocijų ar sąmonės. Todėl, siekdama kiek įmanoma labiau plėsti savo atvirumą tiriamam fenomenui, rašymo metu stengiausi „įkristi“ į vaikščiojimą tarp tamsos ir šviesos, išbūti su dvejonėmis ir neužtikrintumu, kiek įmanoma mažiau skubėti rašyti tekstą, o kartkartėmis visiškai atsiriboti nuo rašymo proceso.

Hermeneutiniame fenomenologiniame tyrime aprašydamas tiriamą fenomeną tyrėjas gali naudoti savo asmeninę patirtį, kadangi sąmoningas asmeninės patirties suvokimas gali padėti tyrėjui nukreipti dėmesį į tiriamą fenomeną (van Manen, 1990). Tačiau Finlay (2012) perspėja, kad dėmesys į savo asmeninę patirtį ir savirefleksija tyrėją gali nuvesti prie „siauro matymo“ (angl. *navel gazing*). Todėl tyrėjas turėtų vengti nuolatinio susirūpinimo savo asmenine patirtimi tam, kad netaptų viršesnis už tyrimo dalyvį. Kitaip tariant, jo žvilgsnis pirmiausiai turėtų būti nukreiptas į tyrimo dalyvį ir į tiriamą fenomeną.

Kadangi esu išgyvenusi skirtingus mokymosi daugiakultūroje grupėje momentus tiek formaliojo, tiek neformaliojo ugdymo kontekstuose, įvertinau tai, kad galiu pernelyg daug laiko skirti savirefleksijai, emocijoms, asmeniškumams ar dalyvių išgyvenimų „tikrinimams“ iš savo pozicijos, todėl nusprendžiau atsiriboti nuo asmeninės patirties naudojimo disertacijoje. Šio tyrimo metu surinkti jaunuolių ikireflektyvūs išgyvenimai, jų perrašymas į istorijas ir pasikartojantis šių istorijų skaitymas tapo esminiu resursu, leidžiančiu sukonzentruoti dėmesį ne į savo asmeninę patirtį, bet į žmogaus išgyvenimus jam/jai mokantis daugiakultūroje grupėje.

Viena didžiausių fenomenologinių tyrimų stiprybių yra lankstumas ir metodų pritaikomumas. Todėl, nepaisant pasirinktos fenomenologinio tyrimo prieigos, tyrėjas, būdamas tiesioginiame santykiyje su tiriamu fenomenu, gali lanksčiai pritaikyti metodus jam atskleisti (Garza, 2007). Vis dėlto tyrėjo laisvė neatsiejama nuo jo atsakomybės atliekamo tyrimo atžvilgiu. Pasirinkęs fenomenologinį tyrimą, jis turėtų atidžiai reflektuoti, kas yra fenomenologinis tyrimas, kokia šio tyrimo esmė ir suprasti, ką reiškia rūpestingai ir aiškiai atskleisti tiriamo fenomeno reikšmes. Todėl disertacijos rašymo metu siekiau išlaikyti nuolatinį dialogą su hermeneutinės fenomenologijos prieiga tiek gilindamasi į šios prieigos subtilybes, tiek reguliariai konsultuodamasi su filosofais ir metodologais. Tokiu būdu galėjau iš naujo permąstyti savo kaip tyrėjos poziciją bei dar labiau įsigilinti į fenomenologinio tyrimo organizavimo specifiką.

4. IŠGYVENIMAI MOKANTIS DAUGIAKULTŪRĖSE GRUPĖSE

4.1. Išgyvenama erdvė mokantis daugiakultūrėse grupėse

Erdvė yra viena iš esminių žmogaus egzistencinių temų, kadangi „mes gyvename bei veikiame erdvėje, ir tiek mūsų asmeninis, tiek socialinis gyvenimas atsiskleidžia būtent erdvėje“ (Minkowski, 1970, p. 400). Erdvė yra tai, kas žmogaus įsitvirtinimą pasaulyje padaro įmanomą; visa žmogaus egzistencija yra erdvinė ir erdvė sukuria horizontą mūsų patirtims (Spurling, 1977). Erdvė pasižymi keliomis skirtingomis perspektyvomis. Kai kalbame apie erdvę, mes pirmiausiai kreipiame dėmesį į realią fizinę vietą, tarkime, darželį, mokyklą, universitetą, kurią galime išreikšti matematiškai, pavyzdžiui, kokia erdvės forma ar koks atstumas nuo namų iki mokyklos, koks klasės dydis, kaip išsidėstęs universitetas ir panašiai. Kitaip tariant, kai kalbame apie erdvę, mes pirmiausiai ją galime objektyviai pamatuoti ir išreikšti geometriškai. Vis dėlto objektyvi, matematiška erdvės perspektyva negali apimti žmogui svarbių tarpasmeninės ir socialinės erdvės dimensijų. Pasak Eugene Minkowski (1970), mus supanti erdvė negali būti sumažinta iki geometrinių ryšių, kuriuos kurtume tarsi būtume tik smalsūs žiūrovai ar mokslininkai, veikiantys už tiriamos erdvės ribų. Atvirkščiai, žmogus gyvena ir veikia pačioje erdvėje, kurioje jo/jos gyvenimas skleidžiasi neturėdamas konkrečių geometrinių išraiškų. Išgyvenama erdvė yra ta erdvė, kurioje žmogus juda kiekvieną dieną ir visomis galimomis kryptimis.

Tarpasmeninę ir socialinę erdvės dimensijas galime atskleisti tuomet, kai į erdvę pažvelgiame iš egzistencinės (fenomenologinės) perspektyvos ir keliame klausimą, kaip žmogus *išgyvena* jį/ją supančią erdvę. Būtent „fenomenologinis, o ne geometrinis ar fizinis erdvės suvokimas yra esminis siekiant suprasti žmogaus egzistencijos prasmę“ (Chiang, 2011, p. 41). Išgyvenamos erdvės tema hermeneutiniame fenomenologiniame tyrime tyrėjo dėmesį nukreipia į tai, kaip žmogus konkretaus išgyvenimo metu patiria jį supančią kasdienę erdvę. Kitaip tariant, erdvės tema refleksiją kreipia ne į geometrines ir objektyvias, bet

į kasdienės erdvės pajautimą iš egzistencinės perspektyvos. Šiame skyriuje dėmesys sutelkiamas į tai, kaip besimokydami daugiakultūroje erdvėje jaunuoliai išgyvena juos supančią erdvę, kuria dalijasi su kultūriniais Kitais. Pagrindinis klausimas, keliamas šiame skyriuje: *kaip besirengdami mokytis ar mokydamiesi daugiakultūroje grupėje jaunuoliai išgyvena juos supančią erdvę?*

4.1.1. Erdvės pokytis prasidėjus mobilumui

Mokymasis mobilumo tikslais neabejotinai susijęs su neišvengiamu gyvenamosios erdvės pokyčiu. Pasirinkęs dalyvauti mobilumo programoje, asmuo įsipareigoja apibrėžtam laikui palikti savo namus ir išvyksta į naują šalį. Taigi erdvės prasme mokymasis daugiakultūroje grupėje apima fizinį jos pasikeitimą, kuris patiriamas nuo pat pirmųjų dalyvavimo mobilume dienų. Vis dėlto asmenį supanti erdvė gali simboliškai transformuotis dar iki jam/jai pajudant iš namų erdvės į naują šalį. Antai Monika, dar būdama namuose ir aiškiai suvokdama, kad saugius namus paliks tik po paros, vis dėlto pradeda jausti subtilų erdvės pokytį:

Ateina TA DIENA ir aš negaliu tuo patikėti. Mano trapi kantrybė buvo išbandyta užsitęsusio laukimo. Beliko tik viena para ir aš važiuoju savanoriauti. Beliko viena para! Dar nesuprantu kurioje šalyje mano mintys: sėdžiu šiltuose namuose ir renkuosi filmą, šiek tiek pakuojuosi daiktus. Tačiau rytoj manęs jau laukia oro uostas. Poryt, kai sutems, aš jau kvėpuosiu grynu naujos šalies oru! Būsena tarp čia ir ten. (Monika iš Lietuvos)

Namas yra ta ypatinga fizinė erdvė, kuri žmogui užtikrina kelias gyvybiškai svarbias funkcijas. Pirmiausia, namas padeda žmogui įleisti šaknis ir įsikurti. Antra, namas ir jo stabilios bei materialios sienos sukuria privačią arba vidinę erdvę ir atskiria nuo išorinės erdvės (Bollnow, 1961). Dėl šių dviejų funkcijų namas tampa ta reikšminga erdve, kuri asmeniui užtikrina tiek fizinį, tiek simbolinį saugumą. Namas suteikia ramybę bei galimybę pasislėpti. Taigi namas asocijuojasi su visiško saugumo, privatumo ir intymumo galimybe, padedančia jam atsipalaiduoti nuo nuolatinės budrumo būsenos atviros ir

nepažįstamos išorinės erdvės atžvilgiu. Namas tampa ta reikšminga vidine namų erdve, kuri padeda asmeniui susikonsoliduoti į save, išlaisvina vaizduotę ir suteikia laisvę nuo kasdienių reikalavimų, kaip socialiniai ryšiai ar žinių kūrimas (Chimisso, 2017).

Savo pasakotame išgyvenime Monika taip pat pirmiausiai mini namus. Namai, kuriuose ji fiziškai yra esamuoju momentu, pasižymi šiluma. Šiluma yra tiek fizinė, pavyzdžiui, drabužiai ar tinkama temperatūra, tiek simbolinė savybė, sukurianti asmeniui išorinį bei vidinį komfortą. Ši įvardinta namų savybė neabejotinai suponuoja ir Monikos jaučiamą komfortą esamoje fizinėje erdvėje bei namo tapumą namais. Besiruošdama kelionei ji ramiai dedasi daiktus ir renkasi filmus. Simboline prasme namų šiluma implikuoja Monikos vidinį įsižeminimą, saugumą ir atsipalaidavimą esamoje erdvėje, kurioje esant galima simboliškai keliauti į išorinę erdvę.

Gastonas Bachelardas (1992), kalbėdamas apie namus, išryškina tai, kad žmogaus gyvenime jie yra pirmasis jo būties pasaulis, pašalinantis atsitiktinumus, didinantis stabilumą bei nenutrūkstumą. Ir visai nesvarbu, ar kalbame apie paprastą namą ar apie rūmus. Esminis namų aspektas yra ne jų dydis ar forma, o jame kylančių išgyvenimų intensyvumas bei intymumas. Kuo intensyvesni ir intymesni asmens išgyvenimai namuose, tuo ši erdvė labiau apsaugo jį ir tampa stabilumo pagrindu. Taigi simboline prasme šilta namų erdvė leidžia Monikai išgyventi intensyvių ir intymų santykį su dar nepažįstama erdve. Išorinės erdvės pajautimas, pasireiškiantis galimybe kvėpuoti naujos šalies oru, yra subtiliai intensyvus pojūtis, implikuojantis naujo (iš)gyvenimo galimybę. Išorinė erdvė, į kurią mintimis Monika nusikelia, įgyja sunkiai apčiuopiamo gyvybiškai svarbaus oro formą, kuris jai leis toliau ar net gyviau gyventi.

Subtilus erdvės pokytis prieš pat mobilumo pradžią Monikos viduje pasireiškia simboliniu tarpinės erdvės tarp čia (namai) ir ten (nauja šalis) pajautimu. Erdvės tarpiškumas yra ryškus, kadangi namai išgyventos erdvės prasme yra šilti, o išorinė erdvė yra naujas ir šviežias oras, kurio Monika, atrodytų, nenumaldomai laukia. Ši simbolinė „*tarp čia ir ten*“ erdvė aiškiai

implikuoja tai, kad, nors Monikos fizinis kūnas dar yra namų erdvėje, tačiau viduje ji jaučiasi esanti nebe namuose, o išorinėje erdvėje. Taigi jos kelionė į priimančią šalį prasideda anksčiau, nei ji realiai įsės į lėktuvą ar autobusą ir pajudės.

Ši tarpinės erdvės būseną būnant namuose Monikai nekelia jokio sąmyšio, o išorinė erdvė esamuoju momentu neatrodo esanti pavojinga ar nesaugi. Atvirkščiai, jos balse jaučiame džiugesį ir pozityvų jaudulį, kad pagaliau po užsitęsusio laukimo ji galės gyventi naujoje erdvėje bei kvėpuos naujos šalies oru. Atrodytų, kad būtent esamų namų, kaip patogaus ir saugaus centro turėjimas, leidžia Monikai saugiai išgyventi arba, tiksliau sakant, nusikelti į nepažįstamą išorinę erdvę. Anot Bachelardo (1992), viena didžiausių namo teikiamų malonių žmogui yra prieglobstis „svajojimui (angl. *day-dreaming*), namas apsaugo svajotoją, namas leidžia jam ramiai svajoti“ (p. 6). Taigi namai, suteikdami saugumą, komfortą ir atsipalaidavimą, leidžia asmeniui svajoti.

Viena vertus, kalbėdamas apie svajojimą, Bachelardas šią namų savybę pirmiausiai susiejo su vaikystės namų prisiminimais, t.y. kai naujuose namuose prisimename savo pirmuosius namus. Taigi namui filosofas suteikia oneirinę vertę, kuri pirmiausiai nukreipta į asmens praeitį ir per buvusių namų svajojimą iš naujo atgyja naujuose namuose. Kita vertus, Bachelardo aiškinimą apie namus, leidžiančius asmeniui svajoti, galime praplėsti tuo, kad namai ne tik suteikia galimybę svajoti apie praeitį ir buvusią erdvę, bet ir apie ateitį bei apie būsimą (išorinę) erdvę. Minėtos namo apsaugos, komforto, intymumo ir stabilumo savybės sukuria akivaizdų vidinės ir išorinės erdvių dualumą, tačiau, žvelgdami į namą iš materialinės perspektyvos, matysime, kad namas turi langus ir duris, kurie sukuria galimybę šioms dviem erdvėms susijungti. Kitaip tariant, būdami vidinėje erdvėje mes galime saugiai įsivaizduoti ar sapnuoti už jos ribų esančią išorinę erdvę ar „išeiti“ į ją. Monikai šilti namai taip pat tampa reikšmingu centru, leidžiančiu patirti oneirinę būseną. Nors ji yra budri ir nesapnuoja, šilti namai leidžia saugiai svajoti apie ateitį: kaip ji po paros pajudės iš namų erdvės ir galiausiai pradės kvėpuoti naujos erdvės oru.

Monikos tarpinė būseną tarp *čia ir ten* primena sapną, kuomet fiziškai esama vienoje vietoje, bet viduje keliaujama į naujas erdves ir jose veikiama.

Anot Bachelardo (1992), būdamas oneiriniuose namuose asmuo nepažįsta pasaulio priešiško. Atvirkščiai, namuose jis jaučia pasitikėjimą išorinio pasaulio atžvilgiu. Oneiriniai namai tampa lizdu, kuriame mes pasitikime ir esame saugūs bei ramūs vidinio ir išorinio pasaulio atžvilgiu. Priešiškus ir savigyna išorinio pasaulio atžvilgiu patiriami daug vėliau. Taigi namai, kaip mūsų erdvinis centras, tampa reikšmingas ir tuo, kad į išorinę erdvę galime žvelgti su pasitikėjimu. Žvelgiant iš namų perspektyvos, išorinė erdvė neatrodo bauginanti ir pavojinga. Atvirkščiai, oneirinė namų būseną leidžia mums žvelgti į išorinę erdvę su subtiliu pasitikėjimu ir laukimu, kada pagaliau galėsime atsidurti naujoje erdvėje.

Vis dėlto po ilgai lauktos paskutinės savaitės ar paros, palikdamas namų erdvę ir išvykdamas į nepažįstamą šalį, asmuo išeina iš oneirinės būsenos patirdamas realų fizinės erdvės pokytį. Verta pastebėti tai, kad mobilumo metu asmuo yra aprūpinamas įvairiais „saugikliais“, padedančiais iš anksto užsitikrinti kuo saugesnę ir privatesnę erdvę. Pavyzdžiui, jis/ji gali pasirinkti, kokioje šalyje nori studijuoti ar savanoriauti, gali pasirinkti universitetą ar organizaciją. Naujoje šalyje jam suteikiama gyvenamoji vieta, kurioje gali susikurti savo asmeninę erdvę, o mokymosi procesas organizuojamas su kitais mobilume dalyvaujančiais asmenimis. Tačiau, nepaisant šių saugiklių, tik palikęs savo namų erdvę, asmuo atsiduria išorinėje erdvėje, kurioje pradeda jausti vienokius ar kitokius nuogąstavimus ir baimes.

Atvykusi į oro uostą aš staiga suvokiau, kad nėra kelio atgal. Aš iš tiesų esu toli, labai toli nuo savo namų... Vienintelis klausimas mano galvoje „Ką aš padariau? Kur aš važiuoju?“⁵² Ir vienintelis dalykas, ką aš žinau – tai mano koordinatorės veidas. Tai vienintelis dalykas, kurį žinau ir nieko daugiau... (Tea iš Rumunijos)

⁵² Visose pateiktose istorijose kabutėmis yra išskiriama *tiesioginė kalba*: tiesioginės pasakojančiojo jaunuolio mintys arba momento metu vykęs pokalbis su kitais asmenimis.

Kalbėdami apie išorinę erdvę, galime išskirti tris ją charakterizuojančius konceptus: platumą, svetimumą ir distanciją (Bollnow, 1961). Išorinė erdvė, į kurią patenkame, yra plati ir neturinti aiškių ribų. Tai yra visiškai priešprieša namams, kurių ribos aiškos, stabilios bei esančios arti mūsų. Išorinė erdvė yra svetima, kadangi ji mums nežinoma, nepažįstama ir, skirtingai nei namai, nepriklauso mums. Joje sunku rasti „savo“ kelią, mes jaučiamės neapsaugoti ir pradedame ilgėtis namų. Išorinė erdvė, kurioje atsiduriama, steigia fizinę distanciją su turėta pažįstama ir saugia namų erdve.

Tea, atsidūrusi išorinėje erdvėje, taip pat ją išgyvena per šiuos tris platumo, distancijos ir svetimumo konceptus. Atvykusi į nepažįstamą oro uostą, ji nebejaučia konkrečių ribų ir nemato kelio atgal, galinčio būti saugia grandimi, sujungiančia jos namus ir šią išorinę erdvę. Stovėdama oro uoste ji pajaučia fizinę distanciją nuo savo centro, t.y. namų: *„aš iš tiesų esu toli, labai toli nuo savo namų“*. Nauja erdvė, į kurią pateko Tea, jai kelia nuogastavimus ir dėl to, kad nebežino nei kur keliauja, nei ką ten sutiks. Tai, kas jos laukia yra visiškai svetima, ji jaučiasi pasimetusi ir nesaugi: *„Ką aš padariau? Kur aš važiuoju?“*. Vienintelis mažas saugumo ir pažįstamumo garantas, kurį Tea subtiliai įsivardija, yra jos koordinatorės veidas. Šis įsivardijimas, atrodytų, tampa simbolišku bandymu rasti ką nors, kas primintų turėtą saugią erdvę.

Bollnow (1961) atkreipia dėmesį, kad per vidinės ir išorinės erdvių dualumą žmogus sukuria visuminę erdvę, apimančią visą jo gyvenimą. Kitaip tariant, nors vidinės ir išorinės erdvės yra visiškai skirtingos, tarpusavyje jos yra glaudžiai susijos ir sudaro pilnutinį žmogaus erdvės suvokimą. Be privačios erdvės išgyvenimo mes negalime pajusti išorinės erdvės, kaip ir be išorinės erdvės negalime suprasti, kas yra mūsų vidinė erdvė. Todėl fizine prasme mūsų namai turi langus, duris ar kitus objektus sujungiančius šias dvi skirtingas erdves; o išorinės ir vidinės erdvių santykis iš oneirinės būsenos pereina į asmenį sukrečiantį išgyvenimą. Atsidūrę išorinėje erdvėje, galime realiai išgyventi erdvės platumą, distanciją ir svetimumą bei suvokti nutolimą nuo vidinės erdvės.

Kalbant apie vidinės ir išorinės erdvių santykį, reikėtų pasakyti ir tai, kad dažnu atveju šių dviejų erdvės polių pasikeitimas nebūna toks drastiškas ir staigus. Atvirkščiai, šiam pasikeitimui būdingas laipsniškumas: už namų erdvės yra mūsų mokykla, mūsų rajonas, mūsų draugų erdvė, mūsų miestas, šalis ir t.t. Mobilumas mokymosi tikslais išreiškia staigų ir netikėtą vidinės-išorinės erdvių pasikeitimą per labai trumpą laiko tarpą. Šis pirmąkart patiriamas pasikeitimas neabejotinai sukrečia jauną asmenį ir sukuria pirminį nutolimo nuo buvusio saugaus centro jausmą.

4.1.2. Suspaustas išorinės erdvės

Dalyvavimas mobilumo programose fiziškai perkelia jaunus asmenis iš privačios namų erdvės į išorinę erdvę, kurios esminė ypatybė yra daugiasluoksniškumas. Mobilumo metu asmenys pirmiausiai patenka į priimančią šalį ir jos kultūrą, kuri nuo pat pirmų akimirkų pasirodo neturinti aiškių ribų ir nepažįstama. Pirminis orientavimasis išorinėje erdvėje tampa judėjimu tiksliai nežinant savo tikslios buvimo vietos bei neturint simbolinio žemėlapių (Schutz, 1976), galinčio padėti susiorientuoti naujame kultūriniame ir socialiniame lauke. Jaunuolis, tik patekęs į naują kultūrą ir asmenų grupę, praranda ne tik turėtą ar įprastą orientavimąsi, bet ir pradeda jaustis spaudžiamas išorinės erdvės kuo greičiau ši simbolinį žemėlapių susirasti:

Nuo pat pradžių aš jaučiu keistą išorinį spaudimą, kad esu šioj naujoj šaly, kurioje aš absoliučiai nieko nepažįstu. Aš žiūriu į tyliai rate sėdinčius ir seminaro pradžios laukiančius savanorius ir negaliu išmesti iš galvos minčių, kad man reikia su jais rasti kontaktą. „Jie yra mano kolegos ir su kai kuriais iš jų aš dirbsiu kiekvieną dieną ir gyvensiu kartu. Aš turiu jais pasitikėti. Aš turiu rasti kontaktą ir atverti save, nes daugiau čia nieko nepažįstu, o ir laiko neturiu daug“. Prasideda mokymai ir po kelių valandų aš jaučiuosi taip, tarsi juos jau gerai pažinočiau. Kalbu su kitais savanoriais be perstojo: „O žinai, Latvijoje yra taip... O kaip Vengrijoje?“. Taip, aš žinau, kad mes visi panašūs, mes visi šitoj šaly svetimi ir mums bus nesudėtinga būti kartu. Vis dėlto manyje ir toliau tūno

tas jausmas, kad po šitų mokymų privalėsiu grįžti į ten, kur aš dar visiškai nieko nepažįstu. (Inese iš Latvijos)

Inesės papasakotas momentas atskleidžia mobilumo metu vykstančios erdvės pajautos transformaciją. Pirminis fizinės distancijos su namų aplinka (Tea'os istorija) pokyčio išgyvenimas, nurodantis į materialinės erdvės lygmenį, subtiliai pereina į socialinį lygmenį (Waldenfels, 2007). Šiame lygmenyje nebe išorinės erdvės platumas ar fizinė distancija su namų aplinka, bet būtent šalia Inesės esančių kultūrinių Kitų nepažįstamumas pasireiškia išorinės erdvės spaudimu asmens atžvilgiu: „*aš jaučiu keistą išorinį spaudimą, kad esu šioj naujoj šaly, kurioje aš absoliučiai nieko nepažįstu*“. Taigi būtent kultūrinio Kito nepažįstamumas priimančioje šalyje tampa reikšmingu aspektu, kuriančiu išorinės erdvės spaudimą. Šis asmens jaučiamas spaudimas atskleidžia prieštaringas išorinės erdvės savybes: nors ji plati ir neturi aiškių ribų, tačiau stengiasi asmenį apriboti ir „įrėminti“.

Nepažįstamumas glaudžiai siejasi ir su (ne)priklausymo kažkam savybe. Kadangi esame socialinės būtybės, poreikis priklausyti ir būti susietam su Kitu tampa ypač svarbus ir netgi gyvybiškai būtinas (Pietro, 2015). Vis dėlto patekę į išorinę erdvę, neišvengiamai atitrūkstame nuo mums pažįstamos erdvės ir joje buvusių artimų žmonių. Būdama daugiakultūroje grupėje, Inesė jaučiasi taip pat atsidūrusi šiame taške. Pirmas dalykas, kurio ji sąmoningai siekia daugiakultūroje grupėje, tai „*su jais [kitais savanoriais – S.K.] rasti kontaktą*“ ir tokiu būdu naujai užsitikrinti priklausymą priimančios šalies erdvėje. Tačiau priklausymas ne tik užtikrina asmens socialinį poreikį. Priklausymas tampa reikšminga asmens saugumą ir intymumą užtikrinančia sąlyga išorinio pasaulio atžvilgiu. Taigi galimybė susisiekti su kitais savanoriais taip pat reikštų ne tik tai, kad Inesė pamažu kuria naują žemėlapi, padedantį jai lengviau orientuotis tarp kultūrinių Kitų, bet ir tai, kad naujoje erdvėje ji vėl gali kažkam priklausyti. Taigi išorinei erdvei būdingas spaudimas gali akumuliuotis ne tik iš išorės, bet ir paties asmens vidinių poreikių bei siekių.

Be priimančios šalies erdvės savanorystės metu egzistuoja ir antras sluoksnis – tai daugiakultūrė savanorių grupė. Inesė pirmąkart atsidūrė daugiakultūroje grupėje, tačiau, skirtingai nei priimančios šalies erdvėje, čia ji neišgyvena stiprios įtampos. Atvirkščiai, šiame sluoksnyje ji, atrodytų, puikiai orientuojasi ir suvokia turinti atlikti konkrečius žingsnius, padėsiančius užmegzti tiesioginį kontaktą su kitais jaunuoliais, ir tokiu būdu netiesiogiai pašalinančius išorinės erdvės spaudimą. Inesė šiuos žingsnius atlieka skubiai ir po gana trumpo laiko daugiakultūroje grupėje ji pradeda jausti sukūrusi intymesnę erdvę, o šalia esantys jaunuoliai jai atrodo geriau pažįstami. Taigi pamažu daugiakultūros grupės viduje besiformuojanti erdvė Inesės išgyvenime atsiskleidžia kaip pirminis išsigelbėjimas nuo išorinės erdvės spaudimo: ji implikuoja didėjančią erdvės intymumą ir saugumą, o tai savo ruožtu padeda kurti vidinę erdvę.

Daugiakultūros grupės viduje besiformuojanti erdvė pasižymi keliais savitais bruožais, kurie asmeniui, atsidūrusiam priimančioje šalyje, palengvina vidinės erdvės steigimą. Pirma, kitaip nei nepažįstama ir aiškių ribų neturinti priimanti šalis, besimokanti daugiakultūrė grupė apibrėžtam laikui apsistoja ir mokosi konkrečioje ir aiškias fizines ribas turinčioje erdvėje. Dažnu atveju tai – konkretus pastatas, turintis apčiuopiamas ribas, nubrėžiantis grupės judėjimo trajektorijas ir implikuojantis pirminį saugumą beribės išorinės erdvės atžvilgiu. Antra, daugiakultūroje grupėje vyrauja horizontali skirtingų kultūrų jaunuolių pozicija tiek priimančios šalies, tiek vienas kito atžvilgiu. Inesė šį aspektą aiškiai pajunta vos tik atsidūrusi savanorių grupėje. Kelias valandas pabendravusi su kitais jaunuoliais, ji jaučiasi žinanti tai, „*kad mes visi panašūs, mes visi šitoj šaly svetimi*“. Trečia, skirtingų kultūrų jaunuoliai tarpusavyje aktyviai sąveikauja ne tik mokydami, bet ir gyvendami, kartu savanoriaudami ar leisdami laisvalaikį, todėl priklausymo užmezgimas naujoje kultūrinėje aplinkoje su tais, kurie arčiausiai mūsų ar bent šiek tiek panašūs į mus, tampa bene greičiausia (ir, matyt, tikslingiausia) išeitimi kuo greičiau įsižeminti nepažįstamoje ir spaudžiančioje išorinėje erdvėje.

Vis dėlto subtiliai reikšmingas išorinės-vidinės erdvių pokytis, įvykęs vos per kelias valandas daugiakultūrės grupės viduje, Inesės nenuramina. Jos balse jaučiame netiesioginį nuogastavimą, kad daugiakultūre grupė gali užtikrinti tik dalinį vidinės erdvės jausmą, kuris iškart dings, kai „*po šitų mokymų privalėsiu grįžti į ten, kur aš dar visiškai nieko nepažįstu*“. Taigi mokantis daugiakultūroje grupėje jos santykis su priimančia šalimi beveik nepasikeičia. Priimanti šalis ir toliau išlieka nepažįstama ir spaudžianti. Inesės balse jaučiame nuogastavimą, kad susisaistymas su kitais savanoriais reiškia tik fragmentišką vidinės erdvės jausmą, kurio negalima perkelti į priimančios šalies erdvę. Atrodo, kad, nors erdvės prasme daugiakultūre grupė veikia priimančios šalies viduje, t.y. jaunuoliai mokosi ir gyvena šioje šalyje, tačiau mobilumo pradžioje priimanti šalis bei daugiakultūre grupė egzistuoja kaip du visiškai atskirti erdvės sluoksniai, tarp kurių jaunuoliai sunkiai randa bendrą sąlyčio tašką.

Pirmąkart į išorinę erdvę atvykusiems jaunuoliams maža ir mobili daugiakultūrės grupės erdvė, tapdama saugia ir intymia erdve, greitai transformuojasi iš išorinės į savą erdvę. Tačiau nenutrūkstantis jaunuolių veikimas su daugiakultūre grupe ir tapatinimasis su ja priimančioje šalyje pradeda steigti nematomą vidaus-išorės dichotomiją vietos atžvilgiu (Waldenfels, 2011). Sava tampa tai, kas vyksta daugiakultūrės grupės viduje, o priimanti šalis atsiduria už daugiakultūrės grupės teritorijos ribų; ji išlieka išorėje ir daugiakultūrės grupės erdvės atžvilgiu yra svetima.

Taigi didžiausia įtampa, slypinti mobilumo pradžioje tarp asmens ir erdvės yra ne asmens ir daugiakultūrės grupės, o jo/jos ir priimančios šalies kaip išorinės erdvės transformacija į vidinę erdvę. Savanorystės metu mokydami daugiakultūre grupėse jaunuoliai susiduria su daugybe skirtingų kultūrų, tačiau tik retais atvejais jie susiduria su priimančios šalies žmonėmis. Todėl intensyvus mokymosi procesas daugiakultūroje grupėje nėra vidinės erdvės užsitikrinimas plačiąja prasme. Besiformuojanti daugiakultūre grupė jaunuoliams netampa kanalu, padedančiu susisiekti su priimančia šalimi ir jos asmenimis, kadangi jų grupėje dažniausiai nėra.

Be to, pati daugiakultūros grupės erdvė yra momentinė. Ši erdvė iškart dingsta, kai jaunuoliai baigia mokytis ir turi palikti grupę, o norėdami ją išlaikyti, jie privalo laikytis vienas kito. Taigi siekdami įveikti išorinės erdvės spaudimą, jaunuoliai turi kelias galimybes: bet koku būdu išlikti daugiakultūroje grupėje ir taip paversti momentiška su(si)kurtą vidinę erdvę ilgalaikė erdve, arba eiti į tiesioginį santykį su priimančios šalies gyventojais. Žinoma, pirmosios galimybės užsitikrinimas nereiškia, kad išorinės erdvės spaudimas asmens atžvilgiu pradinga. Atvirkščiai, asmuo gali ir toliau veikti skirtinguose – daugiakultūros grupės ir priimančios šalies – sluoksniuose. Norėdami įveikti besitęsiantį priimančios šalies spaudimą, jaunuoliai mobilumo metu turi ieškoti įvairių būdų ir kelių, kurie leistų jiems išeiti už vidinės daugiakultūros grupės erdvės ribų ir „prisipratinti“ platesnį išorinės erdvės sluoksnį.

4.1.3. Beveik kaip namie

Šiek tiek vėluodama įbėgu į kambarį. Užsiėmimas jau prasidėjo. Pavėlavau, bet nieko nelaukdama drąsiai žengiu į rato vidurį, atsisėdu ant žemės prie kitų ir laikiu, kol prie manęs prieis mokymų vadovai ir paaiškins, ką man daryti. Būdama čia tarp savanorių, kurių beveik nepažįstu, neturiu noro nulįsti į kampą ar pasislėpti už kieno nors nugaros, kad tik manęs kas nors nepakalbintų. Kitiems savanoriams aš galiu pasakyti bet ką, ką tik noriu ir niekas manęs neteis. Net jei dabar pasakyčiau, kad žolė yra raudona, o ne žalia, jie priimtų mane ir su tokia mano nuostata. Toks lengvumas viduj. Aš sėdžiu tarp jų visiškai atsipalaidavusi, beveik kaip namie ir nejaučiu jokios tuštumos. Man net neprakaituoja delnai! Aš nekantraudama laikiu, kol prie manęs prieis mokymų vadovas ir pasakys, kaip man prisijungti prie grupės. (Veronika iš Vokietijos)

Veronika antrą dieną mokosi grupėje su kitais savanoriais. Mokydamasi daugiakultūroje grupėje ji jaučia visišką judėjimo laisvę kambaryje, kuriuo dalinasi su įvairių kultūrų jaunuoliais. Nors ji pavėluoja į užsiėmimą, tačiau

pasirenka atsisėsti kambario viduryje, vietoje, kurioje kiti ją gali pastebėti bene lengviausiai ir greičiausiai. Ji visiškai nenori pasislėpti, atvirksčiai, nori būti visų matoma. Veronika yra konkrečiame kambaryje, tačiau, nei pats kambarys, nei jame esantys fiziniai objektai nėra išryškinami. Labiausiai mokymosi erdvę daugiakultūroje grupėje ji jaučia per savo ir kitų jaunuolių tarpasmeninę ir socialinę erdvės dimensijas. Ji jaučiasi galinti pasakyti kitiems tai, ką norinti pasakyti: „*aš galiu pasakyti bet ką, ką tik noriu ir niekas manęs neteis*“. Galimybę pasislėpti ir atsidurti saugioje teritorijoje ji susieja su kito savanorio, kurio beveik nepažįsta, nugara. Taigi panašu, kad po kelių pirmų dienų daugiakultūros grupės erdvė tampa visišku komforto ir intymumo garantu, kuriame asmuo jaučiasi galintis laisvai judėti ir išreikšti save.

Daugiakultūros grupės erdvę Veronika tiesiogiai susieja su namais. Būdama grupėje ji jaučiasi atsipalaidavusi, nepažįstami Kiti jai nekelia fizinio diskomforto (neprakaituoja delnai). Ji jaučiasi priimta ir galinti laisvai būti savimi. Šios detalės, kurias įvardija Veronika, glaudžiai siejasi su anksčiau aprašyta asmeniui priklausančia privačia namų erdve, kurioje saugu, ramu ir komfortiška. Čia svarbu paminėti, kad savanorystės metu mokymamiesi daugiakultūroje grupėje jaunuoliai visą laiką dalijasi viena bendra erdve, kuri turi aiškias ribas, t.y. konkretus pastatas. Dauguma užsiėmimų mokantis daugiakultūroje grupėje gali vykti tik viename pastate ir aplink pastatą esančiose erdvėse. Taip pat užsiėmimai gali būti organizuojami derinant konkretaus pastato erdvę ir kitas šalia esančias atviras erdves, tarkime, kelias dienas jaunuoliai gali mokytis name, o vėliau eiti į žygį. Vis dėlto, konkretus pastatas mokymosi metu atlieka visuminę funkciją, kadangi jame savanoriai ne tik kartu mokosi, bet taip pat gyvena, valgo ir leidžia laisvalaikį.

Taigi šiuo atveju Veronikos išgyvenimas yra netiesiogiai nukreiptas į pastato, tiksliau, į kambario, kuriame vyksta užsiėmimas, erdvę. Tačiau, jei įsivaizduotume tą patį mokymosi procesą atviroje erdvėje, tarkime, miške, mums būtų sunkiau pasakyti, kur būtų šios erdvės centras, kuriame ji norėtų atsistoti ar atsisėsti. Uždaroje erdvėje grupės narių išsidėstymas tampa svarbiu orientyru centro apibrėžimui. Tačiau atviroje erdvėje asmenys gali judėti daug

laisviau, todėl ir erdvės centras gali lengvai pasikeisti, o erdvės ribos – išsiplėsti. Šiuo atveju materialinė erdvės dimensija, t.y. konkretus kambarys ir kambario ribų artumas gali padėti sustiprinti tarpasmeninę ir socialinę erdvės dimensijas mokantis daugiakultūroje grupėje.

Erdvė, kurioje Veronika mokosi su skirtingų kultūrų asmenimis, jai primena namus, tačiau tai nėra namai. Kuo buvimas namuose skiriasi nuo buvimo beveik namuose?

<...> Namai yra viena didžiausių žmogaus jėgų, integruojančių mintis, prisiminimus ir svajones. Šios integracijos jungiamasis principas yra svajojimas (angl. *day-dreaming*). Praeitis, dabartis ir ateitis suteikia namams skirtingą dinamiškumą, kuris dažnai susipina, kai kada vienas kitam prieštaraudami, kai kada vienas kitą skatindami (Bachelard, 1992, p. 6).

Ši Bachelardo ištrauka atskleidžia, kad namų erdvė apglėbia praeitį, dabartį ir ateitį. Kitaip tariant, namų erdvė yra giliai įsišaknijusi laiko prasme ir per svajojimą leidžia grįžti į tai, kas jau buvo, ir nusikelti į tai, kas tik bus. Tokiu būdu namai yra ne tik asmens įsižeminimą, bet ir tęstinumą užtikrinanti erdvė, kurioje nepaisant vykstančios skirtingos dinamikos, asmuo jaučiasi saugus. Namų kuriamas tęstinumas tampa reikšminga sąlyga, pašalinančia galimus atsitiktinumus ir didinančia nenutrūkstamumą.

Tačiau kambarys, kuriame Veronika mokosi su kultūriniais Kitais, yra tik laikina erdvė, kuria dalijamasi. Kambarys apima tik dabarties momentą, nes pasibaigus mokymosi procesui, šią erdvę daugiakultūroje grupė privalės palikti, o kiekvienas jaunuolis turės sugrįžti į savanorystės vietas. Be to, atsidūrus nepažįstamoje daugiakultūroje grupėje, nėra bendros kultūrinės ar socialinės patirties ar ilgalaikio bendro grupės prisiminimo, stiprinančio kambario erdvės kaip buvimo namie jausmą. Atvirkščiai, jaunuoliai grupėje mokosi tik kelias dienas. Rodytusi, kad viena esminių namų grandžių – praeitis – mokantis daugiakultūroje grupėje mobilumo metu negali būti visiškai išpildyta, kadangi kiekvienas jaunuolis turi savo istoriją, kuri yra kiekvieno asmeninio tapatumo dalis, tačiau per trumpą laiko tarpą negali tapti kitų jaunuolių dalimi.

Mokydamiesi daugiakultūroje grupėje asmenys gali steigti saugią erdvę, kuri beveik primena namus. Šis troškimas turėti vidinę erdvę mokantis daugiakultūroje grupėje pirmomis dienomis tampa toks ryškus, kad jos viduje gali kurtis dar vienas vos pastebimas erdvinis sluoksnis:

Šįkart mokymų vadovai mus paragina į grupes susiskirstyti patiems: „Susiskirstykite į grupes po penkis pasirinkdami žmones, kuriuos mažiausiai pažįstate ar dar nedirbote kartu“. Mes pradėjome judėti po kambarį. Po pirmų dviejų dienų aš jaučiu, kad drąsiai judu šitame kambaryje ir galiu prie bet ko prieiti. Po poros minučių grupelės jau suformuotos ir mes esame pasiruošę dirbti. Bet kai tik užduotis pasibaigia, mūsų grupės staiga išsibarto. Toks jausmas, kad visi staiga išsibėgiotų į savo bažnytėles. Aš stoviu ir taip pat bandau rasti savo grupelę. Mes nuolat būname šiame dideliame kambaryje, tai mūsų visų erdvė. Bet kai tik galime, mes ieškome savo bažnytėlių, kuriose galime pabūti su savais: su tais, kurie būtų iš panašių ar tų pačių šalių, su kuriais pabuvome kartu iki mokymų ar kurie panašiai galvotų. (Elena iš Lenkijos)

Daugiakultūros grupės viduje vyksta aiški transformacija. Viena vertus, ją diktuoja pati mokymo(si) užduotis, skatinanti jaunuolius savarankiškai susiskirstyti į mažesnes grupes ir reikalaujanti dirbti su tais, kurie mažiausiai pažįstami. Kita vertus, užduočiai pasibaigus grupė dar kartą persiformuoja. Kai tik užduotis pasibaigia, mokymosi metu susiformavusios jaunuolių grupelės išsibarsto ir sukuria naujas, kuriose, atrodytų, jie gali užsitikrinti dar tvirtesnę ir stabilesnę vidinę erdvę. Elena šį grupės viduje vykstantį erdvės per(si)formavimą sulygina su išsibėgiojimu į atskiras bažnytėles, „kuriose galime pabūti su savais“.

Kalbėdami apie bažnyčią kaip erdvę iškart įsivaizduojame materialų pastatą arba bendriją, kurią vienija krikščionių religija (Online Oxford Dictionary, n.d.; Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2000, p. 76). Tokiu būdu bažnyčia kaip erdvė gali įkūnyti tiek materialinės, tiek socialinės erdvės dimensijas. Vis dėlto Elenos įvardinta bažnyčios metafora simboliškai išreiškia

ne tiek materialinę, kiek socialinę erdvės dimensiją, kuri pasireiškia per vienas į kitą panašių asmenų būrimąsi draugėn. Mažoji bažnytėlė daugiakultūroje grupėje skirta ne pasislėpti. Atvirkščiai, jos pirminė funkcija yra pabūti su tais, kuriuos iškart ar po trumpo laiko galėtume pavadinti kultūriniais savais, t.y. mes ieškome tų, kurie būtų panašūs į mus ar su kuriais jau turėjome bendrą patirtį. Bažnyčios metafora simbolizuoja ir tai, kad atsidūrę tarp kultūrinių Kitų, ieškome tos saugios erdvės, kurioje galėtume dalintis ne tik dabartimi ir ateitimi, bet ir praeitimi. Bažnyčios erdvė simboliškai užtikrina tęstinumą laiko prasme. Tokia erdvė tampa simboline saugumo ir bendruomeniškumo sąlyga, kurioje galima užsitikrinti ilgalaikį priklausymą ir pajusti stipresnį saugios namų erdvės jausmą.

