

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Lina Garšvė

**LIETUVIŲ KILMĖS MOKINIŲ
TAUTINIO IDENTITETO
UGDYMAS(IS) TAIKANT
HERMENEUTINĖS PEDAGOGIKOS
METODOLOGIJĄ**

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai
2014

Disertacija rengta 2010–2014 metais Šiaulių universitete.

Disertacinį tyrimą 2011 metais iš dalies rėmė Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas.

Mokslinė vadovė – prof. habil. dr. Audronė Juodaitytė (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S).

Konsultantas – prof. dr. Gintautas Mažeikis (Vytauto Didžiojo universitetas, humanitariniai mokslai, filosofija, 01 H).

TURINYS

ĮVADAS	5
I. FILOSOFIJOS IR HERMENEUTINĖS PEDAGOGIKOS SANTYKIS	24
1.1. Filosofinės hermeneutikos samprata ir raidos bruožai	24
1.2. Šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika po „neįmanomų debatų“ ...	30
1.3. Hermeneutinė pedagogika, kaip edukologijos metodologija	42
II. IDENTITETO TEORIJŲ KONCEPTUALIZAVIMAS HERMENEUTINĖS PEDAGOGIKOS PERSPEKTYVOJE.....	58
2.1. Šiuolaikinių identiteto teorijų įvairovės pagrindimas hermeneutinės pedagogikos požiūriu	58
2.2. Identiteto sampratos kaita: nuo įteritorinto prie išteritorinto ir išcentrinto identiteto.....	68
2.3. Tautinio identiteto sąveikos: tarp sistemos ir kasdienio identiteto diskurso.....	77
III. TAUTINIO IDENTITETO UGDYMO(SI) MOKYKLOJE, TAIKANT HERMENEUTINĘ FENOMENOLOGINĘ PRIEIGĄ, TYRIMO METODOLOGIJA	85
3.1. Bendroji tyrimo proceso koncepcija ir logika.....	85
3.2. Tyrimo imties charakteristikos	87
3.3. Kokybinio tyrimo metodai	90
3.4. Kokybinio tyrimo interviu planas	93
3.5. Tyrimo etikos principai	95
IV. TAUTINIO IDENTITETO UGDYMO(SI) MOKYKLOJE, TAIKANT HERMENEUTINĘ FENOMENOLOGINĘ PRIEIGĄ, EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI	97
4.1. Mokinių migrantų Lietuvos, pasaulio lietuvių sampratų reikšminio (re)konstravimo procesai ir veiksniai	97
4.1.1. Veiksniai, lėmę mokinių atvykimą / grįžimą / išvykimą į / iš Lietuvos, ir šio proceso reikšmė jų gyvenime	97
4.1.2. Lietuvos reikšmė iki migracinio proceso ir po jo.....	103
4.1.3. Tautinė kilmė ir jos reikšmė iki ir po migracinio proceso....	109

4.1.4. Lietuvos apibrėžtis ir jo egzistencinis reikšmingumas	116
4.1.5. Migracinio proceso reikšmė gyvenimo pokyčiams	122
4.1.6. Pasaulio lietuvių samprata ir jo reikšminis konstravimas...	131
4.1.7. Jausminės būsenos intersubjektyvi sąveika su kitu.....	136
4.1.8. Socializacijos veiksniai, lėmę migrantų mokinių identiteto (re)konstravimą	140
4.1.9. Migrantų mokinių planuojamos ateities perspektyvos	151
4.2. Mokytojų (re)konstruojamų mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymo(si) reikšminės sampratos tikslo ir proceso kaitos kontekste	154
4.2.1. Lietuvos apibrėžtis ir jo egzistencinis reikšmingumas	154
4.2.2. Reikšminės pasaulio lietuvių (re)konstrukcijos	158
4.2.3. Lietuvos sampratos (ne)kaita sąveikoje su kitu.....	164
4.2.4. Pedagoginės veiklos su kitų kultūrų mokiniais reikšminės (re)konstrukcijos proceso (ne)kaitos kontekste	168
4.2.5. Mokinių, kaip subjektų, (ne)igalimas pedagoginiame procesu.....	174
4.2.6. Tarpkultūrinio ugdymo(si) tikslo (ne)kaita pedagoginiame procesu.....	178
IŠVADOS.....	182
HERMENEUTINĖS PEDAGOGIKOS KAIP UGDYMO(SI) FILOSOFIJOS IR PRAKTIKOS TYRIMO REZULTATŲ KONCEPTUALIZAVIMAS	187
REKOMENDACIJOS	191
DISKUSIJA.....	194
LITERATŪRA.....	198
PRIEDAI (kompaktinėje plokštelėje)	

ĮVADAS

Temos aktualumas ir reikšmingumas. Vykstant intensyviai migracijai, susidaranti socialinės, kultūrinės, politinės ir pedagoginės sąlygos suporuoja poreikį kitaip pažvelgti ir išnagrinėti mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymą(si). Kyla poreikis išanalizuoti, kokios paradigmos, metodologijos ir ugdymo(si) metodai yra reikšmingi tokiomis sąlygomis. Kintant socialinėms, kultūrinėms, politinėms ir mokslinėms paradigmoms, kurios kupinos naujų migracijos iššūkių, svarbu aktualizuoti naujų socialinių, edukacinių ir kultūrinių reiškinių supratimą bei nuolatinę jų sąveiką. Paradigmų virsmo, visuomenės pokyčių kontekste išryškėja „naujojo mąstymo“ ir žinių būtinumas (Fullan, 1998; Kuhn, 2003; Juodaitytė, 2009, Duoblienė, 2011). Todėl mokslo pasaulyje tampa svarbūs ir aktualūs tarpdisciplininiai tyrimai, atkleidžiantys mokslinių objektų judėjimą iš vienos mokslinės krypties į kitą, sudarantys sąlygas naudotis įvairių mokslų tyrimų duomenimis, pasiekimais. Disertacijoje atsižvelgiant į virsmus ir pokyčius, vykstančius dėl migracijos proceso, analizuojamos tokių sampratų, kaip *migracijos procesas, lietuvių kilmės mokinių, patyrusių įvairias migracijos formas, tautinio identiteto ugdymas(is), hermeneutinė pedagogika*, kaitos sąveikos. Taip pat tyrinėjamos pedagoginės prieigos, atliepančios migracijos iššūkius ugdant(is) mokinių migrantų tautinį identitetą.

Aktualizuojant naujoviško supratimo galimybes per naujas mokslinių konstrukto prieigas, atliepiama tradicijos ir šiuolaikiškumo sąveika, besiremianti šiuolaikine hermeneutine pedagogika, kaip ugdymo(si)¹ filosofija ir praktika. Disertacijoje analizuojama ir pateikiama hermeneutinės pedagogikos metodologija mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymo(si) problemai spręsti jos gilesnio supratimo lygiu. Šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika, priešingai nei tradicinė, besiremianti H. G. Gadamer tekstais, darbe nagrinėjama remiantis H. G. Gadamer ir J. Derrida neįmanomų debatų (1981 m. Paryžiuje) diskusijų rezultatais bei jų įtaka ugdymo(si) filosofijai. Šių debatų diskusijų rezultatai dar nėra plačiai analizuojami mokslininkų darbuose sprendžiant tautinio identiteto ugdymo(si) mokykloje problemą.

1 Mokslinėje literatūroje paplitusiu terminu *ugdymo filosofija* bendrąja prasme pavadinamos įvairios ugdymo filosofijos ir būdai, nepabrėžiant paties žmogaus vaidmens apmąstant savo ugdymąsi. Disertacijoje vartojamas *ugdymo(si)* terminas, išryškinant, kad hermeneutinė pedagogika, kaip ugdymo(si) filosofija, akcentuoja subjekto sąmoningumą ir refleksyvumą, kai jis / ji gali pažvelgti į save ir priimti sprendimus. Hermeneutinė pedagogika yra supratimo filosofija, todėl subjekto refleksyvumas yra svarbus ugdymo(si) veiksnys.

Tradicinė pedagogika remiasi tradiciniais supratimo modeliais, kurie užgožia dabarties migracijos problemas. Tokie supratimo modeliai netinkami, nes pati migracijos forma iš esmės pakitusi. Šiandieninė migracijos forma remiasi *circuliacine migracijos* samprata (Arango, 2000; Glick Schiller, Basch, 1992; Stalker, 2002), kai migrantai nebepraranda ryšių su kilmės šalimi ir konstruoja daugybines realybes tarp gyvenamųjų šalių ir kilmės šalies (Liu-binienė, 2011; Čiubrinskas, 2008, 2011). Jei tradiciniai migrantai išvažiavo ir prarado komunikaciją, tai šiuolaikiniai migrantai komunikuoja naudodamiesi įvairiomis technologinėmis priemonėmis („Skype“, „Facebook“, telefonu ir pan.). Tradiciniai migrantai ieškojo naujos žemės, o šiuolaikiniai migrantai keliauja iš vienos šalies į kitą išsteritorindami, išjudindami tautinį identitetą. Todėl analizuoti tautinį identitetą remiantis tradicinėmis migracijos ir pedagogikos sampratomis nepakanka. Migracijos procese didėja ir kinta visuomenės įvairovė, todėl svarbu ne tik tautiniai, kultūriniai, etniniai skirtumai ir jų identifikavimas, bet ir identitetų² ugdymo(si) įvairovė, jų konstruktai, darybos būdai bei tautinio identiteto sampratos (re)konstrukcinė kaita sąveikoje su migracija. Daugiakultūreje aplinkoje, kai svarbi tarpkultūrinė sąveika, tarpkultūrinis dialogas ir identiteto derybos, neišvengiamai diskutuojama dėl tautinio identiteto konstrukto, kuris yra svarbus socialinių, humanitarinių mokslo sričių analizės objektas. Identitetą formuoja įvairūs politiniai, socialiniai ir kultūriniai veiksniai, todėl atitinkamai išskiriamos skirtingos identiteto rūšys: tautinis, socialinis, kultūrinis, etnis. Disertacijoje analizuojama tradicinio vienmačio³, atliepiančio esencializmo dimensiją, kai tautinė identifikacija siejama su prigimtaine reikšme, ir šiuolaikinio⁴ daugiamačio, atliepiančio

2 Disertacijoje žodžiai *identitetas*, *tapatybė*, *tapatumas* vartojami kaip sinonimai. Sinonimiškai terminai vartojami ir kitų Lietuvos mokslininkų darbuose (Antinienė, Juozeliūnienė ir kt.). Disertacijoje pagrindiniu konstruktu pasirinkta identiteto samprata, kuri, remiantis antropologine prieiga, atliepia žmonijos įvairovę per sociokultūrinius skirtumus, t. y. kitoniškumą (angl. *Other-ness*). Remiantis V. Čiubrinsko (2011) išvalgomis, identitetas suprantamas ne tik kaip tapatybė, tapatumas (angl. *sameness*), bet ir gretinamas su skirtingumu (angl. *difference*), skirtumo iškėlimu (angl. *difference making*).

3 Angliški terminai *onedimensional* ir *multidimensional* lietuvių mokslinėje praktikoje vartojami skirtingomis reikšmėmis: matas, dimensija ar lytis (vedinys nuo daugialypis / vienialypis). Todėl vartojami terminai *daugiamatis*, *daugiadimensis* ar *daugialypis* ir priešingai: *vienmatis*, *vienadimensinis*, *vienlytis*. Disertacijoje pasirinkti vienmačio, daugiamačio sąvokų vertimai, nes socialinių mokslų edukologijos krypties metakalboje dažnai sutinkamas „mato“ vedinys. Antra priežastis, kodėl pasirinktas vienmačio termino vartojimas, – reiškimo nuoroda į ugdymo(si) filosofinį diskursą. Jis grindžiamas H. Marcuse „One-dimensional Man“ lietuviškojo vertimo praktika „Vienmatis žmogus“.

4 Hutnik, 1991; Bhabha, 1994; Phinney, 2001; Bauman, 2000; Duoblienė, 2006, 2011; Šutinienė, 2011; Kuznecovienė, 2011; Čiubrinskas, 2008, 2011; Zaleskienė, 2011.

performatyviškumo, takumo, hibridiškumo, daugybiškumo aspektus, tautinio identiteto sąveikos. Todėl svarbi šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika, akcentuojanti, kad senieji supratimo modeliai užgožia problemą ir individai yra klaidinami vietoj to, kad leistų suprasti. Šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika akcentuoja skirsčių išskleidimą ir jų įprasminimą, nesiekiant užgožti tam tikros problemos. Ši prieiga numato, kad mokytojas *kitoki* mokinį įgalina ne ieškodamas panašumų, bet pabrėždamas skiriamuosius bruožus. Įgalinimo koncepcija siekia skirtybę paversti savitumu ir pozityviu išskirtinumu esant kitoms lygių galimybių sąlygoms (Mažeikis, 2010).

Į lietuviškas mokyklas atvyksta mokyti, grįžta ar iš jų išvyksta lietuvių kilmės mokiniai, identifikuojantys save negrynojo (esencialistinio) lietuviškumo kontekste, todėl mokyklose (Lietuvoje ir užsienyje) mokosi įvairias migracijos formas patyrę mokiniai. **Disertacijoje nagrinėjamos šešios migracijos proceso dalyvių grupės (trys mokinių, trys mokytojų):** 1) mokiniai, kurie turi lietuviškumo šaknų, gimė, augo ne Lietuvoje, tačiau *atvyko mokytis* į Lietuvos mokyklas; 2) mokiniai, gimę Lietuvoje, praleidę kurį laiką čia, tačiau dėl šiuolaikinės emigracijos išvyko į užsienį ir praleido ten ne mažiau kaip vienerius⁵ metus, po to *grįžo mokytis* į Lietuvą (reemigrantai); 3) mokiniai, kurie gimė Lietuvoje, čia mokėsi kurį laiką, tačiau *išvyko į užsienį mokytis*. Mokytojams mokykloje tenka dirbti su įvairiomis mokinių grupėmis: 1) atvykusiais į Lietuvą; 2) reemigrantais; 3) mokiniais, išvykusiais į užsienį. Ugdydamas(is) migracijos procese veikia ne tik mokinius migrantus, bet ir jų tėvus bei artimuosius. Taigi keičiasi ne tik mokinių migrantų, bet ir jų tėvų, artimųjų pasaulio supratimas ir sąmoningumas, tačiau disertacijoje apsiribojama mokinių ir jų mokytojų patirties tyrimu, susitelkiant į apsibrėžtą tyrimo objektą.

Vykstant migracijai kinta visuomenės ir proceso dalyvių santykis su praeitimi. Visuomenės santykis su praeitimi tampa fragmentiškas, nenuoseklus, žlunga *didieji pasakojimai* (angl. *grand narratives*), atverdami tautinio identiteto, kaip naratyvių subjektyvybių, kūrimosi kelią, ir keičia kolektyvinę solidarizuotą tautinio identiteto sampratą (Duoblienė, 2011; Zaleskienė, 2011; Šutinienė, 2011). Kuo daugiau tradicijų rekonstruojama, tuo labiau individai priversti „derėtis“ dėl savojo tautinio identiteto. Mokyklos dažnai teigia esančios lietuvių kultūros ir tautos puoselėtojos bei saugotojos, todėl apeliuoja į

5 Vienerių metų laikotarpis pasirinktas remiantis *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe* (2004) tyrimu, kuriame nurodoma, kad migrantų mokinių adaptacija vyksta apie pusę metų. Kadangi disertacijoje nagrinėjamas tautinio identiteto ugdymas(is) fenomenologinėje perspektyvoje, svarbus tampa ir integracijos procesas į kitą socioedukacinę aplinką. Šis procesas trunka ne mažiau kaip pusę metų.

tradicinio tautinio identiteto išsaugojimą. Žvelgiant į šalies sociopolitinį kontekstą, akivaizdu, kad tai lėmė Sovietų Sąjungos spauda, kai pasinaudojant švietimo sistema kaip įrankiu buvo aktyviai formuojama pasaulio piliečio samprata Sąjungos kontekste. Tačiau kiekviename tautos gyvenimo etape svarbi identifikacija, leidžianti visuomenės nariams suvokti savo priklausomybę vienai ar kitai socialinei grupei, bendrijai, pasijusti kultūrinių vertybių nešėjais (Juodaitytė, 2003). Lietuvai atkūrus nepriklausomybę ypatingas dėmesys buvo telkiamas ties grynojo, vienmačio tautinio identiteto saugojimu ir puoselėjimu. Tai pagrindžia 1988 m. *Tautinės mokyklos* koncepcija, kuri rėmėsi tautinio savitumo ir savimonės ugdymo tradicija, o lietuvių kalba numatyta visų dalykų mokymo pagrindu. Tačiau ir šiandieninės mokyklos švietimo strategija iš dalies vis dar apeliuoja į grynojo, tradicinio tautinio identiteto saugą ir plėtrą per lingvistinę kompetenciją ir praktiką, tautinės istorijos svarbos aktualizavimą, geografinį tautos vientisumą, pateikdama homogenišką kultūros diskursą kaip solidarumo būseną. Pažymėtina, kad šiandienos kontekste *Tautinės mokyklos* idėja netapo pagrindine švietimo koncepcija, dėl jos nuolat kyla įvairių mokslinių diskusijų. Tautinė mokykla išliko ne kaip dogma, o kaip iššūkis ir problema. Tai itin aktualu Lietuvai tapus ES nare, įsiliejus į Šengeno erdvę, spartėjant įvairiems šiuolaikiniams globalizacijos procesams, kai susiduriama su tautinio identiteto rekonceptualizacijos poreikiu. Todėl šiandien neužtenka akcentuoti vienmačio tautinio identiteto ugdymo(si) sampratos, identitetą suprantant kaip objektyvią duotybę.

Svarbi problema – mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymo(si) rekonceptualizavimas migracijos procesualumo kontekste. Susiduriant tradiciškumui (etnokultūriškumui) ir pilietiškumui, dialogizmui⁶ ir kitoniškumui, kyla poreikis analizuoti tautinį identitetą kaip daugialypį, kompleksiską konstruktą ir identifikuoti, kaip tie kismai daro įtaką ugdymui(si). Pedagogai tokiomis sąlygomis turi spręsti mokinių migrantų, turinčių kitokius kalbinius įgūdžius ir kalbines patirtis, integracijos į lietuvišką kalbinę, didaktinę ir socialinę aplinką klausimus (Ruškus, 2008). Kadangi mokinys migrantas yra keletu „pasakojimų“ subjektas, todėl disertacijoje pilietinę tautą galima apibrėžti kaip naratyvą, kurio aplinkoje (re)konstruojasi tautinis identitetas. Turint omenyje tai, kad dėl migracijos proceso edukacinėje aplinkoje išryškėja mokinių įvairovė klasėje bei į mokinių ir jo / jos patirtis, kultūrą orientuota edukacinė paradigma, tai suponuoja būtinybę atskleisti ugdymo praktikos ir ugdymo filosofijos integralumą. Siekiant parodyti nuolatinių skirsmų radimosi svar-

6 Disertacijoje vartojamas terminas *dialogizmas*, parodant filosofinį dialogo diskursą, aktualizuojant hermeneutinį pokalbį, kurio ašimi tampa supratimas.

bą (tautinio identiteto sampratos rekonstravimą nuo vienmačio daugiamačio link) reikšminga *hermeneutinė pedagogikos metodologija*⁷, aktualizuojanti holistinį mokytojų požiūrį į mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymo(si) procesą. Švietimo politikos strategai, kurdami švietimo dokumentus, orientuojasi į panašumo kriterijų išskleidimą klasėje. Tačiau ugdymo(si) praktika rodo, kad (*iš*)gyvenamos ugdymo(si) proceso dalyvių *patirtys* yra skirtingos. Todėl disertacijoje svarbi kokybinė tyrimo prieiga, siekiant išanalizuoti ugdymo(si) dalyvių skirtingas (*iš*)gyvenamas patirtis, susijusias su tautinio identiteto ugdymo(si) mokyklinėje klasėje. Taip pat svarbi teorijos metodologija, t. y. hermeneutinė pedagogika kaip ugdymo(si) filosofija, metodologija ir praktika, apimanti *supratimo ugdymą(si)*. Ji akcentuoja, kad ugdyme(si) vyrauja ne tik griežtos taisyklės, bet galimos ir įvairios interpretacijos bei supratimo galimybės. Disertacijoje aktualizuojama egzistencinė pedagogika, kuri remiasi (*iš*)gyvenama patirtimi, jos egzistenciniu aprašymu ir interpretacija, padiktuojančia ugdymo(si) metodus ir procesą.

Pilietinės tautos konstruojamų naratyvinių subjektyvybių svarba, parodant tautinio identiteto supratimo kismą, plėtojama akademinėje ir politinėje plėtmėje. Premjero Andriaus Kubiliaus 15-oji Vyriausybė ir Lietuvos Respublikos Prezidentė Dalia Grybauskaitė pradėjo nuosekliau kalbėti apie pasaulio Lietuvą ir pasaulio lietuvius. Jų požiūriai išreiškia lietuviybės sampratą per pakitusią erdvinę prizmę, t. y. kai lietuvis nėra vien Lietuvos pilietis. Lietuvis pozicionuojamas per globalią erdvę, kuriant lietuvių kilmės žmonių tarpcivilizacinį dialogą. Akademinėje erdvėje pasaulio lietuvių sampratą aktualizuoja E. Aleksandravičius, L. Donskis. Mokslinėse diskusijose E. Aleksandravičius (2013) siūlo vartoti terminą *diasporinė lietuvių tauta*, sujungiantį teritorinę tautą ir diasporą (kartu su išėivija, pasaulio lietuviais ir visais emigrantais). L. Donskis (2008), diskutuodamas apie pasaulio lietuviybę, nurodo

7 Disertacijoje hermeneutinės pedagogikos metodologija remiasi H. G. Gadamer universaliosios hermeneutikos principais. Pažymėtina, kad egzistuoja ir kritinė hermeneutinė pedagogika, besiremianti H. G. Gadamer ir J. Habermas diskusija. Universalioji hermeneutika bando atskleisti įsivaizduojamą žmogaus esmę ir jai padėti plėtotis, o kritinė hermeneutika yra orientuota į socialinių, politinių, kultūrinių problemų sprendimą ir diskusiją dėl jų. Hermeneutinėje pedagogikoje dažniausiai taikomi universaliosios hermeneutikos principai bendraja prasme. Kritinė hermeneutinė pedagogika orientuota į engiamųjų pedagogiką arba laisvės pedagogiką. Kritinė hermeneutinė pedagogika nėra specialiai nagrinėjama disertacijoje. Ji kyla iš universaliosios hermeneutinės pedagogikos, todėl pastarajai skiriamas didžiausias dėmesys. Taip pat kritinė hermeneutinė pedagogika remiasi daugeliu universaliosios hermeneutinės pedagogikos teiginių. Todėl disertacijoje, aptariant hermeneutinės pedagogikos metodologiją, sistemingai analizuojama universalioji hermeneutika, turinti sąsajas su dekonstrukcija, fenomenologija ir postmodernizmu.

ryšio ieškojimą ir išsaugojimą tarp lietuviškojo jautrumo, savo individualios patirties ir pasaulio, kartu atvirą mąstymą ir jautrumą kitoms tautoms bei jų kultūroms. Šios prieigos išskleidžia tautinio identiteto daugiamatiškumą per išteritorinimo ir išcentrinimo principus, per neišvengiamą *skirmsu*⁸ radimąsi. Lietuviškasis tautinis identitetas išryškინamas **pasaulio lietuvybės** kontekste, aktualizuojant tautinio identiteto ugdymo(si) rekonstravimą ne tik etninio lietuvio, bet ir pasaulio lietuvybės požiūriu.

Mūsų šalies švietimo sistema remiasi strateginiais Lietuvos ir Europos Sąjungos švietimo dokumentais, kurie padeda nustatyti bendruosius valstybės tikslus. ES dokumentai akcentuoja europinę dimensiją, o Lietuvos švietimo dokumentai – etnocentrinę. Todėl šiandienos švietimo politikai, kurdami strategijas, turi atliepti tautinio identiteto ugdymo(si) tradiciškumą ir šiuolaikinę kultūrinę pliuralizmą. Dvipusis švietimo politikų elgesys įneša sumaištį į švietimą, kurio kryptis ugdytojai sunkiai supranta (Duoblienė ir kt., 2010). 2011 m. Lietuvos švietimo įstatyme pabrėžiamas lygių galimybių principas per vienovę: „švietimo sistema yra socialiai teisinga, ji užtikrina asmens teisių įgyvendinimą, kiekvienam asmeniui ji laiduoja švietimo prieinamumą“ (LR švietimo įstatymas, 2011, 5 straipsnis). O 2003 m. Lietuvos švietimo įstatyme lygių galimybių principas akcentuojamas įvairovės kontekste: „švietimo sistema yra socialiai teisinga, ji užtikrina asmenų lygybę, nepaisant jų lyties, rasės, tautybės, kalbos, kilmės, socialinės padėties, tikėjimo, įsitikinimų ar pažiūrų; kiekvienam asmeniui ji laiduoja švietimo prieinamumą“ (LR švietimo įstatymas, 2003, 5 straipsnis). Kultūrinės įvairovės atskleisties monologizavimas atliepia multikultūrinį ugdymą, kai, pasak L. Duoblienės (2006a), didesnis dėmesys skiriamas mokomajam turiniui, jo pažinimui, o santykių tarp skirtingų kultūrų moksleivių užtikrinimas stumiamas į šešėlį. Vakarų Europos integracinėje įvairovių pedagogikoje mokinių mokymas(is) heterogeninėje grupėje grindžiamas radikalaus pliuralizmo idėja, intersubjektyvios skirtingų pagal patirtį ir kultūrą vaikų raiškos galimybėmis, jų mokymo(si) būtinybe multikultūrinio polilogo sąlygomis (Juodaitytė, 2003a). *Bendrosios ugdymo programos* 2011 m. į bendrųjų kompetencijų ugdymą jau įtraukia kultūrinio sąmoningumo integruojamąją programą, kurioje pabrėžiamas kultūrinis dialogas su *kitybe*. Į *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatas* įtrauktos kelios priemonės, diskutuojančios mokinių migrantų ugdymo(si)

8 Šiuo atveju J. Derrida filosofijoje vartojamas terminas *skirmsas*, kuriuo siekiama parodyti identitetų dinamiką. Skirmsas parodo, kad mokinius migrantus sieja lietuviška kilmė, tai yra ta pati tradicija, tačiau lietuvybė yra skirtingai suvokiama priklausomai nuo aplinkos, konteksto, kuriame mokinytis esti, todėl atsiranda skirsmi, nes mokiniai tam pačiam lietuvybės konstruktui išreikšti suteikia skirtingas prasmes.

aktualijas. Viena iš jų – galimybių mokytis ir įgyti išsilavinimą migruojančių šeimų vaikams sudarymas, antra – sąlygų mokytis ir studijuoti tautinių mažumų vaikams pagerinimas. Tuo tikslu sukurtos daugiakultūrio ugdymo programos, vadovėliai. Atliepian visuomenės pokyčius parengta *Geros mokyklos koncepcija 2013 m.*, kuri akcentuoja perėjimą nuo norminio mokymo prie personalizuoto, pripažįstant patirčių ir aplinkų įvairovę, interpretacijos ir dialogo būtinumą. Išryškinta mokyklos, kaip besimokančios bendruomenės, bei demokratiškumo svarba.

Lietuvių kilmės mokinių tautinio identiteto ugdymo(si) diskurso aktualumą pagrindžia ir Lietuvos periodinė spauda⁹, kurioje aktualizuojamos cirkuliacinės migracijos proceso dalyvių, t. y. atvykstančių, reemigrantų ir išvykusių mokinių, problemos. Pabrėžiama tautinio identiteto sampratos kaita, akcentuojant *lietuviybės* perėjimą nuo *vienmatės prie daugiamatės sampratos*, aktualizuojant *pasaulio lietuviybę*.

Mokslinis iširtumas. Tautinio identiteto objektas tyrinėjamas įvairių mokslo sričių atstovų, todėl tiek užsienio, tiek Lietuvos moksliniuose tyrinėjimuose išryškėja tautinio identiteto tyrimų kompleksiskumas ir tarpdiscipliniškumas:

- *sociologinės krypties tautinio identiteto tyrimai* analizuoja identitetą socialinės atminties kontekste, akcentuojant kintantį santykį su praeitimi (Krukauskienė, Šutinienė, Trinkūnienė, Vosyliūtė, 2003); tautinį identitetą imigracijos kontekste, išryškinant imigranto pozicionavimą (Kuzmickaitė, 2000) bei tiriant socioekonominius, politinius reiškinius, svarbius tautinio identiteto išsaugojimui (Taljūnaitė, Labanauskas, 2009; Taljūnaitė, 2011); akademinio jaunimo tautinį identitetą, parodant identiteto konstrukto multidimensiškumą (Antinienė, 2011); modalinius lietuviškumo parametrus, išryškinant tautiškumo bruožus ir tipus (Kuznecovienė, 2011). *Užsienio tyrėjai* tautinį tapatumą apžvelgia kolektyvinio fenomeno kontekste (Smith, 1991). Moderniosios srovės nacionalizmo teoretikai (Gellner, Hobsbawm, Ranger ir kt.) tautinio identiteto klausimą nagrinėja pasitelkdami konstrukcinius tautinius mitus ir jų kintamumą, priklausomai nuo kūrėjų tikslų ir lūkesčių. Tautinės tapatybės objektą per nacionalizmo ir patriotizmo raiškos formas analizavo Th. Blank, P. Schmidt (2003);

9 „Pasaulio lietuvių vaikai rinkosi pažinti Lietuvą“, 2013-07-25; „Svajonę mokytis Lietuvoje išpildo „Lietuvių namai“, 2010-11-24; „Emigracijos bumo vaikai“, 2013-08-27; „Vaikų dvikalbystė: atostogų grįžę emigrantų vaikai nesusišneka su seneliais“, 2012-07-14; „Grįžę emigrantų vaikai Lietuvoje jaučiasi nejaukiai“, 2009-04-19; „Vaikai niekur nedingo – jie išvyko svetur“, 2013-09-06; „Žinomų tėvų vaikams geriau svetur nei tėvynėje“, 2012-05-26.

- *antropologijos krypties tautinio identiteto tyrimai* analizuoja identiteto sociokultūrinės raiškos konfigūracijų įvairovę (Čiubrinskas, 2008, 2011; Daukšas, 2011; Tereškinas, 2011), identiteto etninę ir nacionalinę deterritorializaciją (Daukšas, 2011; Kripienė, 2011), taip pat išryškinant „savos erdvės“ kūrimo trajektoriją per identiteto išvietinimą (Liubinienė, 2008, 2011). *Užsienio tyrėjų* darbuose identitetas tiriamas procesualumo, dinamiškumo aspektais, akcentuojant identiteto daugialypiškumą ir daugiakryptiškumą (Geertz, 1994), taip pat tautinį identitetą išryškinant kaip socialiai organizuojamą objektą (Barth, 1969), identitetą generiniu aspektu, turinčiu priskirtinio statuso ir etninės kultūros ypatybių (Friedman, 1996);
- *edukologijos krypties identiteto tyrimai* analizuoja tautinio tapatumo kaitą vyresniame mokykliniame amžiuje per asmeninio tautinio tapatumo apibrėžtis, akcentuojant tautinio vertybėmis grįsto ugdymo poreikį (Aramavičiūtė, 1999, 2005) bei tautinės istorijos mokymu grįsto ugdymo poreikį (Šetkus, 2010); į Lietuvą atvykusių mokinių ugdymo(si) procesą, aktualizuojant tapatybės kaitos aspektus (Ruškus, 2008; Ruškus, Kuzmickaitė, 2008); Lietuvos jaunimo ir moksleivių tautinio identiteto edukacines perspektyvas, išryškinant tautinio ir pilietinio identiteto sąsajas (Zaleskienė, 2011; Ranonytė, 2006); tautinio tapatumo ugdymo filosofijos kaitos aspektus, akcentuojant daugiakultūriško ir tautinio tapatumo ugdymo santykį (Duoblienė, 2006a, 2009); tautinio tapatumo ugdymą mokykloje, pabrėžiant mokytojo vaidmenį etninės ir profesionalios kultūros pagrindu (Tijūnelienė, 2000, 2002; Pukelis, 1995), mokytojų vertybinių nuostatų aspektu (Martišauskienė, 2007); tautiškumo ugdymą besiremiant S. Šalkauskio ugdymo filosofija, atskleidžiant sąsajas su gimtąja kalba, tautosaka, tradicijomis, tautos istorija (Rajeckas, 2002; Martišauskienė, Juškevičienė, 2011; Jankevičius, 2013). *Užsienio mokslininkai* kokybinių tyrimų *kontekste* susitelkia ties vaikų ir paauglių tautinio identiteto derybų klausimu, analizuoja jų priklausymo nacionalinei valstybei reikšmę ir tautinių identifikacijų konstrukcijas per švietimo sistemą (Howard, Gill, 2001; Philippou, 2005; Toomey, 2006); nagrinėja imigrantų vaikų tautinio identiteto kaitą Belgijos mokyklose, aptardami daugybinių tapatybių kūrimosi prielaidas (Agirdag, van Houtte, van Avermaet, 2011); tyrinėja turkų imigrantų mokinių identiteto problemą graikų mokyklose, susiduriant su vietiniais pedagogais (Magos, 2006), pabrėžiant, kad mokytojai vis dar priešinasi heterogeniškoms klasėms, diskriminuoja etniškai ir kultūriškai skirtingus mokinius ir siekia „idea-

lios“ klasės, kuri, jų manymu, yra homogeniška. Tiriama imigrantų kinų tapatybės kaitos socialiniai, kultūriniai diskursai Didžiosios Britanijos mokyklose, išryškinant tai, kad tėvai ir mokytojai mokyklas vertina kaip šaltinį, padedantį jaustis labiau kinu nei kitataučiu (Archer, Francis, Mauc, 2010). Dažnai tapatybė siejama su kultūra ir akcentuojama, kad kultūros netekimas prilygsta tapatybės netekimui arba tapatybės krizei.

Mokslinė tyrimo problema. Išanalizuotuose lietuvių ir užsienio autorių moksliniuose tyrimuose menkai išskleista šiuolaikinės ugdymo filosofijos paradigma tautinio identiteto ugdyme(si) ir jos sąveika su ugdymo(si) praktika. Tačiau filosofinių teorijų virsme išryškėja naujos edukacinės paradigmos, kurios atneša naujas pedagogines teorijas, grįstas filosofine prieiga. Šią diskusiją plėtoja G. Mažeikis (2006), atskleidždamas, kaip sąveikauja šiuolaikinės filosofijos teorijos ir ugdymo(si) praktika, kurdamos ugdymo filosofijos ir praktikos vienovę bei virsmo kontekste sudarydamos prielaidas kurtis postmodernios edukologijos paradigmą. Tautinį identitetą įvairovės sąlygomis, remdamasi ugdymo filosofijos ir praktikos vienove, tyrinėja L. Duoblienė (2006, 2006a, 2011), išryškindama ugdymo(si) praktikos pagrįstumą filosofinėmis priegomis. Filosofijos teorijų šiuolaikinės edukologijos moksle praktinį taikomumą analizuoja A. Juodaitytė, A. Savickis (2013), parodydami, kad edukologijoje svarbu ne tik techninis metodo atlikimas ir taikymas, bet ir filosofinių teorinių metodo modelių išskleidimas, sudarantis prielaidas atskleisti filosofijos ir praktikos vienovę.

Į Lietuvos švietimo sistemą atvyksta, grįžta ir į kitas šalis išvyksta lietuvių kilmės mokiniai. Turint omenyje tai, kad kai kurie jų rengiasi vėl išvažiuoti, šie mokiniai patiria nuolatinę įtampą, išgyvena dramą. J. Ruškus (2008), tyrinėdamas mokinių migrantų atvejus, Lietuvos švietimo sistemoje išskyrė pedagogų ir mokinių psichologines, socialines problemas, didaktines patirtis klasėje. Tai rodo įvairių socioedukacinių diskursų reflektavimą klasėje dėl skirtingų gyvenamųjų pasaulių išgyvenimo. Problemiškas yra mokinių perėjimas iš vienos švietimo sistemos į kitą, kurios atspindi skirtingas tautiškumo ugdymo(si) sampratas. Neatsižvelgiama į mokinius migrantus, kaip į skirtingų tautinių naratyvinių identitetų sampratų kūrėjus ir atstovus, turinčius skirtingas kultūrinės patirtis, daugiabiškus identitetus. Lietuvos švietimo sistema, kaip „didysis tautiškumo pasakojimas“, mokinius migrantus ugdo tautinio lietuvių kontekste, nes tikrovė, t. y. patiriami e/i/migracijos mastai, išvija, kurie verčia diskutuoti apie daugiamačią tautinio identiteto konstrukciją, atliepiančią *pasaulio lietuvių* sampratą, „prasilenkia su kultivuojamos,

vadovėlinės lietuvių atimties formomis“ (Aleksandravičius, 2013), pasirenkant etnolingvistinį tautos pasakojimą, nereaguojant į būtiną sąveiką su migracijos procese kuriamu „tautiniu pasakojimu“. Taip vyksta, nes mokyklos užtikrina politinių diskursų kaupimą ir perdavimą mokiniams pagal politinį ir socialinį užsakymą, reaguojant į švietimo valdininkijos reformas, rengiamus dokumentus, atspindinčius perstruktūravimo ir kontroliavimo jėgą, leidžiančią apriboti, kontroliuoti ugdymo veiklą mokyklose (Duoblienė, 2011). Todėl mokiniai migrantai švietimo sistemoje patenka į subjekto valdymo ir kontrolės mechanizmą. Įvairūs prisirišimai gali mokiniams trukdyti ugdytis subjektyvybę arba ją užslopinti atveriant kelią į sisteminių prisirišimą. Vis dėlto šiuolaikiniai tautinio identiteto tyrinėtojai (Duoblienė, 2006, 2011; Zaleskienė, 2011; Ruškus, 2008) ir parengta *Geros mokyklos koncepcija* (2013) akcentuoja tautinio identiteto daugiamatiškumo galimybes bei sąveiką su vienmačio tautinio identiteto diskursu. Todėl reikia naujai pažvelgti į tautinį identitetą ir jo ugdymo(si) filosofines ir praktines galimybes. Atitinkamai keičiantis ugdymo(si) realybei, turi keistis ir ugdymo(si) proceso dalyvių filosofija, atsirasti dermė ir šių komponentų sąveika, kuri numato supratimo ugdymą(si) šiuolaikinės ugdymo(si) filosofijos ir ugdymo(si) praktikos vienovėje. Taigi pagrindinė mokslinė disertacijos problema: **kaip mokinių migrantų tautinis identitetas galėtų būti ugdomas ir suvokiamas adekvačiai jų patirčiai ir sampratai, vienmatę tautinio identiteto teoriją paverčiant daugiamate, taikant hermeneutinę pedagogikos metodologiją.**

Disertacijoje mokslinei problemai spręsti suformuluoti tokie **probleminiai klausimai**:

1. Kaip kinta ugdymas(is) šiuolaikinės migracijos procesualumo kontekste mokinių migrantų tautinio identiteto supratimo požiūriu?
2. Kokios yra mokinių, patyrusių įvairias migracijos formas, ir mokytojų, dirbančių su šiais mokiniais, kaip subjektų, išsilaisvinimo galimybės iš vienmatės sisteminio formavimo bei valdymo kontrolės mokyklinio ugdymo procese, suvokiant tautinio identitetą, kaip skirtingų naratyvinių subjektyvybių raidą, o ne kaip objektyvią duotybę?
3. Kaip ugdant formuojasi lietuvių kilmės mokinių, patyrusių įvairias migracijos formas, tautinio identiteto struktūros, taikant hermeneutinės pedagogikos metodologiją?
4. Kaip taikant hermeneutinės pedagogikos metodologiją plėtojasi mokytojų pedagoginė patirtis ir įvyksta pokyčiai sąveikoje su mokinių migrantų patirtimis?

5. Kaip hermeneutinės pedagogikos metodai siejasi su ugdymo filosofija, kuriant holistinę požiūrį į mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymą(si)?

Tyrimo objektas – lietuvių kilmės mokinių tautinio identiteto ugdymas(is).

Tyrimo tikslas – ištirti lietuvių kilmės mokinių, patyrusių įvairias migracijos formas, tautinio identiteto ugdymą(si) taikant hermeneutinės pedagogikos metodologiją, leidžiančią keisti ugdytojų filosofiją, orientuojant juos į skirtingus patirčių supratimo sąveikos procesus.

Tyrimo uždaviniai:

1. Identifikuoti esmines hermeneutinės filosofijos temas, aktualias tautinio identiteto ugdymui(si) lietuvių kilmės mokinių migrantų atveju;
2. Nustatyti šiuolaikinės hermeneutinės pedagogikos metodologijos taikymo galimybes sprendžiant edukacines problemas, susijusias su mokinių migrantų tautinio identiteto (re)konstravimu;
3. Išanalizuoti šiuolaikinio tautinio identiteto sampratą ir jo ugdymo(si) patirties (re)konstrukcijas, parodant dinamiškų subjektų patirčių ugdymo(si) reikšmingumą, taikant hermeneutinės pedagogikos metodologiją;
4. Atlikus kokybinį tyrimą ištirti migrantų mokinių tautinio identiteto ugdymo(si) subjektyvias patirtis, išryškinant supratimo skirtumus, kaip naujas ugdymo(si) galimybių praktikas;
5. Numatyti pedagoginio proceso kaitos gaires, įgalinant mokytojus taikyti hermeneutinės pedagogikos prieigas ugdant lietuvių kilmės mokinių, patyrusių migraciją, tautinį identitetą.

Ginamieji disertacijos teiginiai:

1. Tautinis identitetas yra daugiamatis, kompleksiškas, (re)konstruojamas reiškiny, atliepiantis dialogizmo ir kitoniškumo poreikį, tradicijos ir pilietiškumo iššūkius per *skirmsų* įprasminimą, tautinio identiteto ugdymo(si) turinio kaitą intersubjektyvioje sąveikoje su *kitybe*. Lietuvos mokyklose tautinis identitetas vis dar ugdomas vienmatės sampratos kontekste, siejant identitetą su kalba, teritorija, tautine istorija. Tai neatitinka realybės, nes įvairios mokinių migrantų patirtys rodo išteritorinto, išcentrinto tautinio identiteto ugdymo(si) poreikį;

2. Lietuvių kilmės mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymas(is), besiremiantis hermeneutinės pedagogikos metodologija, sudaro prielaidas reikštis tai ugdymo(si) filosofijos krypčiai, kuri leidžia kurti subjektyvius identitetus, kaip galimybę mokiniui ir mokytojui išsilaisvinti iš sisteminio formavimo ir valdymo kontrolės;
3. Hermeneutinė pedagogika, atliepanti ugdymo(si) filosofiją, remiasi subjekto vidinio iš(si)laisvinimo siekiu, kai, mokytojams taikant šią metodologiją, sudaromos galimybės patiems atsakyti senųjų mąstymo ir ugdymo modelių, pereiti prie savirefleksijos ir mokinių patirčių refleksijos; mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymą(si) grįsti daugiamačio tautinio identiteto samprata, atliepiančia identiteto išteritorinimą, išcentrinimą, nurodančia į institucinės istorijos pasakojimo kritiką ir sąmoningumo metamorfozes;
4. Taikant hermeneutinės pedagogikos metodologiją kinta mokytojų filosofija jiems sąveikaujant su mokiniais migrantais ir įvairiomis jų patirtimis, šiame procese kuriasi nauja tautinio identiteto ugdymo(si) pedagoginė patirtis.

Teorinės disertacinio tyrimo nuostatos ir koncepcijos

Hermeneutinė filosofijos koncepcija (Schleiermacher, 1998; Dilthey, 1989; Heidegger, 1962; Gadamer, 2004, 2004; Levinas, 1999; Ricoeur, 2001; Grondin, 2003; Mažeikis, 2005, 2008; Bagdanavičiūtė, 2012) remiasi hermeneutikos posūkiu nuo hermeneutikos, kaip tekstų aiškinimo, prie šiuolaikinės hermeneutikos. H. G. Gadamer filosofinės hermeneutikos posūkis dialoginės sąveikos link tarp teksto ir skaitytojo atskleidžiamas kaip supratimo horizontų sintezė (vok. *Horizontverschmelzung*). Šis posūkis svarbus tarpkultūrinio ugdymo(si) srityje, kai, susiduriant įvairioms patirtims, kultūroms, susikalbėjimas įmanomas dialoginėje situacijoje susipažįstant su *kitu*. H. G. Gadamer hermeneutinė praktika yra *Bildung*, vystymasis kartu ir ugdymo(si) procesas. Šis vystymosi procesas yra svarbus M. Heidegger ir P. Ricoeur filosofijose. *Bildung* gali būti traktuojamas ir kaip ugdymo procesas, pažymintis dvasios vystymąsi, ir kaip kultūra, nurodanti į žmogaus prigimtinių talentų ir galimybių vystymą(si) (Gadamer, 2004). Darbe analizuojamas hermeneutikos posūkis fenomenologijos link. Fenomenologija, prieš ateidama į hermeneutiką, buvo tekstinės praktikos su nedideliu psichologinės empatijos kiekiu tradicija. Fenomenologo E. Husserl požiūris į gyvenamąjį pasaulį buvo susijęs su transcendentinės redukcijos procedūra. Gyvenimo patirtis E. Husserl pirmiau-

sia siejo su idėjų arba tam tikrų sąvokų patirtimis, nepaliesdamas gyvenimo dramos. Vėlesnė fenomenologija pradėjo plačiau bendradarbiauti su psichoanalize. Tai ypač ryšku P. Ricoeur darbuose, kur hermeneutika aprėpia fenomenologiją ir psichoanalizę, atskleisdama gyvenimo traumas ir dramas. Toks hermeneutikos posūkis rodo šiuolaikinį hermeneutikos kontekstualumą.

Hermeneutinės pedagogikos koncepcija (Sotiriou, 1993; Gadamer, 2001, 2004; Derrida, 2004; Mayers, Field, 2001, 2004; Fairfield, 2011; Wiercinski, 2011; Papastephanou, 2011; Moules, 2011; Mažeikis, 2008, 2010; Duoblienė, 2006, 2011) remiasi ne tik galimu dialogu tarp kitoniškumo, bet ir galimų nesupratimų, skirtumų išryškinimu ir supratimo ugdymu(si). Skirtumai egzistuoja ir nuolat dauginasi dėl globalizacijos, technikos, informacijos ir migracijos, todėl šių skirtumų kaita daro įtaką mokinio migranto ugdymui(si). Skirtingai nei M. Heidegger ir P. Ricoeur hermeneutikoje, disertacijoje akcentuojama ne tik *tekstas–vystymasis*, *patirtis–vystymasis*, *gyvenimo drama–vystymasis*, bet ir J. Derrida samprata: *skirtumai–vystymasis* ir *konfliktai–vystymasis*. Mokinio hermeneutinis skirtumas ir vystymasis, kaip toks supratimo procesas, yra dramatiškas ir nesibaigiantis bei tiesiogiai darantis įtaką mokinio migranto tautinio identiteto raidai. Disertacijoje pabrėžiama, kad dramatiškas vystymasis neturi krypties ir yra neatidedamas, todėl skirsmų (angl. *differance*) dauginimasis vyksta nuolatos. Hermeneutinė pedagogika aprėpia visus šiuos komponentus: vystymasis dėl teksto skaitymo (praktika, nurodanti į W. Dilthey, P. Ricoeur), vystymasis dėl to, kad ugdymo(si) subjektai interpretuoja gyvenimo praktiką (plačiąja prasme, pvz., bendravimas su šeima, aplinkoje ir pan., t. y. ugdymo(si) horizonto kūrimas), nurodančią į ugdymo(si) filosofiją, (re)konstruojančią tautinio identiteto ugdymą(si).

Šiuolaikinių identitetų teorijų koncepcija (Ang, 2001; Anthias, 2001; Appadurai, 2005; Nederveen Pieterse, 2001; Hutnik, 1991; Bhabha, 1990; Gaertner, Dovidio, 2000; Phinney, 2001; Verkuyten, 2004; Buttler, 1990; Foucault, 1998; Bauman, 2000; Zaleskienė, 2011; Duoblienė, 2006a, 2011; Mažeikis, 2012, 2013; Kuznecovienė, 2011; Čiubrinskas, 2008, 2011; Rubavičius, 2011; Liubinienė, 2009, 2011; Daukšas, 2011; Aleksandravičius, 2013; Donskis, 2008) remiasi daugiamačio identiteto samprata, atliepiančia tautinio identiteto daugybiškumą, takumą, fragmentiškumą, hibridiškumą, performatyviškumą, išsteritorinimą, išjudinimą. Šiuolaikinio identiteto teorijos tautinį identitetą postuluoja kaip objektą, kuriam nuolatos suteikiamos naujos prasmės. Šių teorijų kontekste mokiniai migrantai darbe suprantami kaip subjektai, nuolatos susiduriantys su dinaminiu, daugybinu identiteto konstravimo procesu. Identitetas pasižymi dinamiškumu, vengiančiu fiksaci-

jos. Šiuolaikinio identiteto teorijos postuluoja, kad kiekvienas tautinis identitetas gali būti keičiamas derybų keliu, apimančiu daugybines identifikacijas ir subtapatybes bei daugybines socialines, psichologines, kultūrinės dimensijas kasdieniame gyvenime. Mokinių migrantų tautinis identitetas nagrinėjamas remiantis daugiamačio identiteto samprata, nurodančia į pasaulio lietuviybės konstrukta, tautinio identiteto konstravimą siejant su jausmine subjekto būseną, buvimo pasaulyje būdais.

Empirinio tyrimo metodologinės nuostatos

Kokybinio tyrimo metodologinė koncepcija (Schwandt, 1997; Kvale, 1996; Merkys, 1995; Bitinas, 2000; Mažeikienė, 2000; Ramanauskaitė, 2002; Kardelis, 2005; Žydžiūnaitė, 2007; Rupšienė, 2007). Kokybinis tyrimas sudaro prielaidas suvokti aplinkybes, kurios atsiranda ir veikia šiuolaikinės kultūrinės realijas. Kadangi disertacijoje nagrinėjama identitetų ugdymo(si) sampratų kaita šiuolaikinės migracijos procese, t. y. analizuojama daugiamačio tautinio identiteto kūra ugdymo(si) procese, svarbu tiriamojo fenomeno socialinės tikrovės pažinimas. Taip pat disertacijoje svarbi kokybinė tyrimo prieiga, nes analizuojamos autentiškos ugdymo(si) dalyvių skirtingos (iš)gyvenamos patirtys, susijusios su tautinio identiteto ugdymu(si) mokyklinėje klasėje.

Hermeneutinės fenomenologijos metodologinė koncepcija (van Manen, Laverty, 2003; Moustaka, 1994; Smith, Flowers, Larkin, 2009; Lindseth, Norberg, 2004; Ricoeur, 1990) remiasi mokinių ir mokytojų **(iš)gyventos patirties** (angl. *lived-experience*) gyvenamajame pasaulyje (angl. *lived-world*) reikšmių tyrinėjimu. Tuomet galimas psichologinis fokusas bei ideografinis koncentravimasis į asmenį konkrečiame jo / jos patirties kontekste. Hermeneutinės fenomenologinės metodologijos koncepcija tampa reikšminga mokinių migrantų gyvenamosios patirties reikšmės išskleidimui ugdymo(si) procese per identiteto diskurso sampratos kaitą.

Disertacijoje taikomi tyrimo metodai

Mokslinės literatūros analizė atlikta apžvelgiant hermeneutinės filosofijos ir hermeneutinės pedagogikos bei šiuolaikinių identiteto teorijų taikymo galimybių ugdyme(si) temų spektrą, aptartos pagrindinės nuostatos, apžvelgta hermeneutinės pedagogikos kaip ugdymo(si) filosofijos teorija ir praktika. Atskleistas mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymo(si) patirčių procesualumas hermeneutinės pedagogikos perspektyvoje.

Individualus giluminis interviu (pusiau struktūrinio tipo) taikytas siekiant atskleisti tyrimo dalyvių patirčių reikšmes tautinio identiteto ugdymo(si) procese. Šis metodas leido įsigilinti ir atskleisti tyrimo dalyvių gyvenamąją patirtį ir refleksijas, kurios yra pamatinės hermeneutinės fenomenologijos nuostatos. **Kokybinio tyrimo empirinę imtį sudaro šešios (trys mokinių, trys mokytojų) informantų grupės** (N = 47). Lietuvių kilmės mokiniai (N = 31): 1) į Lietuvą atvykę, bet Lietuvoje negimę mokiniai, 2) reemigrantai – gimę Lietuvoje, emigravę į užsienį ir po kurio laiko grįžę į Lietuvą, 3) gimę Lietuvoje, tačiau išvykę mokytis į užsienį. Atitinkamai trys grupės mokytojų (N = 16), dirbančių su mokinių migrantų grupėmis: su atvykusiais ir grįžusiais lietuvių kilmės mokiniais Lietuvoje bei su išvykusiais lietuvių kilmės mokiniais užsienyje. **Kokybinio tyrimo imties geografija** – Vilniaus lietuvių namų gimnazija, kurioje mokosi iš užsienio atvykę mokiniai, Šiaulių miesto bendrojo lavinimo mokyklos, kuriose buvo tiriamos reemigrantų mokinių patirtys, ir Vasario 16-osios gimnazija Vokietijoje, kurioje mokosi tiriamieji, išvykę iš Lietuvos.

Kokybinių duomenų analizė atlikta taikant *hermeneutinės fenomenologijos* analizės metodą. Hermeneutinė fenomenologinė duomenų analizė numato tyrimo dalyvių (iš)gyvenamų patirčių interpretaciją, reflektuojant konstruktus ar daugybines realybes (Schwandt, 1994), t. y. pačių tiriamųjų prasmės suteikimas savo pasauliui bei paties tyrėjo tiriamųjų patirčių interpretacija suteikiant prasmes. Analizuotos informantų subjektyvios reikšmės ir sampratos, kuriose (re)konstruojamas mokinių migrantų tautinis identitetas ugdymo(si) patirčių kontekste. Hermeneutinės fenomenologinės analizės metu analizuotos tiriamųjų (iš)gyventos patirtys, parodant tautinio identiteto ugdymo(si) (re)konstrukcijos procesualumą.

Disertacinio tyrimo teorinis reikšmingumas: 1) išanalizuotas hermeneutinės filosofijos, besiremiančios (iš)gyvenamos patirties, individo kaip subjekto samprata, intersubjektyvumu, dialogine sąveika, interpretatyvumu, *Bildung*, gyvenimo traumos ir dramos bei skirsmų analize, reikšmingumas universaliajai hermeneutinei pedagogikai; 2) teoriškai pagrįstas šiuolaikinės hermeneutinės pedagogikos, kaip ugdymo(si) filosofijos, konceptas, besiremiantis „neįmanomų debatų“ diskusijų rezultatų pasiekimais, šiandienos ugdymo(si) procesą apibūdinant kaip kultūros reiškinių, kuriame vyksta tautinio identiteto naujų prasmų kūrimas per intersubjektyvią sąveiką; 3) išryškintas naujas mokytojo pedagoginis vaidmuo – *mokytojas hermeneutas*: nuo tradicinio mokytojo pozicijos prie mokinių asistento (kūrybiško empatiško) pozicijos, *vedančios savęs ir savo (iš)gyvenamos patirties supratimo link* ugdymo(si) procese, jo nauja *naratyvinė kompetencija, interpretaciniai*

įgūdžiai, nurodantys į sisteminio žinojimo dekonstrukciją ir kūrybinio mąstymo įgalinimą; 4) išanalizuotas šiuolaikinių daugiamačių identitetų teorijų laukas (daugybiniai, tekantys, performatyvūs, hibridiški, dvigubi, konstruojami, fragmentuoti), besiremiantis postmodernizmo paradigma, bei išskleistas identitetų derybų modelis; 5) atskleista dinamiškos, daugiamatės mokinių migrantų tautinio identiteto sampratos kaita hermeneutinės pedagogikos perspektyvoje: nuo įteritorinto prie išteritorinto, išcentrinto identiteto, kai mokiniams migrantams ir mokytojams reflektuojant skirtingas sociokultūrinės išgyvenamas patirtis edukacinėje aplinkoje sudaromos prielaidos tautinio identiteto ugdymo(si) rekonstrukcijai ir jo reikšminėms sąveikoms su įvairiomis visuomenės, kultūros, švietimo, politikos sritimis; pasaulio lietuvių samprata (kaip išteritorinto, išjudinto, subjektyvaus naratyvinio identiteto pasekmė) aptarta remiantis mokslinė konstrukcine prieiga; 6) tautinio identiteto konstruktas aptartas sisteminio ir kasdienio žinojimo sąveikoje, parodant ugdymo(si) proceso dalyviams išsilaisvinimo galimybes kooperacijos ir hermeneutinių praktikų kontekste; 7) remiantis filosofine prieiga, teoriškai pagrįstas pedagoginis tautinio identiteto ugdymo(si) procesas, taikant tarpdisciplininį požiūrį į identitetą, jo kaitą bei mokytojų ir mokinių patirčių įgalinimą tarpusavio sąveikoje.

Disertacinio tyrimo praktinis reikšmingumas: 1) išanalizuota hermeneutinės pedagogikos filosofijos metodologija, kuri praktiškai gali būti taikoma mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymo(si) problemoms edukacinėje aplinkoje spręsti, parodant tautinio identiteto konstrukto kismą iš vienmačių į daugiamačius (tekančius, hibridiškus, dvigubus, daugybinius, performatyviškus) ir jų nuolatinę sąveiką, išryškinant skirsmų radimąsi *čia ir dabar*; 2) išryškintas hermeneutinės pedagogikos metodas, kaip praktika supratimui ugdyti(s), interpretuojant (iš)gyvenamas patirtis, kurios gali būti susietos su tekstais arba su praktika. Remiantis hermeneutinės pedagogikos filosofija ir praktika, sumodeliuotas praktinis hermeneutinio rato taikomumas identitetų ugdymo(si) procese; 3) atskleista hermeneutinė fenomenologija, interpretuojanti gyvenimo patirtis, kaip praktika, skirta suprasti, kaip keičiasi mokinių identitetai per išgyvenamas patirtis ir kaip tai reikšminga kultūrai, švietimui, pilietiškumui; 4) pademonstruotas hermeneutinės pedagogikos praktinis taikomumas mokykliniame ugdyme(si), aptariant konkrečius pamokų / paskaitų pavyzdžius, kontekstualizuojant patirčių įvairovę; 5) pagrįstas fenomenologinio pobūdžio tyrimo praktinis taikomumas, išryškintos tyrimu grįstos mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymo(si) praktikos kūrimosi prielaidos; 6) ištirtos mokinių migrantų patirtys, išryškinant patirčių įvairovę tautinio identiteto ugdyme(si), pademonstruota, kaip jų pagrindu gali kurtis

naujos tautinio identiteto ugdymo(si) pedagoginės patirtys; 7) atlikto empirinio tyrimo duomenys gali būti reikšmingi tiriant mokinių, patyrusių įvairias migracijos formas, tautinio identiteto ugdymo(si) patirtis hermeneutinės fenomenologijos diskurso pagrindu; 8) parodytos mokytojų (re)konstruojamo tautinio identiteto ugdymo(si) pedagoginės reikšmės tikslo ir proceso kaitos kontekstuose.

Disertacinio tyrimo mokslinis naujumas: 1) išryškintas daugiamačio tautinio identiteto koncepto kompleksiskumas ir procesualumas per skirsmų įgalinimą ugdymo(si) procese, reikšmingai veikiantis tautiškumo sampratą, kultūrinius švietimo reiškinius; 2) atskleista pasaulio lietuviybės samprata mokslinių konstrukcijų perspektyvoje (iki tol pasaulio lietuviybė buvo nagrinėjama nenuosekliai tiek akademiniai, tiek politiniai lygmenimis, veikiau pasaulio lietuviybę nurodant kaip metaforą), aptariant tautinio identiteto ugdymo(si) kismą migracijos procese, kai tautinis identitetas sąveikauja tarp vienmačio ir daugiamačio diskursų sampratos; 3) mokliškai pagrįsta šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika kaip ugdymo(si) filosofija, besiremianti H. G. Gadamer ir J. Derrida debatų rezultatais mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymo(si) problemoms spręsti; 4) pedagoginiame procese hermeneutinės pedagogikos pagrindu teoriškai pagrįstos mokinių migrantų tautinio identiteto naujos ugdymo(si) galimybės, išryškinant tautinio identiteto sampratos skirsmus dėl įvairių patirčių, sąlygotų migracijos proceso ir jų reikšmingumo mokinių bei mokytojų (iš)gyvenamos patirties sąveikoje, parodant, kad pedagoginiame procese svarbu neužgožiant įvairių patirčių kurti hermeneutinį dialogą, ugdymą(si) kaip horizontų sintezę, išskleisti mokinio migranto supratimo laisvę ne ideologinio, sisteminio „mes“ vienybės principu, o skirtybių susitarimo, alternatyvų kėlimo, diskutavimo, polemizavimo kontekste; 5) remiantis šiuolaikinės filosofijos teorijomis, mokliškai pagrįsta ugdymo(si) filosofijos sritis – hermeneutinė pedagogika kaip ugdymo(si) filosofija ugdant(is) mokinių migrantų tautinį identitetą.

Disertacinis tyrimas atliktas trimis pagrindiniais etapais:

pirmame tyrimo etape (2010 m. sausio–gruodžio mėn.) atlikta mokslinės literatūros, tyriminio lauko situacijos analizė. Sudarytas disertacinio tyrimo modelis;

antrame tyrimo etape (2011 m. sausio–gruodžio mėn.) pradėtas kokybinio tyrimo pirmasis etapas – atliktas bandomasis tyrimas, kurio tikslas – patikrinti tyrimo plano (giluminio, pusiau struktūrinio tipo interviu) validumą. Atlikta pirminė kokybinių duomenų analizė, nagrinėta mokslinė literatūra;

trečiame tyrimo etape (2012 m. sausio–birželio mėn.) atliktas pagrindinis empirinis kokybinis tyrimas, kurio metu giluminiu, pusiau struktūrinio tipo interviu, remiantis hermeneutine fenomenologine prieiga, apklausti bendrojo lavinimo mokyklose besimokantys lietuvių kilmės mokiniai (Lietuvoje ir užsienyje, N = 31) bei jų mokytojai (Lietuvoje ir užsienyje, N = 16). 2012 m. liepos–2013 m. lapkričio mėn. atlikta kokybinio tyrimo duomenų analizė, nagrinėta mokslinė literatūra. Suformuluotas rezultatų apibendrinimas, išvados, rekomendacijos. Parengta mokslinė diskusija.

Disertacinio tyrimo rezultatų apibavimas

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos tarptautiniuose recenzuojamuose periodiniuose leidiniuose:

1. Juodaitytė, A., **Garšvė, L.** (2013). From Interritorised to Decentered Identity. *Spring University, Changing Education in a Changing Society*, 1, 5-10.
2. **Garšvė, L.** (2012). Tautinio tapatumo slinktytis postmodernioje visuomenėje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 5(38), 64-67.
3. **Garšvė, L.** (2011). Lietuvių kilmės mokinių identitetų ugdymas: naujojo diskurso konstravimas remiantis postmoderniosios filosofijos teorijomis. *Mokytojų ugdymas*, 17(2), 25-38.
4. **Garšvė, L.** (2011). Skirtingų kultūrų vaikų adaptavimas klasėje: tarpkultūrinis suvokimas hermeneutiniu požiūriu. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4(33), 29-33.

Disertacijos tema paskelta publikacija kitame recenzuojamame leidinyje:

1. **Garšvė, L.** (2013). Lietuvių kilmės mokinių identitetų sąveika tarpkultūrinės edukacinės patirties kontekste. *STEPP: Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 7, 67-74.

Disertacijos tema skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose:

1. **Garšvė, L.**, Juodaitytė, A. (2013). The Openness of Subject's Transformation in a Contemporary Society as a Possibility for Metamorphosis of (I)dentitity in Educational Process. *Challenges of Socialization for Children and Youth in the Context of Postmodern Society*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2013 m. lapkričio 14–15 d.

2. **Garšvė, L.** (2012). Lietuvių kilmės mokinių identitetų ugdymas tarpkultūrinės edukacinės patirties kontekste. *Ar aš pažįstu jauną žmogų?* Vilnius: Vilniaus universitetas, 2012 m. rugsėjo 26 d.
3. **Garšvė, L.** (2012). Mokinių identitetų sąveikos veiksniai heterogeninėje aplinkoje. *Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos.* Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2012 m. lapkričio 23 d.
4. **Garšvė, L.** (2011). Contextualisation of Classroom Environment Influencing Identifications of Migrating Schoolchildren's Identity: Hermeneutic Classroom Construct. *The Eleventh International Conference on Textbooks and Educational Media.* Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2011 m. rugsėjo 28–30 d.
5. **Garšvė, L.** (2011). Skirtingų kultūrų vaikų įprasminimas klasėje: tarpkultūrinis supratingumas. *Socialinis ugdymas VI: Socialinės ir švietimo politikos dermės nepakankamumo veiksnių įtaka kaimo vaikų socialiniam mobilumui,* 2011 m. spalio 21 d.
6. **Garšvė, L.** (2010). Tarpkultūrinės edukacinės patirties reflektavimas hermeneutinės pedagogikos požiūriu. *Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos.* Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2010 m. lapkričio 19 d.

Disertacijos struktūra. Disertaciją sudaro įvadas ir keturios dalys. *Pirmojoje* ir *antrojoje* dalyse pateikiamos teorinio tyrimo koncepcijos ir rezultatai (du skyriai, šeši poskyriai). *Trečiojoje* dalyje (vienas skyrius, penki poskyriai) pagrindžiama empirinio tyrimo metodologija, apibūdinamas kokybinis tyrimas: bendrasis kokybinio tyrimo procesas ir logika, tyrimo metodai, instrumentas, imtis ir tyrimo etikos principai. *Ketvirtojoje* dalyje (vienas skyrius, du poskyriai) pateikiami kokybinio tyrimo rezultatai, jų analizė ir interpretacija. Pateikiamos išvados, tyrimo rezultatų apibendrinimas, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai.

Disertacijoje yra 13 paveikslų ir 38 lentelės. Bendra disertacijos apimtis 212 puslapiai (be priedų). Prieduose (kompaktinėje plokštelėje) fotonovelės metodo vizualinė pateiktis, mokinių ir mokytojų imties charakteristikos, tyrimo plano pavyzdžiai, mokinių ir mokytojų interviu protokolai, nepilnamečių informantų tėvų / globėjų raštiško sutikimo pavyzdys. Disertacijoje remiamasi 254 literatūros šaltiniais (iš jų 232 mokslo šaltiniai, 22 dokumentai ir kiti informacijos šaltiniai) lietuvių, anglų ir rusų kalbomis.

I. FILOSOFIJOS IR HERMENEUTINĖS PEDAGOGIKOS SANTYKIS

1.1. Filosofinės hermeneutikos samprata ir raidos bruožai

Šiame skyriuje aptariama ir analizuojama filosofinė hermeneutika, kuri, kaip fundamentalioji teorija, leidžia plėtotis vėlesnėms savo atšakoms, tapdama praktine teorija. Hermeneutika, kaip filosofija, ilgą laiką buvo studijuojama teologiniu, teoriniu, metodologiniu, istoriniu ir filosofiniu aspektais. Tačiau pastaruosius keletą dešimtmečių hermeneutika pasuko į praktinę sferą, apimdama tokias sritis, kaip slauga, švietimas, socialinis darbas, psichologija. Todėl svarbu skyriuje apžvelgti filosofinės hermeneutikos ištakas, kaip konceptualųjį hermeneutinės praktikos kūrimosi pagrindą. Pažymėtina, kad šis skyrius nepretenduoja į išsamią filosofinės hermeneutikos analizę. Tikslas – bendrai apžvelgti hermeneutikos sampratą, kaitos bruožus, jos santykį su kitomis mokslinėmis kryptimis (fenomenologija, psichologija), atsispindinčiomis disertacinio darbo teorijoje ir empirijoje.