Taigi mokymosi metu daugiakultūros grupės viduje steigiasi dinamiška, tarp išorinės ir vidinės erdvių balansuojanti terpė. Viena vertus, nuolat dalindamasis konkrečia, aiškias ribas turinčia erdve mokymosi metu asmuo susisieja su kultūriniais Kitais ir pradeda kurti erdvę, primenančią namų jausmą. Kita vertus, konkreti ir aiškias fizines ribas turinti daugiakultūros grupės mokymosi erdvė visiškai neištrina nepažįstamumo jausmo. Jaunuoliai negali pažinti visų kultūrinių Kitų per trumpą laiko tarpą. Tokiu būdu bendra kambario erdvė yra suskaidoma į dar mažesnes erdves, kuriose galima sukurti tvirtesnį vidinės erdvės jausmą. Kitaip tariant, mokydamiesi daugiakultūroje grupėje asmenys nuolatos kuria naujas erdves, kurios primintų namus ir kuriose būtų galima dalintis ne tik dabartimi ir ateitimi, bet ir praeitimi. Jie ieško žmonių iš tų pačių šalių arba ieško tų, kurie būtų bent kiek pažįstami iš anksčiau, kadangi nepažįstamoje daugiakultūroje grupėje tai tampa simboliu naujos vidinės erdvės tvirtumo, saugumo ir stabilumo užsitikrinimu.

4.1.4. Burbulas, iš kurio sunku išeiti

Šiandien mūsų savanorių grupė iš pačių įvairiausių šalių važiuoja į pirmuosius mokymus. Mano organizacijoje esame dvidešimt savanorių iš skirtingų Europos šalių. Nuo pat pirmos akimirkos, kur tik bebūčiau šioje šalyje, esu nuolatinėj kitų savanorių apsupty. Mes gyvename visi kartu. Mes

kiekvieną dieną kartu važiuojame į projektus, kuriuose kartu ir savanoriaujame. Mes ir laisvalaikį leidžiame kartu. O dabar visi kartu sėdime viename autobuse ir važiuojame į mokymus, kurie bus skirti tik savanorių grupei. Toks jausmas, tarsi būčiau kokiam mažame savanorių burbule, kuriame visi panašūs, kuriame minkšta ir tvirta būti. Vis dėlto kartais man norėtųsi išeiti iš šito burbulo ir pažinti tą kitą pusę. Bet aš vis dar bijau išeiti, aš vis dar bijau palikti savanorių grupę. Kaip tai padaryti? Šita šalis, kurioje dabar gyvenu, man vis dar svetima. (Anna iš Prancūzijos)

Anna jau tris savaites gyvena priimančioje šalyje. Per tokį trumpą laiką kartu su kitais savanoriais ji jaučiasi sukūrusi simbolinę daugiakultūrės grupės erdvę, kurios steigimą sąlygoja ne konkreti fizinė vieta ar aiški mokymosi veikla, o bendrai besisteigianti daugiakultūrės grupės patirtis. Bendra daugiakultūrės grupės patirtis neišvengiamai auga ir plečiasi, kadangi apima ne tik mobilume dalyvaujančių jaunuolių mokymąsi, bet ir kitas veiklas: gyvenimą kartu, savanorystę ir laisvalaikį. Viena vertus, ši daugiakultūrės grupės erdvė yra mobili, kadangi ji gali judėti iš vienos fizinės vietos į kitą. Kita vertus, nors daugiakultūrės grupės erdvė yra simbolinė, ji įgavo tam tikrą apčiuopiamą formą – burbulą.

Merriam-Webster žodynas (n.d.) apibrėžia, kad burbulas yra „*mažas rutulėlis, kuris paprastai yra tuščiaviduris ir lengvas*“. Taigi burbulo esminėmis savybėmis galime laikyti mažumą, lengvumą ir tuščiaviduriškumą. Šios burbului būdingos savybės tampa taip pat reikšmingomis mobilumo metu besikuriančios daugiakultūrės grupės erdvės charakteristikos dalimis. Daugiakultūre grupė dėl savo mažumo leidžia kiekvienam jaunuoliui lengvai išsilaikyti burbulo viduje. Kadangi kiekybiškai savanorių grupė yra nedidelė, viso mobilumo laikotarpiu Anna ir kiti jaunuoliai gali didžiąją laiko dalį praleisti kartu, t. y. kartu gyventi, mokytis, savanoriauti bei leisti laisvalaikį. Burbulo lengvumo savybė suteikia daugiakultūrės grupės erdvei mobilumo galimybę ir leidžia jai lengvai judėti priimančios šalies erdvės sluoksnyje. Anna su kitais savanoriais jau tris savaites lengvai juda iš vienos priimančios šalies

vietos į kitą. Daugiakultūrės grupės erdvė pasižymi tuščiaviduriškumu, kadangi jos viduje tik pradėjo kurtis skirtingų kultūrų jaunuolius vienijanti bendra patirtis.

Annai daugiakultūrės grupės erdvė suteikia saugumą ir komfortą. Būdama jos viduje, ji jaučiasi esanti tokioje erdvėje, kurioje „*minkšta ir tvirta būti*“. Daugiakultūrės grupės erdvės minkštumo ir tvirtumo savybės galime susieti ir su burbulo sienomis. Sienų buvimas tampa reikšminga vidinės erdvės sąlyga, kurianti šios erdvės ribas ir apsauganti nuo ribų spaudimu pasižyminčios išorinės erdvės. Nors burbulo sienos yra trapios, tačiau pirmomis mobilumo savaitėmis jos tampa reikšmingomis saugios daugiakultūrės grupės erdvės ribomis.

Taigi praėjus kelioms savaitėms daugiakultūrės grupės erdvė pradeda įgyti apčiuopiamą formą, kurioje galima (bent iš dalies) apsisaugoti nuo nepažįstamos erdvės spaudimo bei pajusti (kad ir trapų) saugumą ir intymumą. Kadangi burbulas yra tuščiaviduris, mažas ir lengvas, galėtume sakyti, kad jis turėtų suteikti galimybę asmeniui išlikti mobiliu jo viduje, o plonos burbulo sienos turėtų suteikti galimybę asmeniui bet kada iš jo išeiti. Vis dėlto Anna šiame burbule pradeda jaustis įstrigusi. Kad ir kur judėtų priimančioje šalyje, ji jaučiasi nuolatinėje kitų savanorių apsuptyje. Atrodo, kad simbolinė daugiakultūrės grupės erdvė tampa ambivalentiška. Viena vertus, asmeniui patekus į nepažįstamą išorinę erdvę, ji simboliškai apsaugo ir suteikia stabilumo. Kita vertus, daugiakultūrės grupės erdvės su laiku gali asmenį „uždaryti“ savo viduje.

Daugiakultūrės grupės erdvės uždarumas kuriasi keliais lygmenimis. Viena vertus, bendros mobilumo veiklos priimančioje šalyje neišvengiamai susieja ir sujungia Anną su kitais jaunuoliais visam buvimo priimančioje šalyje laikotarpiui. Kita vertus, pati Anna, net ir jausdama norą palikti burbulo erdvę, dar nesijaučia galinti tai padaryti: „*aš vis dar bijau išeiti, aš vis dar bijau palikti savanorių grupę*“. Nors išorinė erdvė, į kurią patenkame, masina „*išeiti iš to burbulo ir pažinti kitą pusę*“ bei gali apdovanoti, tačiau ankstesniuose skyreliuose išryškintos priimančios šalies svetimumo ir beribiškumo savybės

tampa reikšmingomis kliūtimis, neleidžiančioms nesenai atvykusiam asmeniui lengvai pajudėti už daugiakultūrės grupės erdvės ribų. Nors Anna jau kelias savaites yra priimančioje šalyje, ji vis dar bijo susidurti su šia jai nepažįstama erdve. Baimė susidurti su tuo, kas svetima ir neturi aiškių ribų, ją laiko arčiau tų, kurie gali užtikrinti bent menkiausią saugumą ir prieglobstį.

Kalbėdami apie mokymąsi daugiakultūroje grupėje savanorystės metu turime atsižvelgti ir į tai, kad bendra mokymosi patirtis kuriama tik tarp savanoriaujančių jaunuolių. Tik retais atvejais mokymosi situacijos mobilumo metu gali vesti į tiesioginį susidūrimą su priimančios šalies žmonėmis. Taigi galbūt būtent anksčiau minėti saugikliai, kurie užtikrinami kiekvienam jaunuoliui dalyvaujančiam mobilumo programoje, įsprendžia į daugiakultūrės grupės erdvę, iš kurios pavieniai jaunuoliai bijo ar nesiryžta išeiti.

Daugiakultūrės grupės erdvė mobilumo metu pasižymi subtilia ir vos pastebima riba (ar slenksčiu) (Waldenfels, 2011), attribojančiu grupės erdvę nuo priimančios šalies erdvės ir neleidžiančiu asmeniui vienu metu atsidurti skirtingose erdvės sluoksniuose. Būdamas daugiakultūroje grupėje ir tapatindamasis su ja, asmuo negali tuo pat metu aktyviai veikti priimančios šalies erdvėje. Praėjus pusei mobilumo laikotarpio Davidas vis dar jaučiasi įstrigęs mažoje daugiakultūrės savanorių grupės erdvėje:

Šiandien gavau laišką iš savo organizacijos, kad praėjo pusė savanorystės laikotarpio, o už savaitės bus antri mokymai. Jau pusę metų esu su kitais savanoriais. Mes galime tiek daug dalykų papasakoti apie vienas kitą. Sėdžiu, žiūriu į elektroninį laišką ir negaliu patikėti, kad jau praėjo pusmetis. Jaučiu, kad vėl prieinu tą tašką, kai man nepakanka būti tik su savanoriais. Noriu kažko daugiau... Noriu pažinti šios šalies žmones, noriu pamatyti kažką naujo. Šita savanorių erdvė man jau per ankšta. Man taip norisi daugiau praplėsti šią savanorių erdvę. (David iš Italijos)

Privati erdvė yra mūsų saugumo ir ramybės garantas, tačiau jei mes joje užsirakiname, kad pabėgtume nuo išorinio pasaulio galimų grėsmių ir pavojų, tuomet ji gali mus įkalinti, o namai gali greitai virsti kalėjimu (Bollnow, 1961).

Vargu, ar būdamas daugiakultūrės grupės erdvėje, asmuo sąmoningai siekia „įkalinti“ save tarp tų kultūrinių Kitų, kurie jį/ją supa. Atrodytų, kad mokymasis su skirtingų kultūrų asmenimis kaip tik atveda asmenį į visiškai atvirą ir nepažįstamą išorinę erdvę, kurioje jam/jai reikia dėti daug pastangų tam, kad tik kaip nors vėl susikurtų saugi erdvė. Čia ir susidaro paradoksas, kuris vis pasikartoja jaunuolių išgyventuose momentuose: būdami daugiakultūroje grupėje mobilumo metu jie tik iš dalies dalyvauja išoriniame pasaulyje, į kurį pateko. Jie dalyvauja tik viename nepažįstamos erdvės sluoksnyje, kuriame „aš“ ir „kiti“, atsidūrę toje pačioje pozicijoje, lengvai atranda tarpusavio panašumus bei kuria bendrą patirtį, palengvinančią vidinės erdvės kūrimąsi. Platesnis išorinės erdvės sluoksnis – priimanti šalis ir joje esantys vietiniai žmonės – besimokančiojo asmens atžvilgiu ir toliau išlieka svetimas. Nors priimanti šalis yra svetima ir beribė, tačiau tiek pirmomis mobilumo dienomis, tiek viso mobilumo metu masina asmenį kaip nors į šią erdvę įžengti.

4.2. Išgyvenamas laikas mokantis daugiakultūroje grupėje

Anot Schutzo (1976), kiekvienas žmogus dalyvauja keliose skirtingose laiko dimensijose. Kiekvienas individas dalyvauja objektyviame laike, kuriančiame vienodą laiko suvokimą. Objektyvus laikas, išreiškiamas tokiais objektais kaip laikrodis, kalendorius, savaitė, mėnuo, padeda vienodai patirti skirtingus reiškinius, tarkime, valandas, metus, mokslo metų pradžią ir pabaigą, studijų laikotarpį, paskaitos trukmę ir kt. Dalyvavimas mobilumo programoje taip pat pirmiausiai reiškia bendrą visų asmenų dalyvavimą objektyviame laike. Prieš išvykdamas į kitą šalį, kiekvienas asmuo žino, kiek laiko dalyvaus mobilumo programoje, kiek laiko studijuos ar savanoriaus, kiek laiko truks mokymo(si) procesas (paskaitos/seminarai ar mokymai) ir pan.

Be objektyvaus laiko asmuo taip pat dalyvauja subjektyviame ar išgyvenamame laike, kuriame konkreti asmens patirtis atranda savo vietą, siejant ją su praeitimi (per prisiminimus) ar ateitimi (per įsivaizdavimus ar nujautimus). Subjektyvaus laiko dimensiją kiekvienas žmogus gali išgyventi skirtingai, todėl toks laikas negali būti pamatuojamas, apibrėžiamas,

suskaičiuojamas ar išreiškiamas tokiais pačiais būdais kaip objektyvus laikas. Subjektyvus arba išgyvenamas laikas skiriasi priklausomai nuo kiekvieno žmogaus ir priklauso nuo to, kiek daug prasmės žmogus suteikia konkrečiam objektui ar įvykiui (Lee, 2005). Pavyzdžiui, nepaisant to, kad kiekviena paskaita trunka tą patį laiko tarpą, laikas gali tiesiog praskrieti, kai esame įdomioje paskaitoje. Ir, atvirkščiai, išgyvenamas laikas gali bene sustoti, kai privalome sėdėti nuobodžioje paskaitoje. Gyvendami savo šalyje natūraliai dalyvaujame besitęsiančioje laiko praeitis–dabartis–ateitis tėkmėje, kuria dalinamės su kitais asmenimis. Apsigyvenę naujoje šalyje, atitrūkstame nuo turimos praeities ir per mūsų prisiminimus vis į ją simboliškai sugrįžtame.

Subjektyvus laikas apima kolektyvinę ir socialinę kategorijas, kadangi žmogaus laiko ir erdvės išgyvenimas yra priklausomas nuo to, kur ir kada asmuo veikia, bendrauja ar kokias prasmes suteikia pasauliui remdamasis turimais kultūriniais rėmais (Walf, 2008). Schutzas (1976) teigia, kad žmogus patenka į iš anksto sukonstruotą kultūrinį ir intersubjektyvų pasaulį, kurį kūrė, dalijosi ir jam perduoda kiti žmonės. Kitaip tariant, kasdienis gyvenimas, kuriame dalyvaujame nuo pat pradžių, yra socialus. Tokiu būdu subjektyvus laikas taip pat kuriamas socialinėje dimensijoje ir apima tarpusavio santykių sritį.

Disertaciniame tyrime išgyvento laiko tema koncentruojasi į subjektyvaus laiko suvokimą ir tyrėjo žvilgsnį kreipia į tai, kaip žmogus konkrečiame išgyvenamame momente patiria laiką. Pagrindiniai klausimai, kurie yra keliami šioje dalyje: *kaip pradėdami mokytis daugiakultūrėje grupėje, jaunuoliai patiria laiką? Kaip mokydami daugiakultūroje grupėje jaunuoliai išgyvena laiką?*

4.2.1. Neaiški dabartis ir ateitis

„Mes pagaliau turime nuspręsti, su kuriais žmonėmis važiuotume viename traukinyje visą savaitę!“: garsiai užbaigia Erika iš Vokietijos. Sėdime daugiau nei valandą ir intensyviai diskutuojame, bet niekaip negalime priimti bendro sprendimo, jei reikėtų, su kokių penkių šalių žmonėmis mūsų grupė visą savaitę

važiuotų traukinyje viename kupė. Turime jau keturis žmones, beliko tik vienas. Pavargau ir noriu, kad tik kuo greičiau turėtume tą sąrašą. „Gerai. Žiūrėkit, mano šalyje juodaodis žmogus yra visiškai normalu...“. Bandau jiems pasakyti taip, kad jie mane suprastų ir pagaliau turėtume sąrašą. Tačiau jie tokie be emocijų. Toks jausmas, kad jie nesupranta mano sakomų žodžių. Su jais tikrai įklimpau... O tuo pat metu matau tokį vaizdą: visa grupė, kurioje dabar sėdžiu, įlipa į traukinį. Traukinyje niekas nekalba ispaniškai. Aš atsistojau prie kontrolieriaus ir noriu nusipirkti bilietą, bet niekaip nesugebu jam pasakyti, kur noriu važiuoti. Už manęs stovintys savanoriai jau turi bilietus rankoj, žiūri į mane, bet nieko nesako. O aš stoviu ir bijau, kad taip ir prastovėsiu prie kontrolieriaus visą amžinybę ir niekur su jais nenuvažiuosiu... (Matias iš Ispanijos)

Matiasas tik neseniai atvyko į priimančiąją šalį ir dalyvauja pirmuose mokymuose. Antrą mokymų dieną jaunuolių grupė suskirstoma į mažesnes grupeles po penkis asmenis, kuriose jie turi atlikti simuliacinę užduotį: iš pateikto septyniolikos žmonių, atspindinčių skirtingus kultūrinius stereotipus, sąrašo išsirinkti penkis, su kuriais visa grupė važiuotų viename traukinio kupė savaite. Grupė stengiasi susitarti dėl bendro sąrašo, tačiau daugiau kaip valandą vis dar negali priimti bendro sprendimo. Užsitęsusi diskusija pamažu tarp jaunuolių pradeda kelti įtampą bei nuovargį. Matiasas, trokšdamas užbaigti pernelyg užsitęsusią diskusiją, priiima aktyvų ir lyderiaujantį vaidmenį. Jis stengiasi į sąrašą pasiūlyti juodaodį asmenį, kurio buvimas Matiaso namų kultūroje, panašu, nekelia didelių kultūrinių klausimų ar problemų. Vis dėlto kitų jaunuolių nebylūs žvilgsniai netiesiogiai išreiškia nepritarimą Matiaso išsakytai idėjai ir jis jaučiasi įklimpęs esamoje situacijoje.

Namai yra ta erdvė, kuri sujungia mūsų praeitį, dabartį ir ateitį (Bachelard, 1992), todėl būdami šioje erdvėje, jaučiamės dalyvaujantys tęstiniame praeities-dabarties-ateities laike. Namuose pirmiausiai glūdi mūsų prisiminimai ir patirtys, namai tampa patirčių prieglaudomis. Namai apima mūsų dabartį ir leidžia svajoti apie ateitį. Taigi namų kaip vidinės erdvės kuriamas tęstinumas

tampa reikšminga sąlyga, galinčia pašalinti galimus fragmentiškumus ar nutrūkimus išgyvenamo laiko atžvilgiu.

Vis dėlto neišvengiamas fizinės ir socialinės erdvės pasikeitimas keičia arba fragmentuoja mūsų turėtą tęstinio laiko pojūtį. Mes nebegalime tiesiog perkelti mūsų turėtos praeities į naują grupę. Pradėjęs mokytis daugiakultūroje grupėje, Matiasas išgyvena tai, kad jo namų ir tuo pačiu praeities pasaulis, kuriame važiuoti su juodaodžiu viename traukinyje „yra visiškai normalu“, nėra kitų jaunuolių pasaulis. Kiekvienas šalia jo esantis jaunuolis yra vis naujas ir nepažįstamas kultūrinis Kitas, kuris šioje grupėje atsidūrė ne dėl vienijančios socialinės ar kultūrinės praeities, o dėl bendro mobilumo tikslo. Daugiakultūrės grupės praeitis pirmosiomis mokymosi akimirkomis yra dar nesusiformavusi, o asmens turima ligtolinė praeitis yra nutrūkusi, t.y. negali būti perkelta į „čia ir dabar“. Taigi atsidūrę naujoje grupėje, mes tampame atvykėliais, naujokais, žmonėmis „be istorijos“ ir tai, kuo galime pasidalinti su nauja kultūrine grupe, yra tik dabartis ir ateitis (Schutz, 1976).

Nesant bendros daugiakultūrės grupės praeities, galinčios bent simboliškai užtikrinti tęstinio praeities-dabarties-ateities laiko pajautą, vyksta tolesnė laiko fragmentacija. Neegzistuojanti bendra patirtis neabejotinai fragmentuoja daugiakultūrės grupės dabarties išgyvenimą ir atitolina bendros ateities viziją. Negalėdamas susieti savo praeities su grupės praeitimi, Matiasas jaučiasi įklimpęs ne tik esamoje situacijoje, bet ir daugiakultūrės grupės dabarties laike. Tai savo ruožtu persikelia ir į grupės ateities lygmenį. Matiaso viduje besikuriantis traukinio vaizdinys suponuoja jo baimę ir nuogąstavimą, aiškiai nukreiptą į jo ir daugiakultūrės grupės bendrą ateitį: „*O aš stoviu ir bijau, kad taip ir prastovėsiu prie kontrolieriaus visą amžinybę ir niekur su jais nemuvažiuosiu*“. Atrodo, kad matydamas traukinio epizodą, Matiasas netiesiogiai savęs klausia: kas manęs laukia su šia grupe? Ar aš galėsiu toliau su jais būti ir mokytis? Ar ši grupė ir aš turėsime bendrą ateitį?

Taigi atrodo, kad mobilumo daugiakultūroje grupėje esantis asmuo atsiduria tęstinumo nebeturinčiame laike. Atvykęs į naują šalį, jis negali perkelti laiko į naują grupę. Visa daugiakultūre grupė yra sudaryta iš asmenų „be

istorijos“, atsidūrusių tokioje pačioje pozicijoje, bet dar neturinčių juos visus vienijančios patirties. Bendros praeities neturėjimas mokymosi metu persikelia į grupės dabarties laiką, kuriame trūksta vientisumo ir sinchroniškumo. Galiausiai, nevientisa daugiakultūros grupės dabartis skatina asmenis atsigręžti ir į savo ir daugiakultūros grupės ateitį, kuri yra neaiški ir netvirta.

4.2.2. Lekiantis laikas

Šiandienos popietę mes pakeičiame mokymų erdvę ir išeiname į miestą. Mokymų vadovai mus suskirsto į mažas grupes ir išdalina užduočių lapus. Per trumpą laiką turime iš vietinių žmonių surinkti kuo daugiau informacijos apie šalį, kurioje savanoriaujame. Užduotis atrodo visiškai paprasta, vienas juokas. Tiesiog prieini prie vietinio žmogaus ir paklausi: tai kokios pas jus tradicijos? Tai kokie čia žmonės gyvena? Lėtai einame miesto centru ir pradedame dairytis, ką pakalbinti. Lapą laikanti austrė pamato moterį ir greitai sušunka: „Paklauskim jos!“. Visi pribėgame ir ji pradeda: „Ar galiu Jus pakalbinti?“. Aš stoviu šalia ir tyliai stebiu, kas vyksta. Gauname atsakymą ir judame toliau. Aš atidžiai seku savo grupę, bet man dar sunku prisidėti prie užduoties, nors neturiu tam daug laiko ir man reiktų paskubėti... Sustojame dar prie vieno žmogaus. Italas užduoda klausimą, bet vietinis tik purto galvą. Austrė bando iš naujo klausti, jis vis dar nesupranta. Įsidrąšinu ir lėtai jo dar kartą paklausiu. Staiga mūsų kalbinamas žmogus angliškai ištaria: „Ai, turit omenyje šitą...“. Ohhh, viduj jaučiu tokį palengvėjimą. Gerai, kad man pavyko prisidėti prie grupės. Jiems neatrodys, kad neįdėjau pastangų į šią užduotį...

Nuo pat pirmos mokymų dienos šioje grupėje laikas nenumaldomai lekia ir aš skubu su visais susipažinti, skubu visų paklausti: „Iš kur tu esi?“ „O tai kaip ten pas jus įprasta?“ Užduotys irgi nuolat keičiasi, ir aš skubu kuo greičiau prie jų prisidėti. Vis dėlto norėčiau, kad laikas taip nelėktų. Norėčiau bent kartais turėti šiek tiek daugiau laiko, kad galėčiau sustoti ir lėtai prie kiekvieno prieiti. (Aleksas iš Vokietijos)

Bollnow (1961), kalbėdamas apie nepažįstamą išorinę erdvę, į kurią patenkama, mini simbolinius kelius, kuriuos asmuo turi iš naujo sukurti tam, kad galėtų šią erdvę atverti ir sustruktūruoti. Laiko prasme išorinės erdvės atvėrimas gali vykti dviem skirtingais būdais: kuriant greitkelius ir keliaujant pėsčiomis (angl. *hiking path*). Greitkelių paskirtis yra taupyti laiką, greitai ir patogiai nuvykti iš taško A į tašką B. Judėdami greitkelio, matome greitai besikeičiančius vaizdus, kuriais galime trumpai pasigrožėti. Tačiau greitis neskirtas stoviniuoti. Atvirkščiai, jis leidžia tolimą tašką pasiekti per trumpą laiką ir tokiu būdu sutaupant laiką, leidžia kuo greičiau išplėsti erdvę. Keliaudami pėsčiomis, tarsi būtume gamtoje ar judėtume kalnų takeliais, išorinę erdvę atveriamė visiškai kitaip. Kelias yra vingiuotas ir juo eidami nesiekiame kuo greičiau pasiekti tikslą, t.y. kuo greičiau praplėsti erdvę. Atvirkščiai, tokį kelią renkamės norėdami turėti pakankamai laiko tam, kad galėtume sustoti ir pasigrožėti mus supančiu vaizdu.

Struktūruodamas ir plėsdamas daugiakultūros grupės erdvę, Aleksas yra tarsi greitis, kuriame laikas tiesiog skrieja. Aleksas stengiasi kuo greičiau sugerti naują erdvę ir ypač joje esančius nepažįstamus žmones: visų kitų jaunuolių reikia ko nors paklausti, su visais būtinai reikia susipažinti. Mokydamasis daugiakultūroje grupėje, Aleksas taip pat yra nuolatiniame skubėjime ir įtampoje. „*Užduotys irgi nuolat keičiasi, ir aš skubu kuo greičiau prie jų prisidėti*“. Atlikdamas užduotį mieste, jis kelis kartus primena sau neturįs daug laiko prisidėti prie jos atlikimo. Ir sugebėjęs rasti būdą prisidėti, Aleksas pajaučia didelį palengvėjimo jausmą. Jis pasijaučia atlikęs „pareigą“ šioje grupėje, reiškiančią, kad galimi kitų lūkesčiai išpildyti: „*jiems neatrodys, kad neįdėjau pastangų į šią užduotį*“.

Viena vertus, Alekso išgyvenamas lekiančio laiko pojūtis iš dalies yra sąlygojamas objektyvaus laiko rėmų. Kiekvienam jaunuoliui dalyvavimas programoje laiko prasme yra iš anksto aiškiai apibrėžtas. „*Aš būsiu šioje šalyje tik tam tikrą laiką tarpą*“⁵³ ir „*Po metų aš vis tiek turėsiu grįžti į savo namus*“. Taigi dalyvavimas vienerių metų (ar trumpesnio laikotarpio) mobilume

⁵³ Citatos patiktos iš dviejų skirtingų interviu su jaunuoliais.

„įspraudžia“ jauną asmenį į konkrečią ribą turintį laiką, kurį asmuo praleidžia naujoje kultūrinėje erdvėje ir mokosi. Žinoma, žvelgiant subjektyviai, tai nereiškia, kad jaunam asmeniui toks laiko tarpas yra mažai reikšmingas. Atvirkščiai, per vienerius metus ar net trumpesnį laiką gali įvykti daug svarbių įvykių, formuojančių ar keičiančių žmogaus gyvenimą. Pasak Kingo et al. (2016), dalyvaudami mobilumo programose, jaunuoliai neabejotinai išgyvena reikšmingus momentus, pavyzdžiui, perėjimą iš ugdymo į darbo rinką, perėjimą iš nedarbo į darbo rinką ir, jei pažvelgsime dar plačiau, perėjimo iš jaunystės į suaugusiojo žmogaus laikotarpį. Vis dėlto objektyvaus laiko ribotumai mobilumo metu neišvengiamai sąlygoja asmens išgyvenamą laiką jam/jai mokantis daugiakultūroje grupėje.

Kita vertus, mokydamasis daugiakultūroje grupėje, asmuo atsiduria ne tik objektyvaus laiko baigtinume, bet ir veikia intersubjektyviame lygmenyje. Intersubjektyvus pasaulis yra *mano* susitikimo su *kitu* sritis, kurioje dalijamasi bendra erdve ir bendru laiku. Kitas dalijasi su manimi bendra erdve, kai jis atsiduria priešais mane ir aš tampa sąmoningas jo atžvilgiu. Kitas dalijasi su manimi bendru laiku, kai jo patirtis plaukia šalia manęs; kai aš bet kuriuo momentu galiu sugriebti jo mintis. Ir būtent per šį bendros erdvės ir laiko dalijimąsi *mano* ir *Kito* pasaulis tampa bendru *mūsų* pasauliu (Schutz, 1976). Būdamas daugiakultūroje grupėje, Aleksas taip pat neišvengiamai dalijasi bendra erdve ir laiku, kurie pamažu tampa daugiakultūros grupės kaip *mūsų* pasaulio dalimi. Būdamas daugiakultūroje grupėje, jis tampa atidus šalia jo esančių jaunuolių atžvilgiu. Jo mokymosi ir buvimo su kultūriniais Kitais patirtis yra pirmiausiai nukreipta į asmenis, su kuriais mokomasi. Atlikdamas konkrečią užduotį mieste, jis jaučiasi turįs kaip nors prisidėti prie grupės. Taigi Alekso išgyvenamas laikas yra neišvengiamai sąlygojamas visų šalia jo esančių žmonių, su kuriais jis stengiasi bet koku būdu susisieti.

Lekiantis laikas mokantis daugiakultūroje grupėje materializuojasi ir persmelkia visą asmenį. Lekiantį laiką asmuo patiria visu savo kūnu, per dinamišką judėjimą kartu su kultūriniais Kitais ir tarp kultūrinių Kitų. Būdamas daugiakultūroje grupėje, Aleksas nuolatos juda, kad galėtų su visais pabendrauti

ir tokiu būdu juos pažinti. Jis nuolatos juda siekdamas prisidėti prie bendros mokymosi užduoties. Be abejonės, lekiančio laiko pojūtis grupėje pradeda varginti. Trečią mokymų dieną Aleksas norėtų bent šiek tiek išplėsti arba pristabdyti lekiantį laiką tam, kad galėtų „lėtai prie kiekvieno prieiti“.

Pietro (2015), kalbėdama apie mokymąsi būti ir gyventi su kultūriniu Kitu, išryškina santykio steigtį, kuriam svarbus ne kultūrinės įvairovės pažinimas ar esamų kultūrinių skirtumų išsivardijimas, bet skirtingų kultūrų asmenų bendros patirties kūrimasis. Reikšminga bendros patirties kūrimosi sąlyga yra laikas. Laiko reikia tam, kad būtų galima pažinti šalia esantį Kitą, kad būtų galima prie jo prieiti, į jį kreiptis. Galimybė daugiakultūrėje grupėje sulėtinti laiką padeda kurti organiškesnį ir natūralesnį priėjimą prie kultūrinio Kito, užtikrinantį giluminį jo/jos pažinimą bei padedantį steigti tiesioginį tarpusavio santykį. Lekiančio laiko pojūtis neišvengiamai formuoja įtampą, nuovargį asmens viduje ir didina kuriamo santykio su kultūriniais Kitais fragmentiškumą ir dirbtinumą.

4.2.3. Laikinumo jausmas

Išgyvenamas laikas mokantis daugiakultūrėje grupėje yra nuolatinėje transformacijoje. Mobilumo pradžioje daugiakultūrės grupės praeitis yra neegzistuojanti, o dabartis ir ateitis neaiški ir neapčiuopiama. Pradėję mokytis, asmenys pradeda kurti bendrą *mūsų* pasaulį, kuris dėl objektyvių laiko rėmų neišvengiamai reikalauja asmenį skubėti. Viena vertus, mokymosi prasme objektyvūs laiko intervalai yra vertingi ir naudingi tuo, kad padeda sustruktūruoti, suplanuoti ir išlaikyti kryptingą, į konkrečius tikslus orientuotą mokymosi procesą grupėje. Kita vertus, objektyvaus laiko apibrėžtumas ir konkretūs mobilumo pradžios ir pabaigos taškai taip pat tampa priminiu, kad artėja pabaigos momentas.

Mokymų vadovai mums išdalino užrašų knygeles ir pristatė jas kaip dienoraščius, padėsiančius užfiksuoti svarbius momentus mokymų metu. Išdalinę knygeles, jie paprašo padaryti pirmą įrašą atsakant į klausimą: Kaip

aš jaučiuosi šioje šalyje po pusės savanorystės laikotarpio? Atsisėdu, paimu pieštuką ir pradedu rašyti. „Praėjo pusė mano savanorystės laikotarpio. Negaliu patikėti, kaip greitai prabėgo laikas, aš jau čia daugiau nei pusę metų. Galiu drąsiai pasakyti, kad savanoriai tapo mano draugais, o projekte pagaliau galiu bent šiek tiek susikalbėti su vaikais jų gimtąja kalba. Projekte turiu begalę įvairių veiklų ir vaikai mane mėgsta: jie gali drąsiai mane apkabinti, jie nori mano pagalbos. Kiti savanoriai man tapo labai artimi. Jie yra tie pirmieji žmonės, su kuriais galiu pasidalinti, kai aš džiaugiuosi, ir kai man liūdna. Taigi liko dar pusė metų. Bet aš negaliu negalvoti apie tai, kad viskas, ką kartu čia turime ir ką darome, greitai pasibaigs. Pasibaigs šitie mokymai, mano projekto laikas ir gyvenimas su kitais savanoriais. Mes visi turėsime išvažiuoti ir visko nebeliks“. Staiga nustoju rašyti... „Negi aš vėl viską turėsiu pradėti iš naujo? Ką aš darysiu toliau?“. (Viola iš Lenkijos)

Kalbėdami apie žmogaus judėjimą į naują kultūrinę aplinką, dar kartą prisiminkime migracijos ir mobilumo reiškinių skirtumus laiko prasme. Migracija į naują šalį suponuoja asmens siekį įsikurti naujoje vietoje ilgesnį laiką ir ieškoti galimybių ten pasilikti. Migracijai būdingas pastovumas, stabilumas ir aiškus judėjimas į konkrečią vietą, kuri būtent ir „skatina“ arba „reikalauja“ žmones judėti. Taigi laiko prasme migracija implikuoja ilgalaikiškumą ir tęstinumą, leidžiantį naujoje kultūrinėje erdvėje atkurti linijinį praeities-dabarties-ateities laiką. Esminis mobilumo bruožas yra asmens judėjimas. Judėjimas implikuoja tai, kad asmuo, atvykęs į vieną tašką, jame neužsiliks, o brės tolesnes judėjimo trajektorijas. Tokiu būdu mobilumo reiškinys laiko prasme asmenį įrėmina į nepastovius ir trumpus intervalus, kurie steigia laikinumo jausmą, atitolinantį asmenį nuo dabarties link būsimos individualios ateities.

Viola jau įpusėjo savanorystę priimančioje šalyje, tačiau dar pusę metų praleis būdama su kitais savanoriais. Antrieji mokymai savanorių grupei dar tik prasidėjo, jaunuoliai mokysis ir gyvens kartu dar visas septynias dienas. Taigi Violos dar laukia esamas mokymosi grupėje ir būsimas mobilumo laikas.

Tačiau mokymų vadovų užduotas klausimas pirmąją mokymų dieną pakviečia jaunuolius simboliškai sustoti ir pagalvoti apie praėjusį mobilumo laikotarpį. Violai šis laikas įsikūnija į tvirtą santykį, apimančią tiek daugiakultūrę grupę, tiek organizaciją, kurioje ji savanoriauja. Vis dėlto, ši trumpa akimirka, leidžianti sustoti ir pažvelgti į mobilumo laikotarpį, ne tik priartina Violos praeitį, bet ir netikėtai priartina laiką, esantį už daugiakultūrės grupės ribų. Viola jaučia, kad tai „*ką kartu čia turime ir ką darome*“ daugiakultūroje grupėje ilgai netruks, o tai savo ruožtu suponuoja, kad daugiakultūrės grupės erdvė mokymosi metu yra laikina ir iškart išnyks, kai tik baigsis mokymosi procesas grupėje.

Viola nustoja rašyti, o jos balse galime jausti aiškius frustracijos ir pasimetimo jausmus. Ji klausia: „*Negi aš vėl viską turėsiu pradėti iš naujo? Ką aš darysiu toliau?*“. Šie klausimai tampa netiesioginiu reikalavimu žiūrėti į ateitį ir nusibrėžti tolimesnę judėjimo ir veiklos trajektoriją. Taigi, viena vertus, galimybė mokytis mobilumo metu asmenį apdovanoja: leidžia būti lanksčiam, suteikia galimybę pasirinkti skirtingas judėjimo trajektorijas ir padeda kurti ateities planus. Kita vertus, mokydamasis daugiakultūroje grupėje asmuo neišvengia nuolatinio judėjimo laike, primenančiame, kad buvimas ir mokymasis daugiakultūroje grupėje yra laikinas.

Atrodo, kad mobilumui būdingas judėjimas, o su juo lygia greta einantis laikinumo jausmas, persmelkia daugiakultūrės grupės laiką viso mobilumo metu. Būdami grupėje jaunuoliai stengiasi kuo greičiau susikurti bendrą pasaulį ir užsitikrinti ateitį jame, tačiau taip pat turi kuo greičiau susiplanuoti ir tai, kas bus mobilumui pasibaigus. Išgyvenamas laikas nuo pirmų mokymosi daugiakultūroje grupėje akimirkų yra nuolat nukreiptas į ateitį. „*Kas bus dabar su šia grupe?*“, „*Kas bus toliau?*“, „*Kas manęs laukia po to, kai visas baigsis?*“. Daugiakultūroje grupėje laikas nėra pastovus ir lėtas, atvirkščiai, jis yra fragmentiškas, laikinas ir reikalaujantis asmenis skubėti.

Laikinumo pojūtis tampa kliūtimi daugiakultūrei grupei tiesiog būti dabarties, kaip santykio ir susitikimo su Kitu, momente. Laiko dabartiškumas, kaip santykio laikas (Buber, 1998), kaip susitikimo išgyvenimas ir *mūsų* pasaulio kūrimasis daugiakultūroje grupėje, vis nutolsta ar nukrypsta į ateitį.

Dabartis kaip santykio laikas nėra objektyviai pamatuojamas (Gutauskas, 2010), dabartis nėra nykstanti ar praeinanti, bet tęsiasi tol, kol tęsiasi pats susitikimo momentas (Buber, 1998). Vis dėlto mobilumo metu su kiekvienu asmens bandymu brėžti tolesnius planus ar judėjimo trajektorijas grupės dabarties laikas tampa objektyviai užfiksuojamas: jis/ji gali suvokti, kada daugiakultūrės grupės dabartis prasidėjo ir kiek laiko ji tęsis. Dar būdamas daugiakultūroje grupėje asmuo supranta, kad jos dabartis baigsis iškart, kai „*mes visi turėsime išvažiuoti ir visko nebeliks*“. Daugiakultūrės grupės dabartiškumas yra sutrūkinėjęs ir fragmentiškas, jis nuolat krypsta į ateitį. Daugiakultūroje grupėje sunku užčiuopti „čia ir dabar“, kuris leistų besimokantiejiems tiesiog pasinerti į buvimą ir mokymąsi su kultūriniu Kitu kaip tiesioginį susitikimą.

4.3. Išgyvenamas kūnas mokantis daugiakultūroje grupėje

Nepaisant tarp fenomenologijai priskiriamų filosofų egzistuojančių skirtumų plėtojant temas, bendrai sutariama, kad kūnas yra viena iš trijų⁵⁴ pamatinių fenomenologijai rūpimų egzistencinių temų. Kūnas yra laikomas pamatiniu būties pasaulyje būdu, o kūno pagrindu steigiasi ir skleidžiasi bet kokia patirtis (Mickūnas & Stewart, 1994). Filosofas Merleau-Ponty kūną nagrinėja ne kaip gamtos mokslų, fiziologijos, anatomijos objektą, bet kaip savitą subjektą, fenomeninį, gyvą, gyvenamą kūną, kuris tampa tiesiogine prieiga prie pasaulio. Kūno pagrindu steigiasi ir skleidžiasi bet kokia patirtis (Sverdiolas, 2005). Kalbėdamas apie kūną, Merleau-Ponty siekia įveikti dekartišką sąmonės ir kūno dualumą ir kreipia dėmesį į tai, kad kūnas nėra tik materialus ar fiziologinis objektas, o atvirkščiai, jis yra ir materialus, ir turinis sąmonė; sąmonė yra kūne, kaip ir kūnas yra sąmonėje. Kitaip tariant, kūnas nėra tik fizinis objektas, kuris mechaniškai pagal tam tikras schemas atlieka veiksmus, bet, Merleau-Ponty (1962/1995) žodžiais, gyvų reiškinių mazgas, kuriame skleidžiasi prasmės ir ištisi jų ansambliai – juslinės, gestinės ir

⁵⁴ Kitos dvi pamatinės egzistencinės temos, kurias, remdamiesi Ricoeuro siūlymu, išskiria ir aptaria Mickūnas ir Stewartas (1994) yra laisvė ir pasirinkimas bei intersubjektyvumas.

judėjimo funkcijos, jausmai, tarpasmeniniai santykiai, supratimas, kalba, mąstymas.

Taigi būti kūnu reiškia būti susietu su pasauliu ir dalyvauti jame. Įsivaizduokime mažą vaiką, kuris pirmą kartą prieš save pamato žvakės liepsną. Tik pastebėjęs žvakės liepsną, jis visą savo žvilgsnį sukoncentruoja į šį mažą, ryškų, geltonai-violetinį-raudoną, judantį ir šilumą skleidžiantį taškelį. Akimirkai, atrodytų, jis net nustoja mirksėti ir vos po poros sekundžių valingai pradeda tiesti savo rankos pirštus link liepsnos. Jis nori ją paliesti bent pirštu ir pažinti, kas yra šis prieš jo akis atsiradęs objektas. Vaikas dar nežino, kad liepsna, prisilietusi prie odos, degina ir kelia skausmą. Jis prisiliečia. Akimirksniu pajaučia skausmą ir greitai atitraukia ranką. Nosisuka nuo liepsnos ir pradeda verkti.

Viena vertus, ši vaiko, pirmą kartą susidūrusio su liepsna, situacija yra puikus pavyzdys, iliustruojantis patyrimo susiformavimą, kuris liks vaiko viduje likusį gyvenimą. Vaikas nusidegina pirštus ir nuo šiol jis žino, kad judanti ir šilumą skleidžianti geltonai-violetinė-raudona šviesa gali sukelti skausmą. Kita vertus, šis pavyzdys taip pat puikiai parodo, kad mūsų kūnai yra susieti su supančiu pasauliu ir nukreipti į jį – šiuo atveju, į žvakės liepsną. Kūnas yra mediumas, per kurį pradedame dalyvauti pasaulyje, jį pažįstame ir patiriame.

Lygiai taip pat, tik susidūrę su kitu asmeniu, mes pirmiausiai jį/ją patiriame per kūną: per akių kontaktą, šypseną, rankos paspaudimą ar apsikabinimą. Daugiakultūrėje grupėje mūsų ir Kitų kūnai juda taip pat toje pačioje erdvėje ir visai arti vienas šalia kito. „Mano kūnas yra visuomet su manimi; pirmiausiai aš esu jame ir tik tuomet aš esu objektą pasaulyje, kurį galiu pažinti arba ne, bet, be abejonės, galiu susidurti su juo per savo kūną“ (Kirova & Emme, 2012, p. 142). Tokiu būdu mes neabejotinai susiduriame su kultūrinių Kitų kūnais, o kultūriniai Kiti susiduria su mumis per savo kūną. Todėl mūsų ir Kitų kūno išgyvenimai mokantis daugiakultūrėje grupėje tampa svarbia dimensija, padedančia geriau suprasti šį fenomeną.

Išgyvento kūno tema tyrėjo refleksiją kreipia būtent į tai, kaip tiriamo fenomeno rėmuose išgyvenami mūsų ir Kitų kūnai (van Manen, 2014). Šioje

dalyje tyrėjo žvilgsnis krypta į tai, kaip būdami ir mokydami daugiakultūroje grupėje mobilumo metu jaunuoliai išgyvena savo ir kitų kūnus. Pagrindinis klausimas, kuris keliamas šios refleksijos metu: *kaip mokydami daugiakultūroje grupėje jaunuoliai išgyvena savo ir/ar kitų kūnus?*

4.3.1. Reikalaujantis Kitų žvilgsnis

Mes tyliai stoviniuojame šalia ratu sustatytų kėdžių. Vienas kitas kažką tyliai kalba, bet aplinkui taip spengiančiai tylu. „Kad tik greičiau prasidėtų programa...“. Pagaliau ateina ta taip laukta pradžia. Mūsų mokymai prasideda nuo žaidimo, skirto įsiminti vieniems kitų vardus. Sustojame ratu. Kiekvienas iš mūsų turime pasakyti savo vardą ir būdvardį iš tos pačios kaip pirmoji vardo raidė bei galiausiai parodyti gestą, susijusį su asmeniu. Greitai išsitraukiu telefoną iš kišenės ir naudodama Google translate stengiuosi kuo greičiau rasti žodį. „Koks galėtų būti žodis iš L raidės šioj kalboj? Koks? Galva visiškai tuščia“. Nieko negirdžiu aplinkui, tik jaučiu tokį lengvą virpuliuką kūne. „Tuoju bus mano eilė, kai visiems garsiai galėsiu pasakyti savo vardą...“. Tik jai atėjus, akimirksniu viską išpyškinu ir parodau gestą. Jau noriu atsikvėpti, bet staiga išgirstu: „Tau dar reikia pakartoti pasisakiusių savanorių vardus“. Greitai peržvelgiu akimis ratą „Oi, kažką praleidau... Pala, turėčiau pradėti nuo...“. Apsišvalgau ir prieš mano akis – visų stovinčiųjų žvilgsnis tiesiai į mane, toks klausiantis ir reikalaujantis kuo greičiau kalbėti. „Nuo ko man pradėti?“ ir užsidengiu rankomis burną. O tas jų visų žvilgsnis nesibaigia, laiko mane taip stipriai ir nepaleidžia... Kaip dabar aš norėčiau pranykti, bet negaliu. Ir užsimerkiu... (Liepa iš Lietuvos)

Liepa, tik atvykusi į mokymų vietą, nekantriai laukia pradžios, sudrumsiančios tą spengiančią tylą ir atstumą, tvyrantį tarp jos ir kitų kultūrų jaunuolių kūnų. Prasidėjus užduočiai Liepa, atrodytų, yra kupina pozityvaus jaudulio ir lengvo virpulio kūne. Garsus prisistatymas gali tapti būtent ta svarbia galimybe, padedančia nutraukti tarp jos ir kitų savanorių tvyrančią tylą ir distanciją. Tačiau toji lauktoji mokymų pradžios akimirka netampa Liepos

išsigelbėjimu. Atvirkščiai, greitai ištarusi savo vardą ir parodžiusi gestą, ji ir toliau lieka tame pačiame tylos ir distancijos kitų jaunuolių kūnų atžvilgiu taške. Jaudulio pagauta Liepa neišgirsta visos užduoties taisyklių. Kažkieno balsas nurodo jai pakartoti visų pasisakiusiųjų vardus. Ji staiga supranta, kad kažką praleidusi neatliko duotos užduoties iki galo. Atrodo, kad tai Liepos stipriai nesutrikdo, netgi atvirkščiai, ji akimis apžvelgia ratą ir mintyse greitai pradeda dėti mintis, kaip atlikti likusią užduoties dalį. Tačiau žvelgdama į visus bendrame rate stovinčius jaunuolius ji staiga pastebi kitų savanorių tiesiai į ją nukreiptą žvilgsnį, kuris taip sutrikdo pačią Liepą, kad ji nebegali tęsti užduoties.

Kas yra žvilgsnis? Fiziologine prasme, žvilgsnis yra žmogaus organo – akių – veiksmas, nukreiptas į tam tikrą stebimą objektą. Pačia bendriausia prasme žvilgsnis apibūdinamas kaip *akių užsifiksavimas į pastovų ir įdėmų žiūrėjimą, dažnu atveju su užsidegimu ar rūpestingu dėmesiu* (Merriam-Webster Online Dictionary, n.d.). Laikydami šio apibrėžimo, galime sakyti, kad tiesioginio kontakto su kitu asmeniu metu žvilgsnis išreiškia pastovų ir įdėmų asmens žiūrėjimą, patvirtinantį žiūrinčiojo atidumą ir dėmesį. Be kita ko, tiesioginio kontakto su Kitu metu žvilgsnis netiesiogiai padeda užtikrinti, kad „aš esu čia, su tavimi ir matau tave“.

Kito asmens žvilgsniu kuriamą atidumą ir dėmesį mums galime puikiai iliustruoti įsivaizduodami visiškai priešingą situaciją nei papasakojo Liepa. Tarkime, grupės nariai vėl stovi bendrame rate, tačiau, kai Liepa prisistato, didžioji dauguma grupės narių žiūri ne į ją, o dairosi aplinkui ar žiūri į kitus nekalbančiuosius. Tokiu būdu mums nekiltų abejonės, kad grupės narių žvilgsnio į kalbančiąją nenukreipimas išduoda jų abejingumą ir neatidumą jai. Taigi galėtume sakyti, kad daugiakultūrės grupės nariai, pirmą kartą stovėdami bendrame rate veidas į veidą, „įtempia“ savo akis ties kiekvienu kalbančiuoju tam, kad galėtų sekti užduotį, bei siekia išlikti dėmesingi užduoties ir kito asmens atžvilgiu. Tačiau Liepa tiesiai į ją nukreiptą visų žvilgsnį išgyvena ne kaip jų atidumo ar domėjimosi raišką. Į ją nukreiptas žvilgsnis kupinas galios – jis tvirtai laiko Liepą, reikalauja pradėti kalbėti ir iki galo atlikti užduotį. Visų

grupėje stovinčiųjų klausiantis ir reikalaujantis žvilgsnis, atrodytų, pradeda Liepą spausti ir ji nebežino, kaip su juo susidoroti.

Filosofas Sartre'as (1980) pateikia pavyzdį, puikiai iliustruojantį, kaip į mus nukreiptas kito žvilgsnis gali pakeisti savęs ir aplinkos suvokimą. Įsivaizduokime, kad prie durų stovintis pavydo ar smalsumo vedinas žmogus staiga pasilenkia, trumpam priglaudžia prie durų savo ausį, o po to pradeda žiūrėti pro rakto skylutę. Jis nori pamatyti, kas vyksta kitame kambaryje. Jis stovi vienas, žvelgia pro rakto skylutę ir jo sąmonė laikosi jo atliekamų veiksmų. Tiksliau, jo veiksmai tampa juo pačiu; jis visiškai susikoncentruoja į žiūrėjimo pro rakto skylutę veiksmą ir tampa tuo žvilgsniu. Tačiau staiga koridoriuje išgirsta žingsnius. kažkas žiūri į jį! Ir tą pačią akimirką jo dėmesys nuo rakto skylutės nukreipiamas į save. Jis pradeda matyti save, kadangi kažkas žiūri į jį. Jis suvokia, kad kito žvilgsnis yra nukreiptas į jį ir jis tampa sąmoningas savo paties atžvilgiu. Kito žvilgsnio akivaizdoje mes tampame matomi, pažeidžiami. Tokiu būdu mūsų būtis modifikuojasi ir suvokiame, kad tapome kito asmens stebėjimo *objektais*.

Sartre'as (1980), aprašydamas į mus nukreiptą kito žvilgsnį, teigia, kad kito žvilgsnis – tai ne akys, kurios žvelgia į mus. Kito akys nurodo, kad žvelgiama į mus, tačiau mes nepastebime, ar į mus nukreiptos akys yra gražios ar grėsmingos, nepastebime jų spalvos. Iš tiesų „Kito žvilgsnis paslepia jo akis; atrodo, tarsi jis eitų jų [akių – S.K.] priešakyje“ (p. 258). Taigi Kito akys kaip objektas išlaiko distanciją su mumis, jos mūsų atžvilgiu yra toli. O tarp mūsų ir į mus nukreipto kito žvilgsnio susidaro dvigubas ryšys: nebelieka distancijos, bet tuo pačiu metu žvilgsnis laiko mus distancijoje su Kitu. Liepa, apžvelgdama ratą, nepastebi stovinčių jaunuolių akių, bet pamato patį žvilgsnio momentą. Į ją nukreiptas klausiantis ir reikalaujantis kalbėti žvilgsnis, atrodytų, tampa tarpininku, panaikinančiu distanciją tarp jos ir kitų stovinčiųjų. Nors visų kūnų pozicija lieka ta pati, visų žvilgsnis vis labiau artėja link Liepos. Galiausiai šis žvilgsnis ją apglėbia ir nebepaleidžia.

Sartre'as (1980) žvilgsnį pirmiausiai laiko tarpininku (angl. *intermediary*), kuris mus kreipia į save pačius. Filosofas klausia, ką iškart pagalvojame, kai,

praeidami pro krūmus, netikėtai išgirstame juos traškant? Pagalvojame ne tai, kad ten kažkas yra, o pirmiausiai tai, kad mes esame pažeidžiami, kad turime kūną, kurį galima sužeisti, kad esame vietoje, kurioje negalime savęs apginti. Liepa, peržvelgdama ratą, staiga visą dėmesį nukreipia nuo kitų ir užduoties į save, ir pradeda klausti: „*Nuo ko man pradėti?*“. Be to, visų žvilgsnis, objektyvizuodamas Liepą, parodo savo galią – jis klausia ir kelia Liepai reikalavimus. Liepa pradeda jausti spaudimą: ko ji čia stovi ir tyli, kodėl laukia ir iki galo neatlieka užduoties. Liepą objektyvizuojantis kitų jaunuolių žvilgsnis padaro ją visiškai matomą, pažeidžiamą ir bejėgę atlikti užduotį.

Jaučiama gėda arba pasididžiavimas yra tai, ką mums parodo Kito žvilgsnis ir ką mes patys parodome šio žvilgsnio pabaigoje. Gėda – tai savęs gėda; tai atpažinimas, kad esame tie objektai, į kuriuos Kitas žiūri ir vertina. „Aš galiu gėdytis tik tuomet, kai mano laisvė mane apleidžia, kad tapčiau Kitam tuo duotu objektu“ (Sartre, 1980, p. 261). Tačiau gėdos jausmo grynąja prasme neturėtume tapatinti su kaltės jausmu, o su tuo, kad Kitam mes tampame objektais, t. y. „atpažinti save [kursyvas autoriaus] kaip nusižeminusią, ribotą, priklausomą būtybę, kuri esu Kitam“ (p. 288). Atrodytų, kad Liepa, netiesiogiai pradeda jausti gėdą dėl to, kad nežino, ką toliau daryti, ir pradeda jaustis esanti priklausoma nuo kitų stovinčių jaunuolių.

Pirmoji Liepos reakcija į šį reikalaujantį kitų žvilgsnį – noras pranykti ir tokiu būdu išsilaisvinti nuo ją spaudžiančio nepažįstamųjų žvilgsnio. Tačiau tiesiogiai negalėdama to padaryti, ji bando įgalinti savo kūną išsilaisvinti kitais būdais: užsidengia burną rankomis ir galiausiai užsimerkia. Užsimerkimas tampa tuo simboliniu veiksmu, padedančiu atsiriboti nuo klausiančio ir reikalaujančio kultūrinių Kitų žvilgsnio. Čia susidaro dviprasmiška situacija. Nors, Sartre'o žodžiais tariant, žvilgsnis nėra akys, akys tai tik regėjimo organas, kuris žvilgsnio metu pasislepia, vis dėlto akys yra žvilgsnio (iš)laikymo priemonė. Akių užmerkimas pirmiausiai išreiškia simbolinį žvilgsnio nutraukimą: aš užsimerkiu ir į mane nukreiptas žvilgsnis (bent simboliškai) pranyksta, aš jo nebematau.

Akių užmerkimo momentas tampa simboliniu veiksmu, kuris Liepai bent trumpam gali padėti atsiriboti ir net pranykti. Kitaip tariant, jos kūnas randa būdą, kaip pasipriešinti kitų objektyvizavimui, randa būdą, kaip išsilaikyti nuo galios kupino žvilgsnio. Tačiau šis žvilgsnio nutraukimas išlieka simboliniu (ir tam tikra prasme vienušiu) veiksmu, kadangi kiti ir toliau gali būtų nukreipti žvilgsnį į asmenį. Asmuo, nors tiesiogiai nemato, ir toliau gali šį žvilgsnį jausti.

Daugiakultūrės grupės žvilgsnis gali asmenį objektyvizuoti, vertinti, varžyti, padaryti pažeidžiamu ir netgi bejėgiu, ypač tuomet, kai kultūriniai Kiti asmeniui yra dar nepažįstami. Sartre'as (1980), kalbėdamas apie žvilgsnį, dėmesį kreipė į dviejų asmenų – mano ir Kito – žvilgsnį. Kalbėdami apie žvilgsnį daugiakultūroje grupėje turėtume nepamiršti ir to, kad grupės žvilgsnis iškart suponuoja tam tikrą daugio galią vieno asmens atžvilgiu. Asmuo šiuo atveju atsiduria ne prieš dvi, bet prieš visą būrį į jį/ją nukreiptų akių; asmuo yra vertinamas ir tampa objektu ne vienam, bet visiems grupės nariams. Įsivaizduokime vaiką, kuris turi padeklamuoti eilėraštį prieš visą klasę arba studentą, turintį daryti pristatymą universitete prieš bendrakursius. Situacijose, kuriose tampame grupės stebėjimo centru, mūsų kūnas tampa labiau pažeidžiamas ir trapus, o mūsų veiksmai tampa mažiau užtikrinti. Taigi mokymasis daugiakultūroje grupėje stiprina mūsų kūno priklausymą kultūriniais Kitiems, jis gali tapti Kitų stebėjimo ir vertinimo objektu.

4.3.2. Kūnas tampa nenormalus

Būdami namų pasaulyje, mes ne visada esame budrūs ir dėmesingi savo kūno veiksmų ir reakcijų atžvilgiu. Atvirkščiai, namų aplinkoje dažnai mūsų kūnas reaguoja ir veikia automatiškai, nesąmoningai. Kadangi mūsų kūnai nuolat sąveikauja su mus supančia kasdiene aplinka, mūsų veiksmai joje tampa įprasti ir savaime suprantami, todėl ne visada esame atidūs ir budrūs savo kūnų atžvilgiu. Susidūrimai su tuo, kas yra nauja, nepažįstama, netikėta keičia mūsų atidumą ir budrumą savo kūno atžvilgiu. Tokiose akimirkose pradame labiau jausti bei pastebėti net subtiliausius savo kūno veiksmus, reakcijas ar pojūčius.

Anna Kirova ir Michaelis Emme (2012) imigraciją laiko vienu iš tokių išgyvenimų, kuris įsiterpia į įprastą asmens gyvenamąjį pasaulį ir priartina svetimą pasaulį ir jo „nenormalumą“. Aprašydami vaikų imigracijos išgyvenimus, autoriai išryškina, kad atsidūrę naujoje aplinkoje asmenys nebegali atlikti visų jiems įprastų „namų pasaulio“ veiksmų. Negalėdami atlikti tų pačių veiksmų, jie pradeda abejoti savo kūnu ir tokiu būdu tampa atidesni ir sąmoningesni savo kūno atžvilgiu. Adamas, pasirinkęs dalyvauti mobilumo programoje, pirmą kartą mokosi daugiakultūroje grupėje, kurioje jo kūnas taip pat tampa nenormalus:

Aš tikrai nemoku piešti ir man niekada nepatiko užduotys, kai reikėdavo ką nors piešti. Bet kaip tyčia dabar turime nupiešti, kaip įsivaizduojame save po savanorystės. Pasiimu lapą, porą spalvų, atsisėdu ir viską pasidedu ant stalo. „Nuo ko pradėti?“ Paimu pieštuką ir nenoriai pradėdu kažką keverzoti. Užduoties laikas prabėga neįtikėtinai greitai, ir jau turime pristatyti visiems savo piešinius. „O ne, vėl tas ratas... Šitas sėdėjimas ir kalbėjimas bendrame rate man daug sunkesnė misija, nei piešimas...“. Atsisėdu ir nebegirdžiu, ką kalba kiti. Nuolat galvoju apie tai, kad artėja mano eilė... O ji neįtikėtinai greitai artėja... Ir staiga, kaip iš giedro dangaus, man į veidą pradeda plūsti karštas, atrodo, pats karščiausias koks galėtų tik būti kraujas. Atrodo, tarsi mano veidas padidėtų ir degtų kaip kokia liepsna. Mano rankose laikomas piešinys pradeda virpėti kaip per kokį žemės drebėjimą. Jis laksto į visas puses. Aš net nelabai nulaikau tą nelemtą piešinį.... Padedu piešinį ant žemės. Gal bus lengviau. Mano sukryžiuotos kojos pradeda skaudėti. Įkvėpiu ir pradėdu kalbėti, bet žodžiai vangiai lenda iš mano burnos, o burna siaubingai išdžiūvusi, tarsi būčiau kokioj dykumoj. Bandau pirštu rodyti į vieną detalę, gal taip man bus lengviau... Bet pirštas manęs visiškai neklauso, jis tarsi ne mano. Man to niekada nebuvo namie bendraujant su draugais, mokykloje ar universitete, bet šitoj nepažįstamųjų grupėj mano kūnas tapo kažkoks visiškai nenormalus... (Adam iš Vengrijos)

Adamas nemėgsta piešti ar atlikti užduočių, susijusių su piešimu. Tačiau būdamas daugiakultūroje grupėje, jis pajaučia, kad daug didesnis iššūkis yra ne atlikti užduotį, susijusią su piešimu, bet buvimas su kultūriniais Kitais bendrame rate. Tik atsidūręs bendrame rate, Adamo kūnas įsitempia ir pradeda laukti. Jaučiama vidinė įtampa kūne nukreipia Adamo dėmesį nuo kitų rate sėdinčių jaunuolių į save. Jis nebegirdi, ką kalba kiti, bet be perstojo galvoja apie tai, kad tuoj pat jis pats turės kalbėti.

Šiame subtiliame laukimo momente Adamo dėmesys visiškai susikoncentruoja į savo paties kūną, o kalbėjimo momento laukimas įsismelkia į visas jo kūno dalis: ausis, rankas, kojas, burną, rankos pirštus ir akis. Sėdėdamas rate ir laukdamas savo eilės kalbėti, Adamas pradeda jausti į veidą plūstantį kraują, drebančias rankas, išdžiūvusią burną. Tai subtilios ir neįprastos kūno reakcijos, kurias pirmiausiai tik mes patys pajaučiame ir tokiu būdu tampame budrūs savo kūno atžvilgiu. Svarbu pastebėti ir tai, kad šias kūno reakcijas dažniausiai pajaučiame būdami Kitų akivaizdoje: kai Kiti žiūri į mus ar girdi mus, kai jie stovi ar sėdi šalia mūsų. Ir nors šias subtilias kūno reakcijas ne visada Kitų akys pastebi, tačiau mes patys, atrodytų, atsiduriame pačiame savo kūno budrumo pike ir pradedame nuogąstauti, kad tik kūnas mūsų „neišduotų“.

Adamas stengiasi neišsiduoti kitų akivaizdoje padėdamas piešinį ant žemės ir bandydamas pirštu rodyti į piešinio detales. Tačiau jo naudojami išraiškingi kūno reakcijų palyginimai, kaip *pats karščiausias kraujas, plūstantis į veidą, rankos drebančios kaip žemės drebėjimas, išdžiūvusi burna, tarsis stovėtų dykumoje*, tampa iškalbingais simboliais, rodančiais visišką jo kūno išsibalansavimą ir atsidūrimą nepavydėtinoje situacijoje. Adamui jo paties kūnas šioje daugiakultūroje grupėje pradeda atrodyti kaip visiškai nenormalus.

Ką reiškia kūno normalumas? Etimologiškai sąvoka *normalus* kildinama iš lotyniško žodžio *normalis* reiškiančio *padarytas pagal dailidės kampainį*, kurį sudaro dvi lygios liniuotės, sudarančios statų kampą, ir naudojamas pamatuoti kampo statumą (Online Etymology Dictionary, n.d.). Normalus taip pat kildinamas iš kito lotyniško žodžio *norma* reiškiančio *taisyklė, šablonas*.

Taigi pačia bendriausia prasme galime sakyti, kad normalus reiškia atitinkantis nustatytą ar įprastą modelį, šablona, struktūrą ar taisyklę. Tačiau pagal ką mes galime apibrėžti, kas yra nustatyta, ar kas yra įprasta?

Sartre'as (1980), kalbėdamas apie kūno svetimumą, naudoja asmens drovumo pavyzdį ir parodo, kad asmuo tampa atidus savo kūno atžvilgiu ne dėl savęs, bet dėl Kito. Drovumą jaučiantis žmogus savo būsenai apibūdinti naudodamas tokias frazes kaip „jaučiu, kaip aš raudonuojau“, ar „jaučiu, kaip aš prakaituoju“, ją apibūdina klaidingai. Iš tiesų tokiomis frazėmis asmuo stengiasi išreikšti tai, kad jis/ji yra nuolatos budrus savo kūno atžvilgiu ne taip, kaip jam atrodo, o kaip gali pasirodyti Kitam. Kitaip tariant, asmuo savo kūno (ne)normalumą pajaučia galvodamas iš kito perspektyvos: kaip kitas pamatys mano kūną? Kaip kitas pamatys mano reakcijas? Adamo kūno nenormalumo būseną taip pat kyla lyginant jo patirtį namų aplinkoje ir tarp nepažįstamų kultūrinių Kitų: *„man to niekada nebuvo namie bendraujant su draugais, mokykloje ar universitete, bet šitoj nepažįstamųjų grupėj mano kūnas tapo visiškai nenormalus“*.

Taigi asmeniui savo kūnas atrodo visiškai normalus, kai, būdamas šalia Kitų kūnų, jis elgiasi pagal išmokus ir įprastais tapusius modelius; kai asmuo gali jautis atsipalaidavęs ir ramus; kai žodžiai liejasi laisvai; kai visos kūno dalys atlieka sinchroniškus veiksmus ir Kitam nepasirodys, kad tai, ką jis/ji daro, nėra neįprasta. Kasdienė aplinka, kaip draugų ratas, mokykla, universitetas, tampa erdvėmis, kuriose asmens kūnas su laiku išmoksta elgtis pagal bendrus modelius. Tačiau pirmasis susidūrimas su daugiakultūre grupe gali tapti tuo išgyvenimu, kuris „išmuša“ asmens kūną iš jam/jai įprastų kasdinių modelių. Daugiakultūre grupėse, steigiančiose susidūrimus su nepažįstamais kultūriniais Kitais, asmens kūnas gali lengviau prarasti įprastą pusiausvyrą, jis/ji gali pradėti abejoti savo kūno veiksmais ir savo kūno normalumu, o tai savo ruožtu sunkina asmens dalyvavimą pačiame mokymosi procese.

4.3.3. Įsitvirtinęs kūno nuovargis

Kur tik pasisuksi, visur žmonės, kalbantys skirtingom kalbom. Jie tavęs ieško, pribėga ir puola klausinėti bei kamantinėti: „Iš kur tu esi? Ką tu veikei savo šalyje?“. Klausimai man byra vienas po kito. Vos spėju atsikvėpti. Aplink mane būrys nepažįstamų žmonių, kuriuos bandau pažinti bendraudama anglų kalba... „Ar čia taip bus visą laiką? Man taip neįprasta, kad mes visą laiką dirbame grupėje. Dar nesuprantu, ir kodėl mes visas užduotis turime atlikti grupėje?“ (Kristina iš Vengrijos)

Mokymasis daugiakultūroje grupėje savanorystės metu pasižymi specifiniais neformaliojo ugdymo bruožais, kurie, ypač jei asmens ankstesnė mokymosi patirtis remiasi individualiu mokymusi bei individualiu užduočių atlikimu, kelia klausimą, kodėl „mes visą laiką dirbame grupėje“. Mokymų ir įvertinimo ciklo metu mokymas(is) remiasi aktyviais, besimokančiųjų dalyvavimą ir asmeninį tyrinėjimą užtikrinančiais metodais, kurių pagalba siekiama motyvuoti ir skatinti jaunas žmones atrasti save kaip nuolat besimokantį bei tobulėjantį asmenį (European Commission, 2017). Šių aktyvių, besimokančiųjų dalyvavimą ir asmeninį tyrinėjimą užtikrinančių metodų pagrindas yra patirtinis mokymasis, grupinis darbas ir dialogas. Pastarieji metodai garantuoja, kad mokymasis grupėje apims kognityvinę, santykio/tarpasmeninę ir emocinę dimensijas, ir (tikslingai ar numanomai) užtikrins visuminį asmens mokymąsi, apimantį jo/jos protą, kūną ir emocijas. Taigi tokia grupinė mokymosi procese ne tik asmens protas ir emocijos, bet ir fizinis kūnas tampa aktyviu mokymosi instrumentu ir yra „įdarbinamas“ nuolatiniame veiksmui.

Mokantis daugiakultūroje grupėje savanorystės metu jaunuolių kūnai yra mažiau varžomi. Netgi, atvirkščiai, jų kūnams suteikiama gana daug laisvės judėti ir reikštis erdvėje. Tarkime, mokymosi metu jaunuoliai gali pasirinkti asmenines sėdėjimo pozicijas, atlikdami užduotis grupėje jie gali sėdėti, stovėti ar aktyviai judėti fizinėje erdvėje. Tokiu būdu laisvai judantys kūnai

daugiakultūrėje grupėje tampa ne tik priemone, skirta atlikti užduotis, bet ir galimybė pažinti šalia esantį kultūrinį Kitą.

Pirmąkart daugiakultūrėje grupėje atsidūrusi Kristina jaučia, kad kitų savanorių kūnai priartėja prie jos daug arčiau, nei jai yra įprasta. Kitų kūnų artumą ji pajaučia iškart, vos tik mokymai prasideda: „kur tik pasisuksi, visur žmonės, kalbantys skirtingom kalbom. Jie tavęs ieško, pribėga ir puola klausinėti bei kamantinėti“. Kitaip tariant, kultūrinių Kitų kūnai, ieškodami, pribėgdami, klausinėdami įsiterpia į esamą Kristinos kūno judėjimo trajektoriją. Vis dėlto atrodo, kad šalia Kristinos esantys kultūrinių Kitų kūnai tik subtiliai braunasi link jos kūno. Kitų kūnai išlieka kaip vieno bendro būrio ar atomų dalelėmis, judančiomis savu ritmu ir leidžiančiomis Kristinai atsikvėpti. Tačiau kaip jaunuoliai išgyvena šį besąlygišką judėjimą su kultūriniais Kitais ilgesnį laiko tarpą? Ar jie jaučiasi galintys atsikvėpti?

Eglė, prisimindama savo savanorystės patirtį, pradeda pasakoti išgyventas pirmas akimirkas tik gavus naują užduotį, kurią savanorių grupė turėjo atlikti vidurio įvertinimo mokymuose:

Prieš mus stovi du stulpai ir per juos ištempta virvė. Negalėdami paliesti nei virvės, nei stulpų, bet susikibę rankomis turime kažkaip tą virvę perlipti. Mes susikabiname rankomis ir nejudame, tarsi kas mūsų kojas prie žemės būtų pritvirtinęs. Akimirka visiška tyla, jokių idėjų... kažkas pradeda siūlyti, kaip būtų galima tai padaryti. Išklausome, bet visi ir toliau stovime it priklijuoti. Stoviu laikydama kitų rankas, bet visiškai neturiu energijos jų laikyti. Kitų rankos man atrodo tokios sunkios, tokios kažkokios negyvos, nejudančios, bet negaliu jų paleisti. Nors taip norėtusi... Tiesiog paleisčiau rankas ir atsigulčiau ant šitos žemės. Norėčiau bent šiek tiek leisti savo kūnui nieko neveikti, nebeatlikti duodamų užduočių. Leisčiau jam pabūti vienam, kad jame įsitvirtinęs nuovargis bent kiek dingtų. Pavargau būti ir mokytis visą laiką su kitais savanoriais. Pavargau nuolat bendrauti užsienio kalba; pavargau domėtis kitomis kultūromis; pavargau nuo bandymų suprasti, ką kiekvienas žodis ir veiksmas reiškia... (Eglė iš Lietuvos)

Mokymai daugiakultūrėje grupėje tik įpusėjo, tačiau Eglės kūnas jaučiasi pavargęs, tiksliau, nuovargis jos kūne įsitvirtino. Kelios intensyvios dienos būnant kitų žmonių apsuptyje ir mokantis kartu, atrodytų, reikalauja iš jaunuolių daug energijos ir pastangų. Pastaroji užduotis taip pat skatina juos aktyviai „įjungti“ savo kūnus tam, kad perliptų virvę. Tačiau dėl nuovargio visų jaunuolių kūnai užduoties metu yra statiški, mažai juda. Kaip pati Eglė sako, tarsi kojos būtų pritvirtintos prie žemės. Taigi duota grupinė užduotis simboliškai tampa bene paskutiniųjų Eglės kūne esančių jėgų išnaudojimu. „*Stoviu laikydama kitų rankas, bet visiškai neturiu energijos jų laikyti*“. Ji jaučia, kad nuovargis apėmė ne tik jos, bet ir kitų jaunuolių kūnus. Eglė, atrodytų, atsiduria ambivalentiškoje būsenoje: stengiasi išlaikyti kitų negyvybingas rankas, tačiau ir trokšta jas paleisti, atsigulti ant žemės ir nieko neveikti.

Nuovargis tai toks kūno jausmas, kurį vienu ar kitu gyvenimo momentu visi patiriame. Mūsų kūnas pavargsta ir dėl mūsų pačių veiksmų, ir dėl išorinių dirgiklių: neturėjome pakankamai laiko išsimiegoti, ilgai dirbome ar mokėmės egzaminui, atlikome sunkią fizinę veiklą ar ilgai bendravome su nepažįstamaisiais. Lietuvių kalbos žodynas (n.d.) nurodo, kad pavargti *tai dėl fizinės ar protinės įtampos imti netekti jėgų, ilsti, silpti*. Kitaip tariant, nuovargis yra tiesiogiai susijęs su tam tikromis vidinėmis ir išorinėmis įtampomis, sukeliančiomis mūsų kūnuose disbalansą ir tokiu būdu mažinančioms mūsų fizinės ir/ar protinės jėgas. Taigi kūno nuovargis neabejotinai siejasi su mūsų gyvenimo kokybe ir sveikata. Būdami pavargę, mes nebegalime užmigti, pradedame jausti nerimą, nebegalime susikaupti, norime būti vieni. Davidas Maletas Armstrongas (1962) kūno nuovargį laiko tokiu jausmu, kuris išplinta po visą asmenį kūną ir yra susijęs su noru sustoti. Tai puikiausiai matome ir Eglės situacijoje – ji norėtų savo kūną tiesiog sustabdyti, „*kad jame įsitvirtinęs nuovargis bent kiek dingtų*“.

Su kokiomis įtampomis, vedančiomis link nuovargio, susiduriama mokantis daugiakultūrėje grupėje? Čia galėtume išskirti kelis tarpusavyje susipynusius sluoksnius, dėl kurių besimokančiųjų kūnai daugiakultūrėje

grupėje gali įsitempti ir, galiausiai, pavargti. Asmens kūnas tiesiogiai išgyvena fizinės erdvės pasikeitimą. Kūnai palieka namų erdvę, kurioje viskas buvo įprasta ir žinoma, ir patenka į išorinį pasaulį, kuriame viskas tampa nepažįstama ir svetima, kuriame klausimai ir abejonės gali kilti ties kiekvienu dalyku (Schutz, 1976). Patekęs į naują kultūrinę terpę asmuo suvokia, kad tai, kas buvo įprasta ir puikiausiai veikė asmens namų aplinkoje, naujoje terpėje gali visiškai neveikti. Tarkime, gimtoji kalba nebetenka turėtos galios ir asmuo turi bendrauti su kitais užsienio kalba; kūnas turi iš naujo susikurti privatumą ir saugumą bei turi suprasti ir įeiti į kitos kultūrinės grupės organizuojamą kasdienį gyvenimą, tarkime, reikia perprasti ir įsilieti į priimančios šalies kasdienį gyvenimo ritmą, darbo organizavimą, organizacijų kultūrą, asmenų tarpusavio bendravimą ir kita.

Atsidūrus daugiakultūroje grupėje gali neveikti tiek asmens namų, tiek naujo išorinio pasaulio taisyklės. Daugiakultūros grupės savitumas pasireiškia tuo, kad asmens kūnas susiduria ne su viena konkrečia kultūra, o veikia visiškoje kultūrinėje įvairovėje. Prie asmens lengvai priartėja kiti nepažįstami kūnai, kurių judėjimas ar elgesys ne visais atvejais gali būti panašus ir suprantamas. Iš pirmo žvilgsnio subtilūs ir daug asmens kūno pastangų nereikalaujantys veiksmai būnant su kultūriniais Kitais, pvz., bendravimas *lingua franca*, domėjimasis kitų kultūromis ar bandymas suprasti kitų veiksmus ir žodžius, pradeda visapusiškai varginti kūną.

Atsidūrus daugiakultūroje grupėje mobilumo metu patenkama dar į vieną – mokymosi – sluoksnį. Mokymasis mobilumo metu turi aiškius išorinius reikalavimus: dalyvaujama aiškiai įremtame procese, kurio metu nepertraukiamai atliekamos dinamiškos grupinės užduotys vienokio ar kitokio dydžio grupėse ir reikalaujama pasiekti tam tikrų rezultatų. Šalia šių išorinių reikalavimų, jaunuoliai bando išpildyti savo vidinius troškimus: pažinti šalia esančius jaunuolius ir jų kultūras, susikurti privačią ir intymią erdvę, kuri juos apsaugotų būnant nepažįstamoje išorinėje erdvėje. Taigi mokantis daugiakultūroje grupėje skirtinguose sluoksniuose besikuriantys namų-išorinio pasaulio, savojo aš-kultūrinių Kitų, išorinių mokymosi reikalavimų-vidinių

troškimų dualumai tarpusavyje persipina ir sukelia besimokančiojo kūnai įvairias įtampas, augančias tol, kol galiausiai jų kūnai pradeda reikalauti sustoti ir išsilaisvinti.

Taigi, atsidūręs daugiakultūrėje grupėje, asmens kūnas įsitempia, kai tik pirmi malonaus jaudulio momentai susitikus su kultūriniais Kitais pradeda blėsti. Nuo ko pradėti? Kaip pažinti visus? Kaip suprasti kiekvieną, kuri(s) skiriasi nuo mūsų? Asmeniui sunku iki galo suprasti, ką sako ar daro kiti. Jį pradeda varginti tai, kad negali rasti panašių kultūrinių reiškinių kiekviename, su kuriuo/kuria susiduria ir kartu mokosi. Asmuo kreipia dėmesį į subtilius Kitų veiksmus ar žodžius, bando juose išvelgti reikšmes, tačiau dažnai paskęsta detalių gausoje ir nemato bendro konteksto.

Kūne įsitvirtinantį nuovargį būnant ir mokantis kultūriškai dinamiškoje grupėje galėtume apibūdinti kaip nuvargimą nuo įvairovės (angl. *diversity fatigue*). Nuvargimo nuo įvairovės konceptas gana plačiai naudojamas darbo rinkoje, ypač verslo sektoriuje, kuomet kalbama apie daugiakultūros darbuotojų grupes. Pačia bendriausia prasme nuvargimu nuo įvairovės apibūdinamas protinis (dažniausiai vadovų) nuovargis dėl nuolatinio dėmesio siekiant užtikrinti darbuotojų rasinę ar etninę įvairovę (pvz., Word Spy, 2017; The Economist, 2016).

Daugiakultūrėje grupėje nuvargimą nuo įvairovės galime sieti tiek su protiniu, tiek su fiziniu nuovargiu ir disbalansu. Kūnai nuvargsta nuo kultūrinės įvairovės, kadangi asmuo, intensyviai veikdamas šalia kultūrinių Kitų, bando surasti bei suprasti kiekviename jų esančias kultūrines reikšmes. Kūnai pavargsta lygindami skirtingas kultūras, ieškodami panašumų ir skirtumų tarp savo ir kitų kultūrų. Eglės išgyvenime kūno nuovargis nuo kultūrinės įvairovės pasireiškia labai ryškiai: „*pavargau nuolat bendrauti užsienio kalba; pavargau domėtis kitomis kultūromis; pavargau nuo bandymų suprasti, ką kiekvieno žodis ir veiksmai reiškia*“. Atsidūręs tokioje būsenoje, jos fizinis kūnas, atrodytų, nori bet koku būdu išsilaisvinti nuo Kitų. Ji norėtų tiesiog paleisti kitų rankas ir atsigulti ant žemės.

Nors mokymai tik įpusėjo, tačiau Eglės kūne nuovargis visiškai įsitvirtinęs. Ji nori sustabdyti, „išjungti“ savo kūną. Visiškas jo neveikimas leistų jai bent iš dalies atsiriboti tiek nuo nuolatinio bendravimo, tiek nuo nuolatinio mokymosi su kultūriniais Kitais. Kita vertus, kūno sustabdymas tampa ne tik būdu sustoti ir atsiriboti nuo kultūrinių Kitų, bet ir galimybe atgauti jėgas tam, kad toliau galėtų būti ir mokytis daugiakultūroje grupėje. Kaip tęsia Eglė:

Ar mokymuose pavyko savo kūnui leisti nieko neveikti? O taip! Iškart po šitos užduoties turėjome visą laisvą popietę ir galėjome daryti įvairius užsiėmimus. Ir žinote, ką aš padariau? Grįžau į tą pačią pievą, kurioje darėme užduotį, ir atsiguliau... Nežinau, kiek laiko gulėjau, valandą ar dvi. Tiesiog gulėjau sau ir nieko neveikiau. Ir kai tik atsikėliau, pajaučiau, kad manyje prasidėjo visai naujas kvėpavimas. Jaučiau, kad savyje vėl turiu jėgų. Atsistojau ir pradėjau ieškoti, kur dingę kiti savanoriai... (Eglė iš Lietuvos)

4.4. Išgyvenamas santykis mokantis daugiakultūroje grupėje

Nancy (2015) teigia, kad bendras žmonių egzistavimo įstatymas apima du svarbius aspektus: gausumą ir santykį. Šių dviejų aspektų skiriamasis bruožas yra priklausymas, be kurio negalėtume suprasti, ką iš tiesų reiškia egzistuoti. Kitaip tariant, gausumas ir santykis su Kitais tampa pamatiniais elementais, padedančiais už(si)tikrinti, kad mes šiame pasaulyje ne tik egzistuojame, bet ir kažkam priklausome. Kita vertus, buvimas su Kitais ir kuriamas tarpusavio santykis yra tokia pat natūrali ir neišvengiama gyvenimo pasaulyje sąlyga kaip kvėpavimas ar valgymas. Mes gimstame Kitų pasaulyje, kurį perimame. Dalinamės kasdienio gyvenimo tikrove su kitais ir tokiu būdu nuolat atsiduriame akistatos situacijose, kuriose Kiti mums pasirodo gyvoje dabartyje. Akistatos situacijose mes realiai patiriame kitus ir stengiamės juos suprasti (Berger & Luckmann, 1966/1999). Todėl tarpusavio santykis reiškia ne ką kitą, kaip kito asmens regėjimą ir patyrimą (Mickūnas, 2015), per kurį mes galime pažinti tiek kitą asmenį, tiek ir save pačius.

Daugiakultūrės grupės plotmėje kultūrinis Kitas tampa „centru“, apie kurį sukasi visas asmenų mokymo(si) procesas: asmenys apsupti gausybės skirtingų kultūrų, jie visi dalijasi ta pačia erdve ir laiku, jie stovi vienas šalia kito ir mokosi kartu. Taigi mokymasis daugiakultūroje grupėje neabejotinai įkūnytas per tarpusavio santykį, kuomet kiti tampa ne tik mokymosi partneriais, bet ir mokymosi „medžiaga“. Todėl išgyvento santykio tema daugiakultūroje grupėje tampa bene didžiausiu ugdytojo dėmesio lauku ir rūpesčiu, keliančiu klausimus: kaip daugiakultūroje grupėje asmuo patiria šalia jo/jos esantį kultūrinį Kitą ir kaip Kito akivaizdoje patiria save? Kaip tarp skirtingų kultūrų individų kuriasi tarpusavio santykis? Koks tai santykis? Ar šis santykis išlieka pastovus? Ar jis kinta? Kaip šį santykį asmenys išgyvena?

Hermeneutinio fenomenologinio tyrimo metu išgyvento santykio tema tyrėjo žvilgsnį kreipia į tai, kaip žmogus konkrečiame išgyvenamame momente patiria save ir kitus. Tačiau šioje dalyje mano kaip tyrėjos žvilgsnis krypta ne į pavienį Aš-Tu santykį grupėje, bet į intensyviai išreiškiamą Aš-Jūs arba, remiantis Schutzo (1976) žodžiais, Mes-santykį, ir jo išgyvenimą. Pagrindiniai klausimai, kurie keliami šiame skyriuje: *kaip daugiakultūroje grupėje jaunuoliai išgyvena tarpusavio santykį? Kaip jaunuoliai išgyvena tuo pat metu juos supančius skirtingų kultūrų asmenis? Kaip jaunuoliai, būdami santykyje su skirtingų kultūrų asmenimis, patiria save?*

4.4.1. Aš nesu visiškai savimi

Pasirinkdamas dalyvauti tarptautinėje savanorystėje jaunas žmogus patenka į daugiakalbį, į priimančios šalies ir į skirtingas kalbas atstovaujančių savanorių pasaulį. Erasmus+ programos vadove (European Commission, 2017) numatyta, kad „daugiakalbystė yra vienas iš kertinių Europos projekto aspektų ir reikšmingas Europos Sąjungos siekio suvienyti įvairovę simbolis“ (p. 13). Todėl kalbinė įvairovė ir užsienio kalbų mokymosi skatinimas yra vienas iš specifinių mobilumo mokymosi tikslais įgyvendinamų tikslų. Siekdama įgyvendinti šį tikslą, Europos Sąjunga skatina jauną žmogų mokytis užsienio

kalbų ir suteikia visapusę kalbinę paramą⁵⁵ prieš ir per mobilumo laikotarpį užsienio šalyje.