Hermeneutika skirstoma į du istorinius tipus (Л. В. Мантатова, С. Ю. Протасов, 2012):

- *tradicinę hermeneutiką*, apimančią meno ir tekstų (religinių, filosofinių, teisinių ir kt.) aiškinimo teoriją, atskleidžiant ir suvokiant reikšmę;
- *filosofinę hermeneutiką*, kuri yra šiuolaikinė filosofinė kryptis, nagrinėjanti prielaidas, interpretacijos supratimo funkcijas. Ši hermeneutinė kryptis atspindi ontologinį ir socialinį filosofinį kryptiškumą.

Hermeneutika, kaip interpretacijos teorija, nuo ankstyvųjų laikų iki šiandienos perėjo įvairius raidos etapus. Kaip pastebi daugelis hermeneutikos tyrinėtojų, hermeneutikos terminas bendrinėje kalboje įsitvirtino tik XVII a., kai jį J. C. Dannhauer pavartojo knygos „Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum“ pavadinime, tačiau „tekstinės egzegezės operacijos ir interpretacijos teorijos – religinės, literatūrinės, teisinės – driekiasi nuo pat antikos“ (Palmer, 1969, p. 35). Antikinė hermeneutika buvo nukreipta į mistifikuotų, daugiareikšmių simbolių aiškinimą. Tradicinė viduramžių hermeneutika atspindėjo bibliinių tekstų interpretaciją, ji dažnai vadinama bibline egzegeze. Egzegetinėje praktikoje buvo išstbulintas hermeneutinis ratas, atspindintis klasikinę interpretavimo tradiciją. Senovinių tekstų vertimas susijęs su interpretacine veikla siekiant, kad jie taptų viešai suprantami ir prieinami. Tai paskatino 1800–1900 m. fenomenologinį judėjimą, kai tokie

filosofai, kaip Franz Bretano, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Gabriel Marcel, Jean-Paul Sartre ir Maurice Merleau-Ponty, savo filosofiniuose darbuose atskleidė patirties svarbą. Vėliau fenomenologinę tradiciją tęsė mąstytojai K. Maly (2008), J. Buttler (2002), R. Rorty (2000) ir kt.

Renesanso laikotarpiu hermeneutika įsitvirtino kartu su filologine metodologija, apimdama klasikinę literatūrą ir teisės aktus (Bagdanavičiūtė, 2012). Renesansinė ir naujųjų amžių, ypač švietimo laikotarpio, hermeneutika, atitoldama nuo sakralinio žodžio ir žmogaus dvasios sąsajų aiškinimo, vis labiau išsivadavo nuo biblinės aiškinimo teologijos, kai žodžiai ir posakiai apeliavo į transcendentinę tikrovę (Mažeikis, 2005). Svarbu apžvelgti ne tik hermeneutikos raidos bruožus istoriniais laikotarpiais, bet ir žymiausius hermeneutinės krypties pradininkus. XIX a. romantinė hermeneutika įgijo pagreitį kartu su filosofais F. Schleiermacher ir W. Dilthey. Hermeneutika nuo tekstų suvokimo, kaip mokslinės epistemologijos, priartėjo prie „hermeneutikos interpretacinio dinamiškumo“ (Bagdanavičiūtė, 2012, p. 36). F. Schleiermacher, išplėtodamas hermeneutikos koncepciją, susiejo ją su *universalium istorinių humanitarinių mokslų pagrindu*. Šis perspektyvos pakeitimas teoriškai įprasmino istorinio kultūros kintamumo ir skirtingų kultūrų sąveikos patirtį (Sverdiolas, 2002, 14). F. Schleiermacher (1998) teigimu, hermeneutikos užduotis yra atliepti dualistinį procesą, t. y. verbaliai ir raštiškai užfiksuotų tekstų aiškinimą iš gramatinės hermeneutikos (teksto analizė) ir psichologinės hermeneutikos (autoriaus gyvenimo analizė ir pan.) perspektyvos. Toks posūkis apeliavo ne tik į teksto minties išraiškos suvokimą, bet ir į autoriaus dvasinio gyvenimo išraišką. F. Schleiermacher hermeneutikos deregionalizacija pasitarnavo tuo, kad jis pakeitė skirtingų regionų interpretavimo taisykles į bendrą (generalinę) interpretavimo teoriją (Bengt, 2010). Hermeneutikos įsitvirtinimas, kaip bendros interpretacijos teorijos filosofija, siejamas su hermeneutikos modernėjimu.

W. Dilthey, išplėtodamas filosofinės hermeneutikos koncepciją, suformavo naują požiūrį į hermeneutiką, kaip į *humanitarinį interpretacijos metodą*. W. Dilthey, skirtingai nuo F. Schleiermacher, siekė atskleisti istorinio įvykio ar objekto rekonstrukcijos procesą, išvengdamas psichologinių problemų, kurios buvo reikšmingos F. Schleiermacher hermeneutikoje. W. Dilthey darbai – svarbus posūkis hermeneutikoje, leidęs ją paversti universalia filosofijos priemone pasauliui suprasti. Atskleidus tai, kad *visa realybė, pasirodo, duota patyrimo* (Dilthey, 1989, p. 281), dėmesys perkeliamas *nuo pasaulio realumo prie jo, kaip reiškimo, reikšmės* (Mickūnas, Stewart, 1994, p. 23). Gyvenimas, faktinis „buvimas pasaulyje“ pasirodo kaip hermeneutinio interpretacinio

supratimo prielaida – siekiama „suprasti gyvenimą iš jo paties“, konkrečiai patirti jo šiapusybę, atmetus transcendentinės filosofijos kategorijas, mąstyti gyvenimą per jį patį (Bagdanavičiūtė, 2012, p. 42). W. Dilthey posūkis į hermeneutiką, kaip į metodologiją, atskleidė ontologijos dichotomiškumą: gamta (vok. *Natur*) ir istorija (vok. *Geist*) (Bengt, 2010).

E. Husserl padarė įtaką naujos simbolinės ontologinės hermeneutikos raidai. Šiuolaikinė hermeneutika sunkiai įsivaizduojama be sąsajų su fenomenologija. Tradicinė hermeneutika rėmėsi teksto interpretacija, o po E. Husserl hermeneutika atliepia *patirties interpretaciją*. F. Schleiermacher ir W. Dilthey buvo priartėję prie patirties interpretacijos teigdami, kad, norint suprasti kitą tekstą, reikalingas empatiškumas to laikotarpio idėjoms, žmonėms, epochai ir pan. Jau šie autoriai palietė psichologinio įsijautimo momentą, bet specialiai patirčių nereflektavo. Patirtys, kurios gali būti neužrašytos tekste (oralinės mikroistorijos patirtys¹⁰), egzistuoja kaip tam tikras horizontas – gyvenamasis pasaulis (vok. *Lebenswelt*). Hermeneutinė fenomenologija nurodo, kad gyvenamojo pasaulio horizonte turi skleisti patirties interpretacija. Todėl disertacijoje svarbus vaidmuo tenka fenomenologijai, nes darbe mokinių migrantų gyvenamojo pasaulio horizonte analizuojamos tautinio identiteto ugdymo(si) patirtys. E. Husserl teigimu, galima reflektuoti gyvenamąjį pasaulį, bet ne iš objektyviosios pusės, o per sąveiką su *kitu*. Gyvenamasis pasaulis yra sudarytas iš imanentinės sąsajos su *kitu*. Kadangi žmonių veikla yra intersubjektyvi, gyvenamasis pasaulis patiriamas per intersubjektyvią sąveiką su *kitu*. Fenomenologijos ir hermeneutikos sąryšis yra svarbus kaip viena kitą papildančios teorijos ir praktikos. Abipusio ryšio naudingumą ir reikalingumą pagrindžia ši išvalga: hermeneutika be fenomenologijos yra interpretacija be konteksto, be vietos pasaulyje, o fenomenologija be hermeneutikos yra tikriausiai niekas, tik fasadas (Moules, 2002, p. 13). E. Husserl darbai stipriai susiję ir su intencionalumo koncepcija. Anot jos, žmogus visuomet yra susijęs su pasauliu. Aprašydamas intencionalumo sampratą E. Husserl taikė interpretacinę schematiką, kuri buvo nuoroda į hermeneutiką.

Šiuolaikinė hermeneutika siejama ne tik su supratimo filosofija, bet ir su ontologine problema, siekiančia atskleisti žmogaus būtį, parodyti egzistenciškai gilų suvokimą. E. Husserl mokinys M. Heidegger pasuko *ontologizuo-*

10 Oralinių mikroistorijų dažniausiai aptinkama istorikų (mikroistorijos srities), socialinės ir kultūrinės antropologijos tyrinėtojų darbuose. Oralinės mikroistorijos ne tik padeda sugrąžinti praeitį, bet tai yra vienas iš buvusios ir dabarties tapatybių kaitos būdų. Pavyzdžiui, G. Mažeikis (2012), nagrinėdamas M. Cvetajevos laiškus N. Hajdukiewicz, parodo, kaip per oralinės istorijos tradiciją Cvetajevos ir Prousto prisiminimai yra įdabartinti kaip esamos asmenybės raida, kelias į galimą įsikūnijimą į kitą pasaulį.

tos žmogaus būties suvokimo link. Savo kūrinys „Būtis ir laikas“ analizavo būties prigimtį ir kvestionavo tradicinio mąstymo įveiktį. M. Heidegger atmetė E. Husserl epistemologinį proto ir kūno padalijimą ir pateikė buvimo pasaulyje *Dasein* (angl. *being in the world*) integralumą ir laikiškumą bei iškelė buvimo reikšmingumą. M. Heidegger hermeneutika nuo teorijos, kaip interpretacijos, pasuko egzistencinės supratimo teorijos link.

H. G. Gadamer, tęsdamas M. Heidegger ontologinę filosofiją, pridūrė, kad supratimas pasiekiamas tik per kalbą ir atvirumą *kitu* būčiai (McConnell, 2009). Heidegeriška-gadameriška tradicija filosofijoje atskleidė hermeneutikos kaitą nuo epistemologinės supratimo svarbos, siekiant universalios tiesos, individo buvimo pasaulyje ontologinio supratimo link. *Visos paskirybės turi atitikti visumą – toks yra teisingumo supratimo kriterijus. Jei tokio atitikimo nėra, tai nėra ir supratimo* (Gadamer, 2001, p. 27). Iš to išplaukia, kad H. G. Gadamer hermeneutika atmeta bet kokį linijinį ar metodologinį supratimą, nes tokiu atveju hermeneutinis supratimas tampa ne supratimu, o mokslinėmis žiniomis. H. G. Gadamer filosofinės hermeneutikos posūkis dialoginės teksto ir skaitytojo sąveikos link atsiskleidė kaip horizontų sintezė (vok. *Horizontverschmelzung*). Šis posūkis labai svarbus tarpkultūrinio ugdymo(si) srityje, kai, susiduriant įvairioms kultūroms, egzistencijoms, patirtims, susikalbėjimas su *kitu* įmanomas dialoginėje sąveikoje. Pagal gadameriškąją hermeneutikos versiją, individas, kaip skaitytojas, yra dalis istorijos ir neįmanoma savęs išplėsti iš istorinės laikysenos, nes individo refleksija priklauso nuo istorijos ir esamos situacijos (Bengt, 2010). Ši pozicija yra svarbi ugdyme(si), kai, siekiant suprasti kartų skirtumus, svarbu suvokti to meto istorinę laikyseną¹¹. H. G. Gadamer filosofinė hermeneutika svarbi tiek moksliniams tyrimams, tiek ugdymo(si) teorijai dėl refleksyvumo, dialogo ir interpretacijos elementų išskyrimo (Graham ir kt., 2012). Refleksyvumas tradiciškai yra kildinamas iš M. Heidegger diskusijos apie supratimo ratą, kuris yra *Dasein* išraiška. H. G. Gadamer, pratęsdamas hermeneutinio rato diskusiją, daugiau dėmesio skyrė svarstymams ir pirminio supratimo dinamiškumui. Kaip pastebi dauguma tyrinėtojų, hermeneutinis ratas yra centrinė hermeneutinės teorijos / tradicijos ašis, nepriklausomai nuo to, kokiose mokslo srityse ji taikoma. Aptariant šią diskusiją galima teigti, kad *tarpkultūrinis ugdymas(is) dėl didelių kultūrinių skirtumų neišvengiamai susijęs su klaidingumu, moks-*

11 Viename susitikime su mokyklos mokiniais profesorius H. G. Gadamer skaitė paskaitą. Būdamas 98 metų jis paprašė mokinių jam papasakoti, kaip šiandieną vyksta ugdymo(si) procesas. H. G. Gadamer, nors ir turintis didelę patirtį, teigė, kad dėl amžiaus skirtumų jis negalintis pasakyti, kaip reikia organizuoti ugdymą(si), kadangi šiandien yra visiškai skirtingos patirtys.

liniu vizionieriškumu (Mažeikis, 2008). Aktualu tai, kad H. G. Gadamer atkreipia dėmesį į nemažiau svarbius dalykus, kurių nepastebėjo psichoanalizė. H. G. Gadamer labai daug dėmesio skyrė *prietarų* analizei. Dauguma mokslų yra pilni iliuzijų, nes jie nereflektuoja savo prietarų, stereotipų. Gadameriška hermeneutinė praktika apima savo prietarų, įpročių, iliuzijų analizę jų neatmesdama, bandydama kritiškai suprasti. Todėl hermeneutinis ratas prasideda nuo prietarų analizės, pereinant prie problemos, metodų, jų taikymo, teksto analizės, tada ieškoma skirtumų ir vėl sukamas supratimo ratas iš naujo. Filosofinėje hermeneutikoje svarbi gadameriška *žaidimo* samprata. Žaidimo sfera yra labai plati, ji atveria platesnius horizontus negu psichoanalizė. Žaidimo sąvoka kartais gali būti lygi religijai ar psichoanalizei, bet ji tokia plati, kad sunku kategorizuoti ar suvaldyti. Pažymėtina, kad žaidimas, kaip ugdymo(si) metodas, labai svarbus hermeneutinėje pedagogikoje, jis nukreiptas į intelektualines paieškas, kritinį mąstymą, žaidybines interpretacijas.

Kitas svarbus filosofinės hermeneutikos elementas, kildinamas iš H. G. Gadamer, – *dialogas*. Dialogas suprantamas kaip susikalbėjimas su *kitu* judant hermeneutiniu ratu. Susidurdamas su *kitu* individas įgyja naujos patirties, o tai verčia jį / ją reflektuoti įgytą patirtį, grįžtant prie savo supratimo. Trečiasis filosofinės hermeneutikos elementas – interpretacija. Kyla klausimas – kuo filosofinė hermeneutinė interpretacija skiriasi nuo kokybiniuose tyrimuose taikomos interpretatyviosios paradigmos (Graham ir kt., 2012)? Filosofinės hermeneutikos interpretacijos svarba ta, kad H. G. Gadamer (2004) nurodo, jog kiekvieno sąmonė yra istoriškai paveikta. Todėl atliekant interpretaciją ji bus paveikta buvimo pasaulyje būdo ir kiekvieną faktą ar reiškinį individas interpretuos iš savo istorinio sąmoningumo. Svarbu tai, jog H. G. Gadamer pratęsia M. Heidegger samprotavimus, kad hermeneutinė praktika yra *Bildung*, vystymosi kartu ir ugdymosi procesas. Šis vystymosi procesas yra svarbus ne tik M. Heidegger, H. G. Gadamer, bet ir P. Ricoeur darbuose. Dabartinė fenomenologija savaime suprantamu dalyku jau laiko tai, kad supratimas yra *Bildung*, dvasios statyba, vystymasis. *Bildung* gali būti traktuojamas ir kaip ugdymo procesas, pažymint dvasios vystymąsi, ir kaip kultūra, nurodant į prigimtinių žmogaus talentų ir galimybių vystymą(si) (Gadamer, 2004). Kalbėdamas apie *Bildung* etimologiją, H. G. Gadamer pažymi, kad jis kilęs iš žodžio *Bild* – forma, atvaizdas, paveikslas. Vystymas (angl. *cultivation*) yra individo formavimo procesas, remiantis idealaus žmogaus „paveikslu“ (Gadamer, 2004). Pirmiausia *Bildung* buvo siejamas su Dievo atvaizdo įsiliejimu į sielą, šitaip kuriant savastį. Toks požiūris nurodė žmogaus dvasios kūrimą. *Bildung* proceso metu keičiasi individo sąmonė ir psichika, kai pažįstant gyvenimą

vyksta drama. Todėl nagrinėjant migrantų mokinių identitetus svarbus tampa *Bildung*, kai mokiniai, patekdami iš vienos aplinkos į kitą, patiria gyvenimo dramą, nes kinta jų tapatybės jiems / joms patiems / pačioms keičiantis.

Postmoderniasias hermeneutikos teorijas (R. Rorty, J. Derrida, E. Levinas) vienija interpretacinė *mažųjų pasakojimų* horizontalė, apimanti pliuralizmo kontekstą, kuriame prarandama hermeneutinė „stiprybė“ (Smith, 1997); interpretacinė tėkmė atpalaiduojama nuo bet kokio prasmę stabilizuojančio transcendentalizmo bei esencializmo (Bagdanavičiūtė, 2012). Hermeneutika, nuo metodologinio supratimo pasukdama ontologinio link, kartu pereina nuo monologinės prie dialoginės. Dialoginės hermeneutikos klodus papildo M. Buberio ir E. Levino filosofiniai darbai. E. Levino dialogas yra dinamiškas, nes tai begalinis kelias *kito* link, kur bandymas suprasti dialogo partnerį iš principo nėra baigtinis. E. Levinas dialoginiame *Aš–kitas* santykiuje sureikšmina *kitą*, ragindamas jį tokį išsaugoti, atskleisti jo nesuvokiamumą: *kitas* nėra bendramatis sau pačiam, tai suvokimu nesuimama į save atskirybė – „neredukuojamas ne–aš svetimumas“ (Levinas, 1999, p. 44).

Hermeneutika, kol į ją neįsiterpė fenomenologija, buvo tekstinės praktikos su nedideliu psichologinės empatijos kiekiu tradicija. Pažymėtina, kad E. Husserl visiškai neskyrė dėmesio psichoanalizei, istorinėms gyvenimo traumoms. Jo požiūris į gyvenamąjį pasaulį veikiau susijęs su transcendentinės redukcijos procedūra, kai viskas supaprastinama iki idėjų patirčių. Gyvenimo patirtis E. Husserl pirmiausia siejo su idėjų arba tam tikrų sąvokų patirtimis, nepaliesdamas gyvenimo dramos.

Vėlesnė fenomenologija plačiau bendradarbiauja su psichoanalize. Tai ypač ryšku P. Ricoeur darbuose, kur hermeneutika aprėpė fenomenologiją ir psichoanalizę, atskleisdama gyvenimo traumas ir dramas. Tai svarbu siekiant parodyti, kad nuolatiname procesualume individas yra subjektas, nuolatos (per)kuriantis prasmes. *Psichoanalizė mums siūlė grįžti į archaiką, dvasios fenomenologija siūlo judėjimą, kuriame kiekvieno pavidalo prasmė slypi ne prieš tai buvusiame, o po jo atsirandančiame pavidale. Taigi sąmonė iškeliamą už savęs, priešais save, į būsimą prasmę, kurios kiekvienas etapas panaikinamas ir kartu išsaugomas kitame* (Ricoeur, 2001, p. 28). Toks hermeneutikos posūkis rodo jos šiuolaikinį kontekstualumą. Hermeneutikai taip pat svarbi P. Ricoeur simbolių sistema. Joje išskiriamas simbolių nedviprasmiškumas, nurodantis jų apibrėžtą reikšmę, ir simbolių dviprasmiškumas, apeliuojantis į reikšmės daugiaprasmiškumą ir paslėptas prasmes.

Apibendrinant galima sakyti, kad hermeneutika, pereidama įvairius istorinius mąstymo etapus, išryškėjo kaip polifoniška filosofijos kryptis, suteikian-

ti įvairias galimybes kitoms mokslo šakoms būti įvairiakontekstėmis. Hermeneutika – tai praktika, interpretacijos teorija ir supratimas (Chesla, 1995); mokslas, menas ir interpretacijos filosofija, mąstymo disciplina, kurios tikslas – nutylėti gyvenimo diskursai (Grondin, 1994). Dėl globalizacijos įtakos visuomenei pereinant iš industrinės į ekonominę atsiranda nauji postuluojami konceptai: postindustrinė visuomenė (Bell), postmodernioji visuomenė (Lyotard), rizikos visuomenė (Beck), informacinė visuomenė (Castells) (Bengt, 2010). Kuriasi mąstymo, samprotavimų ir veiklos pliuralizmas. Nebelieka griežtų interpretacijos apibrėžčių, nes pateisinamas daugiabalsiškumas, kitiškumas, atveriantys platesnes, alternatyvias, diferentiškas hermeneutikos taikymo galimybes. Kaip pažymi G. Mažeikis, J. Lenkauskaitė (2008), šiaudieninės hermeneutikos raidai didžiausią įtaką daro ne fundamentalieji filosofiniai samprotavimai (M. Heidegger, H. G. Gadamer, P. Ricoeur), o taikomios hermeneutikos tyrinėjimai (antropologinė hermeneutika: Geertz, 2005, literatūrologinė hermeneutika: Szondi, 1995, hermeneutikos pedagogika: Sotiriou, 1993). Todėl kitame skyriuje aptariama filosofinės hermeneutikos ir pedagoginės veiklos sąveika.

1.2. Šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika po „neįmanomų debatų“

Šiame skyriuje aptariama šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika, kuri remiasi H. G. Gadamer ir J. Derrida diskusijos rezultatais. Skyriuje pateikiamos ir analizuojamos dvi skirtingos ugdymo(si) prieigos, t. y. H. G. Gadamer filosofinė hermeneutika ir J. Derrida dekonstrukcija. 1981 m. Paryžiuje buvo surengti H. G. Gadamer ir J. Derrida debatai, siekiant išvelgti hermeneutikos ir dekonstrukcijos santykio galimybę. Tačiau Philippe Forget šiuos debatus įvardijo kaip „neįmanomus“, o Fred Dallmayer pavadino „nedialogu“, teigdamas, kad šių filosofų pokalbis neįvyko. Šie debatai pateikiami knygoje „Dialogas ir dekonstrukcija“. H. G. Gadamer ir J. Derrida debatai traktuojami „neįmanomais“ dėl to, kad juose nepavyko pasiekti bendro sutarimo, nepasisekė užmegzti dalyvius vienijančio dialogo. Disertacijoje aptariama ir analizuojama tai, kas įvyko po debatų, t. y. darbe atsižvelgiama į H. G. Gadamer ir J. Derrida „neįvykusių debatų“ diskusijų rezultatus bei jų įtaką ugdymo filosofijai. Šiame skyriuje glaustai apžvelgiamos tradicinės hermeneutikos sąsajos su pedagogika ir jos raida iki šiaudieninės hermeneutinės pedagogikos.

J. Derrida filosofija hermeneutinėje pedagogikoje pasirinkta siekiant parodyti tautinio identiteto dinamiškumą, išjudinant nejudrias identiteto teorijas. Remiantis J. Derrida skirsmo samprata, nagrinėjamas mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymas(is). Akcentuojama, kad mokinius migrantus sieja nenutrūkusi tradicija, t. y. lietuviškumą, tačiau ji skirtingų mokinių skirtingai suvokiama, dėl to pedagoginėje klasėje atsiranda įvairių įtampų.

Diskutuoti apie šiuolaikinę hermeneutinę pedagogiką XXI a. skatina poreikis pedagogiką papildyti tarpkultūriniu dialogu, žmogaus ir jį / ją supančių aplinkų įprasminimu. Tokia pedagoginė kryptis priešpriešinama ilgą laiką vyravusiai tradicinei pedagogikai. Šiuolaikinė hermeneutika atskleidžia žmogaus ontologiją, atlieka žmogaus būties sklaidą ir yra susijusi su pedagogika, kaip supratimo sistema (Mažeikis, Lenkauskaitė, 2008). Kitas svarbus aspektas, skatinantis analizuoti hermeneutikos poreikį ugdyme(si), – tai mokinių patirčių daugiabalsiškumo išryškėjimas postmodernioje visuomenėje, pedagogikoje, parodant skirtingas sampratas, pasaulėžiūras, (per)kuriamas naujas reikšmes. Mokyklos dažnai pateikia homogenišką kultūros diskursą, kultūros „sukaulėjimą“, tačiau jaunoji karta savo tapatybę, pasaulėžiūrą konstruoja per skirtingas interpretacines prieigas (pvz., *pop* kultūrą, TV, muziką, tinklaraščius, forumus) (Archer, 2010). Interpretacija nėra dar vienas aiškinimas, tai yra individo laisvė, kurioje randamas identitetas ir orumas (Smith, 1994).

M. Heidegger vienas pirmųjų pabandė susieti ugdymą ir hermeneutiką, siekdamas ontologizuoti pedagogiką (Thomson, 2004). H. G. Gadamer veikalė „Tiesa ir metodas“ taip pat pabrėžia ontologinės hermeneutikos sąsajas su ugdymu. Abu filosofai ugdymo ontologiją sieja su praktine interpretacine, dialogine, žaidybine veikla (Gadamer, 1990, p. 23). Šiuolaikinėje pedagogikoje hermeneutikos taikomumas pastebimas vis įvairesnėse srityse. Hermeneutika pasitelkiama siekiant praturtinti edukacinę muziejų vertę (Hooper-Greenhill, 1994), taip pat norint plėtoti sporto pedagogiką (Schempp, 1996). Taikomosios hermeneutikos tyrinėjimai ugdyme(si) pirmiausia siejami su hermeneutinės pedagogikos atstovu P. Sotiriou (1993, 2012), kuris, remdamasis H. G. Gadamer hermeneutika, aprašė hermeneutinės klasės (angl. *hermeneutic classroom*) koncepciją. P. Sotiriou, susiedamas hermeneutinę pedagogiką su hermeneutine klase, kaip tekstų analizavimo, interpretavimo ir prasmų paieška, susiaurina pedagoginės hermeneutikos koncepciją, priartindamas ją prie didaktinio ugdymo(si) metodo.

Disertacijoje hermeneutinės pedagogikos atstovais laikomi ir tie autoriai, kurie rašo apie hermeneutiką ugdyme(si), bet nevartoja tiesioginės sąvokos

hermeneutinė pedagogika. Tai S. Gallagher (1992), kuris atskleidė hermeneutikos taikomumą ugdyme(si), P. Fairfield (2011), aprašęs ugdymo(si), dialogo ir hermeneutikos galimybes, M. Mayers, J. C. Field (2001, 2004), analizavę hermeneutikos taikomumą klasėje ir reikšmės konstravimą, J. Grondin (2011), atskleidęs kitybės reikšmingumą mokymosi procese, A. Wiercinski (2011), kuris aptarė hermeneutinės pedagogikos reikšmę saviugdai ir nesėkmės įgalinimui. **Lietuvos kontekste** hermeneutinės pedagogikos klausimais diskutuoja ir hermeneutinės pedagogikos tradiciją kuria G. Mažeikis (2008, 2010), atskleisdamas hermeneutikos, kaip didaktinio metodo, taikomumą ugdyme(si). G. Mažeikis, J. Lenkauskaitė (2008) analizuoja kooperuotų studijų (angl. *service-learning*) adaptavimą hermeneutinės pedagogikos požiūriu. L. Lukočiūtė, R. Mickutė (2009) magistro darbe tyrinėja iš užsienio grįžusių mokinių patirtis taikydamos hermeneutinės pedagogikos koncepciją. L. Lukočiūtė, G. Mažeikis, R. Mickutė (2009) vertina hermeneutinės pedagogikos galimybes įgalinti mokinius migrantus, turinčius trauminę patirtį. L. Garšvė (2011) analizuoja hermeneutinės pedagogikos, kaip metodo plačiąja prasme, taikymą adaptuojant skirtingų kultūrų mokinių patirtis klasėje.

Hermeneutika, perėjusi keletą etapų, atspindėjo skirtingą ugdymo filosofiją, metodologiją ir praktiką. Į istoriją orientuota hermeneutika rėmėsi istorine metodologija, kai siekiama tekstų interpretacijų (Wulf, 2003). H. G. Gadamer veikalas „Tiesa ir metodas“ sukėlė naujas filosofinės hermeneutikos, kurios pagrindu tapo savęs ir pasaulio supratimas, diskusijas. Hermeneutinė pedagogika, besiremianti H. G. Gadamer filosofine hermeneutika, įvardijama tradiciniu hermeneutinės pedagogikos laikotarpiu. Disertacijoje remiamasi šiuolaikine hermeneutine pedagogika, kurios atskaitos tašku laikomi H. G. Gadamer ir J. Derrida (*ne*)įvykę debatai. **Tradicinės hermeneutinės pedagogikos rėmus suskaldo dekonstrukcija, pradėdama naują šiuolaikinės hermeneutinės pedagogikos etapą.** Debatų analizuotojai, tyrinėdami „neįvykusių debatų“ priežastis, pradeda ieškoti hermeneutikos ir dekonstrukcijos, supratimo ir nesupratimo, dialogo ir nedialogo, interpretacijos ir klaidingo supratimo skirtumų, įnešusių naujų postulatų į hermeneutikos plotmes. „(Ne)įvykusių debatų“ analizuotojai (Cesare, 2004; Hogan, 2003) pažymi, kad šie debatai pagyvino šiuolaikinę filosofiją, kartu ir pedagogika besiremiančią ugdymo filosofija.

Šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika rekonstruoja ugdymo(si) procesą priešingai nei ilgiau kaip 50 metų gyvavę pagrindiniai ugdymo modeliai: perdavimo (angl. *transmission*), pedacentrinis (angl. *pedacentric*), tarpininkaujantis (angl. *facilitator*) (Smith, 2006). *Perdavimo modelis* sietinas su moky-

toju – aktyviu žinių ekspertu perdavėju ir mokiniu – pasyviu žinių perėmėju. *Pedocentriniame modelyje* mokinys yra centrinė ugdymo figūra. *Tarpinin-kaujantis modelis* yra technologinio pakilimo ir kultūrinio dominavimo pasekmė. Mokytojas atlieka ugdymo(si) proceso vadybininko vaidmenį. Jam / jai nereikia turėti svarbių žinių tam tikromis temomis. Reikia mokėti naudotis internetu, sudaryti projektų grupes, valdyti elgesio problemas ir būti paklusniam visoms valstybės nuorodoms.

Tradicinės hermeneutinės pedagogikos elementai: komunikacija, interpretacija ir supratimas. Šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika pagrindinius principus perėmė iš tradicinės hermeneutikos (Danner, 1997; Gallagher, 1994; Jardine, 1998; Palmer, 1967; Smith, 1994, 1999) ir įnešė naujų elementų, rekonstravusių tradicinę hermeneutinę pedagogiką. Tai etimologinis kalbos vartojimas, gebėjimas parodyti dalies ir visumos koreliaciją, kūrybinė interpretacija, siekiant sukurti naują jausmą tarp kitoniškų grupių, individų, kultūrų, faktų ar teorijų. Šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika atliepia postmodernizmo ideologiją, nukreiptą į radikalią pedagoginės sąmonės, mąstymo kaitą ir kultūrinę ugdymo(si) revoliuciją, kuri pasireiškia kaip antipedagoginė ideologija, atmetanti ankstesnes pedagogines teorijas ir kritikuojanti ankstesnius ugdymo idealus (Juodaitytė, 2003a). Postmodernizmo laikotarpiu svarbus postmodernus mąstymas, siekiant išsilaisvinti iš intelektualinės priespaudos (Jakavonytė, 1999). Todėl hermeneutinė pedagogika įvardijama globalios ateities, *tarpcivilizacinio dialogo* (angl. *intercivilizational dialogue*) (Pasha, Samara, 1997, cit. iš D. Smith, 2006) kūrėja ir puoselėtoja. Tai toks dialogas, kuris reikalauja atviros ateities, nes tai dalis šiuolaikinės tapatybės. H. G. Gadamer ir J. Derrida debatų pasekmė ta, kad hermeneutinėje pedagogikoje svarbu parodyti ne tik galimą dialogą tarp kitoniškumo, bet ir išryškinti galimus nesupratimus arba skirtumus, kaip daugiakontekščio ugdymo(si) prielaidą. Tradicinė hermeneutinė pedagogika remiasi tradiciniais pedagogikos modeliais, aiškindama nesupratimus, kylančius dėl skirtumų. Tačiau klasikiniai modeliai netinka šiuolaikinei pedagogikai ir neatliepia įsigilinimo į šiandienos problemas galimybių. Ši problema ypač aktuali tyrinėjant šiuolaikinės migracijos padarinius ugdymo(si) procese. Kadangi yra skirtumų ir vyksta nuolatinis jų dauginimasis, kas globalizacijos, technikos, informacijos pasaulyje yra neišvengiama, tie skirtumai, anot J. Derrida, nėra blogis, todėl jų kaita daro įtaką mokinio migranto vystymuisi¹². Skirtingai nei M. Heideg-

12 Socialiniuose moksluose sąvoka *raida* dažnai vartojama pakeičiant sąvoką *vystymasis*. Tačiau disertacijoje sąvokos *vystymasis* ir *raida* vartojamos sinonimiškai, nurodant, kad *vystymosi* sąvoka vartojama tarptautiniuose politikos moksluose (*vystomasis bendradarbiavimas*), išreiškiant raidos procesą.

ger ir P. Ricoeur, disertacijoje akcentuojama ne tik *tekstas–vystymasis*, *patirtis–vystymasis*, *gyvenimo drama–vystymasis*, bet ir *skirmsas*, *skirtumai–vystymasis* ir *konfliktai–vystymasis*. Mokinio hermeneutinis skirtumas ir vystymasis, kaip toks supratimo procesas, yra dramatiškas ir nesibaigiantis bei tiesiogiai darantis įtaką jo tautinio identiteto raidai. J. Derrida išryškina, kad dramatiškas vystymasis neturi krypties ir yra neatidedamas, todėl skirmsų (*differance*) dauginimasis vyksta nuolatos. Hermeneutinė pedagogika aprėpia visus šiuos komponentus: *vystymasis dėl teksto skaitymo* (praktika, nurodanti į W. Dilthey, P. Ricoeur), *vystymasis dėl to, kad interpretuojama gyvenimo praktika* (plačiąja prasme, pvz., bendravimas su šeima, mokykla, t. y. prasmų horizonto kūrimas). Tai psichologinė drama, todėl hermeneutika krypsta į psichoanalizę, ir skirsmas sukuria pagrindą mokinio raidai. Taigi hermeneutinė pedagogika absorbuoja kitas pedagogikas.

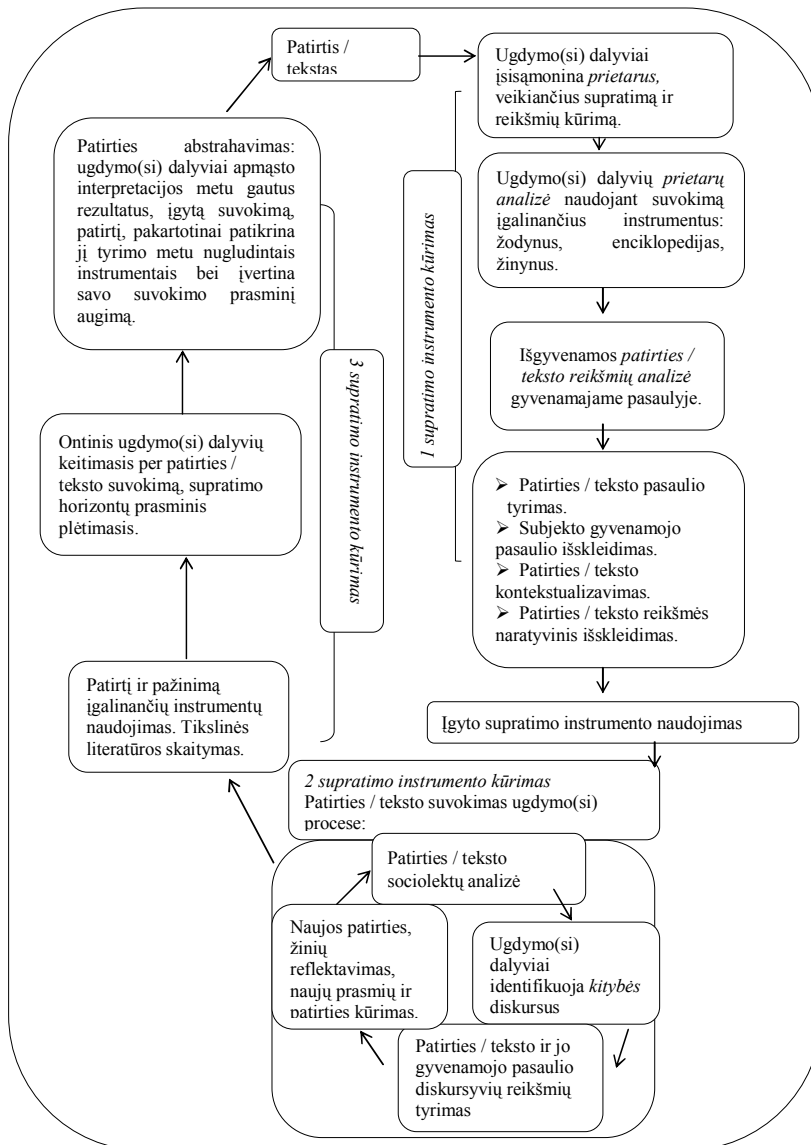
Toliau skyriuje aptariami pagrindiniai filosofiniai **šiuolaikinės pedagoginės hermeneutikos** principai.

Tradicinė ir šiuolaikinė hermeneutika rodo, kad dialoge su *kitu* svarbiausia supratimas. Tradicinė hermeneutika pabrėžia pasiekiamą *kito* supratimą ir nuolatos galimą dialogą. Šiuolaikinė hermeneutika, priešingai, atmeta tradicinės hermeneutikos požiūrį, kad yra vienintelė, tikra reikšmė. Šiuolaikinė hermeneutika apeliuoja į supratimą per *Aš* ir *kito* skirtumo suvokimo įprasminimą, siekiant atskleisti skirtingus prasmų klodus. Tradicinė hermeneutinė pedagogika remiasi *kito* įgalinimu per dialogą su visomis jo skirtybėmis, tačiau tos skirtybės dažnai užgožiamos. Šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika nurodo ***kito subjektyvaus sąmoningumo nepasiekiamumą*** (angl. *unreachability of other subjective awareness*), reiškiantį, kad netgi tų pačių kultūrų subjektai turi skirtingas gyvenimo patirtis. Tai rodo, kad mokiniai, tiek atvykę, tiek išvykstantys ar grįžę, kuria mikroistorijas, kurios yra svarbios siekiant atskleisti jų prasmų horizontus. Kiekvienas mokinys kuria savo mikroistorijas, neatsižvelgdamas į bendrąją istorinę egzistenciją, todėl perėjimas iš vienos aplinkos į kitą kelia psichologinę dramą, kuri verčia nuolatos reflektuoti savo tapatybę. Šiuo atveju *Bildung* nurodo, kad individas negali būti išplėstas iš savo gyvenimo konteksto, todėl reikia aprėpti asmens gyvenimo horizontus, išryškinant nuolatinius skirmsų atsiradimus. Ugdymo(si) tikslu lieka žaidybinė dialoginė interpretacija, atliepanti *kito* sąmoningumo nepasiekiamumą dėl nuolatinų skirmsų vystymosi. J. Derrida pažymi, kad tų skirmsų atidėti neįmanoma, jų nuolatos randasi dėl skirtingų patirčių, todėl šiuo atveju mokinys, patekdamas iš vienos aplinkos į kitą, formuoja savo savastį skirmsų akistatoje.

Norėjimo suprasti ir kalbėjimo sąlygos. Tradicinė pedagogika nurodo norą kalbėti, užgoždama norėjimą suprasti. Dažnai mokyklose mokiniai tiesiog turi išmokti, netgi nesuprasdami, kodėl taip yra. Tačiau hermeneutinė pedagogika iškelia priežastingumo ir pasekmės ryšį. Pavyzdžiui, per istorijos pamokas dažnai mokiniams reikia atsiminti datas, vietas, vardus, nesigilinant į įvykio ir jo pasekmių ryšį. Socialinių mokslų pateikimas per hermeneutinę prizmę išryškina kitokią ugdymo(si) praktiką. Pavyzdžiui, analizuojant politikos ir ekonominės sistemos ryšį: *kartą atėjo mokytojas į pamoką ir paklausė mokinių, iš kur atkeliavę daiktai, kuriuos jie turi. Kinija, Indonezija, Meksika? Mokiniai pradėjo skaityti etiketes. Mokytojas klausia, kodėl iš Kinijos? Kodėl iš Meksikos? Tuomet visi pradėjo diskutuoti, koks ryšys tarp ekonomikos ir politikos* (Mayers, Field, 2004). Hermeneutinė pedagogika arba į klausinėjimą / tyrinėjimą orientuotas mokymas(is) yra susietas su dviem dalykais: 1) supratimu – savęs supratimu, norėjimu suprasti, 2) supratimo siejimu su prasmės kūrimu pasaulyje. Hermeneutinė pedagogika susitelkia į tam tikrą dėmesingumą, kuris numato mūsų patirtis ne kaip duotybes, o kaip galimybes, provokuojančias subjektus norėti suprasti. Iškeliama *vidinio tapsmo* ugdymo(si) procese svarba. H. G. Gadamer (2004) *Bildung* koncepcija ugdymosi procese pabrėžia perėjimą nuo tapimo į buvimą. Ugdymosi procese įsisavinama egzistencija, kuri tampa vidine savastimi, kai per egzistencinius tapimus (angl. *becoming*) individas pažįsta save ir pereina į buvimą (angl. *being*).

Supratimas skirtingu būdu. Šis principas apima turimą ir naują supratimą. Toks dinaminis supratimas keičia savąjį *Aš* ir nurodo skirtingus supratimo būdus. Supratimas nurodo į hermeneutinį ratą. Kiekvienas individas kuria savo supratimą, integruodamas turimą informaciją, kuri jam / jai yra aktuali. E. G. Guba, Y. S. Lincoln (1989) pabrėžia, kad individai kuria naujas prasmes sąveikaudami su nauja informacija, situacija, *kitais* individais, naudodami savo turimą patirtį, įsitikinimus, vertybes, lūkesčius. Toks supratimo konstravimo procesas susijęs su hermeneutinio rato taikomumu mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymo(si) procese (žr. 1 pav.). Supratimas skirtingu būdu hermeneutinėje pedagogikoje svarbus ir tuo, kad kiekvienas ugdymo(si) dalyvis turi skirtingus požiūrius, kuria skirtingas mikroistorijas, t. y. vieni siekia išlaikyti esamą kultūrą, tapatybę, o kiti – jos atsisakyti ir kurti naująjį pasaulį. Todėl svarbu išryškinti supratimo skirtumus, jų neužgožiant ir neįveikiant skirtybių, t. y. įprasminti skirtumus kaip ugdymo(si) išteklių, sukuriant tarpkultūrinę (daugiabalsę) aplinką. Mokiniai migracijos procese, nors ir pasirinkę gynybinį identiteto būdą (sieki išlaikyti ir aktualizuoti savo prigimtinį tautinį tapatumą), patenka į naują aplinką. Tai reiškia, kad tapa-

tybės suvokimas yra reflektuojamas naujomis sąlygomis, nors ir tomis pačiomis pastangomis. Dėl to kuriasi individo tapatybės skirsmi, nes bet kuri nauja aplinka įneša tam tikros suvokimo destrukcijos. Todėl tautinis mokinio identitetas reflektuojamas skirsmų santalkoje ir tapatybė arba modifikuojasi ir įgyja naujas formas, arba išsaugoma su tam tikromis intervencijomis (atsiranda sąlygos hibridiškai tapatybės sampratai).



1 pav. Hermeneutinio rato taikomumas identitetų ugdymo(si) procese

Sukurta remiantis: Mažeikis, G., Savickis, A. (2012). Hermeneutinio rato pritaikumas mokymo(si) procese. *Kokybiniai edukaciniai tyrimai*, Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

Hermeneutinis ratas apima ugdymo filosofiją, metodologiją ir metodus (platesnę diskusiją žr. 1.3 sk.). Hermeneutinio rato principas ugdyme(si) svarbus dėl kelių aspektų. Pirmiausia išryškina hermeneutinės pedagogikos metodologiją, kuri reikšminga subjektų supratimo ugdymui(si) per skirtingų patirčių interpretaciją klasėje. Antra, hermeneutinis ratas, kaip metodologija, numato galimybę rasti konsensusą su *kitais* bei praturtinti savo turimą informaciją naujomis žiniomis, parodant skirtingus mąstymo būdus. Trečia, hermeneutinis ratas ugdyme(si) nurodo: a) ugdymo(si) dalyvių turimą supratimą ir kaitą santykiuose su *kitu* (tarp visumos ir dalies), b) santykių tarp familiarumo ir kitoniškumo. Naujos žinios visada yra sąlygotos pirminių žinių ir yra nuolatinė sąveika tarp familiaraus ir nežinomo (Wiercinski, 2011). Todėl hermeneutinėje pedagogikoje svarbūs prietariai ir jų analizė, o kritinė pedagogika numato prietarų, kaip mąstymo kliūties, įveikimą. Hermeneutinis ratas yra hermeneutinės teorijos centrinė ašis, nepaisant to, kokioje disciplinoje hermeneutika taikoma. Hermeneutinis ratas išreiškia visumos ir dalies santykių, todėl tai gali būti taikytina ir tyrinėjant mokinių identitetų ugdymą(si) (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Hermeneutinio rato principai: dalis ir visuma

DALIS	VISUMA
Viena patirtis (atskiras subjektas)	Daug patirčių (subjektai klasėje)
Konkreiti patirtis	Patirties kontekstas
Patirties epizodas	Nuolatinis patirties skleidimas gyvenamajame pasaulyje

Adaptuota remiantis: Smith, J. A. (2007). Hermeneutics, human sciences and health: linking theory and practice. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2, 5.

Supratimas ir laisvė. Supratimas yra neišvengiamas momentas, apimantis supratimą skirtingu būdu. Laisvė čia suprantama kaip gebėjimas suvokti skirtingai save ir *kitą*. Laisvė taip pat gali būti traktuojama kaip bendro supratimo su *kitu* radimas (Cesare, 2004). Skirtumai yra riba, kai laisvė leidžia pažinti save per *kitą*. Dekonstrukciniu požiūriu ugdymo(si) laisvė remiasi „išėjimu iš saugios / patogios būsenos“, t. y. mąstymas už ribų (Boshoff, 2007). Remiantis J. Derrida požiūriu, turi būti kiekvieno individo žinių judėjimas, kuris skatina mentalinį procesą. Tačiau bet koks pasikeitimas yra individo saugios / patogios būsenos destabilizacija. Komfortiškos būsenos destabilizacija skatina mąstymą už savo galimybių ribų, kartu ir problemos identifikavimą jos neužslopinant. Hermeneutiniu požiūriu ugdymas(is) turi remtis priešasčių suvokimu, t. y. kas yra tie pasikeitimai, kam jie reikalingi. Toks požiūris nurodo pavojaus galimybę, kai individas, gilindamasis į savo mąstymą, užgožia *kitų* mąstymus ir

problemos gilumą. Todėl hermeneutinėje pedagogikoje svarbus nesibaigiančio dialogo su *kitais* principas. Mokinių migrantų (iš)gyvenamų patirčių supratimas turi vykti *keičiant požiūrį į mokinius, kaip į skirtingus ir visaverčius socialinius individus, todėl mokiniai turi teisę nesiorientuodami į suaugusiuosius dalyvauti kuriant naują pasaulį čia ir dabar* (Juodaitytė, 2003a).

Hermeneutikos ir dekonstrukcijos sąveikos sąlyga, atspindinti šiuolaikinėje hermeneutinėje pedagogikoje, kurią analizuoja R. Bagdanavičiūtė (2012), yra **dialogo (ne)galimybė**. Toks hermeneutinės pedagogikos principas pabrėžia skiriamuosius individų bruožus. Šio principo suponuojamas interpretacinis supratimas paremtas skirtimi (*différance*): *visa tėra išcentruotas interpretacinis skirčių žaismas, pati save stimuliuojanti tėkmė, suardanti bet kokią pozityviu nukreiptumu į kitą paremtą dialogo pastangą* (Bagdanavičiūtė, 2012, p. 126). Skirtingos tarpkultūrinės edukacinės patirtys klasėje išprovokuoja (ne)dialogą, kuris reiškiasi atstovavimu skirtingoms pozicijoms, patirtims, kultūroms ir tikslams. Kitaip tariant, skirtingų tarpkultūrinių edukacinių patirčių turėjimas reiškia atstovavimą skirtingoms mokymo(si) kultūroms (mokymo(si) dalykams, mokyklos bendruomenei, politiniams diskursams ir pan.). Mokytojai, kaip normatyvinio ugdymo(si) atstovai, dažnai atstovauja nacionaliniam švietimo diskursui, kuris reglamentuotas įvairiais tikslais ir siekiamais rezultatais. Tačiau mokiniai atstovauja kitokiai kultūrai, ugdymo(si) lūkesčiams, netgi kartų skirtumams. Dėl to mokytojai, kaip didžiųjų naratyvų atstovai, per pedagogines praktikas primeta mokiniams reglamentuotus diskursus. Tačiau kai kurie mokiniai atmata šiuos įsisteminimus, juos griaua ir kuria savo mažuosius diskursus, šitaip išcentrindami tapatybę. Toks dialogas remiasi išcentruotos tiesos ieškojimu, kai netiesa galimai tampa tiesa.

Gadameriškoji hermeneutika akcentuoja **nesibaigiantį dialogą** (angl. *infinite dialogue*), nurodantį nuolatinį prasmės ieškojimą. Šis principas yra svarbus pedagogikoje, nes dialogas remiasi išcentruotos tiesos ieškojimu. Dialogas laikomas sėkmingu, kai *Aš* keičiasi per *kitą*, o *kitas* keičiasi per *Aš*, t. y. abiejų subjektų kismas per dialogą. Kiekvienas žodis nurodo kitų galimų žodžių nebaigtumą (Gadamer, 2001). Tačiau akcentuotinas galimas hermeneutikos ir dekonstrukcijos požiūrių į dialogo neišbaigtumą skirtumas. Dekonstrukcija pabrėžia kūrybišką dialogo pertraukimą, hermeneutika nurodo, kad kiekvienas dialogo pertraukimas apeliuoja į nenutrūkstamą dialogą. Anot J. Derrida (2004), pertraukimas yra supratimo ir susitarimo sąlyga. Tačiau H. G. Gadamer pažymi, kad dialogas nenutrūksta net pertraukiamas, nes kiekvienas žodis jau yra atsakas, o atsakas yra dialogo sąlyga. H. G. Gadamer teigia, kad supratimas visada yra dialogo forma. Nesibaigiančio dialogo ir

nedialogo galimybės, kaip pažymi R. Bagdanavičiūtė (2012), yra skirtingos hermeneutikos formos ir nuo švietimo agentų atverties skirsmams priklauso tai, kuri hermeneutikos forma vyraus klasėje.

Komunikacinis ir radikalis skirties mąstymas kalboje. Tiek hermeneutikos, tiek pedagogikos teorija pažymi kalbos akto svarbą praktiniu lygmeniu. Tradicinė hermeneutinė pedagogika kalbą traktuoja kaip instrumentą, padedantį suprasti prasmes ir palaikyti dialogą su *kitu*. Toks požiūris remiasi gadameriškoju komunikaciniu mąstymu. Tačiau šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika atliepia ir *radikalią skirties mąstymą kalboje* (Bagdanavičiūtė, 2012), besiremiantį deridiškoju požiūriu. Komunikacinio mąstymo perspektyvoje individas *per kalbą, kaip dialogą, išskylančius prasmės vienumus, pranokstančius pačią kalbą, įgalinamas susišnekėti* (Bagdanavičiūtė, 2012, p. 132). Radikalią skirties mąstymą kalboje neimplikuoja ne tik jokio susišnekėjimo, bet net ir ardo pačią šnekėjimosi dialogo galimybę. Toks principas remiasi noro suprasti *kitą* ir dialoginės situacijos atsisakymu. Pedagogikos praktikoje išskiriama komunikacinio mąstymo svarba, ypač kalbant apie klasės dialogą. Kad klasėje vyktų dialogas, epistemologiškai būtina valia ir nuomonė, darantys poveikį individų mąstysenai. Tai sudaro galimybę suburti juos į naujas praktikas ir galbūt sukelti konceptualių permainų (Papastephanou, 2011). Klasės dialogas dažnai remiasi etiškais politiniais aspektais: universalumu, emancipacija, siekiu pabrėžti, kam priklauso tiesa.

Atvirumo problema. R. Bagdanavičiūtė (2012) išskiria dvi atvirumo perspektyvas: 1) siekiančios subtilaus metafizinio prasmės tapatumo, 2) atveriančios dinamišką skirtimi grįstą supratimą. Subtilus metafizinis prasmės tapatumas apeliuoja į bet kokių skirtybių suvienijimą, jų nesupriešinant. Dialogo būdu ieškoma bendro sutarimo, integralios prasmės, tiesos. Dinamiška skirtimi grįstas supratimas remiasi nesusišnekėjimo dinamika, kuri stimuliuoja pastangas nesusišnekėti. Pedagoginėje praktikoje toks nesusikalbėjimas pastebimas tada, kai pedagogai, atstovaudami *didiesiems naratyvams*, nesileidžia į *mažųjų naratyvų* prasmės prijaukinimą ir įgalinimą, ne ieško bendrų taškų, o siekia parodyti skirtį tarp *Aš* ir *Tu*. Nors ir bandoma kurti dialoginę situaciją klasėje, dažnai primetamos subjektyvistinės projekcijos kitam, siekiant *kitą* paversti veidrodiniu atspindžiu. Taip nutinka tose švietimo sistemose, kurios grįstos prigimtiniu nacionalizmo diskursu. Tai reiškia, kad *kitas* turi išeiti iš savo subjektyvumo ir būti tarp savęs ir *kito*, tokiu atveju kuriamas naujasis *Aš*. Taip pat pedagoginėje praktikoje pastebima, kad mokiniai, turintys skirtingas edukacines patirtis, pasirenka dvejopą galimybę: 1) siekia atsiverti *kitam* (šiuo atveju Lietuvos švietimo sistemai, kultūrai, visuomenei), taip ieškoda-

mi ir kurdami naująjį tautinio identiteto supratimą; toks kelias yra mažiau trauminis ir hermeneutiškas; 2) pasirenkamas dekonstrukcinis kelias, t. y. kai Lietuva mokiniams migrantams parenkama ne jų pačių noru. Toks mokinys atsisako atsiverti *kitybei* (Lietuvos švietimo sistemai, kultūrai, visuomenei), nes buvimas Lietuvos švietimo sistemoje traktuotinas kaip laikinumas. Dekonstruktivus lietuviškosios tapatybės kelias veda išteritorintos tapatybės link. Tokiu atveju galima vadovautis nuostata ne dekonstruoti supratimą, o suprasti *kitaip*, atsisakant siekti tapatumo su *kitu* (Bagdanavičiūtė, 2012).

Istorinė patirtis rodo, kad pats suprantantysis jau iš pat pradžių aptinka save, buvojančią ir priklausantį istorinei tradicijai. Todėl *istorija* aptariama dviem aspektais: kaip *institucinis žinojimas ir kaip autonominis mikroistorinis individo pasakojimas*. Istorija, kaip institucinis pasakojimas, yra ideologija, įvairių sistemų kontroliuojamas ir prižiūrimas diskursas. Kitu atveju istorija traktuotina kaip įvairių tekstų skaitymas, kuris nebūtinai sutampa su instituciniu istorijos pasakojimu. Skaitymų įvairovė suteikia galimybę įsijautus į tą laikotarpį pasinerti į istoriją ne institucine, ne kontroliuojamo aparato prasme, bet per interpretacijų skirtumus. Kita vertus, istorija gali būti suprantama kaip oralinės mikroistorijos patirtys. Tokios patirtys iš viso gali nieko bendro neturėti su institucionalizuota istorija¹³. Tai ypač svarbu aptariant mokinių migrantų tautinį identitetą, turint omeny tai, kad į Lietuvą atvyksta mokiniai, kurių išcentrinata lietuviškos tapatybės samprata. Jie patenka į institucionalizuotą istorinį pasakojimą. H. G. Gadamer *Bildung* koncepcija pabrėžia, kad ugdymas(is) turi atliepti kiekvieno istorinę patirtį, atskleidžiant subjektyvių skirsmus. Todėl hermeneutinis supratimo procesas traktuotinas ne kaip metodologines taisykles apimanti veikla, bet kaip paties suprantančiojo dalyvavimas ir įsitraukimas į istorinės patirties vyksmą. ***Istorinė patirtis gali būti atskleidžiama dviem lygiais: asmeniniu ir kolektyviniu.*** Asmeninė istorinė patirtis švietime, anot N. J. Moules (2011), yra svarbi, nes mokytojas turi žinoti, kad kiekvienas mokinys ateina jau turėdamas asmeninės ir šeimos istorijos patirčių komplektą. Analizuojant kolektyvinę istorinę patirtį švietime (institucinė istorinė praktika), kai svarbi tampa tautos istorija, kurianti sisteminių kolektyvinių bendrumą, socialinių tautos atstovų tapatumą, šiuolaikiniame ugdymo(si) procese nebetenka pirmaujančios pozicijos. Tai patvirtina atlikti tyrimai¹⁴, atskleidžiantys mokinių tautiškumo kaitos sampratą. Todėl

13 Universalioji hermeneutika neakcentuoja institucijų kritikos. Tik vėlesnioji hermeneutika, susijusi su J. Habermas, teigia, kad norint išskleisti gyvenamąjį pasaulį (vok. Lebenswelt) reikia pateikti institucijų kritiką, kuri prižiūri ir kontroliuoja gyvenamąjį pasaulį.

14 2005 m. mokinių istorinės sąmonės pokyčiai: Lietuvos mokinių istorinės sąmonės lyginamasis tyrimas. Vilnius: VU Sociologijos katedra, Pilietinės visuomenės institutas.

2006 m. Lietuvos mokyklose atliktas anketinis tyrimas atskleidė požiūrių į tautiškumą ir pilietiškumą kaitą (Duoblienė, 2006a).

šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika nurodo sąmoningą institucinės istorijos išcentrinimą per hermeneutines praktikas. Svarbiausias dalykas yra sąmoninga dabarties praktika per *įsikitinimų* galimybę kurti subjektyvias istorines patirtis. Todėl svarbi mokytojo ir mokinio sąveika išlaikant etinį dialoginį principą, nesiekiant ieškoti ar ginčyti tiesų.

Kaip pažymi A. Mickevičius (2010), D. Di Cesare (2004), J. Simon (1989), H. G. Gadamer filosofinė hermeneutika, besiremianti **geros valios suprasti** principu, sulaukė J. Derrida kritikos. J. Derrida geros valios suprasti principą sieja su valios metafizika. Tačiau H. G. Gadamer geros valios suprasti nesieja su esaties metafizika, nes pokalbyje visada siekiama suprasti vienas kitą, o tam ir reikalinga savita *gera valia suprasti*, kuri *ne silpnintų, bet stiprintų* partnerio, su kuriuo komunikuojama, argumentus ir pastarieji taptų suprantami. H. G. Gadamer pabrėžia, kad hermeneutiškai išlavinta sąmonė visada bus atvira *kito* kitoniškumui. Pažymėtina, kad hermeneutiškai išlavinta sąmonė visada bus *gera valia suprasti* besiremianti sąmonė. Ir priešingai, uždara, vien savųjų prasmų sistemoje užsisklendusią sąmonę jis vadino metodologine ir narcizine. Analizuojant šiuolaikinius edukacinius pokyčius švietimo sistemoje, dažnai pritrūkstama *geros valios suprasti* principo, kadangi kiekviena mokykla, besiremianti valstybės vykdoma politika, atliepia metodologinę sąmonę, besiremiančią didžiaisiais pasakojimais (angl. *grand narratives*). Tačiau šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika nurodo istorinį prasmų kintamumą, apeliuodama į užslopintų, lokaliųjų naratyvų išviešinimą, kurie kuria tapatybių dialogą. Standartizuotų prasmų kūrimas ir perėmimas kviečia atsisakyti savo mąstymo, vertybių, ugdymo filosofijos, kūrybingumo ir sutikti su „ekspertų“ kuriamais standartais, ugdymo turiniu, sukuriama švietimo sistemai (Mayers, 2001). Todėl nebelygia erdvės „ekspertų“ ir švietimo subjektų, mokytojų ir mokinio dialogui klasėje. Tačiau šiuolaikinė pedagogika nurodo keletą alternatyvų, leidžiančių rekonstruoti švietimo diskurso standartus ir jo dalyvius: 1) remiantis gadameriškąja hermeneutika, atsiveriant *kito* kitoniškumui, ieškant dialogo galimybių; 2) deridiškąja dekonstrukcija (antihermeneutika), kuri prisiima supratimo negalimybių našta, gilinant nesupratimus jų neužgožiant. Tęsiant dialoginę diskusiją, svarbūs ir L. Duoblienės (2006) pastebėjimai, kad švietimo sistemoje pasirinktinai galimi dviejų tipų dialogai: pirmasis – tai sokratiškasis racionalus dialogas, antrasis – kildinamas iš M. Buberio ir E. Levino filosofijų, nurodančių etiką pirmine santykio sąlyga. Kitaip tariant, skirtumai tarp *Aš* ir *kito* yra tokie dideli, jog tų skirtumų įveika neįmanoma ir galbūt net nereikalinga, belieka etinė laikysena *kito* atžvilgiu. Kultūrų ir

kito santykinis pažinimas gali vykti tik per interakciją, užtikrinus etiškumą. Tuomet neverta gilintis į kultūrinius skirtumus, gryninti ginčytinas sampratas, ieškoti visiems vienodai priimtinių argumentų (Duoblienė, 2006a).

Apibendrinant galima sakyti, kad hermeneutinė pedagogika akcentuoja ne problemos išsprendimą, o savo mąstymo skirties įveiką ir supratimo ribų peržengimą. Šiuolaikinio pasaulio procese nuolatos vyksta kismas, todėl de-ridiškuoju požiūriu neįmanoma sulaikyti skirsmų radimosi. Vadinasi, išskyla *Bildung* svarba per skirsmų atpažinimą vystyti savastį, atpažinti ir įgalinti save. Todėl svarbus subjekto kaitos procesas, perėjimas nuo individo prie *divido*, kaip dalomo subjekto. Šis klausimas disertacijoje plačiau nagrinėjamas kalbant apie tapatybes. Šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika, atliepianti dekonstrukcijos filosofiją, kelia iššūkius ne tik (re)konstruoti ugdymo(si) procesą, bet ir iš naujo konceptualizuoti individo, kaip dalomo subjekto, poziciją. Todėl svarbu išanalizuoti, kaip hermeneutinės pedagogikos principai virsta ugdymo(si) praktikos veiksmis.

1.3. Hermeneutinė pedagogika, kaip edukologijos metodologija

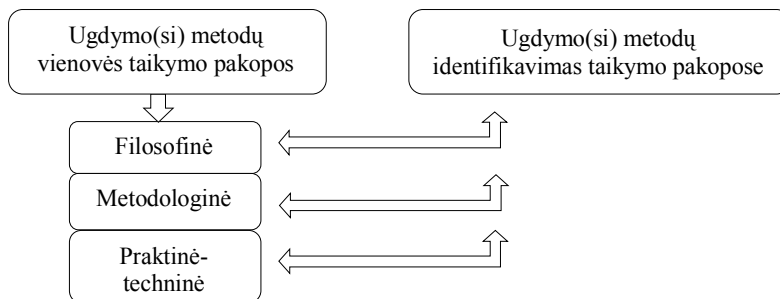
Šiame skyriuje nagrinėjamas hermeneutinės pedagogikos, kaip ugdymo(si) filosofijos ir metodologijos vienovės raiškos, praktinis taikomumas pedagoginiame procese. Hermeneutinė pedagogika analizuojama kaip metodologija, aktualizuojanti ugdymo filosofijos ir ugdymo(si) metodų sąveikas. Pateikiami ir analizuojami hermeneutinės klasės pavyzdžiai, įprasminantys hermeneutinės pedagogikos principų praktinius konstruktus. Aktualizuojama hermeneutinės klasės ugdymo(si) metodų atlieptis tautinio identiteto ugdymo(si) kaitos raiškoje.

Dauguma dabartinių ugdymo(si) programų remiasi griežtomis metodologinėmis nuostatomis, paliekančiomis mažai erdvės interpretacijoms, improvizacijoms. Žiniomis grįsta dinamiška visuomenė pateikia faktinę, „atrinktą“ informaciją, kurią mokinys turi atkartoti (Murray, 2010). Tokiu būdu neskatinamas mokinio ieškojimas, suteikiantis galimybę įprasminti esatį. 1992 m. S. Gallagher savo darbe „Hermeneutika ir ugdymas“ (*Hermeneutics and Education*) akcentavo, kad švietimo srityje hermeneutika nebuvo plačiai diskutuojama pasauliniame kontekste, tačiau europietiškosios švietimo tradicijos jau ilgą laiką rėmėsi hermeneutika įvairiuose metodologiniuose debatuose. Hermeneutika koncentruojasi ties prasmės atskleidimu individo veiksmuose. Mokymosi procesas ne statiškas, o dinamiškas, todėl ugdymo(si) procesą gali

praturtinti hermeneutika. Šiandienos ugdymas(is) apima mokymo(si) paradigmą, kurios dėmesio centre yra mokinys ir jo savitumo identifikavimas. Tačiau hermeneutika dar labiau praplečia šią paradigmą, akcentuodama mokinių, reflektuojančių skirtingas patirtis, prasmės ieškojimą ir išskleidimą. Kitaip tariant, hermeneutika, viena vertus, yra priemonė atrasti save, kita vertus, prarasti save tam, kad būtų galima sukurti savo naująjį *Aš* – oresnį ir gilesnį (Smith, 1994). Todėl svarbus mokinio migranto, kaip subjekto, tautinio identiteto reikšminės konstrukcijos ir jo / jos išgyvenamų patirčių įprasminimas mokyklinėje klasėje. Mokinio svarbumas ugdymo(si) procese akcentuojamas rodant nuolatinį dėmesį jo / jos patirčiai, kartu skatinant mokinį įsitraukti į patirties tobulinimo procesus (Juodaitytė, 2003a). Lietuvos valstybė susiduria su kultūrine, tautine, etnine įvairove, todėl, anot T. H. McLaughlin (1997), švietimas turi sudaryti sąlygas tautinio formavimosi išraiškų *įvairovei*. Ugdymo(si) procese svarbus ne tik pedagoginių principų ir ugdymo(si) metodų techninis taikomumas, bet ir jų filosofinis pagrindimas bei sąveika. Visuomeniniai pokyčiai veikia edukacinių paradigmų virsmą. Todėl aktualūs visuomeniniai reiškiniai turi būti atliepiami ir ugdymo(si) procese, siekiant visuomenės ir ugdymo(si) sąveikos. Tuo tikslu disertacijoje analizuojama visuomeninių reiškinių, kurie vyrauja ir ugdymo(si) procese, kaita migracijos procese, pavyzdžiui, įvairovė, kitoniškumas, subjektyvumas. Siekiant mokyklinėje klasėje suvaldyti šiuos reiškinius, atitinkamai įtraukiami šiuolaikinio mokymo(si) metodai, dažnai pamirštant, kad už kiekvieno metodo ar jų grupės slypi filosofija, pagrindžianti praktiką. Lietuviškose mokyklose mokosi įvairias migracijos formas patyrę lietuvių kilmės mokiniai, todėl jie kuria savitus tautinio identiteto diskursus. Vadinasi, taikomi tradiciniai pedagogikos ugdymo(si) metodai yra netinkami mokinių migrantų patirtims įprasminti klasėje. Šiuolaikinėje pedagogikos didaktikoje plačiai nagrinėjami šiuolaikiniai mokymo(si) metodai (Visockienė, Puskunigienė, 2012; Šiaučiukėnienė, 2006; Taliūnienė, 2006; Butkienė, Kepalaitė, 1996; Petty, 2008), akcentuojant metodų normatyvizmą (kaip ir ko mokinys pasieks bei koks bus rezultatas), techninį taikomumą ir psichinius besimokančiųjų procesus. Tačiau pažymėtina, jog edukacinė paradigma remiasi filosofinėmis prielaidomis, pasireiškiančiomis naujomis filosofinėmis ugdymo teorijomis, įnešančiomis savo ugdymo metodus (Duoblienė, 2006). Toliau nagrinėjama, kaip filosofiniai hermeneutinės pedagogikos principai virsta ugdymo(si) metodais.

Ugdymo(si) filosofijos ir praktikos vienovės raišką, akcentuojančią įvairovę, kultūros reikšmę, dialogą, intersubjektyvias sąveikas, atliepia *hermeneutinė pedagogika*. **Hermeneutinės pedagogikos praktinis lygmuo yra**

hermeneutinė klasė, kurios *principai* pateikiami tolesnėje skyrelio analizėje. Pabrėžtina tai, kad tradiciniai ugdymo(si) metodai, taikomi šiandieninėje mokyklinėje didaktikoje, akcentuoja techninį metodo pritaikomumą, o hermeneutinė pedagogika pirmiausia pabrėžia ugdymo(si) metodų filosofinių principų pagrindimą ir tuomet praktinį taikomumą. Tačiau tradicinių ir hermeneutinės pedagogikos ugdymo(si) metodų taikymo skirtumų analizė nėra tyrimo objektas, todėl šie dalykai nebus nagrinėjami. Hermeneutinė pedagogika nurodo ne tik ugdymo(si) metodų techninį taikymą, bet ir metodologiją. Metodas yra efektyvus, jei jis susietas su bendrąja metodologija ir ugdymo filosofija. Ugdymo filosofija aprėpia supratimą apie žmogaus raidą ir jos sąsajas su filosofija. Bet kuri metodologija remiasi ugdymo filosofija. Metodologija pagrindžia teorijas, kurios susieja metodų kompleksą su ugdymo filosofija. Hermeneutika vienu atveju yra ugdymo(si) filosofija, metodologija, kitu atveju – ugdymo(si) metodas. Hermeneutika gali reikštis skirtingu būdu, priklausomai nuo aplinkybių. Hermeneutika yra supratimo filosofija, aiškinanti žmogaus supratimo raidą. Be ugdymo filosofijos negalima tinkamai nagrinėti ugdymo metodologijos. Metodologija aprėpia ugdymo metodų kompleksą. Antra, hermeneutika yra bendroji metodologija, nes ji aprėpia daugelį techninių veiksmų, kurie turi būti atlikti, kad žmogaus supratimas būtų ugdomas. Trečia, hermeneutika yra metodas, skirtas suprasti ir aiškinti tekstą, patirtį. Hermeneutinė fenomenologija analizuoja patyrimą, taip išskleidžiant ugdymo(si) vyksmą. Konkretus techninis ugdymo(si) metodas nenurodo metodologijos ar juo labiau ugdymo filosofijos. Šiuo atveju hermeneutika apima visas tris pakopas: ugdymo(si) filosofiją, metodologiją ir praktinį-techninį taikomumo veiksmą (žr. 2 pav.).



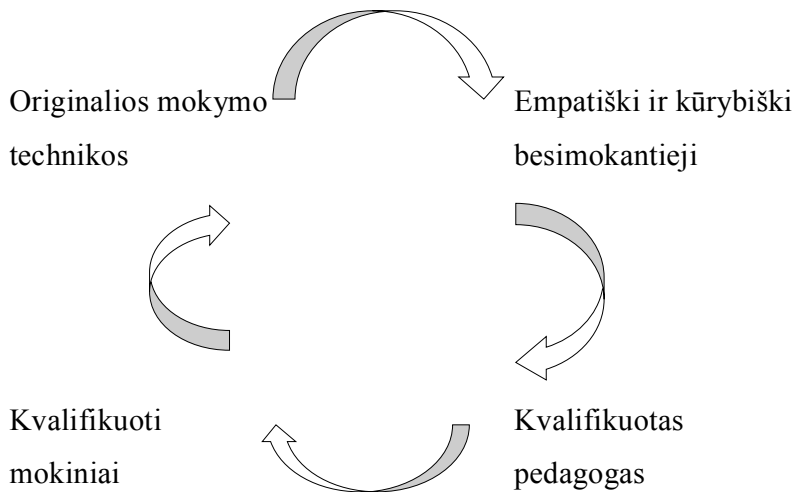
2 pav. Ugdymo(si) metodų taikymo pakopos

Sudaryta: Linos Garšvės, Gintauto Mažeikio

Ugdymo(si) metodo taikymas turėtų būti identifikuojamas visose trijose pakopose. Tačiau kai kuriais atvejais mokytojai negeba susieti taikomo ugdymo(si) metodo su ugdymo filosofija ir metodologija. Tokių sąsajų nebuvimas rodo techninį ugdymo(si) metodo taikymą, aiškiai nesuvokiant metodo ugdymo(si) paskirties. Ugdymo(si) metodas veikia tikslingai, kai yra integralus ryšys su bendrąja metodologija ir ugdymo filosofija.

Toliau analizuojami hermeneutinės klasės principai ir jų praktinis taikumas.

Mokytojas hermeneutas. Hermeneutinėje klasėje aktualizuojama mokytojo vaidmens kaita. Naujasis vaidmuo apima tris pagrindines plotmes: a) mokytojo pozicijos kaita pedagoginėje klasėje, b) kritinis dialoginis santykis su sociokultūrine, politine, ekonomine ir technologine aplinkomis, c) nuolatiniis mokytojo poreikis mokytis, tobulėti. Pirma, hermeneutas mokytojas, pereidamas nuo tradicinio mokytojo pozicijos, t. y. mokytojo – ugdymo(si) proceso organizatoriaus, tampa mokinių asistentu, vedančiu savęs supratimo link mokymosi procese. Mokytojas yra padėjėjas, kuriantis ryšį tarp mokinių patirčių, supratimo ir *kito*. Šis ryšys apeliuoja į atvirumą rizikai, nesupratimus, netikėtumus, kurių pagrindu kuriasi dialektinis ryšys tarp familiarumo ir kitoniškumo (Wiercinski, 2011). Išryškėja tarpasmeninės veiklos – intersubjektyvumo, leidžiančio suprasti savo individualią atsakomybę *kito* laisvės atžvilgiu, svarba ugdyme(si). Hermeneutika ugdyme(si) mokytojui ir mokiniui turi tapti *modus vivendi* (gyvenimo būdu) (Wiercinski, 2011, p. 111). Antra, mokytojo hermeneuto vaidmuo numato naujų informacinių technologijų naudojimą pedagoginėje klasėje, kūrybinį kritinį santykį su dezinformacija, priklausomybėmis, socialiniu išsigimimu (pvz., asmens izoliacija) (žr. 3 pav.). Taip pat svarbus mokytojo, kaip kultūrų interpretuotojo, vaidmuo. Toks mokytojas geba klasėje kalbėti tarpdiscipliniškai, tarpkultūriškai ir tarpvalstybiniu diskursu (Smith, 2006). Šis mokytojo gebėjimas yra svarbus ugdant(is) supratimą.

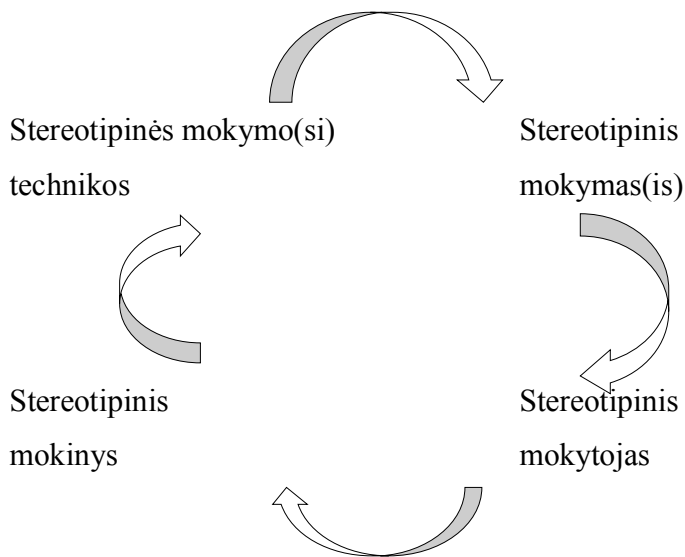


3 pav. Kūrybiškas empatiškas mokytojas

Adaptuota iš: Kumlu, Y. (2012). Deconstructing the Captive Education: Creating Différance Among the Lonely Crowd. *Sino-US English Teaching*, 9, 4, 1088.

Trečia, mokytojo hermeneuto vaidmuo egzistencinės filosofijos kontekste turi remtis kūrybišku mokymusi, didelį dėmesį skiriant literatūrai, kūno judesiui, meninei išraiškai, improvizacijai ir interpretacijai (Duoblienė, 2006), ugdant kognityvius gebėjimus kaip prielaidą *kitybės* atverčiai (Fullan, 1998). **Interpretavimo įgūdžiai** (Gallagher, 1992; Smith, 1994; Duoblienė, 2006). Kiekviena švietimo sistema remiasi didžiais naratyvais, t. y. politinėmis ideologijomis, socialinėmis normomis ir pan., todėl hermeneutinė pedagogika aktualizuoja interpretavimo galimybių ugdymą(si). Šiuolaikinė hermeneutinė pedagogika, besiremianti skirsmo (pranc. *différance*) samprata, nurodo, kad interpretacinis veiksmas nesiremia jokiais autoritetais, tai veikia laisva, žaidybine forma atliekamas procesas. Kadangi *kito* subjektyvus sąmoningumas yra nepasiekiamas, išlaikomas dialoginis etinis principas kitoniškam tikrovės suvokimui. Vienu atveju interpretavimo įgūdžių principas virsta **nauju mokymo metodu**, besiremiančiu šiuolaikine hermeneutikos filosofija, t. y. **teksto** (Duoblienė, 2006) ir **patirties interpretacija**, atliepiančia M. Heidegger ir P. Ricoeur filosofiją *tekstas–vystymasis*, *konfliktas–vystymasis*, *patirtis–vystymasis*, kartu nurodant deridiškąją skirsmo sampratą *skirtumai–vystymasis* ir *konfliktai–vystymasis*. Šiuolaikinė didaktika, besiremianti normatyvizmu, dažniausiai remiasi tik teksto analize. Kadangi mokinių, mokytojų mąstymas yra veikiamas politinių, komercinių manipuliacijų, t. y. ekspertinio, institu-

cionalizuoto žinojimo, svarbu prasmingai dekonstruoti tai, kas vyksta, bei ieškoti alternatyvų ir kūrybiškai mąstyti. Gera interpretacija yra kūrybinis aktas, besiremiantis kritinio mąstymo principu, išryškinant tautinį identitetą per skirtumus. Nuolatinė patirties interpretacija, kai nuo stereotipinio mąstymo, klaidingų vaizdinių einama „teisingo“ (ne normatyvinio, o tinkamo, funkcionalaus) supratimo link (Mažeikis, Lenkauskaitė, 2008). Priešingu atveju, jeigu ugdyme(si) remiamasi sistemos sukonstruotu žinojimu, neišvengiamai patenkama į stereotipinį mąstymo ratą (žr. 4 pav.).



4 pav. **Stereotipinio mąstymo ratas**

Adaptuota iš: Kumlu, Y. (2012). Deconstructing the Captive Education: Creating Différance Among the Lonely Crowd. *Sino-US English Teaching*, 9, 4, 1084.

Remiantis hermeneutikos principais, mokyklose, ugdant mokinių migrantų tautinį identitetą, *daugiau dėmesio turėtų būti skiriama metaforoms, praturtinančioms vaizduotę, žodyną ir kūrybinį procesą* (Duoblienė, 2006, p. 135). Metaforinis mąstymas sudaro pagrindą giluminiam mokinių edukacinių reikšmių pažinimui ir suteikia galimybę projektuoti mokinių ugdymo procesą remiantis ne tik jų skirtybėmis su suaugusiaisiais, bet ir atsižvelgiant į mokinių tarpsnio svarbias edukacines charakteristikas (Malinauskienė, 2000, 2011). Kita interpretavimo įgūdžių lavinimo priemonė – **eseistika**. Esė privalumas – bendrybių ir paskirybių vienovės raiška kritiniame santykiyje su esama informacija bei paties mokinio kūrybinės galios ugdymas (Duoblienė,

2006). Teksto interpretavimo metodas kartu aprėpia ir *naratyvinės kompetencijos ugdymą*, siejamą su gebėjimu *kitą* matyti ir konstruoti detaliam pragmatiniame ar socialiniame kontekste (Gallagher, 2011). Ugdyme(si) naratyvai įtvirtina normas ir formuoja individų mąstymus apie savo ir kitų veiksmus, ko galima tikėtis iš *kito* tam tikrose situacijose. Mokytojai, per pamokas komentuodami įvairias istorijas, formuoja (ne)priimtinių normas. Kitaip tariant, formuoja standartus, kuriais remiantis apsprendžiamas veiksmų priimtumas (Gallagher, 2011). Naratyvas nėra vien tik apie tai, kas vyksta *kito* galvoje, pirmiausia jis nurodo *kito* pasaulio arba pasaulio, kuriuo dalinasi su *kitu*, svarbą, *kito* mąstymo būdą. Kadangi lietuvių kilmės mokiniai migrantai, ypač atvykę į Lietuvą, nemoka lietuvių kalbos, jų patirtys turi būti įkūnytos ne tik kalbos pagrindu, bet ir per kūną. Kūnas yra refleksijos pagrindas (Merleau-Ponty, 1962). Dažnai mokinių migrantų prašoma tekstu aprašyti savo gyvenamą patirtį, tačiau gyvenamosios šalies kalba apriboja patirties išraišką (dėl jos nemokėjimo), todėl A. Kirova ir M. Emme (2009) siūlo **fotonovelės metodą**, kaip būdą plėtoti įvairių medijų (angl. *poly-media*) aprašomuosius gyvenamosios patirties tekstus. Šio metodo tikslas – kurti vizualinius tekstus, išreiškiančius gyvenamą patirtį mokykloje. Šis metodas palankus vienoje klasėje besimokantiems mokiniams migrantams, kurių nesieja viena bendra kalba. Fotonovelė yra procesas ir produktas, kuriantis naują ryšį tarp vizualumo ir kalbos bei išreiškiantis „įkūnytą supratimą“ (Kirova, Emme, 2009). Kitaip tariant, tai neverbalinė komunikacija, skirta mokinių migrantų ugdymo(si) kultūrai per prasmės įkūnijimą išreikšti. Plačiau apie vizualinę šio metodo pateiktį – prieduose (1 priedas).

Dialogas klasėje. Šiuolaikinis ugdymo(si) diskursas grindžiamas dialogu, atliepiančiu savo pozicijų ir prielaidų persvarstymą, galios žaidimų permąstymą (Duoblienė, 2006). Tradicinė didaktika, besiremianti tradicinio dialogo samprata, akcentuoja klausymo, atsakymo, įvertinimo prasmę (Burbules, Bruce, 2001). Dialogas hermeneutinėje klasėje remiasi klausimų ir atsakymų projektu, kai svarbus skirtumų pripažinimas, *kito*, kaip partnerio, siekiant lygiaverčio dialogo interpretacinėje veikloje, traktavimas. Hermeneutinio dialogo nereikėtų painioti su sisteminiu klausinėjimo procesu, atspindinčiu techninį diskursą, pateikiančiu galimus sprendimo būdus. Metodologinis sisteminis ugdymas(is) remiasi mokytojo pranašumu mokinio atžvilgiu, nes jis turi daugiau patirties, žinių ir kompetencijų. Hermeneutinėje klasėje nėra svarbi intelektualinė lygybė (Sotiriou, 2012). Dialoginėje klasėje, besiremiančioje hermeneutika, interpretacija turi būti suprantama kaip nepateikianti galutinio ir galimai autoritetingesnio sprendimo. Tokioje aplinkoje nėra galutinio žodžio.

Dialogas padeda išvengti prievartinio konsensuso ir padidina dalyvavimą bei įsitraukimą (Mažeikis, Lenkauskaitė, 2008). Dialogas remiasi *klausinėjimo kultūros ir jos prasmės principu*. Tikras klausimas yra tas, į kurį individas nežino atsakymo (Gadamer, 2004). Tradicinis pedagoginis klausimas, į kurį mokytojas žino atsakymą, yra netikras klausimas. Mokymasis kelti klausimus lavina vaizduotę, o mokymasis iš atsakymų ugdo atmintį (Fairfield, 2011). Ugdymo(si) tikslas – stimuliuoti ir vertinti gebėjimą daryti sprendimus, nes tai išlaisvina mokinį. Todėl svarbu ne gebėti teisingai atsakyti į klausimą, bet mokėti savarankiškai daryti sprendimus (Gadamer, 2004). **Hermeneutinio dialogo principas iškelia sokratiškojo, alternatyvaus ir postmodernaus dialogo metodus.** *Sokratiškasis dialogo metodas* remiasi tokiomis formomis: 1) ginču (agonistinis principas), kurio tikslas – siekis, kad įsivyrautų viena nuomonė; 2) kontroversu (įvairių rūšių dialogo pratybos); 3) diskusija – tarpasmeniniu dialogu, kurio metu partneriai siekia sutarimo, pateikdami alternatyvias nuomones; 4) disputu – tarpasmeniniu dialogu, vykstančiu klausytojų ir teisėjų akivaizdoje; 5) polemika – apologetiniu elenktiniu metodu, kai partneriai iš anksto nusiteikę prieš galimybę susitarti (Buš, 1985, cit. iš Duoblienė, 2006, p. 160-161). Tradicinėje didaktikoje sokratiškasis dialogas tapatinamas su problemine diskusija, kai mokytojas padeda rasti sprendimus ar suvokti tiesą (Duoblienė, 2006). *Alternatyvaus dialogo metodas* remiasi E. Levino (*kitas*) ir M. Buberio (*Aš–Tu*) filosofijomis. Leviniškasis dialogas remiasi tuo, ką individas mato, nurodydamas į etinę laikyseną *kito* atžvilgiu. Buberiškasis dialogas remiasi kalbėjimu ir susikalbėjimu susitikime *Aš ir Tu*. Šį dialogą įprasmintų *pasakojimo* metodas, *meninės kūrybos ir vaizduotės lavinimas*, įgyjant estetinį ir etinį santykį su pasauliu, kai mokiniai, pasakodami apie savo patirtį, apmąstytą savo vertybes, jų hierarchiją bei kurtų socialinį santykį, kuris nepaklūsta formaliai kontrolei (Duoblienė, 2006). *Postmodernaus dialogo metodas* remiasi destrukcija, gebėjimu vertinti susidūrimus, netikėtumus, juos ne užgožiant, o iškeliant ir nebūtinai pateikiant sprendimo būdą ar atsakymą.

Žaidimas. Hermeneutinio žaidimo sfera yra labai plati, ji atveria gilesnius horizontus negu psichoanalizė. L. Duoblienė (2006) žaidimus skirsto į klasiškinius (imitavimo) ir šiuolaikinius – vaidybinius / simuliacinius, intelektinius ir kalbinius. Žaidimas remiasi *ugdymo(si), kaip horizontų, sintezės principu*, kai susiduriant su tradicijomis svarbu išgirsti *kito* balsą. Susidūrimas suvokiamas kaip susidūrimas tarp žinotojo (lot. *interpretans*) ir tarp to, ko jis / ji mokosi (lot. *interpretandum*), tarp mokinio ir jo / jos mokymosi objekto (Fairfield, 2011). Horizontų sintezėje svarbią vietą užima supratimas ir kalba.

Anot H. G. Gadamer (2004), kad ir ką mes besuprastume, galime išreikšti žodžiais, o tai, ko nesuprantame, vadinasi, dar neradome žodžių. Ugdymo(si) horizontų sintezė akcentuoja tiek gimtosios, tiek užsienio kalbų mokėjimą (Fairfield, 2011). Užsienio kalbų mokėjimas individo būtį suveda į dialoginę situaciją su *kitomis* pasaulėžiūromis, supratimu, mąstymu, atveria galimybę praplėsti savuosius horizontus. Žaidimas remiasi *ugdymo(si), kaip saviugdąs*, principu. Ugdymas(is) yra nuolatinė saviugda, kurioje reikia išmokti gyventi su *kitais*. Mokinys niekada neišmoks gyventi su *kitais*, jei manys esąs geresnis už *kitus*, todėl labai svarbu išmokti pralaimėti, dėl to *kitą* galima priimti kaip galbūt geresnį, iš kurio būtų galima pasimokyti (Fairfield, 2011). L. Duoblienė (2006), analizuodama **žaidimo, kaip ugdymo** metodo, reikšmę, išskiria tokius **metodus**: H. Hesse „*Stiklo karoliukų žaidimas*“ – tai kultūros fragmentų vėrimo metafora, besiremianti intelektinėmis paieškomis; J. Cortazaro romane „*Žaidžiame klases*“ pateikiami du teksto skaitymo būdai, kai skaitant romaną nenuosekliai, o remiantis autoriaus tvarka kinta jungiamųjų įvykių ir vaizdinių pasaulis, keičiasi romano prasmė, tampa svarbios žaidybinės teksto interpretacijos.

Dekonstrukcija mokyklinėje klasėje. Vienas šiuolaikinės hermeneutinės pedagogikos principų yra dekonstrukcija, kuri, kaip naujumas, hermeneutikoje išryškėjo po „neįmanomų debatų“ diskusijų rezultatų analizės. Dekonstrukcija remiasi J. Derrida neapibrėžtumo ir skirsmo sąvoka *differance*. Remiantis *differance* supratimo procesas yra dramatiškas ir nesibaigiantis. J. Derrida išryškina, kad dramatiškas vystymasis neturi krypties ir yra neatidedamas, todėl skirsmų dauginimasis vyksta nuolatos. Galima daryti prielaidą, kad pagal savo vidinius principus dekonstrukcija gali būti švietimo, ugdymo politikos strategija, t. y. ugdymas, švietimas remiasi eklektiškumo modusu. Šiuo atveju ugdymo politikai būdinga daugiadiscipliniškumas, tarpdiscipliniškumas, įvairūs paradigminiai stiliai. Remiantis šia prieiga, formuojamas mokyklinių dalykų ugdymo(si) turinys. Kitu atveju dekonstrukcija mokyklinėje klasėje virsta praktika, kuri atliepia marginalizuotų, nutylėjusių balsų (rasinių, lytinių, etninių, socioekonominių, kultūrinių, kalbinių) įtraukimą į pedagoginį procesą, siekiant solidarumo su kitoniškumu. Kitaip tariant, dekonstrukcija yra dialoginis procesas ir priešybių sąveika.

L. Duoblienė, analizuodama šiuolaikinio ugdymo epistemologijos ir ontologijos vienovės raišką, dekonstrukcijos neįvardija nei metodu, nei technika ar būdu, teigdama, kad tai veikia nuotaika ar teksto skaitymo stilius, kai tekstas turi būti skaitomas vis nauju būdu, atsisakant biurokratinio baigtinio žodyno. Šiame principu svarbu dekonstruoti nusistovėjusias prasmes ir

įnešti savo naujas reikšmes, formuluotes, patirtis. Taikant šį principą vienas svarbiausių **metodų** yra **savirefleksija**. P. Slattery (2006) dekonstrukciją mokyklinėje klasėje įvardija kaip priegią prie teksto. Tam galimi keli priegios būdai: *problemiškumo ieškojimas* – vidinių teksto prieštaravimų ieškojimas, dviprasmybių, neteisybės išryškinimas; *klausinėjimas* – problemų, klausimų iškėlimas, kurie verstų skaitytoją, klausytoją iš naujo vertinti tekstą; *kontekstualizavimas* – kritiškai vertinti ir analizuoti argumentus iš rasinės, klasės, lyties, religinės, kultūrinės, (ne)galios, kalbinės, etninės, tautinės perspektyvų, siekiant suprasti kompleksą jėgų, galių, kurios veikia tekstą; *demaskavimas* – išryškinti galios santykių asimetrijas ir jų įtakas individams, kultūrai, visuomenei, aplinkai, žmonijai; *nerimo sukėlimas* – intelektualinės ir emocinės nedarnos ir diskomforto sukėlimas, siekiant tolesnių išvalgų ir tyrinėjimų bei socialinių veiksmų. Dekonstrukcijos tikslas – solidarumas su *kitybe*, siekiant sąmonės bifurkacijos ir dualizmo (Slattery, 2006). Viso to išdava – pagarba kitokiam, skirtybių pripažinimas klasėje.

Toliau analizuojamas praktinis hermeneutinės klasės principų taikomumas mokykliniame ugdyme(si) ir aukštojo mokslo dėdaktikoje. Aptariami konkretūs pamokų / paskaitų pavyzdžiai, kontekstualizuojantys patirčių įvairovę.

P. Sotiriou (1993) pateikia hermeneutinės klasės modelį, kuriame išskleidžiamas gadameriškosios filosofinės interpretacijos taikomumas klasėje. P. Sotiriou hermeneutinės klasės koncepcija remiasi šiais hermeneutinės pedagogikos principais: *interpretaciniais įgūdžiais*, kurie svarbūs skaitant tekstą, ir *dialogo principu*:

- teksto daugiaprasmiškumas vs viena tikra absoliuti tiesa;
- teksto prasmės ieškojimas – tai interpretacijos veiksmas, kurio metu sukuriamos naujos teksto prasmės;
- teksto reikšmė mokiniui vs teksto reikšmė apskritai;
- galimas bendradarbiavimas su kitais siekiant apibrėžti reikšmę, tačiau kiekvienas mokinys asmeniškai turi nusakyti teksto reikšmę jam pačiam / jai pačiai;
- individualus atsakas į teksto interpretaciją vs prasmės ieškojimas remiantis mokytojo interpretacija arba konsensuso ieškojimas su kitais;
- mokinio dialogas su tekstu: teksto atvertis, teksto prasmės ieškojimas jam pačiam / jai pačiai.

P. Sotiriou (1993) pavyzdžiu pateikia literatūros pamoką, kurioje kalbama apie Toni Morrison kūrinio „Sula“ postmodernizmo heroję. *Sula* pateikiama kaip kontroversiška herojė, kuri domisi savo žiauria motinos mirtimi ir nuvi-

lioja geriausios draugės vyrą. Toks *Sulos* portretas prieštarauja daugelio mokinių pamatiniams įsitikinimams, todėl viena mokinių grupė atsisako ją laikyti heroje, kitos grupės mokiniai giliai sužavėti *Sula*, traktuoja ją kaip nepriklausomą, valdingą naujosios Amerikos moterį – heroję. Hermeneutinė klasės metodika išreiškiama *žaidimo principu*, kuris remiasi nenuoseklus teksto skaitymu. Tai mokinių grupei, kuri pasipiktinusi *Sula*, siūloma pažvelgti į ją ne kaip į antiheroję, o kaip į moterį, kuri, nuviliodama draugės vyrą, atvėrė jai naujų galimybių. Taip mokiniai skatinami išvelgti pačiam kūrinio autoriui reikšminį novelės charakterio lauką. Hermeneutinėje klasėje mokytojas hermeneutas turi drąsinti mokinius tyrinėti dviprasmiškumą, metaforinių simbolių kalbą. Interpretacinių įgūdžių principas aktualizuoja metaforinę kalbą, atspindinčią prasmų polifoniškumą. Tai leidžia atskleisti žodžių ir sakinių daugiabalsiškumą, užgožiant vienareikšmį supratimą. Vertindamas interpretaciją mokytojas turi atsižvelgti į šiuos aspektus:

- daugiabalsiškumo atverties galimybės tolesnei teksto interpretacijai plėtoti;
- interpretacijos subjektyvumas, nereikalaujant atspindėti akademinio diskurso;
- teksto reikšmių galimybių išskleidimas.

Tai, ką skaitytojas įneša į tekstą, yra dialogas su tekstu (Sotiriou, 1993).

T. Brown (2001) analizuoja hermeneutinę prieigą matematikos pamokose. Jo tikslas – įgalinti mokinius suprasti matematikos funkcionavimą socialiniame gyvenime, pritaikant kritinį požiūrį. Tuo būdu matematikos mokymas akcentuojamas ne kaip mokymas apie pasaulį tokį, koks jis yra, bet labiau kaip vidinio naujo pasaulio kūrimo procesas. T. Brown (2001) pabrėžia fizinės aplinkos svarbą ir *kitų* įtaką, formuojant savo požiūrį, aplinką. Nagrinėdamas hermeneutinę prieigą matematikos pamokose T. Brown (2001) išryškina *hermeneutinę interpretacijos principą*:

- situacijos analizė ir galimų būdų ieškojimas sprendžiant uždavinius (atskleidžiama supratimų įvairovė);
- problemos formulavimas ir įsivaizduojamo sprendimo būdo numatymas;
- techninių prieigų paieška (iš)sprendimui pasiekti.

Vienas iš pamokos pavyzdžių, kuriuos pateikia T. Brown (2001): mokiniams duodami įvairaus ilgio pagaliukai, kuriais jie turi atlikti tam tikrus veiksmus. Žemiau paveiksle (žr. 5 pav.) vaizduojamos skirtingų mokinių įvairios užduoties atlikimo interpretacijos. Antrame paveiksle (žr. 6 pav.) pa-vaizduota užduotis, kai mokinių prašoma sujungti A ir B taškus naudojant bet kokią jungtį.

This seems to be a picture of a classroom activity.

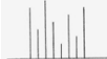
Teacher: Start with the longest first.
Immediately hands become entwined in apparent activity but this only leads to disarray. Chester picks up the sticks and holds all of them in his hands.

Teacher: Put your sticks down. Chester. Fix these three children.
Chester arranges three children in order of size.

Teacher: How did he fix them?
Some children seem to indicate that the tallest was put first.

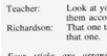
Teacher: Yes he placed the tallest first. See if you can fix your sticks according to height.

The teacher draws a chalk base line for this group. Richardson and Chester put sticks next to it.

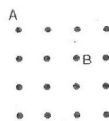


Teacher: Look at your sticks very well. Did you arrange them according to height?
 Richardson: That one taller than that one and that one taller than that one.

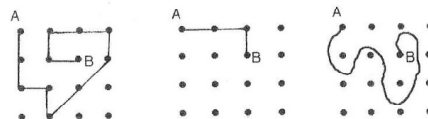
Four sticks are arranged in order of height, apparently by Richardson and Chester, but then there is disarray again. The teacher draws a chalk base line for this group. Richardson and Chester put sticks next to it.



5 pav. Matematinė užduotis (1)



On each they are asked to draw a "path" which connects A to B. "Any path that you like".



6 pav. Matematinė užduotis (2)

Šaltinis: Brown, T. (2001). *Mathematics Education and Language: Interpreting Hermeneutics and Post-Structuralism*. London: Kluwer Academic Publishers, 114-115, 73.

Hermeneutinis matematikos supratimas apima besimokančio asmens santykį su matematika, kaip nuolatinį procesą, kuriame galimos įvairios skirtingos interpretacijos. Pabrėžiama, kad kiekvieno individo skirtingai atliekamos užduotys atskleidžia besimokančio asmens skirtingą gyvenamąją patirtį, kuri suponuoja kitokias prieigas sprendžiant užduotis. Hermeneutinis matematinis supratimas pateikiamas kaip alternatyva tradicinei matematikai, keliančiai įtampą tarp tradicinės ir alternatyviosios matematikos.

K. Ulusoy (2009) aprašo, kaip hermeneutikos metodas taikomas istorijos pamokoje. Analizuojamos hermeneutikos galimybės turkų istorijos pamokoje, nagrinėjant armėnų genocido klausimą. Pagrindinės aptariamoms temoms: nuo globalaus požiūrio į Rytų Europos politiką pereinama prie konkrečios situacijos, t. y. armėnų genocido, arba, kaip įvardijama straipsnyje, armėnų „perkraustymo“. Istorijos pamokoje naudota metodika:

- pirmiausia vyko pokalbis, siekiant išsiaiškinti turimą informaciją armėnų genocido tema;
- vėliau mokiniams buvo duodami tekstai (pvz., Gynybos departamento ministro korespondencija, 486. Slaptai: Aleppo skyriaus gubernatoriui), naudojant *tylųjį skaitymą*. Toks skaitymas leidžia kiekvienam individui kontroliuoti skaitymo greitį ir supratimo galimybes (Ulusoy, 2009). G. Mažeikis (2010), analizuodamas hermeneutinės klasės metodo pritaikomumą mokinių ar studentų grupėse siekiant išsamiai įsigilinti į literatūrinį ar istorinį tekstą, atskleisti prarastas, tarp eilučių paslėptas prasmes, potekstę, pabrėžia *lėtojo ir nuodugnaus skaitymo* svarbą, priešindamas jį sparčiai šiandienos pasaulyje plintančiam greitajam skaitymo būdai.

„Greitasis skaitymas palieka tik pačius paviršutiniškiausius stereotipinius intertekstualumus, įkūnija, pasak M. Heidegger (2006), „štai tai“ (*Das Man*) lėkštumą ir paslepia istorinę, psichinę dramą, ją supaprastina iki masinės kultūros lygmens. Tokiu atveju iš tiesų nei dialektika, nei su ja susijusi hermeneutika nereikalingos“ (Mažeikis, 2010, p. 41);

- siekiant suprasti mokinių suvokimo lygį, jų buvo prašoma: a) parašyti, ką suprato iš duoto teksto, b) paaiškinti tekstą pateikiant savo interpretacijas.

K. Ulusoy (2009) akcentuoja, kad prasminis tekstų skaitymas yra labai svarbus, nes interpretacija be supratimo gali būti problemiška. Priešingai nei kituose pavyzdžiuose, šiame straipsnyje autorius pažymi, kad dažnai tos pačios amžiaus grupės mokiniai skirtingai suvokia tuos pačius tekstus, todėl išskiria *kultūrinio faktoriaus* svarbą. Hermeneutinė pedagogika akcentuoja kultūros prasmės ir jos išskleidimo principo reikšmingumą. Pabrėžiama, kad kiekvienas subjektas yra skirtingų kultūrinių patirčių reflektuotojas.

S. Pelech (2013) analizuoja hermeneutikos praktinį pritaikomumą biologijos pamokose. Vykstant tradicinėms biologijos pamokoms, dažniausiai laikomasi programos turinio, siekiant nuo jo nenukrypti. Tačiau S. Pelech išryškina dabartinių įvykių hermeneutinį integravimą į biologijos pamokas. Autorė pateikia pavyzdį apie 2011 m. Japonijos cunamį. Hermeneutikos tikslas – susieti mokslines žinias su mokinių gyvenamuoju pasauliu ir suteikti joms praktinį pritaikomumą, kad individas galėtų save jame suvokti. Gyvojo pasaulio įvykio integravimas į biologijos pamoką: 1) nukrypimas nuo programos; 2) nėra biologiskai svarbu. Tačiau tokia integracija svarbi parodant biosistemų sąsajas ir kaitą dėl cunamio. Pavyzdžiui, galima tyrinėti per agrokultūrinę prizmę, aiškinantis cunamio poveikį mažiesiems augalams, augantiems šalia didžiųjų augalų. Kitas nagrinėjamas aspektas – kaip dumbļu užterštose teritorijose kinta biologinė įvairovė. Toks mokinių sudominimas įvykiais padėtų jiems suvokti, kaip gyvosios aplinkos įvykiai keičia gyvenamąjį pasaulį. Kaip pažymi S. Pelech (2013), klausimų pateikimas pamokose dažnai laikomas pamokos trukdymu, tačiau hermeneutinėje klasėje klausimai iš gyvenamojo pasaulio tampa disciplinos dalimi. Į vaiką orientuota paradigma leidžia pačiam mokiniui pasirinkti temą, ją patyrinėti ir pristatyti informaciją. Tačiau mokinys yra fragmentuotas savo paties interesų srityje ir dažnai jo poreikiai paviršutiniški (Pelech, 2013). Hermeneutinis temos pasirinkimas orientuotas į daugybinę temos analizę, siekiant kuo geriau suprasti informaciją. Cunamio temos įliejimas į biologijos pamoką leidžia iš naujo formuoti mokymo planą, jį papildant gyvenamojo pasaulio įvykiais, parodant, kaip cunamis lemia

ekosistemos, populiacijos pokyčius. Tokia pamoka remiasi interpretacijos poreikiu, dialogu su gyvenamuoju pasauliu ir mokytojo, kaip hermeneuto, vaidmeniu. Mokytojas hermeneutas įprasmina hermeneutinės pedagogikos principą, kad pedagoginė praktika gali kisti ir būti kitokia negu reglamentuojama švietimo dokumentuose.

Hermeneutinio metodo taikymo galimybes aukštojo mokslo erdvėje analizuoja G. Mažeikis (2008), G. Mažeikis, J. Lenkauskaitė (2008), aprašydami kooperuotų studijų (angl. *service-learning*) metodo adaptavimą Lietuvos švietimo sistemoje. Pagrindiniai kriterijai adaptuojant kooperuotų studijų metodą ir taikant hermeneutinį metodą yra šie:

- švietimo sistemų komparatyvistinė analizė (šiuo atveju JAV ir Lietuvos, nes kooperuotų studijų metodas, sukurtas JAV, adaptuojamas Lietuvos švietimo sistemoje);
- patirties perkeliamumas ir pritaikymas: dalinis supaprastinimo veiksmas, interpretavimas naujomis sąlygomis, patirties pakeitimas ir pritaikymas, kad būtų suvokiama ir priimama naujoje sociokultūrinėje aplinkoje.

Visi šiuolaikiniai hermeneutikos atstovai vartoja *kooperacijos*¹⁵ sąvoką, reiškiančią ugdymo(si) dalyvių bendradarbiavimą. Hermeneutikos metodas ugdyme(si) akcentuoja ne kategoriškų tiesų produkavimą, bet subjektų patirčių horizontų sujungimą per kooperaciją. **Hermeneutinė pedagogika apima ne tik socialinį ugdymo(si) konstruktyvizmą, didaktiką ir discipliną, bet ir tikslingą dialogą, kooperaciją, kurie yra svarbūs žaidybinei interpretacijai** (Mažeikis, 2008).

Aptarti pavyzdžiai rodo, kaip pedagoginė pamoka konstruojama remiantis hermeneutinės pedagogikos principais ir metodais. Tačiau svarbu išanalizuoti realią pedagoginę praktiką mokyklinėje klasėje. Tuo tikslu pasirinkta gamtos pažinimo pamoka (skirtingose klasėse skiriasi šio dalyko pavadinimas). Dažniausiai pamokos orientuojasi į tradicinį mokymą, aktualizuojant vietinį žinojimo kontekstą, nusavinant alternatyvius žinojimo diskursus, atsirandančius migracijos procese. Pavyzdžiui, analizuojant geografijos pamokas (kitų pamokų galimi pavyzdžiai jau anksčiau aptarti) 7 klasėje (pasirinkta, nes empirinio tyrimo dalyvių amžiaus vidurkis – 14 m.) dažniausiai pateikiamos temos, atliepančios įvietintą kontekstą. Remiantis 7 klasės geografijos pamo-

15 Svarbu pažymėti tai, kad ši disertacija, aprėpdama ugdymo(si) kooperaciją ir fenomenologinę prieigą hermeneutikoje, atliepia Šiaulių universiteto praktiką, t. y. kooperuotas studijas, kurių pradžia siejama su Šiaulių universitetu, ir sujungia fenomenologinę hermeneutinę praktiką, kuri taip pat labiausiai plėtojama universiteto mokslinėje veikloje.

kos teminiu planu (2011), pateikiamos tokios temos ir numatomi gebėjimai: *geografinis pažinimas* – suprasti geografinių atradimų seką ir svarbą, skaityti žemėlapius, nustatyti koordinates, apskaičiuoti laiką; *pasaulio gyventojai* – žinoti valstybių skirstymo požymius, nurodyti gyventojų pasiskirstymo priežastis, įvardyti gyventojų užimtumą. Remiantis *Pasaulio pažinimo didaktikos gairėmis* (1999), akcentuojami tokie geografijos mokymo metodai: *pasakojimas, aiškinimas, pokalbis, savarankiškas mokinių darbas, didaktiniai žaidimai, techninių mokymo priemonių naudojimas*, kurių tikslas – mokinių rengimas suvokti naują medžiagą, perteikti naujas žinias, susidaryti vaizdinius (Ratkus ir kt., 1999). Tai tradicinė pamoka, atliepianti standartizuotą mokymą, formuojamą ugdymo politikos, eliminuojant ugdymo(si) filosofijos ir metodologijos vienovę, kurios numato praktinės pedagoginės veiklos kaitą kooperacijoje su mokinių ugdymo(si) *kitybės* diskursais. Taip pat pasigendama skirtingų sampratų sąveikos, leidžiant mokiniui susipažinti su įvairiapusišku kontekstuali žinojimu. Toks ugdymo(si) procesas nesudaro prielaidų gilintis į gyvojo pasaulio įvykius ir jų integravimą pamokoje. Tai iškelia konfliktus: per geografijos pamokas kalbama apie pasaulį aplink save, susipažįstama su vietinėmis žiniomis, gaunamomis mokykloje, bibliotekoje, toks mokinys įvedamas į įvietintą žinių kontekstą. Kiekvienoje mokykloje mokosi įvairias migracijos formas patyrusių mokinių, tačiau jų ugdymo(si) diskursas migracijos procese dažnai neįvedamas į įvietintą žinojimą, vadinasi, šis ugdymosi diskursas yra nusavinamas iš mokinių, atimant galimybę jiems išskleisti savo patirtis. Tokia praktika išryškina šiuos dalykus: 1) stokojama migracijos proceso aktualizavimo įvietintame žinojime, 2) nežinoma, kaip tai įtraukti į ugdymo(si) procesą, 3) apskritai migracijos problema nėra plačiai aktualizuojama bendroje ugdymo(si) praktikoje. Tačiau migracijos įtraukimas į ugdymo(si) procesą reikalingas tam, kad mokinys ugdytųsi, formuotų savo supratimą, tautinį identitetą per būties (*Dasein*) pažinimą ir taptų mažiau priklausomas nuo įvietinto žinojimo konteksto. Kyla prieštaravimas tarp įvietinto ir migracijos žinių diskursų, kurie išryškėja per aptartą praktiką. Negriaunant pedagoginės klasėje vykstančios praktikos, atliepiant migracijos proceso veiksnius, klasėje ugdant mokinių migrantų tautinį identitetą ir supratimą, svarbu remtis hermeneutinės pedagogikos metodologija, hermeneutiniu ratu, akcentuojančiu patirties interpretavimą ir pritaikomumą mokyklinėje praktikoje. Toks patirties supratimas ir perkėlimas į praktiką vyksta per *1 supratimo instrumentą*, t. y. per patirties pasaulio tyrimą, išskleidimą, kontekstualizavimą, pereinant prie *2 supratimo instrumento naudojimo*: per *kitybės* diskursų identifikavimą, naujų patirčių reflektavimą, ir einant prie *3 supratimo instru-*

mento, kuris numato ontinį ugdymo(si) dalyvių keitimąsi suvokiant patirtį (žr. 1 pav. Hermeneutinio rato taikomumas identitetų ugdymo(si) procese).

Ugdymo(si) praktikoje turi būti pabrėžiama, kad ugdymas(is) remiasi ne tik mokyklos, vadovėlių perteikiamomis žiniomis, bet ir socialine sąveika, kurioje svarbūs subjektai ir jų patirtys. Pati hermeneutinė pedagogika akcentuoja, kad praktika klasėje gali ir turi skirtis nuo ugdymo politikos gairių, ją konstruojant pagal esamus žinojimo ir supratimo diskursus.

II. IDENTITETO TEORIJŲ KONCEPTUALIZAVIMAS HERMENEUTINĖS PEDAGOGIKOS PERSPEKTYVOJE

2.1. Šiuolaikinių identiteto teorijų įvairovės pagrindimas hermeneutinės pedagogikos požiūriu

Šiame skyriuje nagrinėjama šiuolaikinių identitetų teorijų įvairovė, jos raiškos būdai ugdymo(si) procese. Aptariamos priežastys, darančios įtaką identitetų teorijų dinamikai. Šio skyriaus tikslas nėra patvirtinti ar paneigti šiuolaikinių identitetų teorijas. Naudojant hermeneutinės pedagogikos priėgą, siekiama paanalizuoti tapatybių teorijų ryšį su praktika. Kiekvienos hermeneutikos šerdis yra hermeneutinis ratas, kuris nurodo teorijų tikrinimą dėl atsitiktinių dalykų ar prietarų, vėliau jas patikrinant praktikoje. Skyriuje nagrinėjamos populiariausios tapatybės teorijos, aptinkamos įvairių mokslo krypčių darbuose.

Šiuolaikinės migracijos formos, tarpkultūriškumas, globalizacija keičia šalies politiką, sociumą, švietimo sistemą. Ne išimtis tautinio identiteto klausimas su paslėptais ir matomais diskursais. Identitetą formuoja įvairūs socialiniai, kultūriniai, politiniai veiksniai, todėl atitinkamai išskiriamos skirtingos identiteto rūšys: kultūrinis, tautinis, religinis, politinis, socialinis ir t. t. Keičiantis visuomenei dėl šiuolaikinės globalizacijos procesų keičiasi ir visuomenės santykis su praeitimi. Tai skatina permąstyti tautinio identiteto konstrukta ir jo ugdymo(si) kaitą. Visuomenės santykis su praeitimi tampa fragmentiškas, nenuoseklus, žlunga *didieji pasakojimai* (angl. *grand / master narratives*), dėl to tautinė tapatybė įgauna vis daugiau subjektyvybės atspalvių ir keičia kolektyvinę solidarizuotą tapatybės sampratą. Kuo daugiau tradicijų netenkama, atsisakoma, kai kasdienis gyvenimas reikalauja rekonstrukcijos dialektikos sąlygomis, t. y. lokalus – globalus, vietinis – imigrantas ir pan., tuo labiau individai priversti derėtis dėl savojo identiteto.

Šiuolaikinė ugdymo filosofija apima daugybinių tapatybių ir sąmonių sąveiką, konstruojantį *Aš*, kaip nuolatos kintantį subjektą ugdymo(si) aplinkoje. Todėl svarbu nagrinėti tapatybės kismą migracijos procese, analizuojant identiteto pokyčius subjekto teorijos kontekste. **Identiteto teorija yra susijusi su subjekto teorija.** Aptariant pirmąją subjekto sampratą, pažymėtina tai, kad subjektas buvo suprantamas kaip *logos*, iš kurio išteka žmogus.

Vėliau subjektas aptariamas kaip vasalas, dėl to jis įgyja politinę reikšmę. Akcentuota, kad žmonės yra subjektai tada, kai jie yra vasalai ir veikia valstybėje, išreiškia savo priklausomybę karaliui, t. y. kuo toliau nuo karaliaus, tuo mažiau esi subjektas. Subjekto filosofija ilgą laiką sutapo su identiteto filosofija. Kadangi subjektas virto institucine politine samprata, identitetas išryškėjo savo istoriniame raidos kelyje. Etimologinė identiteto reikšmė yra nedalumas (angl. *identity*). Tai išvestinė sąvoka, kilusi nuo žodžio *density*, reiškiančio dalus. Prie žodžio „density“, reiškiančio dalumą, buvo pridėta „i“. Ilgainiui identitetas įgijo indeksavimo prasmę, t. y. žmogui priskiriami indeksai, žymintys funkcijas. Žmogus tampa atsakingas už indeksuotas funkcijas ir pagal tai apibrėžiamas asmens identitetas (pavyzdžiui, tapatybės kortelės, paso atsiradimas yra žmogaus funkcijų apibrėžimas). Taigi įvairūs asmens dokumentai yra nuoroda į identitetą, t. y. į tam tikrą funkcijų rinkinį. Tačiau šiuolaikinė filosofija išjudina identiteto sampratą. Vietoj termino **tapatybė atsiranda terminas patybė** (arba paraleliai *identity – density*). *Patybė* tampa branduoliu, iš kurio priklausomai nuo subjekto susisaistymų išreiškiami priklausymai: *mūsų – patybė, jųsu – patybė* (angl. *our-dentity, their-dentity, we-dentity, collective-dentity*). Šiuolaikinėmis kismo sąlygomis identitetas tampa judus objektas. I. Zaleskienė (2011), analizuodama kolektyvinio identiteto (angl. *collective-identity*) konstrukta, išskiria sudėtinės dalis ir parodo identiteto judrumą:

- *Aš*, kaip veikėjas, ir *Aš*, kaip *Mes* dalis;
- aplinkos kitam ir kitokiam kūrimas;
- tarpusavio susisaistymo stiprinimas.

Kintančios tapatybės¹⁶ konfigūracijos kviečia diskutuoti dėl identiteto savaiminio natūralizmo praradimo ir kvestionuoti (*ta*)*patybės* konceptą, kaip kintančio, dinamiško, išteritorinto individo egzistencijos sampratą. Svarbūs alternatyvūs tapatybės pasakojimai, kurie nebūtinai sutampa su tautos *didžiaisiais pasakojimais*, pabrėžiant, kad „tautos tapatybė ir individo tautinė tapatybė nėra visai tapatūs dalykai“ (Daujotytė, 2006). Taip pat svarbu išanalizuoti **identiteto ir individo sąveiką ir kismą**. Graikų žodis *atomas* (*at-omon*) buvo išverstas žodžiu *individas*, kurį lotyniškoji tradicija vartojo kaip *individuum* – nedalus. Pradinė individo samprata siejama su nedalumu, nors šiuolaikinės mokslinės prieigos rodo, kad individas yra takus, performatyvus,

16 V. Daujotytė (2006) savo svarstymuose pažymi, kad Lietuvos valstybės samprata nebe tokia aiški, kokią daugelis žmonių regėjo savo sąmonėje, kad ir Baltijos kelyje. Konstituciniai atramos taškai vis iš naujo perbalsuojami. Dalis suverenių teisių perduota sąjungai. Lietuvos kariuomenė priklauso ir NATO struktūroms. Pilėnų pavyzdys nebetinka gynėjų sąmonei.

daugybiniis, ir tai išjudina individo nedalumo sampratą. Todėl šiuolaikinė filosofija siūlo vartoti sąvoką *dividas*, išreiškiančią subjekto dalumą. Kadangi individas tampa suskaidytas į daugybę prievolių, vaidmenų, kuriasi naujos individo sampratos *mūsų – dividas, jūsų – dividas* (angl. *condividum, wedividum, ourdividum*). **Šiuolaikinė filosofija nori išvengti institucinės, diskursyvos prievartos, siekia parodyti skirmsų, vaidmenų ir funkcijų gausą ir identitetų įvairovę migracijos procese.**

Mokslinėje literatūroje išskiriamas identitetų teorijas galima suskirstyti į du blokus, kurių pirmasis atspindi tapatybės esencialistinę teoriją, kita grupė – šiuolaikinės tapatybės teorijas. Šios dvi teorijų grupės nurodo tapatybių teorijų dichotomiškumą (remiantis H. Grad, L. M. Rojo, 2008): tapatybė kaip *Aš branduolys vs tapatybės daugialypiškumas, hibridiškumas; tęstinumas vs kismas, tekėjimas; struktūrinis determinizmas vs kūrybiškumas, intersubjektivumas*. Toliau analizuojami identitetų teorijų modeliai (ši klasifikacija nepretenduoja į išsamią identitetų tipologiją, pasirinktos populiariausios tapatybės teorijos, kvestionuojamos mokslinėje literatūroje):

1) *vienmačiai identiteto modeliai*, t. y. tradicinis požiūris, teigiantis, kad tapatybė yra fiksuotas ir nekintantis objektas, o tautinės identifikacijos siejamos su emocine reikšme, kylančia iš narystės nacionalinėje grupėje (Smith, 1991; Duara, 1996; Richardson, 2002; Kuzmickas, 1996; Genzelis, 2012). Šios teorijos išreiškia individo priklausomybę tam tikrai visuomenei, kurioje jis / ji dalinasi savo tapatybę su kitais grupės nariais. Tokioje visuomenėje individas turi vieną ir baigtinę tapatybę, kuri atmeta jo galimybę priklausyti kitai visuomenei. Vienmatis identiteto modelis rodo tapatybės determinizmą, kai individas pats nekonstruoja tapatybės pagal pasirinkimą, tačiau jis / ji save identifikuoja konkrečioje visuomenėje. Šios teorijos šalininkai pažymi istorinį tautinio identiteto tęstinumą per visą individo gyvenimą ir galimą sampratos kaitą dėl migracijos, europeizacijos, globalizacijos ar kitų įtaką darančių veiksnių.

Vieno ryškiausių tautinio identiteto teorijų šalininko A. Smith tautinio identiteto konceptas artimas esencializmui, tautinę tapatybę laikant natūraliu „produktu“. 1991 m. savo veikale „Tautinis identitetas“ (*National Identity*) jis išskiria penkias svarbias tautinio identiteto charakteristikas: 1) istorinė teritorija arba tėvynė, kuri tampa istorinės atminties saugykla, 2) bendri mitai ir istoriniai atsiminimai, 3) bendra masinė viešoji kultūra, 4) bendros teisės ir pareigos visiems nariams, 5) bendra ekonomika su teritoriniu mobilumu. Tautinio identiteto esencialistinė samprata aktualizuojama ir kitų užsienio mokslininkų darbuose (Duara, 1996; Willinsky, 1999; Richardson, 2006), pa-

brėžiant priklausymą tautai, kylantį iš nacionalinės narystės. Tačiau globalizacija, migracija, europeizacija ir kiti reiškiniai išjudina esencialistinę tapatybės teoriją, nes nebelieka vieno dominuojančio tautos naratyvo. Postruktūralistai M. Foucault ir G. Deleuze išryškino paradoksalų struktūralistinio mąstymo pobūdį ir, atsižvelgdami į kilusias problemas, rafinavo kritinį identiteto logikos dekonstravimo projektą, išskeldami „mąstymą, paremtą skirtumu“ (Descombes, 1980, p. 75);

2) *daugiamaciai identiteto modeliai*, t. y. šiuolaikinės teorijos, identitetą traktuojančios kaip konstruojamą (angl. *constructed*), daugybinių (angl. *multiple*), tekantį (angl. *fluid*), fragmentišką (angl. *fragmented*), hibridišką (angl. *hybridic*), performatyvišką (angl. *performative*) objektą (Hutnik, 1991; Madan, 1998; Giddens, 2000; Gaertner ir Dovidio, 2000; Phinney, 2001; Verkuyten, 2004; Modood, 2005; Buttler, 1990; Foucault, 1998; Bauman, 2000; Zaleskienė, 2011; Duoblienė, 2006, 2011; Daujotytė, 2006).

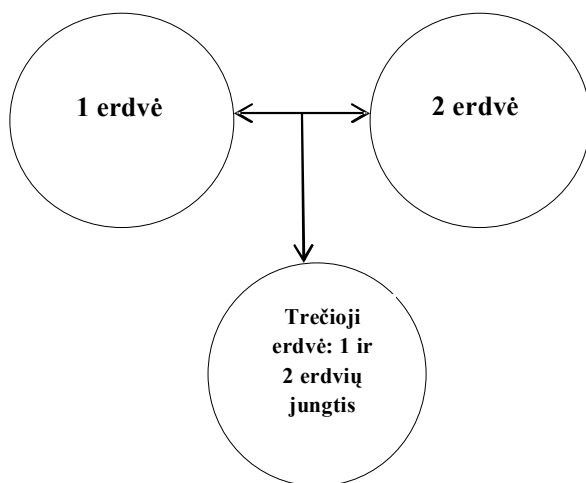
Šiuolaikinės praktikos kviečia kvestionuoti vienmatį identiteto modelį, iškeliant individo dinamiškumą. A. Dorelaitienė, N. Mažeikienė (2011), nagrinėdamos socialinių darbuotojų vyrų profesinį identitetą, pabrėžia, kad postmoderniame diskurse pereinama prie individualių, daugybinių ir kintančių identitetų, kai svarbu kultūrinės praktikos, marginaliniai subjektyvumai ir vietinis žinojimas. Migracijos akivaizdoje kuriasi naujos grupės ar visuomenės, atliepdamos naują egzistencinį būvį. Migracija išjudina įcentrintą identitetą, paversdama jį dinamiiniu procesu. Šiandieniniuose socialiniuose identiteto tyrinėjimuose akcentuojamos postmoderniosios ar postruktūralistinės tapatybės teorijos. Postmoderniosios identiteto teorijos tapatybę postuluoja kaip subjektą, kuriam nuolatos suteikiamos naujos prasmės. Postmodernizmas išskiria migrantus, kaip subjektus, nuolatos susiduriančius su dinamiiniu, daugybiniu tapatybės konstravimo procesu. Tapatybę pasižymi dinamiškumu, daugybiškumu, vengiančiu fiksacijos, t. y. „tapatybė kaip strategija“ (Herbert, 2001), atmetamas esencialistinis tapatybės modelis. Postmodernioji teorija teigia, kad kiekviena tapatybė gali būti keičiama dinamišku derybų būdu, apimančiu daugybinės identifikacijas ir subtapatybes bei daugybinės socialines, psichologines ir kultūrinės kasdienio gyvenimo dimensijas. Tautinės tapatybės postmodernizmo perspektyvoje laikomos kompleksiniu objektu, kuris nuolatos iš naujo interpretuojamas, iš naujo kuriamas, vadinasi, jos yra tekančios ir transformatyvios. Postmoderniojoje tapatybės teorijoje svarbu kasdien išgyvenama patirtis, kai individo tapatybė kinta dėl sąveikos su kitais subjektais, įvairiomis aplinkomis. Pabrėžtina tai, kad postmoderniosios tapatybės teorijos yra laikomos minkštosiomis teorijomis (Brubaker, Cooper,

2000). Tačiau, siekiant konceptualaus teorijų pagrindimo, postmodernioji tapatybė nėra laikoma atradimu, labiau šliejamasi prie priežastinio individo pasirinkimo, kuris sąlygotas dinamiškumo, atvirumo ar kompleksiško.

Konstruktivistinė identiteto teorija akcentuoja **identitetą, kaip konstruojamą objektą, t. y. pabrėžiamas asmens konstruktyviškumas**. P. Ricoeur (2001), S. Madan (1998) pažymi naratyvinę tapatybės konstravimą (per lytį, tautą, etniškumą, rasę, religiją ir pan.). Svarbus gyvenimo istorijos (angl. *life-story*) pasakojimas, kai pasirenkant ar atmetant tam tikrus diskursus konstruojama tapatybė. Išskiriami du svarbūs naratyvo komponentai: istorija ir diskursas. Istorija suprantama kaip įvykių virtinė (kas?), o diskursas atliepia individo suvokimą apie įvykius (kaip?). P. Ricoeur (2001), išskirdamas naratyvo svarbą konstruojant tapatybę, pažymi, kad naratyvas apima tai, kaip individas pats konstruoja savo tapatybę ir kaip individo tapatybė konstruojama kitų. Kitaip tariant, naratyvas traktuotinas kaip egzistencinis pasakojimas, kurio metu įprasminami įvykiai-fenomenai, praplečiantys egzistencinę visumą. P. Ricoeur nurodo tapatybės dinamiškumą. Jis pabrėžia, kad tai neapeliuoja į tapatybės daugybiškumą, tačiau nurodo konkrečios tapatybės formavimą. Šiuo atveju kismas yra tapatybės tęstinumo dalis. Naratyvas tarpininkauja tarp praeities, kuriamos dabarties ir numatomos ateities. Konstruojant asmens tapatybę, kitas svarbus elementas, anot S. Madan (1998), Mondada (2005), yra priskyrimo procesas (angl. *labelling process*), t. y. individams klijuojama etiketė, kuri dažnai (bet ne visada) yra įsisąmoninama. Išorės konceptas (angl. *outside concept*) taip pat yra konstruktyvistinės teorijos aspektas. Jis pabrėžia viešąjį (angl. *public*) ir vidinį (angl. *inside*) arba privatų (angl. *private*) tapatybės aspektą (Madan, 1998). Šiuo atveju vidinė arba privati tapatybė nėra siejama su psichologija, o viešoji tapatybė – su sociologija. Čia svarbu tai, kaip individas save konstruoja (*Aš* kaip individas visuomenėje) ir kaip jį konstruoja kiti (socialinė dimensija). Konstruojama tapatybė nėra baigtinis procesas. Jis nuolatos sąlygojamas sąveikos su kitais, įgyjamos / įgytos patirties, socialinės aplinkos. Postmodernioji konstruktyvistinė tapatybės teorija yra sudėtinė kitų tapatybės teorijų dalis, nes dauguma tapatybių teorijų rodo individo tapatybės konstruktyviškumą. Tačiau klasikinis konstruktyviškumas skiriasi nuo postmoderniojo konstruktyviškumo, nes čia svarbu kasdienis gyvenimas, intersubjektyvios sąveikos ir bendrosios patirtys (angl. *shared experience*).

Hibridiškoji tapatybės teorija iškelia nuolatinę individo kaitą, atsitiktinių, nenumatytų tapatybių formavimąsi. Hibridiškumo teorijos atmeta homogeniškumo, esencializmo, absoliutizmo sąvokas ir pabrėžia hetero-

geniškumą, daugialypumą (Ang, 2001; Anthias, 2001; Nederveen Pieterse, 2001). Hibridiškumas akcentuoja skirtingus gyvenimo būdus, elgesį, praktikas, orientacijas, kurių išdava yra daugybinės tapatybės (Ceislik, Verkuyten, 2006). F. Anthias (2001) aktualizuoja kultūrinio diskurso kaitos įtaką hibridiškųjų tapatybių kūrimuisi. Hibridiškoji tapatybė taip pat numato ir tradicijų atmetimą, kai globalizacijos pagrindu tampa svarbūs skirtingų tautų ypatumai (Baumann, 2002). Kitas šios teorijos atstovas H. Bhabha (1990) teigia, kad hibridiškos tapatybės gali būti išlaisvinančios ir transgresyvos, nes jos meta iššūkius ir peržengia senas ribas, sukurdamos trečiąją erdvę (angl. *third place*) (žr. 7 pav.). Trečiosios erdvės pavyzdys galėtų būti lietuvių diaspora užsienyje, tarkime, Airijoje. Trečioji erdvė – jungtis tarp lietuvių ir Airijos kultūrų, kai kuriasi nenumatyta tapatybė (diasporos sąlygomis).



7 pav. Trečioji erdvė

Šaltinis: Ibrahim, A. (2008). Subaltern cultural studies, African youth in Canada and the semiology of in-betweenness. *Cultural Studies*, 22, 2, 234-253.

Rodyklė tarp pirmosios ir antrosios erdvių išreiškia dialektinę jų prigimtį. Dialektiškumo produktas, kuris atsiranda derybų būdu, yra trečioji erdvė.

Diasporinė tapatybė traktuotina kaip užimanti kultūriškai sinkretišką trečiąją erdvę. Hibridiškumo konceptas yra paveiktas postmodernizmo, postruktūralizmo teorijų ir reflektuoja tapatybės konstruktyvistinę koncepciją (Anthias, 2001, p. 621). Kiti šios teorijos atstovai (L. Back, 2002, J. Jacobson, 1997) hibridiškosios tapatybės teorijos centrine ašimi laiko jaunimą. Jaunimas suprantamas kaip esantis tarp dviejų kultūrų (Back, 2002), kuriantys brikoliažus

(Jacobson, 1997). Pavyzdžiui, brikoliažo prototipas – hip hopo ir elektroninės muzikos DJ (Back, 1996, p. 192). Besiformuojančios hibridiškos tapatybės išjudina homogeniškas valstybės ideologijas (Bhabha, 1990). Tai skatina vykstančios derybos dėl savosios tapatybės, kaip įsisavintos kultūros, ir naujosios, dėl to atsiranda trečioji erdvė, sudaranti prielaidas kurtis hibridiškajai tapatybei. Hibridiškoji tapatybės teorija pabėžia dichotomiškumą (vidinis / išorinis, aš / jie ir pan.). Tai iškelia identiteto daugiadimensiškumą ir dinamiškumą. Lietuviškajame moksliniame kontekste hibridinio tapatumo teoriją kritinio multikultūralizmo sampratoje nagrinėja L. Duoblienė (2006, 2011). Ji parodo dvi galimas hibridinio tapatumo prieigas: liberaliąją, atliepiančią dialogą, ir radikaliąją, akcentuojančią politinių skirtumų aptarimą.

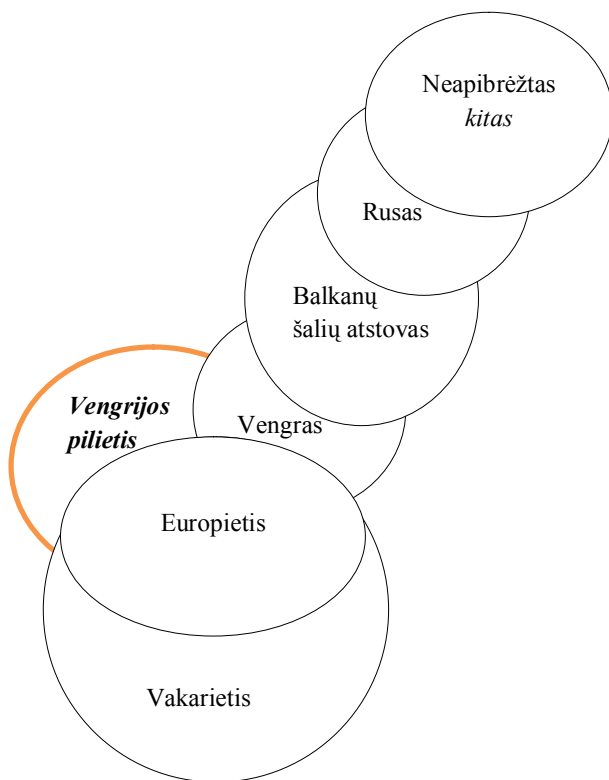
Takioji identiteto teorija (angl. *liquid identity*) tapatybes traktuoja kaip laisvas, persidengiančias, kartais konfliktuojančias tarpusavyje. Takiosios tapatybės teoretikas Z. Bauman (2000) pabrėžia, kad tapatybė nėra gaunama su gimimu ir nėra duotybė visam laikui. Individo identitetas įvardijamas kaip projektas, kurio metu jis / ji turi tapti patrauklus ir priimtinas visuomenėje. Z. Bauman (2000) tapatybės takumą įvardija kaip buvimą lanksčiu, prisitaikančiu prie įvairių aplinkybių individu. Taip yra todėl, kad šiuolaikinė visuomenė paremta permainomis, netikrumais, netikėtumais, chaosu, neapibrėžtumu, todėl individas nuolatos susiduria su naujomis situacijomis, naujais pasirinkimais, o jo / jos tapatybė įgyja takumo. Tekėjimo diskursas šioje teorijoje atspindi ne dichotominę išraišką, bet nurodo tapatybių atsitiktinumus ir judėjimus (Razon, Ross, 2012). Pagal šią teoriją iš individo daugybinių tapatybių pasireiškia ta, kuri pagal situaciją yra reikalinga, t. y. situacinė tapatybė.

Daugybinė identiteto teorija (angl. *multiple identity*) akcentuoja individo dvikultūriškumą (angl. *bicultural*), tačiau nei viena, nei kita kultūra nėra nei pakeičiama, nei sumenkinama. Remiantis H. Grad, L. M. Rojo (2008), daugybinių tapatybių teorijų šerdis yra skirtingų socialinių santykių reflektavimas, kai priklausomai nuo situacijos individas susitapatina su atitinkamu vaidmeniu. Daugybinės tapatybės neprieštaruoja viena kitai, jos sąveikauja tarpusavyje. Z. L. Rocha (2010) pažymi, kad daugybinės tapatybės teorijoje svarbu kasdienis gyvenimas (angl. *everyday life*), nes kombinuojant daugybiškumą stipresnė išraiška būna tos tapatybės, kuri susijusi su kasdienės veiklos socialinėmis, kultūrinėmis egzistencijos išraiškomis. M. Chamberlain (2009), J. K. Olick (2008), A. M. Tupuola (2004) daugybinės tapatybes sieja su asmeniniais / kolektyviniais atsiminimais tam tikrame socialiniame ir kultūriname kontekste bei su gyvenamąja patirtimi, kuri formuoja individo požiūrį. Daugybinėse tapatybėse svarbi takoskyra tarp *buvo* (angl. *being*) ir *jautimosi*

(angl. *feeling*) (Archer ir kt., 2010). Takoskyra tarp etninių ribų ir kultūrinių dalykų – tai *buvimas*, siejamas su etnine dimensija, o *jautimasis* – su kultūrine, t. y. kultūrinė dimensija siejama su kasdiene praktika (Barth, 1996). Čia svarbus ir hibridiškumo momentas, nurodantis tapatybių daugybiškumą, kaip per atsiminimus ir praktiką konstruojamą objektą, ir pažymintis, kad „kultūrinė benamystė“ tai nėra namų trūkumas, veikia traktuotina kaip vienu metu priklausymas keliems „namams“ (Rocha, 2010, p. 77). Individo daugybiškumui svarbi įtaką daranti praeitis, projektuojanti ateitis ir dabartis, kaip praktikuojama identiteto trajektorija (Chase, 2000). Svarbus daugybinės tapatybės aspektas – daugybinių identitetų valdymas ir derybos.