Kaip rodo ankstesnės *Veiklaus jaunimo* programos stebėjimo ir analizės rezultatai, jaunų žmonių dalyvavimas savanorystės projektuose, mainuose ir kitose mobilumo veiklose žymiai prisideda prie jų mokymosi visą gyvenimą kompetencijų stiprinimo. Bene ryškiausias jaunų žmonių tobulėjimas mobilumo metu matomas būtent bendravimo užsienio kalbomis kompetencijos rėmuose (Interkulturelles Zentrum, 2014). Taigi viena vertus, dalyvavimas mobilume mokymosi tikslais skatina mokytis bendrauti užsienio kalba. Kita vertus, nuo pat pirmųjų mobilumo akimirų užsienio kalbos⁵⁶ naudojimas priimančioje šalyje tampa neišvengiama asmens kasdienybe, į kurią asmuo yra „panardinamas“.

Mokymų ir įvertinimo ciklas tarptautinės savanorystės metu taip pat organizuojamas naudojant *lingua franca*, dažniausiai anglų kalbą. Matilda interviu metu prisimena situaciją iš pirmųjų mokymų atvykusiems savanoriams, kurių metu tarpusavyje buvo bendraujama šia kalba:

Šiandien mes gavome užduotį rasti būdą, kaip duotų priemonių pagalba apsaugoti nuo antro aukšto metamą nevirtą kiaušinį. Mūsų didelė savanorių grupė yra išskaidoma į mažesnes penkių žmonių grupeles. Mes penkiese stovime mažame rate ir pradedame dalintis idėjomis, kaip labai ribotomis priemonėmis

⁵⁵ Tarptautinės savanorystės metu jaunuoliams suteikiama galimybė mokytis priimančios šalies gimtąją kalbą. Minimali užsienio kalbos mokymosi trukmė savanorystės laikotarpiu yra 36 valandos. Pabaigę šiuos kursus jaunuoliai gali ir toliau savanoriškai mokytis užsienio kalbos. Taip pat su *Erasmus+* programos gimimu buvo sukurta speciali kalbų mokymosi platforma, leidžianti mokytis priimančios šalies kalbos dar prieš vykstant į ją. Taip pat svarbu paminėti, kad vykdomo atrankos į mobilumo projektus proceso metu jaunuolių užsienio kalbų mokėjimo lygis nėra laikomas svarbiu kriterijumi, galinčiu nulemti jaunuolio dalyvavimą tarptautinėje savanorystėje. Didesnis dėmesys skiriamas jaunuolio motyvacijai dalyvauti mobilume ir laikomasi požiūrio, kad būtent išvykdami į kitą šalį, jaunuoliai turi unikalią galimybę tobulinti ir gilinti savo užsienio kalbų žinias bei gebėjimus.

⁵⁶ Dažniausiai mobilumo metu asmenys naudoja anglų kalbą kaip bendravimo kalbą. Kai kuriais atvejais bendra susikalbėjimo kalba gali būti vokiečių, ispanų, prancūzų ir rusų kalbos, tačiau jos naudojamos žymiai rečiau. Taip pat pasitaiko atvejų, kai vykstantys savanoriauti moka priimančios šalies kalbą. Tarkime, vykstantys savanoriauti į Vokietiją jaunuoliai gali mokėti vokiečių kalbą. Tačiau tai dažniausiai priklauso nuo kiekvieno jaunuolio individualios situacijos.

apsaugoti kiaušinį. Aplink mane stovintys kiti savanoriai pradeda kalbėti, tačiau aš tiesiog negaliu ištarti nė žodžio... Aš nesijaučiu jaukiai, kai su kitais savanoriais man reikia kalbėti anglų kalba. Aš negaliu klausytis savęs, kalbančios angliškai. Kalbėdama angliškai aš tiesiog nebesijaučiu savimi. Staiga, vienas iš savanorių paklausia manęs: „O ką tu manai?“. Įkvėpiu ir labai lėtai pradedu kalbėti. Jaučiu, kad man reikia daugiau laiko, kad galėčiau paaiškinti kitiems, tai, ką noriu... Bet kas iš to? Matau, kad iš tiesų jie manęs nebeklauso. Jaučiuosi tarsi „bomba“, kurioje tiek visko prisiklaupė ir tuoj sprogs. Būdama šioje grupėje aš negaliu prieiti prie kitų savanorių taip pat lengvai, kaip galėdavau prieiti prie žmonių Prancūzijoje. Aš net negaliu reaguoti taip, kaip norėčiau: negaliu taip pat juokauti, negaliu aiškiai ir greitai išreikšti savo minčių. Aš turiu entuziazmo atlikti šią užduotį, bet negaliu į ją visiškai įeiti. Aš tiesiog šioje grupėje nesu savimi. Aš stoviu šalia kitų, bet nesijaučiu esanti ir šios grupės dalimi (Matilda iš Prancūzijos).

Matilda atsidūrė tokioje padėtyje, kurioje visi savanoriai (įskaitant ir ją pačią) geba tarpusavyje bendrauti angliškai ir, atrodytų, gali visapusiškai dalyvauti mokymosi procese šios kalbos pagalba. Vis dėlto Matildai yra sunku būti tuose mokymosi momentuose, kurių metu ji su kitais turi bendrauti angliškai: ji nesijaučia patogiai, negali užmegzti to paties santykio su kitais savanoriais kaip galėdavo tai padaryti Prancūzijoje. Kalbėjimas anglų kalba reikalauja iš jos ir kitų savanorių laiko ir kantrybės, tačiau vos tik pradėjusi kalbėti, Matilda jaučia, kad kiti jos tiesiog neklauso. Matildos nesiryžimas kalbėti ir kitų neatidumas jos atžvilgiu akumuliuojasi ir po trumpo laiko tarpo ji jaučiasi tarsi „bomba“, kuri bet kuriuo metu gali sprogti, t. y. išlieti savo nepasitenkinimą esama situacija.

Mokantis daugiakultūrėje grupėje vargu ar galima išvengti *lingua franca* naudojimo. Daugiakultūrėje grupėje *lingua franca* tampa pagrindine tarpusavio bendravimo, savęs išreiškimo ir reprezentacijos priemone. Tačiau kalbėdami apie anglų kalbos kaip *lingua franca* naudojimą turėtume suvokti jos

dichotominę funkciją: ji gali būti naudojama tiek kaip kalba komunikacijai, tiek kaip kalba identifikacijai (Fiedler, 2011).

Pačia bendriausia prasme laikomasi idėjos, kad anglų kalbos kaip *lingua franca* naudojimas tarpkultūriniuose susidūrimuose yra pirmiausiai skirtas tarpusavio komunikacijai, ji funkcionuoja kaip „bendravimo (angl. *contact*) kalba tarp žmonių, kurie nesidalija nei bendra gimtąja kalba, nei bendra kultūra, ir kurie pasirinko anglų kalbą tam, kad galėtų tarpusavyje bendrauti“ (Firth, 1996, p. 240). Ulrike Pölzl (2003) teigimu, anglų kalba kaip *lingua franca* naudojama kaip nuo „gimtosios-kultūros-laisvas kodas“. O tai reiškia, kad anglų kalba yra atsieta nuo turimo kultūrinio konteksto ir skirta tam, kad iš skirtingų kultūrinių ir geografinių pasaulių esantys asmenys galėtų tarpusavyje susikalbėti ir suprasti vienas kitą.

Vis dėlto laikomasi ir tokios idėjos, kad anglų kalba kaip *lingua franca* yra daug daugiau nei tik instrumentas komunikacijai, kadangi asmens tapatumas slypi kalboje ir yra išreiškiamas per kalbą (Edwards, 2010; Fiedler, 2011). Taigi *lingua franca* nėra tik neutralus kodas, atskirtas nuo asmens kultūros ir tapatumo. Atvirkščiai, per *lingua franca* asmenys gali išreikšti ar kurti skirtingus tapatumus (Fiedler, 2011). Pirma, per *lingua franca* asmenys gali tiesiogiai išreikšti su savo gimtąja kalba ir kultūra siejamą tapatumą. Antra, naudodami *lingua franca* jie gali geriau suprasti *lingua franca* atstovaujančių kultūrų tapatumą. Trečia, *lingua franca* gali paskatinti trečiosios arba hibridinės erdvės kūrimąsi, kurioje asmuo pradeda transformuoti savo tapatumą.

Wolffas-Michaelis Rothas ir Hitomi Harama (2000) atkreipia dėmesį į tai, kad būtinybė mokytis užsienio kalba pradeda kelti grėsmę mūsų asmeniniam tapatumui, tai mūsų šaknis raunanti ir asmenybę keičianti patirtis. „Mokymasis naudojant svetimą kalbą ir gyvenimas naujoje kultūroje keičia, kaip mes susisiegame su Kitu ir su pasauliu, todėl mokymasis naudojant svetimą kalbą keičia tai, kas mes esame, kaip mes patiriame save ir savąjį Aš“ (p. 3).

Taigi *lingua franca* vartojimas mokantis daugiakultūrėje grupėje iš esmės atlieka ne tik bendravimo funkciją, padedančią skirtingų kultūrų jaunuoliams susikalbėti. *Lingua franca* transformuoja įprastą bendravimo su kultūriniais

Kitais būdą, keičia gebėjimą save išreikšti ir netgi tai, kaip asmuo pradeda save matyti. Matilda, nebegalėdama kalbėti savo gimtąja kalba su kitais savanoriais, pradeda išgyventi savi-identifikacijos pokytį. Dėl anglų kalbos vartojimo ji nesijaučia esanti tuo pačiu žmogumi, kuriuo ji buvo gimtojoje šalyje. Ji nebegali jai įprastu būdu reaguoti į kitus savanorius, išreikšti savo minčių ar net juokauti. Ji net nebegali klausyti savęs, kalbančios angliškai, ir tarsi tampa pati sau svetima.

Būtinybė bendrauti užsienio kalba taip pat išreiškia įprasto santykio su kitais asmenimis praradimą. Matilda, besimokydama daugiakultūroje grupėje, jaučiasi praradusi jai pažįstamą prancūziškąjį santykį ir nesijaučia galinti užmegzti ar palaikyti tokio paties santykio su savanoriais. Kaip jau buvo minėta, daugiakalbystė mobilumo metu matoma kaip priemonė jausti bendrumą įvairovėje, tačiau Matilda nesijaučia esanti vienovėje su kitais savanoriais. Atvirkščiai, dėl kalbos barjero ji jaučiasi nepriklausanti šiai jaunuolių grupei.

Nancy (2002), aprašydamas asmeninę širdies transplantacijos operaciją, po jos sekusią vėžio diagnozę ir gydymą, teigia, kad asmens „tapatumas yra tolygus imunitetui, ir pirmasis save apibrėžia per antrąjį. Susilpninti pirmąjį [tapatumą – S.K.] reiškia susilpninti antrąjį [imunitetą – S.K.]. Todėl nepažįstamumas ir svetimumas tampa įprastais, kasdieniais įvykiais“ (p. 9). Manydami, kad mūsų tapatumas „veikia“ kaip imunitetas, galime sakyti, kad naujoje kultūrinėje aplinkoje svarbiausia jo funkcija – apsaugoti mus ir išlaikyti stabilumą ties tuo, kas mums jau žinoma ir pažįstama, pavyzdžiui, kalbos vartojimas, įprasti elgesio modeliai ir kt.

Kita vertus, klaidinga manyti, kad asmens tapatumas yra stabilus ir nekintantis konstruktas. Atvirkščiai, kaip teigia pats Nancy (2015), tapatumas nėra tai, į ką asmuo įžengia, kuo apsirengia ir kas nebegali keistis. Veikiau jis pasižymi tuo, kad nėra nei visiškai stabilus, nei visiškai plastiškas; jis – metastabilus. Metastabilumas unikalus tuo, kad turi ar apibrėžia *tik nežymią stabilumo dalį* (Merriam-Webster Online Dictionary, n.d). Taigi būtent ši savybė reiškia, kad mūsų tapatumas turi mažą stabilumo dalelę, kuri mokantis daugiakultūroje grupėje gali priešintis naujam susidūrimui su nepažįstamu

kultūriniu Kitu. Iš tiesų asmens tapatumas yra nesibaigiančiame kūrimosi procese: mes nuolatos išgyvename naujas situacijas, kaupiamo patirtį ir be perstojo patiriame Kitų įtaką. Tokiu būdu mūsų tapatumas tampa dinamiška realybe (Pietro, 2015).

Matilda nelabai kreipia dėmesio į naują kultūrinę aplinką, kuri fiziškai skiriasi nuo jos namų aplinkos. Tačiau jos svetimumo sau ir nepriklausymo grupei jausme yra akivaizdus „čia ir dabar“ ir to, kas buvo būdinga ir įprasta namų aplinkoje, lyginimas. Jie išryškinami būtent per santykio su savimi ir su Kitu aspektą. *Lingua franca* tampa dirgikliu ar įsibrovėliu, steigiančiu kitokią santykį su savimi, kai asmuo nebesijaučia esąs tas pats (ar ta pati). *Lingua franca* naudojimas trukdo kurti tvirtą santykį su kultūriniais Kitais ir stiprinti priklausymo grupei jausmą. Matildos išgyvenime ryškus „aš“ ir „Kiti“ lyginimas išreiškia glaudų sąryšį tarp santykio su savimi ir santykio su Kitu. Būtent per santykį su Kitais ir per Kitus mes galime pažvelgti, permąstyti ir suvokti santykį su savimi.

4.4.2. *Būti vienu – tapti nematomu*

Gimtosios šalies ir savo kultūros pristatymo užduotys mokantis daugiakultūre grupėse yra vienas iš tų nedaugelio momentų, kai jaunuoliai nukreipia savo žvilgsnį nuo priimančios šalies ar kitų savanorių kultūrų į savo pačių kultūras. Be to, ruošdamiesi savo šalies pristatymui ir ją pristatydami kitiems jie gali iš naujo pažvelgti ne tik į savo kultūrą, bet ir į savo pačių tapatumą. Prisimindama mokymosi patirtis, Maja pradeda pasakoti išgyventą situaciją iš mokymų atvykusiems savanoriams, kurių metu grupei buvo suteikta erdvė pristatyti savo kultūras:

Šiandien mes gavome užduotį pristatyti savo kultūras ir vadovai mums pasiūlo sustoti pagal savo šalis. Prasideda lengvas bruzdesys ir dairymasis aplinkui. Visi pradeda vieni kitų ieškoti. Kas po du, kas po tris... Visi pradeda tarpusavyje kalbėtis ir tartis, kaip pristatyti savo kultūrą. O aš esu vienintelė iš savo šalies šiuose mokymuose. Stoviu viena vidury kambario ir jaučiuosi tokia

vieniša. Apsidairau aplinkui „Jei tik būtų kas nors, kas irgi būtų vienas...“. Tačiau aš čia tokia vienintelė. Vadovai toliau aiškina užduotį: „Pristatymą daryti nėra privaloma...“. Tik išgirdusi tai aš greitai išrėžiu: „Jaučiu, kad viena nenoriu daryti šitos užduoties...“ ir atsisėdu. Kiti pradeda dirbti. Stebiu, kaip savanoriai iš tų pačių kultūrų dirba kartu. Jie tikrai įsitraukę, dirba kaip tikra komanda, nors vieni kitų iki šiol nepažinojo. O aš sėdžiu viena ir ką galiu daryti – tik stebėti kitus... Pagaliau prasideda kultūrų pristatymai. Aš sėdžiu, klausau jų ir mano galvoje pradeda suktis gausybė minčių: „Aš praleidžiu galimybę kitiems pristatyti savo kultūrą. Aš sėdėsiu čia ir jie visiškai nieko neišgirs apie mano kultūrą ir manęs nepamatys. O ar jie vėliau mane pamatys? (Maja iš Kroatijos)

Viena iš ne kartą minėtų specifinių savanorių daugiakultūros grupės savybių yra ta, kad joje nėra kiekybinio konkrečios kultūrinės grupės dominavimo. Atvirkščiai, akivaizdus daugiakultūros grupės bruožas – geografinė ir kultūrinė įvairovė bei daugiakalbystė. Tačiau dėl mobilumo (taip pat ir savanorystės) programų masto ir mokymosi proceso organizavimo specifikos atsiranda tikimybė, kad naujoje šalyje jaunuoliai susitiks ir mokysis su bendrataučiais.

Mokydami grupėje jaunuoliai atsiduria nuolatinėje tarpkultūrinėje sąveikoje, kadangi mokymasis vyksta vienokio ar kitokio dydžio daugiakultūrinėse grupelėse. Vis dėlto būtent gimtosios kultūros pristatymų užduotis transformuoja daugiakultūros grupės sandarą. Iš kultūriškai heterogeniškos grupės, kurioje skirtingų kultūrų asmenys tarpusavyje susimaišę ir intensyviai sąveikauja, jie persiskirsto į kultūriškai homogeniškas saleles, kurioms sukurama erdvė prisistatyti. Galimybė pristatyti savo šalį ir kultūrą kitų akivaizdoje yra vienas iš tų reikšmingų momentų, kurio metu asmuo tampa matomas ir turi galimybę pasakyti: „Kas aš esu“ ir „Iš kur aš esu“. Tačiau Maja atsiduria visiškai kitokioje padėtyje. Ji yra vienintelė iš Kroatijos, o visi kiti savanoriai turi „kultūrinius giminaičius“. Duota užduotis savaime atskiria Mają nuo kitų, kadangi ji nepriklauso ir negali priklausyti kitai kultūrai.

Vienišumas yra skausmingas, jis padaro asmenį pažeidžiamą ir nuogą (Davies, 2011), ir, kai asmuo nebegali sumažinti vienišumo būdamas su kitais, pradeda ieškoti būdų, kaip nuo jo pabėgti. Suvokdamas vienišumo jausmą asmuo desperatiškai ieško bet ko, kam galėtų priklausyti. Tokioje situacijoje tampa nebesvarbu, ar kitas asmuo yra panašus į jį ar ne. Tokioje situacijoje tiesiog reikia Kito, kuris būtų panašioje situacijoje ir galėtų užtikrinti, kad nors asmuo stovi vienas, bet ne vienišas. Likusi viena, Maja dairosi ir bando rasti ką nors, kas būtų panašioje situacijoje kaip ji, tačiau neranda. Tuo momentu, kai mokymų vadovai pasako jaunuoliams, kad nėra privaloma atlikti užduotį, Maja iškart nusprendžia jos neatlikti. Stebėdama kitus savanorius, dirbančius savo kultūrinėse grupelėse, Maja pastebi jų santykio pokytį. O jos santykis su kitais savanoriais nuo pat užduoties pradžios visiškai nesikeičia ir išlieka statiškas.

Atrodo, kad Majai stebint kitus savanorius, jos vienišumo jausmas vis labiau plečiasi. Kiti grupelėse dirbantys savanoriai visiškai „užtvirtina“ jos kultūrinį vienišumą likusių grupelių atžvilgiu. Kaip teigia Markas Davies‘as (2011):

Vienas iš skausmingiausių vienišumo momentų kyla būtent tuomet, kai mes atsiduriame kitų akivaizdoje. Vaikas, kuris yra ignoruojamas bendraklasių, vieniša pamergė, kurios niekas neiškviečia šokti, vieniša figūra, vaikštanti gatvėje, pilnoje nepažįstamųjų, kurie atrodo esantys su kažkuo kitu. Kitų buvimas neužpildo mūsų vidinės tuštumos, mūsų vidinio ilgesio. Jie padidina jį [vienišumą – S.K.]. <...> Vienišumas yra atstumo, kurį jaučiame tarp savęs ir kitų, matas (n.p.)

Taigi mokymasis daugiakultūrėje grupėje kuria paradoksalius momentus tarp skirtingų kultūrų asmenų santykio prasme. Viena vertus, kiekvieną akimirką asmenys yra nuolatinėje kitų asmenų apsuptyje. Kita vertus, būdami vieninteliai iš tam tikros kultūrinės aplinkos jie neišvengia momentų (ne tik intencionalių), kai kitų žmonių akivaizdoje tampa vieni ir vieniši. Šis vienišumas grupėje, plečiantis atstumą tarp jų ir kultūrinių Kitų, gali kilti ne tik dėl kitų, bet ir dėl pačių asmenų. Aš galiu būti tuo žmogumi, kuris gali imtis aktyvaus dalyvavimo procese ir sumažinti tvyrančią distanciją, arba galiu jį dar

labiau padidinti atsisėsdama(s) ir stebėdama(s) kitus. Ir Maja, nusprendusi neatlikti užduoties, dar labiau sustiprina savo vienišumą. Kitų pristatymų metu ji staiga suvokia, kad nedarydama savo pristatymo, ji praleidžia galimybę pasirodyti kitiems savanoriams ir būti matoma. Ji pradeda dvejoti „*O ar jie vėliau mane pamatys?*“. Klausdama savęs Maja netiesiogiai išreiškia baimę likti tame pačiame vienišumo ir nematomumo santykiyje su kitais savanoriais visą likusį laiką.

Matomumas tampa ta svarbia sąlyga daugiakultūroje grupėje, galinčia išlaisvinti asmenį nuo vienišumo ir padedančia steigti priklausymo grupei jausmą. Žodis *matomas* apibrėžiamas kaip gebėjimas *būti regimu* ar *galinčiu patraukti visuomenės dėmesį ir būti pastebėtu* (Online Cambridge Dictionary, n.d.). Kai pristatome save ar savo kultūrą Kitiems, jų žvilgsniai yra nukreipti į mus. Mes patraukiame Kitų dėmesį, esame pastebėti ir esame regimi. O tai savo ruožtu tampa reikšmingu momentu, kurio metu Kitų matymas patvirtina mūsų egzistenciją – „mes esame“. Kita vertus, būti matomu grupei atliekant *bendrą veiklą* kuria subtilius bendrumo ir priklausymo grupei momentus. Kitaip tariant, darydami tą patį, kaip ir kiti, pamažu tampame vienos grupės dalimi. Taigi bendro veiksmo atlikimas su grupe užtikrina matomumą ir nepastebimai suniveliuoja skirtingų kultūrų asmenis erdvės ir laiko atžvilgiu steigdamas „čia ir dabar“. Be to, bendro ir visiems matomo veiksmo atlikimas patvirtina ir užtikrina mūsų egzistavimą grupėje ir padeda kurti artimą santykį.

4.4.3. Nepriklausau grupei

Sunku būti grupėje ir daryti užduotį, kai tu esi vienintelis, nemokantis kalbos... Aš visai nenorėjau, bet buvau paskirta į vieną grupelę su kitais savanoriais ir tik aš vienintelė nekalbėjau vokiškai. Kažkas iš grupės man greitai angliškai susakė užduotį ir paklausė, ar aš turiu kokią idėją, kaip ją atlikti. Taip, aš turiu tokią puikią idėją ir jiems patiktų. Bet kaip ją kitiems pasakyti? Kaip paaiškinti? Pažvelgiu į savanorį, kuris sėdi šalia manęs ir pradedu jam angliškai aiškinti savo idėją. Aš truputį paaiškinu, jis išverčia likusiai grupei vokiškai. Aš tęsiu angliškai, o jis vėl išverčia... Staiga

bekalbėdama suvokiu, kad kol aš aiškinu savo idėją angliškai, negirdžiu, kas vyksta aplink mane. Jie irgi kalba apie užduotį, bet aš nežinau ką. Toks beviltiškas jausmas, kai tu nori, bet tiesiog nesi ir negali būti grupės dalimi. Ištariu: „Ai, tiek to...“ ir nustoju aiškinti savo idėją. Nematau jokios prasmės to daryti... Aš jaučiuosi tokia svetima šioje grupėje. Vienintelis dalykas, kuris man belieka – tik sėdėti, žiūrėti į juos ir klausytis.... Kaip būtų gerai, jei šalia manęs būtų bent vienas iš mūsų ketveriukės. Tuomet galėčiau pasidalinti, kaip mums blogai, kokie mes vargšai ir kaip mes nieko nesuprantam. (Asta iš Lietuvos)

Asta yra viena iš keturių sunkiai vokiečių kalba kalbančių ir suprantančių jaunuolių, dalyvaujančių mokymuose atvykusiems savanoriams. Prisimindama mokymosi daugiakultūroje grupėje patirtį, Asta pasidalija išgyventu momentu atliekant užduotį mažoje grupelėje, kurioje ji vienintelė nekalbėjo vokiškai. Nors oficialiai visas mokymosi procesas daugiakultūroje grupėje vyksta vartojant *lingua franca*, šįkart vokiečių kalbą, tačiau matome, kad daugiakultūrė grupė pasidalija į gebančių ir negebančių kalbėti vokiškai pogrupius. Angliškai kalbančių jaunuolių grupelė Astai suteikia saugumo ir intymumo, su jais galima drąsiai kalbėti apie sunkumus ir net pasiguosti. O vokiškai komunikuojantys jaunuoliai tampa atskira grupe, kurioje „*tu nori, bet tiesiog nesi ir negali būti grupės dalimi*“. Nepaisant to, kad užduoties metu Astai kiti savanoriai stengiasi padėti aiškindami užduotį anglų kalba, versdami ir klausydami jos idėjos, ji nesijaučia esanti integralia šios grupelės dalimi. Sėdėdama ir laukdama vertimo pabaigos, ji suvokia, kad būdama idėjos aiškinimo procese su vienu savanoriu, ji atitrūksta nuo likusios grupelės dalies.

Bergeris ir Luckmannas (1966/1999), aiškindami visuomenės egzistavimą, atkreipia dėmesį į tai, kad pasaulio ir asmenų supratimas vyksta ne per pavienių asmenų kuriamas prasmes, o per pasaulio „perėmimą“, kuriame kiti jau gyvena. Taigi per sudėtingus internalizacijos procesus asmuo supranta ir perima kitų sukurtą pasaulį, kuris perimančiam taip pat tampa savas. O tai, pasak autorių, reiškia:

<...> kad ir jis, ir aš gyvename tuo pačiu laiku ne vien efemeriskai ir kad mus sieja plati perspektyva, kurios požiūriu situacijų virtinės sudaro intersubjektyvų pasaulį. Mes ne tik suprantame, kaip kiekvienas iš mūsų apibrėžiame situacijas, kuriose dalyvaujame, – mes jas apibrėžiame abipusiai. Mus sieja motyvacijų tinklas, kuris driekiasi į ateitį <...>. Ir mes ne tik dalyvaujame tame pačiame pasaulyje, mes taip pat dalyvaujame vienas kito būtyje (p. 164).

Kitaip tariant, asmens įsitraukimas į pasaulį ir jo supratimas vyksta per jį supančius kitus asmenis, su kuriais dalijamasi vienu laiku ir erdve bei pradedama dalyvauti vienas kito kūrime ir vystymesi. Šiame bendrame pasaulio supratime kalba atlieka reikšmingą vaidmenį, kadangi „ji susieja skirtingas kasdienio gyvenimo tikrovės zonas ir integruoja jas į prasmingą visumą“ (p. 56).

Vis dėlto, kalbėdami apie daugiakultūrę grupę, susiduriame su šiek tiek kitokia situacija. Pirma, daugiakultūroje grupėje nėra aiškiai dominuojančios kultūrinės grupės, kuri trokštų ar matytų būtinybę perduoti savo kultūrą. Antra, savanorystės metu mokomasi naujoje kultūrinėje aplinkoje, kuri yra ne tik nepažįstama, bet ir nepažini, kadangi mokymosi procese nedalyvauja priimančios kultūros asmenys. Nepaisant to, mokydamiesi grupėje jaunuoliai pradeda kurti bendrą pasaulį, kuris, kaip matėme ankstesniuose skyriuose, pirmiausiai jiems užtikrintų saugumą ir privatumą. Taigi daugiakultūrės grupės pasaulio kūrime būtent *lingua franca* tampa tuo svarbiu dėmeniu, padedančiu pažinti kultūrinį Kitą ir leidžiančiu kurti bendrą pasaulį. Tačiau, kai tik *lingua franca* vartojimas stringa ir tampa nenuoseklus, kultūrinio Kito pažinimas ir bendrumo jausmo kūrimas tampa fragmentiškas, o kai kuriais atvejais net neįmanomas.

Nancy (2000) pabrėžia, kad buvimas kartu (angl. *being together*) yra susijęs su bendru laiko-erdvės dalijimusi. To paties laiko-erdvės dalijimasis išreiškia, kad tuo asmenys dalijasi *tarpusavyje*, t.y. asmenys yra tame pačiame laiko-erdvės taške ir patys jį „simbolizuoja“, o jų nelikus nebelieka ir bendros erdvės-laiko. Tokiu būdu norėdami pasakyti „mes“, turime išreikšti mūsų bendrą „čia ir dabar“ kad ir kas tai būtų: kambarys, regionas, draugų grupė,

asociacija ar žmonės. Schutzas (1976) įvardija, kad laiko ir erdvės betarpiškumas ir dalijimasis yra esminė akis-į-akį (angl. *face-to-face*) ir mesantykių (angl. *we-relation*) situacijų ypatybė.

Jis dalijasi su manimi bendra erdve, kai yra priešais mane ir aš esu budrus jo atžvilgiu, dar labiau, kai aš esu budrus jo individualybės ir jo kūno atžvilgiu <...>. Jis dalijasi su manimi laiko bendryste, kai jo patirtis eina lygia greta su manąja, kai bet kuriuo momentu aš galiu pažvelgti į jį ir sugriebti jo mintis, kurios yra jo asmenybės dalis (p. 184).

Taigi buvimas kartu betarpiškai siejasi su abipusiu dalyvavimu: mes kartu kuriame, dalyvaujame ir dalijamės „čia ir dabar“. Tačiau tais momentais, kai abipusis dalyvavimas pradeda trūkinėti ar tiesiog negali susikurti, mūsų ir kitų laikas-erdvė pradeda eiti skirtingomis kryptimis, o tarpusavio abipusiškumas pradeda tirpti. Asta, aiškindama savo idėją, girdi, bet nesupranta, kas vyksta su likusiais grupelės nariais. Jie, gebėdami bendrauti vokiečių kalba, dalijasi ta erdve ir tuo laiku, kurie Astai dėl kalbos barjero yra nepasiekiami ir nepažinūs. Ji nebemato prasmės aiškinti savo idėjos kitiems, kadangi likusi grupelės dalis yra ten, kur ji negali būti ir negali dalyvauti. Ji nesijaučia esanti grupelės dalimi. Atvirkščiai, Asta jaučiasi svetima ir vienintelis jos noras – būti su tais, su kuriais ji jaučia šią tokį bendrumo jausmą.

Ką reiškia būti svetimu grupėje? Kaip teigė Waldenfelsas (2011), svetimybės patyrimas apima tuo pat metu vykstančius įtraukties ir atskirties procesus, t.y. aš esu ten, kur tu negali būti, aš esu tas, kas tu negali būti ir *vice versa*. Taigi, kai kalbame apie buvimą svetimu grupėje, mes taip pat įžengiame į įtraukties/atskirties procesą, kuris gali būti išreiškiamas per (ne)priklausymo grupei jausmą. Būdami svetimi mes nenumaldomai pajaučiame atskirtį nuo likusios grupės dalies, kuri brėžia distanciją tarp mūsų ir Kitų; mes tampame pasyvūs ir pradedame suvokti, kad kita pusė yra nepasiekiamas. Waldenfelsas pabrėžė, kad svetimo teritorija yra atskirta nuo mano teritorijos slenksčiu, ir nė vienas iš mūsų negali stovėti abiejose slenksčio pusėse vienu metu. Ir Astos situacijoje matome, kad ji negali peržengti ją ir likusią grupės dalį skiriančio

slenksčio. Ji negali kalbėti vokiškai taip, kaip gali kiti; ji negali pilnavertiškai bendrauti su kitais ir atlikti užduoties. Tiksliau tariant, užsienio kalba daugiakultūroje grupėje gali tapti slenksčiu, atribojančiu vienus asmenis nuo kitų ir sukuriančiu distanciją bei nepriklausymo grupei jausmą.

4.4.4. *Tampame panašūs ar išliekame skirtingi?*

Šiandien mūsų mokymų vidurys. Dieną grupėje mes pradedame dalindamiesi, kaip jaučiamės. Mūsų didelė savanorių grupė sėdi rate ir kiekvienas keliais sakiniiais dalijasi, kokia šiandienos nuotaika. Girdžiu kitų jausmus ir pirma kylanti mintis mano galvoje, kad čia mes atvažiavome dėl to paties tikslo ir lengvai palikome savo kultūras. Šiuose mokymuose mes būsime visas septynias dienas ir visą laiką esame vieni kitų apsuptyje. Būdami kartu, žingsnis po žingsnio mes atrandame naujus būdus, kaip tarpusavyje bendrauti, ir pradedame kelti tuos pačius klausimus, net pradedame panašiai juokauti. O dabar aš girdžiu kitų jausmus, kurie visiškai tokie patys, kaip mano! Jaučiuosi šiek tiek pavargusi nuo nuolatinio buvimo ir mokymosi grupėje, tačiau kol esu čia, aš turiu juos priimti. Nuo pat pirmos akimirkos šiuose mokymuose jaučiu, kad ir aš, ir kiti savanoriai paliekame savo kultūras. Čia mes esame tarsi kokioje komunoje, kurioje visi tampame vienodi ir kuriame naują kultūrą – EVS kultūrą. (Marta iš Kroatijos)

Mes greitai randame bendrumą su tais žmonėmis, kurie yra panašūs į mus, ar su kuriais steigiasi bendra patirtis. Daugiakultūrės grupės, kurioje Marta mokosi, nariai taip pat turi daugybę panašumų, pvz., bendri tikslai, įtemptas mokymasis grupinėje sąveikoje ar dalijimasis bendra erdve. Be to, mokymosi metu, dalindamiesi ta pačia erdve, jie yra nuolatinėje vienas kito apsuptyje. Dėl bendros erdvės ir skirtingų kultūrų asmenis vienijančių panašumų per gana trumpą laiką jaunuoliai pradeda panašėti: kelti tuos pačius klausimus, panašiai juokauti ir net panašiai jaustis. Atrodytų, kad šie mobilumo reiškinių sukurti panašumai per septynias dienas ne tik suvienodina jaunuolius, bet ir paskatina juos pradėti kurti visiškai naują kultūrinį darinį.

Mes nuo pat gimimo esame linkę į socialumą (Berger & Luckmann, 1966/1999), todėl mūsų pirminis troškimas yra bendrauti, susisiekti su kitais asmenimis ir priklausyti. Patekę į naują kultūrinę aplinką, veikiamo labai panašiu principu ir mūsų pirminis siekis – rasti bendrumą su šalia esančiais žmonėmis, sukurti mus siejantį ir saugantį socialinį tinklą. Matome, kad mobilume mokymosi tikslais dalyvaujantys jaunuoliai nuo pat pirmų akimirkų ieško tarpusavio ryšio ir ganėtinai greitai pradeda kurti naują bendruomeninį darinį, užtikrinantį gana saugią ir intymią atmosferą. Fredas Dervinas ir Mari Korpela (2013), siekdami apčiuopti tokių specifinių bendruomenių, kaip tarptautiniai studentai, emigrantai ar internetu bendraujantys asmenys, steigimąsi apibrėžtam laikui pasiūlo *kokono bendruomenės* (angl. *cocoon community*) terminą. Šis terminas taip pat puikiai apibūdina mobilumo metu daugiakultūroje grupėje kuriamą visus kultūriškai vienodinantį bendruomeninį darinį.

Pačia bendriausia prasme sąvoka *bendruomenė* nurodo į *asmenų grupę, kuri gyvena konkrečioje vietoje, turi bendrą nuosavybę ar bendrą interesą* (Webster's Dictionary, 1994, p. 298). Taigi buvimas bendruomenėje pirmiausiai yra siejamas su santykiu ir priklausymu konkrečiai vietai arba konkrečiai grupei. Pirminė kokono funkcija yra apsaugoti. Paprastai kokonas apibrėžiamas kaip *gyvūnui tam tikrą apsaugą teikianti danga* (Webster's Dictionary, 1994, p. 285). Taigi kokono bendruomenė atlieka dvigubą funkciją: sukuria jos viduje esančių narių tarpusavio santykį ir priklausymą bei suteikia reikiamą apsaugą.

Dervinas ir Korpela (2013), kalbėdami apie kokono bendruomenes, pažymi, kad jos buriasi dėl specifinių tikslų, vedinos įsivaizduojamų ar kontekstualių priežasčių. Šios bendruomenės daugiausiai buriasi trumpam laikui ir gali egzistuoti vienoje šalyje, užsienyje, gali apimti skirtingas šalis arba net kurtis internetinėje erdvėje. Kitaip tariant, kokono bendruomenė yra gana dinamiškas ir lankstus darinys, sukuriantis bendrumą tarp asmenų, turinčių aiškius tikslus, ribotą laiką ir bendrą erdvę. Be abejonės, mokymasis daugiakultūroje grupėje savanorystės metu yra taip pat aiškiai įrėmintas laike ir turi aiškius tikslus, todėl kokonas savanorių grupėje kuriasi gana organiškai. Be

to, pats kokono pavidalas jaunuoliams leidžia ne tik patenkinti reikiamus poreikius, tokius kaip saugumas ar privatumas, bet ir sukuria intensyvią interakciją, padedančią jiems atrasti tarpusavio panašumus ir užmegzti santykį.

Vienas esminių kokono bendruomenių bruožų yra tai, kad savo nariams ji suteikia didelį emocinį pasitenkinimą ir yra ypač reikšminga. Vis dėlto dažnu atveju tokios bendruomenės lieka pašaliečių nematomos ar nepastebimos (Dervin & Korpela, 2013). Taigi sukūrus kokono bendruomenę neišvengiamai atsiribojama nuo platesnio kultūrinio ar socialinio konteksto. Tai akivaizdžiai matyti ir daugiakultūrėje savanorių grupėje, kurioje jaunuoliai pradeda kultūriškai niveliuotis, užsidaro grupės viduje ir tampa nematomi vietiniams.

Mokydamiesi daugiakultūrėje grupėje jaunuoliai pajaučia tarpusavio bendrumą ne tik matydami iš anksto vienijančius mobilumo programos bruožus. Tęstinio mokymosi proceso išgyvenimas vienoje grupėje taip pat sukuria palankią terpę stiprinti bendrumą ir jausti vis labiau stiprėjantį tarpusavio santykį:

Lėtai vaikštinėjau po mokymų vietą ir ieškau daikto, kuris simbolizuotų dabartinę būseną praėjus pusei savanorystės laikotarpio. Kiekvienas mūsų, laikydamas rastą objektą, susėda į bendrą ratą. Vadovai paprašo kiekvieno parodyti objektus ir pasidalinti savo būsenomis. „Prasidėjo tikra rutina, darau tą patį per tą patį...“. „Na, aš nelabai turiu ką veikti šiuo metu projekte“, „Esu pasimetęs ir nesuprantu, kodėl vietiniai daro taip...“. Girdžiu kitų savanorių įspūdžius ir jie man atrodo labai pažįstami. Keli savanoriai atsistoja ir pradeda vaidinti realią situaciją iš projekto. Žiūriu į juos ir negaliu patikėti, juk aš turėjau lygiai tokią pačią situaciją! Visi pradedame garsiai juoktis ir komentuoti: „Negali būti!“, „Ar tu mano projekte savanoriauji?!“, „Ach, tie vietiniai...“. Būdama su šita grupe jaučiuosi, tarsi jau seniai juos pažinočiau. Pirmuose mokymuose jie buvo tokie skirtingi ir tolimi, o dabar kaip aš džiaugiuosi, kad juos turiu! (Rosa iš Ispanijos)

Rosa dalyvauja antruose mokymuose, kurie yra organizuojami praėjus pusei savanorystės priimančioje šalyje laikotarpio. Antruose mokymuose ji

sutinka beveik visus savanorius iš pirmųjų mokymų. Jos pirmųjų mokymų metu turėtas jausmas, kad visi yra skirtingi ir tolimi, antruose mokymuose visiškai pasikeičia. Atrodytų, kad tokie aspektai, kaip buvimas vienoje šalyje ir užsiėmimas ta pačia veikla jaunuolius simboliškai suartina dar iki prasidedant antriesiems mokymams, kurių metų jie vėl visi susitinka. Antrąkart būdama toje pačioje grupėje Rosa jaučiasi tarsi kitus jau seniai pažinotų ir išreiškia didelį džiaugsmą juos turėdama.

Taigi tęstinis buvimas ir mokymasis toje pačioje daugiakultūroje grupėje tampa reikšmingu veiksmu, suteikiančiu galimybę jaunuoliams tarpusavyje dalintis ankstesne patirtimi bei didinti tarpusavio santykių vystymąsi ir stiprėjimą. Tačiau ar visus vienijančio kokono kūrimas ir tarpusavio panašėjimas iš tiesų trina kultūrinius skirtumus tarp jaunuolių ir kuria visuminį bendrumą?

„Kaip tyčia būtent šiandien nėra interneto, o darbas spaudžia, todėl turime dirbi kavinėje“ pasakau šalia manęs sėdinčioms merginoms. Mes, keturios savanorės iš skirtingų šalių, sėdime kartu. Aš sėdžiu pasidėjusi kompiuterį ant kelių ir mes einame per „Gyvosios bibliotekos“ aprašymą, apimančią daugiau nei šimtą puslapių. Mes turime priimti bendrą sprendimą, kaip pristatysime žmonėms „Gyvąją biblioteką“ ir pakviesime joje dalyvauti kitus žmones. Nagrinėjame aprašymą jau gerą valandą ir aš be perstojo girdžiu „Ne, aš turiu omenyje...“, „Ne, aš galvoju taip...“. Aprašyme mes matome tuos pačius žodžius, bet kiekviena iš mūsų juos mato skirtingai. Tokia didelė frustracija, tarsi atsitrenkčiau į sieną, kurią noriu pereiti. Aš žiūriu į jas „Po galais, tiesiog liaukitės...“. Bet ne, mes turime vėl iš naujo nagrinėti šį aprašymą... Aš žinau, kad mes turime vieną tikslą ir kartu turime jį pasiekti. Aš jaučiuosi esanti arti jų, tarsi sėdėtume vienoje valtyje. Jos išklauso mane ir gerbia mane. Mes esame vienoje valtyje, bet vis tiek aš esu iš kitos kultūros. Aš stengiuosi kurti santykį su jomis, vis dėlto negaliu pamiršti, kad aš esu iš kitos kultūros ir taip pat turiu skirtingą perspektyvą... (Laura iš Latvijos)

Būdama mažoje savanorių grupelėje Laura taip pat mato panašumus, kurie jungia ją ir kitas merginas. Ji jaučiasi esanti arti kitų merginų tarsi sėdėtų su jomis vienoje valtyje, judančioje link aiškaus tikslo. Galime sakyti, kad Lauros valties metafora puikiai įkūnija jos ir kitų savanorių buvimą tokioje pačioje situacijoje ar padėtyje mobilumo metu, kas, atrodytų, iškart jas suartina ir suvienodina kultūriniu atžvilgiu. Tačiau užduoties metu Laura supranta, kad, nors jos visos „*sėdi toje pačioje valtyje ir irkluoja*“ link to paties tikslo, vis dėlto turi skirtingus kultūrinius pagrindus, kurie brėžia tarp jos ir kitų savanorių nematomą distanciją.