Tautinio naratyvo (tauta, kilmė, tautos istorija, santykiai su *kitais*) svarbą konstruojant daugybinius identitetus pabrėžia H. B. Mehan, S. A. Robert (2001), S. Reicher, N. Hopkins (2001), M. Verkuyten (2006). Pastarasis teigia, kad tapatybės yra besitęsiančios istorijos, kurias individai ir grupės konstruoja pasakodami apie save ir pozicinuodami save visuomenėje (Ceislik, Verkuyten, 2006, p. 79). Tačiau pasakytina tai, kad skirtingos grupės turi skirtingus naratyvus ir skirtingus naratyvinius konstruktus bei prieigas. Istoriniai, politiniai ir socialiniai kontekstai riboja ir formuoja grupių naratyvus arba galimas naratyvų erdves, jomis remdamosi grupės valdo ir derasi dėl daugybinių tapatybių. A. Ceislik ir M. Verkuyten (2006), tyrinėdami Lenkijos totorių atvejį, pastebi, kad mažumos grupės susiduria su įtampa ir įvairių tapatybių prieštaravimais. Todėl galima daryti prielaidą, kad daugybinės tapatybės priklauso nuo naratyvų.

Fragmentuota identiteto teorija (angl. *fragmented identity*) nurodo individo fragmentiškumą arba segmentiškumą (žr. 8 pav.), t. y. perėjimą nuo vienos dabarties prie kitos, tačiau susitapatinimas yra trumpalaikė būseną. R. B. Bacon (2008) fragmentuotą tapatybės teoriją sieja su pasakymu „namai ten, kur širdis“, t. y. siejama ne tik su geografiniu buvimo jausmu, bet su emociniu priklausymu.



8 pav. **Identiteto segmentiškumas**

Šaltinis: West, B. A. (2000). Segments of Self and Other: The Magyar Hungarian Case. *National Identities*, 2, 1, 49-64.

Šis paveikslas iliustruoja, kaip tapatybės fragmentiškumas gali būti veikiamas geografinės, istorinės ir / arba kultūrinės dimensijų. Identiteto fragmentacija siejama su išcentrinimu, t. y. tapatybė nesiejama su konkrečia vieta (Hall, 1994). Šios teorijos atstovai teigia, kad tapatybė yra ne viena, o susideda iš daugybės kartais viena kitai prieštaraujančių tapatybių. Šis tapatybės modelis būdingas šiuolaikinėms (postmodernioms) visuomenėms, nes dėl struktūrinių ir institucinių pokyčių identitetas tampa atviras, kintantis ir daugiatis.

Performatyvioji identiteto teorija akcentuoja individo išraiškos būdą, t. y. individas yra ne tuo, kuo gimė, o tuo, kaip elgiasi. Individas traktuojamas kaip socialinis aktorius, kurio buvimo būdas priklauso nuo sąveikų su kitais socialiniais veikėjais. Ši tapatybės teorija yra nuoroda į postruktūralizmo atstovės Judith Butler performatyviai konstruojamą tapatybės teoriją, taikomą lyčių studijose. Pagal šią tapatybės teoriją identitetas konstruojamas ne pačia-

me kūne, bet už jo, t. y. per veiksmus, kuriuos individas atlieka ir kartoja socialiniame kontekste. Kaip pažymi E. M. Welti (2004), J. Butler atmetė performatyvosios tapatybės teorijos taikymo galimybę etninių tapatybių teorijose. Tačiau po kelių sėkmingų bandymų pritaikyti šią tapatybės teoriją politinių institucijų teorijose, 1999 m. J. Butler pripažino performatyvosios tapatybės teorijos tarpdisciplininį taikomumą (Welti, 2004). Tapatybės performatyviškumas nurodo individo elgesį, kuris konstruojamas tam tikrų normų (pvz., institucijų, socialinės aplinkos), siekiant bendrumo su kitais nariais. Performatyvioji tapatybės teorija iškelia sąveikos procesą tarp veikimo (angl. *performance*) ir normų, nenurodydama griežtai apibrėžto proceso. Tai nuolatinis ratas, kai individas, patekdamas į tam tikras sąveikas, susitapatina su esama pozicija ir pradeda atitinkamai elgtis, taip nuolatos kurdamas savąją tapatybę (Butler, 1990). Pavyzdžiui, individas kuria tautinę tapatybę sąveikaudamas su kitais nariais, pozicionuodamas save tam tikrose situacijose, kuriose elgiasi atitinkamai pagal to konteksto reikalavimus. Taip pat ir ugdymo(si) procese mokiniai, sąveikaudami su kitais sociumo nariais, mokykla, ugdymo(si) programomis, mokytoju, pradeda atitinkamai elgtis pagal to diskurso normas. Identitetas yra pasikartojančių atliekamų veiksmų pasekmė (Butler, 1990). Individo performatyviškumas siejamas su normomis, kurioms įtaką daro visuomenė ar valstybės institucijos. Tapatybės performatyviškume, kaip pažymi J. Butler (1990), svarbu veiksmų kartojamumas, kurio pagrindu veiksmai pamažu tampa individo norma ir realybė.

Identiteto, rašomo su brūkšneliu, teorija (angl. *hyphenated identity*) pažymi dvigubą individo tapatumą. Ši teorija dažniausiai analizuojama e/i/ migrantų atveju, kai paliekama viena šalis, kultūra ir išvykstama į kitą šalį, kultūrą, tačiau jaučiamas lojalumas abiem šalims, kultūroms. Šis lojalumas dažnai lydimas įtampos. Tapatybės, rašomos su brūkšneliu, teorija arba dviguba tapatybės teorija. Priešingai nei hibridiškoji teorija, ji nepabrėžia tapatybės susiliejimo, susimaišymo, pažymi individo tapatybės dualumą. Dvigubos tapatybės kvestionavimo poreikis iškyla antros kartos imigrantų grupėje, kai vyksta derybos tarp etninės ir tautinės tapatybių (Deaux, 2006). Pavyzdžiui, W. E. B. Du Bois (1994) dvigubą tapatybės teoriją nagrinėja juodaodžių Afrikos disidentų Amerikoje atveju, analizuodamas jų tapatybę, kaip Amerikos afrikiečius. Dvigubos tapatybės teorija nurodo dvigubą asmens sąmoningumą (angl. *double consciousness*). Vienu esminių jos elementų E. Glissant (2005) iškelia rizomatiškumą, t. y. tapatybę, turinčią ne vieną, o keletą šaknų.

2.2. Identiteto sampratos kaita: nuo įteritorinto prie išteritorinto ir išcentrinto identiteto

Migracijos procese individas tampa išcentrintas, išjudintas, jo / jos identitetas siejamas su išvietinimu. Subjektas migracijos procese patiria metamorfozes, kurios gali būti nesąmoningos ir sąmoningos. Sąmoninga metamorfozė dar kitaip vadinama *įsikitinimu* (Mažeikis, 2013). Pasakytina tai, kad klasikinė tautinio identiteto teorija siejama su teritorija, geopolitine vieta. Tačiau šiuolaikiniai procesai išjudina tautinės tapatybės, kaip įteritorintos, diskursą ir iškelia išteritorintos tapatybės aspektus. Taigi tapatybė nebeturi griežtų sąsajų su konkrečia geopolitine vieta, todėl iškeliamas tautinio identiteto, nepriklausančio nuo konkrečios teritorijos, aspektas.

Tiek Lietuvos, tiek užsienio mokslinėje literatūroje, nagrinėjančioje šiuolaikinę migraciją, aptinkami išteritorinto (angl. *detrterritorialised*), išvietinto, išjudinto (angl. *displaced*), išcentrinto (angl. *decentered*), iššaknijusio (angl. *disrooted*) identiteto aspektai (Kuznecovienė, 2011; Čiubrinskas, 2008, 2011; Ruškus, 2008; Rubavičius, 2011; Liubinienė, 2009, 2011; Daukšas, 2011; Juodaitytė, Garšvė, 2013; Armbruster, 2002; Paerregaard, 2002; Thapan, 2005). Disertacijoje vartojama *išcentrinto* identiteto sąvoka su nuoroda į R. Bagdavičiūtės (2012) išcentrintą postmoderniąją hermeneutiką, patyrusią interpretacinės dinamikos transformaciją. Kitaip tariant, išcentrinimas akcentuoja tapatybės postmodernųjį būvį, t. y. tapatybės kaitos dinamiką dėl šiuolaikinių procesų, ypač migracijos. Taip pat vartojama *išteritorinto* identiteto sąvoka su nuoroda į V. Rubavičių (2011), V. Čiubrinską (2008), pabrėžiant nacionalinės valstybės fizinį teritoriškumą bei nacionalinio tapatumo įvietinimą, įteritorinimą ir šio pobūdžio kaitą dėl globalizacijos veiksmų. **Identiteto išteritorinimas disertacijoje nesiejamas su šaknų praradimu su kilmės šalimi, veikia akcentuojama pakitusių santykių forma.** Dėl migracijos įtakos naujai kuriamų formų santykiai (angl. *regrounding*) su kilmės šalimi aptariami N. Liubinienės (2009, 2011), tyrinėjančios lietuvių migrantus Šiaurės Airijoje, taip pat užsienio autorių S. Ahmed, C. Castaneda, A. M. Fortier, M. Sheller (2003), pabrėžiant, kad kilmė ir praeitis ne paliekami už nugaros, o *pasiimami* (Koopmans, Statham, 2003). Išteritorinimas nurodo „erdvės perskirstymą ir perrašymą“ (Gupta, 1999), „erdvės išsiplėtimą ir daugiavietišumą“ (Olwig, Sorensen, 2002). **Teritorijos rekonceptualizavimas išteritorinimo lauke rodo naują teritoriškumo apibrėžtį ir identiteto atpalaidavimą nuo jo.**

V. Čiubrinskas (2008) identitetą transnacionalizmo kontekste apibūdina kaip praradusį teritoriją, išjudintą, transplantuotą, diasporišką. J. Kuznecovienė (2011) identiteto darybos būdą sieja su „išteritorintos kultūrinės erdvės kūrimu, išskiriant daugiakultūriškumo politikos kontekstualizuotą sociokultūrinę aplinką“ (Kuznecovienė, 2011, p. 93). V. Rubavičius (2011) pažymi migracijos įtaką išvietinant, išteritorinant nacionalinę tapatybę, kai „žmonės mokosi gyventi keliose vietose – tėvynėje ir diasporoje, tad jų ryšiai su gimtine tampa kaitūs, reikalingi sąmoningų pastangų“ (Rubavičius, 2011, p. 17-18). H. Armbruster (2002) tapatybės išteritorinimą sieja su migracija, pabrėždamas, kad individai, keliaudami iš vienos kultūros į kitą, keliauja ne tik iš / į, bet kartu keliauja su savo kultūrinėmis šaknimis. Todėl identitetas negali būti siejamas su fizine teritorija. „Durkheimiškas“ namų, kaip solidarios bendruomenės, suvokimas nelabai atitinka šiuolaikinio „judančio pasaulio“ konceptą (Akstinavičiūtė, 2006). „Namai virsta paradoksalia ir kintama kategorija, reiškiančia vietą, kur individas geriausiai save suvokia, nors ir nėra laimingiausias. Taigi buvimas namie / ne namie nėra fizinio judėjimo, sociokultūrinio laiko ir vietos nestabilumo pasekmė, bet kognityvios aplinkos, kurioje atliekami kasdieniai veiksmai, leidžiantys formuoti identitetą, būseną. Kai tokios aplinkos žmogus nesusikuria – galima kalbėti apie benamystę“ (Rapport, Dawson, cit. iš Akstinavičiūtė, 2006, p. 32).

Identiteto išteritorinimą transnacionalizmo procese, kurio metu migrantai kuria socialinius laukus, analizuoja D. Daukšas (2011). Socialinis laukas svarbus idėjų, praktikų ir išteklių kaitai tarp kilmės ir gyvenamosios šalių (Levitt, 2006). Būti socialiniame tinkle, vadinas, palaikyti socialinius ryšius ir praktikas, bet su jomis nesutapatinti, t. y. individas gali būti socialiniame lauke, investuoti į savo kilmės šalį, tačiau su ja nesitapatinti (Daukšas, 2011). Tapatinimasis susijęs su priklausymu socialiniam laukui (Levitt, 2006). R. Rouse (1991), nagrinėdamas meksikiečių darbo imigrantus JAV, įveda sąvoką *daugialokalumas*. Tai vieta, kurioje gyvena imigrantai. Ji įgyja erdvės, bendruomenės modusą, jungiantį „čia“ ir „ten“.

Išcentrinto identiteto klausimas pastaruoju metu itin aktualus ugdymo(si) procese, kai dėl įvairių migracijos formų asmuo savęs nebesieja su konkrečia vieta, tačiau jis išsaugo emocijas, psichologines, prigimtines sąsajas su tauta, sujungdamas ir kitų kultūrų emocinius atspalvius. Tai rodo J. Ruškaus (2008) atliktas tyrimas, atskleidęs į Lietuvą atvykstančių lietuvių kilmės mokinių sudėtingą integraciją į lietuviškas ugdymo ir kalbines aplinkas. Svarbu analizuoti skirtingų mokinių identitetus, susiduriant su tautinio identiteto sampratų įvairove homogeniškoje aplinkoje. Neišvengiamai kyla poreikis akcentuoti

hermeneutinę pedagogiką, sudarančią sąlygas dialogui, *kitoniškumo* įprasminimui tarpkultūrinėje edukacinėje aplinkoje per supratimo ugdymą(si). Išcentrinta tapatybė siejama su fenomenologiniu namų supratimu kasdieniame gyvenime: ar tu esi namuose pasaulyje?

Identiteto išteritorinimą socialinės dimensijos ir konstruktyviškumo aspektu nagrinėja D. Massey (1996). Autorė, analizuodama daugybines tapatybes, akcentuoja progresuojantį vietos jausmą (angl. *progressive sense of place*), t. y. pažymi žmonių judumą iš vienos teritorijos į kitą, susidūrimą su įvairiais socialiniais, ekonominiais ir kultūriniais kontekstais. Šitaip sudaromos sąlygos iš naujo interpretuoti teritoriją ir santykių su daugybinėmis teritorijomis konstruoti daugybinius identitetus.

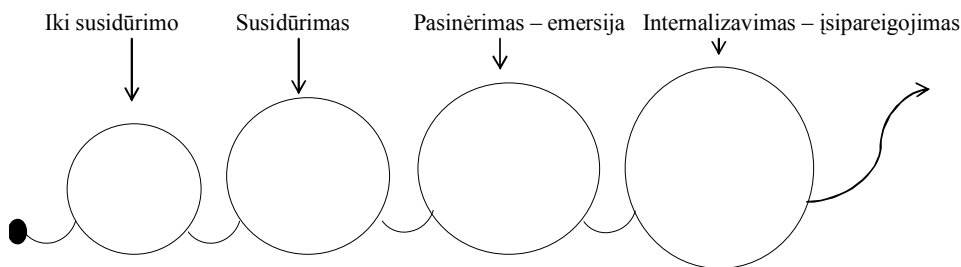
A. Appadurai (2005), diskutuodamas identiteto išteritorinimo klausimu, atmeta fizinį teritorinį apribojimą ir identitetą traktuoja kaip tekantį, fluidinį objektą. N. Papastergiadis (2000) išteritorinimą susiejo su priklausymu. Kitaip tariant, priklausymu įvairioms bendruomenėms, nepaisant to, kad su kitais bendruomenės nariais nesidalijama bendra teritorija ir nacionalinė ar net regioninė kultūra nebegali būti suvokiama, kaip atspindinti išskirtinę ir koherentinę tapatybę. Iš to išplaukia, kad vieta daugumai žmonių nebėra savaime suprantamas dalykas; ji virsta erdve, pripildyta įvairiausių kultūrinių reikšmių – vietos tampa daugiabalsėmis (angl. *multivocal*), t. y. jos skirtingiems žmonėms ar skirtingose situacijose gali reikšti skirtingus dalykus (Eriksen, 1995; Gupta, 1999).

A. Phillips, P. James (2001) identiteto išcentrinimą sieja su buvimo pasaulyje būdais (angl. *ways-of-being-in-the-world*). Jie tapatybę laiko daugybine ir kontekstualia. Išcentrinimas pagrįstas bendra egzistencija (angl. *coexistence*), t. y. viena egzistencija nepaneigia ar nepanaikina kitos, jos egzistuoja kartu. Tradicija ir šiuolaikiškumas ne maišosi, o koreliuoja tarpusavyje, sukurdami „bifurkacines sąmones“ (Phillips, James, 2001, p. 30). Buvimo pasaulyje būdus P. Levitt ir G. Schiller (2004) sieja su socialiniu lauku, nurodydamos buvimo (angl. *ways of being*) ir priklausymo būdus (angl. *ways of belonging*). Buvimo būdai nurodo socialinius ryšius ir praktikas. Individai gali integruotis į socialinį lauką nesiidentifikuodamiesi su juo, t. y. individas nuolatos gali rinktis, kaip elgtis (*ibid*). Priešingai, priklausymo būdai nurodo praktikas, kurios daro įtaką identitetams, atspindintiems sąmoningą priklausymą tam tikrai grupei (Levitt, Schiller, 2004).

Šiuolaikinės identitetų teorijos remiasi individų daugybinių tapatybių modusu, aktualizuojančiu **identitetų derybas** (angl. *negotiation of identities*) (Ceislik, Verkuyten, 2006; Ting-Toomey, 2005). Identitetų derybų klausimi-

mas svarbus, nes hermeneutinė pedagogika aktualizuoja identitetų susidūrimą (angl. *intersections of identity*), į antrą planą nustumdama dichotominį identitetų santykį. Identitetų derybos vyksta per sąveikos procesą, kurio metu subjektai gina, apibrėžia, keičia, meta iššūkius ir / arba palaiko savo ir kitų identitetus. Derybos numato arba kovą, arba pasinėrimą į kitą dominuojantį naratyvą. *Identitetų derybos*, remiantis S. Ting-Toomey (2005), apima 4 stadijas (žr. 9 pav.):

- 1) *iki susidūrimo* – individas susiduria su dominuojančios kultūros vertybėmis ir normomis;
- 2) *susidūrimo stadija* – individas suvokia, kad jis / ji gali tik iš dalies realizuoti savo identitetą dominuojančioje aplinkoje;
- 3) *pasinėrimo – emersijos stadija* – individas pasitraukia į saugią aplinką ir tampa sąmoningas identiteto kūrėjas;
- 4) *internalizavimo – išipareigojimo stadija* – individas konstruoja identitetą, kuris yra vidujai apibrėžtas ir kuria tarpasmeninius santykius su kitais dominuojančios grupės nariais.



9 pav. **Identitetų derybų modelis**

Adaptuota iš: Ting-Toomey, S. (2005). Identity Negotiation Theory: Crossing Cultural Boundaries. *Theorising About Intercultural Communication*. Ed. William B. Gudykunst. London: Sage Publications.

S. Ting-Toomey (2005) išskyrė keletą pagrindinių identitetų derybų teorijos faktorių:

- kuo saugesnis individo *Aš* tapatumas, tuo labiau jis / ji atviresnis (-ė) sąveikai su kitų kultūrų atstovais;
- kuo didesnis individų pažeidžiamumas, tuo didesnis saugumo poreikis;
- kuo stabilesnė ir saugesnė individų savastis, tuo jie / jos atviresni identitetų santykiams su pasauliu;
- kuo didesni individų komunikaciniai ištekliai, tuo jie / jos atviresni interaktyviai komunikacijai plėtojant daugialypes reikšmes.

Migracijos procese išskiriami du identiteto kaitos etapai: 1) individuali identiteto kaita nuo imigranto į identiteto rekonstrukciją, 2) kolektyvinis lygmuo, keičiantis socialiniam kontekstui, keičiasi grupių santykiai ir galios, t. y. imigrantas yra sugretinamas su nauja grupe (Hedberg, Kepsuk, 2008). Šio pokyčio pasekmė – grupinės tapatybės kaita. Todėl svarbus pasaulinės tapatybės, šiuo atveju pasaulio lietuvio, klausimas, atliepiantis išteritorinto identiteto sampratą, kai fizinė teritorija nebėra centrinė ašis, apibrėžiant tautinę tapatybę.

Analizuojant identiteto įteritorinimo ir išteritorinimo dichotomiją, svarbios tradicinio ir pilietinio identiteto sampratos. Metodologinis nacionalizmas pabrėžia pilietybės svarbą, kaip garantą, valstybės ir jos teritorijoje gyvenančių žmonių santykį (Daukšas, 2011). Tačiau pastebima, kad pilietybės samprata santykyje su globalizacija kinta, atsiranda naujų pilietybės interpretacijų ir sampratų. Y. Soysal (1994) iškelia postnacionalinės pilietybės sampratą, traktuojančią žmogaus teisių universalumo reikšmingumą vienos nacionalinės valstybės atžvilgiu, akcentuojančią postnacionalinio pasaulio modusą. D. Daukšas (2011) atkreipia dėmesį į kitų autorių iškeltą idėją apie pilietines teises neturint gyvenamosios šalies formalios pilietybės (angl. *denizenship*), t. y. migrantai išlaiko savo kilmės valstybės pilietybę, drauge socialines, ekonomines ir kai kurias politines teises (Daukšas, 2011, p. 133). Siekdama paaiškinti įsitraukimą į daugiau nei vieną politinę sistemą W. Kymlicka (1998) įvedė *daugiakultūrės pilietybės* terminą, o R. Baubok (2006) – transnacionalinės pilietybės sąvoką. Tačiau šio skyrelio tikslas nėra išanalizuoti pilietybės niuansus, tiesiog siekiama parodyti kintančią pilietybės instituciją.

Į lietuviškas mokyklas atvažiuoja / grįžta lietuvių kilmės mokinių, kai kurie išvyksta. Jie / jos patiria nuolatinę įtampą, todėl pasirinktas *pasaulio lietuvio* / lietuviybės, o ne etninio lietuvio kontekstas, nagrinėjant lietuviškąją tapatybę kaip išteritorintą, išcentrintą. Terminas *tautiškumas* įvairių politinių grupių, mokslininkų vartojamas skirtingomis prieigomis. Bendriausia prasme *tauta* gali būti suvokta remiantis: 1) esencialistine arba 2) pilietine samprata. **Disertacijoje pasirinktas teisinis tautos apibrėžimo terminas.** Pagal 1992 m. LR Konstitucijos I skirsnį tauta yra pilietinis darinys. LR Konstitucija numato perėjimą iš etninės tautos į **pilietinės tautos koncepciją**. Pilietinė tautos samprata aprėpia naratyvus, kurių aplinkoje konstruojamas identitetas. Pilietiškas formuojasi naratyvinėje pilietinėje teisinėje aplinkoje, įgydamas normatyvumo bruožų. Reikia pasakyti, kad šalia **pilietinės tautos** sampratos, nurodančios demokratinio sugyvenimo ir pilietinio veikimo tradicijas, egzistuoja ir tradicinis, arba **etnokultūrinis, konstruktas**, besiremiantis kalbos,

teritorinės vienybės samprata. Hermeneutinei pedagogikai svarbios abi – tiek pilietinė, tiek tradicinė – tautos plotmės, siekiant parodyti kompleksiskumą, daugiamačiškumą ir skirsmų atsiradimą dėl skirtingų istorinių aplinkybių ir patirčių postulavimo. Tai pastebi ir I. Zaleskienė, N. Antonceva (2007), teigdamos, kad, remiantis švietimo, kultūros, mokslo ir žiniasklaidos galimybėmis, reikia kurti palankias Lietuvos (tarp jų ir užsienio lietuvių) vaikų, jaunimo ir suaugusiųjų pilietinio ir tautinio ugdymosi, pilietinės ir tautinės raiškos sąlygas. Pagal teisinį apibrėžimą visi piliečiai, išvykę, bet neatsisakę pilietybės, yra vienos tautos atstovai. Tačiau atsisakius pilietybės ar įgijus dvigubą pilietybę vietoje termino *tauta* siūloma vartoti platesnę sąvoką – *pasaulio lietuviai*. E. Aleksandravičius (2013), apibūdindamas lietuvių pasaulio istoriją, *lietuvių pasaulį* vartoja kaip metaforą, aiškindamas:

<...> tai yra talpesnė ta prasme, kad šiame įsivaizduojamame pasaulyje ir jo istoriniame pasakojime bandoma atpažinti truputį kitokią negu esame įpratę matyti pagrindinį veikėją – tai daugiau ar mažiau sąmoningai suvokiama bendrija, kuri apima ir prie Nemuno deltos, ir kituose žemynuose pabirusius lietuvius – jau ir margesnių rūbų bei odos spalvos, kalbančių skirtingomis kalbomis, bet neužmiršusių savo šaknų (Aleksandravičius, 2013, p. 33-34).

Diskutuojant dėl pasaulio lietuvio sampratos svarbu į tautinį identitetą žvelgti iš *patybės* perspektyvos, t. y. nurodant, kad pasaulio lietuviybė yra *mūsų – patybės* (angl. *our-identity*) konceptas, orientuotas į kolektyvinį sentimentą. Pasaulio lietuvis, kaip *mūsų – dividus*, apeliuoja į išjudintos lietuviybės sampratą ir į sąmoningą identiteto metamorfozę, kai lietuviybė suprantama ne kaip indeksuotas, scheminis tapatinimasis su tauta, o kaip individuali laisvė, t. y. lietuviybės jausminis įbūtinimas. Migracijos procese **lietuviybė nurodo subjekto takumą**. Remiantis viešomis mokslininkų, politikų diskusijomis, galima įvardyti kelis būdus apibūdinant pasaulio lietuvius:

1. Tai visi Lietuvos piliečiai, kurie gyvena už Lietuvos ribų, nepriklausomai nuo tautybės (valstybės požiūris);
2. Visi Lietuvos piliečiai, įskaitant etninius lietuvius, nepriklausomai nuo Lietuvos pilietybės. Tai galėtų būti trečios, ketvirtos kartos emigrantai (L. Donskis¹⁷, 2008; E. Aleksandravičius, 2013);

17 Kalbėdamas apie pasaulio lietuvius L. Donskis nurodo Marčą Chagallą, Smilovičiuose gimusį portretistą Chaimą Soutine'ą, skulptorių, gimusį Druskininkuose ir išgarsėjusį Paryžiuje, Jacques'ą Lipchitzą, Butrimonyse gimusį meno istoriką ir kritiką Bernardą Berensoną, Kaune gimusį XX a. etiką Emmanuelį Leviną, Vilniuje gimusį smuiko virtuozą Jashą Heifetzą, išeivijos menininkus Jurgį Mačiūną, Joną Meką; išeivijos mokslininkus Mariją Gimbutienę, Algirdą Julijų Greimą, Vytautą Kavolį ir kt. (L. Donskis, 2008, p. 173-174).

3. Tai rečiausiai sutinkamas variantas: visi žmonės, kurie save sieja su Lietuva, kaip su gimtine. Tai gali būti rusas, žydas ar kt., gyvenantis Amerikoje.

L. Donskis (2008), diskutuodamas pasaulio lietuvių klausimu, akcentuoja jausminį ryšį su Lietuva, nepriklausomai nuo gyvenamosios šalies:

Ar asimiliavimasis kitoje visuomenėje ir kultūroje, kurioje po tam tikro laiko įgyjamas akcentas, galbūt net prarandant gimtąją kalbą, yra didelė tragedija ir nuodėmė, jei žmogus, neatsižvelgdamas į visa tai, išsaugo glaudžius saitus su gimtine, domisi jos kultūra, lieka jautrus savo šalies realybei ir netgi ją remia politiškai ar moraliai? Kodėl žmogus yra kažkuo geresnis, jei jis mechaniškai išmoksta savo tėvų kalbą, nors mentaliai svetimas tėvų šaliai ir kultūrai? Ar ne svarbiau išsaugoti savo gimtąją kalbą ir tautinę tapatybę, tuo pat metu dalyvaujant tos šalies, kurioje gyvenama, visuomenėje ir kultūroje? (Donskis, 2008, p. 185).

Iš to išplaukia, kad, nepaisant gyvenamosios vietovės, tautybės, lietuviybė yra jausmas, noras sietis su Lietuva, palaikyti ryšius. Todėl čia atmetamas bet koks metodologinis nacionalizmas, akcentuojantis pilietybės svarbą ir priklausymą konkrečiai teritorijai. Lietuva remiasi „kolektyviniu sentimentu“ ir „istoriniu naratyvo modeliu“, todėl išlaikyti „skirtingųjų bendruomenes“ yra sunku, ypač tas, kurios nėra remiamos valstybiškai (Donskis, 2008). Tai sudaro prielaidas įteritorinti lietuviškąją tapatybę. Pasaulio lietuviybė nebūtinai siejama su lietuvių kalba, veikia lietuviybė apima ryšio tarp lietuviškojo jautrumo, savo individualios patirties ir pasaulio ieškojimą ir išsaugojimą bei kartu atvirą mąstymą ir jautrumą kitoms tautoms bei jų kultūroms (Donskis, 2008, p. 186).

E. Aleksandravičius (2013), tyrinėdamas pasaulio lietuvius, siūlo vartoti terminą *diasporinė lietuvių tauta*, sujungiantį teritorinę tautą ir diasporą (kartu su išeivija, su pasaulio lietuviais, su visais emigrantais). Diasporinė lietuvių tauta šiuo atveju nurodo lietuviybės išteritorinimą nepriklausomai nuo tautybės ar pilietybės. Kaip svarbų faktą, E. Aleksandravičius (2013) išskiria *bendrosios atminties bendruomenę*, leidžiančią „surinkti, suprasti, prisiminti ir siekti angliškai, ispaniškai, portugališkai, vokiškai šnekančiuosius lietuvius pasitikti kaip savuosius“ (*ibid*, p. 19).

Didelę reikšmę pasaulio lietuviybės sampratai ir puoselėjimui turi valstybinis lygmuo (apie tai kalbėta ir ankstesniame skyrelyje, žr. 2.3 skyrelį). Jeigu, kaip teigia E. Aleksandravičius (2013), Lietuva sieja atmintį su senąja LDK praeitimi, tuomet vyraujantis *didysis etnolingvistinis pasakojimas* niekada neatvers kelių kitoniškumui ir dialogui su pasaulio lietuviybe. Premje-

ro A. Kubiliaus 15-oji Vyriausybė ir LR Prezidentė D. Grybauskaitė pradėjo nuosekliau kalbėti apie pasaulio Lietuvą ir pasaulio lietuvius. D. Grybauskaitės pasaulio lietuviybės principas sietinas su kolektyviniu sentimentu, kurį akcentuoja L. Donskis. Dalyvaudama pasaulio lietuvių suvažiavime, ji teigė:

Visada palaikysiu tuos, kurie norės save tapatinti su Lietuva, nesvarbu, kur būsite, nesvarbu, ką veiksité. Mano gyvenime taip įvyko, kad beveik 16 metų gyvenau ne Lietuvoje. Teko dirbti įvairiose institucijose – ir tarptautinėse, ir diplomatinėje tarnyboje, bet visada tai buvo darbas Lietuvai. Todėl visiems linkiu, nesvarbu, ką beveiktumėte, visada mėginkite padėti Lietuvai, dirbti jai, mylėkite savo tėvynę ir nepamirškite, kad kiekvienas lietuvis yra ypatingas žmogus (Mačiulienė ir kt., 2012).

Pasaulio lietuviybės puoselėjimas atsispindi ir Prezidentės sveikinimo laiške Pelesos (Baltarusija) lietuvių mokyklai: „*Sveikindama sukakties progą, linkiu, kad ir toliau išliktumėte švietimo ir kultūros židiniu, vienijančiu vietos lietuvių bendruomenę, ugdančiu jos jaunąją kartą Pelesos kraštui, Lietuvai ir pasauliui*“ (Balsas.lt, 2012). D. Grybauskaitė globoja Pasaulio lietuvių ekonomikos forumą (PLEF), kuriuo skatinama *kurti dialogą su lietuvių kilmės verslo lyderiais iš viso pasaulio*. Tai nuoroda į diasporinės lietuvių tautos kūrimą, ką išskėlė E. Aleksandravičius, kai nepriklausomai nuo kalbos, kuria kalbama, lietuvis yra tas, kuris įsitraukia į bendros atminties bendruomenę.

Premjero A. Kubiliaus pasaulio lietuviybės samprata siejama su globaliu transnacionaliniu dariniu. Tai išreiškiama jo kalboje, pasakytoje 2009 m. PLEF suvažiavime:

Pasaulio lietuviai yra didelis Lietuvos turtas, kuris gali į Lietuvą parvežti ir čia pritaikyti geriausią pasaulio patirtį. Globali Lietuva – tai tautos visuma, sujungta į transnacionalinį globalų socialinį ir politinį organizmą, padedantį užtikrinti Lietuvos gyvybingumą globalizacijos sąlygomis ir Lietuvos tautos egzistenciją globalioje erdvėje. Todėl nesvarbu, kur begyventų ar dirbtų šiandieninis lietuvis – Vilniuje, Londone ar Čikagoje – jis vis tiek yra ir Globalios Lietuvos kūrėjas (Bernardinai.lt, 2009).

Tiek D. Grybauskaitės, tiek A. Kubiliaus pozicijos pasaulio lietuviybės atžvilgiu išreiškiamos per ekonominį saistymąsi su Lietuva, siekiant ekonomiškai geresnės padėties. Tačiau abiejų požiūriai išreiškia lietuviybės sampratą per pakitusią erdvinę prizmę, t. y. kai lietuvis nėra vien Lietuvos pilietis. Lietuvis pozicionuojamas per globalią erdvę, kuriant tarpcivilizacinį dialogą tarp lietuvių kilmės žmonių.

Kaip pastebi I. Celešiūtė, D. Kuzmickaitė (2012), individų apsisprendimas emigruoti yra stipresnis už politinio lygmens pareiškimus ir siūlomas programos. Todėl migracijos lauke žlungant kolektyvinės tapatybės idėjai reikėtų atsigręžti į mokyklas, ugdant jaunąją kartą, naują kritinę masę, nutiesiant naujus lietuvių tautinės tapatybės horizontus. Kitaip tariant, ugdymo(si) įstaigos turėtų remtis pasaulio lietuvių tapatybę atspindinčiais kontekstais, kad jau ankstyvame amžiuje būtų galima parodyti tapatybės darybos alternatyvas, neprimentant vienmačio tautinės tapatybės modelio. Kadangi migracijos proceso (ypač šių dienų Lietuvos emigracijos) pristabdyti ar reguliuoti beveik neįmanoma, todėl svarbų vaidmenį atliktų ugdymo(si) įstaigos, nurodančios tapatybės alternatyvas, leidžiančias individams konstruoti identitetą, anot L. Donskio (2008), kaip sąmoningą veiklą. **Subjekto emigraciją reikėtų traktuoti ne kaip lietuviškosios tapatybės praradimą, o kaip lietuviškumo trajektorijos kismą ir savęs pozicionavimą pasaulio lietuviybės kontekste.** Galbūt dėl šio požiūrio natūralistinės tautinės tapatybės šalininkų būtume apkaltinti lietuviškumo kosmopolitizavimu, tautiškumo menkinimu ar praradimu, skatinimu neprisiršti prie lietuviškosios tautinės tapatybės, tačiau, užbėgant šiam oponentui už akių, reikia pažymėti, jog migracijos procesai nesustabdomi. Todėl reikia formuoti sąmoningą Lietuvos žmogų, kuris save traktuotų lietuviškame pasauliniame kontekste, ugdyti jausminę ir pareiginę atsakomybę šaliai. Ši perspektyva nurodo išcentriną tapatybės dinamiką. Kadangi į lietuviškas mokyklas atvyksta lietuvių kilmės mokinių, save traktuojančių ne grynojo lietuviškumo kontekste, emigruoja ir vėl grįžta mokyklinio amžiaus mokinių, o dalis netgi emigruoja mokytis svetur, todėl, siekiant konstruoti ir išsaugoti lietuviškumą, tautiškumą, vertinga hermeneutika pedagogikoje, padedanti formuoti dialoginę situaciją su *kito* kitoniškumu. Kitaip tariant, su mokiniais, turinčiais migracijos patirties ir suprantančiais lietuviškumą alternatyviajame kontekste (alternatyviuoju įvardijama todėl, kad Lietuvoje ir švietimo sistemoje dar ypač gajus etnokultūrinis tautinio identiteto modelis). Taip pat hermeneutinė pedagogika atvertų mąstymo ir matymo skirtis, sudarančias sąlygas tautinės tapatybės kismui per sąmoningą individų kitimą. Kitas svarbus aspektas, kviečiantis gręžtis į pasaulio lietuviybės sampratą įtraukimą į ugdymo(si) programas, anot L. Duoblienės (2006), yra dėl globalizacijos įtakos kintanti istorinė mokinių sąmonė, kai mokiniai pradeda vis labiau domėtis viso pasaulio, o ne Lietuvos įvykiais ir dabartimi ar praeitimi¹⁸.

18 Mokinių istorinės sąmonės pokyčiai: Lietuvos mokinių istorinės sąmonės lyginamasis tyrimas (Tyrimo ataskaita, vadovas A. Poviliūnas). Vilnius: VU Sociologijos katedra, Pilietinės visuomenės institutas, 2005.

Kitas tyrimas¹⁹ atskleidė, kad mokiniai labiau linksta į pragmatiškas vertybes ir individualizavimą (Duoblienė, 2006, p. 230, 240). Tai rodo, kad švietimo sistemoje vyraujantis etnolingvistinis arba kitaip natūralistinis tautinio identiteto modelis prieštarauja esamai situacijai ir anaipol nepadedą mokinių sąmones „pririšti“ prie grynojo tautiškumo. Vienu ar kitu atveju, globalizacijai darant įtaką, dalis mokinių taps tiesioginiais migracijos proceso dalyviais, todėl siekiant išlaikyti mokinius, kaip sąmoningus Lietuvos atstovus, reikia „nukreipti švietimo politikus į švietimo strategijų korekcijas, pasirenkant multikultūrinio ugdymo tendencijas arba atliepiant europinio tarpkultūrinio ugdymo tendenciją ir orientuojant ugdymą į etiką bei socialinių santykių stiprinimą“, nes priešingu atveju „tautinis tapatumas gali nukentėti ne tapdamas hibridiniu, o grynai vartotojišku ar antitautiniu dėl nepakantumo ideologijoms“ (Duoblienė, 2006a, p. 246, 248).

2.3. Tautinio identiteto sąveikos: tarp sistemos ir kasdienio identiteto diskurso

Šiame skyriuje nagrinėjamas diskursyvinis tautinio identiteto konstravimas ir dekonstravimas socializacijos priemonėmis (šiuo atveju pasirinktas švietimas, politika ir kasdienės praktikos). Mokslinėse išvalgose sisteminis poveikis subjekto raidai aptartas kaip ideologijos poveikis. Ryškiausiai ši tema išskleista G. Lukacs ir L. Althusser darbuose. Vėliau ideologinio subjekto konstravimo sampratą diskursyvia interpretacija pavertė M. Foucault. M. Foucault vėlesniuose darbuose pabrėžė, kad tai ne tik ideologinė ir diskursyvi samprata, bet kartu ir institucinė, t. y. institucijų tinklas, institucijų sistema formuoja ir kontroliuoja subjektą. Šių dienų filosofijoje dauguma autorių pritaria tokiai struktūrinio, sisteminio subjekto formavimo ir valdymo idėjai. Šiame skyriuje ši idėja aptariama per šiuolaikinio subjekto ir identiteto transformacijas, taip pat apžvelgiant, kokios yra išsilaisvinimo iš šio sisteminio formavimo ir valdymo galimybės. Ar subjektas (mokinys) gali pažeisti šias struktūras? Jeigu subjektas yra įsitikinęs dėl savo tapatybės kortelės turėjimo subjektyvumo, tai jis / ji šiuo atveju pasirodo kaip *sistemas dalyvis*. Tačiau jeigu subjektas nori pasirodyti kaip meistras, konstruojantis ar keičiantis, tai jis / ji gali keisti iš ikireflektyvių į reflektyvias praktikas, t. y. sąmoningas kismas (Mažeikis, 2013).

19 2006 m. Lietuvos mokyklose atliktas reprezentatyvus anketinis tyrimas, atkleidžiantis požiūrio į tautiškumą ir pilietiškumą kaitos tendencijas (Duoblienė, 2006a).

Analizuojant migracijos procesualumą, identiteto išteritorinimo principas ir hermeneutinės praktikos gali būti taikytinos ne kaip atsitiktinumai, o kaip sąmoningos veiklos, padedančios išsilaisvinti nuo sistemos. Tačiau mokiniai šiuo atveju patenka į spąstus, nes jie beveik negali sąmoningai perprasti sistemos poveikio, turint omeny tai, kad mokykliniai vadovėliai nurodo priešingą nuomonę (apeliuojama į hegemoninį kultūros diskursą, t. y. apie šaknų išlaidymą, jų atgavimą ir pan.). Sąmoningas tautinio identiteto išteritorinimas nurodo individo laisvę, nes jis / ji kiekvienoje aplinkoje kooperacijoje su šeima, draugais, mokytojais ar kitais kolektyvais gali kurti unikalias subjektyvybes, tapatybes ir tas fluidiškumas jiems suteikia galimybę. Tačiau įvairūs prisirišimai gali jiems / joms trukdyti arba užslopinti subjektyvybę ir atverti kelią į sisteminių prisirišimą. Šiandienos ugdymas(is) turi atliepti ugdymo(si) dalyvių gebėjimą atpažinti dominuojančias mąstymo tradicijas bei mokytis mąstyti, vertinti, gyventi laisvai ir nepaklusti jokiai prievartai (Jakavonytė, 1999).

Tiek mokslinėje, tiek populiariojoje literatūroje yra daugybė identiteto apibrėžimų ir tai rodo šio koncepto daugiamatiškumą ir kompleksumą. Viena vertus, identitetas apibrėžiamas kaip *Aš* konceptas (psichologinė prieiga), kita vertus, iš dalies konstruojamas paties individo (atspindintis išsilaisvinimo nuo didžiojo pasakojimo kryptį) arba socialiai konstruojamas (priklausomumas didžiajam pasakojimui). Toks daugybiškumas rodo, kad identitetas yra sistemos paveiktas konceptas, tačiau, antra vertus, tai tekantis, performatyviškas pasirinkimas, kuris kontroliuojamas paties individo (Lumby, 2009).

R. Wodak (2002), nagrinėdama tautinį identitetą, pažymi, kad nėra vieno tautinio identiteto. Reikėtų kalbėti apie skirtingus tapatybės diskursus, konstruojamus remiantis atitinkamais kontekstais, t. y. atsižvelgiant į tai, kokia publika, kas yra diskurso dalyviai, kokia tema nagrinėjama ir pan. Toks identiteto dinamiškumas rodo tautinio identiteto pažeidžiamumą ir prieštaringumą. R. Wodak (2002) išskiria du identiteto modelius, kurie konstruojami: a) politinio elito arba žiniasklaidos (tai sistema); b) kasdienio diskurso (tai gyvenamasis pasaulis, angl. *lived-world*) (Wodak, 2002, p. 146). Todėl svarbu išsiaiškinti, kaip šie skirtingu būdu siūlomi tapatybės modeliai sąveikauja bei konkuruoja tarpusavyje ir kaip bei kiek daro įtaką ugdymo(si) dalyvių tautinio identiteto ugdymui(si) ir įsisąmoninimui.

Nagrinėdami tautinį identitetą kai kurie autoriai pažymi bendrumo diskursą: M. Halbwachs (1985) išskiria kolektyvinės atminties svarbą, kuri identifikacijos procese atlieka jungties tarp teorinio tautinio identiteto diskurso ir mitų, simbolių ir kasdienio gyvenimo ritualų vaidmenį. Tai sąlygoja tam tikros grupės specifinius kasdienio gyvenimo elgesio modelius. Kaip pažymi

R. Wodak (2002), Halbwachs tautinio identiteto modelyje svarbus subjektyvus *tautinis naratyvas*, t. y. kaip tautos piliečiai pasakoja tautos istoriją (plačiaja prasme ne tik praeitis), atrinkdami tam tikrus įvykius.

Konstruojant tautinį identitetą, pasirenkant jį kaip sistemos paveiktą objekto kompleksiskumą ir problemiskumą švietimo sistemoje, atliepančios valstybinės politikos kaitą istoriniame kontekste atskleidžia L. Duoblienė (2006a), teigdama:

Tautinio tapatumo vizija atkuriant Lietuvos nepriklausomą valstybę atliepė gyventojų idealizmą ir todėl tapatumo formavimo klausimas buvo daugumos švietimo politikų gana vienodai suprantamas. Tikėjimas savo valstybe, jos laisve ir geresne ateitimi buvo kiekvieno Lietuvos piliečio garbės reikalas. Šio klausimo sudėtingumas išryškėjo stiprėjant demokratijai, Lietuvai įsiliejus į bendros europinės kultūros kūrimo erdvę ir susidūrus su globalizacijos reiškiniais. Atsirado poreikis atidžiau svarstyti tautinio tapatumo ir jo formavimo klausimus švietimo politikos kontekste (Duoblienė, 2006, p. 224).

Mokslininkė, keldama retorinius klausimus, „kas Lietuvos valstybei svarbiau: išsaugoti tautinę savimone, puoselėti kultūrinį paveldą, ugdyti meilę savo šaliai, religinį sąmoningumą, saugoti lietuvių kalbą ar atsiverti naujų kultūrų įtakoms, mokytis kitų kalbų, susipažinti su pasaulio religijų įvairove, ugdytis toleranciją kitų pažiūrų, įsitikinimų žmogui, etninėms grupėms“, nurodo dvejopą tautinės tapatybės laikyseną. Pirmuoju atveju lokalizuotą, natūralistinę, duotybinę tautinės tapatybės prieigą. Antruoju atveju išjudintą, išcentrintą, nuolatos kvestionuojamą globalizacijos akivaizdoje tautinio identiteto sampratą. L. Duoblienė (2006a) pažymi, kad tiek viena laikysena, tiek kita yra svarbios, tačiau, anot globalizacijos teoretikų Z. Bauman, A. Giddens (2000), F. Jameson, V. Rubavičiaus (2003), kuriantis vartotojiškai visuomenei, vykstant aktyviai migracijai, kinta tautinio identiteto turinys ir forma, kuris, kaip teigia A. Giddens, yra vis labiau veikiamas *ekspertinių sistemų* ir *institucinio refleksyvumo*. A. Giddens (2000) struktūros dualistinė teorija pabrėžia, kaip struktūros nulemia, konstruoja individų veiksmus ir, priešingai, individų veiksmai sąlygoja struktūras. Dar vaikystėje individo tapatybė emociškai siejama su tam tikrais egzistenciniais būviais. Tačiau kai individas susiduria su tam tikromis ribinėmis situacijomis, egzistenciniais iššūkiais, su-svetimėjimu, išskyla individo tapatybės „sisteminimas“, t. y., anot A. Giddens (2000), apmokytų ekspertų įsikišimas. Toks ekspertų sistemos įsikišimas išgalina žmoniją, kurios pasekmė – tapatybės krizė (Giddens, 2000). Kiti autorai teigia, kad tokiu atveju tapatybė tampa institucionalizuotų tinklų spe-

kuliatyvusis diskursas, kai nurodoma ir reguliuojama žmonių mąstysena ir elgsena (Parker, 1997, p. 123).

Institucionalizuoto identiteto projekto tikslas – kurti tautiškumą kaip visumą, rodančią homogenišką būtį (Richardson, 2006). Dauguma modernių valstybių identitetą konstruoja remdamosi homogeniškumo būtimi, tačiau daugiakultūriškumas išjudina šios būties pagrindus, sudarydamas nestabilumo, kintamumo sąlygas tapatumui (*ibid*). Tokiu atveju valstybė iškelia esencialistinę tapatybės savivoką, parodydama žmonių vienijimąsi, unikalumą, siekdama išlaikyti homogenišką visuomenę (Greenfeld, 1992). Kitaip tariant, valstybė, apeliuodama į socialinę gerovę ir vienovę, maskuoja asimiliacijos ir marginalizacijos politiką. G. Richardson (2006) tapatybės sampratos homogeniškoje visuomenėje per pliuralistinį pasirinkimą teorija pažymi, kad tokioje visuomenės švietimo sistemoje keičiantis etninei sudėčiai labiau linkstama ugdymo(si) turinyje pabrėžti etninę įvairovę (angl. *ethnic diversity*) negu etninius skirtumus (angl. *ethnic difference*). Tai du atskiri konceptai ir etninės sudėties matai (Putnam, 2007; Van Houtte, Stevens, 2009). Etninė įvairovė, arba heterogeniškumas, rodo etninio skirtingumo laipsnį tam tikrame kontekste. O. Agirdag ir kt. (2011), tyrinėdami imigrantų vaikų tautinės tapatybės kaitą Belgijos mokyklose, parodo, kad imigrantų mokinių tapatybės tarpusavyje nekovoja, kuriamos daugybines tapatybės. Pabrėžiama, kad didesnė etninė įvairovė mokykloje labiau skatina mokinių: 1) socialinę, edukacinę izoliaciją arba 2) polinkį rekatégorizuoti savo tapatybę, siekiant sumažinti socialinę įtampą su vietiniais mokiniais. Dauguma tyrėjų (Martknez, Lee, Morris, 2002; Tadmor, Tetlock, Peng, 2009) vartoja sąvoką *dvikultūriškumas* (angl. *biculturalism*), kuri numato dvejopą galimybę: a) asimiliaciją arba b) atskirtį. R. Alba (2005) akcentuoja, jog imigrantai gali siekti lygiavertio bendradarbiavimo su dauguma, kad sumažintų socialinę įtampą, izoliaciją per institucionalizaciją, kuri apima kalbą, religiją ir pilietybę. Etninio skirtingumo pabrėžimas reikštų, jog valstybė turi atsisakyti vieno naratyvo / pasakojimo ir kurti daugybinius, mažuosius naratyvus. Mokymosi programose nuoroda į etninę įvairovę užtikrina dominuojančio tautos naratyvo išgalėjimą ir mažumų marginalizavimą (Richardson, 2006). Hermeneutinė pedagogika, išryškindama skirtumus, akcentuoja mokymosi programų kaitą, pabrėžia ne tik įvairovę, bet ir skirtingumą, įgalinimą, o ne marginalizavimą.

Mokyklos užtikrina politinių diskursų kaupimą ir perdavimą mokiniams pagal politinį ir socialinį užsakymą (Duoblienė, 2011). Toks procesas vykdomas reaguojant į švietimo valdininkijos reformas, leidžiamus dokumentus, kuriuose atsispindi perstruktūravimo ir kontroliavimo jėga, leidžianti apriboti,

kontroliuoti ugdymo veiklą mokyklose (Duoblienė, 2011, p. 79). Pavyzdžiui, privalomos simbolikos, t. y. Lietuvos vėliavos, herbo, naudojimas mokyklose, tokiu būdu mokiniai nuo ankstyvo amžiaus yra „įvedami“ į „lietuviškąjį kontekstą“. Tautinių valstybių mokyklų vadovėliuose dažnai pateikiamas homogeniškas kultūros diskursas, t. y. atrenkamos tam tikros temos, pateikiama klasikinė kūryba, istorijos apie žymių tautos žmonių gyvenimus ir pan., ir tai pateikiama kaip kolektyvinis solidarumas. Šią diskusiją praplečia E. Aleksandravičius (2013), teigdamas, kad tikrovė, t. y. patiriami emigracijos mastai, išvija, kviečianti diskutuoti apie *pasaulio lietuviybę*, „prasilenkia su kultivuojamos, vadovėlinės lietuvių atminties formomis“. E. Aleksandravičius (2013) pažymi, kad taip, kaip yra ar bus suvokiama lietuviškoji tapatybė (tautiniame ar pasauliniame kontekste), priklauso nuo *dvių tautos pasakojimų*²⁰ pasirinkimo. „Tautinio pasakojimo svarbiausias herojus po senovei yra ant Nemuno krantų per amžius tykiai gyvenanti etnolingvistinė, valstietiška, sėsli bendruomenė, kuri (istorijos vadovėliai fragmentiškai primena) turi ir atskilusias išėivijos šakas – be didesnės reikšmės ir istorinio vaidmens“ (Aleksandravičius, 2013, p. 19). Demokratija lyg ir duoda pasirinkimą, koku būdu konstruoti tautinį tapatumą, tačiau „tapatumo pasirinkimas nėra visiškai laisvas – jis vyksta demokratijos vertybių erdvėje, kurios neigiamas polius yra atgimusio tautiškumo, atgaivintų ar išgalvotų genties tradicijų garbinimas, kitaip tariant, individualizmą paneigiančios tendencijos“ (Rubavičius, 2003, p. 234). Todėl Lietuvoje vis dar gajoms tautinės mokyklos idėjoms atstovaujantys švietėjai ir ugdytojai, atliepdami globalizacijos iššūkius, stengiasi užkirsti kelią tautinio identiteto hibridizacijai, daugybiškumui, performatyviškumui, šliedamiesi prie etnolingvistinio didžiojo tautos pasakojimo. Tai akcentuoja ir J. Balčius (2005): „<...> Lietuvos švietėjai <...> noriau cituoja lietuvių praeities mąstytojus, kuriems rūpėjo tautos istorija, kultūra ir savimonė. Todėl kalbėdami

20 Pirmasis pasakojimas, kuris pateikiamas „Karklo diege“ (2013), yra Motiejaus Valančiaus „Palangos Juzė“. Šis didysis pasakojimas, naudojamas švietimo sistemoje kaip klasika, formuoja „etnolingvistinę bendruomenę, sėsliai gyvenančią mažyčiame Nemuno deltos plote“. Ši etnolingvistinė bendruomenė save suvokia taip, kad gimtinės ribos atskiria ją nuo kitų lietuviškai kalbėjusių žmonių palikuonių plačiame pasaulyje. Tos etnolingvistinės tautos vaizduotėje itin mažai vietos ir toje pačioje Lietuvoje gyvenantiems kaimynams, kurie nekalbėjo lietuvių kalba (Aleksandravičius, 2013, p. 20).

Antrasis pasakojimas – „Amerika pirtyje“. Šis pasakojimas rodo naują pasaulį ir emigraciją. Kaip rašo E. Aleksandravičius, „Amerika pirtyje“ gundo spalvingai įsivaizduoti tokią lietuvių tautą, kuri yra išsibarsčiusi po platųjį pasaulį, kurios vaikai ir tolimesni palikuonys jau labai įvairuoja tiek kūniškomis savybėmis, tiek savo kalba ir kultūra. Tie daugiakalbiai lietuviai dar mena savo šaknis ir dar gali būti suvokiami kaip vienos atminties bendruomenė arba diasporinė lietuvių tauta (*ibid*, p. 21-22).

apie tautinį tapatumą jie dažniausiai remiasi ne moderniomis, o konservatyviomis tautos sampratomis, pabrėžiančiomis jos ypatumus etniniu požiūriu, atkreipiančiomis didesnę dėmesį į teritoriją, kalbą ir kultūrinę (religines) tradicijas“ (Balčius, 2005, cit. iš Duoblienė, 2006a, p. 229).

Mokyklos, kaip valstybės ideologinio aparato, vaidmenį iškelia ir S. Aronowitz (1992), P. Bourdieu, J. C. Passeron (1977), pabrėždami, kad mokykla palaiko tautos nacionalinio diskurso tęstinumą, nes ji, kaip valstybės instrumentas, užtikrina ideologinę asimiliaciją ir homogenizaciją (Kanu, 2003, p. 71). Pagal šią teoriją mokyklos „normalizuoja“ įpročius, normas, vertybes ir elgesį bei nubrėžia jausmų, pozicijų, individo sąmoningumo racionalumą, kurie tilptų į vienmatį tautinį diskursą (Popkewitz, 2000, cit. iš Kanu, 2003, p. 71). Pasitelkiant mokyklą, kaip valstybės ideologinį instrumentą, vykdoma individų sąmonės kolonizacija. L. Duoblienė (2011) savo išvalgose akcentuoja, kad šiuolaikinės praktikos kuria kritinės sąmonės neturinčius individus, nes tai nulemta sisteminių normų ir standartų, bei numato dvi galimybes: prisitaikymą arba atskirtį. Šioje vietoje galima išvengti dvejopą galimybę: 1) pedagogo atvertį *kitokio* mokinio būčiai, įeinantį į dialoginę situaciją, tačiau pamažu nusavinant jo diskursus bei kasdienes praktikas ir vedant jį / ją sistemos nustatytos tapatybės link. Čia pasitarnauja performatyviškumo aspektas. Mokiniai pradeda elgtis pagal tam tikras normas, kurias formuoja švietimo sistema. Vadinasi, mokiniai, perimdami tas normas, pradeda atitinkamai elgtis, šitaip konstruodami savo tapatybę. Per performatyviškumą mokiniai tampa tautos subjektai. Kuo labiau mokinys susitapatina su performatyviškumu, tuo labiau jis / ji įgyja tautinės priklausomybės jausmą bei pradeda save stipriau suvokti kaip tos tautos atstovą (Welti, 2004); 2) ši galimybė numatyta, kad pedagogas *kitoki* mokinį įgalina ne per panašumų ieškojimą, o pabrėždamas skiriamuosius bruožus (*différance*). Šiuo atveju *kito kitumas* galėtų būti mokymo(si) išteklius bei terpė kurti simuliacinę tarpkultūrinę komunikaciją / tarpkultūrinį ugdymą mokyklose, paremtą *différance* modusu. Įgalinimo koncepcija siekia skirtybę paversti savitumu ir pozityviu išskirtinumu esant kitoms lygių galimybių sąlygoms (Mažeikis, 2010, p. 39).

Švietimo sistemos tyrinėtojas G. Baumann (2002) išskiria *dominuojantį* ir *demotini* identiteto diskursus. Dominuojantis diskursas – tai oficialus politikų ir ugdytojų instrumentas, kuris varijuoja nusistovėjusiais kultūriniais grupių simboliais ir pagal jį reikalaujama, kad asmuo save priskirtų konkrečiai kultūrinei grupei. Priešingai dominuojančiajam, demotinis atsiranda natūraliai, kasdienio bendravimo veikloje, įtraukiant įvairių kultūrų simbolius ir juos sintetinant. G. Baumann (2002) pažymi griežtą dominuojančio diskurso kultūros

ir tautiškumo ribų apibrėžtį, kai demotinis diskursas nepasiduoda nacionalinei valstybei ir jos institucijų ideologijai, o formuojant tapatybę transformuoja vertikaliausias „nuleidžiamas“ sampratas, pasiremdamas lokalaus konteksto požiūriais ir praktikomis. Todėl galima daryti prielaidą, kad dominuojančio ir demotinio diskursų sąveika sudaro sąlygas hibridizuoti tautinį tapatumą.

Identiteto puoselėjimas ir saugojimas mokyklose pasireiškia dviem aspektais: kalbiniu ir kultūriniu (Francis, 2009; Mau, 2009). Lingvistinė kompetencija, t. y. mokymasis skaityti / rašyti valstybine kalba, ir lingvistinė praktika, t. y. galimybė kalbėtis su kitais valstybine kalba, mokinius įtraukia į tautinį valstybės diskursą. Turint omeny mūsų šalies atvejį, reikia pasakyti, kad į Lietuvos mokyklas atvyksta lietuvių kilmės mokinių, kurie save identifikuoja ne grynajame lietuviškajame kontekste. Tačiau kiekvienas į Lietuvos švietimo sistemą atvykęs mokinys turi mokytis lietuvių kalbos (Lietuvos Respublikos valstybinės kalbos įstatymas, VI.12 straipsnis. *Visos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos turi išmokyti valstybinės kalbos valstybės nustatyta tvarka*). Mokykla, pateikdama klasikinį tautinį modelį (kalba, tautinė simbolika, tautinės šventės ir pan.), kelia įtampą tarp mokinių (šiuo atveju atvykstančių), kurie konstruoja daugybinių, arba brikoliažinių, tapatybės modelį. Todėl čia svarbus galių žaidimas, kai laimi tas, kuris turi daugiau galių. Pasak M. Foucault (1998), galios diskurse svarbiau ne kas vykdo galią, o kaip ta galia reiškiasi. Todėl valstybė, bijodama tautinės tapatybės metanaratyvų formavimosi, veikia „sutinka“ kalbėti apie hibridiškumo ir tapatybės derybas perkonstruojant tautinį naratyvą, nurodant asimiliacijos ir integracijos galimybes (Richardson, 2006). Galima manyti, kad taip atsitinka todėl, kad valstybė labiau linkusi į homogeniškumą, pabrėždama bendrą istoriškumą, kaip būtinąją bendrąją patirtį, išvelgia tautinės tapatybės skirtingumą ir konfliktiškumą, kai kuriasi alternatyvios tapatybės sampratos. J. Kristeva (1993), M. Ignatieff (1993) teigia, kad kitoniškumas traktuojamas kaip pavojus ir ksenofobijos bei prievartos šaltinis. Šiuo atveju hermeneutinės pedagogikos, pabrėžiančios *differance*, tikslas – akcentuoti „neperskaitytos alternatyvios istorijos kūrimą, nurodant marginalizuotų kultūrų gyvenamąją patirtį“ (Spivak, 1987, p. 259, cit. iš Richardson, 2006, p. 291).

Jeigu tautinis identitetas būtų traktuotinas kaip diskursyvusis konstruktas, konstruojamas tautinių naratyvų, tuomet iškiltų klausimas – kodėl ir kaip atsiranda tautinės tapatybės diskurso pokyčiai? Todėl čia svarbu išskleisti socialines praktikas, kurios taip pat daro įtaką identitetui. Tam pasitarnauja P. Bourdieu *habitus* koncepcija. Remiantis P. Bourdieu (1994), per mokyklas, švietimo sistemą yra formuojamas nacionalinis jausmas. Įvairiais sistemos

klasifikatoriais, biurokratinėmis procedūromis, švietimo struktūromis ir socialiniais ritualais valstybė formuoja daugybinius *habitus*, kai atrenkama tam tikra informacija, tam tikri prisiminimai, interpretacijos ir pan., kurie kuria bendrą individų tautinio identiteto pasaulėjautą (Bourdieu, 1994). Tie pokyčiai įmanomi konstruojant naratyvines subjektyvybes. Nacionaliniai naratyvai nėra fiksuoti, jie kuriami, perkuriami ir paskleidžiami įvairių subjektų.

Apibendrinant reikia pasakyti, jog konstruojant tautinio identiteto diskursą nuolatos vyksta dialektinis ryšys, kai, viena vertus, situaciniai, kasdieniai ir socialiniai kontekstai formuoja ir lemia diskursą, kita vertus, diskursas yra veikiamas socialinės ir politinės realybės. Tautinio identiteto diskurso konstravimo galimybės atskleidžiamos remiantis šiuolaikinių socialinių ir humanitarinių identiteto teorijų pagrindu. Nurodoma, kaip socialiniai, kultūriniai ir politiniai procesai, vykstantys visuomeniniame Lietuvos gyvenime, veikia mokyklos sampratas, todėl edukologijos mokslas turi nuolat reaguoti į vykstančius pokyčius, atliepti kismus ir įvairovę pedagoginiame procese.

III. TAUTINIO IDENTITETO UGDYMO(SI) MOKYKLOJE, TAIKANT HERMENEUTINĘ FENOMENOLOGINĘ PRIEIGĄ, TYRIMO METODOLOGIJA

3.1. Bendroji tyrimo proceso koncepcija ir logika

Pirmojoje mokslinio darbo dalyje, atlikus mokslinės literatūros analizę, išanalizuotas hermeneutinės filosofijos ir hermeneutinės pedagogikos bei šiuolaikinių tapatybės teorijų taikymo ugdymo(si) procese temų spektras, akcentuotos pagrindinės nuostatos, apžvelgta hermeneutinės pedagogikos teorija ir praktika.

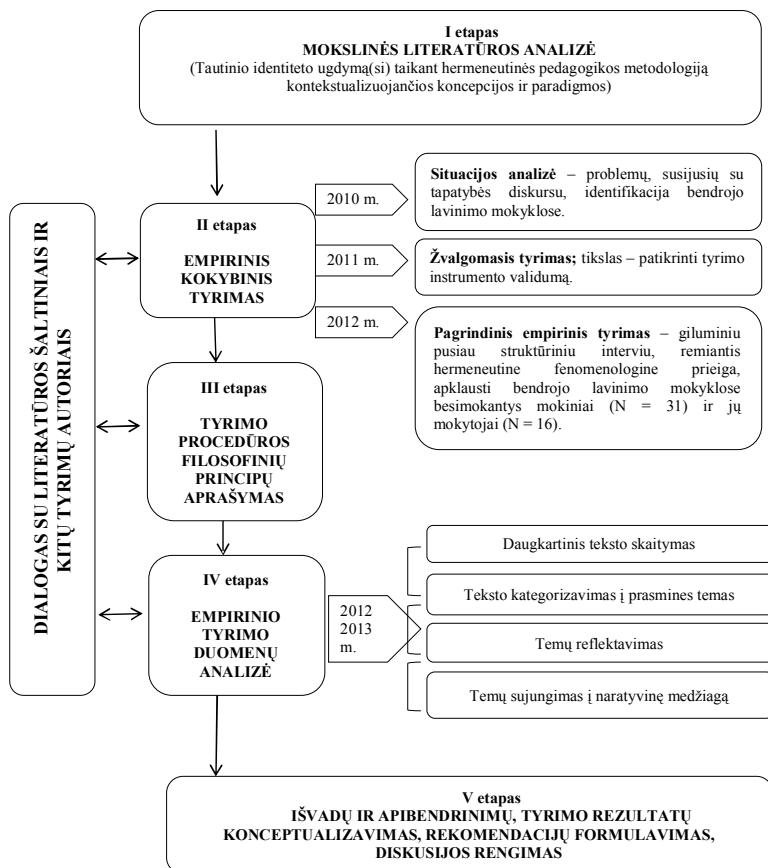
Disertacinio tyrimo metu, siekiant išanalizuoti tiriamąjį objektą, remtasi socialinių tyrimų **kokybine metodologine prieiga** (Merkys, 1995; Bitinas, 2000; Mažeikienė, 2000; Ramanauskaitė, 2002; Kardelis, 2005; Žydžiūnaitė, 2007). Pagrindinė kokybinių tyrimų paskirtis edukologijoje – objekto aprašymas, siekiant gauti duomenų apie ugdymo(si) reiškinių, kuris mažai tirtas (Bitinas, 2006). Kadangi disertacijoje nagrinėjamas šiuolaikinės migracijos proceso veikiamas tautinio identiteto ugdymas(is), t. y. analizuojama pasaulio lietuviybės kūra edukaciniame procese, svarbus socialinės tikrovės pažinimas. Šiuo atveju kokybinis tyrimas leidžia suvokti aplinkybes, kurios atsiranda ir veikia šiuolaikinės kultūrinės realijas (Ramanauskaitė, 2002).

Kokybinis tyrimas sudarė galimybes atskleisti mokinių ir mokytojų tautinio identiteto sampratos (re)konstrukcinę kaitą ugdymo(si) procese. Kadangi kokybinio tyrimo empirinių duomenų rinkimo būdas ir pagrindas plėtojant ar kuriant teorijas yra tekstai, disertacijoje pasirinktas **individualaus giluminio interviu metodas** (pusiau struktūrinio tipo). Šis metodas leido išsiginčyti ir atskleisti tyrimo dalyvių (iš)gyvenamąją patirtį, refleksijas ir interpretacijas, kurios yra pamatinės hermeneutinės fenomenologijos nuostatos. Kokybinis interviu orientuotas į informanto suvokiamą pasaulį, siekiant atskleisti žmogaus išgyvenimų prasmę, pamatyti aplinką, kurioje jis / ji gyvena, pirmiau, negu pateikiamas mokslinis paaiškinimas (Kvale, 1996). Interviu metu gauti duomenys analizuoti remiantis hermeneutine fenomenologine analize. Hermeneutinė fenomenologija, besiremianti fenomenologijos ir hermeneutikos filosofijomis, įgalina tyrėją giliau suvokti tiriamojo gyvenamąjį / išgyventą pasaulį, jo / jos patirtis bei santykį su supančia sociokultūrine ir edukacine aplinka bei subjektais. Disertacijoje remiamasi interpretatyviąja fenomenolo-

gija (Ricoeur, Gadamer, van Manen), pagal kurią pasaulis susideda iš daugelio prasmų, darančių poveikį subjektų patirtims ir gyvenimams.

Vizuali disertacijos tyrimo proceso logikos schema pateikta 10 paveiksle. Schemoje įvardyti šie tyrimo etapai:

- mokslinės literatūros analizė – mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymą(si) kontekstualizuojančios koncepcijos ir paradigmos;
- empirinis kokybinis tyrimas, kurį sudaro du etapai: pirminis (žvalgomasis) ir pagrindinis;
- empirinio kokybinio tyrimo duomenų analizė, remiantis hermeneutine fenomenologine prieiga;
- išvadų ir apibendrinimų etapas; tyrimo rezultatų konceptualizavimas siejant su praktinio įgyvendinimo lygmeniu, rekomendacijų formulavimas atsižvelgiant į mokslinę literatūrą ir kokybinio tyrimo metu gautus rezultatus, mokslinės diskusijos parengimas.



10 pav. Disertacijos tyrimo proceso logikos schema

3.2. Tyrimo imties charakteristikos

Kokybinio tyrimo imtį sudarė 47 informantai, iš jų 31 mokinys ir 16 mokytojų. Tyrimo imties populiacija apima Lietuvos mokyklas (Vilniaus lietuvių namų gimnazija, Šiaulių „Juventos“ progimnazija, Šiaulių Didžvario gimnazija) bei užsienio mokyklą (Vokietijos Vasario 16-osios gimnazija). Remiantis atliktais tyrimais (Barrett, 2002; Reizabal, Valencia, Barrett, 2004), įrodančiais, kad tautinio identiteto svarba išauga apie 11–12 gyvenimo metus, informantais pasirinkti 13–20 metų amžiaus mokiniai. Tyrimo dalyvių įvairovė leidžia sugretinti skirtingus požiūrius į tą patį tiriamąjį fenomeną, t. y. tautinį identitetą mokykliniame ugdymo(si) procese.

Kadangi tiriamieji yra lietuvių kilmės mokiniai, patyrę įvairias migracijos formas, ir juos mokantys mokytojai, remiantis M. Patton (2002), L. Rupšiene (2007), kokybinio tyrimo imčiai sudaryti pasirinkta **mišri tikslinės atrankos strategija**. Viena iš tyrimo vietų pasirinkta unikali Lietuvoje Vilniaus lietuvių namų gimnazija. Ši mokykla švietimo ir mokslo ministro įsakymu įkurta 1990 m., ji skirta lietuvių kilmės vaikams, gyvenantiems už Lietuvos Respublikos ribų. Ši mokykla yra unikali, nes didžiąją besimokančiųjų dalį sudaro lietuvių kilmės mokiniai, atvykę (gimę ir augę ne Lietuvoje) iš užsienio. Kadangi šioje mokykloje mokosi daug informatyvių generalinės aibės vienetų ir juos visus aprėpti vienam tyrėjui sudėtinga, tikslingai taikyta **atsitiktinė tikslinė atranka**. Kitoms dviem tiriamųjų grupėms (reemigrantams ir išvykusiems) atrinkti buvo pasirinkta „**sniego gniūžtės**“ atrankos strategija. Ši strategija taikoma tada, kai tiriamosios visumos dydis nėra žinomas ir tiriamieji yra sunkiai prieinami. „Sniego gniūžtės“ principas leidžia parinkti keletą žinomų tiriamųjų, o kitus nurodo, rekomenduoja pirmieji tiriamieji (Patton, 2002; Rupšienė, 2007). Antroji tiriamųjų mokinių grupė – *gimę Lietuvoje, išvykę mokyti į užsienį ir vėl grįžę į Lietuvą* (patyrę reemigracijos formą). „Sniego gniūžtės“ principas taikytas tokiems mokiniams atrinkti, nes pavieniai mokiniai grįžta į skirtingas Lietuvos mokyklas. Šie mokiniai atrinkti teiraujantis Šiaulių miesto mokyklų socialinių pedagogų apie jų mokykloje besimokančius reemigrantus. Kadangi ši informacija nėra viešai prieinama, todėl pačių mokinių buvo klausama apie kitose mokyklose besimokančius reemigrantus. Susitikus su šiais tiriamaisiais jų buvo prašoma nurodyti savo pažįstamus mokinius, grįžusius iš užsienio ir galinčius dalyvauti tyrime. Trečioji tiriamųjų mokinių grupė – *gimę Lietuvoje, tačiau išvykę mokyti į užsienį* (patyrę emigracijos formą). Ši tiriamųjų grupė buvo sunkiausiai pasiekama. Šių mokinių vieta – Vokietijos Vasario 16-osios gimnazija. Tai privati dvikalbė gimnazija,

kurioje mokosi viso pasaulio lietuviai ir Vokietijos vokiečiai. Gimnazijoje dirbanti pažįstama lietuvių kalbos mokytoja rekomendavo mokinius, kuriuos būtų galima įtraukti į tyrimą. Ne visi mokiniai sutiko dalyvauti, bet sutikusieji rekomendavo kitus mokinius. Tais pačiais imties atrankos būdais atrinkti ir mokytojai, dirbantys su išvardytomis mokinių grupėmis: 1) iš užsienio atvykusiais mokiniais; 2) iš užsienio grįžusiais mokiniais; 3) užsienyje besimokančiais Lietuvos mokiniais.

Kiekviename tyrime imties dydis ir konkretūs tyrimui pasirinkti imties vienetai iš esmės priklauso nuo tyrimo tikslų (Rupšienė, 2007). Disertacinis tyrimas remiasi hermeneutine fenomenologine prieiga, todėl tyrimo dalyviai buvo atrinkti pagal (iš)gyvenamosios patirties įvairovę, atitinkančią tyrimo objektą, ir pakankamai skirtingi vieni nuo kitų, kad būtų galima atskleisti subjektyvias patirtis per unikalias istorijas, praturtinant tyrimą (Polkinghorne, 1989; van Manen, 1997). Trys skirtingos mokinių ir mokytojų grupės, kurias vienija migracijos patirtis ir lietuviškoji kilmė, pasirinktos siekiant atskleisti lietuviškojo tautinio identiteto ugdymo(si) kaitą, parodyt tautinio identiteto daugiamatiškumą. Šiuo atveju mokiniai migrantai pasirinkti kaip tiriamieji, kurie, patyrę įvairias migracijos formas, dekonstruoja vienmačio tautinio identiteto sampratą lietuviškose mokyklose. Mokytojai tyrime atstovauja formaliajai dažniausiai „didžiojo pasakojimo“ tautinio identiteto sampratai. Tyrime atskleidžiama, kaip šių skirtingų tiriamųjų (iš)gyvenamos patirtys sąveikauja, rekonstruodamos tautinio identiteto sampratą ir jo ugdymą(si) mokyklinėje klasėje.

Kokybiniame tyrime svarbu aprašyti informantų biografines charakteristikas, kurios padeda suprasti, iš kur kildinamos žinios. Toliau pateikiamos apibendrintos mokinių ir mokytojų imties charakteristikos (plačiau žr. 2 priedą).

I Lietuvą atvykę lietuvių kilmės mokiniai. Tyrime analizuojamos 23 atvykusių mokinių patirtys, iš jų 11 merginų ir 12 vaikinių. Visi atvykę mokiniai gimę ne Lietuvoje. Jų interviu užkoduoti skaičiais 1, 2, 7–13, 15–19, 37–45.

Mokiniai, atvykę iš *Australijos* (sesės): I 38 – 13 metų, I 37 – 15 metų, 1 metai Lietuvoje, mama lietuvė, tėvas australas; *Baltarusijos*: I 16 – 16 metų, 2 metai Lietuvoje, mama lietuvė, tėvas baltarusis; I 17 – 16 metų, 2 metai Lietuvoje, mama lietuvė, tėvas baltarusis; I 41 – 17 metų, 3 metai Lietuvoje, senelis lietuvis; I 19 – 15 metų, 1 metai Lietuvoje, tėvas lietuvis, mama baltarusė; *Gruzijos*: I 10 – 13 metų, 3 metai Lietuvoje, mama lietuvė; I 39 – 13 metų, pusę metų Lietuvoje, mama lenkė, gimusi Lietuvoje, tėvas gruzinas; *Italijos*: I 15 – 16 metų, 2 metai Lietuvoje, mama lietuvė, tėvas italas; *Kirgizijos*: I 11 – 14 metų, 3 metai Lietuvoje, mama uzbekė, tėvas kirgizas,

senelė lietuvė; *Lenkijos (Punsko)*: I 44 – 17 metų, 2 metai Lietuvoje, mama lietuvė, tėvas lenkas; I 13 – 13 metų, pusę metų Lietuvoje, tėvai lietuviai; I 18 – 16 metų, 1 metai Lietuvoje, tėvai lietuviai; *Rusijos*: I 12 – 13 metų, mama lietuvė; I 40 – 15 metų, 2 metai Lietuvoje, mama lietuvė, tėvas rusas; *Ukrainos*: I 8 – 14 metų, 2 metai Lietuvoje, mama totorė, tėvas rusų, lietuvių, žydų kilmės; I 42 – 18 metų, 3 metai Lietuvoje, prosenelis lietuvis; I 9 – 14 metų, 2 metai Lietuvoje, močiutė lietuvė; *Urugvajaus* (du iš jų brolis ir sesuo): I 1 – 20 metų, 8 mėnesiai Lietuvoje, tėvai lietuviai; I 2 – 2 metai Lietuvoje, tėvas lietuvis, mama urugvajietė; I 43 – 18 metų, 4 mėnesiai Lietuvoje, tėvas lietuvis, mama urugvajietė; I 45 – 16 metų, 3 metai Lietuvoje, tėvas lietuvis, mama urugvajietė; *Vokietijos*: I 7 – 14 metų, 2 metai Lietuvoje, tėvai lietuviai.

I Lietuvą grįžę mokiniai. Tyrime analizuojamos 5 mokinių patirtys, iš kurių 3 merginos ir 2 vaikinai. Jų interviu užkoduoti skaičiais 6, 14, 21, 24, 25. Visi mokiniai gimę Lietuvoje ir abu tėvai lietuviai. Mokiniai grįžę iš *Airijos*: I 24 – 17 metų, 5 metai Airijoje, 6 metai Lietuvoje; I 25 – 18 metų, 5 metai Airijoje, 2 metai Lietuvoje; I 14 – 13 metų, 10 metų Airijoje, 1 metai Lietuvoje; *Anglijos*: I 6 – 13 metų, 2 metai Anglijoje, 1 metai Lietuvoje; *Ispanijos*: I 21 – 15 metų, 10 metų Ispanijoje, 1 metai Lietuvoje.

Iš Lietuvos išvykę mokiniai. Tyrime analizuojamos 3 mokinių patirtys, iš kurių 2 vaikinai ir 1 mergina. Jų interviu užkoduoti skaičiais 2, 3, 27. Mokiniai gimę Lietuvoje, abu tėvai lietuviai. Mokinys, išvykęs į *Vokietiją*: I 3 – 17 metų, 3 metai Vokietijoje. I 27 – 17 metų, 3 metai Vokietijoje; I 4 – 16 metų, 1 metai Vokietijoje.

Mokytojai, dirbantys su atvykusiais lietuvių kilmės mokiniais. Tyrime analizuojamos 10 mokytojų patirtys, iš kurių 8 moterys, 2 vyrai. Jų interviu užkoduoti skaičiais 22, 23, 30–36, 46. Visi mokytojai dirba Vilniaus lietuvių namų gimnazijoje, jie visi gimę Lietuvos teritorijoje ir tik viena mokytoja yra dirbusi užsienyje.

Geografijos, pilietiškumo pagrindų mokytoja: I 46 – 53 metų, 20 metų pedagoginio stažo. *Istorijos mokytojai*: I 31 – 55 metų, 32 metų pedagoginis stažas; I 32 – 38 metų, 15 metų pedagoginis stažas. *Lietuvių kalbos mokytojai*: I 23 – 33 metų, 13 metų pedagoginis stažas; I 30 – 34 metų, 11 metų pedagoginis stažas; I 33 – 34 metų, 11 metų pedagoginis stažas; I 34 – 39 metai, 17 metų pedagoginis stažas; I 36 – 54 metų, 25 metų pedagoginis stažas. *Rusų kalbos mokytoja*: I 35 – 54 metų, 28 metų pedagoginis stažas. *Technologijų mokytoja*: I 22 – 46 metų, 23 metų pedagoginis stažas, 3 mėnesius gyveno Airijoje.

Mokytojos, dirbančios su grįžusiais mokiniais. Tyrime analizuojamos 3 mokytojų patirtys, visos moterys. Jos dirba Šiaulių miesto mokyklose. Mokytojų interviu užkoduoti skaičiais 5, 20, 47. Visos mokytojos yra gimusios Lietuvoje, negyvenusius ir nedirbusius užsienyje. *Istorijos mokytojos*: I 20 – 58 metų, 31 metų pedagoginis stažas; I 47 – 30 metų, 5 metai pedagoginio stažo. *Lietuvių kalbos mokytoja*: I 5 – 52 metų, 26 metų pedagoginis stažas.

Mokytojai, dirbantys su išvykusiais mokiniais. Tyrime analizuojamos 3 mokytojų patirtys, iš kurių 2 moterys ir 1 vyras. Visi mokytojai dirba Vasario 16-osios gimnazijoje Vokietijoje. *Lietuvių kalbos mokytoja*: I 26 – 51 metų, pedagoginis stažas: 1 metai Vokietijoje, 26 metai Lietuvoje, gimusi Lietuvoje. *Istorijos mokytojas*: I 28 – 42 metų, pedagoginis stažas: 8 metai Vokietijoje, 10 metų Lietuvoje, gimęs Lietuvoje. *Anglų kalbos mokytoja*: I 29 – 59 metų, 37 metai pedagoginio stažo Vokietijoje. Gimusi JAV, tėvai lietuviai.

3.3. Kokybinio tyrimo metodai

Empirinių *duomenų rinkimo metodu* tyrime pasirinktas *individualus giluminis pusiau struktūrinis interviu*, paremtas subjektyvia interpretuojamąja koncepcija (Berger, Luckmann, 1999; Denzin, Lincoln, 2003). Interviu tikslas – giliau pažvelgti į mokinių ir mokytojų tautinio identiteto ugdymo(si) prasmines reikšmes jų gyvenamajame pasaulyje. Disertaciniame darbe pasirinktas pusiau struktūrinio tipo interviu metodas. Tokia interviu struktūra nėra griežtai apibrėžta (Robson, 1993; Merkys, 1999; Žydžiūnaitė, 2007), todėl iš anksto numatyti klausimai tiriama tema leido informantams laisvai reflektuoti patirtis, atskleisti subjektyvius išgyvenimus. Tyrimo metu atlikti 47 individualūs giluminiai interviu. Žvalgomajame tyrime atlikti 9 interviu: 5 mokinių, 4 mokytojų. Pagrindinio tyrimo metu atlikta 38 interviu: 26 mokinių, 12 mokytojų. Skirtingų tiriamųjų grupių interviu buvo vykdomas keliomis priegomis. Su atvykusiais mokiniais, besimokančiais Vilniaus lietuvių namų gimnazijoje, ir jų mokytojais interviu vyko gyvai. Kiekvieną kartą atvykus į mokyklą buvo skiriamas kambarys, kuriame betarpiškai vyko pokalbiai. Su reemigrantais mokiniais dalis interviu vyko jų mokyklose, su kitais buvo susitarta susitikti jiems patogioje vietoje. Su mokytojais, dirbančiais su šiais mokiniais, interviu vyko jų mokyklose. Su trečiąja tiriamųjų grupe, t. y. mokiniais ir mokytojais, esančiais užsienyje, interviu vyko per „Skype“. Tiriamiesiems asmenims sutikus, interviu buvo įrašomi į diktofoną. Vėliau medžiaga transkribuota (pateikiami interviu protokolai, žr. 3 priedą). Kai kurie interviu su atvykusiais mokiniais jų pageidavimu vyko anglų ir rusų

kalbomis, nes reikšti mintis lietuvių kalba jiems buvo per sudėtinga, ypač tais atvejais, kai mokiniai Lietuvoje mokosi pirmus ar antrus metus. Interviu protokolai pateikti lietuvių kalba, todėl verčiant tekstus galimas didesnis tyrėjo subjektyvumas. Vidutinė vieno interviu su mokiniais trukmė – apie 30 min., su mokytojais – apie 45 min. Kokybinio tyrimo metu surinkta pakankamai medžiagos duomenų analizei ir interpretacijai atlikti, duomenis susiejant su disertacijos teorija.

Disertacijoje analizuojami 47 interviu. Toks imties dydis kokybiniame tyrime yra pakankamas, siekiant giliai ir intensyviai ištirti aktualų fenomeną, nes kokybiniai tyrimai orientuoti ne į informantų kiekį, o į gaunamos / pateikiamos informacijos gilumą ir prasmingumą. Kokybinio tyrimo imties dydžio pakankamumas disertacijoje grindžiamas fenomenologinio tyrimo ir duomenų rinkimo metodo sampratomis: 1) D. Polkinghorne (1989) fenomenologiniam tyrimui rekomenduoja 5–25 žmonių imties dydį; 2) L. Rupšienė (2007) nurodo 5–30 žmonių imties dydį, jei taikomas individualus giluminis interviu.

Kokybinių *duomenų analizės metodu* pasirinkta *hermeneutinė fenomenologija*. Hermeneutinė fenomenologinė duomenų analizė numato pačių tyrimo dalyvių patirčių interpretaciją, reflektuojant konstruktus ar daugybes realybes (van Manen, 1997). Šio metodo tikslas – suprasti reikšmes ir įprasminėti patirtis. Remiantis heidegeriška prieiga, subjektas tampa pats savo būties interpretatoriumi. Interpretacija nėra baigtinis procesas, ji apima išankstinį supratimą ir dialektinį judėjimą ratu nuo dalių prie visumos. Interpretacija yra teksto / patirties ir konteksto bei tiriamųjų, tyrėjo ir konteksto susidūrimas (Lavery, 2003). M. van Manen (1997) fenomenologinį tyrimą apibūdina kaip dinamišką tyriminių veiklų sąveiką. Pirmiausia tyrėjas aktyviai domisi tiriamu reiškiniu, tuomet, surinkęs empirinę medžiagą, aprašo reiškinį, išskiria pagrindines temas, subtemas, nusakančias tiriamąjį fenomeną. Fenomenologija čia suprantama ne vien kaip aprašymas, bet ir kaip išgyventų, su reiškiniu susijusių patirčių interpretacija.

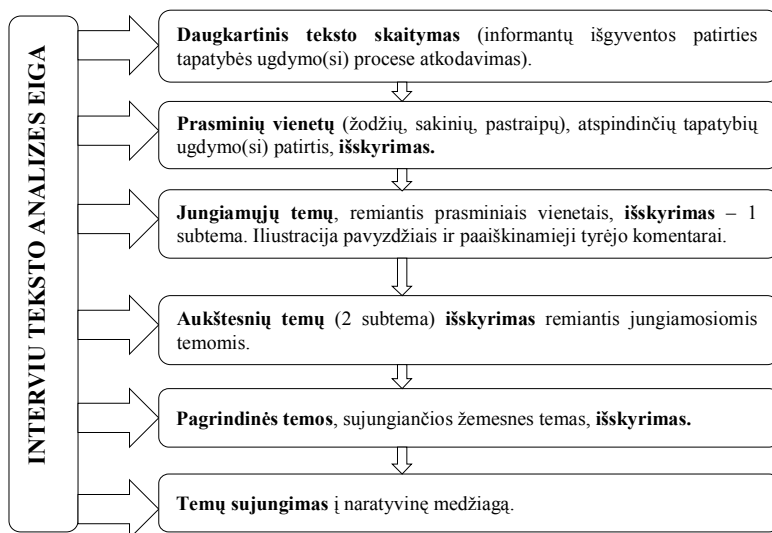
Analizuojant kokybinius duomenis remtasi C. Moustaka (1994) ir J. A. Smith, P. Flowers, M. Larkin (2009) fenomenologinio tyrimo procedūromis:

1. *Daugkartinis teksto skaitymas*, siekiant atkoduoti tiriamųjų išgyventą patirtį, nustatyti, kokie kontekstai ar situacijos ją suformavo. Skaitant buvo paryškunami reikšminiai teiginiai, sakiniai ar paragrafai, kurie suteikė informacijos apie tiriamųjų patirtis, siejant su tautinio identiteto objektu. C. Moustakas (1994) šią analizės procesą vadina horizontalizacija;

2. *Teksto kategorizavimas į temas.* Paryškintieji teiginiai, sakiniai buvo kategorizuojami pagal prasminius vienetus (atspindinčius tautinės tapatybės ugdymo(si) metu išgyvenamas patirtis), sudarant tam tikras reikšmių grupes, siekiant išskleisti mokinių ir mokytojų tapatybės fenomeno ugdymo(si) procese išgyvenamas patirtis;
3. *Kontekstualizavimas.* Temos buvo naudojamos aprašant kontekstą ar situacijas, paveikusias tiriamųjų patirtis;
4. *Temų sujungimas į naratyvinę medžiagą.* Jų pagrindu buvo konstruojamas reiškinių esmę nusakantis sudėtinis aprašymas. Toks aprašymas vadinamas esmine, nekintama reiškinių struktūra, nes šioje teksto dalyje išryškintos su reiškiniu susijusios patirties bendrybės, t. y. parodoma tam tikra universali patirties struktūra.

Atliekant hermeneutinę fenomenologinę interviu analizę, temos ir subtemos buvo išskiriamos remiantis kūrybiniu mąstymo procesu, siekiant išskleisti informantų patirčių reikšmes. Interviu tekstas buvo analizuojamas ieškant prasminių vienetų, atspindinčių tapatybių ugdymo(si) patirtis. Jie išreiškiami sakiniais, žodžiais ar pastraipomis. Remiantis pagrindiniais žodžiais ir sakiniais, buvo išskirtos jungiamosios temos (1 subtema), jos iliustruojamos pavyzdžiu ir rašomas paaiškinamasis komentaras. Vėliau, remiantis jungiamosiomis temomis, išskirtos aukštesnės temos (2 subtema). Tema, kuri laikoma pagrindine arba generalizuojančia prasme, darbe įvardyta kaip tema. Ši analizė atlikta remiantis J. A. Smith, P. Flowers, M. Larkin (2009) fenomenologinio tyrimo teksto analizės procedūra. Pažymėtina, kad hermeneutinės fenomenologijos tyrimo metodologija tiriant ugdymo(si) proceso dalyvių patirties reikšmes Šiaulių universitete rengtose disertacijose buvo taikoma R. Šiaučiulienės (2011) vaikų vasaros laisvalaikio kultūros prasmėms atskleisti, K. Rūdytės (2011) vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros prasmėms ištirti, R. Bubnio (2009) studentų, būsimųjų specialiųjų pedagogų, reflektivaus mokymosi reikšmėms nagrinėti.

Tyrimo dalyvių interviu teksto analizės eiga vaizduojama 11 paveiksle.



11 pav. Tyrimo dalyvių interviu teksto analizės eiga

3.4. Kokybinio tyrimo interviu planas

Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo procesas disertacijoje remiasi giluminiu pusiau struktūriniu interviu, paremtu hermeneutine fenomenologine koncepcija (Lindseth, Norberg, 2004; Laverly, 2003; van Manen, 1997; Smith, Flowers, Larkin, 2009). Kadangi kokybiniame tyrime instrumentas yra pats tyrėjas, nurodant į tyrimo procesualumą, interviu įvardijamas kaip planas, bet ne instrumentas. Hermeneutinės fenomenologijos ašimi laikomas žmogaus **(iš)gyventa patirtis** (angl. *lived-experience*) gyvenamajame pasaulyje (angl. *lived-world*). Ugdymas **Bildung** atliepia **fenomenologinio jautrumo poreikį**, siekiant suprasti **gyvenamąją patirtį**. **Bildung** atliepia **hermeneutikos poreikį**, įgalinantį **interpretuoti gyvenamojo pasaulio fenomeną**. Jeigu fenomenologija remiasi E. Husserl būties supratimu, tai hermeneutinė fenomenologija remiasi M. Heidegger *Dasein*, kai svarbi žmogaus buvimo pasaulyje reikšmė. Sąmoningumas yra vienas iš žmogaus istoriškos gyvenamosios patirties formavimo būdų (Laverly, 2003). Istoriskumas šiuo atveju apima subjekto kultūrą, kurią jis / ji įgyja gimdamas (-a) ir per kurią pristatomi / suvokiami pasaulio supratimo būdai. Hermeneutika yra svarbi kaip interpretacija, padedanti kritiškai suvokti buvimo būdus. Tiek fenomenologija, tiek hermeneutinė fenomenologija remiasi dualizmu, t. y. vienas gyvenamasis pasaulis tarp daugelio kitų pasaulių.

Disertacinio tyrimo interviu plano ašimi laikoma hermeneutika (heidegeriška, gadameriška tradicija), tačiau svarbi ir fenomenologija, todėl hermeneutinė fenomenologija nurodo, kad disertacijoje analizuojamos ir interpretuojamos patirtys. Grynoji hermeneutika nesiorientuoja vien tik į patirčių analizę ir iškelia poziciją, ar visi reiškiniai yra patiriami, ar tie patyrimai yra pakankami, kaip jie galėtų būti aiškinami. Pavyzdžiui, kritinė hermeneutika akcentuoja, kad žmogaus santykis su gyvenimu nėra vien tik patyrimas, jis kinta ir priklauso nuo daugelio subjektyvųjų, o šio santykio analizė turi remtis įvairių ideologijų, normatyvinių dokumentų kritika, pabrėždama, kad nuoroda į patirtį nėra pakankama. Todėl kritinė hermeneutika nesivadovauja fenomenologiniu metodu. Kadangi disertaciniame darbe analizuojant mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymo(si) patirtis ne orientuojamasi į mokinių socialinių, klasinių santykių reikšmę, o žvelgiama į jų tautinio identiteto ugdymo(si) procesualumo patirčių reikšmę, pasirinkta hermeneutinė fenomenologija.

Interviu planas sudarytas remiantis kokybinio tyrimo, orientuoto į hermeneutinę fenomenologiją, klausimais (Smith, Flowers, Larkin, 2009; Patton, 2002; van Manen, 1997) ir disertacijos teorinėmis išvalgomis: 1) gyvenamosios patirties reikšmės išskleidimas mokykliniame ugdymo(si) procese per tautinio identiteto diskursą; 2) tautinio identiteto ugdymo(si) reikšminės (re)konstrukcijos per sociokultūrinę, edukacinę intersubjektyvią sąveiką su *kitų* gyvenamaisiais pasauliais; 3) tautinio identiteto reflektavimas per intersubjektyvią kooperaciją su šeima, (klasės) draugais, mokytojais; 4) tautinio identiteto ugdymo(si) ateities numatomos konstrukcijos. Tyrime svarbu demografiniai, jausminiai, reikšminiai, laiko (siekiant parodyti, ką reiškė iki ir po migracijos) gilinamieji klausimai.

Hermeneutinio fenomenologinio interviu planą pagrindžia šios esminės nuostatos: (iš)gyvenamos patirties išskleidimas konstruojant reikšmę yra susijęs su refleksija, kai apmąstoma patirties svarba gyvenamajame pasaulyje. Šis metodas tenkina kokybinio tyrimo sąlygas, nes sudaromos galimybės informantams nusakyti (iš)gyvenamą patirtį, tiriant jų kasdienio gyvenimo reiškinius tautinio identiteto ugdymo(si) aspektu. Taip pat svarbus psichologinis fokusas bei ideografinis koncentravimasis į tiriamąjį konkrečiame kontekste.

Kokybiniais tyrimams svarbus **tyrėjo vaidmuo**, todėl toliau aptariama tyrėjos patirtis ir vaidmuo šiame disertaciniame tyrime. Dar bakalauro filosofijos ir visuomenės mokslų studijų metu Šiaulių universitete (2002–2005 m.) susidomėta kokybiniais tyrimais ir šis susidomėjimas augo, todėl magistrantūros studijų „Tarpkultūrinis ugdymas ir tarpininkavimas“ metu ŠU (2005–2007 m.) toliau plėtota ši tyrimų paradigma rašant baigiamąjį magistro darbą.

Magistrantūros studijų metais tyrėja analizavo, domėjosi migracijos proceso kaita ir jo įtaka švietimui / ugdymui(si), apgynė baigiamąjį magistro darbą tema „Grižtamosios migracijos sukeliama mokymo(si) patirčių hermeneutinė analizė“. Darbe analizuotos reemigracijos procese kylančios tapatybės ir sušvietimėjimo problemos bei reemigrantų mokinių mokymo(si) supratimo skirtumai, jų gebėjimas spręsti šias problemas. Bakalauro studijų metu domino tiriamųjų išgyvenamos patirtys, todėl tai nulėmė disertacijos tematiką, sujungiant tyrėjos turimas patirtis, t. y. filosofiją ir edukologiją. Iki doktorantūros studijų tyrėja domėjosi reemigracija. Kintanti pati migracijos samprata ir su ja susijęs ugdymo(si) procesas paskatino tyrėją toliau tyrinėti lietuvių kilmės mokinių migrantų, patyrusių įvairias migracijos formas, patirtis ugdymo(si) procese, žvelgiant per tautinio identiteto konstrukto kaitą. Pasirinkti mokyklose besimokantys įvairias migracijos formas patyrę mokiniai, kurių mokytojas turi gebėti tyrinėti jų patirtis, keisti savo pedagoginės veiklos filosofiją ir praktiką. Tautinio identiteto konstruktas pasirinktas neatsitiktinai. Lietuvių kilmės mokinių išgyvenamos patirtys rodo būtinybę analizuoti tautinio identiteto sampratos kaitą, atliepiant daugiamatį identiteto konstrukto kaitą. Įgyta ankstesnė tyrėjos patirtis buvo svarbi atliekant tyrimo interviu. Kadangi kokybiniuose tyrimuose pats tyrėjas yra tyrimo instrumentas, todėl visų interviu metu buvo atidžiai klausomasi informantų pasakojimų, siekiant reaguoti į jų turimas patirtis, atitinkamai formuluojant klausimus, stengiantis išklausinėti (angl. *probe*), pagilinti išsakytą informaciją.

Disertacinio darbo kokybinio **tyrimo validumas** realizuotas keliais kriterijais (remiantis L. Rupšiene, 2007), kurie sudaro prielaidas tikėti tyrimo išvadamis: 1) *vidiniai*: interviu buvo atliekami natūralioje informantų aplinkoje. Tyrimo duomenų interpretacijoje ir analizėje naudotos autentiškos informantų citatos. Panaudota mechaninė duomenų įrašymo ir saugojimo priemonė, t. y. diktofonas; 2) *išoriniai*: taikytas „tirštasis“ aprašymas, tyrimo ataskaitoje pateikiant informacijos apie tyrimo objektą, vietą, metodus, tyrėjos vaidmenį tyrime.

3.5. Tyrimo etikos principai

Atliekant empirinį tyrimą vadovautasi pagrindiniais socialiniuose tyrimuose išskiriamais etiniais principais (Rupšienė, 2007; Kardelis, 2002; Žydžiūnaitė, 2006):

1) *tyrimo dalyvių konfidencialumas ir anonimiškumas*. Kokybinio tyrimo duomenys buvo renkami saugant tiriamuosius nuo bet kokio pažeidžia-

mumo, todėl tyrimo metu užtikrintas jų privatumas ir anonimiškumas. Pristatant tyrimo duomenis, tyrimo dalyvių interviu užkoduoti, pasirenkant raidę I (informantas) ir pridėdant skaičių (1 47), rodantį eilės tvarką, taip pat įvardyta šalis tų mokinių, kurie yra atvykę į Lietuvą. Siekiant išlaikyti konfidencialumą, apie tyrimo dalyvius niekam nebuvo teikiama informacija, kuri padėtų juos / jas atpažinti;

- 2) *tyrimo dalyvių laisvas apsisprendimas dalyvauti tyrime.* Vykdamas kokybinį tyrimą gauti išankstiniai tiriamųjų sutikimai dalyvauti tyrime, sudėrinus datas, laiką, susitikimo vietą. Kadangi dalis mokinių buvo nepilnamečiai, gautas tėvų / globėjų sutikimas dėl jų vaikų / globotinių dalyvavimo disertaciniame tyrime. Taip pat dalis į Lietuvą atvykusių mokinių, besimokančių Vilniaus lietuvių namų gimnazijoje, gyvena Lietuvoje be tėvų ar globėjų, o mokykla juridiskai įgaliota jiems / joms atstovauti. Todėl buvo kreiptasi į institucijos administraciją ir gautas raštiškas sutikimas dėl šių mokinių dalyvavimo tyrime. Taip pat buvo gautas visų tyrimo dalyvių žodinis sutikimas įrašyti interviu į diktofoną;
- 3) *tyrimo dalyvių teisė žinoti, kas bus daroma su tyrimo metu gautais duomenimis.* Tyrimo metu informantams buvo pateikta trumpa informacija apie tyrimą, jo tikslą ir numatomą naudą;
- 4) *tyrimo dalyvių orumo ir pagarbos jiems išlaikymas.* Disertacinio tyrimo metu tyrimo duomenys buvo renkami apsaugant tiriamuosius nuo psichologinio pažeidžiamumo, todėl interviu klausimuose tiksliai parinktos ir apgalvotos sąvokos. Tyrimo ir duomenų analizės metu buvo laikomasi pagarbos principo. Informantų patirtis ir supratimas buvo gerbtini ir priimami kaip unikalios subjektyvės.

IV. TAUTINIO IDENTITETO UGDYMO(SI) MOKYKLOJE, TAIKANT HERMENEUTINĘ FENOMENOLOGINĘ PRIEIGĄ, EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI

4.1. Mokinių migrantų Lietuvos, pasaulio lietuvio sampratų reikšminio (re)konstravimo procesai ir veiksniai

4.1.1. Veiksniai, lėmę mokinių atvykimą / grįžimą / išvykimą į / iš Lietuvos, ir šio proceso reikšmė jų gyvenime

Interviu metu dalyvių buvo klausama apie įvykius, priežastis, nulėmusias jų atvykimą, grįžimą ar išvykimą iš / į Lietuvos, siekiant atskleisti, kokią reikšmę mokiniai suteikia šiam procesui. Tai nėra trumpalaikis procesas, todėl svarbu iširti priežastingumą, siekiant parodyti jų sąsajas ir atotrūkius su Lietuva, šios šalies ir jos sudedamųjų elementų (lietuvių kalbos, simbolių, papročių, tradicijų, švenčių ir pan.) reikšmingumą jų gyvenime. Anot E. Aleksandravičiaus (2013), Lietuva remiasi *didžiuoju etnolingvistiniu pasakojimu*, ugdančiu Lietuvos žmones tik Lietuvai ir nekuriančiu dialogo su pasaulio lietuvybe. Tačiau atvykimo / grįžimo / išvykimo veiksmų priežastingumo atskleidimas rodo, kad toks *didysis pasakojimas* turi pagrindą žlugti, nes Lietuva šių trijų skirtingų mokinių grupių yra suvokiama kitu santykiu. Todėl atsiranda galimybės diskutuoti tautinio identiteto ugdymo(si) kaitos klausimu.

Atvykusių mokinių migracijos proceso priežastingumas

TEMA	3 SUBTEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
ATVYKIMO Į LIETUVĄ PRIEŽASTYS	Kalbiniai tikslai	Sociolingvistiniai kalbos mokymosi tikslai	Bendruomenės užsienyje	
			Tolesnės perspektyvos Lietuvoje	
	Šeimyniniai	Šeimos įtaka, sprendimas	Tėvų darbas	
			Vienas iš tėvų yra lietuviškos kilmės ir jam / jai svarbu, kad vaikas mokytųsi lietuvių kalbos	
	Sąmoningas noras keistis – <i>įsikitinimai</i>	Atvykimas savo noru	Savęs neatradimas gimtojoje šalyje	
			Noras pakeisti gyvenimą	
	Sąmoninga ir kritinė susvetimėjimo raida per tapatybės išteritorinimą pirminėje šalyje	Noras pabėgti iš pirminės švietimo sistemos	Bėgimas nuo esamos politinės, socialinės situacijos	Santykiai su mokytojais
				Dideli reikalavimai
			Karas šalyje	Varžomos asmens laisvės

Reemigrantų mokinių migracijos proceso priežastingumas

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
GRĮŽIMO Į LIETUVĄ PRIEŽASTYS	Šeimos sprendimas	Tėvų noras
	Sunkumai emigracijoje	Materialinė padėtis
		Mokymosi sunkumai
		Adaptaciniai sunkumai

Išvykusių mokinių migracijos proceso priežastingumas

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
IŠVYKIMO IŠ LIETUVOS PRIEŽASTYS	Geresnių gyvenimo sąlygų paieškos	Europinis diplomo pripažinimas
		Geresnės ateities perspektyvos
	Šeimyninis sprendimas	Darbinis tėvo paskyrimas

Visoms trimis mokinių grupėms yra kelios bendros atvykimo / išvykimo / grįžimo priežastys: šeimų sprendimai bei geresnio gyvenimo paieškos. Skiriasi tik šių priežasčių turinys. Atvykusių, išvykusių ir grįžusių mokinių **šeimų sprendimas priimamas dėl vieno iš tėvų darbo kaitos arba kitų šeimyninių reikalų:**

*Dėl tėvų. Čia rado geresnį darbą, čia mano visa šeima, galime pabendrauti*²¹ (I 7, atvykęs, Vokietija).

Dėl tėvo darbo. Jis tarnauja Lietuvos kariuomenėje ir buvo išsiųstas tarnauti į Vokietiją (I 2, išvykęs).

Mano tėvai norėjo grįžti čia, mano brolis ir sesės. Ir aš turėjau grįžti (I 14, grįžęs). *Su šeima reikalai susiję* (I 21, grįžęs).

Kitas bendras šių trijų grupių priežastingumo vardiklis – **bėgimas nuo esamos situacijos, siekiant geresnių sąlygų kitur**. Skiriasi bėgimo ir ieškojimo turinys. Atvykusiųjų priežastys rodo siekį **bėgti nuo esamos politinės, švietimo, socialinės sistemos**, įvardijant, kad **Lietuva švietimo atžvilgiu yra geresnė, stabilesnė šalis:**

Ten nelabai gerai buvo su mokytojais. Čia labai gera mokykla (I 12, Rusija). *Lenkijoje yra labai sunku mokytis, kad galėtum studijuoti, Lietuvoje reikia mažiau žinių, kad galėtum studijuoti* (I 18, Lenkija). *Mokytis čia geriau nei Gruzijoje. Man nepatinka ten mokytis. Pavyzdžiui, mokytojas duoda per galvą mokiniui, kuris kalbasi* (I 10, Gruzija).

Politinii, socialiniu atžvilgiu:

Kirgizai su uzbekais kariauja. Prastos sąlygos: kažkada vandenį išjungė, šviesą. Ten nepatogu buvo (I 11, Kirgizija). *Surasti geresnį gyvenimą. Išvažiuoti iš Baltarusijos, į bet kokią šalį yra gana sunku. Tikrai labai didelis žingsnis. Ir tai yra geriausia iš mano gyvenimo* (I 41, Baltarusija). *Galbūt čia bus geriau nei Baltarusijoje* (I 17, Baltarusija). *Čia žmonės skirtingi. Jie gali daryti ką nori. Jie gali išsakyti, gali klausytis ko nori. Ne taip, kaip Baltarusijoje. Čia santykiai geresni nei Baltarusijoje* (I 16, Baltarusija).

Šios patirtys **išteritorina pirminę tautinės tapatybės sampratą**. Interviu metu išryškėjo **sąmoningas išsiteritorinimas** iš gimtosios šalies, kuris **pasireiškia per sistemos kritiką**. Tai jau pirminės užuomazgos į **įsikitinimo poreikį**. Šios atvykimo į Lietuvą priežastys rodo informantų **sąmoningą ir kritišką susvetimėjimo raidą**. Gebėjimas ir galia sąmoningai susvetimėti suteikia laisvę kurti ir plėtoti nepanašų žmonių – heterogeninių bendruomenių – įvairovę socialinio tinkliškumo ir naujų komunikacijų sąlygomis, pažymint ne atsitiktinę, o tradicinę raidą (Mažeikis, 2010).

21 Tyrimo dalyvių citatų kalba netaisyta.

Grįžę iš užsienio mokiniai įvardija bėgimą nuo esamos situacijos **dėl patirtų materialinių sunkumų:**

Mes tai nusprendėme dviuose, nes truputį turėjome problemų su gyvenamąja vieta, mums ten sunku buvo (I 6).

Dėl švietimo sistemos:

Truputį su mokslais sunku būdavo (I 21). Ten su mokslais nelabai kaip sekėsi. Nusprendėm, kad geriau bus man čia (I 25).

Dar viena grįžimo priežastis, išryškėjusi tyrimo metu, – tai **kultūrinės adaptacijos sunkumai užsienio visuomenėje:**

Tai buvo svetima šalis ir tai jautėsi. Aš kai buvau maža, man tai jautėsi mažiau, bet tėvai jautė. Žmogus iš kitos šalies nėra tiek priimtinas žmonėms, kurie gyvena toje šalyje (I 24).

Trečioji grupė pagal išvykimo priežastingumą yra artima kitoms dviem grupėms, t. y. **dėl geresnių gyvenimo sąlygų paieškos užsienyje švietimo bei galimai socialiniu atžvilgiais:**

Norėjau išvykti į tą mokyklą, kurios diplomas yra geras, pripažintas visoje Europoje (I 27). Išvykau, nes norėjau geresnės ateities, nes Vokietijoje yra daugiau pasirinkimų studijuoti bei geresnis gyvenimas (I 4).

Tyrimo metu išryškėjo atvykimo į Lietuvą tikslai, kurie būdingi tik atvykstančiųjų į Lietuvą grupei. Viena priežastis susijusi su kalbiniais tikslais, t. y. nurodomi **sociolingvistiniai kalbos mokymosi tikslai:**

Išmokti lietuvių kalbos. Mano tėvai yra lietuviai. Tai turiu mokėti. Urugvajuje yra lietuvių bendruomenė. Ten reikia kalbėti lietuviškai (I 2, Urugvajus). Mokytis dėl papročių, giminaičių, kad įeičiau į Lietuvą, suprasčiau Lietuvą (I 1, Urugvajus). Mes turime giminių čia, jie nesupranta angliškai, reikia kalbėti lietuviškai (I 38, Australija). Dėl krepšinio ir mokslo. Man lenkų kalba sunkiai sekėsi. Čia stipresnė lietuvių kalba nei pas mus (I 13, Lenkija).

Kalbos pragmatiškumas rodo etnonacionalinio tapatumo išsaugojimo svarbą globalioje visuomenėje (Kang, 2012). Bucholtz, Hall (2005), Irvine, Gal (2000), Woolard (1998), kalbėdami apie kalbos ir identiteto konstravimo reikšmę, pabrėžia kalbos ideologiją. Kalbos ideologija apima tapatybės konstravimą per įvairias sąveikas makrolygiu, t. y. socialines kategorijas, ir mikrolygiu, t. y. lingvistinę sąveiką. Tų dviejų makro- ir mikrolygmenų sąveika vyksta tarpininkaujant kalbos ideologijai, t. y. per kalbą individai konstruoja savo supratimą, veiksmus, egzistenciją (Bucholtz, Hall, 2005). Sociolingvistiniai kalbos tikslai nurodo individo norėjimą kalbėti ta kalba dėl siekio būti priimtam į socialinę aplinką, išreikšti solidarumą ir lojalumą su esamu sociumu (Appadurai, 1996).

Taip pat dalis į Lietuvą atvykusių mokinių įvardija **sąmoningą pačių norą pakeisti gyvenimą**:

Čia visada labai patiko, seniai norėjau čia atvažiuoti (I 19, Baltarusija). Mano tėvai abu lietuviai. Aš ten mokiausi lietuviškoje mokykloje. Turėjau pasirinkimą: arba lenkiškai, arba lietuviškai. Visą gyvenimą kalbu lietuviškai. Taip norėjau (I 17, Baltarusija). Paskutiniu metu ir visą laiką nejaučiau, kad Ukraina mano šalis. Jaučiau, kad tai ne mano. Tiesiog nenorėjau būti kaip visi. Pabaigsiu mokyklą, eisiu į universitetą Kijeve ar Lvove. Buvo jausmas, kad pas mane bus kitaip (I 42, Ukraina). Norėjau pamatyti kažką naujo (I 17, Baltarusija).

Jeigu ankstesniuose pasakymuose *įsikitinimo* poreikis išreiškiamas per sistemos kritiką, tai čia jis atliepiamas per pačių individų sąmoningą norą keistis. Kai **sistema suprantama kaip institucionalizuoto tapatumo saugotoja, vienas iš būdų sugriauti šį mitą yra sąmoningas išsiteritorinimas.**

Apibendrinant atvykimo, grįžimo ir išvykimo priežastis matomas koreliacinis ryšys tarp priežasčių, kai vienu atveju Lietuva laikoma atradimų šalimi, kurioje ieškoma geresnių gyvenimo sąlygų, o kitu atveju ji įvardijama kaip praradimų šalis, kurioje nematyti ateities perspektyvų, ir ieškoma gerovės užsienio šalyse. Išvykimo, atvykimo, grįžimo priežastys – geresnio gyvenimo paieškos (per šeimą, kalbą, norą keistis, bėgimą nuo politinės, socialinės ar švietimo sistemų).

Kitas svarbus faktorius, atskleidžiantis atvykimo / grįžimo priežasties reikšmingumą, yra mokinių reikšmės suteikimas šiam procesui. Toliau aptarsime, kokias reikšmes vyksmo procesui suteikia mokiniai.

5 lentelė

Atvykusių mokinių migracijos procesualumo reikšmė

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
ATVYKIMO Į LIETUVĄ REIKŠMĖ	Lietuviškos kilmės <i>įcentrinimas</i>	Noras pažinti savo lietuviškas šaknis
		Siekis realizuoti lietuvišką kilmę
	Dvilypis požiūris į atvykimą	Neutralumas
		Neapsisprendimas
	Asmens savikaita	Savęs ieškojimas
		Gyvenimo pakeitimas
		Grįžimas namo

Mokinių reemigrantų migracijos procesualumo reikšmė

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
GRĮŽIMO Į LIETUVĄ REIŠMĖ	Grįžimas į pažįstamą aplinką	Į gimtinę
		Kur yra giminės ir draugai
	Gyvenimo kaita	Naujo gyvenimo pradžia
		Seno gyvenimo tąsa
		Savęs įprasminimas

Grįžimo ir atvykimo reikšmė konstruojama per kaitą. Atvykstantiems mokiniams atvykimo reikšmė svarbi kaip jų **kaita per savęs ieškojimą Lietuvoje:**

Pakeisti savo gyvenimą. Aš jaučiau, kad būtent Lietuvoje arba ji padės man rasti save, arba aš rasiu čia save. Gal kultūra nelabai skiriasi, bet aš čia jaučiuosi kaip namie. Mano tėvai taip pat (I 42, Ukraina).

Gyvenimo pakeitimas traktuojamas kaip geresnio gyvenimo paieškos, kur vyksta **asmens realizavimas ir įprasminimas:**

Gyventi kaip žmonės. Kai tu gali dirbti, kuo tu nori. Kai tu gali mokytis, kur nori. Kai tu gali pasiekti labai daug. Kai tu gali bendrauti su žmonėmis be visokių ribų (I 41, Baltarusija). *Grįžti į geresnį pasaulį. Man čia geriau nei Baltarusijoje. Čia jaučiuosi tarsi „savo lėkštėje“* (I 16, Baltarusija).

Kaitos proceso reikšmingumas svarbus grįžtantiems į Lietuvą, **svarba suteikiama naujo gyvenimo pradžiai arba senojo gyvenimo tęsimui:**

Pradėti iš naujo beveik viską. Pradėti mokytis, su šeima pabūti (I 21). *Grįžus į Lietuvą kaip ir ankstesnio gyvenimo tęsimas. Jaustis pilnaverčiu žmogumi, kai esi lygus su visais kitais, turėti tokias pačias teises. Žmonės į tave žiūri kaip į savą* (I 25).

Reikia pasakyti, kad atvykstančiųjų, ypač iš Rytų, gyvenimo kaita siejama su savirealizacijos stoka tėvynėje dėl galbūt sistemos „tvarkos“, kai prieš sisteminių režimą yra lygūs visi ir vieni tai priima ir internalizuoja, o kiti, negalėdami susitaikyti su tokia padėtimi, ieško būdų, kaip sugriauti sistemos įtaką individui. Grįžtančiųjų kaita siejama **su savivertės pajautimu pažįstamoje aplinkoje**. Ji įvardijama kaip grįžimas į pažįstamą aplinką, kuriai savumo jausmą suteikia giminės, draugai, šeima, bendra kalba:

Tai grįžimas į pažįstamą aplinką, visiškai kitaip jaučiuosi, viskas pažįstama, viskas matyta yra. O Anglija yra viskas kažkaip svetima (I 6). *Grįžti į šalį, kurioje aš gimiau, kurios kalbą geriausiai moku. Kur yra daug giminių, draugų* (I 24).

Kitas interviu metu išryškėjęs reikšmių blokas – tai atvykstančiųjų lietuviškos kilmės indentifikavimas, kuris pasireiškia **noru pažinti savo lietuviškąją kilmę**:

Mano seneliai, mano mamos mama ir tėčio seneliai, mano proseneliai lietuviai. Norėjau čia atvažiuoti visą gyvenimą. Urugvajuje kalba apie Lietuvą (I 2, Urugvajus). Ateiti į mano šalį, į mano pusę Tėvynės (I 45, Urugvajus). Gimti iš naujo. Susipažinti su kita savo puse. Tėtis yra lietuvis, o mama – urugvajietė (I 1, Urugvajus). Tiesiog žmogui geriau ten, iš kur jisai kilęs (I 19, Baltarusija). Grįžti ten, kur tavo istorijos pradžia. Sužinoti kažką apie save. Kai nežinai, kas tu esi, sunku yra gyvenime (I 44, Lenkija). Susipažinti su kita savo puse. Gimti iš naujo (I 43, Urugvajus).

Noras pažinti savo kilmę svarbus savęs pažinimui ir siekiui realizuoti save per kilmę:

Mes Lenkijoje gyvename ir lietuviškai bendraujame. Tai kodėl mums mokytis lenkiškai, jei mes lietuviai. Kasdien kalbame lietuviškai, tai ir mokykloje geriau lietuviškoje (I 18, Lenkija). Čia mano visa šeima, galime pabendrauti. Kai gyvenome Vokietijoje šventėms, Kalėdoms, mano gimtadienio grįždavome švęsti į Lietuvą (I 7, Vokietija).

Tyrimo metu išryškėjo **dvilypumo reikšmė**, kai informantai vienu atveju nesuteikia jokios reikšmės atvykimui, kitu atveju laikosi neutralumo pozicijos:

Truputį svetima šalis. Kartais skaitau, kaip grįžtu namo, o kartais – ne (I 15, Italija). Nežinau, bet čia geriau nei Kirgizijoje (I 11, Kirgizija).

Apibendrinant reikia pasakyti, jog iš Rytų atvykę mokiniai patį atvykimą į Lietuvą traktuoja kaip bėgimą nuo savo šalies tvarkos ieškant geresnio gyvenimo ir savęs realizavimą. Atvykstantieji iš Vakarų šalių atvykimo reikšmingumą sieja su savo lietuviškųjų šaknų identifikavimu, pažintimi su savo istorijos pradžia, kai per savo ištakų pažinimą įvyksta savęs įprasminimas. Pažymėtina, kad tai jokių būdu nėra griežtas kategorizavimas į Rytus ir Vakarus. Tiesiog šio tyrimo metu išryškėjo tokia atvykimo reikšmės tendencija ir ji nėra vertinama nei kaip gera, nei kaip bloga.

4.1.2. Lietuvos reikšmė iki migracinio proceso ir po jo

Tautinio identiteto ugdymo(si) procese svarbu aptarti Lietuvos reikšmę mokiniams iki migracinio proceso, t. y. iki atvykimo, išvykimo, grįžimo į / iš Lietuvos. Tai svarbu parodant mokinių (ne)sąmoningumo metamorfozių galimybes, kitaip tariant, norint pažvelgti į subjektyvybės išiteritorinimo ir išsteritorinimo kaitą. Iš to išeina, kad ugdymo(si) procesas turi būti projektuojamas atsižvelgiant į hermeneutinės pedagogikos priegią mokyklinėje klasėje.

Atvykusių mokinių reikšminės Lietuvos konstrukcijos

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
LIETUVOS REIKŠMĖ IKI ATVYKSTANT Į LIETUVĄ	Lietuvybės įteritorinimas per istorinį bendrumą	Bendra praeitis
		Bendras kalbinis kraštas
		Tėvų tėvynė
	Lietuvybės išteritorinimas per europietiškumą	Per „kolumbiškumą“
		Per dvilypumą
		Langas į Europą
Sportinio identiteto dalis	Tapatinimas su krepšiniu	
LIETUVOS REIKŠMĖ ATVYKUS Į LIETUVĄ	Subjektyvybės išcentrinimas	Patirties naujumas
		Dabartinė gyvenamoji šalis
		Tramplinas į Europą
		Nauja tėvynė
		Sava šalis
	Tapatybės įteritorinimas	Gimtoji tėvų šalis
		Protėvių žemė

Interviu su atvykusiais iš užsienio mokiniais išryškėjo **Lietuvos, kaip istorinio bendrumo, reikšmės konstravimas**, t. y. **lietuvybės įcentrinimas** tiek iki atvykimo, tiek jau atvykus į Lietuvą:

Lietuva kaip mano koja, mano ranka. Aš jau žinojau, kas yra Lietuva. Mano tėtis su manimi kalbėdavo lietuviškai. Išmokau viską apie Lietuvą: papročius, himną, būnant Urugvajuje (I 2, Urugvajus). Visą galima sakyti. Buvo svajonė sužinoti viską apie Lietuvą, apie giminaičius ir jų šalį: kas ta Lietuva? Būnant Urugvajuje kildavo mintis, klausimas, ar aplankysiu Lietuvą kada nors? (I 45, Urugvajus) Grįžti ten, kur tavo istorijos pradžia. Sužinoti kažką apie save. Kai nežinai, kas tu esi, sunku yra gyvenime (I 44, Lenkija). Mes turim lietuvišką pavardę. Ten yra daug lietuvių. Susirinkdavome namuose pasikalbėti, pažiūrėti nuotraukų (I 43, Urugvajus). Kai gyvenau Ukrainoje, žinojau apie savo protėvius. Paskutiniu metu labai pradėjau domėtis Lietuva, prieš atvažiuojant. Jei planuoji grįžti į tą šalį, tai turi žinoti istoriją, kas tu esi. Anksčiau tiesiog žinojau, kad iš ten buvo prosenelis Albertas. Tiesiog iš pasakojimų (I 42, Ukraina).

Istorinis bendrumas rodo asmens kilmę, kai kilmė yra svarbi savojo identiteto paieškai, atskleisčiai. Savo istorinių šaknų, kilmės, savo istorijos pradžios žinojimas sudaro atvertį savo egzistencijai kaip savitapatizacijai. Kaip pastebi I. Šutinienė (2009), tautiniame identitete svarbus šeimų

atminties aktualizavimas tautinio identiteto kontekstuose, tautinio identiteto ribas iš dalies keičiant šeimų identiteto ribomis, priklausomybę tautai kuriant per priklausomybę „išišaknijusiai“ tautoje šeimos tradicijai. **Tokia praktika rodo, kad vienu atveju mokiniai, dar būdami pirminėje šalyje, per kooperaciją su šeima įcentrina lietuviškąją tapatybę (re)konstruodami kilmės bendrumą. Vadinasi, dar būdami pirminėje šalyje mokiniai kuria lietuviškumą kondividiškumą,** kuris reiškiasi ir per kitas praktikas.

Per kalbinę praktiką:

Kraštas, kur kalba mano gimtąja kalba. Aš nežiūriu taip, kad jei aš lietuvis, tai turiu būti Lietuvoje. Negalime apsiriboti, kad būtume tik vienoje vietoje (I 18, Lenkija).

Dauguma mokinių buvo atvykę iš Punsko, todėl Lietuvą sieja su kalbiniu kraštu. Būdami Punske tokie mokiniai lanko lietuviškas mokyklas, kalba lietuviškai. Todėl Lietuva siejama su kalbiniu kraštu, kuriame lietuvių kalba tampa ne regiono (Punsko) kalba, bet viso krašto (Lietuvos) kalbine praktika ir aplinka.

Kita išryškėjusi bendra iki ir po generalizuojanti reikšmė – **Lietuva yra tėvų, protėvių žemė:**

Mamos gimta šalis, kur ji gimė ir gyveno. Prieš šešiolika metų atvažiavo į Italiją ir viskas (I 15, Italija). Savo gyvenimą pradėjau savo šalyje, paskui tėčio šalyje. O paskui tegul Dievas žino, kur aš. Svetima šalis ir viskas (I 1, Urugvajus). Kirgizija man daugiau reiškia, bet ir Lietuva man jau nebe sveti-ma. Čia mano senelė gimė ir mirė. Ir dėl senelės čia gyvenu (I 11, Kirgizija). Čia gimė mano močiutė. Mes grįžom atgal čia gyventi (I 9, Ukraina).

Pasakytina, kad, priešingai nei anksčiau analizuoto istorinio bendrumo, siejamo su savitapatizacijos reikšme, atveju, čia neįvardijamas identiteto svarbumas per tėvų žemę. Atvykus Lietuva **įvardijama kaip tėvų žemė, tačiau nepuoselėjami jausminiai sentimentai.**

Iki atvykimo į Lietuvą dalies informantų patirtys išreiškia **neutralumą Lietuvos atžvilgiu, kuris pasireiškia per „kolumbiškumą“:**

Dar viena šalis. Tiesiog nauja šalis (I 1, Urugvajus). Nežinau, bet čia geriau nei Kirgizijoje (I 11, Kirgizija). Į Lietuvą žiūrėjome kaip į naują šalį. Buvo įdomu atvažiuoti. Pamatyti tai, ką nuotraukose matydavome (I 43, Urugvajus). Šiaip šalis. Tik žinojau, kad ten manęs kažkas laukia (I 8, Ukraina).

„Kolumbiškumas“ čia įvardijamas kaip sentimentinio prieraišumo nebuvimas su Lietuva ir ši šalis traktuojama kaip noras atrasti naują šalį, kurioje laukia naujas gyvenimas.

Kitas neutralumo požiūris išryškėjo per dvilypumą:

Truputį kaip ir svetima šalis. Kartais skaitau, kaip grįžtu namo, o kartais – ne. Nuo mažens važiuodavau čia (–į Lietuvą, aut. past.), vasarą visada būdavau. Labai daug laiko praleidau. Man Italija labiau namai skaitosi, nes visą gyvenimo laiką ten praleidau (I 15, Italija).

Išryškėja noras priskirti Lietuvą prie namų dėl čia praleisto laiko, tačiau Italijai šiuo atveju skiriamas didesnis sentimentalus prisirišimas.

Požiūris į Lietuvą iki atvykimo konstruojamas per **sportinį identitetą**, kai Lietuva siejama su krepšinio šalimi:

Daugiausia reiškė krepšinį (I 13, Lenkija).

Lietuva šiuo atveju reikšminga individo sportiniam identitetui konstruoti ir realizuoti. B. Ehno (1989) pažymi, kad sportas yra svarbus formuojant nacionalinius jausmus.

Atvykusiųjų reikšminis Lietuvos konstravimas tiek iki atvykstant, tiek jau atvykus į Lietuvą vyksta **su europietišku vizija**:

Tokia maža Šiaurės Europos šalis, kur daug aukštų ir protingų žmonių (I 12, Rusija). Langas. Langas į Europą (I 41, Baltarusija). Mokytis reikia, kad po to dirbti galėčiau, gal Vokietijoje. Kažkur, bet ne čia. Aš noriu čia tik mokytis ir toliau važiuoti. Nenoriu vienoje šalyje gyventi visą gyvenimą (I 42, Ukraina).

Savęs identifikavimo reikšmingumas per Lietuvą į europietišumą būdingas informantams, kurie atvyksta iš buvusios Sovietų Sąjungos. I. Akstinavičiūtė (2006), kalbėdama apie Rusijos kontekstą, išskiria „namų“ sampratos perėjimą nuo „etninės tėvynės“ į „tikruosius namus“, kurie siejami su dabartine gyvenamąja aplinka. **Lietuvai suteikiama laikinų „tikrųjų namų“ reikšmė, kuri tapatinama su saugumu, socialiniu tinklu, ir atsakoma „namų“ kaip „etninės tėvynės sampratos“, kuri galimai neužtikrina priimtinių laisvės ir savirealizacijos.**

Kita generalizuojanti reikšmė, išryškėjusi atvykus į Lietuvą, tai **Lietuvos įdabartinimas per naują patyrimą**:

Pirmą kartą sniegą pamačiau čia. Niekada nebuvau matęs. Savo autobiografijoje galėsiu parašyti, kad sniegą pamačiau Lietuvoje. Daug naujų dalykų išmokau (I 2, Urugvajus). Gyvenimo patirtis. Nesakyčiau, kad gyvensiu likusį savo gyvenimą Lietuvoje. Turiu kitų planų. Čia tiesiog yra gera patirtis (I 1, Urugvajus).

Taip pat įsidabartinimas vyksta konstruojant Lietuvos, kaip namų, reikšmę:

Lietuva – mano šalis, kurioje aš gyvenu dabar (I 40, Rusija). *Gyvenu kaip savo šalyje. Labai gerai čia* (I 12, Rusija). *Galima pasakyti, kad kaip antri namai* (I 42, Ukraina). *Manau, kad tai yra durys, ne langas. Vis daugiau. Tai yra mano namai. Į Baltarusiją aš net nenoriu važiuoti, net aplankyti močiutės. Kai pasiilgstu močiutės, tuomet važiuoju. Šiaip žiauriai nenoriu* (I 41, Baltarusija). *Antra tėvynė, antras namas. Baltarusija – pirmą tėvynę. Aš gimiau ten. Tėvynė – tai ta vieta, kur gimėi, gyvenai. Kur gyvena tavo draugai, šeima, gyvūnai* (I 16, Baltarusija). *Tėvynė. Toks jausmas, kad Ukrainoje buvimas – tai sapnas. Tikra šalis Lietuva. Čia man atrodo viskas sava, namai* (I 8, Ukraina).

„Namai“ virsta paradoksalia ir kintama kategorija, reiškiančia vietą, kur individas geriausiai save suvokia, nors ir nėra laimingiausias. Taigi buvimas namie / ne namie nėra fizinio judėjimo, sociokultūrinio laiko ir vietos nestabilumo pasekmė, bet kognityvios aplinkos, kurioje atliekami kasdieniai veiksmai, leidžiantys formuoti identitetą, būseną (N. Rapport ir A. Dawson, 1998, cit. iš I. Akstinavičiūtė, 2006).

Apibendrinant atvykstančiųjų į Lietuvą reikšmines patirtis galima sakyti, kad Lietuva iki atvykimo skiriama istorinio bendrumo reikšme, kuri svarbi dėl kilmės, tėvų ar protėvių. Ji išlieka ir atvykus. Kita atvykstančiųjų reikšmė – iškilo Lietuvos, kaip europietiškos patirties, konstravimas tiek iki atvykimo, tiek jau atvykus. Atvykus Lietuvai suteikiama „namų“ reikšmė, bet namai suvokiami ne kaip etninė tėvynė, bet kaip tikrieji namai, kurie siejami su dabartine gyvenamąja vieta.

Toliau nagrinėjamos reemigrantų patirtys, konstruojant reikšmines Lietuvos prasmes išvykus į užsienį ir grįžus į Lietuvą.

8 lentelė

Tyrimo dalyvių reikšminės Lietuvos konstrukcijos migracijos procesualume

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
LIETUVOS REIKŠMĖ GYVENANT UŽSIENYJE	Bendrumas	Gimtoji šalis
	Dalis praeities	Vasaros atostogų šalis
LIETUVOS REIKŠMĖ GRĮŽUS Į LIETUVĄ	Namai	Gyvenamoji vieta
	Dalis praeities	Praleista vaikystė

Tiek gyvenant užsienyje, tiek grįžus Lietuva nėra idealizuojama ar kitaip aukštinama, dažniausiai siejama su istoriniu bendrumu, kuris išryškėja **įvardijant Lietuvą gimtąja šalimi:**

Tik šalis, kurioje gimiau. Kad aš lietuvi, tik Airijoje gyvenau, nes tėvai dirbo ten (I 14). Gimtoji šalis, kur gimiau ir gyvenau, nors ir nedaug gyvenau. Žinau, kad esu ne ispanas (I 21).

Grįžus į Lietuvą istorinis bendrumas įgyja „namų“ reikšmę, kai „namai“ nėra suvokiami kaip fizinė erdvė. Tai kognityvi aplinka, kurioje dabar reikia gyventi, kurti, ir per šią veiklą konstruojamas tapatumas:

Dabar čia mano namai (I 14). Galvoju, kad laikinai bus ta vieta, kur gyvensiu, mokysiuos, bandysiu ką nors toliau tęsti (I 21).

Reikia pasakyti, kad **„namų“ sąvokos kitimas iš etninės tėvynės į gyvenamosios vietos reikšmę** būdingas ne tik atvykstantiems, bet ir iš užsienio grįžtantiems mokiniam.

Beveik kaip ir nieko. Aš grįždavau tik vasarą, pasibūdavau su draugais. Nieko aš nespėdavau naujo apie ją sužinot. Tiesiog paprasta šalis, ir tiek (I 25). Šalis, kurioje praleidau didžiąją dalį savo vaikystės (I 24).

Abiem atvejais pastebima, kad Lietuva siejama su tam tikru gyvenimo periodu (vasaros atostogomis, vaikyste), tačiau vartojamas reikšminis žodis „šalis“ nurodo gyvenamosios vietos prasminę reikšmę.

Apibendrinant iš užsienio grįžusių mokinių patirtis pasakytina, kad išvykus Lietuvai apibūdinti vartojamas žodis „gimtinė“, nurodant etninės tėvynės reikšmę. Grįžus Lietuva įgyja „namų“ prasmę, kai „namai“ suprantami kaip gyvenamoji, kognityvi aplinka, kurioje vyksta veiksmas čia ir dabar, ir galbūt apibrėžtą laiką.

9 lentelė

Tyrimo dalyvių reikšminės Lietuvos konstrukcijos

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
LIETUVOS REIKŠMĖ IKI IŠVYKIMO Į UŽSIENĮ	Bendrumas	Gimtoji šalis
LIETUVOS REIKŠMĖ IŠVYKUS Į UŽSIENĮ	Bendrumas	Gimtoji šalis, tėvynė

Analizuojant į užsienį išvykusių mokinių interviu išryškėjo, kad gyvenant Lietuvoje ir išvykus **Lietuvai suteikiamas gimtinės dėmuo:**

Kol gyvenau, tai reikšė eilinę šalį, tiesiog tėvynė (I 27). Labai daug nesureikšminu. Nesu patriotė ir neišaukštinu savo gimtinės, kaip ten dauguma gyvenančių. Man nelabai patinka dabartinė jos padėtis, todėl nesu tuo patenkinta (I 4). Gimtoji šalis, ir tiek (I 2).