Besimokydami daugiakultūrėje grupėje jaunuoliai greitai randa tarpusavio ryšius, tačiau susiduria ir su tuo, kad turi tarpusavyje egzistuojančius skirtumus. Zou Wu (2004) aprašo, kad būdami namų aplinkoje mes dažnai neprieštaraujame, jei tarp mūsų ir kitų egzistuoja skirtumai. Netgi atvirkščiai, neretai didžiuojamės jais, kadangi jie parodo, kad esame kažkuo ypatingi, autentiški ar išskirtiniai. Tačiau būdami svetimšaliais, kurie nuo priimančios šalies asmenų skiriasi savo kasdienėmis veiklomis ir socialiniais papročiais, suprantame, kad skirtumai tarp mūsų ir Kitų nėra prabanga, kuria galėtume džiaugtis, bet įtrūkis, kurį norėtume paslėpti, ar nuo kurio norėtume pabėgti. Ir tie momentai, kai būdami daugiakultūrėje grupėje asmenys suvokia esantys ne tik panašūs, bet ir skirtingi, taip pat tampa reikšmingais įtrūkiais, mažinančiais grupės bendrumo jausmą. Jie kelia daug iššūkių, frustraciją ir net skausmą. Kaip Laura apibūdina, tai tarsi atsitrengimas į sieną, kurią norima praeiti, o nepavykus to padaryti, norima tiesiog šį įtrūkį sustabdyti: „*Po galais, tiesiog liaukitės...*“.

Schutzas (1976), aprašydamas į naują kultūrinę aplinką atvykstantį svetimšalį, aiškiai atskiria tą, kuris atvyksta į kitą kultūrą ilgam laikui, nuo tų, kurie kitoje šalyje svečiuojasi trumpą laiką. Pirmuoju atveju svetimšalis siekia būti priimtas ir toleruojamas grupės, į kurią jis/ji bando įsilieti. Antruoju atveju svetimšaliai palaiko trumpalaikį kontaktą su kita kultūrine grupe, o jų tarpusavio sąveika yra fragmentiška. Todėl kokono bendruomenės nėra asmenis

tvirtai „surišančios“ terpės. Jos pasižymi savanoriškumu ir neformalumu, o tai reiškia, kad jų nariai gali bet kada palikti kokoną (Dervin & Korpela, 2013).

Todėl, viena vertus, būdamas daugiakultūrėje grupėje ir iš anksto žinodamas laiko ribas, asmuo jaučiasi galintis lengvai palikti savo kultūros ir pradeda kurti visiškai naują kultūrinį kokoną. Trumpalaikis buvimas daugiakultūrėje grupėje asmenį žymiai mažiau įpareigoja (o kai kuriais atvejais ir išlaisvina) tiek priimančios kultūros, tiek savo kultūros atžvilgiu. Kita vertus, suvokdamas daugiakultūrės grupės egzistavimo trumpalaikiškumą, asmuo linkęs verčiau trumpam palikti nei keisti turimą kultūrinį tapatumą. Jis/ji suvokia, kad pasibaigus nustatymam mobilumo laikui, turės išeiti iš sukurto daugiakultūrės grupės kokono, ir tada vėl „užsivilks“ savo kultūrą ir grįš į namus.

Taigi daugiakultūrė grupė kaip kokono bendruomenė iš tiesų nėra visiškai organiškai besikuriantis darinys. Panašu, kad būtent laiko ribotumas ir objektyvių panašumų gausa, kuriuos būdami grupėje jaunuoliai pastebi ir suvokia, skatina kurti glaudų tarpusavio santykį su kultūriniais Kitais. Vis dėlto skirtingų kultūrų jaunuolių tarpusavio santykis grupėje nestokoja laikinumo, fragmentiškumo ir dirbtinumo, kai asmuo sąmoningai suvokia egzistuojančius kultūrinius skirtumus, tačiau bando save įtikinti, kad *„kol esu čia, aš turiu juos priimti“*. Daugiakultūrės grupės nariai yra tie žmonės, su kuriais asmuo mobilumo metu dalijasi tomis pačiomis veiklomis, ta pačia erdve, tuo pačiu statusu, todėl tarpusavio panašėjimas ir glaudus tarpusavio santykio kūrimas yra labiau patogus ir saugus nei išties labai trokštamasis.

5. UGDOMASIS MOKYMOSI DAUGIAKULTŪRĖSE GRUPĖSE ASPEKTAS

5.1. Jaunuolių išmokimai daugiakultūrvėse grupėse: apie save ir kitus

Šiame skyriuje jaunuolių realių išmokimų aprašymas ir interpretacija atliekami siekiant išpildyti du pagrindinius siekius. Pirma, atskleisti kultūrinių susidūrimų mokantis grupėse ugdomąją reikšmę, t.y. parodyti, ko realiai išmokstama mokantis tokiose grupėse. Antra, padėti ugdytojams geriau suprasti, ką asmenys iš tiesų gali išmokti per realius susidūrimus daugiakultūrvėse grupėse mobilumo metu. Šie siekiai pirmiausiai išplaukia iš to, kad hermeneutinės fenomenologijos tyrimas gali pasitarnauti ugdymui, t.y. toks tyrimas padeda suprasti besimokančiųjų realiai patiriamą gyvenamąjį pasaulį, leidžia pamatyti išgyventų mokymo(si) situacijų reikšmes bei gali sustiprinti ugdytojo pedagoginį taktiškumą ir dėmesingumą. Van Manenas (2008) atkreipia dėmesį, kad šiuolaikinis ugdymo diskursas ir ugdymo politikos perspektyvos skatina ugdytojus nukreipti dėmesį nuo realaus besimokančiojo ir susikoncentruoti į mokomųjų dalykų rezultatus, produktyvumą, socialinį tobulėjimą, sisteminius pasiekimus, atsiskaitomumo matus ir kt. Kasdieniai ugdytojo rūpesčiai dirbant su ugdytiniais tik retais atvejais turi tiesioginių sąsajų su šiais iš išorės keliamais reikalavimais. Jie nepakankamai reflektuoja tai, kaip ugdytojai ir ugdytiniai iš tiesų išgyvena ugdomąją situaciją ir kasdienes mokymo(si) užduotis. Taigi fenomenologinis tyrimas leidžia sugrįžti į kasdienį ugdytojo ir ugdytinio pasaulį, pažvelgti į kasdienes ugdomasias situacijas ir tokiu būdu padeda stiprinti ugdytojo atidumą ugdytinio atžvilgiu.

Taip pat šio skyriaus siekiai keliama remiantis skirtingų tyrėjų (pvz., Holmes & O'Neill, 2015; Messelink, Van Maele, & Spencer-Oatey, 2015; Nordqvist & Leffler, 2017 ir kt.), dirbančių tarpkultūrinio ugdymo ir jaunimo mobilumo srityje, išvalgomis. Mobilumą besirenkantys jaunuoliai dažnai yra tiesiog atviri įvairioms mokymosi patirtims ir nekreipia daug dėmesio į tai, kokių žinių ir įgūdžių mobilumas iš tiesų nori suteikti. Vis dėlto ugdytojams tampa reikšminga suprasti, ką iš tiesų jaunuoliai išmoksta realių kultūrinių

susidūrimų metu. Annelies Messelink, Janas van Maele ir Helen Spencer-Oatey (2015) teigia, kad realių išmokimų suvokimas pirmiausiai leistų ugdytojams išsikelti realistiškesnius mokymosi tikslus mobilumo metu. Be to, tai galėtų padėti daug tikslingiau suplanuoti patį mokymo turinį bei struktūruočiau organizuoti mokymosi daugiakultūrėje grupėje procesą.

Taigi šiame skyriuje pažvelgsime į tai, ką savanoriaujantys jaunuoliai jaučia išmokę iš išgyventų mokymosi daugiakultūroje grupėse situacijų. Pagrindinis klausimas, kuris interviu metu buvo užduodamas jaunuoliams: *Ką Jūs išmokote iš ką tik papasakoto išgyvenimo mokantis daugiakultūroje grupėje?*

Šiame skyriuje aprašomi jaunuolių įgyti išmokimai nėra lyginami jų su oficialiais mobilumą mokymosi tikslais apibrėžiančiuose dokumentuose nustatytais rezultatais. Kiekvieno jaunuolio įvardinti išmokimai atskleidžia savitą mokymosi daugiakultūroje grupėje kelią. Be to, jaunuolių išmokimai parodo, kad, nors grupiniai susidūrimai su nepažįstamais kultūriniais Kitais yra kompleksiškas fenomenas, apimantis vienokias ar kitokias įtampas, baimes, vidinį ar išorinį spaudimą ar net galintis savyje talpinti subtilius galių santykius, šie išgyvenimai galiausiai transformuojasi į reikšmingus tarpkultūrinius išmokimus.

5.1.1. Svetimas–savas Kitas

Pradžioj aš nesupratau, kad nebūčiau išmokusi tam tikrų dalykų, jei realiai nebūčiau turėjusi galimybės mokytis su tiek daug kultūrų žmonių vienu metu. Man asmeniškai pats faktas, kad turėsiu mokytis su kitais savanoriais, kurių aš visiškai nepažįstu, atrodė kaip pats didžiausias iššūkis. Kaip aš bendrausiu su jais? Ar mes galėsime kartu dirbti? Aš dar ir dabar atsimenu tą pirmą baimės ir drovumo kupiną momentą pasiekus mokymų vietą ir atsidūrus tarp visiškai nepažįstamų kitų kultūrų savanorių. Tu atvažiuoji, atsistoti prie durų ir nebežinai, nei kur eiti, nei su kuo gyventi viename kambaryje, nei nuo ko pradėti pokalbį su kitu savanoriu. Nors jauti kažkokį spaudimą tai daryti... Bet tik pradėjus dirbti vienoje grupėje, ši baimė ir drovumas nepastebimai greitai

transformuojasi. Aš negaliu tiksliai pasakyti, kiek laiko tam reikėjo ir kada ta transformacija manyje galutinai įvyko. Bet kažkaip tu pradedi tarpusavyje dalintis patirtimi, klausai kitų, pradedi dėmesingai žiūrėti į juos ir staiga supranti, kad šalia stovintis savanoris ne toks jau ir kitoks nei tu! (Inese iš Latvijos)

Inesė, grįždama į savo savanorystės laikotarpį ir įvardindama savo išmokimus, pirmiausiai prisimena subtilų lūžio momentą, įvykusį daugiakultūroje savanorių grupėje pirmųjų mokymų metu. Jo metu jos pirminė baimė ir drovumas kultūrinio Kito atžvilgiu bei išorinis spaudimas užmegzti santykį su kitais jaunuoliais staiga virsta subtiliu pa(si)tikėjimu, vedančiu link to, kad šalia esantys savanoriai pasirodo ne tokie jau kitokie, bet, atvirkščiai, tampa Inesei kažkuo savi.

Kaip aiškina Pietro (2015), mes bijome kitų asmenų, nes nesame paskiros (angl. *separate*) būtybės, bet, atvirkščiai, esame priklausomi vieni nuo kitų ir mūsų egzistavimas gali būti paaiškintas tik per kitus. Nuo pat pirmųjų dienų esam priklausomi nuo kitų rūpesčio. Mes priklausomi nuo kitų ne tik dėl to, kad išgyventume, bet ir kad būtume žmonėmis, t.y. perimtume iš kitų kalbą, elgesį, vertybes ir kt. Mūsų mokymasis nėra izoliuotas, jis nevyksta vakuume, atvirkščiai – jam reikalingi kiti, kurie perduodami pasakytų, parodytų, pamokytų. Todėl susidūrimas su Kitu mus suriša daug tvirčiau nei galime įsivaizduoti ar norėti. Pietro taip pat akcentuoja, kad Kito baimė ypač išryškėja tuomet, kai Kitas yra tas, kuris man yra nepažįstamas, o jo nepažįstamumas pasireiškia tuo, kad jis/jis yra kitoks nei aš ar man pažįstami žmonės. Inesės situacijoje lygiai taip pat matome, kad jos pagrindinis baimės šaltinis yra jai visiškai nepažįstami kitų kultūrų asmenys.

Filosofo Waldenfelso (2007, 2011) svetimybės fenomeno aiškinimas per vietos, turėjimo ir supratimo būdo aspektus padeda suprasti, kaip daugiakultūroje grupėje kuriasi svetimybės išgyvenimas. Vietos atžvilgiu priimanti šalis visiems jaunuoliams yra nauja išorinė erdvė, o pirminis visų atsidūrimas joje yra periferinis. Turėjimo atžvilgiu mobilumo metu priimančioje

šalyje visi jaunuoliai taip pat „stovi tuščiomis rankomis“: jie nepriklauso vietinei kultūrai, jie visi turi tas pačias buvimo sąlygas. Tačiau, nors Inesė su visais savanoriais vietos ir turėjimo prasme stovi tame pačiame išeities taške, žvelgdama į kultūrinį Kitą iš savo perspektyvos ji mato jį kaip svetimą, kuris tampa jos baimės ir drovumo šaltiniu. Kitaip tariant, kultūrinių Kitų svetimumą grupėje Inesė patiria *per supratimą*, kad Kitas nėra toks kaip ji ar jai pažįstami žmonės.

Vis dėlto mokymų pradžioje Inesės baimė ir drovumas kitų savanorių atžvilgiu tik pradėjus mokytis grupėje greitai transformuojasi. Turėdama galimybę su kitais savanoriais dalintis savo patirtimi, išgirsti kitus, juos atidžiai stebėti, ji pajaučia, kad jie nėra svetimi. Taigi kultūrinio Kito kaip svetimo supratimas staiga transformuojasi, o šio subtilaus lūžio pradžios taškas yra konkretus grupinis darbas grupėje. Nors Inesė negali tiksliai pasakyti, kiek laiko šis subtilus kitų svetimumo-pažįstamumo lūžis jos viduje tęsiasi ir kada jis pasibaigia, ji aiškiai jaučia rezultatą, kai „*staiga supranti, kad šalia stovintis savanoris ne toks jau ir kitoks nei tu!*“.

Staigus kultūrinio Kito kaip panašaus į save suvokimas Inesės balse išreiškia tą pakylėtą nuostabą, po kurios ją kausčiusi baimė ir drovumas kitų savanorių atžvilgiu tampa nereikšmingi. Taigi mokymasis daugiakultūroje grupėje, kurioje neišvengiamai patiriami tiesioginiai susidūrimai, sukuria tokias sąlygas, kurios leidžia tiesiogiai susitikti su kultūriniu Kitu, „paliesti“ jį/ją akimis ir bendravimu bei tokiu būdu keisti supratimą nuo to, kad kultūrinis Kitas yra svetimas, link to, kad jis „*ne toks jau ir kitoks nei tu!*“.

5.1.2. *Nebesirstau kitų pagal kultūrą*

Žinot, ką tikrai iš to išmokau – tai nebesirstyti žmogaus pagal kultūrą. Mokymų metu mačiau ir buvau tiek daug situacijų su skirtingų kultūrų savanoriais ir bendravau su tiek daug žmonių, kad dabar galiu drąsiai pasakyti, kad vienas tos pačios kultūros žmogus nelygus kitam tos pačios kultūros žmogui, o dviejų skirtingų kultūrų žmonės gali elgtis lygiai taip pat. Nebematau prasmės dėti sutikto žmogaus į kažkokius kultūrinius rėmus ir sakyti „Jis elgiasi

dėl to, kad yra iš...“. Juk iš tiesų daug dalykų mes sakome ar darome ne dėl kultūrinių, bet tiesiog dėl mumyse esančių individualių dalykų. (Matias iš Ispanijos)

Tik retais atvejais asmuo, susidūręs su kultūriniu Kitu, atsiduria santykyje ir su visa jo/jos kultūra, dažniausiai susiduriama su tam tikros kultūros „koncentratu“ (Abdallah-Pretceille, 2006). Todėl kultūrinio susidūrimo metu asmuo negali „apglėbti“ visos kito asmens kultūros, o vienas ar kitas sutiktas žmogus kaip galimai tam tikrą kultūrą „reprezentuojantis“, iš tiesų negali įkūnyti ir perteikti visos savo kultūros. Tačiau, jei į kultūrinį Kitą žvelgiame kaip į konkrečios kultūros reprezentaciją, matome (ar tikimės pamatyti) Kitą kaip kultūriškai apspręstą ir homogenišką asmenį, kurį, pasiremdami vienokia ar kitokia faktine informacija, galime „iššifruoti“, t.y. paaiškinti jo/jos bendravimą, veiksmus ir elgesį. Deja, tai nepadeda mums suprasti kultūrinio Kito, bet skatina kategorizuoti ir apibendrinti jį/ją, įsprausti į tam tikrus kultūrinius rėmus. Vis dėlto asmuo nėra „automatinis“ kultūros produktas. Jo tapatumas dėl nuolatos išgyvenamų naujų situacijų ir kitų asmenų įtakos yra nuolatiniam formavimosi procese ir „neegzistuoja nieko visuotinio, net jei tai yra visuotinės taisyklės, kurios, iš dalies, neegzistuoja. Kas egzistuoja, tai savotiškumas (angl. *singular*) <...>“ (Nancy, 2015, p. 29).

Matiasas mokymų pradžioje nuogaštavo, ar su skirtingų kultūrų savanoriais turės ateitį (4.2.1. skyrelis *Neaiški dabartis ir ateitis*). Tačiau mokydamasis daugiakultūreje grupėje ilgesnį laiką ir susidurdamas su skirtingais tų pačių kultūrų asmenimis, jis pajunta kito asmens kultūrinį tapatumą kaip dinamišką realybę. Du tos pačios kultūros asmenys tarpusavyje gali būti visiškai nesulyginami, o, atrodytų, labai skirtingų kultūrų asmenys „gali elgtis lygiai taip pat“. Taigi kultūriniai rėmai, pagal kuriuos galėtume kategorizuoti asmenis tiesioginių kultūrinių susidūrimų metu, praranda savo svarbą ir reikšmę.

Mokydamasis daugiakultūreje grupėje, Matiasas supranta ir tai, kad kultūrinis tapatumas nėra asmenį apsprendžianti duotybė ir prieina prie išvados,

kad „daug dalykų mes sakome ar darome ne dėl kultūrinių, bet tiesiog dėl mummyse esančių individualių dalykų“. Kitaip tariant, pasikartojantys kultūriniai susidūrimai mokymosi metu tampa reikšmingu veiksmu, leidžiančiu bendrai pajusti kultūrinio Kito daugiabriauniškumą ir unikalumą. Kitas asmuo yra daug daugiau, nei tik jo/jos kultūra. Jis taip pat yra unikalus individas.

Asmenų nebeskirstymas pagal kultūras tampa ta sąlyga, kuri gali užtikrinti kultūrinio Kito kaip unikalaus ir individualaus asmens priėmimą bei padeda sukurti terpę tarpusavio artumo steigčiai. Tačiau pats kultūrinio susidūrimo su Kitu faktas nėra savaiminė sąlyga, vienareikšmiškai galinti užtikrinti šiuos rezultatus. Greene (2001) pažymi kultūrinio susidūrimo tęstinumą ir autentiškumą kaip dvi reikšmingas sąlygas, steigiančias tarp skirtingų kultūrų asmenų tarpusavio artumą ir mažinančias kultūrinį kategorizavimą. Autentiškas susidūrimas su kultūriniu Kitu užtikrina, kad su asmeniu nebus elgiama instrumentiškai ir jis netaps kitoku jį supančiųjų akivaizdoje. Tęstinis mokymosi procesas leidžia išgyventi natūralų priartėjimą prie kultūrinių Kitų, kurio metu atsiribojama nuo turimų išankstinių nuostatų (arba neieškoma paaiškinimų) ir pamatomas unikalus asmuo.

Taigi mobilumo metu turimi vieneri metai leidžia jaunuoliams laiko prasme išgyventi tęstines mokymosi situacijas daugiakultūre grupėse, sudaro sąlygas susidurti ne su vienu konkrečią kultūrą „reprezentuojančiu“ asmeniu, bet išgyventi kultūrinę įvairovę, ir tokiu būdu leidžia autentiškai išgyventi šalia esantį kitos kultūros asmenį. Tęstinis mokymosi procesas padeda jaunuoliams kurti bendrą daugiakultūrę patirtį, kai jaunuoliai pradeda gyventi ne su kultūriniais skirtumais, o su asmenimis, ir nebemato prasmės „dėti sutikto žmogaus į kažkokius kultūrinius rėmus ir sakyti: jis elgiasi dėl to, kad yra iš...“.

5.1.3. Asmeninis pokytis

Pačia bendriausia prasme galėtume sakyti, kad tarpkultūrinio ugdymo dėmesio centre atsiduria kultūrinis Kitas: jo/jos pažinimas ir pripažinimas, jo/jos priėmimas ir kitoniškumo suvokimas. Tokiu būdu mokymo(si) procesas sutelkia dėmesį į šalia esantį svetimos kultūros asmenį. Vis dėlto, pasak

Abdallah-Pretceille (2006), tarpkultūrinio mokymosi procesui yra būtinas abipusiškumas, kurio metu asmens žvilgsnis būtų nukreiptas ne tik į kultūrinį Kitą ir jo priėmimą, bet ir į save, kurio metu keičiasi ne tik žvilgsnis į kultūrinį Kitą, bet keičiasi pats žmogus.

Ankstesniame Lauros išgyvenime (4.4.4. skyrelis *Tampame panašūs ar išliekame skirtingi?*) matėme, kad mokymasis daugiakultūroje grupėje individui kelia iššūkius ir frustraciją. Nors mokymąsi daugiakultūroje grupėje Laura simboliškai sulyginu su sėdėjimu vienoje valtyje, kur jautė kitų savanorių rūpestį, bet tuo pat metu neišvengiamai pastebėjo tarpusavyje esančius kultūrinius skirtumus. Lauros žodžiai „*mes esame vienoje valtyje, bet vis tiek aš esu iš kitos kultūros*“ nubrėžė daugiakultūros grupės santykio nestabilumą, kuris ir sujungia skirtingų kultūrų jaunuolius, ir juos atskiria. Vėliau, kalbėdama apie tai, ko išmoko iš išgyventos situacijos, Laura dar kartą sugrįžta prie valtės metaforos.

Aš išmokau, kad nors mes esame iš skirtingų kultūrų, bet vis tiek esame žmonės, galintys kuo puikiausiai kartu dirbti, sutelkti dėmesį ties vienu tikslu. Ir čia nebelieka nei pykčių, nei tarpusavio kovų. Mes visada turime vieną ar kitą tikslą ir jo siekiame kartu, nesvarbu, kokia ta grupė bebūtų... Čia tas pats, kaip būti valtyje. Tu atsisėdi į ją kartu su kitais ir turi pasiekti tikslą. Ir nėra taip, kad vienas darys vieną dalyką, o kitas – kitą. Ne, mes esame vienoje valtyje, ir, sėdėdama joje, aš neturiu reikalauti, kad kiti darytų, taip, kaip man atrodo geriausiai. Aš irgi turiu rasti būdus, kaip man irkluoti su kitais taip, kad plauktume visi kartu ir pasiektume vieną bendrą tikslą. (Laura iš Latvijos)

Šioje Lauros ištraukoje matome reikšmingą pokytį. Laura ne tik jaučiasi sėdinti bendroje valtyje su kitais, bet ir vieningai irkluojanti link bendro tikslo. Jos įsiliejimas į sinchronišką irklavimą ir bandymas „*rasti būdus, kaip man irkluoti su kitais, kad plauktume visi kartu ir pasiektume bendrą tikslą*“ tampa įgalinančiu veiksmu, pažadinančiu joje asmeninį pokytį ir augimą. Laura supranta negalinti reikalauti kitų prisitaikyti prie jai įprasto bendravimo, veiksmų ar elgesio. Atvirkščiai, ji suvokia, kad buvimui ir mokymuisi

daugiakultūreje grupėje būtina keisti savo bendravimą, veiksmus ir elgesį. Lauros viduje vykstantis suvokimas, atrodytų, netiesiogiai padeda jai priimti tarp jos ir kitų savanorių egzistuojančius kultūrinius skirtumus ir leidžia pamatyti visus juos vienijantį bruožą – žmogiškumą.

Savanorystės metu mokydami daugiakultūreje grupėje jaunuoliai pradeda suvokti, kad *„reikia daug dirbti su savimi, kad priimtum kitą“* ir transformuoja baimę bendrauti užsienio kalba (Matilda iš Prancūzijos), išmoksta *„pastumti įvairius asmeninius barjerus, ypatingai nepažįstamo kito baimę ir išankstinius lūkesčius, apsiribojančius tik mano pačios kultūra“* (Maja iš Kroatijos), suvokia tolerancijos svarbą (Adam iš Vengrijos), keičia turimus stereotipus skirtingų kultūrų atžvilgiu, blokuojančius galimybę prieiti prie kultūrinio Kito ir jį/ją *„tiesiog priimti“* (Asta iš Lietuvos). Tiesioginis kultūrinis susidūrimas daugiakultūreje grupėje besimokančiajam tampa reikšmingas tuo, kad nepalieka pasirinkimo atsitraukti, bet reikalauja prieiti prie kultūrinio Kito, kreiptis į jį/ją ar atsakyti į besikreipiantį kultūrinį Kitą. Tai paskatina kiekvieno jaunuolio pokytį, vedantį link kultūrinio Kito priėmimo ir asmeninio stiprėjimo: savarankiškumo, gebėjimo išreikšti save, vidinio nusiramino ir susikoncentravimo mokantis kartu su kultūriniais Kitais.

5.1.4. Savęs tyrinėjimas

Kai reikėjo pristatyti kaip įsivaizduoju save po savanorystės, man rodė, kad mano kūnas pasiekė visiškai neįsivaizduojamą nenormalumą: perdžiūvusi burna, drebantys pirštai, nesugebėjimas išspausti nė vieno rišlaus sakinio sėdint prieš kitus. Net juokinga, kai dabar pagalvoju... Tačiau priešdamas aš vis galvojau: „Ką galiu papasakoti apie save? Ką kitiems būtų svarbu apie mane išgirsti? Juk nesu niekuo ypatingas ar išskirtinis...“. Bet tada, kai nebesugebėjau pasakyti nė vieno sakinio, mokymų vadovai netikėtai kitų paklausė: „O kaip jūs manote, ką čia nupiešė Adam?“. Ir kiti savanoriai tiesiog pradėjo kalbėti. Nebegaliu atsiminti tiksliai, ką jie sakė. Rodos, tokius paprastus dalykus, bet puikiausiai atsimenu, kad žiūrėdamas į juos negalėjau patikėti, kad tai, ką jie sako - esu aš! Ir aš irgi pradėjau žiūrėti į savo piešinį...

Kai mokausi grupėje su kitų kultūrų žmonėmis, jie man padeda pažvelgti į save patį. „Girdėjau, vengrų kalba labai skiriasi nuo kitų finougrų kalbų. Tokia ypatinga...“, „O tai tu jautiesi esantis vengras?“ tokie kitų klausimai ir teiginiai man padėjo atrasti savyje tam tikrus dalykus, į kuriuos aš Vengrijoje visiškai nekreipiau dėmesio. Ir aš tikrai pasijutau esantis ne mažiau svarbus, nei kiti. (Adam iš Vengrijos)

Būdami namų aplinkoje ir sąveikaudami su „kultūriniais giminaičiais“ mes dažnai nesąmoningai perimame jų vertybes, normas, įsitikinimus neklausdami: *Kodėl? Kaip? Kokiu būdu?* Atsidūrę kitų pasaulyje mes priimame jame egzistuojančius dalykus kaip savaime suprantamus ir nekeliančius jokių klausimų (Berger & Luckmann, 1966/1999). O atsidūrus naujoje kultūrinėje aplinkoje ar tarp kultūrinių Kitų mūsų kultūrinis modelis tampa „ne priedanga, o nuotykiu, ne savaime suprantamu dalyku, o klausimus keliančiu tyrinėjimu“ (Schutz, 1976, p. 104). Kitaip tariant, kaip mums kultūriniai Kiti, taip ir mes jiems esame svetimi subjektai, kuriuos jie siekia suprasti.

Taigi smalsūs kultūriniai Kiti, kurių žvilgsnis nukreiptas į mus, skatina pamatyti save pačius ir padeda tyrinėti, kas mes tokie esame. Kitiems atsakydami į klausimus *Kodėl? Kaip? Kokiu būdu?* mes galime pažvelgti į save pačius. Adamas, ruošdamasis užduočiai, jautėsi neužtikrintas tuo, ką galėtų papasakoti apie save ir kas kitiems savanoriams galėtų būti svarbu išgirsti. Jis nesijautė niekuo ypatingas ir išskirtinis nei savo šalies, nei kitų savanorių atžvilgiu, tačiau, žvelgdami į Adamo piešinį, kiti savanoriai pradeda jį tyrinėti, o klausydamas kitų jis taip pat pradeda tyrinėti save. Taigi mokantis daugiakultūroje grupėje net elementarūs kultūrinių Kitų klausimai ir komentarai gali tapti svarbiu akstinu savirefleksijai, skatinančiai tyrinėti save ir sudarančiai sąlygas pamatyti save ne tik kultūriškai, bet ir kaip individualų unikalų asmenį egzistuojančioje kultūrinėje įvairovėje.

Mokymasis per kultūrinius susidūrimus ne tik skatina jaunuolius keistis kultūrinio Kito atžvilgiu, bet ir sukuria terpę, kurioje asmenys gali nukreipti savo žvilgsnį nuo išorinio kitų supratimo ir vertinimo link vidinės

kontempliacijos apie save (Kramsch, 2009; Holmes & O'Neill, 2012). Kitaip tariant, šalia mūsų esantys kultūriniai Kiti gali tapti „veidrodžiais“, padedančiais pažvelgti į save ir įgalinančiais save tyrinėti. Tokios terpės susikūrimas yra nemažiau svarbus tarpkultūrinio mokymosi dėmuo, padedantis pamatyti unikalųjį „Aš“ ir atrasti tarpusavio bendrumus su kultūriniu Kitu.

5.2. Ugdytojas ir daugiakultūrė grupė

Ankstesniuose skyriuose visą dėmesį kreipėme į daugiakultūros grupes ir žvelgdami per erdvės, laiko, kūno ir santykio perspektyvas siekėme suprasti besimokančių jaunuolių išgyvenimų esmę bei savitumą. Paskutiniame skyriuje bandėme apčiuopti, ką jaunuoliai išmoko iš papasakotų kultūrinių susidūrimų tokiose grupėse. Vis dėlto, nors galėtume sakyti, kad įvairūs grupėse vykstantys procesai eina savaiminiu ir natūraliu būdu, ugdytojo vaidmuo ir veiksmas mokymosi metu yra nepaprastai reikšmingi.

Ugdymo filosofas Dewey (1916/2013), laikėsi idėjos, kad ugdymas yra iš esmės socialinis procesas, kuriame beprasmiška atskirti ugdytoją ir jį laikyti grupei nepriklausančiu asmeniu. Atvirkščiai, kaip labiausiai subrendęs asmuo, jis turi ypatingą atsakomybę skatinti ir palydėti esmines besimokančiųjų grupės gyvavimo dalis – tarpusavio sąveikas ir kuriamus ryšius. Kitaip tariant, ugdytojas tampa grupinių veiklų lyderiu. Be to, ugdytojas grupėje tampa atsakingu už ugdomosios patirties kūrimą, kuri jį įpareigoja gebėti analizuoti, suprasti ir užčiuopti besimokančiojo situaciją, elgtis pedagogiškai ir tikslingai nukreipti kiekvieno ugdytinio mokymą(si) link jo/jos augimo ir tobulėjimo (van Manen, 1991). Be to, kad ir kokia ugdomoji situacija ir aplinka būtų, ugdytojas tampa tuo svarbiausiu tašku, į kurį nuo pat pirmos akimirkos ugdytinis nukreips savo akis. Tik įžengęs į naują klasę (Kirova & Emme, 2012), ieškodamas atsakymo (Yin, 2013), siekdamas saugumo, paramos bei paskatinimo, ugdytinis pirmiausiai ieškos ugdytojo ir tikės jo atsako.

Kalbėdami apie mokymąsi daugiakultūre grupėse tarptautinės savanorystės metu, galime pažvelgti į mokymų ir įvertinimo ciklo nurodymus (European Commission, 2014), kuriuose minimi svarbiausi siekiniai ir rezultatai

padedą susidaryti mokymų vadovo, kaip ugdytojo, dirbančio su daugiakultūrėmis grupėmis, paveikslą. *Tačiau kokius ugdytojus mokymosi metu jaunuoliai pamato ir patiria ar nori matyti ir patirti? Kaip jaunuoliai, besimokdami daugiakultūroje grupėje, išgyvena ugdytojo veiksmus? Kokį rūpestį ir paramą jie jaučia iš ugdytojo būdami daugiakultūroje grupėje?* Tolesniuose skyreliuose bandysime pažvelgti į šiuos klausimus.

5.2.1. Šalia esantis ugdytojas

Ankstesniuose skyriuose aprašytuose jaunuolių išgyvenimuose ugdytojas (savanorystės atveju – mokymų vadovas) ir jo santykis su besimokančiųjų grupe ar individualiai su kiekvienu besimokančiuoju liko mažai paliesti. Jaunuolių išgyvenimuose aktyviai veikiančius mokymų vadovus neabejotinai pamatome užduočių pradžioje: jie pristato ir paaiškina grupines užduotis, skirtingais būdais (per)struktūruoja daugiakultūrę savanorių grupę mokymosi užduotims atlikti. Kitaip tariant, aprašytuose išgyvenimuose matome, kad mokymų vadovus jaunuoliai pirmiausiai išgyvena kaip grupinio proceso organizatorius ir instruktorius, į kuriuos nukreipti visų jaunuolių žvilgsniai ir lūkesčiai. Tačiau, kai tik užduotis paaiškinta, grupelės suformuotos ir prasideda mokymosi užduočiai skirtas laikas, jaunuolių dėmesys natūraliai susikoncentruoja į tikslą ir į tuos, su kuriais reikia tą tikslą pasiekti. Ugdytojas, atlikęs pirmus svarbius žingsnius, atsitraukia nuo grupės proceso leisdamas jai savarankiškai veikti. Jis nebeprisiima aktyvaus vaidmens pačios užduoties atlikimo metu, bet jo atsitraukimas yra veikiau simboliškas.

Mums atliekant užduotis aš dažniausiai net nepastebėdavau mokymų vadovų. Nelabai pastebėdavau, nei ką jie daro, nei ar jie mus stebi, ar kažką užsirašinėja. Juk duodamas laikas užduočiai ribotas, o dar reik kažkaip tarpusavyje susikalbėti ir bendrai atlikti užduotį iki galo. Tad kartais net nekreipi dėmesio, kas vyksta aplinkui. Ir atrodo, darome užduotį įsitempę ir netikėtai atlikdami išgirstame: „Ar viskas gerai? Ar viskas aišku?“, „Liko dar dvidešimt minučių“, ir tapdavo aišku, kad jie yra šalia mūsų. Aš nuo pat pirmos

mokymų akimirkos jaučiau, kad mūsų mokymų vadovai yra šalia. Aš turėjau tokių sunkiai paaiškinamą vidinį jausmą, kad vadovai jaučia mane, ir aš bet kada galiu prie jų priėti, paklausti ar tiesiog su jais pakalbėti. Jų buvimas šalia kūrė šiltą ir atpalaiduojančią atmosferą grupėje. Aš nuo pat pradžių šalia jų pradėjau jausti saugumą, nors priešais mane buvo visiškai nepažįstama šalis ir visiškai nepažįstami žmonės. Ir po poros dienų atsidūrusi šioj grupėj, staiga pradėjau jaustis esanti ten, kur aš dabar ir turiu būti. (Maja iš Kroatijos)

Kai grupinė užduotis jaunuoliams pateikta, jie, be abejonės, susikoncentruoja ties jos atlikimu. Jaunuoliai visiškai pasineria į grupinį procesą, kuriame ne tik stengiasi dalintis idėjomis, įtraukia savo kūnus ar ieško bendro ir/ar geriausio sprendimo, bet ir turi rasti būdus, kaip susikalbėti užsienio kalba ir kaip sukurti tarpusavio bendrumą atsidūrus tarp nepažįstamų kultūrinių Kitų. Daugiakultūrei grupei atliekant užduotis mokymų vadovas atsitraukia, tačiau nepasitraukia. Jis nepastebimai lieka šalia, stebi grupės procesą ir jį koordinuoja, o tam tikrais atvejais lygiavertiškai įsitraukia į užduočių atlikimą. Tarkime, stovi susipažinimo rate su jaunuoliais ir sako savo vardą, sėdi su visais bendrame rate ir klauso jaunuolių gyvenimo istorijų. Tačiau akivaizdu, kad intensyviame jaunuolių protą, kūną ir emocijas įtraukiančiame daugiakultūrės grupės procese ugdytojo figūra ir jo veiksmai tampa mažiau aktyvūs, mažiau reguliuojantys grupės eigą ir tokiu būdu „plika akimi“ ugdytojas tampa mažiau pastebimas.

Mokymas(is) paremtas grupiniu patyrimu ir bendravimu yra socialinis procesas, kuriame tradicinis ugdytojo vaidmuo visiškai pasikeičia. Čia „ugdytojas praranda išorinio viršininko ar diktatoriaus poziciją, bet tampa grupės veiklų lyderiu“ (Dewey, 1938/1997, p. 59). Kitaip tariant, ugdytojas nebekontroliuoja mokymosi proceso grupėje reguliuodamas besimokančiųjų veiksmus, primesdamas teisingas idėjas ar tinkamus sprendimo būdus, veikiau, jis siekia išlaikyti mokymosi situaciją, skatina grupę aktyviai ieškoti įvairių sprendimų ir kreipia ją išmokimo link. Kita vertus, kaip matome iš Majos žodžių, nors mokymų vadovo veiksmai mokantis grupėje mažiau pastebimi,

tačiau nuo pat pirmos mokymų akimirkos ji subtiliai jaučia nuolatinį mokymų vadovų buvimą šalia jos ir grupės.

Mokymosi pradžia daugiakultūroje grupėje mobilumo metu tampa ypač reikšminga. Kaip matėme ankstesniuose skyriuose pateiktuose jaunuolių išgyvenimuose, spengianti tylą sėdint daugiakultūroje grupėje ir laukiant mokymų pradžios, išorinės aplinkos spaudimas ir vidinis skubėjimas nuo pat pirmos mokymų akimirkos surasti saugumą ir privatumą tarp kultūrinių nepažįstamųjų, vidinis neužtikrintumas dėl savo įprastinių veiksmų padaro jaunuolį jautresnį savo ir kitų atžvilgiu bei žymiai labiau pažeidžiamą. Tokiais momentais ne tik fizinis mokymų vadovo artumas, kai jis stovi vos keli metrai nuo grupės, bet ir simbolinis buvimas šalia ugdytinio jausmas tampa ypač reikšmingas ne tik daugiakultūrei grupei, bet ir kiekvieno jaunuolio vidinei jausenai bei jo santykiui su nepažįstamu išoriniu pasauliu. Majos žodžiais tariant, ugdytojo artumas pradeda kurti jaukumą ir atsipalaidavimą daugiakultūroje grupėje. Be to, ugdytojo simbolinis buvimas šalia grupės padeda jaunuoliui pajusti vieną esminių poreikių susidūrus su nepažįstamais kultūriniais Kitais – saugumą. Šis vidinis mokymų vadovo artumo jausmas pradeda transformuoti netiesioginę jaunuolio įsibrovimo į nepažįstamą išorinį pasaulį būseną, kai atsidūręs tarp nepažįstamų žmonių „*pradėjau jaustis esanti ten, kur aš dabar ir turiu būti*“.

5.2.2. Suteikiantis laisvę grupėje

Mokymų vadovai „įdeda“ į mus informaciją, kuri mums gali būti naudinga šitoje naujoje kultūrinėje aplinkoje. Štai sostinėje gyvena du milijonai žmonių, miestas buvo sugriautas Antrojo Pasaulio karo metais ir taip toliau... Tačiau iš tiesų mokymų vadovai man suteikė ne tik tokią faktinę informaciją, o daug daugiau... Dirbdamas grupėje su kitais savanoriais aš visad turėjau tą gerą jausmą, kad jie nesistengia kontroliuoti to, kaip mes dirbame. Kartais mums tikrai kildavo sunkumų ar pykčių tarpusavyje, būdavo, kad nesugebėdavome susikalbėti ar sunkiai galėdavome susiorientuoti kokio žygio metu miške. Bet vis tiek galiausiai mes kažkaip sugebėdavome patys iš tų

sunkumų išeiti. Jie neprimetė mums to, ką turėtume sužinoti vieni apie kitus, kokią informaciją „susirinkti“ apie visų kultūras ar ką aš turėčiau sakyti apie save. Jie suteikė laisvę šitoj grupėj būti natūraliai, taip, kaip mums visiems išeina. Šitoje grupėje aš galėjau būti tokiu, koks iš tiesų aš esu. (David iš Italijos)

Besimokančiojo išorinė arba fizinė laisvė gludi pačioje mokymosi proceso prigimtyje. Kadangi mokymasis iš prigimties yra socialinė veikla, besimokančiajam suteikiama laisvė judėti, bendrauti, tyrinėti yra neatsiejama jo/jos augimo, tobulėjimo ir pasaulio pažinimo dalis (Dewey 1938/1997). Dewey atkreipia dėmesį, kad besimokančiojo išorinė laisvė mokymo(si) metu neturėtų būti atskirta nuo jo/jos vidinės laisvės. Atvirkščiai, išorinė ir vidinė laisvės tarpusavyje glaudžiai susijusios, o būtent fizinės laisvės suteikimas mokymo(si) metu leidžia skleisti vidinei besimokančiojo laisvei, kuri skatina laisvai mąstyti, pasirinkti, sąmoningai išsikelti ir įgyvendinti mokymosi tikslus. Kita vertus, besimokančiajam suteikiamos laisvės neturėtų laikyti savaiminiu rezultatu ar pasekme. Į laisvę ugdytojas turėtų žiūrėti kaip į priemonę, nuo kurios priklauso, kuria linkme judės mokymosi procesas ir koks rezultatas bus pasiektas.

Mokymų vadovai, leisdami jaunuoliams laisvai judėti erdvėje ir įtraukdami jų kūnus į mokymosi procesą, pirmiausiai jiems suteikia fizinę laisvę. Vis dėlto ši mokymų vadovų suteikta laisvė Davidui ne tik padeda jausti nebevaržomai judantį kūną, bet ir skatina pajusti vidinę laisvę. Davidas akcentuoja būtent vidinę laisvę, kurią jis (pa)jaučia turėdamas laisvę savarankiškai veikti daugiakultūroje grupėje.