Gyvenant Lietuvoje nesuteikiamas **sentimentalus prisirišimas**, jis **atsiranda išvykus:**

Man Lietuva vis tiek visada liks mano tėvynė, aš visą laiką mokėsiu tą kalbą ir ji man bus brangesnė už vokiečių, ir kultūrą pažinosiu (I 27). Nesu patriotė, todėl visiškai neliūdžiu, jog nebegyvenu gimtinėje. Kadangi einu į lietuvišką gimnaziją, kiekvieną dieną susiduriu su lietuvių kalba, taip pat ir papročiais, tad ta Lietuva man vis dar nepamirštama (I 4).

Lietuvos idealizavimas užsienyje iškelia ir emociškai išplėtoja individualizuotas siekiamybės vizijas. Suvokimas savęs, kaip Lietuvos tautos atstovo, emigracijoje skatina idealizuoti lietuvių tautybę. Idealizavimas yra individuacijos pasekmė, kai individuacija nurodo specifinę individo tapatybės raidą nuo likusios masės (Mažeikis, 2006 a, b). L. Lukočiūtė ir kt. (2009), nagrinėdami emigracijos ir individuacijos santykį, išskyrė, kad individuacija emigracijoje pasireiškia per asmens susvetimėjimą ir atsiskyrimą ugdymo(si) aplinkoje. Tačiau šiuo atveju pastebima, kad individuacija būdingesnė asmeniui išvykus ir grįžus į Lietuvą dėl nepasitenkinimo jos esama padėtimi:

Pradžioje, kai gyvenau Vokietijoje, norėjau grįžti į Lietuvą, į gimtinę. Buvau grįžęs po poros mėnesių ir, kai grįžau, norėjau grįžti atgal į Vokietiją. Išvažiavau, nes man nepatiko aplinka, ir užsienis labiau patinka (I 2).

Taigi išvykusieji į užsienį labiau linkę sentimentalizuoti Lietuvą ir suteikti jai etninės tėvynės reikšmę. Tačiau idealizavimas gali sugriūti laikinai grįžus į Lietuvą, kai netenkina esama situacija šalyje, ir nukrypti į individuaciją, kuri skatina atsiskyrimą nuo Lietuvos aplinkos diegiamų tapatybės modelių.

4.1.3. Tautinė kilmė ir jos reikšmė iki ir po migracijos proceso

Globalizacijos poveikis pastebimas nagrinėjant migracijos proceso dalyvių patirtis. Dažnai tautinis identitetas siejamas su laiko ir erdvės konstrukcijomis, siekiant parodyti migranto kilmę kaip teritorinį darinį. Šiame skyriuje analizuojamos mokinių tautinės kilmės reikšminės prasmės, suteikiamos per gyvenamąjį pasaulį, ir kilmės sampratos kaita intersubjektyvioje sąveikoje su *kitais*. Taip pat analizuojama šiuolaikinių identiteto teorijų praktinė raiška.

Pirmiausia aptariami į Lietuvą atvykstančių mokinių kilmės konstrukciniai modeliai.

Tyrimo dalyvių tautinio identiteto konstrukcijos

TEMA	TEMA	TEMA	
ATVYKSTANČIŪJŲ TAUTINĖ KILMĖ	Dvigubas tapatumas	Pusė lietuvio, pusė kitos tautos	
	Gynybinė tautinė kilmė	Lietuviškos tapatybės neigimas	
	Ambivalentiška struktūrinė kilmė	Daugybiniai tapatumai	
	Ambivalentiška kosmopolitizuota tapatybė	Nei lietuvis, nei kitos tautos atstovas	
	Situacinė kilmė		Pagal dvigubą pilietybę
			Lietuvis pagal dokumentus
		Pagal jausminę būseną	

Remiantis I. Šutinienės (2011) lietuviško identiteto darybos būdais, sudarytos migrantų mokinių tautinės kilmės kategorijos (gynybinė tautinė kilmė, ambivalentiška struktūrinė, kosmopolitizuota). Kitas kategorijas sudarė darbo autorė, remdamasi teorinėmis prielaidomis.

Vienas iš užsienio atvykstančių mokinių identiteto darybos būdų konstruojamas nurodant **dvigubą asmens tapatumą**:

Mano mama totorė. Tėvas maišytas. Jo giminė yra maišyta: rusai, lietuviai, žydai. Aš nežinau, kas aš. Lietuvė, totorė (I 8, Ukraina). Aš esu iš Australijos. Jaučiuosi abu: ir australe, ir lietuve. Mano mama iš Lietuvos, o tėvas iš Naujosios Zelandijos, bet jis turi kitą šeimą Australijoje, o man patinka Lietuva ir Australija (I 37, Australija). Aš esu ir australė, ir lietuvi (I 38, Australija). Pusė totorius, pusė – lietuvis (I 12, Rusija). Pusė ir pusė. Urugvajietis ir lietuvis. Urugvajietis, nes ten gimiau. O lietuvis, nes turiu lietuviško kraujo (I 2, Urugvajus). Aš jaučiuosi ir lietuvis, ir urugvajietis. Jei aš būčiau lietuvis, tai neturėčiau mamos. Mano mama yra urugvajietė. O jei būčiau urugvajietis, tai neturėčiau tėvo. Tėtis yra lietuvis. Aš jaučiuosi pusė ir pusė (I 45, Urugvajus).

Dvigubos tapatybės teoriją iliustruojantys pavyzdžiai **patvirtina** praktinį šios teorijos egzistavimą, kai tapatybės tarpusavyje neasimilijuojasi. **Išryškėja identiteto dualizmas**, tapatybė rašoma su brūkšneliu. V. Čiubrinskas (2008), I. Šutinienė (2011), nagrinėdami dvigubos tapatybės teoriją, teigia, kad tapatybės dualizmas pasireiškia tada, kai identitetas traktuojamas kaip įgimtas, bet kasdienėje praktikoje jis tampa dalinis. Atvykstančiųjų atveju **lietuviškosios tapatybės suaktualėjimas svarbus dėl gyvenamojo pasaulio praktikavimo Lietuvoje**, dėl lietuviškų šaknų, kraujo, kai svarbu išlaikyti ir kitą tautinę prigimtį, kuri reikšminga jausminei sąsajai su vienu iš tėvų

arba su gimtąja šalimi. Kitaip tariant, **lietuviškoji kultūra tampa atvykusių mokinių egzistencinio pasakojimo, kuris šiuo atveju nekonkuruoja su pirmosios kultūros pasakojimu, dalis, todėl lietuviškumas išplečia egzistencinę visumą.**

Gynybinis tautinės kilmės modelis aktualizuojamas neigiant lietuviškumą. Šiuo atveju gynybinis elgesys svarbus išlaikant savo autentišką kilmę:

Aš esu osetinė. Aš ne gruzinė, aš osetinė. Aš gimiau Gruzijoje, ir tėtis taip pat (I 39, Gruzija).

Aktualizuojamas etninis tapatumas tautinėje valstybėje (osetinė Gruzijoje) ir jis pabrėžiamas esant kitoje tautinėje valstybėje (Lietuvoje):

Aš – urugvajietė. Aš laikau save taip. Aš laikau save urugvajiete taip, kaip rusas laiko save rusu čia, Lietuvoje (I 43, Urugvajus). Aš urugvajietis. Esu žmogus, gyvenantis kitoje šalyje. Darau savo gyvenimą čia, kaip daryčiau Urugvajuje (I 1, Urugvajus).

Kirgizijos atvejis rodo **tapatybės darybą religiniame kontekste, kai tautinis identitetas tapatinamas su išpažįstama religija:**

Aš kirgizas. Aš – ne katalikas. Aš musulmonas esu. Negaliu pasakyti, kad aš lietuvis (I 11, Kirgizija).

Kartais priešingai, **tapatinamasi su tauta, atmetant abiejų tėvų religijas:**

Esu azerbaidžanietė. Mano mama yra lenkė, katalikė. Tėvas musulmonas. Aš esu nekrikštyta ir ne musulmonė. Noriu būti azerbaidžaniete. Todėl, kad nenoriu išduoti savo Tėvynės (I 10, Gruzija).

Mokinių **egzistencinis pasakojimas atliepia tapatybės tautos ir trūkio dialektiką**, dalies ir visumos, pasakojimo ir gyvenamojo pasaulio hermeneutinį ratą, kuris šiuo atveju yra dramatiškas. Dramatiškumas išreiškiamas kaip egzistencinio pasakojimo trūkis kitoje gyvenamojoje aplinkoje. Visa tai skatina mokinius kurti subjektyvybes, priešinant dabartinio gyvenamojo pasaulio tautiniam pasakojimui. Toks **gynybinis tautinės tapatybės modelis rodo šiuolaikinį nomadizmą**, kuris, anot G. Mažeikio (2010), duoda galią kurtis **Europos socialinei modernizacijai.**

Kita konstruojama migracijos paveiktų mokinių **tautinės kilmės kategorija sudaryta iš daugybinių variantų.** Toks **tapatumas rodo lietuviškojo identiteto sustiprėjimą, integruojantis į gyvenamosios šalies (šiuo atveju Lietuvos) aplinką ir „veikiant kultūriniais, etniniais bei ideologiniams kontekstams, <...> kai lietuviška tautinė priklausomybė derinama su dviguba kultūrine identifikacija ir hibridiškomis kultūrinėmis praktikomis“** (Šutinienė, 2011, p. 170):

Pas mus kilmė labai maišyta. Daugiau lietuvių, bet yra vokiečių ir prancūzų. Aš jaučiuosi lietuve. Mano draugai sako: „Kaip tai galima? Tu išvažiavai iš Ukrainos. Tu labiau apie Lietuvą kalbi. Čia tau geriau. Tu gimei Ukrainoje, kaip taip galima šnekėti?“ Jei aš ten blogai jaučiausi, tai koks man skirtumas, kad aš ten gimiau. Nesvarbu, kur tu gimei. Svarbu, kaip tu jautiesi ten, kur tu gyveni. Kaip tu galvoji, kas tu esi. Kaip sakoma – kuo žmogus jaučiasi, tas jis ir yra. Aš visiškai neprisirišu prie to, kad gimiau Ukrainoje. Tai man nieko nereiškia. Man svarbiausia yra šeima. Jie mane išauklėjo (I 42, Ukraina). Mano tėvas ir visos giminės iš jo pusės lietuviai, mano mama yra pusiau rusė, žydė. Iš Azerbaidžano jos močiutė, mano diedukas, kuris gyveno Baltarusijoje, buvo iš Izraelio, bet jis buvo žydas. Visi, kas iš tėvo, tai jau skaitosi lietuviai. O aš prie lietuvių. Nes pagalvojus, jei pusė manęs, galima sakyti, lietuvio, o kita pusė sumaišytų tautų, tai daugiausia mano kraujo lietuviško (I 19, Baltarusija). Aš gyvenau Ukrainoje, kalbu rusiškai ir ukrainietišškai. Aš esu žmogus, kuris atvažiavo į Lietuvą gyventi iš kitos šalies. Išmoko lietuvių kalbą ir bendrauja su kitais lietuviais. Aš dabar jaučiuosi labiau lietuviu, nes lietuvių kalba man padeda taip jaustis (I 9, Ukraina).

Daugybiškumas kartais rodo negalėjimą pasirinkti iš kilmės variacijų. Todėl **siekiant išsaugoti kilmės daugybiškumą tapatinamasi su istoriniu laikotarpiu, apimančiu skirtingų šalių sąjungą:**

Tautybės sau dar nepasirinkau. Jei imti laikotarpį, kai buvo LDK: Lietuva, Baltarusija ir Lenkija – viena šalis. Jei imti iš istorijos, tai aš laikau save to periodo žmogumi. Aš turiu lietuviškų šaknų ir lenkiškų. Gimiau Baltarusijoje. Būtent tos trys ir pasirinkti tarp jų negaliu (I 41).

Remiantis teorinėmis disertacijos išvalgomis, ši kilmės variacijos grupė atliepia daugybinę postmodernią tapatybės teoriją. Informantų **daugybinių tapatybių teorijų šerdis išryškėja per skirtingų socialinių santykių reflektavimą**, „kai priklausomai nuo situacijos individas susitapatina su atitinkamu vaidmeniu“ (Grad, Rojo, 2008). Socialinių santykių reflektavimas vyksta identifikuojant tėvų kilmės liniją arba susitapatinant su tam tikru istoriniu įvykiu, išskleidžiančiu daugybinį tapatumą. Emigracijoje sustiprėjusi lietuviška kilmė neprieštaruja kitiems tapatumams, ir jie sąveikauja tarpusavyje, sudarydamos daugybinį identitetą. Taip pat šiuo atveju lietuviškas identitetas konstruojamas remiantis **pilietine tautos samprata**, išreiškiančia „LDK pilietiškumo tradicijos tęstinumą ir visų buvusių LDK tautų konfederaciją“ (Boguševičius, 2010).

Mažiau reikšmingas tautinės kilmės transformacijas perteikia **ambivalentiškas kosmopolitizuotas tapatybės darybos būdas**, kuris pastebimas nagrinėjant atvykstančiojo mokinio atvejį. Tautinio identiteto kosmopolitizacijoje maža reikšmė teikiama ryšiams su kilmės šalimi bei pačiai kilmei, tautiniam,

valstybiniam, kultūriniam ir etniniam priklausymui (Roudometof, 2005, cit. iš Šutinienė, 2011, p. 180):

Aš savęs nepriskiriu prie nieko. Šiaip aš sakau, kad esu nei lietuvis, nei lenkas. Arba atvirkščiai: ir lietuvis, ir lenkas. Nenorėčiau prie nieko priskirti. Jei tu esi priskirtas kažkokiai grupei, tai tu nesi laisvas. O kai tu esi niekas, tai esi kažkas, bet esi kartu ir niekas. Bet tu esi laisvas. Tu niekam nepriklausai. Jei prisiskirsi kažkam, pavyzdžiui, lenkams, tai tu sumažini savo galimybes. Žmogaus patriotizmas – geras dalykas, bet tai naikina. Pavyzdžiui, žmonės kariauja, jie nenusikalto nieko, nepažįsta vieni kitų, bet žudo vieni kitus, nes valdžioje du svarbūs žmonės nesutaria, pavyzdžiui, dėl žemių. Aš darau, galvoju, kaip noriu. Niekas man nekiša savo nuomonės, kaip aš turiu elgtis. Kiekvienas individas yra individas, tai kiekvienas yra kitoks. Mes esame visi kartu, kaip vienuma, bet šiaip esame visi atskirai (I 18, Lenkija).

Ši tapatybė rodo individo laisvės siekį, kuris nebūtų ideologiškai, kultūriškai, tautiškai apribotas. **Šiuo atveju už tautinę identifikaciją svarbiau prigimtinė individo laisvė veikti, peržengiant bet kokias priklausomybes.** Kitu atveju tautinė nepriklausomybė išreiškiama per negalėjimą apsispręsti:

Lietuvė, taip pase parašyta. Aš negaliu pasakyti, kad esu baltarusė. Nesu patriotė. Negaliu pasakyti, kad aš lietuvi. Aš tarp jų. Negaliu pasirinkti (I 16, Baltarusija).

Tarpinė situacija tarp dviejų tapatybių gali rodyti kosmopolitiškumą arba kitu atveju, kai išvykstama iš kitos šalies dėl tam tikrų negatyvių priežasčių, tai yra siekis nutraukti ryšius. Trumpas laikotarpis (Lietuvoje praleisti metai) kitoje šalyje dar neleidžia savęs tapatinti su kita kilmės puse.

Kilmė gali būti apibrėžta ir **per situacijos galimybes**, kai norėjimas ir galėjimas susitapatinti su viena ar kita tapatybe vyksta **ieškant naudos** tam tikrose situacijose:

Turiu dvi pilietybes. Gal kai būsiu vyresnis, norėsiu ir čia dirbti, ir ten. Tai ir čia bus patogiau, ir ten (I 15, Italija).

Šiuo atveju **lietuviška kilmė konstruojama atsižvelgiant į turimą pilietybę** (dvigubą pilietybę), kai akcentuojamas ne jausminis prisirišimas, o naudos faktorius, kuris galimai užtikrins geresnę ateitį vienoje iš šalių.

Kitu situacinės tapatybės atveju **reikšminga jausminė būseną**:

Pase parašyta, kad aš lietuvi. Galbūt lietuvi širdy labiau jaučiuosi. Čia man geriau nei Baltarusijoje (I 17, Baltarusija).

Pažymėtina, kad jautimasis lietuvi reiškiamas abejojant (*galbūt*). Taigi galima spėti, kad tuo atveju, jei Baltarusijoje būtų irgi gerai (*atvykimo į Lietuvą priežastis – nenorėjimas gyventi Baltarusijoje, nes vyksta žmonių streikai, o Lietuva – grįžimas į geresnę pasaulį*), tai gal ir lietuviškas tapatumas nebūtų toks jausminis dalykas.

Situacinis kilmės darybos būdas atspindi tekančiosios tapatybės teorijos elementus, kai iš individo tapatybių pasireiškia ta, kuri pagal situaciją yra reikalinga. Tačiau tekančioji tapatybės teorija pabrėžia daugybinių tapatybių turėjimą ir jų atsitiktinumus, o šiuo atveju tyrimo metu nepasitvirtino nei daugybiškumas, nei atsitiktinumai. **Empiriniai duomenys patvirtina** sąmoningą individų tapatinimąsi tik pagal poreikį ar situaciją bei **dalinį tekančiosios teorijos būdą**.

11 lentelė

Reemigrantų mokinių tautinio identiteto konstrukcijos

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
REEMIGRANTŲ TAUTINĖ KILMĖ	Gynybinė tautinė kilmė	Grynasis lietuvis (-ė)
	Asimiliacinė kilmė	Užsienyje – kilmės slėpimas, grįžus – pasididžiavimas

Individualiai kuriant migracijos aktualizuotą identitetą išryškėja reemigrantų gynybinė tautinė kilmė. Kaip ir atvykstančiųjų atveju, gynybiškumas pasireiškia kaip pirminio, prigimtinio (šiuo atveju lietuviškojo) tapatumo aktualizavimas gyvenant užsienyje, įteritorinant lietuvybę:

Aš esu lietuvis. Žmogus, gimęs Lietuvoje. Vertinau, kad esu lietuvis. Gyvenant ten matydavai, kur užsieniečiai. Užsieniečių elgesys yra visiškai kitoks. Lietuviai yra ramesnio būdo. Didžiuojusi tų. Lietuvių žmonės geresni, pranašesni už juos kažkuo, gyvenant ten, labai apsidžiaugi išgirdęs kalbant lietuviškai. Gal labiau ir vertinti (I 24).

Jautimasis svetimšaliu kitoje šalyje sąlygoja subjektyvų savosios tapatybės sureikšminimą bei siekį ją išsaugoti. Iš dalies lietuviškumo aktualizacijai galėjo turėti įtakos ir sunki integracija kitoje šalyje:

Tai buvo svetima šalis, ir tai jautėsi. Žmogus iš kitos šalies nėra tiek priimtinai žmonėms, kurie gyvena toje šalyje (I 24).

Kito informanto atvejis rodo **asimiliacinę kilmę gyvenant užsienyje**:

Aš lietuvis. Aš truputį jos gėdydavausi. Kai žmonės žino, kad tu užsienietis, tai visiškai kitaip į tave žiūri, reaguoja, elgiasi kitaip. Jautiesi antrarūšiu. Gana sunku būdavo. Būdavo momentų, kad nesakydavai, jog esi lietuvis. Sakydavai, jog esi vietinis. Dėl kitų žmonių nuostatų aš nesididžiau, kad esu lietuvis (I 25).

Šiam atvejui **būdinga kultūrinė asimiliacija ir ryšiams su Lietuva teikiama nedidelė reikšmė**. Tapatybės kaitą asimiliacine linkme lėmė išorinės aplinkybės, t. y. užsienio bendruomenės kuriamas psichologinis užsieniečių

nesaugumas. Tačiau **aplinkybių pasikeitimas, t. y. grįžimas į pirminę gyvenamąją aplinką, Lietuvą, keičia ir paties asmens požiūrį į lietuviškąją kilmę:**

Grįžus į Lietuvą tiesiog nebereikėjo to slėpti, nebereikėjo gėdytis. Galėjau laisvai sakyti: taip, aš lietuvis. Didžiuojuosi savimi (I 25).

Toks situacinis tapatybės identifikavimas atliepia tekančiosios tapatybės teoriją, kai tapatinamasi su ta kilme, kuri yra situacijos padiktuota.

12 lentelė

Išvykusių mokinių tautinio identiteto konstrukcijos

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
IŠVYKUSIŲJŲ TAUTINĖ KILMĖ	Kilmė pagal kraujo ryšį	Jausminė būseną

Išvykę informantai **tautinę kilmę linkę sieti su lietuviško kraujo ryšiu**, įvardydami save „grynaisiais“ lietuviais ir parodydami skirtumą tarp lietuvių ir užsieniečio:

Esu gryna lietuvė, nes mano visi giminaičiai yra lietuviai. Žinoma, labai įdomu bendrauti su kitataučiais ir labiau praplėsti savo akiratį, pažinti kitas kultūras. Vokietijoje yra daug kitataučių (I 4). Esu lietuvis. Būti lietuviu man reiškia turėti lietuviško kraujo (I 48).

Tapatybės traktavimas per kraujo ryšį ne apeliuoja į postmoderniąsias teorijas, o veikia nurodo į vienadimensį tapatybės modelį, pabrėžiantį tautinę priklausomybę dėl kraujo ryšio. Taip pat pasakytina, kad išvykusiųjų atveju tapatybė nėra įteritorinama, t. y. nėra siejama su gimtąja šalimi. **Informantų atvejai labiau pagrindžia pasaulinės lietuviybės sampratą**, kai lietuvių esama bet kurioje pasaulio dalyje ir jautimąsi / buvimą lietuviu lemia kraujo ryšys.

Apibendrinant tautinės kilmės identifikacijas galima sakyti, jog atvykstantiems mokiniams ir reemigrantams būdingas gynybinis tapatybės modelis, kai buvimas kitoje šalyje padeda išskirti ir sureikšminti savo tapatybę (tik vienu atveju ne lietuvišką, o kitu – lietuvišką tapatumą). Taip pat pasitvirtino dalinė tekančiosios tapatybės ir daugybinės tapatybės teorijos. Išvykusiųjų informantų atveju išryškėjo pasaulio lietuviybės portretas, kai lietuviybė išteritorinama ir tapatybė siejama su kraujo ryšiu. Reemigrantų atveju, priešingai, lietuviybė įteritorinama ir pasirenkamas dvejopas jos konstravimo būdas: gynybinis arba asimiliacinis. Skirtingi mokinių tapatybės pasakojimai atskleidžia visumos įvairovę. Kitaip tariant, tautos pasakojime atsiranda alternaty-

vūs, subjektyvūs mažieji tapatybės pasakojimai, kurie išjudina didžiuosius tapatybės pasakojimus. Kiek dėl išjudinimo galimas išplitimas, priklauso nuo sistemos diskursų sergėtojų „gebėjimo“ išlaikyti pasakojimo „švarą“.

4.1.4. Lietuvos apibrėžtis ir jo egzistencinis reikšmingumas

Tyrimė dalyvavę mokiniai atstovauja skirtingiems gyvenamiesiems pasauliams, kuria skirtingas individualias ir kolektyvines istorines patirtis, tačiau visas tris mokinių grupes sieja lietuviybė. Lietuvos vaizdavimas ir supratimas skiriasi dėl nevienodų visų šių trijų informantų grupių egzistencinių ir ugdymo(si) patirčių. Todėl šiame skyriuje analizuojamos skirtingos konstrukcinės prieigos lietuvių sampratoje ir suteikiamos asmeninės reikšminės (ne)buvimo lietuviu (-e) prasmės.

13 lentelė

Atvykusių mokinių reikšminės lietuviybės konstrukcijos

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
ATVYKSTANČIŲJŲ LIETUVIO APIBRĖŽTIS IR REIKŠMĖ	Išteritorinta lietuvių samprata	Ryšio ieškojimas ir išsaugojimas
		Pilietinė veikla
	Įteritorinta lietuvių samprata	Patriotizmas
		Kalbinė praktika
		Teritorinis rodiklis
	Kalbos vaidmuo	Lingvistinė praktika
Nėra tautybių	Tautybė – etiketės klįjavimas	

Dalis atvykusių mokinių lietuvių suvoktą konstruoja remdamiesi išteritorinta lietuviybės samprata, kuri išreiškiama per jausminio ryšio ieškojimą ir išsaugojimą:

Lietuvis yra tas žmogus, kuriam svarbi jo tėvynė. Jis kažką daro, kad būtų geriau jo šaliai. Kažkaip prisideda. Priklauso nuo to, kuo tu save laikai, o ne kur gimėi, kur augai. Tu gali gyventi ne Lietuvoje ir laikyti save lietuviu (I 44, Lenkija). Tas žmogus, kuris galvoja, kad yra lietuvis. Kuriam patinka Lietuva, ir jis – už Lietuvą. Stengtis žiūrėti apie Lietuvą kaip apie ateitį, kad joje viskas būtų gerai, kad visi suprastų vienas kitą (I 13, Lenkija). Lietuvis yra tas, kuris jaučia, kad yra lietuvis. Dokumentuose gali parašyti lietuvis. Yra daug lietuvių, kurie gimė Lietuvoje ir nesijaučia lietuviu. Nepripažįsta šios šalies kaip savo. Jiems nepatinka čia. Galvoja: kodėl aš lietuvis? Aš noriu būti amerikietis. Urugvajuje buvo draugas Niko. Jis tikras urugvajietis. Daug metų dirbo su manimi ir savanoriavo bendruomenės veikloje. Jis jaučiasi lietuvis. Neturi lietuviškos pavardės. Jis jaučiasi lietuviu širdyje (I 2, Urugvajus). Lietuvis

yra tas, kuris jaučiasi lietuviu (I 45, Urugvajus). Pasaulio gyventojas tarp dviejų šalių. Aš džiaugiuosi, kad galiu pasakyti, jog esu lietuvis. Man patinka šokti lietuviškus šokius. Kai man buvo keturi metai, pradėjau šokti lietuviškus šokius. Reprezentuoti Lietuvą visą gyvenimą – smagu (I 45, Urugvajus).

Šioje išteritorintoje lietuvių sampratoje svarbūs priklausymo būdai (angl. *ways of belonging*), kurie, anot P. Levitt ir G. Schiller (2004), per tam tikras praktikas formuoja identitetą, dėl to atspindi **sąmoningą priklausymą tam tikrai grupei**. Kitais atvejais **lietuviškumas konstruojamas remiantis kraujo ryšiu per išteritorintą būseną:**

Lietuviu gali būti bet kas, nesvarbu, kur tu gimei. Svarbu, kas tavo širdyje. Jis pats turi žinoti, kad yra lietuvis. Jei, tarkim, mama ir tėtis lietuviai. Jei turi ryšį su Lietuva. Kaip pas mus mokykloje yra lietuviai iš įvairių šalių. Mes visi lietuviai (I 8, Ukraina). Jei mama ar tėtis lietuviai, jei turi ryšį su Lietuva, yra lietuvis (I 12, Rusija). Lietuviu gali būti tas, kuris turi šaknų, arba tas, kuris jaučia, kad Lietuva yra arti prie širdies (I 41, Baltarusija). Jei žmogus gimęs kitoje šalyje, irgi gali būti lietuvis, jei, pavyzdžiui, jo mama yra lietuvė ar tėvas lietuvis (I 11, Kirgizija).

Čia **lietuviškumas konstruojamas remiantis prigimtinio ryšiu (lietuviybės įcentrinimas)**. Priešingai nei ankstesniuose interviu, lietuviškumas konstruojamas per praktiką, jausminę būseną, pabrėžiant, kad lietuvis gali būti tas, kuris prijaucia lietuviškumui. Toks lietuviybės konstravimas išreiškia rečiausiai mokslinėje ar populiariojoje literatūroje randamą lietuvių apibrėžimą, pagal kurį lietuviai yra visi žmonės, kurie save vienaip ar kitaip sieja su Lietuva²².

Kita interviu metu išryškėjusi išteritorintos lietuviybės samprata yra **pilietinė veikla:**

Kažką daryti tėvynės labui. Gal skatinti kitus daugiau dalyvauti renginiuose, minėjimuose. Galima būti lietuviu nemokant kalbos (I 44, Lenkija). Stengtis laikytis lietuviškų įstatymų, gerbti Lietuvą, siekti kažko, išgarsinti Lietuvą (I 13, Lenkija).

Pastebimas per pilietinės veiklos praktikas besiformuojantis sąmoningas saistymasis su Lietuva.

Priešingai išteritorintos lietuviybės sampratai, interviu metu išryškėjo **atvykusių mokinių įteritorintas lietuviybės sąmoningumas:**

²² Toks lietuviybės apibrėžimas aptinkamas L. Donskio (2006, 2009) ir E. Aleksandravičiaus (2013) pamąstymuose: nepaisant to, kokios tautybės esi, ir nemoki lietuvių kalbos, tačiau jei save sieji su Lietuva, kaip su gimtine, gali save vadinti lietuviu. Anot E. Aleksandravičiaus, pagrindinis lietuvių bruožas yra ne tautinė juostelė, o laisvės pojūtis, užsispyrimas ginti principus, kad esame Vytauto pulkų palikuonys.

Žmogus, kuris gyvena toje šalyje (I 17, Baltarusija). Lietuvis tas, kuris gimė čia. Ir net jei išvažiavo kažkur, jis nepakeis savo nuomonės (I 42, Ukraina). Kad būtų tikras lietuvis, turi būti gimęs Lietuvoje (I 2, Urugvajus).

Šie interviu labiau apeliuoja į lietuvių dichotomiškumą: „grynasis“ lietuvis yra tas, kuris gimė ir gyvena Lietuvoje, t. y. **lietuviybės įteritorinimas per „grynuoliškumą“**, kita vertus, lietuvis, tik ne „grynasis“, yra ir tas, kurio lietuviška kilmė ir, jei negyvena Lietuvoje, tai bent siekia jai atstovauti, išlaikyti ryšius:

Žmogus, gimęs ir gyvenęs Lietuvoje. Kuris turi lietuviškus tėvus (I 15, Italija). Lietuvis, tas žmogus, kuris aš nesu, tas grynas tikras lietuvis, kuris gimė Lietuvoje, kurio tėvai lietuviai, kurio pirmoji kalba, gimtoji kalba yra lietuviška, kuris myli savo šalį, kuris gyvena Lietuvoje, kuris bet kokių atveju grįžta čia, tai yra lietuvis (I 19, Baltarusija). Kad būtų tikras, tai turi gimti Lietuvoje. Šiaip tai ne. Pavyzdžiui, aš laikau save urugvajietę. Jei mano mama būtų lietuvė, tai aš save laikyčiau tos valstybės žmogumi. Svarbu gimti toje šalyje ir pragyventi, kol pradėdi kažką atsiminti. Iki dešimt metų. Paskui gali išvažiuoti. Pasilik sau pirmą įspūdį, kur tu gimei (I 43, Urugvajus).

Konstruojant lietuvių sampratą svarbus dėmuo yra **pilietybė**, kuri, anot J. A. Smith (2007), **siejama su istorine teritorija, bendruomene, įstatymais**. Mokiniai, paklausti, ką jiems reiškia būti lietuviu, įvardija lietuvišką pilietybę:

Aš turiu lietuvišką pilietybę (I 37, Australija). Aš galiu pasakyti, kad esu ir urugvajietis, ir lietuvis. Man kyla džiaugsmas. Aš tik džiaugiuosi, kad galiu pasakyti, jog esu lietuvis. Daug kas neturi dviejų pilietybių (I 2, Urugvajus).

Lietuvių samprata konstruojama pabrėžiant lingvistinę praktiką, kai kalbos vaidmuo tampa svarbus lietuvių pajautai:

Aš esu žmogus, atvažiavęs į Lietuvą gyventi iš kitos šalies. Išmokau lietuvių kalbą ir bendrauju su kitais lietuviais. Man lietuviu padeda jaustis lietuvių kalba. Iš pradžių save laikiau ukrainiečiu. Vėliau jau puse lietuviu, puse ukrainiečiu (I 9, Ukraina). Tas žmogus, kuris kalba lietuviškai (I 12, Rusija). Žmonės, kurie gyvena Lietuvoje, moka kalbą, atstovauja šaliai (I 38, Australija).

Atvykstantys mokiniai pabrėžia, kad lietuvių kalbos praktikavimas padeda įsisąmoninti lietuvių. **Kalba tampa asmens įrankiu patirti gyvenamąjį pasaulį**. Gyvenamojoje šalyje per kalbinę praktiką individas su savo egzistenciniu būviu įsitraukia į bendrąją gyvą istoriją, kurdamas savo asmeninę lietuvių sampratą. Šiuo atveju vyksta **individo kultūrų dialogas, kuriame susiduria jo tautiniai identitetai, ir lingvistinės praktikos metu išryškina tas tapatumas, kuris kuria išgyvenamą dabartinį gyvenamąjį pasaulį**.

Kitas atvejis rodo, kad **lietuviybės pajauta yra svarbi konstruojant asmeninius santykius su šeima**, kai vienas iš tėvų turi lietuviškas šaknis:

Aš kada atvažiuavau, pajutau skirtumą tame, kad kai aš gyvenau Baltarusijoje, aš prie visko buvau pripratęs. Baltarusijoje man buvo sunku, aš nemėgdavau mokyklos, nemėgdavau, kad visą laiką aš darau tą patį. O čia viskas pasikeitė, pradedi pasiilgti tų žmonių, kurie Baltarusijoje, pradedi daugiau gerbti. Kai mano tėvas gyveno Lietuvoje, o mama Baltarusijoje, ir aš su juo mažai bendravau, mes retai susiskambindavome, jis retai atvažiuodavo, aš retai nuvažiuodavau. Dabar, kai aš gyvenu Lietuvoje, visada galiu jam pasiskambinti, su juo pašnekėti, man tai labai patinka. Man svarbu labai pasikeitę santykiai su tėvu. Aš pastebėjau, kad jis pradėjo manimi daugiau rūpintis, jaudintis. Jam labai daug visko reiškia, kad aš čia atvažiuavau, nes man atrodo, kad jis norėjo, kad čia atvažiuočiau dar daugiau negu aš. Mano sesė nelabai rimtai su juo viską darė, o aš labai gerbiu savo tėtį ir dėl to mes su juo labai gerai bendraujam. Jis labai norėjo, kad aš čia atvažiuočiau, ir jis tuo patenkintas, kad mes dabar taip kartu ir galim bendrauti, galim susisiekti bet kuriuo metu, tai man labai patinka (I 19, Baltarusija).

Šio informanto atvejis atskleidžia lietuviybę kaip rišamąją grandį, (re)konstruojant santykius su lietuviškos kilmės tėvu.

Analizuojant lietuvių sampratos reikšminį konstravimą, išryškėjo ir kitoks požiūris į tautybę, kai teigiama, kad **nėra tautybės, tautybė dažnai perau-ga į etikečių klįjavimą**, o individai priverčiami susitapatinti su „priklijuota“ tautine etikete:

Man nėra jokio skirtumo. Aš galiu pasakyti, iš kur esu, bet ne kas esu. Aš kalbu lenkiškai ir lietuviškai. Sakylim, aš esu lietuvis šimtu procentų. Aš kalbu lietuviškai, gyvenu Lietuvoje, mano draugai dauguma yra lietuviai. Bet aš nesu lietuvis. Mane tarsi priskiria, bet aš nenoriu, kad mane priskirtų prie kažko. Žmonės sako: kas tu ar iš kur? Tu sakai: lenkas. Tai jie sako: tai tu lenkas. Nesako, kad tu iš Lenkijos, sako: tu lenkas. Žmonių klaidingas požiūris. Kiekvienas žmogus yra individualus (I 16, Lenkija).

Šis pavyzdys atliepia konstruktyvistinę tapatybės teoriją, kurios vienas reikšminių momentų yra **priskyrimo procesas** (angl. *labelling process*). S. Madan (1998), Mondada (2005) priskyrimo procese nurodo dvejo-pą galimybę, kai individai priklijuotą etiketę įsisąmonina arba atmeta. Šiuo atveju išorinė (angl. *public, outsider*) tautinės tapatybės etiketė atmetama ir iškeliamas vidinis (angl. *private, insider*) tapatumo konceptas.

Reemigrantų mokinių reikšminės tautinio identiteto konstrukcijos

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
REEMIGRANTŲ LIETUVIO APIBRĖŽTIS IR REIŠMĖ	Įteritorinta lietuvių samprata	Bendra istorija
		Teritorija
	Išteritorinta lietuvių samprata	Ryšio ieškojimas ir išsaugojimas
		Kalbinė praktika ne Lietuvoje

Reemigrantų mokinių atveju išryškėjo dvi generalizuojančios reikšminės lietuvių apibrėžties prasmės. Atsakymuose į klausimą, kas yra lietuvis, atsiskleidė **įteritorinta lietuvių samprata, konstruojama per bendros istorijos patyrimą:**

Gyvename vienoje šalyje. Turime bendras tradicijas, istoriją (I 24).

Taip pat akcentuojamas **teritorinis svarbumas:**

Tai Lietuvos gyventojas (I 21). Žmogus turi būti gimęs Lietuvoje, gyventi ir palaikyti Lietuvą pagal tradicijas, visų įstatymų laikytis (I 14).

Informantų pasisakymuose atsiskleidžia **fizinė geografinė teritorijos reikšmė**. Tačiau paklausus informantų, ką jiems reiškia būti lietuviu, išryškėjo išteritorintas lietuvių sampratos konstravimas:

Man yra garbė būti lietuvi. Kiekvienas žmogus stengsis pristatyti savo šalį kuo gražiau, kuo geriau, net ir gyvendamas kitoje šalyje (I 24). Ką nors žinoti apie kultūrą. Mokėti kalbą normaliai, mokytis čia, žinoti, kaip bendrauti, kaip elgtis (I 21). Galbūt vienybę lietuvių žmonių, tas pačias tradicijas, tokio šilto jausmas, kai esame su kitais lietuvių (I 6).

Čia labiau akcentuojama **meilė Lietuvai**. Pasak J. Kuznecovienės (2007), „meilės Lietuvai“ turinį apibrėžia pozityvus emocinis ryšys su Lietuva bei juo pagrįstas moralinis įsipareigojimas jai. Taip pat pabrėžiamas svarbus dėmuo – kalba:

Kalbėti lietuviškai, puoselėti šį faktą. Šeimoje, su artimaisiais, su mama – tai lietuviškai. O gatvėje – angliškai (I 18).

Kalba vertinama kaip lietuviškumo pajutimo dėmuo. Tai bendras bruožas, siejantis su kitais individais, atstovaujančiais tai pačiai šaliai.

Išvykusių mokinių reikšminės lietuvių konstrukto apibrėžtys

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
IŠVYKUSIŲ MOKINIŲ LIETUVIO APIBRĖŽTIS IR REIŠMĖ	Įteritorinta lietuvių samprata	Pilietinis modelis
	Išteritorinta lietuvių samprata	Sociokultūrinės aplinkos konstravimas
		Ryšio ieškojimas ir išsaugojimas

Skiriamos įteritorinta ir išteritorinta į užsienį išvykusių mokinių lietuvių apibrėžties sampratos. **Įteritorinimo aspektas apibrėžiamas remiantis pilietiniu modeliu:**

Lietuvis – tai žmogus, gyvenantis Lietuvoje, kuris gavęs tos šalies pilietybę (I 4).

Toks modelis išreiškia nuostatą, kad buvimas lietuviu pirmiausia siejamas su Lietuvos pilietyste ir individo priskyrimu lietuvių tautai.

Analizuojant buvimo lietuvių reikšmę, išvykstančių informantų pasisakymuose labiau išryškėja **lietuvių sampratos išteritorinimas, kai lietuviybė išreiškiama kaip sociokultūrinė aplinka:**

Būti lietuviu man yra ne taip jau ir svarbu. Kadangi neišaukštiniu savo šalies ir nemyliu jos taip, kaip kiti, tad tiesiog man šitas dalykas nėra toks jau labai ir svarbus. Žinoma, džiaugiuosi, kad esu lietuvis, nes Lietuva turi savo istorijoje daug pasiekimų, kaip tokia maža šalis, bet nesureikšminu to labai (I 4). Kaip ir nieko. Viską savyje matau, kad norėčiau praleisti Vokietijoje. Aš jaučiuosi Vokietijoje kaip būdamas tėvynėje. Man patinka Vokietijos istorija, futbolo rinktinė, tiesiog daug kas Vokietijoje patinka, sistema, tvarka, viskas (I 27). Išskirtinis jaučiuos, bet ir antrapilietis. Turime įdomią istoriją ir mes atsilaikėme nuo sovietinės Rusijos, kuri yra šimtą kartų didesnė. Būdamas lietuviu galėčiau pasigirti (I 3).

Informantų atsakymai atskleidžia, kad lietuviams „darantis“ bruožas yra **sociokultūrinė aplinka**, t. y. gyvenamojo pasaulio konstravimas lietuviškoje aplinkoje prieš išvykstant į užsienį, kai sieja bendri istoriniai pasiekimai. Šiuo atveju atmetama fizinė teritorijos konotacija, apibrėžianti lietuviškumą kaip teritorinį vienetą, ir ji suprantama kaip sociokultūrinės aplinkos vienetas, leidžiantis peržengti valstybinę sieną ir save sieti per aplinkos, kurioje užaugama, reikšmingumą.

Taigi skyriuje apžvelgta, kokiomis gyvenamojo pasaulio reikšminėmis prasmėmis mokiniai konstruoja lietuvio sampratą ir kokią reikšmę suteikia jų pačių individuali lietuvišinė egzistencija. Iš to išplaukia, kad kontekstualūs, įvairialypiai mokinių požiūriai į lietuvio sampratą ir jo reikšminę egzistencinį būvį atskleidė lietuvio konotacijos daugiabalsiškumą, kontekstualumą. Neįmanoma ar veikia netikslinga išskirti vieno ar kelių bruožų ar sudaryti jų rinkinio, kuris turėtų būti naudojamas kaip imperatyvūs lietuvio tapatumo kriterijai.

4.1.5. Migracinio proceso reikšmė gyvenimo pokyčiams

Informantų interviu metu buvo klausiama apie jausminę būseną sužinojus apie išvykimą, grįžimą ir kaip šis migracinis procesas paveikė reikšmingus gyvenimo pokyčius. Jausminės būsenos analizė fenomenologiniame tyrime svarbi siekiant atskleisti subjekto kaitą per jausminį išgyvenimą, darantį įtaką gyvenamosios aplinkos konstravimo kokybei pakitusiomis sąlygomis. Nuo jausminės būsenos priklauso individo gebėjimas konstruoti naujosios gyvenamosios aplinkos reikšminį įtvirtinimą ir išsiliejimas į ugdymo(si) procesą. Reikšmės suteikimas ir jos interpretacija per senojo ir naujojo pasaulio sąveiką sąlygoja gebėjimą kūrybiškai organizuoti savo gyvenimą naujoje socioedukacinėje aplinkoje.

Pirmiausia panagrinėsime į Lietuvą atvykstančių mokinių personalinio ar išorinio sprendimo įtaką jausminei būsenai.

16 lentelė

Atvykusių mokinių jausminė būsena migracijos procesualume

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
JAUSMINĖ BŪSENA DĖL ATVYKIMO Į LIETUVĄ	Stabilumas	Dalis šeimos Lietuvoje
		Ankstesnė patirtis Lietuvoje
	Neigiamos emocijos	Paliekamas ankstesnis gyvenimas
		Naujo gyvenimo nežinomumas
	Sunkumai	Kultūriniai skirtumai
	Teigiamos emocijos	Siejant su pirmu vizitu į užsienį
		Galimybė pakeisti gyvenimą
		Susitikimas su Lietuvoje esančiais šeimos nariais
		Išmokstama kalba

Jausminę būseną generalizuojanti kategorija yra stabilumas, lydimas „savo“ buvimo Lietuvoje. Pirmiausia **stabilumas jaučiamas dėl Lietuvoje esančių šeimos narių:**

Man mama pasakė, kad aš čia mokysiuos. Aš pasakiau: gerai, ir atvažiuoju. Iš pradžių atvyko brolis, o paskui aš (I 40, Rusija). Man sunku nebuvo. Turiu čia pusbrolių (I 2, Urugvajus). Yra seneliai Lietuvoje. Dažnai būdavau. Tiesiog traukia, ir tiek. Prieš išvažiavimą buvo ir liūdna, ir gaila, kaip ir visiems (I 44, Lenkija).

Kitu atveju jausminis stabilumas juntamas **dėl ankstesnės patirties** Lietuvoje:

Niekas manęs nevertė važiuoti. Paklausė: ar norėtum? Kai aš mažas buvau, atvažiuodavau sesės ir brolio aplankyti. Tai daugmaž įsivaizdavau, kaip yra. Buvau suplanavęs, kad po atostogų jau atvažiuosiu čia (I 18, Lenkija). Labai gerai. Aš prieš tai atvažiuodamas buvau stovykloje Lietuvoje. Man labai patiko. Ten būnant mokytojai pasakė: galit atvažiuoti ir mokytis čia. Ir aš atvažiuoju. Man labai smagu čia (I 12, Rusija).

Iš anksto žinoma nauja aplinka nekelia stiprių egzistencinių iššūkių. Dalis atvykstančių mokinių, kalbėdami apie atvykimą į Lietuvą, išreiškė **neigiamas emocijas, nes teko palikti ankstesnįjį gyvenimą, laukė nežinoma ateitis:**

Nenorėjau važiuoti. Patinka Urugvajuje. Blogai, nes palikau draugus (I 2, Urugvajus). Buvau piktas, nes reikėjo visus draugus palikti ten. Bet man sakė, kad dažnai galėsiu grįžti atostogoms. Pabandžiau. Iš pradžių nenorėjau. Po to pripratau, patiko. Buvo baimė keisti labai stipriai gyvenimą (I 15, Italija). Buvo sunku priprasti ir sunku suprasti, nes turėjau palikti draugus, palikti namus. Viską ten palikti ir pradėti naują gyvenimą Lietuvoje. Buvo nelengva (I 45, Urugvajus). Lietuvoje nesu buvęs. Maniau, kad juokauja tėvai. Kai supratau, kad rimtai, buvau liūdnas. Kirgizijoje turėjau daugiau draugų. Man ten gal geriau buvo (I 11, Kirgizija). Aš labai noriu į Gruziją. Mama sako, kai būsiu 18 m., tada ir grįšiu (I 39, Gruzija). Aš bijojau, truputį liūdna buvo, bet reikia. Man patinka Australija ir Australija yra mano namai, mano šeima. Bet mano mama turi šeimą čia ir tėvas turi šeimą ten (I 37, Australija).

Šie pavyzdžiai rodo, kad juo labiau individas yra susitapatinęs su savo pirmine aplinka, tuo labiau išvykimas traktuojamas kaip trauminė egzistencinė patirtis. Pirminė aplinka siejama su saugumo jausmu, nes tai pažįstama, gimtoji aplinka, kurioje yra draugai. Reikia pasakyti, kad jausminė traumatizacija paskatina tapatybės svyravimus. Šiuo atveju atvykstantys mokiniai yra „ruošiami“ lietuviškam gyvenimui, tačiau minėta jausminė traumatizacija skatina priešintis arba atsisakyti lietuviškumo, siekiant tapatintis su pirminės aplinkos idealizavimu. Patirties perkeliavimas į naują aplinką reikalauja vertybių, nuostatų ir gebėjimų permąstyti santykio su *kitu* apibrėžti, numatant

naujų šaltinių adaptaciją ir identifikaciją, kuriuos būtų galima panaudoti naujai patirčiai spręsti (Reyes, 1973). Kai nerandama panašumų tarp senosios ir naujosios aplinkų, priešinamasi tam, kas nepanašu į individą, kas individo neidentifikuoja. Kitais atvejais **jausminių sunkumų kyla dėl kultūrinių ar kalbinių skirtumų:**

Buvo sunku valgyti pusę šešių vakarienę. Nes mes ten vakarieniaujam devintą arba dešimtą valandą. Pamaniau, kad tai pavakariai (I 2, Urugvajus). Buvau šoke, nes nemokėjau nei skaityti, nei rašyti lietuviškai. Tik kalbėti. Ir labai skiriasi mokykla (I 7, Vokietija).

Anot P. Ricoeur, kultūriniai ir psichologiniai išgyvenimai labai svarbūs atvykstančiųjų patirčiai išskleisti.

Kiti jausminiai informantų išgyvenimai atspindi **teigiamą egzistencinį būvį, patirtį siejant su naujais patyrimais:**

Pirmą kartą važiauvau į kitą šalį. Jaučiausi neįprastai (I 9, Ukraina). Iš pradžių galvojau ne apie Lietuvą. Galvojau, kaip skrisiu lėktuvu pirmą kartą. Čia buvo pirmą mintis. Paskui, kad pasimatysiu su tėčiu, nes jis jau buvo čia, Lietuvoje. Pamatysiu Europą, pačią Lietuvą (I 43, Urugvajus).

Arba su noru pakeisti savo ankstesnįjį gyvenimą:

Norėjau pakeisti savo gyvenimą. Man tėvai nepasakė, kad tu išvyksi. Man tėvai pasiūlė. Jie pasakė: mes tavęs nieko nepriverčiame. Daryk tai, ką nori. Kad nesakytum, jog mes tave priverčiam, kad tu nenorėjai. Aš pasakiau: nei klausti nereikia, ir taip aišku, kad aš išvažiuosiu. Manęs Ukrainoje niekas nelaikė (I 42, Ukraina). Aš apsidžiaugiau. Aš buvau labai nustebusi, kad galima tai padaryti. Mama paklausė: ar nori važiuoti? Atsakiau – taip. Mes nusprendėme per penkias minutes. Labai norėjau, nors kažkur. Kai sužinojau, kad turiu lietuviškų šaknų, aš buvau Lietuvoje. Man čia patinka. Kai sužinojau, kad galima, tai iš karto (I 41, Baltarusija). Kai sužinojau, aš buvau labai laiminga. Truputį bijojau, nes viskas bus nauja. Man nusibodo gyventi Baltarusijoje. Streikai tarp žmonių. Čia atrodo ramiau (I 16, Baltarusija).

Teigiamą jausminę atvykusiųjų būseną sąlygoja neprisirišimas prie pirminės aplinkos, kai „atsiranda draudimų, įsigali varžymai, kurių nors formų (politinių, ideologinių) privalomas laikymasis, sociumas nebegali būti adekvačiai suvokiamas, sunyksta natūralūs žmogaus ir bendruomenės ryšiai“ (Daujotytė, 1997). Tačiau individams įgimtas poreikis priklausyti įvairioms grupėms, šiuo atveju tautai. Poreikis priklausyti susijęs su emociniu prierašumu, žmonės, priklausantys įvairioms socialinėms grupėms, patiria teigiamus jausmus (Antinienė, 2002). Negalėjimas prisirišti prie pirminės aplinkos skatina egzistencinį nereikalingumą, neišprasminimo jausmą. Todėl išvykimas į kitą šalį mokiniais yra būdas į(si)prasmininti savo gyvenimą naujoje aplinkoje per priklausomumą tautai, kurios šaknų turima.

Taip pat **teigiamumą sąlygoja noras išmokti naują kalbą** (lietuvių kalbą): *Norėjau susipažinti su nauja kalba (I 38, Australija). Džiaugsmingai, kad atvažiuosi į kitą šalį. Mokysiuos čia ir išmoksiu dar vieną kalbą (I 10, Gruzija).*

Kalba yra tarpininkas, padedantis intersubjektyviai sąveikai su kitoniškumu.

17 lentelė

Reemigrantų mokinių jausminė būseną

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
REEMIGRANTŲ JAUSMINĖ BŪSENA GRĮŽTANT Į LIETUVĄ	Teigiamos emocijos	Grįžimas į pažįstamą aplinką
		Galimybė išvengti sunkumų emigracijoje
	Jausminis susidvejinimas	Noras likti ir ten, ir grįžti čia

Poreikio priklausyti „sava“ grupei tema išryškėjo ir reemigrantų mokinių teiginiuose, atspindinčiuose teigiamus emocinius išgyvenimus:

Aš džiaugiasi. Prisimenu, kad labai džiaugiasi. Norėjau grįžti. Gal ne todėl, kad nepatiko. Labai buvau pasiilgusi Lietuvos. Čia seneliai gyvena. Jų seniai nemačiau, gana ilgą laiko tarpą. Su draugais bendraudavome per kompiuterį, bet vis tiek ne tas bendravimas buvo. Dar kai sužinojau, kad grįšiu į savo klasę buvusią, tai net negalvojau, kad būtų liūdna palikti tą šalį (I 24).

Grįžimas susijęs su teigiamu išgyvenimu ir tais atvejais, kai tai tampa priemonė pabėgti nuo sunkumų emigracijoje:

Buvo visai linksma. Šiaip iš tikrųjų mes tai nusprendėme dviese, nes truputį turėjome problemų su gyvenamąja vieta, mums ten buvo sunku (I 6). Aš pats nusprendžiau, nes trūko kantrybė. Labai daug kentėjau, tėvai išsiskyrė. Reikėjo padėti (I 21).

Reemigranto mokinio atvejis rodo, kad kartais susitapatinimas vyksta su abiem šalimis, todėl grįžimo į Lietuvą **jausminė būseną tampa dvejopa:**

Iš pradžių gaila buvo palikti, nes ten buvo mano artimieji, draugai. Viduje buvo kaip ir džiaugsmas, kad pagaliau grįšiu. Šiaip grįždavau kiekvieną vasarą (I 25).

Išvykusių mokinių jausminės būsenos reikšminės konstrukcijos

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
Į UŽSIENĮ IŠVYKUSIŲ MOKINIŲ JAUSMINĖ BŪSENA	Teigiamos emocijos	Senajo gyvenimo pabaiga, naujo pradžia
	Baimės jausmas	Vienatvė
		Paliekama gimtinė

Analizuojant į užsienį išvykusių mokinių interviu, išryškėjo generalizuojanti teigiamų emocijų prasmė, kuri išreiškiama **naujų atradimų siekiu**:

Labai apsidžiaugiau, nes labai norėjau ten gyventi, man atrodė labai įdomu, nes išvykti į kitą šalį, pamatyti naujus žmones, susipažinti su nauja kultūra man pasirodė visai džiaugsminga (I 4).

Kitais atvejais pirmieji dėl išvykimo užplūdę jausmai siejami su **vienatvės baime**:

Pirmomis dienomis šiek tiek bijojau, nes žinojau, kad būsiu vienas, bet paskui pripratau, ir man patinka visai (I 27).

Kitu atveju – **gimtinės palikimo baime**:

Jausmas negeras, kad palieku gimtąją šalį (I 3).

Šie atvejai rodo, kad asmuo yra saugiausias tapatindamasis su panašiais, o kitoniškumas visada kelia egzistencinę baimę.

Apibendrinant migracinio proceso paskatintą jausminę būseną galima sakyti, kad visoms trimis grupėms yra bendra siekio priklausyti konotacija. Tik priklausymo turinys ir forma skiriasi priklausomai nuo informantų patirčių. Atvykstančiųjų atveju priklausymas išreiškiamas kaip siekis pabėgti nuo pirminės aplinkos, negalint išskleisti savo egzistencialumo, reemigrantų atveju priklausymo pirminėje šalyje siekiama dėl negalėjimo integruotis gyvenamojoje šalyje. Išvykusiųjų mokinių atveju išreiškiamas siekis priklausyti užsienio bendruomenei dėl naujų atradimų galimybių.

Toliau analizuojant migracinio proceso reikšmę informantų gyvenime buvo klausama, kaip atvykimas / išvykimas pakeitė jų gyvenimą. Nagrinėjama, kokiomis reikšminėmis prasmėmis remdamiesi mokiniai konstruoja gyvenimo pokyčius.

Atvykusių mokinių gyvenamojo pasaulio reikšminiai pokyčiai

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
GYVENIMO POKYČIAI ATVYKUS Į LIETUVĄ	Ateities perspektyvos	Lietuviška kilmė – priemonė siekti geresnės ateities
	Minties ir veiksmo kaita	Homogenizuoto, „sisteminio“ mąstymo lūžis
		Pakitusi pasaulėjauta
		Asmenybinė kaita
	Kalba – raktas į sociokultūrinę aplinką	Nėra vidinės laisvės
		Kito pasirinkimo nėra

Atvykusiųjų mokinių interviu metu išryškėjo, kad **Lietuva siejama su ateities perspektyvomis**, kai lietuviška kilmė tampa raktu į geresnę ateitį:

Tėvai sako, kad aš – vienintelė jų išeitis į geresnį gyvenimą. Aš tik pati galiu padaryti sau geresnį gyvenimą čia. Tėvai man negali visko duoti, aprūpinti. Atvykau į Lietuvą, iš vienos pusės, kad esu lietuvė. Iš kitos pusės – dėl savo ateities. Čia daug geriau, palyginus su Ukraina. Jei Ukrainoje aš tobulai mokysiuos, iš to vis tiek nieko neturėsiu. Noriu įstoti į gerą universitetą. Čia, Lietuvoje, arba į Daniją, nes ten geras mokslas. Noriu savo namo Danijoje ar Vokietijoje. Lietuva visada liks mano tėvynė. Aš į ją grįšiu (I 8, Ukraina).

Šiuo atveju Lietuva įvardijama šalimi, kurioje galimos įvairios perspektyvos, kol mokomasi mokykloje, tačiau kitu atveju Lietuva – langas į Europą. **Minties ir veiksmo dėmuo** išreiškiamas pokyčių grandine, kuri siejama su atvykimu iš aktyvaus posovietinio režimo šalies į Lietuvą:

Kai aš buvau Baltarusijoje, buvau labai rimta. Man užtekdavo savęs. Kai atvykau čia, aš tapau tvirta, draugiška. Galiu bendrauti su visais. Galiu papasakoti savo mintis. Galiu išsakyti, ką galvoju. Galiu paprastai bendrauti ir kalbėtis su draugais. Nebijau padaryti ką nors baisaus. Baltarusijoje man buvo labai baisu, pavyzdžiui, ateiti į kokį renginį arba į aktų salę ir sėdėti, arba pasakoti scenoje kažką. Dabar – ne. Čia mane išlaisvino žmonės, nes visokių yra (I 16, Baltarusija). Aš dabar ne tokia, kokia buvau anksčiau. Čia kiti žmonės. Anksčiau buvau pikta. Aš Baltarusijoje gyvenau nelabai gerame rajone. Mokinė buvau nelabai gera. Draugaudavau aš su nelabai gerais žmonėmis. Galbūt todėl aš buvau tokia pikta, nelaiminga. Norėjau gyventi kitaip. Galbūt todėl atvažiauvau čia. Ten buvo daug pykčio, o aš norėjau atvirkščiai... (I 17, Baltarusija).

Šiais atvejais matomas „sisteminio“ mąstymo lūžis, kai minties ir žodžio laisvės cenzūra įkalina asmenį jo / jos paties / pačios kūne. Todėl atvykimas į kitą šalį traktuotinas kaip išsilaisvinimas iš vienmačio žmogaus būsenos. Kitu atveju pastebima **kintanti pasaulėjauta** dėl naujos sociokultūrinės aplinkos pažinimo ir integravimosi į ją per kalbą, mąstymo kaitą:

Nebelankau sporto. Suteikė kitos informacijos, kalbą, kitokią mąstymą. Gudriau, dabar gudriau... (I 7, Vokietija).

Mokinio pasakojimas apie atvykus patirtus pokyčius atskleidė jo **asmenybinės kaitos praktiką** remiantis **artimos socialinės aplinkos pavyzdžiu**:

Visada imu pavyzdį iš savo sesės, nes jinai atvažiuodama čia buvo tokia mergina, kuri neturėjo daug draugų, neturėjo pažinčių visokių, nieko neturėjo. Atvažiavus čia jinai visiškai pasikeitė, jinai visad verkdamo, kai išvažiuodavo atgal, jai viskas buvo blogai, dabar čia jinai gyvendama kažką pasiekė, jinai pasikeitė. Jai padėjo šitas gyvenimas. Mano sesė buvo tokia užsispaudus, jinai nelabai buvo atvira, kaip aš. Pavyzdžiui, man užtenka žmogaus bendravimo kelis mėnesius ir aš priprasiu, galėsiu atsidaryti jam visiškai. O mano sesei ne, jai reikia to pastoviai, bet ji pasikeitė, dabar jinai vyresnė, subrendusi pasidarė, ją būtinai šitas pakeitė, tikrai. Čia ji gyveno viena, nieko aplink nebuvo, turėjo viską daryti viena. Aš galėčiau atsakingiau viską daryti, nes aš neskaitau save labai atsakingu. Pavyzdžiui, kas susieta su pinigais ar dar kas nors, negalima palikti didelę sumą pinigų, kad aš išsaugočiau ją, nes ant kokių gerų dalykų neišleisčiau, jeigu aš turiu ką nors nusipirkti, man reikia susitaupyti, tik tada. Mano sesė kaip tik tą darydavo. Neiškart man duoda daug pinigų, nes, pavyzdžiui, 30 Lt aš išleisiu per tris dienas ir 100 Lt aš išleisiu per tris dienas. Aš neatsakingas, aš noriu labai pasikeist, aš noriu išmokyti gyventi vienas, kad galėčiau pats už save atsakyti, viską daryti pats. Gyvendamas bendrabuty, gyvendamas vienas aš jau jaučiu tą, nes be mamos visiškai kitas gyvenimas. Tiesiog vienam gyventi, man atrodo, viskas daug sudėtingiau, negu visi mano mano artimieji, kurie gyvena Baltarusijoje (I 19, Baltarusija).

Pokyčiuose Lietuva įvardijama nauja šalimi, kurioje būdamas vienas mokinys ugdomi atsakomybės už save jausmą. Lietuva čia neįgyja tautinės svarbos, jai veikia suteikiama psichologinės aplinkos būseną, padedanti asmenybiniams pokyčiams. Taip pat šiems pokyčiams svarų indėlį turi ir artimos socialinės aplinkos, t. y. sesers, pavyzdys. Jis siejamas su asmenybiniais pokyčiais: branda, pasitikėjimu. To tikriausiai trūko pačiam mokiniui gyvenant kilmės šalyje.

Analizuojant gyvenimo atvykus į Lietuvą pokyčius išryškėjo **kalbos, kaip rakto į sociokultūrinę aplinką**, konotacija:

Reikia išmokti lietuvių kalbą, kad galėčiau bendrauti su kitais. Pabaigsiu mokyklą ir, kai sueis 18 m., grįšiu namo (I 39, Gruzija). Iš pradžių buvo sunku. Atvažiavusi ir pragyvenusi tris mėnesius, norėjau pradėti žaisti krepšinį, nes Urugvajuje buvau pradėjusi žaisti. Bet nežinojau kalbos. Bandžiau angliškai ir niekas nežinojo angliškai. Žiūrėjau pagal savo patirtį, bet greitai išmokau. Rusiškai – nežinau. Aš greitai išmokau. Norėjau ar nenorėjau, vis tiek vaikščiojau per gatvę ir skaičiau „kirpykla“, „parduotuvė“ ir t. t. Pakankamai greitai išmokau. Reikėjo išmokti kalbą, nes jei aš negaliu susišnekėti nei angliškai, nei rusiškai, tai turiu išmokti lietuviškai (I 43, Urugvajus).

Šie atvejai atspindi principą – **kalbą reikia išmokti nepamilstant, tik tam, kad neprაžūtum.**

20 lentelė

Reemigrantų mokinių gyvenamojo pasaulio pokyčiai migracijos procesualume

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
REEMIGRANTŲ GYVENIMO POKYČIAI GRĮŽUS Į LIETUVĄ	Saugumo pojūtis	Ištikus nelaimei
		Grįžimas į disciplinuotą aplinką – stabili ateitis
		Grįžimas į savą aplinką
	Grįžimas į lietuvišką kalbinę aplinką	Lietuvių kalba – komunikacijos priemonė

Grįžimas į Lietuvą siejamas su psichologiniu saugumu. Šis saugumas konstruojamas remiantis buvimu su panašiais žmonėmis, žinant, kad nelaimės atveju galima sulaukti pagalbos:

Suteikė saugumo jausmą. Pavyzdžiui, ištikus nelaimei žinai, kur kreiptis. Žinai, kad tikrai sulauksi pagalbos (I 25).

Kuo aplinka artimesnė individui, tuo asmuo jaučiasi psichologiškai saugesnis. Kai aplinka kultūriškai artima, individas jaučiasi saugus, nes tiek verbaline, tiek neverbaline komunikacija jis / ji gali išreikšti pagalbos poreikį, žino, kad sulauks atsako. Kitu atveju **saugumo pojūtis grįžus siejamas su grįžimu į disciplinuotą ugdymo(si) aplinką:**

Lietuvoje mokslo kokybė yra geresnė. Neseniai buvau Airijoje, susitikau su savo draugais. Tikrai nenorėčiau būt kaip jie. Į viską žiūrima labai paviršutiniškai: tiek mokslo atžvilgiu, tiek dėl ateities. Tarkim, Lietuvoje jau gimnazijoje mokytojai liepia rinktis, tėvai dėl profesijos. Ten jie gyvena dabartine diena – kas bus, tas bus. Čia liepia mokytojai daryti namų darbus. Tiktina, rašo pažymius. Ten požiūris kitoks. Tokia kaip betvarkė (I 24).

Čia saugumo pojūtis kyla dėl grįžimo į disciplinuotą aplinką, kuri turėtų garantuoti geresnę ateitį. Lietuvos švietimo sistema pagrįsta skaitmenine vertinimo sistema, kuri atspindi išmokimo rezultata, t. y. mokinio žinojimas ir gebėjimai vertinami pažymiais, ir tai tampa orientyru tiek patiems mokiniams, tiek tėvams ar pedagogams planuojant mokinio ateitį. Mokytojo ir mokinio santykiai, paremti principu „iš viršaus žemyn“, kuria disciplinuotą aplinką, su kuria mokiniai buvo susitapatinę iki išvykimo. Todėl į kitą aplinką, kurioje veikia laisvės principas, atvykusiam mokiniui būna šokas, nes jis nemoka elgtis su savo laisve. Tokių mokinių sąmonės būna paveiktos sistemos, todėl bet kokia laisvė traktuotina kaip betvarkė.

Dalis reemigrantų grįžimo į Lietuvą pokyčius sieja su lingvistine praktika: *Reikia kalbą visą išmokti, kad normaliai rašyti, kalbėti. Pasikeitė bendravimas su šeima. Kiti draugai (I 21). Einu į kitą mokyklą, kitus draugus turiu ir kita kalba mokausi. Truputėlį kitaip mokausi. Ten nebuvo lietuvių kalbos. Čia dabar lietuvių kalba ir visokie lietuvių įstatymai. Mokaisi visokias taisykles. Ten to nebūdavo. Man lietuvių kalba reiškia tik, kad galiu kalbėti lietuviškai. Tiek, kad ji kitokia kalba (I 14).*

Kaip ir atvykusiųjų atveju, lietuvių kalbos mokomasi siekiant ne pamilti, o nepražūti, kadangi dabartinė gyvenamoji vieta yra Lietuva, vadinasi, lietuvių kalba yra komunikacijos priemonė.

21 lentelė

Išvykusių mokinių gyvenamojo pasaulio reikšminės konstrukcijos

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA
IŠVYKUSIŲJŲ Į UŽSIENĮ GYVENIMO POKYČIAI	Ateities perspektyvos	Mokslas užsienyje

Į užsienį išvykę mokiniai išvykimą pozicionuoja kaip geresnės ateities perspektyvas dėl mokslo užsienyje:

Džiaugiuosi, kad mokykloje sekasi gerai, džiaugiuosi žinodama, kad kai baigsiu mokyklą, turėsiu didesnę pasirinkimą, kur studijuoti (I 4). Žinau, kad aš noriu tikrai čia gyventi ir ne kitaip (I 27). Pagyvenęs užsienyje nenorėčiau grįžti į Lietuvą, nebent aplankyti, bet gyventi tikrai ne. Grįžimas į Lietuvą sulėtintų mano gyvenimą (I 3).