Vidinė laisvė pozityviaja prasme tampa jėga, kuri leidžia natūraliai išgyventi kultūrinę įvairovę, grupinį procesą, ir, dar svarbiau, leidžia mokantis tarp kultūrinių Kitų jaustis savimi. Dewey (1938/1997) teigia, kad laisvė pozityviaja prasme tampa energija, leidžiančia besimokančiajam būti nepriklausomu asmeniu, gebančiu įsivardinti mokymo(si) tikslus, pasirinkti ir įsivertinti savo veiksmų pasekmes ir jaučiančiu asmeninę atsakomybę už savo

veiksmus. Kita vertus, besimokančiajam suteikiama laisvė lygiai taip pat gali tapti jo mokymąsi varžančia ar griaušančia jėga, ypač tais atvejais, kai ugdytiniai yra vedini asmeninių troškimų, nepamatuotų norų ar neaiškių įsivaizdavimų. Taigi daugiakultūroje grupėje jaunuoliams suteikiama laisvė gali tapti ne tik priemone, leidžiančia būti savimi, pažinti kultūrinį Kitą, apčiuopti ir priimti galimus kultūrinius skirtumus bei kurti bendrumo jausmą, bet lygiai taip pat ji gali stiprinti tarpusavio stereotipus, kelti įtampas, konfliktines situacijas ar didinti atskirtį tarp skirtingų kultūrų asmenų.

Van Manenas (1991) ugdytinio laisvės ir kontrolės antinomiją laiko viena iš esminių kasdienio gyvenimo ir ugdymo srities klausimų, verčiančių ugdytoją be perstojo reflektuoti, kaip reikėtų elgtis su ugdytiniu. Iš tiesų mokymo(si) procese besimokančiajam reikia tiek laisvės, tiek kontrolės; ugdytojas turėtų suteikti ugdytiniui ir savarankiškumo, ir pateikti tam tikrus nurodymus. Kitaip tariant, ugdytojas turėtų ieškoti pusiausvyros tarp šių dviejų tarpusavyje prieštaraujančių aspektų, kadangi visiškos laisvės suteikimas neprisideda prie besimokančiojo atsakomybės ar savidisciplinos stiprinimo, o visiškai reguliuojama aplinka ir besimokančiojo veiksmas, griežtos taisyklės trukdo jam/jai savarankiškai tobulėti, stiprinti kritiškumą, savikontrolę bei asmeninį augimą. Tokiu būdu ugdytojas turėtų išlikti sąmoningas ir atidus galimoms įtampoms, kurias daugiakultūroje grupėje gali kelti laisvės ir kontrolės antinomija.

5.2.3. (Ne)rūpestingas ugdytojas

Mokymo vadovo fizinis ir simbolinis artumas išreiškia ne tik jo galimybę būti pasiekiamu bet kuriuo metu, tačiau ir netiesiogiai įkūnija jo rūpestį besimokančiųjų atžvilgiu. „*Jie tikrai daug visko ruošė: patalpas, priemones, užduotis...*“, „*Jau vien tik kiek mokymų vadovų jėgų reikalavo mūsų skatinimas dirbti skirtingose grupelėse ar aktyvinimas kuo daugiau sužinoti vieniems apie kitus*“. Šie ir kiti jaunuolių tvirtinimai parodo, kad jie jaučia mokymų vadovų rūpestį, nukreiptą į daugiakultūrę grupę. Tačiau, mokydami daugiakultūros grupes, ugdytojai ne tik dirba su grupe kaip vientisa struktūra, bet ir su

kiekvieną joje esančią jaunuolių. Asta, jausdama į grupę nukreiptą mokymų vadovų rūpestį, tačiau susidurdama su sunkumu jaustis jos dalimi, vylėsi sulaukti tiesiogiai į ją nukreiptų mokymų vadovų veiksmų.

Mokymų vadovai tikrai skyrė dėmesio mūsų grupei: jie nuolatos buvo kartu su grupe, organizavo užduotis ir aptarimus, skirdavo dėmesio neformaliai grupinei veiklai po mokymų programos. Bet jei paklaustumėte: „Ar mokymų vadovai buvo orientuoti į sunkiau bendraujančius vokiečių kalba?“ Atsakyčiau: „Ne“. Mokymų vadovams nelabai rūpėjo tie, kurie sunkiai šneka vokiškai. Jie nelabai rodė dėmesio ir nelabai stengėsi man padėti, kad kažkaip galėčiau geriau save išreikšti ir jaustis gerai būdama su nepažįstamais savanoriais, su kuriais net susikalbėti nesugebu. Būdavo taip, kad stoviu ir nė žalio supratimo neturiu, apie ką čia dabar kalbama ir ką turime daryti. Taip, pakvietė vertėją, bet jis, atrodydavo, kad verčia sau, o ne tam, kad aš iš tiesų kažką suprasčiau... O mokymų vadovai tik stovi ir stebi, ką mes darome. Ir aš lygiai taip pat pastoviu šalia kitų savanorių, klausau į mano ausis kišamus vertėjo padrikus žodžius, kai kiti tuo tarpu jau kažką padaro ir baigta. Ir taip su kiekviena užduotimi aš vis stipriau jausdavau, kad kiti savanoriai tampa vis artimesni, o aš, atvirkščiai, vis labiau tolstu nuo kitų savanorių.

Kartais aš taip norėdavau, kad mokymų vadovai ne tiesiog leistų laisvai veikti ir bendrauti, bet kad ir šiek tiek mane pastiprintų, kad pažadintų ir nukreiptų mane taip, kad ir nemokėdama kalbos pradėčiau aktyviai veikti ir pažinti kitus savanorius. (Asta iš Lietuvos)

Asta, nesugebėdama mokymų metu bendrauti su kitais jaunuoliais *lingua franca*, susiduria su bendravimo grupėje sunkumais ir negali lygiavertiškai įsitraukti į duodamas užduotis. Kadangi mokymų vadovai grupiniame darbe nekontroliuoja ir nesiekia kontroliuoti Astos situacijos, stebėdami procesą jie, atrodytų, suteikia Astai laisvę ir galimybę pačiai susidoroti su *lingua franca* iššūkiu, įsitraukti į grupinį darbą ir tokiu būdu savarankiškai mokytis bei augti. Be to, galėtume sakyti, kad per vertėją, kuris gali padėti Astai suprasti, kas

vyksta grupėje, ir susikalbėti su kitais, mokymų vadovai netiesiogiai išreiškia savo rūpestį jos atžvilgiu. Vis dėlto Asta jaučia, kad mokymų vadovams jos situacija nelabai rūpi, jų subtilūs veiksmai ne pastiprina ją pačią aktyviai veikti, bet, atvirkščiai, ji pradeda jausti vis didėjančią atotrūkį nuo grupės: „*aš lygiai taip pat pastoviu šalia kitų savanorių, klausau į mano ausis kišamus vertėjo padrikus žodžius, kai kiti tuo tarpu jau kažką padaro ir baigta*“.

Ko iš tiesų Asta tikėjosi atsidūrusi šioje sudėtingoje situacijoje? Tiesiogiai susidūrusi su *lingua franca* iššūkiu, ji jautė poreikį būti mokymų vadovų pastiprinta ir nukreipta veiksmo link „*kad ir nemokėdama kalbos pradėčiau aktyviai veikti ir pažinti kitus*“. Kitaip tariant, ji norėjo pajusti tiesioginius mokymų vadovų veiksmus, įkūnijančius jų tikrąjį rūpestį ir paramą ne tik grupės, bet ir jos, kaip su sunkumu susidūrusio asmens, atžvilgiu.

Ugdytojo pedagoginis veiksmas kaip vienas iš reikšmingų pedagoginės patirties aspektų ne kiekvienoje situacijoje reiškia aktyvų ir greitai pastebimą į ugdytinį nukreiptą veikimą. Atvirkščiai, van Manenas (1991) pedagoginį veiksmą laiko daug subtilesniu pedagoginės patirties aspektu, kuris taip pat gali būti išreiškiamas per ugdytojo susilaikymą, reiškiantį realaus veiksmo nebuvimą. Ugdytojo susilaikymą van Manenas kai kuriais atvejais laiko geriausiu ir taktiškiausiu jo/jos veiksmu. Ugdytojo atidumas tam, kada mokymo(si) metu praleisti, kada nepasakyti ir neįsikišti į procesą ar kada kažko „nepastebėti“, padeda ugdytinio asmeninio augimui ir savikontrolės stiprinimui. Tačiau abiem atvejais – tiek ugdytojui konkrečiai veikiant, tiek susilaikant nuo veikimo – steigama bendra ugdytojo-ugdytinio patirtis, kuri aktyviai įtraukia abi puses ir per kurią ugdytinis pradeda jausti tam tikrą įtaką ir pokytį.

Van Manenas (1991) pabrėžia, kad ugdytojas turėtų vengti daryti tiesioginę įtaką ugdytiniui jį versdamas mokytis ar kažką daryti, nes tai reikštų, kad jis neigia ugdytinio savikontrolę:

Tas, kas sako; „Man jis liepė tai daryti!“, nusimeta atsakomybę nuo savo veiksmų. Atvirkščiai, ugdymas yra menas taktiškai parodyti galimas pasaulio įtakas (angl.

influence) taip, kad vaikas nuolatos prisiimtų asmeninę atsakomybę už savo mokymąsi ir augimą. Mokyti – tai daryti įtakas jau esančioms įtakoms. Mokytojas turėtų pedagogiškai panaudoti pasaulio įtakas kaip taktiško įtakos darymo vaikui šaltinį (p. 80).

Kitaip tariant, ugdytojo veiksmai mokymo metu turėtų būti nukreipti ne į tiesioginę ugdytinio kontrolę ir nurodymus, o į jo aktyvinimą ir skatinimą mokantis pačiam imtis iniciatyvos ir atsakomybės. Tačiau subtilūs mokymų vadovų veiksmai (ir galimi susilaikymai) daugiakultūroje grupėje neskatina ir neaktyvina Astos, jie nesukuria teigiamo pokyčio. Atvirkščiai, Asta ne tik nesiima asmeninės iniciatyvos ir nepradedą mokytis, bet jaučia vis stiprėjančią atskirtį nuo likusios savanorių grupės ir pačių ugdytojų. Pasak van Maneno, tam, kad ugdytojo tiesioginis ar intencionalus veiksmas turėtų ugdomąjį aspektą, ugdytinis turėtų išgyventi jį kaip ugdytojo rūpestį savo atžvilgiu. Būtent į ugdytinį nukreiptas ugdytojo rūpestis tampa reikšmingu veiksmu, kuriančiu ugdomąjį veiksmą, kurio metu ugdytinis gali augti ir tobulėti.

Nelė Noddings (2005, 2006, 2013), skirianti daug dėmesio rūpesčio fenomenui ugdymo srityje, taip pat teigia, kad ugdytojo rūpestis yra reikšmingas ugdytiniui reikiamos mokymosi paramos šaltinis. Vis dėlto, ugdytojo rūpestis savaime neužtikrina tinkamo mokymo ir reikiamos paramos. Filosofė (2005) išskiria rūpestį kaip dorybę ir rūpestį kaip santykį bei pabrėžia, kad dauguma ugdytojų, teigiančių, kad jiems ugdytiniai rūpi, tačiau skrupulingai vykdydami iš anksto apibrėžtus mokymo(si) tikslus ir darydami ugdytiniams spaudimą tam, kad šie tikslai būtų pasiekti, iš tiesų išreiškia rūpestį kaip dorybę, bet ne rūpestį kaip santykį. Ugdytojui neužtenka sakyti: *Aš esu rūpestingas*, neužtenka jo/jos veiksmų, nukreiptų link to, kad ugdytiniai bet koku būdu ko nors pasiektų. Mokymo metu ugdytojas pirmiausiai turėtų kurti rūpestį kaip santykį, kadangi būtent jis steigia ir stiprina ugdytojo-ugdytinio tarpusavio santykį.

Dėmesys, motyvacinis perkėlimas (angl. *motivational displacement*) ir atsakas yra trys svarbūs elementai, būtini rūpesčio kaip santykio kūrimui (Noddings, 2005, 2006). Žvelgdama iš fenomenologinės perspektyvos,

Noddings (2005) teigia, kad rūpintojas (angl. *cared-of*) pirmiausiai turėtų būti dėmesingas rūpintiniui (angl. *cared-for*), t.y. turėtų mokėti klausti, įsijausti į rūpintinio jausmus ir situaciją, būti atviras ir kt. Rūpintojo dėmesingumas apibūdinamas per įsigilinimo (angl. *engrossment*) sąvoką, reiškiančią, kad rūpintojas yra jautrus esamai rūpintinio situacijai ir siekia suprasti, ką pastarasis mokymosi situacijoje iš tiesų jaučia ir išreiškia (Noddings, 2013). Rūpintojo rūpestis atveria jį motyvaciniam perkėlimui; „kai aš rūpinuosi, mano varomoji jėga pradeda judėti link rūpintinio poreikių ir troškimų“ (2005, p. 2). Kitaip tariant, rūpesčio kaip santykio kūrimas prasideda nuo rūpintojo dėmesio nukreipimo į rūpintinį ir atliepia tai, ką rūpintinis esamoje situacijoje jaučia ir siekia išreikšti.

Čia svarbu pabrėžti, kad rūpesčio kaip santykio kūrimui tampa svarbus ne rūpintojo įsivaizdavimas, kaip galėtų rūpintinis jaustis, bet būtent rūpintojo įsigilinimas į realią jo situaciją. Rūpintojo dėmesys į rūpintinį motyvacinio perkėlimo metu reikalauja pašalinti rūpintojo asmeninius poreikius, interesus bei sprendimus ir savo dėmesį nukreipti į rūpintinį, į jo interesus ir poreikius. Žinoma, tai nereiškia, kad rūpintojas turėtų visiškai atsisakyti savo asmeninių interesų ar sprendimų. Jis turėtų atsižvelgti ir į juos, tačiau neturėtų nuo jų pradėti, kadangi tai jam leistų gana lengvai tapti „geriausiai išmanančiu“ rūpintoju, kuris teigia žinąs, bet iš tiesų negali įsijausti į esamą rūpintinio situaciją ir jo poreikius.

Trečiasis svarbus rūpesčio kaip santykio elementas yra rūpintinio atsakas į rūpestį (Noddings, 2005, 2006, 2013). Tiksliau, tam, kad rūpestis kaip santykis būtų ne tik įsteigtas, bet ir užbaigtas, rūpintinis turi tam tikru būdu dalyvauti santykyje atsakydamas į jį nukreiptą rūpestį; jis turi parodyti, kad suvokė ir atpažino ugdytojo rūpestį. Rūpintinio atsako būtinumas tampa ypač svarbus nelygiavertiškuose rūpinimosi santykiuose, tarkime, tarp motinos ir vaiko, tarp gydytojo ir paciento ar tarp mokytojo ir mokinio. Būtent rūpintinio atsakas stiprina tiek rūpintoją, tiek rūpintinį, tiek jų tarpusavio santykį (Noddings, 2006). Tačiau rūpintinio atsako, kuris tampa svarbiu įnašu į rūpesčio kaip santykio kūrimą, neturėtume suprasti kaip tiesioginės rūpintinio padėkos. Dažnu

atveju rūpesčio atpažinimą rūpintinis gali išreikšti netiesiogiai, tarkime, per aktyvų įsitraukimą į atliekamą veiklą, per šypseną, akių kontaktą ar kitus subtilius kūno veiksmus. Kaip pastebi Noddings, netiesioginis atsakas į rūpintojo rūpestį yra dažnas ir ugdytojo–ugdytinio santykiuose.

Astos situacijoje mes tegalime fragmentiškai užčiuopti mokymų vadovų kaip rūpintojų veiksmus. Papasakotoje situacijoje matome, kad mokymų vadovai išlaiko fizinį artumą su Asta ir kitais daugiakultūros grupės nariais aktyviai stebėdami užduočių atlikimą. Be to, jie parūpina vertėją kaip tarpininką tarp Astos ir likusios grupės, kuris gali padėti jai susikalbėti ir susivokti, kas vyksta grupinių užduočių metu. Tai, viena vertus, leidžia manyti, kad mokymų vadovai išreiškia savo rūpestį Astos atžvilgiu. Kita vertus, pačiai Astai šie mokymų vadovų veiksmai neišreiškia jų rūpesčio. Ji laukia mokymų vadovų tiesioginio paskatinimo ir padrąsinimo, galinčio padėti jai imtis iniciatyvos daugiakultūroje grupėje ir įeiti į kontaktą su nepažįstamais jaunuoliais. Šiuo atveju galime svarstyti, kad galbūt mokymų vadovai skyrė dėmesį ir daugiakultūrei grupei, ir kiekvienam besimokančiajam, bet akivaizdu, kad mokymų vadovų dėmesys ir motyvacinis perkėlimas neatliepė Astos esamos situacijos ir jos poreikių. Matydama stovinčius ir stebinčius mokymų vadovus užduočių metu, ji prieina prie išvados, kad „*mokymų vadovams nelabai rūpėjo tie, kurie sunkiai šneka vokiškai*“. Jos statiškas kūnas užduočių metu taip pat netiesiogiai išreiškia, kad ji nejaučia mokymų vadovų rūpesčio. Tokiu būdu ugdytojo rūpestis, neatliepdamas ugdytinio poreikių ir interesų, tampa vienkrypčiu ir nesukuria tokio rūpinimosi santykio, per kurį steigtųsi ugdytojo ir ugdytinio tarpusavio santykis, o ugdytinis eitų išmokimo link.

Su daugiakultūre grupe dirbančio ugdytojo rūpestis, nukreiptas į intensyviuos kultūrinius susidūrimus išgyvenančią grupę, gali pasiekti ir kiekvieną besimokantįjį. Ugdytojo realus ir simboliškas artumas grupinio mokymosi metu tuo pat metu steigia ugdytojo santykį su kiekvienu besimokančiuoju. Pastarasis jaučia, kad ugdytojas pasiekiamas ne tik grupei, bet ir jam/jai asmeniškai, kai kiekvienas gali bet kuriuo metu prieiti prie ugdytojo ir tiesiog pakalbėti. Mokymosi metu suteikdamas fizinę laisvę daugiakultūrei

grupei veikti savarankiškai, ugdytojas taip pat atveria galimybę tarpti kiekvieno jaunuolio vidinei laisvei būti tuo, kas jis/ji tiek kultūriškai, tiek individualiai jaučiasi esanti(s). Vis dėlto ugdytojui, dirbančiam su daugiakultūrėmis grupėmis, svarbu ne tik nukreipti savo tiesioginius veiksmus į daugiakultūrę grupę, bet ir į kiekvieną besimokantįjį, jo/jos individualią situaciją bei atliepti turimus poreikius ir interesus.

5.2.4. Padedantis suprasti, kad mokausi ne tik su, bet ir iš daugiakultūrės grupės

Daugiakultūros grupės savanorystės metu mokantis ugdytojas turi didelę laisvę organizuoti mokymosi procesą parinkdamas ir pritaikydamas įvairiausius aktyvų jaunuolių dalyvavimą užtikrinančius metodus, pvz., diskusijas grupėse, patyrimines užduotis, vaidmenų žaidimus, simuliacijas, bendradarbiavimo ir problemų sprendimo metodus ir kt. Pirmąkart mobilume dalyvaujančiam ir intensyviai grupinį procesą išgyvenančiam jaunuoliui šie metodai neretai būna atradimas, kuris masina jį/ją įsitraukti į užduotis. *„Tie žaidimai mokymų metu visada būna labai smagūs. Tik ir lauki naujos užduoties...“*, *„Man laikas mokymuose pralekia neįtikėtinai greitai atliekant visokias sudėtingas grupines užduotis“*, *„Pradedame daryti simuliaciją, ir jaučiu, kaip nurimstu ir nebegalvoju apie tai, ko aš čia atvažiuau...“*. Šie ir kiti trumpi interviu fragmentai leidžia manyti, kad aktyvūs metodai jaunuoliui suteikia galimybę pereiti iš pirminio „sąstingio“ susidūrus su kultūriniais Kitais į tarpusavio saitų kūrimą. Be to, aktyvų jaunuolių įsitraukimą skatinantys metodai gana natūraliai leidžia įsiliesti ir į grupinį mokymosi procesą.

Atsimenu, mokymų metu turėjome vieną sesiją, kurios metu atlikome tikrai įdomią užduotį. Kambaryje stovėjo keturi stalai. Vadovai mus suskirstė po šešis ir paprašė susėsti prie stalų, ant kurių gulėjo kortos su žaidimo taisyklėmis. Vienas iš mūsų grupelėje garsiai perskaitė taisykles ir mes šiek tiek pasipraktikavome, kaip žaisti šį žaidimą. Sužaidžiame savo grupėje kortomis kelis kartus ir prasideda tikras kortų žaidimas. Netikėtai pasibaigus žaidimui

vadovai paprašo iš kiekvienos grupelės atsistoti žaidimą laimėjusį žmogų ir pereiti prie kito stalo. Prie mūsų prisėda savanoris iš kito stalo. Mes vėl žaidžiame. Staiga, mums bežaidžiant, naujai atėjęs žmogus lieka be kortų rankose „Aš laimėjau!“. „Pala, bet jis nelaimėjo... Taisyklės ne tokios. Kaip taip gali būti?“ žiūriu į kitus savanorius. Šalia manęs sėdintis vokietis susinervinęs meta kortas ant stalo: „Čia kažkokia nesąmonė... Daugiau nežaisiu...“. Prie kitų stalų savanoriai irgi pradeda šurmuliuoti, šurmuliuoja visas kambarys... Mokymų vadovai mus visus pakviečia į bendrą ratą. Pradedame dalintis savo įspūdžiais, kurie byra kaip iš gausybės rago... Visi pasimetę, nesupranta, kame čia šuo pakastas... Mokymų vadovai kantriai išklausė mūsų skundus, ir trumpai pakomentuoja, kad šis žaidimas buvo apie kultūrinius skirtumus. (Elena iš Lenkijos)

Elena interviu metu prisimena vieną iš jai įdomių užduočių su kortomis, sukėlusią tikrą sąmyšį savanorių grupėje. Mokymų vadovai, siekdami jį suvaldyti, pradeda refleksijos procesą, kuris prasideda nuo savanorių nepasitenkinimų išsakymo. Išgirdę jaunuolių pasisakymus, mokymų vadovai jiems paaiškina, kam ši užduotis buvo skirta. Bet panašu, kad Elena nesijaučia patenkinta įvykusių procesu grupėje ir tęsia savo pasakojimą:

Ir dabar, praėjus šiek tiek laiko po mano savanorystės, daug dalykų „susigulėjo“ mano galvoje – aš pradėdau suprasti, kodėl mes darėme tas veiklas kartu ir ką aš iš to išmokau. Bet tuo metu, kai mokiausi su kitais savanoriais man nuolat kildavo į galvą klausimas: „Kodėl pastoviai grupėse mes turime daryti visokias sudėtingas užduotis?“. Ir, tiesą sakant, aš nesu žmogus, kuris pirmąkart atsidūręs tokioje mokymosi situacijoje iškart užsiimtų savirefleksija ir savianalize. Ir mokymų metu man labai norėdavosi būti šalia žmogaus, kuris ne tik koordinuotų mūsų grupę, bet taip pat man padėtų suprasti, kad tai, ką čia ir dabar darau su kitais yra reali mokymosi iš kitų situacija. Man norėjosi šalia tokio žmogaus, kuris pasiūlytų ne tik smagius ir įdomius žaidimus ir juos paaiškintų, bet kad jis padėtų suprasti, kad mokymų metu mokausi ne tik su kitais savanoriais, bet ir iš jų. Kartais per tuos mokymų aptarimus aš jaučiausi

kaip koks vaikas, neturintis žinių ir patirties... Taip, mokymų vadovai tikrai buvo šalia, bet kartais man iš jų norėdavosi šiek tiek daugiau... (Elena iš Lenkijos)

Elenos pasimetimas ir klausimai, kodėl ir ką ji veikia mokymų metu su kitais jaunuoliais, pamažu transformuojasi. Praėjus keliems metams po savanorystės, ji sąmoningai supranta mokymosi daugiakultūroje grupėje svarbą bei pradeda matyti savo išmokimus. Vis dėlto, mokymų metu netiesiogiai jausdama savo kaip pirmąkart daugiakultūroje grupėje atsidūrusio besimokančiojo ribotumus, ji išreiškia poreikį šalia turėti mokymų vadovą, kuris ne tik koordinuotų grupę ar pasiūlytų įdomų bei įtraukiantį mokymosi procesą, bet ir gebėtų parodyti, *„kad mokausi ne tik su kitais savanoriais, bet ir iš jų“*. Tiksliau tariant, Elena netiesiogiai jautė norą suprasti, kad buvimas „čia ir dabar“ su kultūriniais Kitais ir bendras užduočių atlikimas nėra tik puiki galimybė susipažinti su kitais savanoriais, bet ir reali mokymosi situacija, kurios metu kultūrinis Kitas tampa realiu mokymosi šaltiniu.

Elenos nepasitenkinimas trumpai trukusia užduoties refleksija, kurios pabaigoje mokymų vadovai įvardino užduoties tikslą, atskleidžia giluminio refleksijos proceso, leidžiančio apmąstyti įgytą mokymosi su kultūriniais Kitais patirtį, svarbą. Mokymasis daugiakultūroje grupėje kaip patyriminio mokymosi dalis reikalauja, kad refleksijos procesas leistų pamatyti ryšį tarp to, ką veikėme tiesioginės sąveikos su kultūriniais Kitais metu, ir to, kas mums realiai kartu veikiant atsitiko. Tačiau Elena tuo metu nesuprato, kad mokosi ne tik su kitais savanoriais, bet ir iš jų. Taigi mokantis daugiakultūroje grupėje ir neturint giluminio refleksijos proceso, kyla pavojus, kad susidūrimas su kultūriniu Kitu gali tapti tam tikru žaidimu, simbolizuojančiu trumpą pramogą ir džiaugsmą pabūti kartu. Toks buvimo grupėje procesas yra apdovanojantis, tačiau jis neskatina tikslingai mokytis iš susidūrimų daugiakultūroje grupėje.

Elenos išreiškiamas noras mokymosi metu suvokti, kad mokomasi ne tik *su*, bet ir *iš* kultūrinių Kitų, suponuoja, kad ugdytojas turėtų ne tik sudaryti sąlygas išgyventi tiesioginius kultūrinius susidūrimus, bet ir užtikrinti tokią

refleksiją, kuri leistų besimokantiejiems suvokti susidūrimo momentą ir jį apmąstyti. Tikslinga ir kryptinga refleksija gali padėti besimokančiajam prieiti prie to, ko galima išmokyti iš susidūrimo su kultūriniu Kitu. Taigi Elenos situacija patvirtina mokymosi daugiakultūroje grupėje specifiškumą: mokymasis subtiliai balansuoja tarp mokymosi *su* kultūriniais Kitais ir mokymosi *iš* kultūrinių Kitų.

Mokymasis daugiakultūroje grupėje yra mokymasis su kitais asmenimis, kuomet šalia esantys kultūriniai Kiti tampa mokymosi partneriais, padedančiais atlikti užduotį ir pasiekti norimo tikslo. Be to, kultūrinio susidūrimo išgyvenimas apima ir mokymosi iš kultūrinio Kito aspektą, nes geografinė, kalbinė ir kultūrinė prasme nuo mūsų besiskiriantis kultūrinis Kitas „paveikia tarp mūsų vykstančios interakcijos prigimtį“ (Holmes, Bavieri, & Ganassin, 2015, p. 17). Ugdytojas, dirbdamas su daugiakultūre grupėmis, turėtų suvokti šią subtilią transformaciją iš mokymosi *su* į mokymąsi *iš* kultūrinio Kito ir gebėti ją atskleisti ugdytiniais. Tai padėtų užtikrinti, kad tiesioginis kultūrinis susidūrimas mobilumo metu yra ne atsitiktinis, o tikslingas mokymosi šaltinis, vedantis link reikšmingų asmens išmokimų apie save ir apie kultūrinius Kitus.

6. DISKUSIJA

Šios disertacijos dalies paskirtis yra keleriopa. Viena vertus, joje plačiau aprašoma mokymosi daugiakultūrėje grupėje kaip buvimo vienoje valtyje metafora bei išryškinami esminiai teorinėje dalyje nagrinėtų temų aspektai, atsiskleidę atliekant fenomenologinį tyrimą. Antra vertus, parodoma tai, kas yra esmiška mokymosi daugiakultūroje grupėje fenomenui, ir tai, kas jam savita žvelgiant iš mobilumo mokymosi tikslais perspektyvos. Šios dalies pabaigoje išryškinamos mokymosi su kultūriniu Kitu kaip ugdančio patyrimo *par excellence* galimybės bei pateikiamos įžvalgos tolimesniems tyrimams.

Daugiakultūrės „valties“ steigties neišvengiamumas mobilumo metu.

Mobilumas mokymosi tikslais lydi jaunuolius į nė vienam iš jų nepriklausiančią priimančios šalies erdvę, kurioje jie visi tampa svetimšaliais, siekiančiais kaip nors „įsižeminti“. Pirmąkart išgyvenamas ilgalaikis vidinės-išorinės erdvių pasikeitimas nutraukia linijinį jaunuolių santykį su pažįstama namų erdve, kurioje saugu ir patogiu. Be to, šis pasikeitimas nutraukia tęstinį santykį su kultūriniais savais, užtikrinančiais socialinį bendrumą ir kultūrinį susisaistymą. Mobilumo metu priešais jaunuolius atsiveria nauja kultūrinė erdvė, kuri jiems atrodo kupina neapibrėžtumo, nepažįstamumo ir nesaugumo. Nuo pat pirmų akimirų tiek nepažįstamos išorinės erdvės, tiek vidinių poreikių stumiami jaunuoliai pradeda ieškoti būdų, kurie naujoje kultūrinėje aplinkoje padėtų užsitikrinti saugumą, komfortą, socialinį ir kultūrinį bendrumą.

Mobilume dalyvaujančių skirtingų kultūrų jaunuolių telkimas(is) draugėn, kai kartu gyvenama, savanoriaujama ir mokomasi, formuoja daugiakultūrę grupę, kurioje jie jaučiasi galintys patenkinti anksčiau minėtus esminius poreikius. Betarpiškas buvimas ir mokymasis kartu sukuria galimybę skirtingų kultūrų jaunuoliams pasijausti beveik kaip namie, išgyventi tarpusavio bendrumą ir pajusti (ne)tiesioginį rūpestį vienas kito atžvilgiu. Daugiakultūrė grupė svetimšaliui jaunuoliui tampa pirminiu prieglobsčio ir saugumo garantu, todėl joje tvirtai laikomasi nuo pat pirmųjų mobilumo akimirų iki jo pabaigos. Iš skirtingų kultūrų jaunuolių susibūrusi grupė tampa „viena valtimi“.

Viena vertus, atliktas tyrimas atskleidžia, kad skirtingų kultūrų jaunuolių „sulipimas į bendrą valtį“ yra organiškas. Jie visi atvažiavo vedini to paties tikslo – savanorystės. Jie kartu išgyvena intensyvią tęstinę grupinę mokymosi procesą, kurio metu tarp skirtingų jaunuolių kuriasi bendra patirtis. Visa tai paskatina vientisos daugiakultūrės grupės formavimąsi.

Kita vertus, „lipimas į vieną valtį“ yra ne tik organiškas, bet ir neišvengiamas. Pasirinkę mobilumą, jaunuoliai turi persikelti iš pažįstamos namų erdvės į priimančią šalį, kuri jiems asocijuojasi su nesaugumu, nepažįstamumu ir aiškių ribų nebuvimu. Šias priimančios šalies savybes jaunuoliai pirmiausiai išgyvena per socialinį aspektą: jie akcentuoja, kad priimančioje šalyje nieko nepažįsta. Staiga šalia vienas kito atsidūrę nepažįstami skirtingų kultūrų jaunuoliai greitai suvokia esantys toje pačioje situacijoje. Mokydamiesi grupėse jie supranta ir tai, kad ši grupė gyvuos viso mobilumo metu. Taigi jaunuolių susisaistymas su tais, kurie bent šiek tiek yra panašūs į juos, tampa bene greičiausiu ir tikslingiausiu pasirinkimu tam, kad bauginančioje išorinėje erdvėje būtų galima kuo greičiau „įsižeminti“. Objektyvūs tarpusavio panašumai, grupinis mokymasis ir pamažu besikurianti tęstinė „čia ir dabar“ patirtis ne tik tarsi savaime suburia skirtingų kultūrų jaunuolius draugėn, bet ir reikalauja laikytis vienas kito viso mobilumo metu. Taigi mobilumo metu vientisa daugiakultūrė „valtis“ formuojasi ir egzistuoja ne tik savaime, bet ir sąmoningai suvokiant, kad buvimas joje yra neišvengiamas.

Be to, valties metafora padeda įkūnyti ir kitus mobilumo metu besikuriančios daugiakultūrės grupės netobulumus. Valtis yra skirta keliauti vandeniui, todėl jos judėjimo galimybės neišvengiamai ribotos. Ji simbolizuoja daugiakultūrės grupės egzistavimo ribotumą laiko prasme, t.y. daugiakultūrė grupė kuriasi aiškius rėmus turinčiame laike ir, pasibaigus mobilumo laikotarpiui, ji iškart išyra. Erdvės prasme valtis nėra didelė, tad asmenų judėjimas jos viduje ne visada patogus. Šiuo aspektu valtis įkūnija daugiakultūrės grupės viduje vykstančius subtiliai sudėtingus procesus, vykstančius būnant ir mokantis kartu su kultūriniais Kitais.

Susidūrimų ypatybės daugiakultūre besimokančiųjų grupėse.

Daugiakultūre grupėse vykstantys kultūriniai susidūrimai yra intensyvūs, staigūs, momentiški ir nuolat besikeičiantys. Daugiakultūrė grupė, sutelkianti daugybę kultūrų į vieną būrį, skatina nepertraukiamas netikėtas sąveikas tarp jaunuolių viso mokymosi metu. Kartkartėmis susidūrimai su kultūriniais Kitais grupėje gali keistis taip intensyviai, kad jaunuoliai vos geba susivokti, kas aplink juos vyksta. Viena vertus, kultūrinių susidūrimų momentiskumas ir intensyvumas mokymosi metu leidžia jaunuoliams akimirksniu pažinti vienas kitą ir pajusti tarpusavio bendrumą. Kita vertus, susidūrimų intensyvumas po kurio laiko pasireiškia per kūniškąjį aspektą: jaunuoliai jaučia nuovargį, norą sustoti ar atitrūkti nuo grupės.

Šios tyrimo metu išryškėjusios kultūrinių susidūrimų grupėse ypatybės papildo Greene (1997), Harrison (2000), Vandenberg (2002) aiškinimus, kad susidūrimas yra pirmoji sąmoningo mokymosi fazė, pasižyminti intensyvumu ir momentiskumu. Kultūrinių susidūrimų intensyvumas ir momentiskumas ne visada leidžia jaunuoliams sąmoningai suvokti, kada susidūrimo momentas iš tiesų įvyksta. Nepaisant to, kultūriniai susidūrimai grupėse neabejotinai skatina jaunuolių sąmoningą mokymąsi, kadangi jų metu jie tampa atidūs šalia esantiems kultūriniais Kitiems. Harisson (2000) ir Vandenbergas, (2002), kalbėdami apie susidūrimą kaip pirmą sąmoningo mokymosi fazę, išryškino jo svarbą asmens mąstymo procesui, kuris paskatina mokytis. Atliktas tyrimas atskleidžia, kad grupėse vykstantys kultūriniai susidūrimai neabejotinai sužadina jaunuolių mąstymo procesus. Kultūrinių susidūrimų išgyvenimai stiprina jaunuolių atidumą šalia esančių kultūrinių Kitų atžvilgiu, skatina kelti klausimus apie santykį su savo ir kita kultūra, sužadina vidinius svarstymus apie grupėje esančius kultūrinius panašumus ir skirtumus.

Skaitant surinktus jaunuolių išgyvenimus gali pasirodyti, kad jų pasakotose situacijose neįvyko nieko kultūriškai sukrečiančio. Mes beveik nematome tarp skirtingų kultūrų jaunuolių vykstančių konfliktų, tiesioginių pasipriešinimų ar nesutarimų. Galėtume manyti, kad jaunuoliai, pasirinkę dalyvauti mobilume, suvokė savo pasirinkimą, yra nusiteikę susidūrimams ir

geba valdyti kultūrinės situacijas, kuriose pirmąkart intensyviai mokosi su kultūriniu Kitu. Vis dėlto tyrimas atskleidžia, kad, nepaisant iš pirmo žvilgsnio ramaus bendro mokymosi proceso, kultūrinis susidūrimas reiškiasi asmens sukrėtimu iš vidaus. Skaitydami jaunuolių išgyvenimus, galime aiškiai jausti jų vidinius dialogus ar prieštaravimus, nukreiptus tiek į save ir savo kultūrą, tiek į kultūrinius Kitus. Jaunuolių išgyvenimai atskleidžia, kad kultūriniai susidūrimai gali sukrėsti jų kūnus, kuomet galima pasijauti esant nenormaliu. Kultūriniai susidūrimai išbalansuoja įprastas santykio su kitais asmenimis būsenas: bendravimo modeliai, veikę namų aplinkoje, negali būti pritaikyti su kultūriniais Kitais. Kultūriniai susidūrimai gali kelti jaunuoliams įtampą tiek su savo paties/pačios kultūra, kuomet pradedama jaustis nesant savimi, tiek su kultūriniais Kitais, kuomet pastebimi akivaizdūs kultūriniai skirtumai, atskiriantys vienus jaunuolius nuo kitų.

Taigi tyrimo metu išryškėjusios kultūrinių susidūrimų ypatybės papildo ir Bollnow (1959/1994, 1966) įžvalgas, kad susidūrimas yra asmens vidų sukrečiantis išgyvenimas, kuris neabejotinai kelia skirtingas įtampas ir ardo įprastinę tvarką. Nepaisant to, kur ar su kuo realioje situacijoje susiduriama, nepaisant skirtingų „saugiklių“, kuriuos asmeniui suteikia mobilumo mokymosi tikslais programa ar šalia esantis ugdytojas, susidūrimai daugiakultūre grupėse išlieka asmenis sukrečiančiais išgyvenimais, skatinančiais vienokias ar kitokias kultūrinės įtampas ar pasipriešinimus.

Susidūrimai daugiakultūre grupėse išlieka kompleksiški ir tuo, kad pačiame kultūrinio susidūrimo akte slypintys netikėtumo ir nepažįstamumo aspektai išlaiko sudėtingą buvimo ir mokymo(si) su kultūriniu Kitu procesą. Susidūrimai daugiakultūre grupėse mobilumo metu tampa sudėtingi ir dėl to, kad kultūrinės įtampos dažnai akumuliuojasi ne kultūrinių situacijų metu, bet asmens viduje. Todėl dažnu atveju jos nėra tiesiogiai verbalizuojamos grupėje ir tampa sunkiai pastebimos.

Daugiakultūrė grupė, naikinanti įsibrovimo būtinybę. Nancy (2002), aiškindamas svetimšalio atvykimą į kitą kultūrą, atkreipė dėmesį į jo/jos įsibrovimo, trikdančio priimančios šalies nusistovėjusią tvarką, kultūrinės

normas ir asmenų santykius, momento būtinybę. Svetimšalio įsibrovimas tampa reikšminga sąlyga tam, kad jis/ji priimančioje kultūroje nebūtų paprasčiausiai absorbuotas ar asimiliuotas, kas netiesiogine prasme reikštų tapimą nematomu. Įsibrovimas „apsaugo“ svetimšalį, padeda išlaikyti jo/jos kitoniškumą ir savitumą. Be to, tai skatina asmenis permąstyti savo tapatumą ir palaiko metastabilią asmens tapatumo prigimtį.

Daugiakultūre grupėse svetimšalio įsibrovimo veiksmas atsiskleidžia iš visiškai kitos perspektyvos. Jaunuolių išgyvenimuose neužčiuopiame aiškių įsibrovimo momentų. Atrodo, kad savaiminė, paties mobilumo reiškinių kuriama lygiavertė (arba horizontali) skirtingų kultūrų jaunuolių pozicija tiek priimančios šalies, tiek vienas kito atžvilgiu panaikina įsibrovimo į „kitų“ teritoriją galimybę bei trina galimą kultūrinį dominavimą vienas kito atžvilgiu. Naujoje kultūrinėje aplinkoje jie visi yra kitataučiai asmenys, kurie pirmiausiai siekia užsitikrinti erdvės privatumą ir socialinį bendrumą. Be to, pačios daugiakultūros grupės viduje nebelieka konkrečios dominuojančios kultūrinės grupės, kuri trokštų ar matytų būtinybę perduoti savo kultūrą. Buvimas ir mokymasis daugiakultūroje grupėje tampa įkūnytu kultūrinės įvairovės išgyvenimu, kurio metu vienos kultūros asmuo, susidūręs su kitos kultūros asmeniu, nesijaučia turintis privilegiją ar viršenybę reikalauti iš kito nuolankumo ar paklusnumo. Taigi daugiakultūroje grupėje akivaizdžiai besikuriantis kultūrinis horizontalumas svetimšalio įsibrovimui suteikia visiškai kitas ypatybes: jis tampa nebūtinąs, nereikalingas ir todėl savaime pranykstantis.

Vis dėlto kalbėdami apie svetimšalio įsibrovimą, turėtume nepamiršti konteksto, apie kurį kalba Nancy. Jo svetimšalio įsibrovimo aprašymas suponuoja tokias kultūrines situacijas, kuriose asmuo savu noru ar priverstinai vyksta į naują šalį siekdamas joje pasilikti. Kalbėdami apie konkrečią šalį, į kurią asmuo vyksta, mes kalbame ir apie konkrečią kultūrinę grupę (ar grupes), kuri (-ios) šiai šaliai priklauso. Konkreti kultūrinė grupė įkūnija tai šaliai būdingų kultūrinių ir kalbinių bruožų dominavimą, susiformavusį istorinio proceso metu. Konkrečioje kultūroje gyvenantys asmenys jaučiasi

dalyvaujantys tęstiname tos šalies ir kultūros praeities-dabarties-ateities laike, o tai suponuoja tiek asmenų priklausomumą kultūrai, tiek ir kultūros priklausymą konkrečiai asmenų grupei. Tokiu atveju svetimšalio atvykimas į kitą šalį netiesiogiai reiškia tai, kad patenkama į naują kultūrą, kuri priklauso ne man, o kitai asmenų grupei.

Tuo tarpu daugiakultūrė grupė, gyvuojanti tik mobilumo metu, pasižymi dviem pagrindinėmis savybėmis: laikinumu (pasibaigus jaunuolių mobilumo laikotarpiui ji iškart išnyksta) ir tuo, kad šalis, kurioje ši grupė susiformavo, nė vienam iš jų nepriklauso. Kitaip tariant, kultūrinis vertikalumas, suponuojantis priimančios šalies asmenų galimą dominavimą ar pranašumą atvykusių svetimšalių atžvilgiu kultūriškai mišrioje grupėje mobilumo metu yra panaikinamas. Šias dvi daugiakultūrės grupės savybes galime laikyti tais reikšmingais veiksniais, galinčiais panaikinti svetimšalio įsibrovimo būtinybę. Vis dėlto tokiomis ypatybėmis pasižyminčias daugiakultūros grupes turėtume laikyti išimtimis, kurios būdingos tik tam tikroms specifinėms žmonių mobilumo veikloms, kaip antai: tarptautiniai studentų mainai, tarptautinė savanorystė ar tarptautinės stažuotės. Kitais atvejais savaiminis kultūrinio/socialinio priklausomumo ar dominavimo panaikinimas tarp skirtingų asmenų gali būti tiesiog neįmanomas. Tokiu atveju svetimšalio įsibrovimo veiksmas į naują kultūrą išlieka būtinas.

Daugiakultūrė grupė, esanti tarp. Daugiakultūrėje grupėje jaunuoliai jaučiasi esantys mažiau įpareigoti reprezentuoti ar perduoti savo kultūrą kitiems. Horizontali svetimšališkumo pozicija vienas kito atžvilgiu padeda jaunuoliams „atsipalaiduoti“ nuo savų kultūrų ir bent trumpam jas „palikti“ nuošalyje. Ši unikali galimybė neabejotinai paskatina jaunuolius pradėti kurti naujus kultūrinius darinius, kurių negalėtume pavadinti nei skirtingų kultūrų asmenų integracijos, nei asimiliacijos rezultatu. Naujas darinys daugiakultūrėje grupėje veikiau primena laikiną ir tikslingą skirtingų kultūrų asmenų susisaistymą ar, jei žvelgsime perkeltine prasme, plaukimą naujoje valtyje. Šio susisaistymo rezultatu galime laikyti skirtingų kultūrų jaunuolių tarpusavio panašėjimą, įvykstantį spontaniškai besikuriant bendrai grupės patirčiai. Kuo

ilgiau jaunuoliai būna ir mokosi kartu, tuo labiau jie pastebi tarpusavyje panašėjantį elgesį, kalbėjimo būdą ar manieras.

Taigi skirtingiems kultūriniais kontekstams priklausantys jaunuoliai, atsidūrę daugiakultūroje grupėje, su laiku pradeda kultūriškai niveliuotis. Tačiau kiekvienas jaunuolis neabejotinai turi kultūrinius/socialinius/asmeninius skirtumus, kuriuos „atsineša“ į grupę. Šiuos skirtingumus jaunuoliai subtiliai pastebi savo viduje ar kituose asmenyse nuo pat pirmųjų mokymosi grupėje akimirų. „*Ar mes iš tiesų esame tokie panašūs?*“, „*Aš stoviu ir bijau, kad su kitais jaunuoliais niekur nenuvažiuosiu...*“, „*Aš stengiuosi kurti santykį su jomis, vis dėlto negaliu pamiršti, kad aš esu iš kitos kultūros ir turiu skirtingą perspektyvą...*“.

Be to, būdami daugiakultūroje grupėje, jaunuoliai jaučia negalintys visiškai atsiriboti nuo priimančios šalies ir jos kultūros, kuri juos ir baugina, ir masina. „*Tačiau kartais man norėtųsi išeiti iš to (savanorių – S.K.) burbulo ir pažinti kitą pusę. Noriu kažko daugiau...*“. Šie subtilūs momentai, apimantys jaunuolių svarstymus ir dvejonas savo ir kitos kultūros atžvilgiu, neabejotinai sukrečia asmenį: jis/ji staiga sustoja, išsigąsta, klausia, pasimeta, sustingsta. Surinkti jaunuolių išgyvenimai atskleidžia, kad šių daugiakultūrose grupėse išgyvenamų susidūrimų rezultatu gali tapti asmens pasipriešinimas, susvetimėjimas ar atsitraukimas kultūrinių Kitų atžvilgiu.

Taigi kultūrinis horizontalumas, skatinantis skirtingų kultūrų jaunuolių vienodėjimą daugiakultūroje grupėje, yra fragmentiškas, o atsipalaidavimas nuo savo kultūrų yra tik laikinas. Daugiakultūrių susidūrimų metu jaunuoliai subtiliai išreiškia savo ar pastebi kitų kultūrinius priklausymus bei skirtumus. Vienais atvejais šis priklausomumas/skirtingumas išreiškiamas ir matomas tiesiogiai, kai daugiakultūrės grupės viduje formuojamos savitos „bažnytėlės“, kuriose galima pabūti tik su savais. Kitais atvejais – netiesiogiai, kai jaunuoliai, mokydamiesi su kultūriniais Kitais, staiga suvokia turintys skirtingus kultūrinius ir kalbinius bruožus, „apsprendžiančius“ asmenį. Nepaisant to, ar kultūrinis priklausomumas/skirtingumas išreiškiamas tiesiogiai ar pačių jaunuolių viduje, daugiakultūrė grupė išgyvena neišvengiamą transformaciją.

Vientisa grupė susiskaido į atskirus kultūrinius ar kalbinius vienetus. Taigi esmine daugiakultūrės grupės ypatybe galime laikyti priešybes, pasireiškiančias per jaunuolių kultūrinį balansavimą tarp įtraukties (tarpusavio bendrumo ir vienodėjimo prasme) ir atskirties (skirtumų prasme) polių.

Ši daugiakultūrės grupės ypatybė savitai koreliuoja su filosofo Waldenfelso (2011) apmąstymu apie svetimybės išgyvenimą, kuriantį įtraukties ir atskirties slenksčius vietas, turėjimo ir supratimo būdo prasme. Kaip teigia filosofas, tarp asmenų besisteigiantys slenksčiai padalija juos į dvi dalis. Vadinasi, nei vieni, nei kiti nebegali vienu metu atsidurti abiejose pusėse: negali būti ten, kur yra svetimi, negali turėti to, kas priklauso kitam, negali į kitą kreiptis atsitraukęs nuo savo kultūrinio pagrindo. Priešybės daugiakultūroje grupėje tampa neišvengiama ypatybe, kadangi asmuo negali į kultūrinį Kitą pažvelgti visiškai atsiribojęs nuo savo kultūrinio pagrindo (Waldenfels, 2007, 2011). Kitaip tariant, mes esame apriboti mūsų pozicijos, iš kurios kreipiamės į kitus, o tai, kas mums tampa nepasiekiamu, neprieinama ar nepažinu, laikome svetimu.

Surinkti jaunuolių išgyvenimai atskleidžia, kad, nepaisant kultūrinio horizontalumo, mokydamiesi daugiakultūroje grupėje jie balansuoja tarp skirtingų polių (arba slenksčių), steigiančių akivaizdžią tarpusavio įtraukties-atskirties priešpriešą. Viena vertus, nors jie yra iš skirtingų kultūrų, jaučiasi tarpusavyje artimi ir panašūs, todėl „pasineria“ į intensyvų buvimą ir mokymąsi kartu bei pradeda kultūriškai panašėti. Kita vertus, būdami tarp skirtingų kultūrų, jaunuoliai suvokia esantys kultūriškai/kalbiškai apspręsti ar apriboti likusios grupės atžvilgiu. Šių būsenų vedini jaunuoliai gali išgyventi dvigubą atskirtį: staiga patys atsitraukia nuo likusios grupės arba jaučiasi esantys atskirti nuo kitų, kuomet „*tu nori, bet tiesiog nesi ir negali būti grupės dalimi*“. Šie slenksčiai grupėse steigiasi skirtingais būdais: vienais atvejais per svetimumo išgyvenimą, kitais – dėl tam tikrų aspektų mokymosi mobilumo metu, pavyzdžiui, kai mokantis grupėje bendraujama naudojant *lingua franca*.

Vis dėlto įtraukties-atskirties slenksčiai yra reliatyvūs ir gali būti įveikiami, vos tik svetima ir iki tol neprieinama vieta tampa pasiekiamu,

peržengiamas atskirties slenkstis. Empirinis tyrimas parodė, kad jaunuoliai su laiku geba peržengti slenksčius ir tokiu būdu jie atsiduria nuolatiname svyravime *tarp* visa apimančios kultūrinės įtraukties ir atskirties.

Apie mokymąsi daugiakultūroje grupėje su kultūriniais Kitais ir iš jų.

Atliktas empirinis tyrimas leidžia pamatyti ugdomąją kultūrinių susidūrimą reikšmę. Kiekvienas jaunuolio išmokimo įvardijimas padeda suprasti, ką iš tiesų reiškia ar gali reikšti mokymasis daugiakultūroje grupėje iš tarpkultūrinio ugdymo perspektyvos. Kiekvienas išgyvenimas atskleidžia, kad mokymasis daugiakultūroje grupėje yra unikalus, todėl leidžia nusiteikti ir pasiruošti tam, kad mokymosi procesas kiekvienoje daugiakultūroje grupėje yra savitas ir ne visiškai nuspėjamas.

Atliktas tyrimas praplečia supratimą, kokie komponentai yra svarbūs tam, kad mokymasis grupėje *su* kultūriniu Kitu virstų į mokymąsi *iš* kultūrinio Kito. Teorinėje disertacijos dalyje buvo išryškinta, kad mokymasis su Kitu kaip ugdantis patyrimas *par excellence* reikalauja bent dviejų komponentų: mūsų tiesioginės sąveikos su kitos kultūros asmeniu, kurios metu steigtųsi bendra patirtis, ir šios patirties apmąstymo arba refleksijos (Dewey, 1916/2013; Kolb, 2015). Pastarojo komponento reikšmė mokymuisi su kultūriniu Kitu kaip patyrimui *par excellence* atsiskleidžia ir empirinio tyrimo metu. Ugdytojo vedama giluminė refleksija gali paskatinti jaunuolius visapusiškai apmąstyti ką tik įvykusią mokymosi su kultūriniais Kitais patirtį bei įsivardinti jos metu įgytus išmokimus.

Empirinio tyrimo metu išryškėjo dar vienas komponentas, galintis subtiliai transformuoti mokymąsi *su* kultūriniu Kitu į mokymąsi *iš* kultūrinio Kito – tai ugdytojo rūpesčio kaip santykio su individualiu besimokančiuoju kūrimas, kurį plačiai aprašo Noddings (2006, 2013). Ugdytojo rūpestis kaip santykis pasireiškia jo dėmesingumu, jautrumu bei įsigilinimu į esamą besimokančiojo situaciją. Pastarasis komponentas tampa ypač aktualus tuomet, kai kalbame apie kultūrinį susidūrimą kaip asmens vidų sukrečiantį išgyvenimą, keliantį vidines įtampas, ardantį tarpusavio santykius bei kuriantį skirtingus polius arba slenksčius, atribojančius asmenį nuo likusios grupės.

Jaunuolių išgyvenimai atskleidžia, kad ugdytojo rūpesčio kaip santykio kūrimas tampa reikšmingu veiksmu, galinčiu padėti jam/jai išgyventi patį susidūrimo su kultūriniu Kitu momentą ir jį suvokti. Ugdytojo rūpestis kaip santykis taip pat gali pastiprinti asmenį atsidūrus sudėtingame santykyje su kultūriniais Kitais bei gali paskatinti peržengti jį/ją ir grupę skiriančią slenkstį. Be to, ugdytojo rūpestis kaip santykis leidžia pakreipti kultūrinio susidūrimo metu vykstančius procesus į tikslingą asmens mokymąsi.

Ugdytojui ypač svarbu atsižvelgti ne tik į ką tik minėtus aspektus, bet ir į tai, kad kultūrinis susidūrimas nėra savaiminis pozityviai asmenį transformuojantis išgyvenimas. Kaip matome iš konkrečių jaunuolių išgyvenimų, kultūrinis susidūrimas yra asmenį sukrečiantis išgyvenimas, keliantis vidines įtampas ir tokiu būdu fragmentuojantis nuoseklų mokymosi procesą. Taigi kultūrinio susidūrimo steigties negalime laikyti savaime suprantama sąlyga, kuri užtikrina tarpkultūrinį mokymąsi ir veda link asmens vidinės transformacijos ir kultūrinio Kito pripažinimo tik pozityviąja prasme.

Ižvalgos tolesniems tyrimams. Tyrimas atskleidė kelis netikėtus, tačiau reikšmingus aspektus, kurie praplečia mokymosi daugiakultūre grupėse supratimą. Pirmiausiai tai – *lingua franca* naudojimo reikšmingumą daugiakultūre grupėje. Daugiakultūre grupėje *lingua franca* yra daug daugiau nei instrumentas, naudojamas komunikacijai mokantis. Tyrimo dalyviai parodė, kad *lingua franca* grupėje atlieka ne tik bendravimo funkciją, padedančią skirtingų kultūrų asmenims susikalbėti, bet ir transformuoja asmenų gebėjimą save išreikšti ir keičia tai, kaip asmuo save mato. Kitaip tariant, *lingua franca* vartojimas yra glaudžiai susijęs su asmens tapatumo (per)kūrimu. Be to, *lingua franca* gali tapti dirgikliu ar simboliniu įsibrovėliu, kuriančiu dialektinį įtraukties-at skirties slenkstį tarp asmens ir grupės. Tai tampa ypač ryšku tuomet, kai jaunuoliai jaučiasi negalintys visiškai išreikšti savęs ar tiesiog neturi *lingua franca* įgūdžių.

Atliktas empirinis tyrimas taip pat atskleidžia, kad mokydamiesi daugiakultūre grupėse jaunuoliai patiria įtampą ne tik su savo kultūra ar daugiakultūre grupe, bet ir su platesne išorine erdve, t. y. priimančiąja šalimi ir

joje gyvenančiais asmenimis. Jaunuolių išgyvenamos įtampos su priimančios šalies kultūra ypač ryškios mobilumo pradžioje ir pirmiausiai išgyvenamos per erdvės perspektyvą. Jie jaučiasi patekę į aiškių ribų neturinčią ir kultūriškai nepažįstamą priimančią šalį, kuri spaudžia ir skatina jaunuolius kuo greičiau susikurti vidinę erdvę, užtikrinančią saugumą ir socialinę bendrystę. Taigi, mobilumo metu jaunuoliai išgyvena dialektinį santykį ne tik su grupe, bet ir su priimančia šalimi.

Priimanti šalis ir joje gyvenantys asmenys jaunuolius viso mobilumo metu ir masina, ir baugina. Jaunuoliai išreiškia troškimą tyrinėti ir pažinti priimančią šalį, bet, nežinodami, kas jų laukia, nedrįsta eiti į tiesioginį santykį su priimančia kultūra ir joje gyvenančiais asmenimis. Be to, mokydami daugiakultūroje grupėje jaunuoliai, susidūrę su skirtingais slenksčiais, iš naujo apmąsto ne tik tai, koks jo/jos santykis su kitų kultūrų jaunuoliais, bet ir su priimančia šalimi.

Šie atradimai gali tapti įkvėpimu tolesniems tyrinėjimams mobilumo mokymosi tikslais srityje. Jų metu būtų galima gilintis į šiuos laukus: *lingua franca* naudojimas kaip asmens tapatumo (-ų) (per)formavimo procesas bei mokymosi daugiakultūroje grupėje ir priimančioje šalyje dialektika. Kadangi tiek *lingua franca* vartojimas, tiek asmens santykis su priimančia šalimi mobilumo metu (ir ne tik) yra neišvengiami, tolesni tyrinėjimai šiuose laukuose leistų visapusiškiau pamatyti tarpkultūrinio mokymosi savitumą mobilumo metu bei įžvelgti kliūtis, stabdančias visuminį tarpkultūrinį mokymąsi.

Atliktas tyrimas tampa atspirties tašku ir kitiems fenomenologiniams tyrimams mokymosi daugiakultūroje grupėse srityje. Pirma, mokymasis daugiakultūroje grupėse gali būti toliau tyrinėjimas ne tik jį siejant su mobilumo kontekstu, kurio metu kuriamos laikinos (iki vienerių metų) grupės, bet ir atidžiau žvelgiant į ilgą laikui, pavyzdžiui, mokyklose ar aukštojo mokslo institucijose, besiformuojančias daugiakultūres grupes ir jų mokymąsi. Antra, į mokymąsi daugiakultūroje grupėse vertėtų gilintis ir per kultūrinio vertikalumo aspektą, t. y. tyrinėti tokias grupes, kuriose pasireiškia vienoks ar kitoks kultūrinis nelygiavertiškumas, pavyzdžiui, akivaizdus vienos ar kelių

kultūrų dominavimas grupėje, mokymasis su priimančios kultūros asmenimis ar kita. Tolesni fenomenologiniai tyrimai būtų neabejotinai vertingi gilinant mokymosi daugiakultūroje grupėje fenomeno supratimą.

Tiriamo fenomeno esmės arba *eidos* paieškos fenomenologiniame tyrime nepretenduoja pateikti nekintamų universalių tiesų ar apibendrinimų apie žmogaus prigimtį. Fenomenologinis tyrimas siekia apčiuopti galimas tiriamo fenomeno reikšmes, o ne tokias reikšmes, kurios suponuotų jų visišką universalumą nepriklausomai nuo laiko, kultūros, lyties ar kitų galimų aplinkybių (van Manen & Adams, 2010). Todėl konkretūs jaunuolių išgyvenimai pirmiausiai leidžia geriau suprasti ir apmąstyti, ką gali reikšti mokymasis daugiakultūroje grupėje, o mobilumo kontekstas padeda susieti mokymąsi daugiakultūroje grupėje su realiu gyvenamuoju pasauliu.

Taigi fenomeno reikšmių aprašymo ir interpretacijos nereikėtų laikyti galutiniu ir visiškai užbaigtu rezultatu, atskleidžiančiu tik tas „vienintele tiesas“, kurios būdingos mokymuisi daugiakultūroje grupėje mobilumo metu. Kitaip tariant, negalime teigti, kad mokymuisi daugiakultūroje grupėje per tiesioginius susidūrimus mobilumo metu būdinga *tik tai ir tai*. Atvirkščiai, kiekvieno jaunuolio konkretus išgyvenimas leidžia suvokti, kad mokymasis daugiakultūroje grupėje gali reikšti *ir tai, ir tai* arba *nei tai, nei tai*, arba *ne tai, bet tai*. Disertacijoje atskleistos galimos mokymosi daugiakultūroje grupėje fenomeno reikšmės kviečia tęsti refleksiją ir diskusiją apie tai, ką iš tiesų reiškia mokytis daugiakultūroje grupėje.

IŠVADOS

Ugdymo srityje egzistuoja skirtingos perspektyvos, siūlančios savitus būdus, kaip galima dirbti su kultūrine įvairove bei organizuoti daugiakultūrių grupių mokymą. Kiekviena iš perspektyvų yra sąlygojama istorinių, politinių, demografinių ar socialinių pokyčių, dėl kurių skiriasi tiek numatomi mokymo(si) tikslai ir procesas, tiek laukiami rezultatai. Antai tarpkultūrinis ugdymas kreipia dėmesį į kultūrinę įvairovę kaip skirtingų kultūrų asmenų sąveikų galimybę, kurių metu gali steigtis dialogas, mainai bei tarpusavio santykis. Tuo tarpu multikultūrinis ugdymas į kultūrinę įvairovę žvelgia kaip į tokią terpę, kurioje būtina užtikrinti nediskriminuojantį požiūrį į šalia esantį kitos kultūros asmenį bei stiprinti kultūrinę (ir rasinę) lygybę bei teisingumą.

Kultūrinį susidūrimą galime laikyti reikšminga tarpkultūrinio mokymo(si) sąlyga, kuri skatina tiesiogiai priartėti prie kultūrinio Kito bei pamatyti jo/jos unikalumą ir skirtingumą. Kultūrinio susidūrimo išgyvenimas kviečia asmenį būti jautriu ir atviru Kito kitoniškumui bei padeda suvokti egzistuojančią kultūrinę įvairovę pačia bendriausia prasme. Realiai išgyvenamas susidūrimas su kultūriniu Kitu reikšmingas ir tuo, kad leidžia ne tik priartėti prie kultūrinio Kito, bet ir nukreipia asmens dėmesį link savo paties tapatumo (-ų). Susidūrimo metu būtent kultūrinis Kitas tampa svarbiu mediumu, padedančiu pažvelgti į save pačius ir paskatinančiu mūsų vidinius pokyčius.

Vis dėlto kultūrinio susidūrimo negalime laikyti tik kaip tokio išgyvenimo, kuris vienareikšmiškai skatina asmens palankumą bei atvirumą kultūrinio Kito atžvilgiu. Kiekvienas kultūrinis susidūrimas eina lygia greta su asmeniui įprastos tvarkos sutrikdymu, su vienokiais ar kitokiais kultūriniais netikėtumais, su vidinėmis ir išorinėmis įtampomis, įsibrovimo ar svetimumo išgyvenimais, kurie tarp asmens ir kultūrinio Kito steigia įvairius kultūrinius ir kalbinius įtraukties-at skirties slenksčius. Todėl žvelgdami į kultūrinius susidūrimus tik iš pozityvios perspektyvos, mes nepastebimai pradedame ignoruoti jų kompleksiską ir paradoksalią prigimtį, kuri vienu ar kitu būdu sukrečia asmenį. Abejonių nekelia tai, kad susidūrimo metu mes įvairiais būdais

galime vengti negatyvių ir sudėtingų momentų. Vis dėlto teorinėje disertacijos dalyje išryškėja, kad kultūrinis susidūrimas turėtų išlikti kaip asmenį paveikiantis išgyvenimas tam, kad kultūrinis Kitas nebūtų paprasčiausiai „absorbuotas“ ar asimiliuotas, o mūsų viduje pradėtų vykti toks mokymosi procesas, kuris skatintų giluminius pokyčius.

Empirinis tyrimas atskleidžia, kad mokymasis daugiakultūroje grupėje mobilumo metu simboline prasme tampa plaukimu vienoje valtyje, kurioje skirtingų kultūrų asmenys tiek kultūriškai panašėja, tiek pastebi egzistuojančius tarpusavio skirtumus. Pagrindinė šių grupių ypatybė tampa priešybės, pasireiškiančios per besimokančiųjų svyravimus tarp įtraukties ir atskirties polių (arba slenksčių) tiek savo viduje, tiek grupėje. Viena vertus, nors nežinomoje kultūrinėje erdvėje atsidūrę skirtingų kultūrų asmenys yra nepažįstami, tačiau nuo pat pirmų akimirkų daugiakultūroje grupėje jie pasijaučia esantys tarpusavyje artimi bei panašūs. Tai paskatina juos „nerti“ į intensyvų buvimą ir mokymąsi kartu, kurio metu įsidrąsinama „palikti“ savas kultūras ir pradedama kultūriškai panašėti. Kita vertus, mokymosi metu asmenys vėl nepastebimai sugrįžta prie savojo kultūrinio ir/ar socialinio tapatumo, prie atsineštų kultūrinių/kalbinių skirtumų ar ribotumų ir iš naujo permąsto save bei savo santykį su grupe. Mokydamiesi daugiakultūroje grupėje, asmenys neišvengiamai pamato savo kultūrinius priklausymus ir skirtumus arba pastebi juos kultūriniuose Kituose. Jų suvokimas paveikia asmenis iš vidaus ir veda link dvejonių, baimių, pasipriešinimų ir susvetimėjimų savo paties/pačios ar likusios grupės atžvilgiu. Tokie išgyvenimai neabejotinai trikdo ne tik asmens santykį su likusia grupe, bet ir nuoseklų jo/jos mokymosi procesą.

Daugiakultūros grupės viduje besikuriančios priešybės reiškiasi erdvės, laiko, kūno ir santykio perspektyvose. Erdvės prasme, mokydamiesi grupėje skirtingų kultūrų jaunuoliai betarpiškai skuba kurti privačią ir namus primenančią erdvę kartu su kultūriniais Kitais, bet po kurio laiko pradeda jausti nenumaldomą norą iš jos išsilaisvinti. Laiko prasme jie nuogąstauja dėl bendros grupės ateities, bet, žinodami nustatytus mobilumo laiko rėmus, neišvengiamai suvokia daugiakultūros grupės laikinumą. Mokantis daugiakultūroje grupėse,

jaunuolių kūnai svyruoja tarp atsipalaidavimo būnant lygiavertėje pozicijoje kultūrinių Kitų atžvilgiu bei įsitempimo ir nuovargio, kurio metu tiesiog norima bet koku būdu atsitraukti nuo grupės. Jaunuolių kuriami santykiai balansuoja tarp artumo, bendrumo ir akivaizdaus nepriklausymo grupei, svetimybės išgyvenimo. Daugiakultūrėje grupėje besiformuojantis nestabilus santykis neapsiriboja tik pačios grupės erdve, o plečiasi iki asmens ir savosios kultūros bei asmens ir priimančios šalies santykio apmąstymų.

Tarpkultūrinio ugdymo srityje ugdytojas gali sėkmingai mokyti per kultūrinius susidūrimus tiek daugiakultūrę, tiek kultūriškai homogenišką grupę. Atsižvelgdamas į esamą kontekstą ir turimus resursus, jis gali kurti tiesioginius kultūrinius susidūrimus, juos medijuoti ar imituoti. Vis dėlto tam, kad kultūrinis susidūrimas mokymosi metu taptų ugdančiu išgyvenimu *par excellence*, jam būtinos bent kelios sąlygos: susidūrimo momento tiesiogiškumas ir tikslingumas bei išgyvento susidūrimo refleksija.

Mobilumo mokymosi tikslais metu daugiakultūre grupėse besikuriantys tiesioginiai susidūrimai padeda asmeniui išgyventi kitoniškumą bei skatina reikšmingus tarpkultūrinius išmokimus. Jaunuolių įvardinti išmokimai atskleidžia kultūrinio susidūrimo metu vykstantį santykio su kultūriniais Kitais pokytį, kai svetimas kultūrinis Kitas tampa savu, o asmenų kultūriniai kategorizavimai praranda reikšmę. Taip pat kultūriniai susidūrimai su Kitais skatina asmenų kontempliaciją ir savirefleksiją apie savo pačių tapatumą. Šių būsenų metu asmenys keičia statišką santykį su savo kultūra ir geba pamatyti save ne tik kaip kultūriškai apribotą ar apspręstą, bet ir kaip unikalų asmenį.

Empirinis tyrimas išryškina ugdytojo atliekamų veiksmų vertę asmenims mokantis per kultūrinius susidūrimus. Ugdytojo visapusiškas dėmesys mokymo(si) procesui bei atidumas savo veiksams gali turėti lemiamą įtaką kuriant mokymosi su kultūriniu Kitu, o ypač iš kultūrinio Kito, patirtis. Jaunuolių išgyvenimai atskleidžia, kad net patys subtiliausi ugdytojo veiksmai, tokie kaip fizinis artumas su grupe ar besimokančių asmenų žodinis padaršinimas, gali tapti reikšmingais aspektais, kurie padeda asmeniui išgyventi sudėtingą kultūrinio susidūrimo momentą. Jaunuolių įvardinti išmokimai

ypatingai aktualizuoja ugdytojo realių veiksmų, nukreiptų į kiekvieną joje esantį besimokantįjį, svarbą. Ugdytojo rūpestis ir dėmesingumas kiekvieno ugdytinio atžvilgiu gali tapti (ne)tiesioginiu ugdytinio pastiprinimu jam/jai įveikti kylančias kultūrines įtampas bei padedančiu išlaikyti nuoseklų asmens mokymosi procesą.

Atliktas hermeneutinis fenomenologinis tyrimas taip pat aktualizuoja ugdytojo gebėjimo būti tiek aktyviu, tiek pasyviu daugiakultūrės grupės lyderiu svarbą. Pasyvioji ugdytojo pusė reikšminga tuo, kad skatina savarankišką daugiakultūrės grupės dinamiką, užtikrina savaiminį mokymosi procesą grupėje bei leidžia asmenims kultūriškai skleistis. O aktyvioji ugdytojo pusė, pasireiškianti tikslingais veiksmais, nukreiptais į daugiakultūrės grupės procesą, ir refleksijos organizavimu, yra reikšminga tuo, kad padeda išlaikyti nuoseklų mokymosi per kultūrinius susidūrimus procesą, skatina besimokančiuosius permąstyti mokymosi daugiakultūreje grupėje patirtis bei leidžia suvokti įgytus išmokimus.

LITERATŪRA

1. Abdallah-Pretceille, M. (2004). The religious dimension of intercultural encounter: challenges and realities. *The religious dimension of intercultural encounter (conference proceedings)* (p. 51–62). Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
2. Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm to think about diversity. *Journal of Intercultural Education*, 17(5), 457–483. doi:10.1080/14675980601065764.
3. Adams, C. (2014). What's in a name? The experience of the other in online classrooms. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 51–67. Prieiga per internetą: <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandpr/article/view/22144>.
4. Allemann-Ghionda, C. (2008). *Intercultural Education in schools*. Brussels: European Parliament. Prieiga per internetą: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOL-CULT_ET\(2008\)405392_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOL-CULT_ET(2008)405392_EN.pdf).
5. Almeida, J., Fantini, E. A., Simões, R. A., & Costa, N. (2016). Enhancing intercultural effectiveness of exchange programmes: formal and non-formal education interventions. *Journal of Intercultural Education*, 27(6), 517–533. doi:10.1080/14675986.2016.1262190.
6. Anecdote. (n.d.). In *Online Etymology Dictionary*. Atsiūsta 2016 m. liepos 3 d., iš <https://www.etymonline.com/word/anecdote>.
7. Anecdote [Def. 1] (1994). *Webster's New Universal Unabridged Dictionary*. New York, USA: Barnes & Noble Book.
8. Armbruster, B., & Ahn, J. (2003). Multicultural education. In J. W. Collins III, N.P. O'Brien (Eds.), *The Greenwood Dictionary of Education* (p. 229). London: Greenwood Press.

9. Armstrong, D. M. (1962). *Bodily Sensations*. New York: Routledge & Kegan Paul.
10. Bachelard, G. (1992). *The Poetics of Space*. Boston: Beacon Press.
11. Bammer, D., Fennes, H., Karsten, A., Gadinger, S. Mayerl, M., & Böhler, J. (2017). *Exploring Erasmus+: Youth in Action Effects and outcomes of the ERASMUS+: Youth in Action Programme*. Transnational Analysis 2015/16. Vienna: Generation and Educational Science Institute. Prieiga per internetą: <http://www.researchyouth.eu/results-erasmus-youth-in-action>.
12. Banks, J. A. (2004). *Diversity and Citizenship Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
13. Banks, J. A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. (2nd Ed.). New York: Teachers College Press.
14. Banks, J. A., & Banks, C. A. (2013). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7th ed.). New York: John Willey & Sons.
15. Barn, R. (2012). Interculturalism in Europe: fact, fad and fiction – the deconstruction of a theoretical idea. In *United Workshop Proceedings: Debating Multiculturalism 1* (p. 101–110). London: Dialogue Society. Prieiga per internetą: <http://www.dialoguesociety.org/publications/debating-multiculturalism-1.pdf>.
16. Barry, B. (2001). *Culture and Equality: an Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
17. Barthes, R. (1981). *Camera Lucida: Reflections on Photography*. New York: Hill and Wang.
18. Batuchina, A. (2015). *Vaikų migravimo fenomenologinis tyrimas* (daktaro disertacija). Klaipėda: Klaipėdos universitetas. Prieiga per internetą: <http://gs.elaba.lt/object/elaba:14481306/>

19. Bauman, Z. (2015). *Kultūra takiojoje modernybėje*. Vilnius: Apostrofa.
20. Bažnyčia. In *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* (4 leid.), p. 76. Vilnius: Mokslo ir Enciklopedijų Leidybos Institutas.
21. Berg, C., Milmeister, M., & Weis, C. (2013). Learning mobility in the youth field: starting to set a framework. In G. J. Friesenhahn, H. Schild, H. G. Wicke, & J. Balogh (Eds.), *Learning Mobility and Non-formal Learning in European Contexts. Policies, Approaches and Examples* (p. 13–24). Prieiga per internetą: http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667851/YKB17_Text.pdf/84ae531b-fbc8-440e-95bf-082d585420bf.
22. Berger, L. P., & Luckmann, T. (1966/1999). *Socialinis tikrovės konstravimas: žinojimo sociologijos traktatas*. Vilnius: Pradai.
23. Beugnet, M. (2008). The practice of strangeness: L’Intrus – Claire Denis (2004) and Jean-Luc Nancy (2000). *Film-Philosophy*, 12(1), 31–48. Prieiga per internetą: <http://www.film-philosophy.com/2008v12n1/beugnet.pdf>.
24. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
25. Byram, M., & Dervin, F. (2008). *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Newcastle, UK: Cambridge Publishers.
26. Byram, M., & Grundy, P. (2003). *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Multilingual Matters LTD.
27. Blanchot, M. (1981). *The Gaze of Orpheus*. New York: Station Hill Press.
28. Bollnow, O. F. (1959/1994). *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.

29. Bollnow, O. F. (1961). *Lived Space*. Prieiga per internetą: http://www.otto-friedrich-bollnow.de/getmedia.php/_media/ofbg/201504/593v0-orig.pdf.
30. Bollnow, O. F. (1966). *Krise und Neuer Anfang. Beiträge zur Pädagogischen Anthropologie*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
31. Bollnow O., Vandenberg, D., & Smith, M. C. (1972/2008). Encounter and education. *The Educational Forum*, 36(3), 303–312, doi:10.1080/00131727209338979.
32. Borghetti, C., Beaven, A., & Pugliese, R. (2015). Interactions among future study abroad students: exploring potential intercultural learning sequences. *Journal of Intercultural Education*, 26(1), 31–48. doi:10.1080/14675986.2015.993515.
33. Brody, C., & Davidson, N. (1998). Introduction: professional development and cooperative learning. In C. Brody, & Davidson, N. (Eds.), *Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches* (p. 3–24). Albany, NY: SUNY.
34. Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
35. Buber, M. (1998). *Dialogo principas I. Aš ir Tu*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
36. Bubble [Def. 1 & Def. 2]. (n.d.). In *Merriam-Webster Online*. Atsiųsta 2016 m. gruodžio 15 d., iš: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bubble>.
37. Canetti, E. (1981). *Crowds and Power*. New York: Noonday Press.
38. Castles, S., & Miller, J. M. *The Age of Migration*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: MacMillan Press Ltd.
39. Catarci, M. (2015). Interculturalism in education across Europe. In M. Catarci, & M. Fiorucci (Eds.), *Intercultural Education in the European Context*.

Theories, Experiences, Challenges (p. 1-34). Farnham, Burlington, VT: Ashgate.

40. Catarci, M., Gomes, P. M., & Siqueira, S. (2017). Refugees, interculturalism and education. *Journal of Intercultural Education*, 27(2), 109–112. doi:10.1080/14675986.2017.1308647.

41. Chiang, M. (2011). Children's lived spaces in suburban Taiwan during the 1960s. *Phenomenology & Practice*, Vol. 5(2), 40–56. Prieiga per internetą: <https://journals.library.ualberta.ca/pandpr/index.php/pandpr/article/view/19844>.

42. Chimisso, C. (2017). Gaston Bachelard's Places of the Imagination and Images of Space. In B. B. Janz (Ed.), *Place, Space and Hermeneutics* (p. 183–195). Switzerland: Springer.

43. Chodzkienė, L. (2012). *Europos Sąjungos pedagogo tarpkultūrinė komunikacinė kompetencija ir jos tobulinimo socioedukaciniai veiksniai* (daktaro disertacija). Vilnius: Edukologija.

44. Chodzkienė L., & Lapinskas, R. (2011). On enhancement of a teacher's intercultural competence via a mobility term. *Kalbų Studijos*, 19, 133–142. Prieiga per internetą: <http://kalbos.ktu.lt/index.php/KStud/article/viewFile/957/1039>.

45. Church [Def. 1]. *Online Oxford Dictionaries*. Oxford Dictionaries. Atsiųsta 2017 m. spalio 23 d., iš <https://en.oxforddictionaries.com/definition/church>.

46. Cocoon [Def. 1 & Def. 2]. (1994). *Webster's New Universal Unabridged Dictionary*. New York, USA: Barnes & Noble Books.

47. Community [Def. 1]. (1994). *Webster's New Universal Unabridged Dictionary*. New York, USA: Barnes & Noble Books.

48. Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Journal of Intercultural Education*, 17(3), 245–257, doi:10.1080/14675980600840274.

49. Council of Europe (2001). *Symposium on Non-formal Education, Strasbourg (EYC)*, 13-15 October 2000. Report. Council of Europe.
50. Cresswell, T. (2006). *On the Move: Mobility in the Modern Western World*. London: Routledge.
51. Cresswell, T. (2010). Towards a politics of mobility. *Environment and Planning D: Society and Space*, 28, 17-31. doi:10.1068/d11407.
52. Creswell, W. J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. London: Sage Publications.
53. Creswell, W. J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Research Method Approaches* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
54. Christiansen, L. B., Galal, L. P., & Hvenegaard-Lassen, K. (2017). Organised cultural encounters: interculturality and transformative practices. *Journal of Intercultural Studies*, 38(6), 599–605, doi:10.1080/07256868.2017.1386636.
55. Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living Together as Equals in Dignity"*. Strasbourg Cedex. Prieiga per internetą: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf.
56. Culture (n.d.). *Online Etymology Dictionary*. Atsiūsta 2016 m. gruodžio 16 d., iš: <https://www.etymonline.com/word/culture>.
57. Cultural relativism. (n.d.). *Online Oxford Dictionary*. Atsiūsta 2017 m. kovo 13 d., iš: https://en.oxforddictionaries.com/definition/cultural_relativism.
58. Czaika, M., & de Haas, H. (2014). The globalization of migration: has the world become more migratory? *International Migration Review*, 48(2), 283–323. doi:10.1111/imre.12095.

59. Čepienė, A. (2010). *Bendrujų gebėjimų ugdymo/si fenomenologinė perspektyva profesiniame rengime* (daktaro disertacija). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
60. Damini, M. (2014). How the group investigation model and the six-mirror model changed teachers' roles and teachers' and students' attitudes towards diversity. *Journal of Intercultural Education*, 25(3), 197–205. doi:10.1080/14675986.2014.917794.
61. Davies, M. (2011). Loneliness. In *Phenomenology Online*, (n.p.). Prieiga per internetą: <http://www.phenomenologyonline.com/sources/textorium/davies-mark-loneliness/>.
62. De Frankrijker, H. (1998). Cross-cultural learning from incidents, the critical incident method: some applications concerning the practice of teacher education and parent support. *European Journal of Intercultural studies*, 9(Sup1), 55-70. doi:10.1080/0952-391X/98/030S55-16.
63. De Jong, M., & Warmeling, H. (2017). An intercultural role-playing simulation game to recognize cultural dimensions. *Simulation & Gaming*, 48(2), 178–198. doi:10.1177/1046878117691076.
64. Dervin, F., & Korpela, M. (2013). *Introduction*. In M. Korpela, & F. Dervin (Eds.), *Cocoon Communities: Togetherness in 21st Century* (p. 15–36). UK: Cambridge Scholars Publishing.
65. Dervin, F., Leyne, H., & Trémion, V. (2015). *Making the Most of Intercultural Education*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
66. Dervin, F., & Risager, K. (2015). *Researching Identity and Interculturality*. New York; Abingdon: Routledge.
67. Dewey, J. (1916/2013). *Demokratija ir ugdymas. Įvadas į ugdymo filosofiją*. Klaipėda: Baltic Printing House.

68. Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York: Touschstone.
69. Diversity fatigue. (n.d.). *Word Spy*. Atsiųsta 2017 m. gegužės 6 d., iš: <http://www.logophilialimited.com/index.php?word=diversity-fatigue>.
70. Diversity fatigue (2016, February 11). *The Economist*. Prieiga per internetą: <https://www.economist.com/news/business/21692865-making-most-workplace-diversity-requires-hard-work-well-good-intentions-diversity>.
71. Duoblienė, L. (2006). Tarpkultūrinis ugdymas: tautinio tapatumo ir/ar dialogo su kitu paieškos. D. M. Stančienė, J. Balčius (Eds.), *Lietuva globalėjančiame pasaulyje*, (p. 224–248). Vilnius: Logos.
72. Duoblienė, L. (2009). Ar pavyks išvengti hibridinio tapatumo formavimo(si) informacinėje visuomenėje? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 23, 79–91. Prieiga per internetą: <http://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/3046/2187>.
73. Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
74. Durti. (2000). In *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* (4 leid.), p. 139. Vilnius: Mokslo ir Enciklopedijų Leidybos Institutas.
75. Edwards, J. (2010). *Minority Languages and Group Identity. Cases and Categories*. Amsterdam: Benjamins.
76. Encounter [Def. 1 & Def. 2]. (n.d.). *Online Etymology Dictionary*. Atsiųsta 2016 m. lapkričio 17 d., iš: <https://www.etymonline.com/word/encounter>.
77. Engbersen, G., & Snel, E. (2013). Liquid migration: dynamic and fluid patterns of post accession migration flows. In B. Glorius, I. Grabowska-Lusińska, & A. Kuvik (Eds.), *Mobility in Transition: Migration Patterns after EU Enlargement* (p. 21–40). Amsterdam: Amsterdam University Press.

78. Engel, C. (2010). The impact of Erasmus mobility on the professional career: empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *International Student Mobility and Migration in Europe*, 4, 351–363. Prieiga per internetą: <https://belgeo.revues.org/6399>.
79. European Commission (2008). *Daugiakalbystės skatinimas ES. Komisijos Komunikatas COM(2008)*. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11084&from=LT&isLegisum=true>.
80. European Commission (2014). *EVS Training and Evaluation Cycle Guidelines and Minimum Quality Standards*. Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/library/evs-training-evaluation-guidelines_en.pdf.
81. European Commission (2015). *European Voluntary Service Charter (Version 1)*. Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/library//evs-charter_en.pdf.
82. European Commission (2017). *Erasmus+ Programos vadovas*, 2 versija. Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_lt.pdf.
83. European Council (2000). Concerning an action plan for mobility (2000/C 371/03). *Official Journal of European Communities*, OL C 371, 4–10. Prieiga per internetą [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42000Y1223\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42000Y1223(01)&from=EN).
84. European Council (2008). Tarybos rekomendacija dėl jaunųjų savanorių judumo visoje Europos Sąjungoje (2008/C 319/03). *Official Journal of the European Union*, C 319, 8–10. Prieiga per internetą [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H1213\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H1213(01)&from=LT).