Paradoksalu, bet dalis mokinių atvyksta (dažniausiai iš posovietinių šalių) į Lietuvą mokytis, šitaip ieškodami geresnės ateities, o dalis Lietuvos mokinių išvyksta į užsienio dėl tų pačių priežasčių. Tyrimo metu ryškėja stereotipinė tendencija: kuo toliau į Vakarų, tuo didesnės geresnės ateities garantijos. Stereotipinis Vakarų šalių mokslo laikymas geresniu būdingas tiek atvykstantiems, tiek iš Lietuvos išvykstantiems mokiniams.

Apibendrinant su migraciniu procesu siejamus mokinių gyvenimo pokyčius galima sakyti, kad visų tiriamųjų grupių migracinis procesas susijęs su saugumo poreikio garantu. Vienu atveju atvykstama į Lietuvą bėgant nuo „sisteminio“ mąstymo ideologijos, kitu atveju grįžtama į pažįstamą aplinką, su kuria tapatinamasi dar iki emigracijos. Trečiu atveju išvykstama iš Lietuvos, nes, vadovaujantis suformuota nuomone apie galimybes Vakaruose, ieškoma geresnių ateities perspektyvų Vakarų mokslo židiniuose.

4.1.6. Pasaulio lietuvių samprata ir jo reikšminis konstravimas

Pasaulio lietuvių samprata dažnai tapatinama su kosmopolitiškumu²³, kaip antitautiškumu. Tačiau šioje analizėje pasaulio lietuvis kvestionuojamas kaip susitapatinimas su pasaulio erdve, t. y su lietuviybės išteritorinimu ir subjektyvybės kūrimu ugdymo(si) procese, kuriant lietuvių tautinės įvairovės bendruomenę. Mokinių buvo prašoma papasakoti apie lietuvi, gyvenantį ne Lietuvoje, bei buvimo pasaulio lietuviu reikšmę. Pasaulio lietuviybė analizuojama kaip koindividų kooperacija išteritorintoje lietuviybės sampratoje. Pirmiausia aptarsime mokinių požiūrius į lietuvi, gyvenančio ne Lietuvoje, konstruojamas prasmines reikšmes.

22 lentelė

Lietuvis, gyvenantis ne Lietuvoje, konstrukcinės mokinių apibrėžtys

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
LIETUVIS, GYVENANTIS NE LIETUVOJE	Geografinis lietuviybės išteritorinimas	Emigrantas	<i>Atvykę, reemigrantai, išvykę mokiniai</i>
	Lietuviybės puoselėtojas ir atstovas	Per kalbą, tradicijas Kintančios lietuviybės konstravimas	<i>Atvykę mokiniai</i>
	Tarp pasirinkimo galimybių	Priverstinis švykimas – išlaiko lietuviybę, savanoriškas – bėgimas nuo tautybės	
	Juridinis lietuviybės įcentrinimas	Lietuvos pilietis	<i>Išvykę mokiniai</i>

23 Kosmopolitiškumas gali būti suvokiamas ir kaip tam tikrų grupių savųjų bruožų formavimas, nepabrėžiant atskirybių. Tokią prieigą taiko E. Aleksandravičius, kalbėdamas apie kosmopolitiškumą, kaip, pavyzdžiui, Europos mėlynojo kraujo arba aristokratijos elito formavimąsi, išskirdamas civilizacinius bruožus. Kosmopolitas, anot mokslininko, – žmogus, žinantis savo šaknis, bet gyvenantis dabartiniame pasaulyje, derinantis kultūrinę įvairovę ir bendrąsias kultūrinės formas. Toks požiūris reiškia ne žmogaus nutautėjimą, o veikiau kultūrinį dialogą.

Visų trijų grupių mokinių teiginiuose, apibūdinančiuose **lietuvi ne Lietuvoje**, išryškėjo prasminė **emigranto** reikšmė:

Atvykę mokiniai: *Lietuvis gali gyventi kitoje šalyje. Kaip aš esu urugvajietis ir galiu gyventi Lietuvoje. Niekas to nedraudžia. Dėl to gali emigruoti. Jei nori kurti gyvenimą Airijoje, gali į Airiją važiuoti. Lietuvis, kuris gyvena kitose šalyse, mano manymu, yra emigrantas (I 45, Urugvajus). Emigrantas. Aš ne prieš, kad lietuviai gyvena kitose šalyse. Nesakau, kad lietuviai turi gyventi Lietuvoje. Gali būti lietuviu ir gyvenant kitur. Bet manau, kad toks lietuvis yra emigrantas (I 2, Urugvajus).*

Reemigrantai mokiniai: *Žmogus, kuris negyvena Lietuvoje. Tačiau kalbėjo lietuviškai su tėvais, atmeta visokius dalykus. Tai dar kaip ir lietuvis, tik kitoje šalyje. Emigravo, ir tiek (I 21). Toks pat žmogus, kaip gyvenantis Lietuvoje, tik dėl susiklosčiusių aplinkybių palikęs Lietuvą (I 24). Tiesiog dar vienas emigrantas, ir tiek (I 25).*

Išvykę mokiniai: *Emigrantas (I 27). Jis yra tiesiog emigrantas. Visada smagu sutikti lietuvi, geriausi draugai yra lietuviai, nes jie labiausiai supranta mane, nes jis yra kaip savas. Kitataučiai niekada nesupras tavęs taip, kaip supranta lietuviai (I 4).*

Pasaulio lietuvi sampratos siejimas su emigranto prototipu rodo **geografinį lietuviybės išteritorinimą**. Tačiau **emigranto prototipas nenurodo kuriamos subjektyvybės**, veikiau toks požiūris atliepia pirminio tautinio tapatumo pasakojimo tęstinumą ir saugojimą. Tai ypač ryšku nagrinėjant išvykusių mokinių patirtis, kai **nurodoma kooperacija su lietuviais, atvykusiais iš Lietuvos**, pažymint takoskyrą tarp savų ir kitataučių, nepatenkančių į egzistencinio būvio išplėtimą.

Atvykę mokiniai lietuvi ne Lietuvoje sieja su **lietuviybės puoselėtojo per tautinio pasakojimo tęstinumą** samprata:

Saugo savo kalbą. Savo vaikus moko tos kalbos. Laikosi tradicijų, kultūros. Turėtų stengtis dėl Lietuvos (I 44, Lenkija).

Kitu atveju **pasaulio lietuvis yra įteritorinamas** ir tai rodo, kad **kuriama ne pasaulio lietuvi, o Lietuvos lietuvi samprata**, kuri užtikrina galimai saugų, nekonfliktišką ir komfortišką tapatybės būseną:

Jei jie neketina grįžti, tai jie nebegalės identifikuoti savęs kaip lietuvių, nes jie nebegrįš ir nebeatstovaus savo šaliai (I 38, Australija).

Pasaulio lietuvi, kaip **lietuviybės puoselėtojo**, samprata **galima ir per pirminio tautinio tapatumo išteritorinimą bei esamo gyvenamojo pasaulio įdabartinimą, išplečiant lietuvi tapatybės egzistencinį būvį:**

Iš pradžių bus lietuvis. Jei pripras prie tos aplinkos, tai nežinau. Bus tikrai fainas žmogus. Pavyzdžiui, mano tėtis buvo grynas lietuvis ir buvo kaip visi. Kai pragyveno keturiolika metų Urugvajuje, dabar jis toks fainas. Matosi, kad yra kažko lietuviško, atsakomybė. Rimtas vyras, o juokauja kaip urugvajietis. Jis gerai prisitaikė prie to (I 43, Urugvajus).

Šiuo atveju pasaulio lietuvybė, anot L. Donskio (2008), rodo ryšio ieškojimą ir išsaugojimą tarp savo individualios patirties ir pasaulio bei kartu atvirą mąstymą ir jautrumą kitoms tautoms, jų kultūroms. Taip pat išryškėjo **pasaulio lietuvių samprata, atsižvelgiant į išvykimo priežastis:**

Jei priverstas buvo išvykti, tai jis nepasikeis. Jeigu pats išvyko, tai... Dažniausiai žmonės nelabai gerai kalba apie savo šalį, nes jiems ten buvo nelabai gerai. Pavyzdžiui, aš nelabai gerai jaučiausi Ukrainoje (I 42, Ukraina). Žiūrint, kodėl jis išvyko. Jei jis privalo išvykti dėl kažkokių problemų, pvz., karo laiku ar sovietų laiku, kai ištrėmė, tai nieko ypatingo, nieko blogo. Jei išvykai ieškodamas geresnio gyvenimo, tai tu ir nesi lietuvis, nes palikai savo šalį. Tu nesistengei kažką pakeisti. Nieko nedarei, kad tau tavo šalyje būtų geriau (I 41, Baltarusija).

Priverstinis išvykimas iš Lietuvos išreiškia lietuvybės įcentrinimą, anot G. Mažeikio (2013), **to paties būties tąsą. Savanoriškas išvykimas** siejamas su **lietuvybės išcentrinimu**, tačiau neįvardijamos *kitos būties* kūrimo galimybės, vadinasi, paliekama **atvira gyvenamojo pasaulio drama** – išsiteritorinimas ir neįsigalinimas kitur.

To paties būties (Mažeikis, 2013) **taša** konstruojama ir išvykusio mokinio atveju, kai lietuvis siejamas su pilietybės samprata:

Lietuvis ne Lietuvoje yra Lietuvos pilietis. Niekada nesakysiu ant lietuvių, kad jie nelietuviai, nes emigravo. Žmonės emigruoja iš Lietuvos dėl žinomų priežasčių, pavyzdžiui, atlyginimas, lietuvių žiaurumas, darbas, mokslai (I 3).

Toks **pasaulio lietuvių sampratos konstravimas atspindi juridinį, politinį ir teisinį lietuvių įcentrinimą**, kai lietuviu laikomas žmogus, turintis Lietuvos pilietybę. M. Taljūnaitė (2011) pažymi, kad pilietybės sampratos kilmė siejama su laisvės idėja, o ši susijusi su tautiškumo principu. Mokinio atveju pilietybė su juridiniu statuso atspalviu išreiškia buvimą pagal įstatymą konkrečios, oficialiai politinės bendruomenės nariu.

Reikšminės mokinių pasaulio lietuvių konstrukcijos

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
PASAULIO LIETUVIO EGZISTENCIO BŪVIO REIŠMĖ	Išteritorinta lietuvių egzistencinė būtis	Sąmoningas prisiskyrimas lietuvių būčiai	<i>Atvykę, grįžę, išvykę mokiniai</i>
		Bendruomeninė veikla užsienyje	
		Kraujo ryšys	
		Šiuolaikinis nomadas	
	Įteritorinta, įcentrinta lietuviybė	Sisteminis požiūris	<i>Atvykę, išvykę mokiniai</i>
		Lingvistinis požiūris	

Siekiant išsiaiškinti **skirtingųjų bendruomenės**²⁴ (pasaulio lietuvių) kūrimosi galimybes, informantų buvo prašoma papasakoti buvimo pasaulio lietuvių reikšmę. Visoms trimis mokinių grupėms bendra išteritorinta lietuvių egzistencinės būtis apibrėžtis. Atvykę mokiniai pasaulio lietuviybę sieja su sąmoningu prisiskyrimu lietuvių būčiai:

Lietuvių gali būti bet kas, nesvarbu, kur tu gimėi. Svarbu, kas tavo širdyje. Pats žinai, kas tu esi. Jis pats turi žinoti, kad yra lietuvis. Jei, tarkim, mama ir tėtis lietuviai. Jei turi ryšį su Lietuva. Kaip pas mus mokykloje yra lietuviai iš įvairių šalių. Mes visi lietuviai (I 8, Ukraina). Stengtis juo būti, norėti juo būti. Mano draugai kai kurie nenori būti lietuviais. Nori būti ukrainiečiais iš ten, kur kilę. Jie sakė, kad lapuose užrašyta nelietuvis. Bet kai kurie sako, kad jie lietuviai (I 13, Lenkija).

Kitais atvejais prisiskyrimas lietuvių būčiai įvardijamas per **užsienio lietuvių bendruomeninę veiklą, kai buvimas lietuvių atsiskleidžia savanoriška veikla:**

Priklausyti kažkokiai bendruomenei lietuvių. Žinau, kad Lotynų Amerikoje yra visokios bendruomenės. Jie ten mokosi kalbą, šoka tautinius šokius (I 42, Ukraina). Dalyvauti ir savanoriauti Pasaulio lietuvių susitikime. Ten buvo daug pasaulio lietuvių. Ir lietuviai, kurie gyvena kitose pasaulio šalyse, ir lietuviai iš Lietuvos. Galima sakyti, kad būti lietuvių yra gyvenimo būdas. Esi prie tų žmonių, prie šitos veiklos, prie Lietuvos (I 2, Urugvajus). Būti dar vienu

24 Šį terminą G. Mažeikis plačiai vartoja įvairiuose savo moksliniuose darbuose, parodydamas multikultūralizmo, kaip vienos *common sense* tunelio ribose vykdomos politikos, kritiką. Disertacijoje vartojant terminą *skirtingųjų bendruomenė* turima omenyje tai, kad šiuolaikinio nomadizmo sąlygomis kuriasi nauja lietuvių samprata, kurios erdvė tampa pasaulis. Todėl egzistencinei lietuvių būčiai gali atstovauti ne tik juridinį politinį statusą turintis individas, bet ir sąmoningai save priskiriantis lietuvių egzistencijai, save tapatinantis su Lietuva. Visa tai išreiškia pasipriešinimą homogeniniam diskursui atstovaujančio ir kontroliuojančio vienmačio tautinio individo idėjai.

lietuvii. Dalyvauti ir savanoriauti Pasaulio lietuvių susitikime. Susipažinau su australiečiu. Jis jaučiasi lietuviu. Labai geri žmonės (I 45, Urugvajus).

Šie pasakojimai **konstruoja lietuviybės esaties jausminį būvį, atmeta juridinį politinį statusą. Tokia pasaulio lietuvių konstrukcija formuoja skirtingųjų bendruomenę, priešingą „motininei“ šaliai. Pasaulio lietuviybė išreiškia galią susvetimėti sisteminei, indeksuotai lietuvių tautinei apibrėžčiai. Pasaulio lietuvių bendruomeninė veikla atspindi G. Mažeikio (2010) išplėtotą konstrukciją, socialinio tinkliškumo kuriamą įvairovę, kai atmetama įteritorintos lietuviybės samprata, formuojamas heterogeninių bendruomenių lietuviškumas.**

Grižusio mokinio atveju **pasaulio lietuviybė atspindi išjudintą lietuvių sampratą**, tačiau akcentuojamas kraujo ryšys, kuriame apčiuopiamos įcentrinimo užuomazgos **su nuoroda į pirmaprades lietuviybės sąsajas su Lietuva kaip sociopolitiniu dariniu:**

Jis turi kažkokio kraujo turėti, kad jis būtų lietuvis. Bet turi priimti tradicijas pagrinde (I 6).

Išvykusių mokinių patirtys konstruoja **išteritorinto pasaulio lietuvių sampratą per šiuolaikinio nomadizmo²⁵ prizmę:**

Tai tiesiog lietuvis, kuris daug keliauja ir jam tenka pabūti dauguma šalių bei pažinti daug kultūrų (I 4). Bandantis pasiekti geresnių tikslų, nes Lietuvoje studijavimas kainuoja brangiai ir sunkiau gauti darbą. Diplomai ne tiek reiškia, kiek Vokietijoje. Tiesiog aš manau, kad tai yra normalu (I 27).

Šiuolaikinį nomadizmą G. Mažeikis (2010) sieja su gimties galia, kaip būtinybe organizuoti naujus socialinius tinklus, **naujas bendruomeninio saugumo užtikrinimo formas.** Mokinių atvejai rodo, kad saugumo užtikrinimo formos siejamos su stereotipiniu „geresniu“ Vakarų mokslu, kuris galimai leis sukurti geresnę ateitį užsienyje.

Egzistencinė **pasaulio lietuvių** reikšmė kai kuriais atvejais yra **įcentrinama, įteritorinama, pabrėžiant gimtosios kalbos lingvistinę praktiką per teritorinę apibrėžtį:**

Aš manau, kad lietuviai turi gyventi savo šalyje, nes jie pamiršta savo kalbą. Australijoje yra daug lietuvių, bet dauguma jų grįžta į Lietuvą (I 37, Australija).

25 Klasikinė nomadizmo samprata siejama su prievartiniu klajojimu, ieškant geresnių gyvenimo sąlygų. Disertacijoje vartojama šiuolaikinio nomadizmo samprata (kuri yra viena iš šiuolaikinės migracijos formų) su nuoroda į savanorišką klajojimą, ieškant gyvenimo gėrovės. Šiuolaikiniai nomadai, neprarandantys kultūrinių ar tautinių šaknų, gyvena dabarties pasaulyje bei kuria dinaminės įvairovės pasaulį.

Šiuo atveju pasaulio lietuvių egzistencinės būties įteritorinimas suardo pasaulio lietuvių sampratą, atmeta dinaminę įvairovę. Išskyla hegemoninio tautinio, teritorinio lietuvių paveikslas, kuris praktikuoja lietuvių kalbą konkrečioje teritorijoje. Kitu atvykusio mokinio atveju **pasaulio lietuvių įcentrinimas vyksta dėl kitos šalies sisteminio požiūrio į kitumą:**

Negali normaliai eiti į darbą todėl, kad tu lietuvis. Mano mama čia baigė konservatoriją, bet Kaliningrade ji negali sau susirasti darbo. Todėl, kad pas ją lietuviškas pasas ir niekas neima į darbą (I 40, Rusija).

Tautybės siejimas su politine ir teisine samprata, t. y. su lietuviško paso turėjimu, išreiškiančiu Lietuvos pilietybę, laikomas trikdžiu norint įsigalinti kitoje bendruomenėje dėl kitos šalies sistemos tvarkos. Šiuo atveju lietuvių įcentrinimas veikia vyksta dėl kitos šalies indeksuoto, sisteminio individo susaistymo.

Taigi pasaulio lietuvių konstruojama samprata išreiškiama dvejopai: išteritorinimo būdu, kai pasirenkamas sąmoningas įsikitinimas į lietuvių būtį per įvairias veiklas, pavyzdžiui, užsienio lietuvių bendruomeninę veiklą. Tai būdinga visoms trimis informantų grupėms. Išvykusiųjų atveju išryškėjo šiuolaikinio nomadizmo, kaip kuriančiųjų skirtingųjų bendruomenę, galimybė. Kita pasaulio lietuvių egzistencinė reikšmė konstruojama per lietuvių įcentrinimą, dėl to kyla abejonės dėl dinaminės įvairovės kūrimosi galimybių. Toks požiūris rodo *to paties* būties tąsą įteritorintoje erdvėje.

4.1.7. Jausminės būsenos intersubjektyvi sąveika su kitu

Skyriuje analizuojamos mokinių migrantų jausminės būsenos komunikuojant su užsienio mokiniais ir vietiniais lietuviais (atvykus, grįžus, išvykus).

24 lentelė

Mokinių kultūrinio (ne)svetimumo jausmo apibrėžtis

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
JAUSMINĖ BŪSENA BENDRAUJANT SU UŽSIENIEČIAIS	Jausminis komfortiškumas	Su tos pačios ar panašios tautos atstovais	<i>Atvykę mokiniai</i>
	Etinio dialogo vyksmas	Atvertis kitoniškumui per pagarbą	<i>Atvykę mokiniai</i>
	Sąmoningumo skirtumai	Istorinės praeities skirčiai	<i>Atvykę mokiniai</i>
	Sąmoningumo metamorfozių užuomazgos	Lokalus globalumas	<i>Atvykę, išvykę mokiniai</i>

Informantų buvo klausiama apie jausminę būseną bendraujant su nevietiniais. Interviu su atvykusiais mokiniais metu išryškėjo **jausminis komfortiškumas** komunikuojant su tos pačios ar panašių tautų atstovais:

Su savo draugais, kurie iš Kazachstano, Urugvajaus, Kaliningrado ir dar baltarusė (I 40, Rusija). Man buvo malonu bendrauti iš Moldavijos, Kazachstano (I 10, Gruzija).

Jausminis komfortiškumas, remiantis K. Kolcaba (2006), paaiškina glaudesnio ryšio su savo būtimi kūrimą bei šio ryšio stiprinimą. Galėjimas stiprinti ryšį su savo pirmine būtimi komunikuojant su panašios tautos atstovais, t. y. tam tikrų kultūrinių, religinių ar kitų praktikų kultivavimas, sudaro **sąlygas to paties būties tęstinumui**.

Gyvenamojo pasaulio įvykių išiužetinis²⁶ vyksta ugdymo(si) procese **konstruojant dialogą etiniu principu**, pabrėžiant, kad komunikacijoje su *kitu* svarbu atvertis kitoniškumui per pagarbą:

Stengiuosi gerbti. Yra žiauriai faini žmonės. Įdomu susipažinti, sužinoti jų tradicijas. Įdomu, kaip jie anksčiau gyvendavo. Pasakojo, kokios pas juos mokyklos. Vieni sako, kad čia geriau, kiti, kad namuose buvo geriau (I 13, Lenkija). Man svarbu, kad žmogus būtų (I 11, Kirgizija).

Etinis dialogas siejamas su M. Buberio ir E. Levino filosofijomis, nurodančiomis etiką pirmine santykio sąlyga. Kitaip tariant, skirtumai tarp *Aš* ir *kito* yra tokie dideli, jog tų skirtumų įveika neįmanoma ir galbūt net nereikalinga, belieka etinė laikysena *kito* atžvilgiu. Kultūrų ir *kito* santykinis pažinimas gali vykti tik per interakciją, užtikrinus etiškumą (Duoblienė, 2006). Šie informantų teiginiai rodo, kad ieškoti vienos tiesos imperatyvų neįmanoma dėl kultūrinių skirtumų ir **etinė laikysena bendraujant su *kitu* tampa pagrindinė pozityvios komunikacijos sąlyga**.

Atvykusiųjų mokinių atveju išryškėjo **intersubjektyvios sąveikos** su nevietiniais **sunkumai dėl sąmoningumų skirtumų**, kurie pasireiškia dėl skirtingos istorinės praeities:

Sovietiniais laikais buvo daug šalių sudėtyje: ir Lietuva, ir Moldavija, ir Rusija, ir Ukraina. Iš Amerikos yra vienas mokinys, tai gal jis nėra toks rimtas. Aš nematau skirtumo tarp lietuvio ir ukrainiečio, nors vienas yra ukrainietis, kitas – lietuvis. Gyveno tam tikrame laike ir yra tas, šaltas. Nemoka juokauti, priimti mūsų humoro. Pas mus šilta ir mes linksmi. Čia per daug sniego, per daug šalta (I 45, Urugvajus). Mes norim padaryti kažką juokingo, visi žiūri, ką mes čia darom, kodėl darom. Nemoka juokauti, priimti mūsų humoro. Nematau skirtumo tarp ukrainiečio ir lietuvio (I 2, Urugvajus). Su kai

26 Ši sąvoka vartojama remiantis T. Kačerausio (2006) konstrukcijomis, teigiančiomis, kad egzistenciniai gyvenamojo pasaulio įvykiai per naratyvinį tapatumą yra nuolatos išiužetinami ir tampa tapatumo dalimi.

kuriais nesutariu, o su kitais sutariu labai gerai. Priklauso nuo tautybės. Su ukrainiečiais nelabai sutariu. Su urugvajais – gerai sutariu. Jie kaip lietuviai yra draugiški. Ukrainiečiai labai keikiasi (I 7, Vokietija).

Šie interviu pabrėžia humoro suvokimo svarbą tarpkultūrinėje komunikacijoje. Humoro priėmimas ir supratimas yra vienas iš **kultūrinio sąmoningumo** aspektų. Kultūrinis sąmoningumas – tai verbalinės ir neverbalinės elgsenos įprastose kasdienėse situacijose įsisąmoninimas (Byram, 2002). **Humoras yra pasaulio suvokimo būdas**, tačiau dėl nevienodų istorinių praečių formavosi skirtingi kultūriniai sąmoningumai. Todėl sąveikaujant su kitais, turinčiais skirtingas istorines praeitis, kyla komunikacinių sunkumų.

Sąmoningumo metamorfozių užuomazgos išryškėjo atvykusių ir išvykusių mokinių atvejais, kai per sąveiką su *kitu* siekiama pažinti *kitą* ir keistis:

Kada bendrauji su žmonėmis iš Urugvajaus, čia išvis man buvo šokas. Aš negalėčiau pagalvoti, kad jie iš kažkur, o dabar aš su jais čia bendrauju, kiekvieną dieną sveikinuosi, labai geri su jais santykiai. Paskui atvažiavo žmonės iš Sirijos. Kaip jie, kaip jų jausmai, kodėl jie išvažiavo, irgi reikėjo sužinoti, ir šiaip viskas labai įdomu su jais. Buvo žiauru girdėt, pas juos ėjo karas, ir tas vaikas, kuris atvažiavo iš Sirijos, jis vos ne su ašarom ant akių pasakoja, kaip jie ten gyveno, ten susprogdino jo mokyklą, jo namus. Dabar, kai paklausi, ar grįši atgal, jis atsako, kad niekada tenai negrįšiu. Tai labai daug ką reiškia, nes tu visiškai kitaip pradedi apie tai galvoti. Iš pradžių turi savo nuomonę apie tą šalį, apie tą tautą, o kai tu pradedi su jais bendrauti, tu visiškai kitaip. Pavyzdžiui, mano draugas labai geras, su kuriuo aš čia susipažinau, jis iš Italijos. Aš visiškai negalvojau, kad aš galėsiu bendrauti su italų taip ramiai, kaip su draugu, viską jam pasakoju, nors jis visiškai iš kitos vietos, aš niekada apie tai negalvojau (I 19, Baltarusija). Mano klasėje daug visokių mokinių. Iš visokių šalių, net iš Urugvajaus. Iš Urugvajaus man labai įdomu bendrauti. Jų požiūris į pasaulį, į gyvenimą yra visiškai kitoks. Tai, kaip jie mato viską, man labai patinka. Norisi suprasti ir priimti į save. Pabandyti pamąstyti, pažiūrėti, kaip jie tai daro (I 41, Baltarusija). Aš mėgstu bendrauti su žmonėmis iš kitų šalių. Jie yra kitokie, jų požiūriai kitokie yra nei mano ar lietuvių. Tiesiog tu į pasaulį žiūri vienaip, o jis – visiškai kitaip. Jų nuomonę gali palyginti su savo. Kai ką gero gali pasiimti ir sau iš jų kultūros (I 42, Ukraina).

Siekis suprasti ir priimti *kitą* kaip ktonišką yra sąmoningumo metamorfozė (Mažeikis, 2013). *Kito* priėmimas jo nekeičiant, priimant per paties kaitą, yra *altervencija*²⁷, nurodanti *kito* įkūnijimą į *tą patį*, tai yra kito įsiskverbimas. Laisvas *įsikitinimas* yra vidinio lūžio ir virsmo aktas, savo ir

²⁷ Altervencijos sąvoka vartojama su nuoroda į G. Mažeikio (2013) konstrukta, altervenciją traktuojant kaip *kito* transformuojamąjį įsiskverbimą.

aplinkinių bendruomenių daugialypumų ir jų transformacijų skatinimas (Mažeikis, 2013). Mokinių atveju kalbama apie kokybinį pasikeitimą sąveikaujant su *kitu*.

25 lentelė

Jausminė mokinių būseną intersubjektyviai sąveikaujant su *kitu*

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
JAUSMINĖ BŪSENA SĄVEIKAUJANT SU LIETUVIAIS	Jausminis komfortiškumas	Kultūriniai panašumai	<i>Atvykę, reemigrantai, išvykę mokiniai</i>
		Bendra istorinė praeitis	
		Bendros dabartinės situacijos	

Visų trijų grupių atveju išryškėjo viena generalizuojanti kategorija – **jausminis komfortiškumas** sąveikaujant su lietuviais (lietuviai Lietuvoje, lietuviai užsienyje). Tačiau skiriasi jausminio komfortiškumo turinys. Atvykstantys mokiniai labiau linkę tai sieti su **kultūriniu panašumu**:

Bendravimas nesiskiria, nes kultūra beveik nesiskiria (I 42, Ukraina). *Kaip su draugais. Sutariam su visais gerai. Malonūs žmonės, draugiški, juokingi* (I 13, Lenkija). *Man jokio skirtumo. Kaip ir bendraučiau iš kokios kitos šalies* (I 18, Lenkija).

Kitu atvykusio mokinio atveju komfortiškumas juntamas **dėl bendrų istorinių sąsajų**:

Visai normaliai. Vilniuje yra labai daug visokių žmonių. Ir baltarusių, ir lenkų, ir ukrainiečių, ir visokių. Kai mes bendraujam su lietuviais, kurie čia yra gimę, lengviau susikalbėti, nes jie supranta, kodėl tu atvykai, kodėl tavo šeima buvo išstremta, kodėl taip įvyko (I 41, Baltarusija).

Bendrumas per sociokultūrinį panašumą suteikia saugumo jausmą, kuris yra viena pagrindinių sąlygų vengiant egzistencinio konflikto. Susitapatinimas su kita kultūra yra viena iš galimai patiriamo kultūrinio šoko pasirinktų strategijų (integracija, asimiliacija, segregacija, marginalizacija) (Appadurai, 2011). Kai individas jaučiasi patogiai naujoje kultūroje, jis ją perima kaip savą be kritinio atspirties taško, *altervencija* nevyksta. Segregacijos strategijos pasirinkimas jau būtų vienas iš būdų, skatinančių permąstyti savą kultūrą santykiyje su kita. Tačiau siūloma segregaciją suprasti ne kaip atsiskyrimą dėl savo kultūros laikymo pranašesne, o kaip naujos kultūros paskatintą permąstymą ir *skirtingųjų bendruomenės*, t. y. bendruomenės su įvykusia *altervencija*, kūrimą. Veikiau tai reikėtų įvardyti ne segregacija, o *altervencine* strategija.

Reemigrantų mokinių atveju **jausminis komfortiškumas** patiriamas bendraujant su lietuviais Lietuvoje **dėl bendros sociokultūrinės aplinkos:**

Gana gerai. Šiltai, jaukiai. Bendra kalba, lengviau susišnekėti (I 25). Gerai jaučiuosi. Laisviau jaučiuosi, nes žinau, kad niekuo nesiskiriu. Gyvenant užsienyje, jaučiasi tas skirtumas. Jei ne taip pasakai kažką, susigėsti. O Lietuvoje visi savi (I 24). Jaučiuosi tikrai labai gerai. Tas žinomumas, kad jis žino, kur mes esam, žino, kas yra Lietuva, žino visa tai (I 6).

„Savumo“ jausmas, kai nereikia įrodinėti, kas tu esi ir kodėl, suteikia ramumą. Buvimas skirtingųjų bendruomenėje yra egzistencinė drama, kurios metu nuolatinis kismas reikalauja sąmoningo permąstymo. O *tas pats* užliūliuoja sąmonę ir nereikalauja didelių pastangų esant vienovėje su panašiais.

Išvykusio mokinio atveju vėl išryškėja **jausminis komfortiškumas dėl panašumo:**

Labai smagiai, nes jie jaučiasi taip pat, kaip tu, ir tave puikiausiai supranta. Nes jie yra tokioje pačioje situacijoje, kaip ir tu. Aš pati dauguma bendrauju su vietiniais lietuviais, nes su jais yra smagiausia (I 4).

Netgi būnant užsienyje ieškoma **panašiųjų bendruomenės**, kurios narius sieja ta pati situacija ir žinomumo jausmas. Individui visuomet yra palanki **patogi būtis**.

Apibendrinant galima sakyti, kad visoms trims migrantų grupėms būdingas jausminis komfortiškumas sąveikaujant su užsieniečiais ir lietuviais dėl atstovavimo panašiųjų bendruomenei. Tačiau dalies atvykusių mokinių atveju pastebėtos sąmoningumo metamorfozių užuomazgos, kai per alternatyvą siekiama keistis pačiam / pačiai. Taip pat daliai atvykusių mokinių būdingas etinis dialogo principas, kai nesiekama pasikeisti, įsileisti *kito*, pabrėžiamas esamas *kito* kitoniškumas ir tai, kad jį būtina gerbti, nesiekiant jo / jos keisti. Išryškėja hermeneutinės sociologijos principas – *kito* subjektyvaus sąmoningumo nepasiekiamumas, todėl *kitas* su savo skirtybėmis įgalinamas per etinę laikyseną jo atžvilgiu. Tačiau ten, kur stipriau išreikštas grynasis lietuviškumas, išryškėja susiskirstymas į tautines grupes, pasirenkant gynybinį tautinio identiteto modelį.

4.1.8. Socializacijos veiksniai, lėmę migrantų mokinių identiteto (re)konstravimą

Interviu metu tyrimo dalyvių buvo klausiama apie socialinių aplinkų (mokytojų, šeimos, bendraklasių, mokyklos) vaidmenį, ugdant(is) tautinį tapatumą. Kadangi nagrinėjama socialinių agentų įtaka tapatybei ugdymo(si)

procesė, mokslininkai (Juodaitytė, 2003; Kviėskienė, 2005; Colley, 2003, ir kt.) pažymi, jog socializacija ir ugdymas(is) daro socialinį ir kultūrinį poveikį individui, kuriuo jis / ji įtraukiamas (-a) į visuomenės gyvenimą, vėliau pats įsitraukia ir veikia. Pirmiausia nagrinėjamas informantų santykis su mokykla kaip institucija, jos reikšminė įtaka (re)konstruojant identitetą.

26 lentelė

Mokyklos veiksnio įtakos tyrimo dalyvių identitetui palyginimas

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
MOKYKLA – TAPATYBĖS ĮTAKOS VEIKSNYS	Sisteminis mokyklos vaidmuo	Formali ir neformali veikla Mokykla – kalbinė bazė, padedanti priimti, išlaikyti lietuviybę	<i>Atvykę, grįžę, išvykę mokiniai</i>
	Mokykla neturi įtakos	Prigimtinis tautybės jausmas	<i>Atvykę, išvykę mokiniai</i>
	Mokykla – lietuviybės kalvė	Nori ar nenori, tapsi lietuviu	<i>Atvykę mokiniai</i>

Tyrimo dalyviai, apmąstydami savo patirtį mokykloje, įvertino jos, kaip institucijos, vaidmenį išsaugant ir konstruojant tapatybę. Visose trijose informantų atsakymų grupėse išryškėjo **sisteminis mokyklos vaidmuo**:

Ši mokykla įdomi tuo, kad iš kur tu beatvažiuotum vis tiek pasidarysi lietuvis. Jei tu galvoji: čia tokia Lietuva, išvykau, nes liepė tėvai, ar dar kažką. Pabuvus čia nors du ar tris metus, supranti, kad priimsi tą lietuviybę. Nori ar nenori. Galbūt iš kažkur vidaus atsiras ta meilė Lietuvai. Mes visi lietuviai. Nesvarbu, ar močiutė, ar prosenelis buvo lietuvis. Vis tiek yra kraujo. Mokykla padeda tą pajusti (I 41, Baltarusija). Mokykla yra geras dalykas, nes išmoko skaityti, rašyti pradinėse klasėse. Bet vyresnėse klasėse pradeda kištį į protą tokius dalykus. Viskas yra pagal kažkokią sistemą, kažkas sugalvoja kažką. Mokykloje neleidžiama išsikalbėti, išsakyti savo nuomonės. Pas mus moko tik paprastų dalykų. Iš pradžių tave sumažina, įteigia kažkokią nuomonę: tu negalvok kitaip, nes tai yra kvaila, nes nėra tokių dalykų. Mus mokykloje moko kaip paprastą žmogų. Tavo jėga apribota, tu apribotas esi teisiškai ir morališkai, ir psichiškai. Viskas yra pagal sistemą. Tą sistemą valdžia valdo. Jie ten viską sprendžia ir žmonėms įteigia (I 18, Lenkija).

Mokykla, kaip sistema, kuria subjekto kontekstą, kuris atstovauja indeksuotam, sisteminiam objektyvizmui. Šiuo atveju mokykla užtikrina lietuviškųjų subjektų „gamybą“, kurie palankūs homogeninei kultūrai išsaugoti. Mokyklos dažnai prisiima lietuvių kultūros saugotojų ir puoselėtojų vaidmenį, todėl apeliuoja į lietuvių tautinės tapatybės išsaugojimą. Tapatybės puo-

selėjimas ir saugojimas mokyklose išreiškiamas dviem aspektais: kalbiniu ir kultūriniu (Francis 2009; Mau, 2009). Mokykla, kaip sistema, G. Mažeikio (2013) žodžiais tariant, tampa ideologinės tarnystės ar nematomos vergystės įrankiu, padedančiu skiepyti didžiojo pasakojimo skiepa – lietuviškumą. Tas „skiepas“ akivaizdžiausias ir įtakingiausias yra **lingvistinės praktikos metu tiek formalioje, tiek neformalioje aplinkoje:**

Visų pirma, tai lietuvių kalba. Jei pamokos vyktų anglų kalba, tai gal nelabai padėtų jaustis lietuviu. Aš turiu kalbėti lietuviškai, turiu dalyvauti lietuviškoje veikloje (I 45, Urugvajus). Visi dalykai dėstomi lietuvių kalba, stengiamasi kiekvieną išmokyti (I 13, Lenkija). Kalba visi lietuviškai. Galima greitai priprasti prie Lietuvos (I 9, Ukraina). Visi dalykai lietuviškai. Kalbi lietuviškai pastoviai ir tas labai padeda. Bendrauji lietuviškai. Kai atvažiavo mano draugas iš Latvijos, jis žinojo rusų kalbą ir su daug kuo bendrauja rusiškai, bet mes iškart pradėjom lietuviškai kalbėti. Yra mergaitė Veronika, kuri su visais beveik kalba rusiškai, tik su manimi lietuviškai, nors mes rusiškai galim ramiai šnekėt. Visada čia kalbi lietuviškai ir viską turi daryti lietuviškai. Aš atvažiuodamas bijodavau picerijoje ką nusipirkti, pašnekėti su kuo nors lietuviškai, nedrąsiai buvo. Dabar man jau visiškai vienodai, aš jaučiuosi labai ramiai (I 19, Baltarusija).

Kitas atvejis rodo, kad lietuviybės puoselėjimas svarbus ir pirminėje šalyje, kuri yra paribio zonoje, todėl lietuviškumo išsaugojimas tampa itin aktualus. Pastebimas susiskirstymas į lietuvius ir ne lietuvius:

Pas mus mokykla ten buvo lietuvių. Vadovėliai buvo lenkiški, bet mes lietuviškai bendraudavome net ir per pamokas. Tik per lenkų kalbos pamokas bendraudavome lenkiškai. Net ir lenkų kalbos mokytoja kalbėdavo lietuviškai. Visi ten labai gerai vienas kitą pažįsta. Pas mus mokykloje buvo pasiskirstymas: a ir b klasės buvo lietuvių, o c – lenkučių. Bet jie irgi kalbėdavo lietuviškai. Sunkiai, bet kalbėdavo (I 18, Lenkija).

Paskiri atvejai rodo, **kad lietuvių kalba yra būtina tik formalioje aplinkoje.** Kai **atsiranda daugiau tos pačios kilmės mokinių, kalbama savo gimtąja kalba:**

Yra renginiai įvairūs. Mūsų mokykla labiau susitelkia ties tautiniais dalykais. Manau, tai padeda. Per pamokas būna didesnis dėmesys tautiniams klausimams (I 44, Lenkija). Čia aš galiu praktikuoti savo kalbėjimą. Galiu kalbėti su draugais ir draugėmis iš Lietuvos, iš kitų šalių, kurie irgi kalba lietuviškai. Čia yra draugai iš Baltarusijos. Kalbėdama su jais aš galiu jaustis baltaruse (I 16, Baltarusija). Visų pirma mokslai padeda jaustis lietuve. Su žmonėmis iš Ukrainos aš bendrauju rusų kalba (I 8, Ukraina).

Šiais atvejais išryškėja **atvykusių mokinių alternatyvi socializacija** (Mažeikis, 2006) neformalioje aplinkoje, kuri susijusi su grupės dinamika, t. y.

siekis atstovauti savo viešiesiems interesams per savos kalbos lingvistinę praktiką. Atstovavimas savo viešiesiems interesams išreiškiamas noru išsaugoti savo etninę įvairovę (Mažeikis, 2006).

Reemigrantų mokinių atvejai taip pat rodo, kad mokyklos **kalbinė ir kultūrinė praktika padeda puoselėti ir saugoti tapatybę:**

Visų pirma puoselėja tas dideles tradicijas, mes kalbame lietuviškai, tai jau yra leidimas išlikti lietuviams. Kai aš išvažiavau į Angliją, lietuvių kalba aš su mama kalbėjau ir kitų žmonių, kuriuos pažinojau taip pat, bet jinai pradėjo užsimiršti. Čia leidžia prisiminti, neleisti jos pamiršti, nes tokiu atveju pradeda trūkti žodžių lietuvių kalboje, nes kalbi angliškai. Pamokos čia vyksta gerai ir pabrėžiant, kad mes esame lietuviai. Mus stengiasi absoliučiai, išskyrus per kitų kalbos pamokas, vien lietuviškai kalbėti, naudoja įvairius lietuvių istorijos įvykius ar įvairius dalykus iš tradicijų. Tai leidžia suprasti, kad tu tikrai esi Lietuvoje, kad tai yra lietuvybė (I 6). Išmokti geriau lietuvių kalbą. Ispanijoje kalbėdavau ispaniškai su draugais. Perėmiau ispaniškus įpročius. Nebūdavo su kuo bendrauti lietuviškai, tik su mama, sese. Dabar galiu daugiau kalbėti lietuviškai (I 21). Mokykloje švenčiamos lietuviškos šventės. Skatinama taisyklingai šnekėti lietuviškai (I 24). Supažindina su Lietuvos istorija, su autoriais, su kalba, rašytojais. Norint pasijausti ne lietuviu, reikėtų pabendrauti su kitos kultūros žmonėmis (I 25).

Išvykusio mokinio atvejis:

Mano mokykloje vyksta daug renginių, kurie skatina šalies patriotiškumą. Yra lietuvių tautinių šokių būrelis, kurį aš pati lankau, yra išlaikomi lietuviški papročiai, švenčiamos ir minimos šventės, kaip Joninės, Vasario 16-osios ir t. t. Taip pat lietuviai mokykloje mokinasi lietuvių kalbos ir lietuvių istorijos. Žinoma, nepamiršamas ir lietuviškas maistas, nes valgykloje kartais pagaminama ir lietuviškų patiekalų, tad lietuvybę šitoje mokykloje yra tikrai išsaugojama (I 4).

Visais atvejais pastebima ankstesnės kultūros įtaka. A. Juodaitytė (2003) pažymi, kad ypatingos reikšmės turi socialinis, istorinis kultūros susidarymo fonas, nes ankstesnė kultūra veikia dabartinę, kurios pagrindu kuriasi naujoji kultūra. Ne tik kalbinė lietuvių praktika skiepija lietuviškumą, bet ir **homo-geniškas kultūros diskursas** (klasikinės poemos, tautiniai istoriniai įvykiai, tautinės šventės ir pan.) (Chun, 1996) pateikiamas kaip **kultūrinis solidarumas**.

Mokyklos tautiškumo skiepijimo neį(si)tapatinimas vyksta kai kurių atvykusių mokinių atvejais:

Baltarusiu aš jausiuos visada, čia nepriklauso nuo nieko, čia taip užprogramuota (I 19, Baltarusija). Mokykla manęs neveikia. Italų kalba yra mano gimtoji kalba. Lietuvių yra labai sunki kalba. Viena iš sunkiausių. Gerai ži-

noti daug kalbų. Itališkai aš bendrauju su viena itale arba su draugais per „Skype“ ir su tėvais (I 15, Italija). Aš nesijaučiu lietuviu. Aš jaučiuosi kirgizu. Aš savyje turiu tą jausmą, kad aš kirgizas. Aš negaliu sakyti, kad esu lietuvis. Man tai neįprasta. Negaliu sakyti, kad esu rusas. Aš gimiau Kirgizijoje ir ta šalis man mieliausia (I 11, Kirgizija). Nepadeda man mokykla jaustis lietuve. Aš tiesiog čia mokausi. Mano tikslas – gerai baigti mokyklą. Įstoti į universitetą (I 10, Gruzija).

Išvykusio mokinio atveju:

Niekada nesijaučiau užsieniečiu. Visada jaučiausi lietuvis. Aš emigravau į Vokietiją, nes mano tėvas tarnauja Lietuvos kariuomenėje ir buvo išsiųstas į užsienį. Nemanau, kad tai padaro mane ne lietuviu (I 3).

Mokinių vidinis tapatybės jausmas rodo individuaciją. Individuacija pasireiškia kaip atsiskyrimas nuo mokyklos diegiamų tapatybės / socializacijos modelių (Lukočiūtė ir kt., 2009). Individuacija yra individo tapsmas individualybe su savo tautine prigimtimi, nepaisant to, kokia jo / jos paties (pačios) ideologinė motyvacija (Mažeikis, 2006).

Analizuojant socialinės aplinkos įtaką tapatybės (re)konstravimo procese, pasirinktas ir kitas svarbus aspektas – mokytojai. Čia siekiama pažvelgti į **mokytojus** kritiškai, parodant juos arba kaip **systemos „tarnų“ pozicionierius**, arba kaip **meistrystės lyderius**, suponuojančius tautinės įvairovės išlaidymą ir puoselėjimą.

27 lentelė

Tyrimo dalyvių mokytojo veiksnio įtakos identitetui palyginimas

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
MOKYTOJO VAIDMUO (RE)KONSTRUOJANT TAPATYBĘ	Tarpkultūrinės kompetencijos stoka	Klijuojama užsieniečio etiketė	<i>Atvykę mokiniai</i>
		„Dirba seno mąstymo būdu“	
	Mokytojai nedaro įtakos identitetui	Vidinis tapatybės jausmas	<i>Atvykę mokiniai</i>
	Mokytojas, padedantis integraciniame procese	Kalbinės integracijos akcentavimas	<i>Grižę mokiniai</i>
Skirmų integracija per neformalią veiklą			

(Re)konstruojant mokinių tapatybę svarbus vaidmuo tenka mokytojams, kurie tiesiogiai dirba ir komunikuoja su mokiniais, pasirinkdami įvairius atsotavavimo ir priėjimo būdus. Atvykusių mokinių atvejais išryškėjo mokytojų **tarpkultūrinės kompetencijos stoka**, kuri pasireiškia **tautinių etikečių klijavimu**:

Mokytojai sako: šita iš Ukrainos, šita iš Baltarusijos, šita iš Lotynų Amerikos. Kai visą laiką tai girdi, jautiesi kaip užsienietis. Kai aš ten, mane atvirkščiai vadina. Labai sunku suprasti, kas tu esi. Aš ten gimiau ir tai nieko nereiškia. Kai tave vadina, tai yra vienas iš bruožų, kuo tu skiriesi nuo kitų (I 42, Ukraina). Kai kurie mokytojai tiesiai pasako: polia. Tipo lenkas (I 18, Lenkija).

Konstruktivistinė tapatybės teorija pažymi priskyrimo proceso (angl. *labelling process*) reikšmę, t. y. kai individams prikljuojama etiketė dažnai (bet ne visada) yra įsisąmoninama. Etikečių kljavimas dažnai pasireiškia susiduriant su *kitu*, kai *kitas* yra neatpažįstamas ir netapatus sau pačiam. **Etikečių kljavimas diferencijuoja individus**, sukuria takoskyrą tarp **besidalijančių bendra sociokultūrine patirtimi, vienvė, t. y. mūsų–patybė**, ir turinčių, **atstovaujančių kitai sociokultūrinei patirčiai, t. y. jų–patybė**. V. Pruskus (2010) išskiria **stereotipų laikysenos nustatymo svetimos kultūros atžvilgiu funkciją** tarpkultūrinėje komunikacijoje. Dėl stereotipų galima aiškiai atskirti savo ir *svetimą* etninę grupę. Stereotipizacija leidžia klasifikuoti aplinkinių elgesį ir paaiškinti jo priežastis, lyginant žinomus reiškinius, vertybes, tradicijas su kitos svetimos grupės vertybėmis ir tradicijomis. Tokia patybių takoskyra dėl stereotipizacijos kliudo kurtis daugialypumams, nes vienu atveju atvykusiems mokiniams siekiama „įskiepyti“ lietuvių, kitu atveju jie kategorizuojami pagal tautinę kilmę. Tai apsunkina besiintegruojančių mokinių identiteto savivoką, kai, viena vertus, jie *iškitinami*²⁸ iš lietuvių, kita vertus, įrėminami į pirminės šalies tautinį naratyvą. **Tarpkultūrinės kompetencijos stoka** išreiškia **tradicijos ir naujybės dialektiką bei sąveiką**, kuri dažnai **atstovauja įsistemintam, įvietintam žinojimui**:

Yra mokytojų, kurie turi sovietinių laikų mąstymą ir nesupranta. Yra mokytojų, kurie dėsto nuo mokyklos pradžios įkūrimo. Aišku, mokiniai prieš dvidešimt metų buvo kitokie. Mokyklos antrame aukšte yra nuotraukos dvyliktokų. Jie net apsirengę kitaip. Pasiliko seno mąstymo. Gyvena prisiminimais prieš dešimt metų (I 43, Urugvajus). Yra seni mokytojai, kurie išprotėję. Jie nemo-ka bendrauti. Pasiliko seno mąstymo. Galvojau, kad tie, kurie atvažiavom, dabar būsime tokie, kokie buvo anksčiau. Bet taip nėra (I 2, Urugvajus).

Mokytojų atstovaujamas įvietintas žinojimas sietinas su M. Rodman lokumo, kaip „kultūrinėse ir socialinėse praktikose sukonstruotos vietos“, samprata (Šutinienė, 2009). **Įvietinto žinojimo perdavimas** mokiniams supponuoja naują supratimą, t. y. **įsitraukimą į naujai kuriamą hermeneutinę visumą**. Perduodama tradicinė kultūros aplinka inspiruoja individų egzisten-

28 *Išsikitinimo* sąvoka vartojama su nuoroda į G. Mažeikio (2013) *įsikitinimo* ir *išsikitinimo* konstruktus.

cinio projekto kaitą, išskylančią kaip naujybę bei keičiančią individų egzistencinę ir hermeneutinę visumą (Kačerauskas, 2010). Lokalus žinojimas yra mitologizuotas, todėl dažnai remiasi įsistemintu mąstymu. Todėl atvykstantys mokiniai į **įvietintą žinojimo diskursą** atneša **dialektinį tradicijos ir naujybės santykį**, kuriame prasidedantis galių žaidimas priklauso nuo to, kas jų turi daugiau.

Atvykusio mokinio atvejis rodo **vidinį identiteto jausmą, kuriam sisteminei paveiktis nedaro įtakos:**

Aš savyje turiu tą jausmą, kad aš kirgizas. Aš negaliu sakyti, kad esu lietuvis. Man tai neįprasta. Negaliu sakyti, kad esu rusas. Aš gimiau Kirgizijoje, ir ta šalis man mieliausia (I 11, Kirgizija).

Tokia tapatumo samprata išskleidžia **transcendentinę tapatybės laisvę**, kuri išreiškia nulinį paklusimą ideologijoms (Mažeikis, 2013), naujai sociokultūrinei bendruomenei. Arba, priešingai, atspindi aklą **tapatybės įsivietinimą pirminėje šalyje**, paklusimą naratyvinei ideologijai. Bet kuriuo atveju tokie **skirsmi kuria visuomenės daugialypumus** su neaiškiu ateities scenarijumi – arba daugialypumai įgis homogeniškumo diskursą, t. y. paklusimą įvietintam tapatybės konstruktui, arba išgalins su esamais skirsmais, įnešdami naujybės kūrimą į hermeneutinę visumą, atveriančią kitoniškumą dialogą.

Reemigrantų atvejai mokytojui suteikia **integracinio padėjėjo** vaidmenį:

Lietuvių kalbos mokytoja gal truputį nuolaidžiauja. Gal todėl, kad nesimokiau lietuvių kalbos. Ji galvoja, kad man labai sunku yra čia grįžus (I 25). Žino, kad man sunkiau visą kalbą išmokti (I 21).

Mokytojas akcentuoja lingvistinę integraciją į sociokultūrinę aplinką. **Kalba tampa sociokultūrinis įrankis asmens gyvenamojo pasaulio patyrimui (re)konstruoti.** Gyvenamojoje šalyje per kalbinę praktiką individas su savo egzistenciniu būviu įsitraukia į bendrąją gyvą istoriją, (at)kurdamas lietuvių sampratą. Kitas reemigranto mokinio pavyzdys rodo **skirsimų integraciją:**

Jeigu būna užsienio lietuvių susitikimai ar kas nors panašaus, kur yra įtrauktos kitos tautos, tai aš visada esu įtraukta kaip pavyzdžiu, kaip iš Anglijos atvažiavęs žmogus (I 6).

Ši skirsimų integracija numato dvejopą kelią. Pirmas skirsmas – tai lietuviybės samprata su kitoniškumo priemaiša, šiuo atveju įprocesinama kaip **altervencija²⁹ į lietuviybę**, kai šis mokinys (-ė) pristatomas (-a) kaip kitokios

29 Altervencijos sąvoka vartojama pagal G. Mažeikio (2013) sampratą, nurodančią *kito* skiepus, transformuojantį įsiskverbimą. Intervencija nenurodo kokybinio pasikeitimo, transformacijos, rodo *to paties* būties tąsą.

lietuvybės sampratos galimybė. Kitu atveju **skirmsas** traktuotinas **kaip intervencija**, formalioje aplinkoje jis nėra įgalinamas ir aktualus tik kaip turintis kitokios patirties, t. y. neparodomas kokybinis pasivertimas. Ar tai bus altervencija, ar intervencija, priklausys nuo to, kaip ilgai bus leistinas ir toleruojamas svetimio įsiskverbimas į lietuvybę, bei nuo paties individo sąmoningo noro plėtoti lietuviybės altervencijas.

28 lentelė

Tyrimo dalyvių klasės draugų veiksnio įtakos identitetui palyginimas

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
KLASĖS DRAUGŲ VAIDMUO (RE)KONSTRUOJANT TAPATYBĘ	Tautinė diferenciacija	Vietinių diskriminacija	<i>Atvykę mokiniai</i>
		Tautinių etikečių klįjavimas	
	Lietuvis tarp lietuvių	Mąstymo skirtis dėl patirties užsienyje	<i>Grįžę mokiniai</i>
		„Savas“ dėl ankstesnės patirties Lietuvoje	
	Lietuvybės atmetimas	Svetimas užsienyje	<i>Grįžę mokiniai</i>

Anot L. Broom ir kt. (1992), **konstruojant tapatybę** svarbus **socializacijos veiksnys** yra **bendraamžių grupės**, kurios turi keletą esminių funkcijų: 1) sudaro erdvę, kurioje mokinys gali būti nepriklausomas nuo suaugusiųjų; 2) teikia bendravimo *lygus su lygiais* patyrimo; 3) aplinka, kai mokinio padėtis nėra marginalinė; 4) suteikia neformalios informacijos.

Analizuojant tyrimo dalyvių interviu nustatyta, kad bendraamžių arba klasės draugų vaidmuo atvykusiųjų mokinių atveju nėra labai ryškus, tačiau šiais atvejais **komunikacija orientuota į tautinę diferenciaciją**, ypač vietinių lietuvių požiūriu:

Aš pamokose jaučiuosi kaip turistas. Nemoku skirti „s“ nuo „š“. Jei kažką parašysiu, tai supras, kad aš ne lietuvis. Daug kas juokiasi. Gal nenori iš tikrųjų juoktis, bet, pavyzdžiui, vienai mergaitei reikia skaityti knygą. Ji paėmė nuo mano suolo ir pasakė: vis tiek tu nieko nesupranti. Ji lietuvis, bet ne visi yra tokie lietuviai. Iš kitų šalių mokiniai supranta, kad sunku išmokyti lietuvių kalbą, todėl nesijuokia (I 45, Urugvajus). Aš Urugvajuje gyvenau 18 metų. Norėtuši, kad mokiniai suprastų, jog esu iš kitos šalies ir man sunku būna. Norisi, kad nelaikytų kitokiu. Tai jaučiama iš lietuvių vietinių. Iš kitų šalių mokiniai supranta (I 2, Urugvajus).

Švietimo sistema – vienas iš **individo sąmonės įsisteminimo** į politinę retoriką įrankių (Mažeikis, 2013; Duoblienė, 2006a; Foucault, 1998). Todėl **tautinė diferenciacija**, kuri pasireiškia net per tam tikrą diskriminaciją (pir-

mo interviu atveju), rodo lietuvių mokinių **tapatybės suvokties įsistemini-
mą**, įvietinimą, kuris užkerta kelią skirsmo įgalinimui klasėje bei dialogui su
kitoniškumu. Šie atvejai atskleidžia vienmačio pasaulio suvoktį, kai atmeta-
mas kontekstualumas ir daugialypiškumas, kurie svarbūs bendraujant su ki-
tais žmonėmis. Tautinė diferenciacija galima ir **klijuojant etiketes** (nors visi
šie atvykę mokiniai yra lietuviškos kilmės, t. y. vienas iš tėvų lietuvis (-ė)):

*Sako lenkas, lietuviu nevadina. Šiaip iš kokios šalies atvyksti, tai ir priski-
ria. Daugumos toks požiūris (I 18, Lenkija). Laiko mane italu, nes aš iš ten
atvažiavau, ten gimiau, gyvenau (I 15, Italija). Klasiškai žiūri kaip į žmogų,
atvažiavusį iš kitos šalies (I 9, Ukraina).*

Ši takoskyra išryškina „vietinio“ ir nevietinio lietuvių dichotomiškumą.
Toks požiūris veikia yra „vietinių“ lietuvių **lietuvybės įcentrinimas, atmen-
tant lietuvybės transformacijų daugialypumus**.

Mąstymo skirties išsiskleidimas svarbus ir reemigranto mokinio atveju:

*Klasės draugai į mane žiūri kaip į kažkokią keistenybę, nes aš galvoju
savaip. Aš visada turiu savo nuomonę. Aš tikrai nesiruošiu pritarti tik dėl to,
kad tas žmogus gali išsižeisti dėl nieko. Galbūt tai įtakojo, kad aš pamačiau
kelias valstybes, labai skirtingus žmones (I 6).*

Šis atvejis rodo, kad **kuo įvairesnė patirtis**, tuo labiau **tolstama nuo įsis-
teminto mąstymo**, t. y. išsilukštenama iš indoktrinuotojo individo (Mažeikis,
2013) kiauto. Tai atliepia paties mokinio sąmoningą norą būti kitokiu. Kitas
interviu atvejis rodo siekį būti „savu tarp savų“:

*Aš grįžau ir visi džiaugėsi. Tiesiog pradžioje man geriau sekėsi anglų kal-
ba. Daug kas pagalbos kreipėsi. Laikui einant, viskas susilygino. Dabar net
nesijaučia, kad aš gyvenau užsienyje (I 24).*

Kolektyvinės tapatizacijos siekis rodo **individo nedalumą**, t. y. *to paties*
būties tąsą.

Kito reemigranto mokinio atveju būnant užsienyje išryškėjo **lietuvybės
slopinimas dėl integracijos į sociokultūrinę aplinką**:

*Airijoje nenorėjo bendrauti klasiškai. Nelabai jie mėgsta tų užsieniečių.
Po kokių metų, gal pusantrų, kai pradėjau geriau kalbėti angliškai, supratau
jų kultūrą, tapo geresni santykiai su klasės draugais. Juos nedomino mano
šalis. Norėdavau pritapti, būti kaip jie, todėl stengiausi save laikyti vietiniu
(I 25).*

Kai priimančioji kultūra arba dabartinė gyvenamoji šalis yra susvetimė-
jusi *kitam*, tuomet individui, siekiančiam integracijos į šią šalį, yra dvejopa
galimybė: integruotis atmetant savo tautinę kilmę arba susvetimėti supančiai
aplinkai ir pasirinkti individuacijos kelią. Tačiau šis atvejis rodo mokinio sie-
kį visiškai integruotis (*stengiausi save laikyti vietiniu*), tai panašėja į asimi-
liacijos siekį.

Šeimos veiksnio įtakos tyrimo dalyvių identitetui palyginimas

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
ŠEIMOS VAIDMUO TAPATYBĖS (RE)KONSTRUKCIJOJE	Lietuvybė – kelias į geresnę ateitį	Lietuvybė – viltis	<i>Atvykę mokiniai</i>
		Lietuvių kalba – geresnis darbas	
		Geresnis išsilavinimas	
	Pasididžiavimas vaiku	Grįžimas į vieno iš tėvų gimtąją žemę	<i>Atvykę mokiniai</i>
		Asmeninių santykių rekonstrukcija per lietuvybę	
	Lietuvybės puoselėjimas	Lingvistinė praktika	<i>Grįžę mokiniai</i>
		Lietuviškos šventės	
		Šeštadieninės mokyklos	
	Lietuvybės vengimas	Aplinkinių požiūris	<i>Grįžę mokiniai</i>

Analizuojant tyrimo dalyvių interviu išryškėjo šeimos, kaip artimo socializacijos instituto, svarbi reikšmė (re)konstruojant tapatybę. Kai kurie autoriai (Ziehe, 1991) teigia, kad modernėjančiame pasaulyje silpnėja tėvų poveikis vaiko socializacijai ir vaikai patys renkasi savo kultūrinę orientaciją ir identitetą. Kiti autoriai (Juodaitytė, 2003) teigia, kad šeima, kaip socializacijos institucija, migrantų šeimų atveju yra svarbi tautinio identiteto puoselėtoja. Atvykusių mokinių atvejai rodo, kad šeima turi labiau patariamąjį balsą renkantis **lietuviškumą kaip būdą į geresnį gyvenimą**:

Jie sako, kad aš – vienintelė jų išeitis į geresnį gyvenimą. Aš tik pati galiu padaryti geresnį gyvenimą čia (I 8, Ukraina). Mano tėvas patriotas. Jis nemėgsta lietuvių. Tėtis nenorėjo, kad aš čia mokyčiausi. Mama norėjo ir aš norėjau. Čia geresnis gyvenimas (I 16, Baltarusija). Labai džiaugiasi, kad baigsiu dvylika klasių ir eisiu į kažkokį universitetą, kur įgysiu aukštąjį išsilavinimą. Rusijoje tik vienuolika klasių ir aukštojo išsilavinimo negausi (I 12, Rusija).

Mokiniai patys sąmoningai renkasi gyvenimą Lietuvoje dėl geresnės ateities. Kitu atveju **lietuvybė įgyja praktinę dimensiją**:

Jie nori, kad išmokčiau lietuvių kalbą. Sako, duos gerą vertimą iš vokiečių į lietuvių kalbą, rašybą (I 7, Vokietija).

Šie atvejai rodo, kad tiek tėvai, tiek patys mokiniai lietuviškumą traktuoja kaip geresnės ateities garantą. Kiti atvykusių mokinių atvejai rodo didesnę šeimos įtaką pasirenkant lietuvybę, kai per **vaiką realizuojamas tėvų siekis atstovauti lietuviškumui:**

Tėvai norėjo, kad čia būčiau, ir čia esu, čia mokausi. Tėvas lietuvis. Didžiuojasi, kad atvažiavau čia ir baigsiu mokyklą čia (I 43, Urugvajus). Tėvai mus leido į lietuvišką mokyklą nuo mažens. Jie nori, kad ateitį siečiau su Lietuva (I 44, Lenkija).

Taip pat **lietuvybės** pasirinkimas išryškėjo kaip **asmeninių santykių rekonstrukcija:**

Man svarbu labai pasikeitę santykiai su tėvu. Aš pastebėjau, kad jis pradėjo manimi daugiau rūpintis, jaudintis. Jam labai daug visko reiškia, kad aš čia atvažiavau, nes man atrodo, kad jis norėjo, kad čia atvažiuočiau dar daugiau negu aš. Aš labai gerbiu savo tėtį ir dėl to mes su juo labai gerai bendraujam. Jis labai norėjo, kad aš čia atvažiuočiau, ir jis tuo patenkintas, kad mes dabar taip kartu ir galim bendrauti, galim susisiekti bet kuriuo metu, tai man labai patinka (I 19, Baltarusija).

Išryškėja individualiojo identiteto reprezentacija, kurios turinys kuriamas socialinio identiteto, įgyto socialiai sąveikaujant, pagrindu. Čia svarbios socialinės praktikos, kurios vyksta kasdienėje veikloje, ir praktikos, susijusios su socializacijos institutu, – šeima.

Grįžusių mokinių atvejais lietuvybės puoselėjimas gyvenant užsienyje siejamas su lingvistine praktika, kuri aktyviausiai vykdavo šeiminiėje aplinkoje:

Su mama kalbėdavome lietuviškai bet kokioje erdvėje (I 25). Tarpusavyje bendravome lietuviškai, kad kalbos nepamiršti, nes esame lietuviai. Pagrindė dėl to ir grįžome, kad išsilavinimas geresnis būtų, savoje aplinkoje augtume (I 24). Su mama, sese lietuviškai bendraudavau (I 21). Kai atvažiavau į Angliją, lietuvių kalba aš su mama kalbėjau ir kitais žmonėmis, kuriuos pažinojau. Bet jinai pradėjo užsimiršti (I 6). Labai buvau mustebusi, kai Airijos bibliotekoje radau lietuviškų knygų. Iš karto visas pasiėmiau. Kai buvome Airijoje, tėvai stengdavosi, kad aš ir brolis parašytume ir paskaitytume lietuviškai (I 24).

Kaip pažymi J. Kuznecovienė (2006), lietuvių kalbos vartojimas išreiškia galimybę suvokti tikrąjį lietuviškumą bei pajusti lietuviškumo dvasią. Lietuviškumas puoselėjamas ir švenčiant lietuviškas šventes:

Švėsdavome Airijoje Užgavėnes – ryškiausiai. Kaziuko mugė (I 25).

Lankant šeštadienines mokyklas:

Airijoje buvo lietuviška mokykla. Ten renkasi, kurie nori kažkiek išmokti lietuvių kalbos. Laikyti papildomą egzaminą. Aš lankiau tą mokyklą ir visiš-

kai neužmiršau, kaip skaityti, rašyti lietuviškai. Bet ne savo noru ėjau, mama liepė. Ėjau, kad tą egzaminą išlaikyti. Reikėjo laikyti antrą kalbą. Man prancūzų nelabai sekėsi. Tai, galvoju, išsilaikysiu lietuvių (I 25).

Nors šis atvejis rodo, kad šeštadieninė lietuviška mokykla buvo lankoma ne savo noru, tačiau lietuvių kalbos praktikavimas priartina prie lietuviškumo. Arba, priešingai, gali sukelti nepasitenkinimą, atmetimą, tačiau šis atvejis tokios galimybės nenumato. Toks lietuviškumo atmetimas dėl aplinkinių išryškėjo kito reemigranto mokinio atveju:

Airijoje valstybinės šventės nebuvo svarbios. Aplinkiniai nešvėsdavo. Nenorėdavome išsiskirti (I 25).

Siekis tapatintis su esama sociokultūrine aplinka sąlygoja lietuviškumo apribojimą. Buvimas kitokiu visada siejasi su drama. Todėl individai arba pasirenka būti kitokie ir išgyvena dramą, arba tampa kaip visi, praranda savo išskirtinumą, siekia tolygaus ir sąlygiškai ramaus gyvenimo.

4.1.9. Migrantų mokinių planuojamos ateities perspektyvos

Analizuojant migrantų mokinių tautinio identiteto ugdymo(si) patirtis svarbu ne tik išnagrinėti jų dabartinio gyvenamojo pasaulio konstrukcinius modelius, bet ir išanalizuoti galimus tapatybės ugdymo(si) būdus atsižvelgiant į planuojamos ateities vizijas. Ateitis gali parodyti, kiek jų dabartinis gyvenamasis pasaulis galimas perkelti į ateitį, t. y. sąmoningas ar nesąmoningas lietuviškumo pasirinkimas ir puoselėjimas arba jos eliminavimas, pakeičiant prisiskyrimu prie kitos tautinės tapatybės. Svarbu atskleisti subjekto įsisaugantą ugdymo(si) veiklos tikslą. Tyrimo dalyvių buvo prašoma papasakoti apie savo planus Lietuvoje.