85. European Council (2011). Tarybos išvados dėl jaunimo dalyvavimo ir judumo rytinės dimensijos (2011/C 372/03). *Europos Sąjungos oficialusis leidinys*, OL C 372, 10–14. Prieiga per internetą [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG1220\(01\)&from=LT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG1220(01)&from=LT).
86. European Parliament (2015). *Education and Intercultural Dialogue as Tools Against Radicalization*. Prieiga per internetą: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2015/571315/EPRS_ATAG\(2015\)571315_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2015/571315/EPRS_ATAG(2015)571315_EN.pdf).
87. European Parliament & European Council. (1998). Decision No. 1686/98/EC. Establishing the community action programme ‘European Voluntary Service for Young People’. *Official Journal of European Communities*, OL L 214, 1–11. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998D1686&from=EN>.
88. Evanoff, J. R. (2004). Universalist, relativist, and constructivist approaches to intercultural ethics. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 439–458. doi:10.1016/j.ijintrel.2004.08.002.
89. Fantini, A. E. (2000). *Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force*. Brattleboro: World Learning.
90. Feyen, B., & Krzaklewska, E. (2013). *The ERASMUS Phenomenon – Symbol of a New European Generation?* Frankfurt Am Main: Peter Lang.
91. Fiedler, S. (2011). English as a lingua franca – a native-culture-free code? Language of communication vs. language of identification. *Journal of Applied Language Studies*, 5(3), 79–97. Prieiga per internetą: http://apples.jyu.fi/article_files/Fiedler_final.pdf.

92. Finlay, L. (2008). A dance between the reduction and reflexivity: explicating the “phenomenological psychological attitude”. *Journal of Phenomenological Psychology*, 39(1), 1–32. doi:10.1163/156916208X311601.
93. Finlay, L. (2012). Debating phenomenological research methods. In N. Friesen, C. Henriksson, & T. Sævi (Eds.), *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice* (p. 17–38). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishing.
94. Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On ‘lingua franca’ English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237–259. doi:10.1016/0378-2166(96)00014-8.
95. Flick U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4th Ed.). London: Sage Publications.
96. Friesen, N. (2012). Experiential evidence: I, we, you. In N. Friesen, C. Henriksson, & T. Sævi (Eds.), *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice* (p. 39–54). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishing.
97. Friesenhahn, G. J., Schild, H., Wicke, H.G., & Balogh, J. (2013). Introduction: learning mobility and non-formal learning. In G. J. Friesenhahn, H. Schild, H. G. Wicke, & J. Balogh (Eds.), *Learning Mobility and Non-formal Learning in European Contexts. Policies, Approaches and Examples* (p. 5–9).
Prieiga per internetą: http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667851/YKB17_Text.pdf/84ae531b-fbc8-440e-95bf-082d585420bf.
98. Fowler, M. S., & Pusch, D. M. (2010). Intercultural simulation games: A review (of the United States and beyond). *Simulation & Gaming*, 41(1), 94–115. doi:10.1177/1046878109352204.
99. Gadamer, H. G. (1975). *Truth and Method*. New York: Seabury Press.

100. Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. doi:10.1177/0022487102053002003.
101. Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (2nd Ed.). New York: Teachers College Press.
102. Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. doi:10.1111/curi.12002.
103. Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: international mandates, challenges, and opportunities. *Journal of Multicultural Education Review*, 7(3), 123–139. doi:10.1080/2005615X.2015.1072079.
104. Garšvė, L. (2014). *Lietuvių kilmės mokinių tautinio identiteto ugdymas(is) taikant hermeneutinės pedagogikos metodologiją* (daktaro disertacija). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
105. Garšvė, L. (2013). Tautinės tapatybės kaita: lietuvių kilmės mokinių atvejis. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 7, 67–74. Prieiga per internetą: <http://www.zurnalai.vu.lt/socialine-teorija-empirija-politika-ir-praktika/article/view/1391/783>.
106. Garza, G. (2007). Varieties of phenomenological research at the university of Dallas: An emerging typology. *Qualitative Research in Psychology*, 4(4), 313–342. doi:10.1080/14780880701551170.
107. Gaze. (n.d.). *Merriam-Webster Online*. Atsiųsta 2017 m liepos 16 d., iš: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/gaze>.
108. Gerulaitienė, E., & Mažeikienė, N. (2012). Magistrantų tarpkultūrinės patirties refleksijos: edukacinės aplinkos bei ugdymo ir vertinimo strategijų ir metodų Lietuvos ir užsienio aukštojo mokslo institucijose lyginamoje analizė. *Mokytojų ugdymas*, 18(1), 60–81. Prieiga per internetą: <https://vb.vdu.lt/object/elaba:6127531/6127531.pdf>.

109. Gerulaitienė, E. (2015). The role of intercultural simulation games in the study process: the impact on the development of intercultural competence. In *Proceeding of the International Scientific Conference*, 1, 222–231. Prieiga per internetą: journals.ru.lv/index.php/SIE/article/download/531/305.
110. Gerulaitienė, E., & Mažeikienė, N. (2015). Promoting regulatory learning skills in online intercultural learning. *Society. Integration Education*, 1, 145–157. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/277888198_Promoting_Students%27_Self-Regulatory_Learning_Skills_in_Online_Intercultural_Learning.
111. Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3–12. doi:10.1163/156916212X632934.
112. Gill, S. (2007). Overseas students' intercultural adaptation as intercultural learnings: a transformative framework. *Compare*, 37(2), 167–183. doi:10.1080/03057920601165512.
113. Golubeva, I., Gómez Parra, E., & Espejo Mohedano R. (2018). What does 'active citizenship' mean for Erasmus students? *Journal of Intercultural Education*, 29(1), 40–58. doi:10.1080/14675986.2017.1404741.
114. Grant, C. A., & Sleeter (2008). *Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability* (5th Ed.). Wiley.
115. Greene, M. (1997). The lived world, literature, and education. In D. Vandenberg (Ed.), *Phenomenology and Educational Discourse*, (p. 169–190). Johannesburg, Heinemann: Thorold's Africana Books.
116. Greene, M. (2011). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

117. Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207–220, doi:10.1080/14623940308274.
118. Grondin, J. (1997). *Introduction to Philosophical Hermeneutics*. New Haven and London: Yale University Press.
119. Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
120. Gundara, J., & Sharma, N. (2013). Some issues for cooperative learning and intercultural education. *Journal of Intercultural Education*, 24(3), 237–250. doi:10.1080/14675986.2013.797202.
121. Gutas, M. (2010). *Dialogo erdvė: fenomenologinis požiūris*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
122. Harrison, M. (2000). *The Spatiality of Learning* (unpublished master's thesis). The University of Queensland, Brisbane.
123. Heidegger, M. (1962/2014). *Būtis ir laikas*. Vilnius: Technika.
124. Henriksson, C., & Sævi, T. (2012). “An Event in Sound”: considerations on the ethical-aesthetic traits of the hermeneutic phenomenological text. In N. Friesen, C. Henriksson, & T. Sævi (Eds.), *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice* (p. 55–78). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishing.
125. Henry, A. (2012). The problematics of multiculturalism in a post-racial America: Notes from an anti-multiculturalist. In H. Wright, R. Race, M. Singh (Eds.) *Precarious International Multicultural Education. Hegemony, Dissent and Rising Alternatives* (p. 41–60). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

126. Hofstede, G. J., & Pedersen, P. (1999). Synthetic cultures: Intercultural learning through simulation games. *Simulation & Gaming*, 30(4), 415–440. doi:10.1177/104687819903000402.
127. Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: is there a difference? In M. Talib, J. Loima, H. Paavola, & S. Patrikainen (Eds.), *Dialogues on Diversity and Global Education* (p. 11–28). Berlin: Peter Lang. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/281555019_Multicultural_education_and_intercultural_education_Is_there_a_difference.
128. Holmes, P., & O'Neill, G. (2010). Autoethnography and self-reflection: tools for self-assessing intercultural competence. In Y. Tsai, & S. Houghton (Eds.), *Becoming Intercultural: Inside and Outside the Classroom* (p. 167–193). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing. Prieiga per internetą: <http://dro.dur.ac.uk/8282/1/8282.pdf?DDD29+ded4ss>.
129. Holmes, P., & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707–718. doi:10.1016/j.ijintrel.2012.04.010.
130. Holmes, P., Bavieri, L., & Ganassin, S. (2015). Developing intercultural understanding for study abroad student's and teacher's perspectives on pre-departure intercultural learning. *Journal of Intercultural Education*, 26(1), 16–30. doi:10.1080/14675986.2015.993250.
131. Howard, T. G. (2010). *Why Race and Culture Matter in Schools: Closing the Achievement Gap in America's Classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
132. Husserl, E. (1931/2012). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. London & New York: Routledge.

133. Interkulturelles Zentrum (2014). *Youth in Action Makes a Difference. Research based analysis of Youth in Action*. Innsbruck, Austria. Prieiga per internetą: http://www.researchyouth.net/documents/ra_policybrief_2014.pdf.
134. Jacobone, V., & Moro, G. (2014). Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 309–328. doi:10.1080/02602938.2014.909005.
135. Jokikokko, K. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Journal of Intercultural Education*, 1, 69–83. doi:10.1080/14636310500061898.
136. Jokikokko, K. (2009). The role of significant others in the intercultural learning of teachers. *Journal of Research in International Education*, 8(2), 142–163. doi:10.1177/1475240909105202.
137. Jokikokko, K. (2016). Reframing teachers' intercultural learning as an emotional process. *Journal of Intercultural Education*, 27(3), 217–230. doi:10.1080/14675986.2016.1150648.
138. Kavolis, V. (1996). *Kultūros dirbtuvės*. Vilnius: Baltos Lankos.
139. Kim, Y. Y. (2008). Intercultural personhood: globalization and a way of being. *International Journal of Cultural Relations*, 32, 359–368. doi:10.1016/j.ijintrel.2008.04.005.
140. King, R., Lulle, A., Moroşanu, L., & Williams, A. (2016). *International Youth Mobility and Life Transitions in Europe: Questions, Definitions, Typologies and Theoretical Approaches. Working Paper No. 86*. University of Sussex. Prieiga per internetą: <http://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=mwp86.pdf&site=252>.
141. Kinginger, C. (2008). Language learning in study abroad: case studies of American students in France. *The Modern Language Journal*, 92(1), 1–124. doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00821.x.

142. Kinginger, C. (2009). *Language Learning and Study Abroad*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
143. Kinginger, C. (2015). Student mobility and identity-related language learning. *Journal of Intercultural Education*, 26(1), 6–15. doi:10.1080/14675986.2015.992199.
144. Kirova, A., & Emme, M. (2012). Immigrant children's bodily engagement in accessing their lived experiences of immigration: creating poly-Media1 descriptive texts. In N. Friesen, C. Henriksson, & T. Saevi (Eds.), *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice* (p. 141–162). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishing.
145. Koerretz, R. (2017). *Existentialism and Education. An Introduction to Otto Friedrich Bollnow* (Ed. N. Friesen). Switzerland: Palgrave Macmillan.
146. Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
147. Koskela, J., & Siljander, P. (2014). What is existential educational encounter? *Paideusis*, 21(2), 71–80. Prieiga per internetą: <http://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/article/view/377/205>.
148. Kramsch, C. (2008). *Language and Culture*. New York: Oxford University Press.
149. Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
150. Kriaučiūnienė, R., & Šiugždinienė, A. (2010). Viewpoints of intercultural competence development in English language teaching/learning classroom. *Verbum*, 1, 95–105. Prieiga per internetą: <http://www.journals.vu.lt/verbum/article/view/4944>.

151. Kribernegg, U., Maierhofer, R., & Penz, H. (2014). *Intercultural Encounters in Education*. Germany: LIT Verlag.
152. Lafraya, S. (2011). *Intercultural Learning in Non-formal Education: Theoretical Frameworks and Starting Points*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing. Prieiga per internetą: http://republikamladi.reactororg.webfactional.com/media/download-files/megjunarodni-istrasthuvanjanja/9501_Intercultural_learning_Lafraya_Final.pdf.
153. Lee, K. H. (2005). *A Traveler's Tale: The Experience of Study in a Foreign Language* (doctoral dissertation). University of Alberta. Prieiga per internetą: http://www.maxvanmanen.com/files/2014/03/Keunho-Lee_Dissertation.pdf.
154. Lejeune, P. (2013). European Union support to learning mobility: rationale of a success. In G. J. Friesenhahn, H. Schild, H. G. Wicke, & J. Balogh (Eds.), *Learning Mobility and Non-formal Learning in European Contexts. Policies, Approaches and Examples* (p. 25–32). Prieiga per internetą: http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667851/YKB17_Text.pdf/84ae531b-fbc8-440e-95bf-082d585420bf.
155. Levering, B., & van Manen. M. (2002). Phenomenological anthropology in the Netherlands and Flanders. In T. Tymieniecka (Ed.), *Phenomenology World-Wide*, (p. 274–286). Dordrecht: Kluwer Press. Prieiga per internetą: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.7739&rep=rep1&type=pdf>.
156. Li, Sh. (2005). *Pedagogy of Examinations: A Phenomenological Inquiry into the Pedagogical Significance of Chinese Students' Lived Experiences of Examinations* (doctoral dissertation). University of Alberta. Prieiga per internetą: <http://www.maxvanmanen.com/files/2014/10/Shuying-Li-Ped-of-Examinations1.pdf>.

157. Liu, S., & Dall'Alba, G. (2012). Learning intercultural communication through group work oriented to the world beyond the classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 19–32, doi:10.1080/02602938.2010.494233.
158. Lukes, S. (2003). *Liberals and Cannibals: The Implications of Diversity*. London: Verso.
159. Mažeikienė, N., & Loher, D. (2008). Competence of university teachers and graduate students from international cooperation. *Socialiniai mokslai*, 2(60), 48–65. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/get/LT-LDB-0001:J.04~2008~1367165184548/DS.002.1.01.ARTIC>.
160. Mažeikienė, N., & Gerulaitienė, E. (2015). Simulation games as educational texts and mediational tools for intercultural learning. *IARTEM e-Journal*, 7(1), 59–84. Prieiga per internetą: http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume7.1/papers/Paper4_Mazeikiene_Gerulaitiene_Simulation_games_as_educational_texts_and_mediational_tools_for_intercultural_learning_IARTEM_eJournal_7.1.pdf.
161. Mažeikienė, N., & Gerulaitienė, E. (2017). Gendered learning biographies: becoming a teacher in multicultural education. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, II, 468–478. Prieiga per internetą: <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/2318/2387>.
162. Mažeikienė, N., & Virgilaitė-Mečkauskaitė, E. (2007). The experience of measurement and assessment of intercultural competence in education. *Socialiniai mokslai*, 4(58), 70–82. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/get/LT-LDB-0001:J.04~2007~1367165836550/DS.002.1.01.ARTIC>.

163. McAllister L., Whiteford, G, Hill, B., Thomas, N., & Fitzgerald, M. (2006). Reflection in intercultural learning: examining the international experience through a critical incident approach. *Reflective Practice*, 7(3), 367–381, doi:10.1080/14623940600837624.
164. McMahon, L. (2008). Figuring intrusion: Nancy and Denis. *Contemporary French and Francophone Studies*, 12, (4), 463–470. doi:10.1080/17409290802447506.
165. Meer, H., & Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175–196. doi:10.1080/07256868.2011.618266.
166. Merleau-Ponty, M. (1962/1995). *Phenomenology of Perception*. London & New York: Routledge.
167. Messelink, H. E., & ten Thije, J. D. (2012). Unity in super-diversity: European capacity and intercultural inquisitiveness of the Erasmus generation 2.0. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 80–101. doi:10.1075/dujal.1.1.07mes.
168. Messelink, H. E., Van Maele, J., & Spencer-Oatey, H. (2015). Intercultural competencies: what students in study and placement mobility should be learning. *Journal of Intercultural Education*, 26(2), 62–72. doi:10.1080/14675986.2015.993555.
169. Metastable. (n.d.). *Merriam-Webster Online*. In Merriam-Webster. Atsiųsta 2017 m. liepos 28 d., iš: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/metastable>.
170. Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: Versus Aureus.
171. Mickūnas, A., & Jonkus, D. (2014). *Fenomenologinė filosofija ir jos šėšėlis*. Vilnius: Baltos Lankos.

172. Mickūnas, A., & Stewart, D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos Lankos.
173. Migration. (n.d.). *Online Oxford Dictionaries*. Oxford Dictionaries. Atsiųsta 2016 m. gruodžio 22 d., iš: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/migration>.
174. Minkowski, E. (1970). *Lived Time: Phenomenological and Psychopathological Studies*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
175. Moate, J. (2011). Dialogic space and religious education. *Kasvatus & Aika*, 5(4), 116–138. Prieiga per internetą: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=441.
176. Mobility. (n.d.). *Online Oxford Dictionaries*. Oxford Dictionaries. Atsiųsta 2016 m. rugsėjo 23 d., iš: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/mobility>.
177. Moules, J. N. (2002). Hermeneutic inquiry: paying heed to history and Hermes. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(3), 1–40. Prieiga per internetą: https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_3Final/pdf/moules.pdf.
178. Moules, J. N., McCaffrey, G., Field, J. C., & Laing, C. M. (2015). *Conducting Hermeneutic Research: from Philosophy to Practice*. New York: Peter Lang Publishing.
179. Multi. (2002). V. Vaitkevičienė (Ed.), *Tarptautinių žodžių žodynas* (3 leid.), p. 712. Vilnius: Žodynas.
180. Murphy, M. (2012). *Multiculturalism: A Critical Introduction*. London, New York: Routledge.
181. Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers*. London: Routledge.

182. Nancy, J. L. (2000). *Being Singular Plural*. Stanford, CT: Stanford University Press.
183. Nancy, J. L. (2002). *L'Intrus*. Prieiga per internetą <http://www.maxvanmanen.com/files/2014/10/Nancy-LIntrus.pdf>.
184. Nancy, J. L. (2015). *Identity: Fragments, Frankness*. New York: Fordham University Press.
185. Noddings, N. (2005). Caring in education. In *The Online Encyclopedia of Informal Education*. Prieiga per internetą: www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm.
186. Noddings, N. (2006). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (2nd Ed.). Berkeley: University of California Press
187. Noddings, N. (2012). *Philosophy of Education* (3rd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
188. Noddings, N. (2013). *Caring: The Relational Approach to Ethics & Moral Education* (2nd Ed.). Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
189. Normal. (n.d.). In *Online Etymology Dictionary*. Atsiūsta 2017 m. birželio 28 d., iš: <https://www.etymonline.com/word/normal>.
190. Nordqvist, L., & Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: is it “youthful” for youth in action? *International Review of Education*, 63(2), 235–256. Prieiga per internetą: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-017-9631-8>.
191. Norvilienė, A. (2011). Self-development of intercultural competence in academic exchange programmes: students’ attitude. *Socialiniai mokslai*, 1(75), 58–65. Prieiga per internetą: www.socsc.ktu.lt/index.php/Social/article/download/1592/1374.

192. Norvilienė, A. (2014a). Tarpkultūrinės studentų kompetencijos ugdymo(si) veiksniai. *Socialinis ugdymas. Socialiniam ugdymui(si) palanki aplinka ir jos kūrimo strategijos*, 38(2), 40–55. Prieiga per internetą: <http://socialinisugdymas.leu.lt/index.php/socialinisugdymas/article/view/31>.
193. Norvilienė, A. (2014b). *Kryptingas tarpkultūrinis studentų ugdymas, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnys (mokytojų rengimo universitete atvejis)* (daktaro disertacija). Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
194. Norvilienė, A., & Zuzevičiūtė, V. (2011). Mokytojų požiūris į tarpkultūrinės kompetencijos raišką. *Tiltai*, 3, 111–124. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/get/LT-LDB-0001:J.04~2011~1367176228110/DS.002.0.01.ARTIC>.
195. Otten, H. (2003). Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12–26. doi:10.1177/1028315302250177.
196. Otten, H. (2012). A new intercultural learning concept for the European youth sector? In Y. Ohana, & H. Otten (Eds.), *Where Do You Stand? Intercultural Learning and Political Education in Contemporary Europe* (p. 183–240). Germany: Springer Fachmedien Wiesbaden.
197. Parekh, B. (1988). Some Thoughts on Multicultural Education. In B. Taylor (ed.) *Better To Light A Candle: More Multicultural Education* (Perspectives 39) (p. 10–18). University of Exeter.
198. Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*, Harvard: Harvard University Press.
199. Pathos (n.d.) In *Online Etymology Dictionary*. Atsiųsta 2017 m. gegužės 13 d., iš: <https://www.etymonline.com/word/pathos>
200. Pavargti (n.d.). In *Internetinis lietuvių kalbos žodynas*. Atsiųsta 2017 m. gegužės 2 d., iš: <http://www.lkz.lt/Visas.asp?zodis=pavargti&lms=-1&les=-1>

201. Penkauskienė, D. (2016). *Išprovokuotas mokymosi permąstymo patyrimas universitetinių baklauro studijų metu* (daktaro disertacija). Vilnius: Mykolo Romerio Universitetas.
202. Penman, C., & Ratz, S. (2015). A module-based approach to foster and document the intercultural process before and during the residence abroad. *Journal of Intercultural Education*, 26(1), 49–61. doi:10.1080/14675986.2015.993529.
203. Perry, B. L., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Journal of Intercultural Education*, 22(6), 453–446. doi:10.1080/14675986.2011.644948.
204. Piątkowska, K. (2015). From cultural knowledge to intercultural communicative competence: changing perspectives on the role of culture in foreign language teaching, *Journal of Intercultural Education*, 26(5), 397–408. doi:10.1080/14675986.2015.1092674.
205. Pietro, M. (2015). The Other from an educational perspective: beyond fear, dependence. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 297–309. doi:10.1007/s11217-014-9442-3.
206. Piesarskas, B. (1998). *Didysis Anglų-Lietuvių kalbų žodynas*. Vilnius: Alma Littera.
207. Pölzl, U. 2003. Signalling cultural identity: The use of L1/Ln in ELF. *Vienna English Working Papers*, 12(2), 3–23. Prieiga per internetą: http://www.univie.ac.at/Anglistik/views/03_2/POEL_SGL.PDF.
208. Portera, A. (2011). Intercultural and multicultural education: epistemological and semantic aspects. In A. C. Grant, & A. Portera, *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness* (p. 12–32). New York, London: Routledge.

209. Portera, A. (2014). Intercultural competence in education, counselling and psychotherapy. *Journal of Intercultural Education*, 25(2), 157–174. doi:10.1080/14675986.2014.894176.
210. Portera, A. (2017). Intercultural competences in education. In A. Portera, & C. A. Grant (Eds.), *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World* (p. 23–46). UK: Cambridge Scholars Publishing.
211. Prairat, E. (2008). Thinking educational ethics with Levinas and Jonas. In D. Ege'a-Kuehne (Ed.), *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason* (p. 155–169). New York: Routledge.
212. Preissle, J. (2008). Subjectivity statement. In L. M. Given, (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, 2, (p. 844–845). Thousand Oaks, CA: Sage.
213. *Presidency Conclusions – Barcelona*. (2002). Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf.
214. Race R., (2011). *Multiculturalism and Education*. London & New York: Continuum.
215. Ratner, C. (2002). Subjectivity and objectivity in qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research/Sozialforschung*, 3(3), Art. 16, (n.p.). Prieiga per internetą: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/829/1800>.
216. Rey-von Allmen, M. (2011). The intercultural perspective and its development through cooperation with the Council of Europe. In A. C. Grant, & A. Portera (Eds.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness* (p. 33–48). New York, London: Routledge.

217. Ripshtein, A. (1998). Multiculturalism. In *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Vol. 6, (p. 599–602). London, New York: Routledge.
218. Roth, W. M., & Harama, H. (2000). (Standard) English as second language: tribulations of self. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (6), 757–775. doi:10.1080/00220270050167161.
219. Saevi, T. (2013). From being to knowing: addressing the fundamental hesitation in hermeneutic phenomenological writing. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(1), 1–11. Prieiga per internetą: http://journals.co.za/docserver/fulltext/ipjp/13/1/ipjp_v13_n1_a8.pdf?expires=1489406249&id=id&accname=guest&checksum=A427ADFE618D959BA284D685915C03A1.
220. Santos, M., Araújo e Sá, M., & Simoes, A. R. (2014). Intercultural education in primary school: a collaborative project. *Journal of Language and Intercultural Communication*, 4(1), 140–150, doi:10.1080/14708477.2013.866130.
221. Sarmento, C. (2014). Interculturalism, multiculturalism, and intercultural studies: Questioning definitions and repositioning strategies. *Intercultural Pragmatics*, 11(4), 603–618. doi:10.1515/ip-2014-0026.
222. Sartre, J. P. (1980). *Being and Nothingness: The Principal Text of Modern Existentialism*. New York, NY: Washington Square Press.
223. Schutz, A. (1976) *Collected Papers II. Studies in Social Theory* (Ed. A. Brodersen). The Netherlands: Martinus Nijhoff, The Hague.
224. Secco L. (1999). Preliminari della pedagogia interculturale come pedagogia dell'essere. *Studium Educationis*, 6(4), 620–632.
225. See. (n.d.). In *Online Cambridge Dictionary*. Atsiūsta 2017 m. balandžio 11 d., iš: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/see>.

226. Sharan, Y. (2010) Cooperative learning: A diversified pedagogy for the diverse classroom. *Journal of Intercultural Education*, 21(3), 195–203. doi:10.1080/14675981003760390.
227. Sharan, Y. (2015). Meaningful learning in the cooperative classroom, *Education 3-13*, 43(1), 83–94, doi:10.1080/03004279.2015.961723.
228. Sharan, Y. (2017). What cooperative learning contributes to the intercultural classroom. In A. Portera, & C. Grant (Eds.), *Intercultural Education and Competences for the Global World*, (p. 173–184). UK: Cambridge Scholars Publishing.
229. Shaules, J. (2007). *Deep Culture. The Hidden Challenges of Global Living*. Clevedon: Multilingual Matters.
230. Shaw, S. (2000). *Intercultural Education in European Classrooms*. London: Trentham Books.
231. Smith, H. F. (2003). Intercultural. In J. W. Collins, & N. P. O'Brien (Eds.), *The Greenwood Dictionary of Education* (p. 185). London: Greenwood.
232. Spencer-Oatey, H. (2018). Transformative learning for social integration: overcoming the challenge of greetings. *Journal of Intercultural Education*, 29(2), 301–315. doi:10.1080/14675986.2018.1425828.
233. Spurling, L. (1977). *Phenomenology and the Social World. The Philosophy of Merleau-Ponty and its Relation to the Social Sciences*. London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul.
234. Sverdiolas, A. (2005). Filosofas ir tapyba. In M. Merleau-Ponty, *Akis ir dvasia* (p. 7–27). Vilnius: Baltos Lankos.
235. Susidurti. (2000). In *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* (4 leid.), p. 775. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.

236. Susidūrimas. (2000). In *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*, (4 leid.), p. 775. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
237. Sūnelaitytė, A., & Žydžiūnaitė, V. (2012). Kooperuoto mokymo(si) dimensijos ir jų integralumas. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 22, 104–113. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2012~1377692553375/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>.
238. Taylor, V. Sh., & Sobel, M. D. (2011). *Culturally Responsive Pedagogy: Teaching Like Our Students' Lives Matters*. UK: Emerald.
239. Titley, G. (2011). After the 'failed experiment': intercultural learning in a multicultural crisis. In Y. Ohana, & H. Otten (Eds). *Where do you stand? Intercultural Learning and Political Education in Contemporary Europe* (p. 161–180). Germany: Springer Fachmedien Wiesbaden.
240. The Youth Unit of the Directorate & The Youth Department of the Directorate. (2004). *Pathways towards Validation and Recognition of Education, Training & Learning in the Youth Field. Working Paper*. Prieiga per internetą: http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668227/Pathways_towards_validation.pdf/caf83fd5-b4db-4b56-a1ab-3b1178e182db.
241. Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
242. Understand. [Def. 1] (n.d.). In *Merriam-Webster Online*. Atsiųsta 2017 m. gegužės 4 d., iš: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/understand>.
243. UNESCO (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris, France. Prieiga per internetą: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.

244. Van Manen, M. (1989). By the light of anecdote. *Phenomenology and Pedagogy*, 7, 232–253. Prieiga per internetą: <https://journals.library.ualberta.ca/pandp/index.php/pandp/article/view/15101/11922>.
245. Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York, NY: SUNY Press.
246. Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York, NY: SUNY Press.
247. Van Manen, M. (1997). From meaning to method. *Qualitative Health Research*, 7(3), 345–369. doi:10.1177/104973239700700303.
248. Van Manen, M. (2002). *Writing in the Dark: Phenomenological Studies in Interpretive Inquiry*. London, Ontario, Canada: The Althouse Press.
249. Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11–30. Prieiga per internetą: <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2007-Phenomenology-of-Practice.pdf>.
250. Van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking University Education Review*, 1–23. Prieiga per internetą: <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2008-Pedagogical-Sensitivity-Teachers-Practical-Knowing-in-Action.pdf>.
251. Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. California, CA: Walnut Creek.
252. Van Manen, M., & Adams, C. (2010). Phenomenology. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, Vol. 6, (p. 449–455). Oxford: Elsevier. Prieiga per internetą:

<http://www.maxvanmanen.com/files/2014/10/ElsevierPhenomenology-entry.pdf>.

253. Vandenberg, D. (2002). The transcendental phases of learning. *Education Theory and Philosophy*, 34(3), 322–344. doi:10.1080/00131850220150264.

254. Venslovaitė, V. (2013). *Mokytojo naratyvo įtaka mokinio estetiniam suvokimui: muzikinės raiškos fenomenologinė perspektyva* (daktaro disertacija). Prieiga per internetą: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:1867037/1867037.pdf>.

255. Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. doi:10.1080/01419870701599465.

256. Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2011). *Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas aukštojo mokslo internacionalizacijos kontekste (Magistrantūros studijų aspektas)*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.

257. Visible (n.d.). In *Online Cambridge Dictionary*. Atsiųsta 2017 m. birželio 6 d., iš: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/visible>.

258. Waldenfels, B. (2007). *The Question of the Other. The Tang Chun-I Lectures for 2004*. Honk Kong: The Chinese University Press.

259. Waldenfels, B. (2011). *Phenomenology of the Alien. Basic Conceptions*. United State of America: Northwestern University Press.

260. Welsh, W. (1999). Transculturality – the puzzling form of cultures today. In M. Featherstone, & S. Lash (Eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World* (p. 194–213). London: Sage.

261. Walf, B. (2008). *Time-Space Compression*. New York: Routledge.

262. Williams, R. (1967). Culture and civilization. In P. Edwards (Ed.), *Encyclopedia of Philosophy*, Vol. 1 (p. 273–276). New York, London: Macmillan, Collier Macmillan.
263. Wilson, H. F. (2017). On the paradox of ‘organised’ encounter. *Journal of Intercultural Studies*, 38(6), 606–620. doi:10.1080/07256868.2017.1386631.
264. Wood, P., Landry, C., & Bloomfield, J. (2006). *Cultural Diversity in Britain: A Toolkit for Cross-cultural Cooperation*. York: Joseph Rowntree Foundation.
265. Wu, Z. (2004). *The Lived Experience of Being a Foreigner*. Prieiga per internetą:
<https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandp/article/view/15182/12003>.
266. Yin, Y. (2013). Contact with my teacher’s eyes. *Phenomenology & Practice*, 7, 69–81. Prieiga per internetą:
<https://journals.library.ualberta.ca/pandpr/index.php/pandpr/article/view/20104/15661>.
267. Zaleskienė, I. (2006). Pilietinė komunikacija ir tarpkultūrinis ugdymas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 16, 56–62. Prieiga per internetą:
<http://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/9707/7528>.

Filmai

268. McClintock, N. (Producer), & Denis, C. (Director). (2002). *Vers Nancy*. In *Ten Minutes Older: The Cello* [Drama, Music, Musical]. UK, Germany, France.

1 PRIEDAS

Tyrimo dalyviai

Tyrimo dalyvis	Savanorystės trukmė
Monika iš Lietuvos	11 mėnesių.
Tea iš Rumunijos	10 mėnesių.
Inese iš Latvijos* ⁵⁷	8 mėnesiai.
Veronika iš Vokietijos	1 metai.
Elena iš Lenkijos*	10 mėnesių.
Anna iš Prancūzijos	6 mėnesiai.
David iš Italijos*	1 metai.
Aleksas iš Vokietijos	1 metai.
Viola iš Lenkijos	1 metai.
Matias iš Ispanijos*	10 mėnesių.
Liepa iš Lietuvos	1 metai.
Adam iš Vengrijos*	10 mėnesių.
Kristina iš Vengrijos	9 mėnesiai.
Eglė iš Lietuvos	1 metai.
Matilda iš Prancūzijos	1 metai.
Maja iš Kroatijos*	8 mėnesiai.
Asta iš Lietuvos*	1 metai.
Marta iš Kroatijos	8 mėnesiai.
Rosa iš Ispanijos	10 mėnesių.
Laura iš Latvijos*	7 mėnesiai.

⁵⁷Žvaigždutė pažymi tuos jaunuolius, kurie minimi disertacijoje du kartus pateikiant skirtingus išgyvenimus: 1) ties vienos iš egzistencinės temos aprašymu ir 2) ties išmokimų ar ugdytojo ir daugiakultūrinės grupės santykiu.

2 PRIEDAS

Pusiaus struktūruoto fenomenologinio interviu klausimai lietuvių kalba

1) Trumpai man papasakokite, kaip pasirinkote savanoriauti pagal mobilumo mokymosi tikslais programą?

2) Kaip Jūs pasirinkote konkrečią šalį, į kurią išvykote savanoriauti? Kaip Jūs pasirinkote konkretų projektą?

3) Iš Jūsų savanorystės laikotarpio prisiminkite konkretų ryškų momentą priimančioje šalyje, kai Jūs planingai mokėtės grupėje su kitais savanoriais bent iš trijų skirtingų kultūrų. Prisiminkite šį momentą ir papasakokite, kas jo metu įvyko: ką jautėte, darėte, kalbėjote, ką kalbėjo kiti ir pan. Papasakokite tik tai, kas vyko tuo konkrečiu momentu ir ką Jūs patyrėte. Neaiškinkite ir neanalizuokite to, kodėl tai vyko, kodėl Jūs taip jautėtės ar kodėl tai darė kiti. Stenkitės kuo aiškiau prisiminti tik patį momentą ir kuo detaliau man jį papasakokite.⁵⁸

4) Su kuo buvote grupėje tuo momentu? Ką Jūs darėte tuo momentu? Kokią užduotį atlikote? Ką galvojote? Kas įvyko?

5) Ką Jūs jautėte tuo momentu? Gal atsimentate, kaip jautėte savo kūną tuo momentu? Gal atsimentate, kokią nors kūno dalį, kuri Jums atrodė kitokia/neįprasta?

6) Kaip patyrėte/išgyvenote save kitų atžvilgiu tuo momentu? Ar buvome priimti? Pripažinti? Jautėtės svetimi? Svetimšaliai? Įsibrovėliai?

7) Kaip patyrėte/išgyvenote santykį su likusiais grupės nariais pasakotu momentu? Ar kiekvieną iš jų patyrėte vienodai? Skirtingai?

8) Kokie erdvėje Jūs mokotės tuo momentu? Kaip Jūs išgyvenote erdvę tuo momentu, kurį pasakojote? Kaip Jums atrodė kambarys/laukas (kita erdvė): tokia pati ar kitokia? Kas erdvėje, kurioje buvote tuo momentu, buvo kitaip?

⁵⁸ 3 klausimas/teiginys yra pagrindinis klausimas, skirtas surinkti jaunuolių konkrečius išgyvenimus jiems mokantis daugiakultūrinės grupės savanorystės metu. 4-10 klausimai yra galimi patikslinamieji/nukreipiantieji klausimai tuo atveju, jei papasakotame išgyventame momente trūko detalių, konkretumo, reikėjo pasitikslinimų ar tyrimo dalyvis nežinojo, ką plačiau pasakoti. Todėl ne visi klausimai buvo pateikti kiekvieno interviu metu. Dalyje interviu nereikėjo pateikti patikslinamųjų/nukreipiančių klausimų. Interviu klausimus peržiūrėjo ir komentavo prof. Tone Saevi.

9) Gal atsimenate objektus (pvz. stalą, mokymo priemones ant stalo ir kita) aplink Jus tuo momentu? Ar šie objektai Jums atrodė įprasti? Ar patyrėte juose kokių nors skirtumų?

10) Kaip Jūs išgyvenote laiką tuo momentu? Ar laiką patyrėte kitaip, nei įprasta?

11) Ką Jūs išmokote iš ką tik pasakoto išgyvenimo mokantis daugiakultūroje grupėje?

12) Kaip Jūs patyrėte ugdytoją, kai mokėtės daugiakultūrinėse savanorių grupėse? Gal atsimenate, kaip išgyvenote ugdytoją tame momente, kurį ką tik papasakojote? Gal atsimenate kitą ryškų momentą su ugdytoju? Papasakokite, kas vyko tuo momentu: ką jautėte, darėte, kalbėjote, ką daro/kalbėjo ugdytojas ir panašiai. Papasakokite tai, kas vyko tuo metu ir ką Jūs patyrėte. Neaiškinkite ir neanalizuokite to, kas vyko ir ką Jūs patyrėte. Stenkitės kuo konkrečiau prisiminti tą momentą ir papasakoti jį kuo detaliau.

Pusiau struktūruoto fenomenologinio interviu klausimai anglų kalba

1) Please tell me shortly how you have chosen to volunteer within learning mobility?

2) How you have chosen precise hosting country to volunteer? How have you chosen particular project you were volunteering?

3) Please recall from your volunteering experiences in host country a moment that you vividly remember and that has to do with your planned learning in a group with other volunteers from at least 3 different countries. Just tell what was happening and how you experienced it. Do not explain and do not make your analysis why it was like this, why you said that or why others were doing that. Just tell this experience as it happened and try to be as concrete and detailed as possible.⁵⁹

4) Who were with you in a group? What did you do? What did you think? What happened?

5) How were you feeling in that moment when you were learning with people from many different cultures? How did your body feel?

6) How did you experienced yourself towards rest of the people?

7) How you experienced the relation with the rest people in this group at that moment? Where they familiar or different? Did you experience each of them similarly or differently?

8) What was the space you learned at that moment you recalled? How you experienced the space you were learning in a group at that moment? How the room looked like: the same as before or different? What was different?

9) How the objects (table, materials on the table, etc.) around you looked like? Where there any differences in objects you experienced?

⁵⁹ The third question is the main interview question to collect direct lived experiences of learning in culturally diverse groups. Following 3– 9 questions are probable and specifying if the lived experience description lacks specific details, clarity, concreteness and aspects of direct lived experience. Not all questions were given in every interview. The interview questions were reviewed and commented by prof. Tone Saevi.

10) How you experienced the time you were learning in a group at that moment? Have you experienced the time differently? Slow? Fast?

11) What have you learned from the lived experience you described for me? What have you learned from cultural encounters in culturally diverse volunteer groups?

12) How have you experienced educator while you were learning in culturally diverse group? What have you experienced and what have you expected? Just tell what was happening. Do not explain and do not make your analysis why it was like this. Just tell this experience as it happened and try to be as concrete and detailed as possible.

3 PRIEDAS

SUTIKIMAS DALYVAUTI TYRIME

Pasirašydama(s) šią formą, aš sutinku būti Sandros Kairės atliekamo disertacinio tyrimo apie mokymąsi daugiakultūre grupėse dalyviu. Tyrimo tikslas – ištirti jaunuolių išgyvenimus jiems mokantis daugiakultūre grupėse mobilumo mokymosi tikslais metu bei išryškinti jų ugdomąją reikšmę. Tyrimas atliekamas remiantis hermeneutine fenomenologine tyrimo prieiga.

Aš patvirtinu, kad prieš sutinkant dalyvauti tyrime man buvo suteikta ši informacija: tyrimo tikslas, naudojamos tyrimo prieigos pagrindiniai aspektai, tyrimo duomenų analizė ir aprašymas disertacijoje, anonimiškumo ir konfidencialumo užtikrinimas.

Atliekamo tyrimo metu aš sutinku duoti individualų interviu, kuris būtų įrašomas diktofonu. Taip pat aš sutinku leisti tyrėjui skaityti mano tarptautinės savanorystės laikotarpiu vestą tinklaraštį (jei jis buvo rašomas). Paprašius tyrėjui, aš sutinku elektroniniu laišku patikslinti ar papildyti interviu metu ar mano tinklaraštyje surinktą informaciją.

Aš sutinku, kad interviu metu ar mano rašytame tinklaraštyje pateikta informacija būtų naudojama tik tyrėjo rengiamoje disertacijoje, mokslinėse publikacijose ir konferencijų pristatymuose, kurie būtų tiesiogiai susiję su atliekamu tyrimu. Aš sutinku, kad laikydamasis anonimiškumo principo tyrėjas rengiamoje disertacijoje nurodytų tik mano kilmės šalį ir savanorystės trukmę. Visa kita mano pateikta asmeninė informacija lieka anonimiška. Mano vardas, pristatant tyrimo medžiagą, bus pateiktas naudojant pseudonimą.

Aš suprantu, kad mano suteiktą informaciją gali naudoti tik tyrėjas. Tyrimo metu gauta medžiaga nebus dauginama, platinama ir naudojama jokiems kitiems tikslams. Aš suprantu, kad interviu metu ar mano tinklaraštyje surinkta ir įrašyta medžiaga nebus perduodama kitiems asmenims.

Aš suprantu, kad turiu teisę bet kuriuo metu atsisakyti dalyvauti tyrime. Tuo atveju, jei aš norėčiau atsisakyti dalyvauti tyrime, aš sutinku informuoti

tyrėją apie savo sprendimą elektroniniu paštu arba telefonu. Pasirašydama(s) šį sutikimą, patvirtinu, kad suprantu tyrimo tikslą ir sutinku dalyvauti tyrime:

Tyrimo dalyvė(-is)

Vardas, Pavardė:

Parašas

Data

Tyrėjas

Vardas, Pavardė

Parašas

Data

CONSENT FORM FOR PARTICIPATION IN THE RESEARCH

By signing the consent form I agree to participate in the PhD thesis research on learning in culturally diverse groups that is implemented by the researcher Sandra Kaire. The main aim of this research is to explore lived experience of learning in culturally diverse groups and to reveal its educational significance. The research is based on a hermeneutic phenomenological approach.

I hereby confirm that before giving my consent to participate in this research I was provided by following information: research aim, main aspects of applied research approach, procedures of analysis and description of collected data in the PhD thesis, anonymity and confidentiality issues.

During the research I agree to give an individual interview which will be audio recorded. Also I agree to allow the researcher to read my personal blog that was written by me during *European Voluntary Service* period (if it was written). I agree to specify or augment (by an e-mail) information that was provided during the interview or in the blog if the researcher asks for it.

I understand that the collected data from the interview and the blog will only be used for the research purposes: in the researcher's dissertation, academic publications and conference presentations. I agree that according to the principle of the anonymity only my country of origin and duration of voluntary service will be provided. All other personal information remains anonymous. A pseudonym will be used while presenting the collected data in the research.

I understand that all collected data in the research can be used only by the researcher. Collected data will not be multiplied, distributed and used for any other purposes. I understand that collected data from the interview and the blog will not be given to other people.

I understand that at any time I am free to withdraw my participation from this research. In this case I agree to inform the researcher about my decision by

an e-mail or phone. By signing the consent form I hereby confirm that I fully understand the aim of the research and agree to participate in it:

Research participant

Name, Surname:

Signature

Date

Researcher

Name, Surname

Signature

Date