30 lentelė

Mokinių numatomos ateities perspektyvos

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
ATEITIES PLANAI	Likti Lietuvoje	Darbas	<i>Atvykę, reemigrantai mokiniai</i>
		Atstovavimas Lietuvai	
		Klaidų ištaisymas	
		Studijos užsienyje, ateitis – Lietuvoje	
	Ne Lietuvoje	Grįžti į gimtąją šalį	<i>Atvykę, reemigrantai, išvykę mokiniai</i>
		Ateitis užsienyje	
		Atvirumas kultūroms	
		Langas į Europą	

Dalis atvykusių mokinių, planuodami savo gyvenimą, ketina likti **Lietuvoje dėl darbo**:

Visų pirma planuoju baigti mokyklą, baigti studijas, tikriausiai likti čia, gal gyventi kažkurį laiką, susirast darbą. Gal ir likt gyvent, gal ir jeigu pasikeistų padėtis Baltarusijoje grįžti ten, bet tikriausiai, kad ne. Aš priprasiu prie šitokio gyvenimo ir gyvensiu čia toliau (I 19, Baltarusija). Reikia įstoti mokytis, išsirinkti darbą. Čia gyventi. Žmona bus iš Lietuvos. Mes susipažinsime Lietuvoje. Viskas Lietuvoje, o ne Ukrainoje (I 9, Ukraina). Planuoju toliau eiti mokytis. Čia dirbti (I 44, Lenkija).

Šiais atvejais Lietuvai priskiriama saugios ateities čia įsidarbinant reikšmė. Tačiau kitas mokinio atvejis rodo **jausminį prierašumą** bei norą atstovauti Lietuvai:

Norėčiau būti krepšininku. Atstovauti Lietuvai, gal „Žalgiriui“. Norėčiau Lietuvoje gyventi visą gyvenimą (I 13, Lenkija).

Kaip pastebi kai kurie autoriai, sportas ugdo patriotinius jausmus šaliai. Kita mokinio gyvenimo patirtis atskleidžia **Lietuvą, kaip būdą ištaisyti gyvenimo klaidas**:

Iš pradžių galvojau, kad vyksiu į Vokietiją. Dabar žinau, kad ir Lietuva man duos viską, ko aš noriu, ko man reikės. Būtent, kad mano šeima atvažiuos čia. Viskas, kas buvo susiję su Baltarusija, – išnyks. Mes grįšim ten, kur mes turėjome būti (I 41, Baltarusija).

Lietuva traktuojama šalimi, kurioje galimas naujas gyvenimas, jo pradžia. Kadangi pasakojime minima, kad siekiama nutraukti ryšius su pirmine šalimi, todėl toks praeities sunaikinimas ir dabarties bei ateities įsiužetinimas į savo gyvenamąjį pasaulį rodo *įsikitinimo* siekius.

Reemigrantų mokinių patirčių analizė atskleidžia ateities sąsajas su Lietuva:

Dabar ateities planai – baigti mokyklą ir išvykti mokytis į užsienį. Po studijų baigimo žadu grįžti į Lietuvą. Šiuo metu neįsivaizduoju, kad galėčiau negrįžti į Lietuvą. Man būtų keista ir nepriimtina. Tik noriu išvykti dėl studijų. Tą, ką noriu studijuoti, pagal kokybę geriau yra užsienyje (I 24). Ateitį įsivaizduoju Lietuvoje. Pabandyčiau studijas užsienyje. Gyventi užsienyje nenorėčiau, nes vėl turėčiau per tą patį praeiti. Išvykus į naują šalį turi priprasti prie žmonių, susirasti pažinčių, susipažinti su kultūra. To aš nelabai noriu. Būtų gaila viską mesti ir vėl kažkur išvažiuoti. Pradėti nuo nulio. Nelabai norisi (I 25).

Dėl užsienio studijų kokybės stereotipizavimo reemigrantai mokiniai planuoja trumpalaikę ateitį užsienyje. Tačiau ilgalaikė ateities perspektyva konstruojama Lietuvoje. Lietuva laikytina saugia, pažįstama, artima aplinka, kuri nekelia gyvenimo dramų, užliūliuoja tai pačiai būčiai. Norą likti Lietuvoje galimai lemia ir jau turima ankstesnė emigracijos patirtis.

Atvykusių mokinių grupės patirtys atskleidžia Lietuvą kaip laikiną stotelę, kurioje susipažįstama su savo kilmės šaknimis, tačiau ateitis priklauso pirminei šaliai (tėvynei):

Dar viena šalis. Ne, ne, nepasiliksiu Lietuvoje. Čia blogai: žmonės, klimatas. Grįšiu į Urugvajų (I 2, Urugvajus). Neįsivaizduoju Lietuvoje. Įsivaizduoju Vokietijoje. Aš noriu studijuoti Vokietijoje. Ten įstatymai geresni (I 7, Vokietija). Pabaigsiu mokyklą ir, kai sueis 18 m., grįšiu namo (I 39, Gruzija). Liksiu tiek, kol pabaigsiu mokyklą ir universitetą. Vėliau grįšiu į Australiją. Mano tėvai ketina likti Lietuvoje, o aš juos aplankysiu čia (I 37, Australija).

Sprendimą grįžti į pirminę šalį galimai lemia atvykimo į Lietuvą priežastys. Šių mokinių atvejai rodo, kad atvykimas į Lietuvą buvo nulemtas šeimos (tėvai rado čia geresnį darbą (I 7), mama iš Lietuvos (I 37), mama norėjo (I 39), dėl to, kad tėvas lietuvis ir reikėjo išmokyti lietuvių kalbą (I 2)). Nesavaroniškas, nesąmoningas sprendimas atvykti į Lietuvą sąlygoja trumpalaikės patirties konstravimą dabartinėje gyvenamojoje šalyje.

Tyrimo dalyvių interviu išryškėjo trečia ateities vizijų grupė – ateitis planuojama užsienyje:

Aš manau, kad neilgai būsiu Lietuvoje. Ne todėl, kad nemyliu Lietuvos. Tiesiog noriu aplankyti ir kitas šalis. Reikia būti atviram pasauliui. Reikia keliauti, atostogauti, susipažinti su kitom kultūrom. Su Lietuva sieju ateitį, su lietuvių kalba – ne. Apie Lietuvą visada galvosiu (I 45, Urugvajus). Aš noriu pabaigti mokyklą. Po to mokytis universitete čia. Po to porai metų išvykti į kitą šalį. Noriu sužinoti, kaip ten gyvena žmonės. Ir gal grįžti į Lietuvą atgal (I 16, Baltarusija). Manau, kad aš Lietuvoje negyvensiu. Noriu į kitą šalį, į JAV. Man ten labai patinka. Patinka miestas Niujorkas. Norėčiau ten dirbti (I 10, Gruzija).

Išryškėja atvykusiųjų mokinių siekis pažinti kitas kultūras, atsiverti pasauliui. Tačiau pastebimos ir pasaulio lietuviybės užuomazgos (*apie Lietuvą galvosiu, mintys apie galimą grįžimą į Lietuvą*). Interviu metu išryškėjo ateities, kaip **lango į Europą per Lietuvą, konstravimas**:

Aš noriu dirbti Europoje. Čia lengviau. Nežinau, ar liksiu Lietuvoje. Nežinau, ar grįšiu į gimtinę. Saugumo ten nėra. Dar nenoriu grįžti, nors ten tėvai, draugai (I 2, Urugvajus). Aš noriu gauti diplomą. Čia pagyventi. Aš noriu gauti europietišką diplomą. Man minėjo, kad su europietišku diplomu galima įstoti į visų šalių universitetus ir gauti darbą. Tai mano pagrindinė užduotis. Jei Lietuvoje ne viskas gerai susidėlios, važiuosiu į Angliją, Norvegiją (I 11, Kirgizija). Tikriausiai pradėsiu universitetą ir išvažiuosiu. Arba išvažiuosiu kažkur kitur į Europą mokytis. Į Lietuvą atvažiuosiu šeimos, draugų aplankyti (I 43, Urugvajus). Noriu įstoti į gerą universitetą Danijoje. Noriu savo namo Danijoje ar Vokietijoje. Lietuva visada liks mano tėvynė. Aš visada čia grįšiu (I 8, Ukraina).

Išvykę mokiniai taip pat idealizuoja mokslą bei geresnę ateitį užsienyje:

Noriu baigti abiturą Vokietijoje, tada studijuoti ir tenai dirbti. Lietuva bus tikrai mano tėvynė, kad aš gimiau ten (I 27). Po mokyklos noriu studijuoti kokiam Vokietijos mieste. Po studijų susirasti darbą ir sukurti šeimą Vokietijoje. Lietuvoje dar turiu giminių ir draugų, bet ten jokių planų neturiu, nebent paatostogauti, sudalyvauti festivaliuose ar aplankyti draugus bei gimines (I 4).

Reemigrantų mokinių gyvenamasis pasaulis konstruojamas per ateities vizijas užsienyje:

Išmoksiu lietuvių kalbą, toliau baigčiau mokslus ir grįžčiau į Ispaniją. Šiaip būtų gerai dar užsienyje baigti mokslus. Į Lietuvą atvažiuočiau aplankyti šeimos, nepamiršti lietuviškų įpročių, kalbos (I 21). Dabar galiu išivaizduoti save Lietuvoje tik per atostogas. Aš turiu svajonių, kaip apie gyvenimą JAV (I 3).

Visoms trimis informantų grupėms, planuojančioms ateitį ne Lietuvoje, ji įgyja skirtingą reikšmę: atvykstantys Lietuvą linę traktuoti kaip jungtį su Europa, reemigrantai ir išvykę mokiniai ją laiko gimtine, tačiau ateities vizijos siejamos su dabartine gyvenamąja šalimi.

4.2. Mokytojų (re)konstruojamų mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymo(si) reikšminės sampratos tikslo ir proceso kaitos kontekste

4.2.1. Lietuvos apibrėžtis ir jo egzistencinis reikšmingumas

Skirtingos tautinio identiteto patirtys ugdymo(si) procese atskleidžia įvairias lietuvių konstrukto apibrėžtis. Vienu atveju šios patirtys gali konfrontuoti tarpusavyje, kitu atveju – derėti. Kadangi mokytojas klasėje yra vienas iš ugdymo(si) proceso organizatorių, todėl svarbu išanalizuoti jo / jos tautinio identiteto sampratą santykyje su migracijos proceso dalyviais. Tyrimo dalyvių, t. y. mokytojų, buvo prašoma papasakoti apie buvimo lietuvių egzistencinį reikšmingumą.

Mokytojų lietuvių konstrukto reikšminės apibrėžtys

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
LIETUVIO EGZISTENCINIS APIBRĖŽTIES REIŠKINGUMAS	Išteritorinta lietuviybė	Jausminė lietuviybės būsena	Atvykusių, reemigrantų, išvykusių mokinių mokytojai
		Tautinė savimonė	
	Įteritorinta lietuviybė	Gimęs Lietuvoje	Atvykusių, reemigrantų, išvykusių mokinių mokytojai
		Gyvenantis Lietuvoje	
		Kraujo ryšys	

Visose trijose mokytojų pasakojimų grupėse išryškėjo **išteritorintas lietuviybės** konstruktas. Mokytojai, dirbantys su atvykusiais mokiniais, išskiria **jausminę lietuviybės sampratą**:

Lietuvis yra tas, kuris jaučia ypatingus jausmus Lietuvai. Jis ištikimas turi būti savo šaliai. Mylėti, kas be ko. Gerbti ir saugoti darbai, žodžiais, mintimis, savo elgesiu ir visais kitais dalykais. Būti ištikimas savo šaliai. Tai nereiškia, kad jis turi gyventi Lietuvoje. Jis gali gyventi ir Portugalijoje, ir Afrikoje, ir dar kažkur. Bet jis turi jausti ypatingą jausmą Lietuvai. Anksčiau galvojau, kad lietuvis tik tas, kuris gyvena Lietuvoje. Čia padirbusi supratau, kad tas jausmas turi būti širdyje, kad tu būtum tikru lietuviu. Tu gali gyventi kur tik nori, ir Lietuvoje būti pabuvęs tik pusę metų (I 30). Lietuvis – tai žmogus, kuris visų pirma save laiko lietuviu. Tai yra svarbiausia. Žmogus, kuris moka kalbą, kuris saugo papročius. Anksčiau dar buvo viena iš tautos apibrėžimo sąlygų, kad „gyvena toje teritorijoje“. Dabar ji išnyko. Nebūtinai gyvena. Svarbiausia, manyčiau, savęs identifikavimas kaip lietuvių. Ir, aišku, kraujo ryšys, giminės (I 31). Tas žmogus, kuris identifikuoja save su Lietuva. Turi lietuviškas šaknis, nesvarbu, kur jis gyvena (I 32). Žmogus, mylintis savo kraštą. Kalbantis lietuviškai. Suvokiantis savo tapatybę, tiesiog priklausomybę tai tautai (I 34).

Jausminis prierašumas rodo identiteto išteritorinimą, kai svarbu ne geografinė fizinė erdvė, bet vidinė tapatybės savivoka ir išraiška. Taip pat šių interviu grupėje išryškėjo mokytojo lietuvių sampratos kaita, dirbant daugiakultūroje aplinkoje (I 30). Vadinasi, darbas daugiakultūroje aplinkoje turi įtakos tautinio identiteto sampratos kaitai, kai nuo įteritorinto pereinama prie išteritorinto konstrukto. Tai rodo tam tikrą individo *išsikitinimą* iš sisteminės ideologinės sąmonės (Mažeikis, 2013). Išryškėjo ir mokytojo, dirbančio daugiakultūroje aplinkoje užsienyje, tautinės tapatybės sampratos kaita:

Aš turiu lietuvių mokines, kurių vienai yra aštuoniolika metų, kitai – dvidešimt metų. Jos gimusios Buenos Airėse. Jų proseneliai atvyko iš Lietuvos į Argentiją. Jos nemoka lietuviškai kalbėti ir sako, kad yra lietuvių. Aš matau

savo mokinius čia, Vokietijoje, kurie vos antri metai gyvena Vokietijoje. Yra gimę Lietuvoje, kalba ir rašo lietuviškai. Mano minėtos mokinės nei rašė, nei skaitė, nei kalbėjo (dabar pradėjo tik kalbėti). Mano jaunieji mokiniai (vos apšilę kojas) sako, kad jie nenori, jie negrįš į Lietuvą. Kas yra lietuvis? Aš visą laiką buvau sentimentali šitoj vietoj. Gyvenant Vokietijoje man tai yra vienas gražiausių mūsų jausmų, ką iš viso bet koks žmogus gali jausti, kai jis kalba apie savo tautą. Tik žinau, kad tautinė savimonė yra vienas iš gražiausių jausmų (I 26).

Tapatybės konstitucijos pirminės **kaitos** užuomazgos pastebimos ir šiuo atveju, nors sąmoningai dar **identitetas įveiklinamas per teritorinę apibrėžtį**. Stipresnis turinio įvairovės ištirpinimas tapatybės pateikimo būde:

Mes kažkada diskutavome, kas yra lietuvis? Man lietuvis yra tas žmogus, kuris gyvena Lietuvoje, turi šaknis, kalba lietuviškai, švenčia tradicines lietuviškas šventes, žino savo istoriją. Tai čia toks tradicinis lietuvis. Dabar pažįstu lietuvių, kurie nekalba lietuviškai visiškai, nežino istorijos. Bet jie sako: „Aš esu lietuvis“ ir gerai jaučiasi. Vienas iš jų man sako: „Man atrodo, jūs kalbate lietuviškai. Aš gimiau ir užaugau Vokietijoje. Mano tėvai buvo lietuviai. Bet aš nekalbu lietuviškai. Labai malonu išgirsti lietuviškai kalbantį žmogų. Atpažinti savo tėvų kalbą.“ Tuomet pats pasimetė ir klausė savęs: „Kas tas lietuvis?“. Į šį klausimą dar sau neatsakiau (I 28).

Šios situacijos sąlygoja **identiteto įtvirtinimą per susidūrimą su kitu**, peržengiant ir priimant *kitą dialektiniame to paties būties procese*. Mokykla, kaip institucija, yra vieta, kurioje diskursyviai konstruojamos ar konstituojamos mokinių ir mokytojų individualios / kolektyvinės tapatybės sampratos. Visi dalyviai vienas kitą papildo, sutvirtina ir koreguoja.

Mokytojas (-a), dirbantis (-i) su grįžusiais mokiniais, taip pat išryškina išteritorintą lietuviybės sampratą, tačiau akcentuojamos patriotinės ir pilietinės asmens pareigos:

Lietuvis yra žmogus, kuris myli savo šalį, nesvarbu, kur gyventų (užsienyje ar Lietuvoje), žmogus, kuriam ne gėda pasakyti, kad esu lietuvis. Žmogus, kuris yra priverstas gyventi užsienyje, bet visada svajoja sugrįžti ir gyventi Lietuvoje. Žmogus, kuriam ne tas pats, kas dedasi šiuo metu Lietuvoje, kuris eina balsuoti rinkimuose už ateitį (I 5).

Tai rodo **kitoniškos socialinės realybės** konstravimą, kai galimi **skirtingų diskursyvių tapatybių** sampratų susidūrimai.

Tyrimo dalyvių interviu išryškėjo kuriamas **kitu monologiškas naratyvas**, kai **tapatybė** konstruojama per **įteritorintos būsenos konstituciją**:

Lietuvis yra žmogus, mylintis savo kraštą, puoselėjantis savo tradicijas, kultūrą. Gebantis gyventi Lietuvoje ir puikiai prisitaikantis prie visų Lietuvos įstatymų. Patriotas (I 36).

Šiuo mokytojo, dirbančio su atvykusiais mokiniais, atveju tapatybė apibrėžiama įveiklinant Lietuvą fizine erdve, t. y. visi individo veiksmai įsizuojami vienoje apribotoje teritorijoje. Monologiškas tapatybės naratyvas atpažįstamas ir mokytojo, dirbančio su išvykusiais mokiniais, atveju:

Lietuvis, kuris gimė Lietuvoje, arba jo tėvai, ar seneliai (I 29).

Taip pat su reemigrantais mokiniais dirbančio mokytojo atveju:

Lietuvis – tai žmogus, kuris gyvena Lietuvoje, kalba lietuviškai, žino lietuviškas tradicijas, papročius, jų laikosi, myli savo kraštą, kad jis būtų gražesnis, ir atlieka daug gerų darbų visuomeniniais pagrindais, kad ir nedidelių (I 20).

Įteritorintos lietuviybės samprata būdinga visoms trimis mokytojų grupėms. Toks tapatumo suvokimas įsupa į gyvenamosios teritorijos įsistemintą mąstymą, sampratą ir veikimą. Sistemiskai suformuotas mąstymas leidžia kontroliuoti subjektą siekiant, kad jis išlaikytų indeksuotas priskirtas funkcijas (Mažeikis, 2013). Todėl ideologinis verpetas sudaro ribotas pasirinkimo alternatyvas, kuriančias *kito* monologiškumą. Taip atsiranda takoskyra tarp patybės: čia jūsų–patybė, čia mūsų–patybė, kuri nenumato dialoginio skirsmų įveiklinimo.

Mokytojai, dirbantys su atvykusiais mokiniais, reikšminę lietuvių sampratą konstruoja įteritorindami tapatybę:

Dirbti ir gyventi Lietuvoje (I 22). Gyventi šioje valstybėje, atstovauti šitą tautą kažkur (I 32). Tai gyventi čia. Dirbti šiame krašte. Mylėti tą žemę, tą kraštą, tą šalį. Ir sunkesniais, ir lengvesniais laikais neišvažiuoti, nepalikti tos šalies. Jaustis dalimi to krašto (I 34). Aš nesu tas patriotas, kuris ant kiekvieno kampo rėkia: „Ura. Lietuva laisva, būk laisva ir t. t.“ Man atrodo, tai yra, visų pirma, kalbėti savo kalba. Domėtis jos gyvenimu. Kartu su valstybe, išgyventi viską: gerai ir blogai. Nebėgti, ieškant kažkur tai kažko tai geriau. Tiesiog ieškoti savęs čia. Antra, iš tiesų saugoti šaknis. Trečia – tai dedu visas pastangas, kad mano šeimos nariai ir mano mokiniai liktų Lietuvoje. Tiek, kiek mokytojas ar pedagogas galiu įtakoti, ar kaip mama, ar močiutė. Mūsų yra per mažai, kad būtų galima šitaip mėtytis žmonėmis. Ir labai džiaugiuosi, kai mūsų mokiniai neišvažiuoja (I 35). Net neišsivaizduoju, kuo aš galėčiau kitu būti. Lietuva, čia mes gimėm. Čia mūsų gimtinė, čia tėvai, čia broliai, čia seserys. Čia yra mūsų namai. Kai nėra su kuo palyginti, tai labai sunku įsivaizduoti, kaip tu gali būti kitu, ne lietuviu (I 36).

Šie pasakojimai nenumato *kito* diskurso įtraukimo į lietuviškos tapatybės naratyvinę sampratą konstrukciją. Įteritorinimas vyksta apibrėžiant fizinę erdve, įveiklinant individą konkrečioje teritorijoje bei akcentuojant kraujo ryšio stiprumą, kuris rodo institucinį įgalinimą.

4.2.2. Reikšminės pasaulio lietuvių (re)konstrukcijos

Siekiant atskleisti pasaulio lietuvių sampratą komparatyvistiniu požiūriu (mokiniai–mokytojai), mokytojų buvo klausiama apie lietuvių, gyvenančių ne Lietuvoje, ir reikšmines pasaulio lietuvių konstrukcijas. Taip pat skyrelyje analizuojama tautinio identiteto prieiga: tradicinė, etnokultūrinė ar pilietinė, naudojama ugdant tautinį mokinių identitetą.

32 lentelė

Lietuvis, gyvenančio ne Lietuvoje, konstrukto apibrėžtis

TEMA	3 SUBTEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
LIETUVIS, GYVENANTIS NE LIETUVOJE	Lietuvybės puoselėtojas ir atstovas	Kalba		<i>Su grįžusiais, atvykusiais mokiniais dirbantys mokytojai</i>
		Bendruomeninė veikla		
		Išėiviai, tremtiniai patriotai		
	Išteritorinta lietuviybė	Emigrantas	Darbo emigrantas	<i>Su grįžusiais, atvykusiais mokiniais dirbantys mokytojai</i>
			Šizoidinis nomadas	
			Tremtiniai, išėiviai	
	Jausminė būsena		<i>Su išvykusiais mokiniais dirbantys mokytojai</i>	

Mokytojų, dirbančių su grįžusiais ir atvykusiais mokiniais, interviu metu išryškėjo generalizuojanti **lietuviybės puoselėtojo ir atstovo** prasmė. Tačiau, kaip ir atvykusių mokinių atveju, mokytojai pažymi **tautinio naratyvo tęstinumą**:

Kuris didžiuojasi, kad yra lietuvis, neužmiršta savo kalbos, to moko ir savo vaikus, kuris nori sugrįžti ir gyventi Lietuvoje, kuris dalyvauja užsienyje gyvenančių lietuvių bendruomenės susirinkimuose, šventėse ir pan. (I 5). Asmuo, kuris laikosi lietuvišką tradiciją, domisi savo šalies gyvenimu, kultūra (I 47).

Tautinio naratyvo tęstinumas per lingvistinę praktiką nenurodo subjektyvios tapatybės kūrimo galimybių. Kalba užtikrina monologiško naratyvo palaikymą. L. Greenfeld (1992) pastebi, kad tokiu atveju sistema iškelia esencialistinę tapatybės savivoką, nurodydama žmonių vienijimąsi, unikalumą, siekdama išlaikyti homogenišką visuomenę.

Mokytojai, dirbantys su atvykusiais mokiniais, lietuvių ne Lietuvoje konstituoja pagal išvykimo iš Lietuvos priežastis. Išvykimo priežasčių diferenciacija išryškėjo ir mokinių interviu. Ši interviu grupė rodo **lietuvybės puoselėjimą** ir saugojimą, tačiau jau su tam tikrais **kultūriniais pliuralizmais**:

Yra antra lietuvių grupė. Tai tie, kurie pabėgo ar turėjo pabėgti iš Lietuvos, baigiantis Antram pasauliniam karui. Vadinamoji išeivija. Tikrai gerbiu tuos žmones. Nes jie turėjo pradėti gyvenimą nuo nulio. Gyvendami sunkiomis sąlygomis saugojo lietuvišką žodį, kūrė mokyklas, auklėjo vaikus (I 31). Visai kitaip reikėtų traktuoti tuos, kurių seneliai išvažiavo iš Lietuvos. Gyvena kažkur ir jie dabar, jau ta karta. Manau, kad tai žmonės su skirtinga patirtim, stipriai. Ir ta skirtinga patirtis lėmė jų požiūrį į Lietuvą ir gyvenimą Lietuvoje. Tas, kurio seneliai išvažiavo, gali būti perėmęs idealistinį požiūrį. Lietuva – mūsų Tėvynė, čia graži gamta ir t. t. (I 32). Yra labai įvairūs lietuviai, gyvenantys ne Lietuvoje. Nes ir jų išvažiavimas yra skirtingas. Tie lietuviai, kurie buvo išvežti, didžioji jų dalis yra Lietuvos patriotai. Nesvarbu, kad jie negrįžo. Bet būdami ten, Sibire ar Kazachstane (nesvarbu kur), lietuvybės dvasia sugebėjo auklėti savo vaikus, savo anūkus ir savo proanūkius. Ir saugoti kalbą, papročius, Tėvynės meilę (I 31).

V. Čiubrinsko (2004) teigimu, kultūrinis pliuralizmas legitimuoja įvairias etnines praktikas, tokias kaip etninis lavinimas, atviri diskursai apie identitetą, atmintį ir paveldą. Tiek mokytojų, tiek mokinių interviu išryškėjo **prieverstinio išvykimo** iš Lietuvos raiška per lietuvybės įcentrinimą arba, anot G. Mažeikio (2013), **to paties būties tąsą**.

Mokytojo, dirbančio su išvykusiais mokiniais, atveju ne Lietuvoje gyvenantis lietuvis išryškėjo **išteritorinta identiteto konstitucija**:

Argentinoje yra tokia tradicija. Aštuonioliktas gimtadienis yra didesnė šventė nei vestuvės. Sukviečia kelis šimtus žmonių, didelės dovanos, auksą dovanoja ir t. t. Kuo turtingesnė šeima, tuo švenčia turtingiau. Ir mergaitė pasakė: „Aš nenoriu tos šventės. Aš noriu važiuoti į Lietuvą.“ Ji pasakojo, kad kai nuvažiavo į Lietuvą, vaikščiojo ir verkė. Aštuoniolikos metų panelė. Atvažiavus čia ji mokėjo tik „laba diena“ suregzti. Dabar ji jau gali kelis sakinius suregzti. Šiandien per olimpiadą kiek suvažiavo: iš Maskvos, iš Lenkijos, iš Latvijos lietuviukai, kurie gyvena ne Lietuvoje. Pora iš jų skaitė tekstus lietuviškai, mintinai. Fantastika (I 26).

Ši lietuvio naracija atspindi **skirtingų diskursyvių tapatybių sampratų susidūrimą**. Subjektas pasirodo kaip meistras, reflektivia praktika konstruojantis ir keičiantis sistemine tapatybės samprata (Mažeikis, 2012). Šiuo atveju subjektyvybės kūrimas keičia ir mokytojo tautinės tapatybės sampratą, kai mokytojas, dirbdamas užsienyje, patenka į **dialogą su plačiai suvokiamo kito galimybėmis**.

Plačiausiai mokytojams būdingas lietuvių ne Lietuvoje apibrėžimas per emigracinę prizmę:

Dažniausiai tai emigrantai. Jie arba nerado darbo Lietuvoje, arba mažai uždirbo ir nepajėgė išlaikyti šeimų, retas kuris išvyko pakelti savo kvalifikaciją. Daugumai – tai kalbos barjeras. Lietuviai ir užsienyje buriasi į grupes. Švenčia tradicines šventes, bendrauja (I 20).

Mokytojas, dirbantis su reemigrantais mokiniais, lietuvių konstruoja remdamasis šiuolaikine migracijos forma, t. y. **darbo nomadas**. Ši apibrėžtis būdinga ir mokytojams, dirbantiems su atvykusiais mokiniais:

Yra trečia grupė – tai dabartiniai ekonominiai emigrantai. Juos skirstyčiau į dvi dalis. Tie, kurie išvažiavo dėl to, kad sunkoka gyventi čia (galbūt tikisi, kad ten bus lengviau). Bet nenukerta šaknų, bendrauja su giminėmis. Buria bendruomenes, kuria mokyklėles. Jie yra gyvenimo priversti žmonės gyventi ten. Aš ypatingai juos gerbiu. Nes tai žmonės, kuriuos Lietuva priverstė išvykti, bet jie tos Lietuvos nepamiršta (I 31). Yra kelios tų lietuvių rūšys, kurie gyvena ne Lietuvoje. Vieni priversti kažkokių ekonominių aplinkybių. Emocinį ryšį su Lietuva yra išlaikę. Jų planai ateityje yra atsistoti ant kojų, užsidirbti ir grįžti. Mes matom, kad jie grįžta ir su vaikais grįžta (I 33).

Tokia lietuvių ne Lietuvoje konstitucija išreiškia „**lėtą transkultūrinį tapsmą**“ (Satkauskytė, 2012), kai tapatybė rodo išteritorinimą (geografinį), tačiau išreiškiamas lietuviybės įcentrinimas per kalbą, per grįžimo atgal momentą. Tik kinta ryšių palaikymo būdas, kuriami transnacionaliniai socialiniai tinklai (Levitt, 2006; Akstinavičiūtė, 2008; Rouse, 1991). Šiuo būdu kuriamas „čia“ ir „ten“ egzistencinis būvis. Kitas, mokytojo, dirbančio su atvykstančiais mokiniais, lietuviybės **išteritorinimas siejamas su vidine identiteto pasaulėjauta**:

Tai yra žmonės, kurie nežmoniškai ilgisi Lietuvos. Nesvarbu, kiek metų atgal yra išvykę. Vyro sesuo yra išvažiavusi labai seniai. Ištekėjusi už ruso ir gyvena Penzos srityje. Sukūrusi šeimą. Ji šneka lietuviškai. Ji noriai viskuo dalinasi apie Lietuvą. Idealizuojama Lietuva. Ji norėtų mirti Lietuvoje. Gyvenimas taip klostosi, kad ji, ko gero, numirs tenai. Ir bus ten palaidota. Jai yra apie septyniasdešimt metų. Ji gyvena kaime ten, bet tas kaimas trisdešimt tūkstančių gyventojų. Yra ten dvi šeimos: ji ir jos teta ištekėjusi ten. Jų namai, jų šeimos ir aplinka išsiskiria iš visos aplinkos. Tvarkingumu, kruopštumu kažkokiu. Jos visada daug dirbdavo, aplink save vienijo šeimą. Jas „kurkūlėmis“ ten vadino. Apie jas sakydavo: „Jos lietuvės ir pas jas taip ir taip...“ Vieni su neigiamu požiūriu, o kiti mokėsi iš jų. Daug moterų ir šeimų, kur jos bendravo, yra paėmę pavyzdį ir daug ką perėmė. Ir cepelinus yra išmokusios gaminti ir t. t. Aš manau, kad lietuvis, atsidūręs bet kur, išlaiko tą ryšį su Lietuva. Ne išorinį, bet vidinį. Vien tas noras ką reiškia – mirti Lietuvoje (I 35).

Asmeninės istorijos pasakojimas išreiškia mokinio vidinės lietuviybės pasaulėjautos reikšmę. Šiuo atveju nekuriamas transmigracinis socialinis laukas. Lietuviybė įsiužetinama kitame egzistenciniame būvyje. Ir mokinių nara-cijose išryškėja **lietuvio tautinio pasakojimo tęstinumas per kooperaciją su gyvenamojo pasaulio subjektais.**

Šizoidinio nomado (Žukauskaitė, 2004) paveikslas konstruojamas per iš-siteritorinimą, lietuvių kalbos, papročių atsisakymą bei bet kokių sentimentų atmetimą:

Iš naujų emigrantų yra grupelė, kurie išvažiuoja ieškoti lengvo gyvenimo. Greit pamiršta kalbą. Pasidaro anglai, airiai, ispanai ir kas nori. Tokių aš negerbiu. Tai yra tušti žmonės. Pragyvena du mėnesius, pamiršta lietuvių kalbą. Anglų jie niekada nemokėjo ir jos neišmoks. Nori pasipuikuoti prieš likusius čia, tokio pat mentaliteto, aplinkinius. Bet, ačiū Dievui, tokių yra nedaug. Paprastas žmogus, dirbdamas Airijoje, Anglijoje ir tiesdamas šaligatvius, jis nepamiršta nei kalbos, nei lietuviškų švenčių. Yra tam tikro lygio žmonės (I 31). Kita rūšis yra tokių, kurie neturi jokių sentimentų Lietuvai. Jų svajonė yra išvažiuoti iš čia ir niekada nebegrįžti. Ten įsikuria, ten gimdo vaikus ir neturi net minties, kad čia sugrįš. Nes ten yra labai gerai. Kita vertus, net ir tokie lietuviai, kurie neketina grįžti, gyvena tokioje bendruomenėje, kur irgi yra lietuviai. Išsivežė dalelę Lietuvos. Susikuria ten savo kažkokią Lietuvą ir grįžti atgal nesiruošia, nes čia sąlygos yra kitokios (I 33).

A. Žukauskaitė (2004), remdamasi G. Deleuze ir F. Guattari šizofreniška subjekto prigimtimi, šizoidinį nomadą apibrėžia kaip antioidipinės – šizo tē-kmės jėgą, kuri išvengia kodavimo ir plaukia visomis kryptimis. Bet koks pasipriešinimas sociumo kodavimui sutinkamas priešišškai (*tokių aš negerbiu, tai yra tušti žmonės, I 31*).

33 lentelė

Mokytojų pasaulio lietuvi konstrukto reikšminė apibrėžtis

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
PASAULIO LIETUVIO EGZISTENCINĖ REIKŠMĖS APIBRĖŽTIS	Lietuvio sampratos įteritorinimas	Kilmė	<i>Su atvykstančiais mokiniais dirbantys mokytojai</i>
	Išteritorinta lietuvi egzistencinė būtis	Lietuviybė kaip būseną	<i>Su atvykstančiais, reemigrantais, išvykusiais mokiniais dirbantys mokytojai</i>
		Bendruomeninė veikla užsienyje	
		Hibridizuotos lietuviybės prielaidos	

Siekiant išsiaiškinti **skirtingųjų bendruomenės** (pasaulio lietuvių) kūrimosi galimybes, mokytojų buvo prašoma papasakoti apie buvimo pasaulio lietuviu reikšmę. Atlikta komparatyvistinė analizė, atskleidžiant mokytojų ir mokinių reikšminių prasmių panašumus ir skirtumus. Analizuojant mokytojų pasaulio lietuviu konstrukcines prasmes, kaip ir mokinių atveju, iškristalizuotos dvi generalizuojančios prasmės. Pirmoji (mokytojai, dirbantys su atvykusiais mokiniais) – tai **pasaulio lietuviybės įteritorinimas**, kuris vyksta per **lietuviu egzistencijos prierašumą prie kilmės šalies**:

Man tas išvažiavimas. Nu, gerai, to reikia, bet tu pasimokei, įgijai praktikos. Būk tu žmogus, grįžk tu į Tėvynę. Negi taip jau blogai čia, kad būtinai jau gerai ten. Aš žaviuosi žmonėmis, kurie pasiekę kažko tai, kurie garsina Lietuvą. Pavyzdžiui, Marčiulionis ir Sabonis yra ne tik didūs krepšininkai, iškilūs. Visų pirma – lietuviai. Jie grįžo į Lietuvą. Nesvarbu, kad jų krepšinio karjera pasibaigė, sveikatos problemos ir t. t. Bet jie, susikūrę materialinę gerovę, atvežė ją čia. Čia aš suprantu – lietuvis. Jis įgijo patirties, jis pasimokė, jis kažko tai įgijo, kas reikalinga čia, ir bando diegti čia. Visa kita man tai yra jau nepriimtina (I 35). Pasaulio lietuvis turi jaustis ir pasaulio, ir Lietuvos dalimi, privalo gerbti kraštą, iš kurio kilo, privalo mokėti gimtąją kalbą (I 23).

Lietuviybės epicentru tampa Lietuva ne tik kaip jausminis prierašumas ir atsidavimas, bet ir kaip geografinė teritorija. Mokinių atveju taip pat pabrėžiamas dinaminės įvairovės redukavimas, įcentrinant monologišką tautinio, teritorinio lietuviu naratyvą.

Prielaida kurtis lietuvių skirtingųjų bendruomenei išreiškiama per **pasaulio lietuviybės išteritorinimo konotaciją**, kuri siejama su **jausmine lietuviybės būseną** visose trijose mokytojų grupėse:

Su atvykusiais mokiniais dirbantys mokytojai: Mes visi esame pasaulio lietuviai. Tai ir aš esu pasaulio lietuvi. Jei tu esi lietuvis, tai tu ir esi pasaulio lietuvis, ne tik Lietuvos. O jei tu esi rusas, tai tu – pasaulio rusas. Kodėl mes taip siaurai turėtume save įrėminti: Lietuvos lietuvis? Aš esu pasaulio lietuvis. Aš nesusiečiau su tautybe (I 30). Kur tu bebūtum, nepamirški savo šaknų. Didžiulis, kad esi lietuviu, ir informuoti visus. Tautybę nulemia du dalykai: vieta, kur gimai, ir tėvų kraujas. Jei žiūrėti formaliai. Tai jie yra lietuviai. Svarbu, ar jie save pripažįsta lietuviais. Savęs identitetas. Aš manyčiau, kad didžioji dalis, pvz., gimę kad ir Amerikoje, identifikuoja save kaip lietuviais. Jie gali būti skaitomi lietuviais (I 31). Identifikuoti save su lietuviu ir lietuvių tautybe. Nesvarbu, kur tu gyveni, nesvarbu, kokios tu valstybės pilietis esi. Jei tu save identifikuoji kaip lietuvi, vadinasi, tu ir esi lietuvis. Apimanti visus, visus lietuvius, kurie turi kažkokio tai lietuviško kraujo ir identifikuoja save su lietuviu (I 32). Laisvame pasaulyje gyvenantys visi lietuviai. Lietuviai, kurie domisi Lietuva, garsina Lietuvos vardą (I 46).

Su reemigrantais mokiniais dirbantys mokytojai: *Lietuvis, kuris negimęs Lietuvoje (bet vienas iš tėvų yra lietuvis), moka kalbėti lietuviškai, tuo didžiuojasi ir, pavyzdžiui, dalyvauja Dainų šventėje Lietuvoje (I 5). Asmuo, kuris gali gyventi bet kurioje pasaulio vietoje, bet visada didžiuojasi savo tautybe (I 47).*

Išteritorinta pasaulio lietuybės samprata, konstruojama per buvimo lietuviu pasaulyje prasmę, išreiškia lietuybės **dialogą su plačiai suvokiamo kitioniškumo galimybėmis**. Kaip pažymi V. Aleksandravičius (2001), *kitas* nebūtinai suvokiamas kaip kita biografija, kultūra ar civilizacija, tai gali būti kontrastas tarp panašių diskursų. Lietuvio samprata per pasaulinį egzistencinį būvį kuria skirtingųjų bendruomenę, kai subjekto gyvenamasis pasaulis įsiužetinamas per vykstančius įvykius, tačiau visų objektas yra vienas – lietuviybė.

Kitas svarbus pasaulio lietuybės konstravimo aspektas vyksta pabrėžiant **bendruomeninę veiklą užsienyje**. Šis momentas aktualus ir konstruojant reikšminę mokinių lietuybės sampratą:

Su atvykusiais mokiniais dirbantys mokytojai: *Žmonės, kurie gyvena svečiose šalyse, bet jie yra aktyvūs lituanistinės lietuvių bendruomenės veikėjai. Man yra tekę būti Airijoje, vesti seminarą. Dubline yra nepaprastai daug lietuvių. Kaip jie entuziastingai, be jokio atlygio, iš idėjos renkasi. Jie daro koncertus. Jie daro poezijos vakarus. Jie atsiveža kunigą iš Lietuvos, kuris lietuviškai veda mišias. Jie moko vaikus lietuvių kalbos beveik už simbolinį atlygį. Toks žmogus tikrai yra lietuvis. Jis neketina tos tapatybės atsisakyti. Tik tiek, kad jis gyvena ne Lietuvoje (I 33). Išlaikyti tą lietuviybę nepaisant to, kur tu gyveni. Visada jausti, kad tu priklausai tai tautai. Ar tu gyveni Amerikoje, ar tu gyveni Anglijoje, bet tu vis tiek puoselėji tas tradicijas. Kalbi lietuviškai, leidi vaikus į sekmadienines mokyklas. Pasaulio lietuvis domisi ne tik savo reikalais, bet plačiau žiūri į tą pasaulį (I 34).*

Su reemigrantais mokiniais dirbantys mokytojai: *Turi savo bendrijas, vys-to jose veiklą, daugiausia kultūrinę. Lanko šeštadienines mokyklas, mokosi lietuvių kalbos, rengia renginius. Paskutiniu metu lyg vyksta aktyviau jaunimo mainų programas. Atvyksta jaunimo grupės į Lietuvą, keliauja po kraštą (I 20).*

Bendruomeninė veikla atspindi **kooperaciją**, kurią pabrėžia ir hermeneutinė pedagogika, sujungianti individų patirčių formalizuotas ir neformalizuotas horizontų prasmes. G. Mažeikis (2008) pažymi, kad tai tikslingas dialogas, svarbus žaidybinei interpretacijai. Subjektų kooperacija kuria **socialinio tinkliškumo įvairovę**, įtvirtina **heterogenines bendruomenes**.

Gyvenamojo pasaulio įvykių įsiužetinis sudaro prielaidas kurti **hibridizuotą pasaulio lietuvių identitetą**:

Toje mišrainėje viskas susipainioję. Nebėra mūsų kažkokių išskirtinų bruožų. Mes neturime savo apdaro, kaip kokie turkai. Neturime valgymo specifinių įpročių, tradicijų. Mes neišsiskiriame Europoje. Aš galvoju, kad lietuviu yra lengva būti. Mes esam imlūs kalboms, mes galim susišnekėti. Beveik visi moka bent vieną užsienio kalbą. Vyresnioji karta moka rusų kalbą, jaunesnioji – Vakarų kokią kalbą. Lietuvis, gyvenantis svetur, yra prisitaikantis ir išnykstantis. Nebelieka tos lietuviybės. Ypač jei jis yra vienas. Gali greitai išnykti. Mes išnykstame. Esame vizualiai nematomi, mokame lanksčiai prisitaikyti. Pradžioje, gyvenant Vokietijoje, kai nekalbėjau vokiškai, kildavo mintis parodyti jiems, kad aš neturiu uodegos, kad ne beždžionė. Tai buvo tokia mano pykčio kalba. Vėliau pajutau, kad niekam nėra įdomi ta mano „uodega“ (I 26).

Kaip pažymi A. Ceislik ir M. Verkuyten (2006), hibridiškumas nurodo skirtingus gyvenimo būdus, elgesį, praktikas, orientacijas, kurių išdava yra įvairialypės tapatybės. Svarbi H. Bhabha (1990) išskleista trečiosios erdvės samprata, kai, susiduriant kultūroms, kuriasi diasporinė identiteto konstrukcija.

Apibendrinant galima sakyti, kad pasaulio lietuvių reikšminės sampratos, kaip ir mokinių atveju, konstruojamos dvejopai: išteritorinimo būdu, kai lietuviybė išvietinama ir įgyja pasaulinės erdvės ribas bei pasirenkama sąmoninga jausminė lietuvių būtis per įvairias veiklas, pavyzdžiui, užsienio lietuvių bendruomeninę veiklą. Tokia pasaulio lietuvių egzistencinės būties raiška būdinga ir mokytojams, ir mokiniams. Išvykusiųjų mokinių atveju išryškėjo šiuolaikinio nomadizmo, kaip kuriančiųjų skirtingųjų bendruomę, teigiama. Mokytojų atveju šizoidinis nomadas traktuotinas kaip grėsmė esencialistinei lietuvių būties sampratai. Todėl kita pasaulio lietuvių egzistencinės reikšmės konstrukcija išryškėjo per pasaulio lietuviybės įcentrinimą, keliantį abejonių dėl dinaminės įvairovės kūrimosi galimybių.

4.2.3. Lietuvių sampratos (ne)kaita sąveikoje su kitu

Nagrinėjama mokytojų lietuvių sampratos (ne)kaita kooperacijoje su mokiniais, plėtojančiais skirtingas lietuviybės naracijas. Interviu metu tyrimo dalyvių buvo prašoma papasakoti, ką reiškia lietuvis susidūrus su kitų kultūrų / šalių mokiniais? Intersubjektyvumas suponuoja ne vien subjektų susidūrimą, bet ir suvokimą, emocijas, skatulius bei įvairius savimonės tipus. Intersubjektyvume *savasties, kitų ir pasaulio* regionai neatsiejami, jie apšviečia vienas kitą (Zahavi, 2010). Siekiant išanalizuoti mokytojų (iš)gyvenamas patirtis sąveikoje su migrantais mokiniais, analizuojamos mokytojų reikšminės konstrukcijos išgyvenant pokyčius dėl lietuviybės sampratos, sąveikaujant su kitojią socioedukacinę, kultūrinę patirtį reflektuojančiais mokiniais.

**Mokytojų reikšminės lietuvių konstrukcijos
intersubjektyvioje sąveikoje**

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
LIETUVIO REIKŠMĖ SĄVEIKOJE SU KITU	Etinio dialogo esatis	Tautinių skirtumų nėra	<i>Su atvykusiais, išvykusiais mokiniais dirbantys mokytojai</i>
	Takoskyra mes–jie	Tikras lietuvis Lietuvoje	<i>Su atvykusiais mokiniais dirbantys mokytojai</i>
		Lietuvos lietuviai, užsienio lietuviai	
Tautinio identiteto įcentrinimas	Sužadintas patriotizmas	<i>Su reemigrantais, išvykusiais mokiniais dirbantys mokytojai</i>	

Skirtingų diskursų susitikimas atliepia dialoginį principą, kai kito lietuviybės naratyvo pažinimas vyksta skirtumų pripažinimo pagrindu, o lietuviybė gali būti suvokiama nebūtinai per esencialistinę išraišką:

Mokytojas, dirbantis su atvykusiais mokiniais: *Lietuvis gali kalbėti ir gružiniškai, ir ispaniškai. Atvažiuavęs čia ir ten jau būdamas, jis save jau laiko lietuviu. Dirbdama supratau, kad ne tik tas, kuris kalba, gražiai rašo ir skaito lietuviškai, yra tikras lietuvis. Tikras lietuvis gali būti ir iš Urugvajaus atvažiuavęs vaikas, kuris kalba tik ispaniškai. Bet jis yra lietuvis. Nes jis labai nuoširdžiai myli Lietuvą, nori joje gyventi, nori ją pažinti, nori išmokyti kalbą ir nori čia įsikurti. Manau, kad turi turėti lietuvišką šaknų. Tai savaimė aišku. Čia atvažiuoja vaikai, kurių „šaknys“ yra čia, Lietuvoje. Arba tėtis, arba senelis, arba pro pro. Čia jie ir atvažiuoja, pašaukti to jausmo lietuviybės (I 30).*

Anot E. Husserl (2005), susidūrimas su *kitu* – gebėjimas sąveikauti ir pripažinti *kitą* kaip svetimą subjektyvumą – įgalintas pačios individo subjektyvumo struktūros. Tokia *patybės* ir *kitybės* sąveika leidžia atpažinti kitus subjektus, kurių ontologiją sieja lietuviybė. **Lietuviškos patybės kaita įvyksta per dialogą su plačiai suvokiamo kito galimybėmis.** Kuriasi žaidybinės lietuviybės interpretacijos. Priešinga pozicija išryškėja kituose informantų pasakojimuose. **Skirtingų diskursų susitikimas vyksta per kovą**, kuri išreiškiamą *patybės* ir *kitybės* takoskyra:

Mokytojai, dirbantys su atvykusiais mokiniais: *Kur tikri lietuviai, tai pas juos daug visokių įgūdžių jau yra susiformavę. Mes susiformavę, ir tas gyvenimas vyksta nuosekliai. Lietuvis yra lietuvis. Matai kiekvieną dieną gatvėje lietuvi, kalbiesi su bendradarbiu lietuviu, gyveni su lietuviu. Užsieniečiams Lietuva yra naujovė. Tas skirtumas toks, kad tu turi suteikti žinių. Turi suteikti*

kažkokios laisvės, kad jie pamiltų tą Lietuvą. Nes jie ruošiasi čia gyventi. Dabar čia mokosi. Turi taip Lietuvą pristatyti, taip ją parodyti, kad jie pamiltų Lietuvą. Jei nepamils Lietuvos, jie negalės čia gyventi. Užpernai buvo berniukas ir išvažiavo atgal į Peterburgą. Sako: „Aš esu tikras rusas. Man yra Rusija viskas.“ Gali lenkti tą vaiką į vieną pusę, į kitą pusę, bet tai turi būti širdyje. Koks čia skirtumas, ar tu lietuvis, ar tu rusas, ar tu baltarusis, ar tu ukrainietis. Tu gyveni Lietuvoje ir turi prisitaikyti prie tų gyvenimo sąlygų. Arba tu čia gyveni ir susitaikai, kas čia yra, arba tu išvažiuoji namo (I 36). Vaikai, kurie suvažiuoja ir sukrenta su įvairiom šaknim, kaip žmonės jie yra nuoširdesni ir geresni, nei mūsų tikri vaikai. Tai yra minusas į mūsų lietuvių savybes ir į mūsų supratimą lietuviybės. Lenkiukai, kaip mes juos vadinam, suvažiavę iš Suvalkų. Jei jiems pasakai: „Tu lenkas“ ar ten kažką, tai jie pasirošę į akis įsikabinti. Jie sako, kad „mes lietuviai“. Mūsų vaikai ir rusiškai pasakys, jis ir angliškai tau atsakys, kaip nori. Jis suvaidins tai, ko nori mokytojas, pažiūrėdamas į situaciją. Tie, kurie atvažiuoja iš mišrių šeimų iš Rusijos, Kazachstano, tai pirmą pusmetį apie lietuviybę nėra ką kalbėt. Nes jie, kaip ta tešla, minkai, minkai, kad ji iškiltų, kad jie pradėtų susivokti. Kai tešla yra išminkoma, pasitaiko visko. Jie, ko gero, tampa didesniais patriotais nei mūsų lietuvių, gimstantys, augantys ir auklėjami čia Lietuvoj, lietuviškoje šeimoje (I 35).

Tokios lietuvių sampratos išlaikymas ir nekvėstionavimas susidūrimo su kita lietuviybės naracija atliepia **tarnystės sisteminiams mąstymams ideologiją**. **Panašiųjų bendruomenės** kūrimas atliepia lietuviybės kitybės turinio ištirpinimą jo pateikimo būde, atmetant kaitos dinamiką. *Patogi būtis* reikalauja prisitaikyti prie didžiojo naratyvo, priešingu atveju lieka išvykimo iš Lietuvos kelias. Kitas mokytojo, dirbančio su atvykusiais mokiniais, atvejis rodo ne paties mokytojo kaitą sąveikoje su kitybe, **o siekį, kad kitybė įtilptų į patybę:**

Mokytojas, dirbantis su atvykusiais mokiniais: *Vakar išlyginamojoje klasėje turėjau pamoką, kurie nuo rugsėjo mėnesio yra čia. Kalbam apie Lietuvą. Viena mergaitė iš Kazachstano sako: „Čia pas jus, Lietuvoj.“ O berniukas iš Maskvos jai atsako: „Ne pas jus, o pas mus, Lietuvoj.“ Jis jau persilaužė. Jau Lietuva jam jo yra. Jie klasiokai. Jie skirtingai adaptuojasi. Pavyzdžiui: sėdi vaikas pamokoje. Mes nelabai rekomenduojam, bet jam labai patinka sportinis treningas, kur užrašyta „Rusija“. Gražiom raidėm, kaip jų olimpiečiai atrodo. Mes nekreipiam dėmesio. Po kokių dviejų mėnesių jis pradeda vaikščioti be to treningo. O du mėnesius ėjo šventai, diena dienon. Aš jo paklausiau: „Kodėl tu pakeitei aprangą?“ Atsakymas buvo labai paprastas: „Aš gyvenu Lietuvoj, prie ko man ta Rusija.“ Tam reikėjo dviejų mėnesių. Savęs atradimo klausimas yra nuolat. Jie bent jau tolimą tikslą turi kiekvienas. Įsitvirtinimas normalioj visuomenėj. Jie mano, kad normali visuomenė yra Europos Sąjunga. Aš nesakau siaurai, kad tai Lietuva. Galbūt yra ir tokių, kuriems Lietu-*

va – tramplinas į Europos Sąjungos šalis. Iš Rytų kraštų atvykusius stebina demokratinis bendravimas mokytojų, administracijos ir mokinių. Mokinių teisių buvimas. Aš vedu pamoką ir pakritikuoju prezidentę D. Grybauskaitę. Man nepatinka, kaip ji pasakė. Aš sakau: „Galvoju kitaip“. Paskui, pagavau, kad sėdi iš įvairių šalių vaikai. Paklausiau mergaitės, kuri iš Baltarusijos atvykusi. Sakau: „Kaip būtų pas tave mokykloje, jei taip mokytojas per pamoką prezidentą pakritikuočiau?“. Ji sako: „Visų pirma, taip nebūtų. O jei būtų, tai jam ne kas, iš karto“ (I 31).

Kultūrinę įvairovę siekiama ne panaikinti, o **pažaboti priimtimumo ribomis**, leistiniais koridoriais ar tuneliais, kuriuos apibrėžia sistema (Mažeikis, 2010). Patybės spiečius (Mažeikis, 2013), apribotas priimtimumo ribų, patybę paverčia indeksuotą funkcijų atlikimo arena – identitetu.

Intersubjektyvioje sąveikoje su *kitu* suaktyvėja patriotiniai jausmai Lietuvai. Vienu atveju susidūrimas įvyksta Lietuvoje:

Dirbant su iš kitos šalies grįžusiais mokiniais prisimeni, ką tau reiškia Lietuva, labiau suaktyvėja patriotiniai jausmai (I 5).

Diskursų svetimumų įsiliejimas į panašiujų bendruomenę verčia permaštyti tapatybės konstituciją, kurios metu linkstama išsaugoti tapatybę neperžengiant priimtimumo ribų.

Kitais atvejais susidūrimas vyksta užsienio šalyje:

Lietuvybės jausmą reikia ugdyti. Apie tai kalbėti nuo mažų dienų su vaiku. Aš niekada negalvojau, kad išvyksiu iš Lietuvos. Galvojau, kokia turi būti nelaimė žmogui, kad jis išvažiuotų iš Lietuvos. Man nelaimės nebuvo, bet taip atsitiko. Ne Lietuvoje aš kartais turiu situacijų, kai turiu paaiškinti: kas aš, iš kur aš. Didžioji dalis mano draugų jau yra buvę Lietuvoje. Aš tokį pasididžiavimą jausdavau, kai jie grįžę sakydavo: „Kokia Lietuva! Ir kaip ten valgo skaniai, ir kaip ten švaru, ir kaip ten gražu, ir kaip ten visa visa...“ (I 26). Lietuvoje nemąstai tokiais klausimais: ar tu lietuvis, ar ne lietuvis. Dirbai ir nesusidurdavai su tokiu klausimu. Išvažiavęs labiau sau užduodi klausimą: „Kas aš esu?“ Kai esi Lietuvoje, to net neklausi. Visi aplinkui kalba lietuviškai. Tu gali pasakyti, išsireikšti ir tave supras. Tai vienija, kai galim kalbėtis ir žinoti apie ką mes kalbam. Kai išvažiuoji, tai suaktyvėja, nes tu nutrauki ryšius su viešu gyvenimu. Kažkokia informacija nuplaukia. Šis klausimas suaktyvėja, nes kitos tautos ir juokai yra kitokie, ir tradicijos (I 28).

Šie atvejai rodo siekį išsaugoti identitetą skirtingųjų bendruomenėje, būti subjektyvėm.

Apibendrinant galima sakyti, kad susidūrimas su *kitu* numato dvejopą galimybę: pirma, patybės praturtinimas dialoge su kito galimybėmis, kai numatoma lietuviybės konstrukto kaita, antru atveju kultūrinė įvairovė ribojama tam tikromis priimtimumo ribomis, keičiasi ne mokytojo lietuviybės samprata, bet mokiniai priima lietuviybę pagal apibrėžtą sistemine retoriką.

4.2.4. Pedagoginės veiklos su kitų kultūrų mokiniais reikšminės (re)konstrukcijos proceso (ne)kaitos kontekste

Skyrelyje apžvelgiamas tradicijos ir naujybės susitikimas bei šios sąveikos išdavos ugdymo(si) procese. Ieškoma, kaip individų hermeneutinėje egzistencinėje visumoje susiduria tradicijai ir naujybei (ne)kinta visuma. Analizuojamas ideologinio ugdymo(si), išplaukiančio iš politinės retorikos, vaidmuo vykstant tradicijos ir naujybės / kitybės sąveikai, individualios arba kolektyvinės sąmonės išužetinis mokyklinėje klasėje. Tyrimo dalyvių interviu metu buvo prašoma papasakoti, ką reiškia dirbti su įvairių šalių / kultūrų mokiniais. Skyriuje analizuojamos mokytojų reikšminių prasmų konstrukcijos pedagoginiame procese su mokiniais migrantais.

35 lentelė

Mokytojų pedagoginės veiklos su migrantais mokiniais reikšminės konstrukcijos

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
TRADICIŠKUMO IR KITYBĖS (NE)SĄVEIKA UGDYME(SI)	Atradimai	Skirtumai	<i>Su atvykusiais, reemigrantais dirbantys mokytojai</i>
		Tobulėjimas ir praradimai	
	Mokinio įsisteminimas	Paruošimas lietuviškajam gyvenimui	<i>Su atvykusiais, išvykusiais dirbantys mokytojai</i>
		Homogeniškos kultūros pateiktis	
	Kultūrų dialogas	Atvertis kitoniškumui	<i>Su atvykusiais, reemigrantais, išvykusiais dirbantys mokytojai</i>
		Komunikacinės metodikos paieškos	

Hermeneutinė pedagogika ugdymą(si) traktuoja kaip hermeneutinę visumą, kur susiduria visuma (ugdymo(si) procesas) ir dalis (ugdomasis, ugduantis). Nuo jų atverties priklauso gyvenamojo pasaulio polifoniškumo ar homogeniško išigalėjimas. Mokytojų susidūrimai su kitybe arba naujybe išryškėja per **atradimų ir tobulėjimų** prizmę:

Su atvykusiais mokiniais dirbantys mokytojai: Nauji atradimai, skirtumai tarp kultūrų, požiūris į darbą, tiesiog gyvenimą (I 22). Tai nuolatinis tobulėjimas, ieškojimas, atradimas, kartais ir praradimas, dažnai lipimas per save (I 23). Tobulėji pats, nes pasidalini savo ir kitos kultūros papročiais, problemomis, pasiekimais (I 46).

Su reemigrantais dirbantis mokytojas: *Įdomus ir sunkus iššūkis. Aišku, geriau būtų, kad tokių vaikų nebūtų, nes darbas būtų lengvesnis, tačiau skirtingų kultūrų vaikai verčia mokytis, tobulėti, vėliau dėl to pajuntamas didžiulis pasitenkinimas ir didžiavimasis savimi, kad įveiktas gyvenime dar vienas iššūkis (I 47).*

Mokytojai darbą su įvairių kultūrų mokiniais įvardija kaip atradimų, tobulėjimų ir iššūkių terpę. Sąveika suponuoja egzistencinę kūrybą, kuri įneša ir dramos (*iššūkis, praradimai*). Kitais atvejais susidūrimas su **kitybe įgyja sistemiškumo** atspalvių, kai atvykusius mokinius siekiama „paruošti“ lietuviškajam gyvenimui:

Su atvykusiais mokiniais dirbantis mokytojas: *Tai nėra tokia pati mokykla, kaip kitos. Visų pirma, dirbant su šiais mokiniais jiems reikia duoti psichologinį, dvasinį saugumą. Jie atvyko čia, tai jie turi pasijusti laukiami ir saugūs. Antra, čia juos reikia paruošti gyvenimui. Atvykusius iš Kazachstano stepių, kad galėtų gyventi Lietuvoje ar Europos Sąjungoje. Sudaryti sąlygas lygiaverčiam startui su kitais Lietuvos vaikais. Tai reikia padaryti, nes būna ir tokių, kurie daug kur atsilieka nuo kitų vaikų. Atsilieka savo žiniomis, teorinėmis ir akademinėmis. Atsilieka orientacija aplinkoje. Pavyzdžiui: vieniems yra visiškai priimtina maudytis vieną kartą per mėnesį. Kodėl jis duše turi maudytis du kartus? Jam protas nesuima to. Bet palaiptui jis tai pradeda daryti. Yra trys aspektai: saugumas, įtraukimas į socialinę kultūrinę aplinką, pasirūpinimas ir užtikrinimas jo ateities. Tik šioje vietoje atsiranda jau mokymas, jis turi gauti tam tikras žinias. Jis turi įstoti į mokymo įstaigas kitas. Tuomet turi pilnaverčiai įsilieti į visuomenę. Ši mokykla yra nukreipta eiti prieš srovę. Jei dauguma išvažiuoja, tai mes stengiamės sugrąžinti. Aš manau, kad mūsų uždavinys yra sugrąžinti vaikus, padėti jiems atsistoti ant kojų čia. Ir suteikti jiems išsilavinimą ir galimybę užsikabinti gyventi Lietuvoje (I 31).*

Per komunikaciją atsiskleidžia siekis **įtraukti kitybę į kolektyvinę bendriją ir nusavinti kitybės diskursus**. Ideologinis ugdymas išplaukia iš politikos ir pažinimo simbiozės, kuri numato vienalytę pažintinę bendrijos aplinką, ignoruojant individualų vaizdijimą ir naujybiškumą, siekiant išlaikyti homogeniškos visuomenės vaizdą (Kačerauskas, 2010). Kyla retorinis klausimas: kodėl lietuvis negali būti iš Kazachstano stepių su visais savo kitybės diskursais? Tokių diskursų neigalinimas atliepia **skirsmų redukavimą neperžengiant sistemos priimtinumų ribų**. Viena iš pasirinktų priemonių – **homogeninio diskurso pateikimas**:

Su atvykusiais mokiniais dirbantis mokytojas: *Dauguma mokinių turi lietuviškas šaknis, bet priklauso, iš kokios šeimos, valstybės yra atvažiuavę. Vieni laiko save lietuviais, kiti – ne. Jie sako: „Aš esu rusas. Mama norėjo ar tėtis, kad aš atvažiuočiau į Lietuvą. Aš pats to nenoriu.“ Yra ir labai trokštančių išmokti kalbą. Jei atvažiuoja iš Lenkijos, jie būna daugiau patriotiški, jie kal-*

ba visada tik lietuviškai. Jie ir tarpusavyje kalba lietuviškai. Negirdėjau, kad jie kalbėtų lenkiškai, niekada. Jie noriai dalyvauja užklasinėje veikloje, lanko tautinių šokių būrelius, chore dainuoja liaudiškas dainas. Atvykę iš Rusijos, Kaliningrado srities tarpusavyje kalba rusiškai, dauguma. Išėję iš klasės, per pertraukas kalba rusiškai. Bendrabutyje kalba rusiškai, tik per pamokas kalba lietuviškai. Aš kiek galėdama ugdu tų jų lietuviškumą, lietuvišką dvasią. Tai yra sunku ir tam tikras iššūkis. Ne visada galbūt pavyksta įskiepyti meilę Lietuvai, meilę praeičiai. Supažindinam su kūriniais, su autoriais, su senąja lietuvių literatūra. Jie sako: „Kam to reikia. Tai jau yra pasenę, nebeįdomu.“ Bet sakau: „Tai buvo rašyta, tai jūsų tautos istorija, tai jūsų praeitis. Jūs turite tai žinoti.“ Kiek mano jėgos leidžia, kiek aš sugebu, tai stengiuosi juos sudominti. Kreipti į tų lietuviškumą, kiek įmanoma (I 34).

Su išvykusiais mokiniais dirbantis mokytojas: Aš dirbu su lietuviais, atvažiavusiais prieš mėnesį, prieš metus į Vokietiją. Jie tokie, kaip visi. Tie patys vaikai, jie juda. Lietuvoje aprenkti vaiką tautiniais rūbais yra sunkiau. Čia jie lengviau rengiasi. Tik klausimas: „Kodėl jie rengiasi?“ Ar kad išsiskirti? Ar kad mūsų mokykla yra lietuviška? Kartais jie yra priversti apsirengti, nes mūsų mažai. Mes tarsi ambasadoriai. Kai kuriais atžvilgiais lietuviybė tampa prievarta (I 28).

Hegemoninis tapatybės diskurso skleidimas suformuoja **esencialistinį tapatybės konstrukta**, kuris atskleidžia fiksuotos kilmės įtvirtinimą bei tapimą „tikru“ lietuviu. Tautinių valstybių mokyklų vadovėliuose dažnai pateikiamas **homogeniškas kultūros diskursas**, t. y. atrenkamos tam tikros temos, įtraukiama klasikinė kūryba, istorijos apie žymių tautos žmonių gyvenimus ir pan., ir, kaip pažymi F. Anthias (2001), visa tai pateikiama kaip **kolektyvinis solidarumas**. Folkloras, menai, istorija, kultūra – tai tam tikros praktikos, atstovaujantčios „oficialiam“ diskursui.

Interviu metu išryškėjo intersubjektyvioje sąveikoje besiformuojantis **kultūrų dialogas per atvertį kitybei**:

Mokytojas, dirbantis su atvykusiais mokiniais: Man istorijoje vaikai atsi-neša savo kažkokį požiūrį į pasaulį, į Lietuvą. Reikia visuomet galvoti, ką kalbi. Nes visų skirtingas požiūris į tam tikrus aspektus. Vienaip į tuos aspektus žiūrės, kuris kilęs iš Lenkijos, kitaip – iš Rusijos, o trečiaip žiūrės, kuris atvažiavęs iš Amerikos. Tas vaikas su tavo perteiktomis žiniomis paskui reprezentuos Lietuvą grįžęs atgal. Tos patirtys mokykloje iš tikrųjų yra labai įdomios. Dirbti mokykloje, kurioje visi vaikai moka lietuviškai, ir dirbti mokykloje, kur dar reikia suprasti, kad vaikas gali nesuprasti tavo aiškinimo. Ne dėl to, kad jis yra negabus ar tingi, bet dėl to, kad jis nesupranta, nes jam yra didelis kalbinis barjeras. Pamokos metu kultūrų skirtumas atsiskleidžia, kai tu kažkokią temą nagrinėjai. Tas kultūrų skirtumas pakankamai atsiskleidžia nagrinėjant jau kažkokias temas, kiekvienas ateina su savo tokiu kodu (I 32).

Šis kultūrų dialogas vyksta per pilietinės komunikacijos ugdymo aspektą, nenuneigiant nė vienos šalies reikšmių svarbos, išryškinant, anot I. Zaleskienės (2006), bendruomeninių idėjų svarstymo svarbą, kai skirtingi žmonės reiškia skirtingas nuomones ir vertybes, kurias kiti turi priimti. Šitaip ugdomas *kito* ir *kitokio* supratimas ir tolerancija.

Kitais atvejais atvertis siejama su **savasties išsaugojimu kooperuojantis su kitybe**:

Mokytojas, dirbantis su reemigrantais: *Smagu, kad galiu mokyti lietuviškos kultūros, ir pati galiu pasimokyti iš tokių mokinių kitos kultūros, galiu palyginti panašumus ir skirtumus* (I 5).

Mokytojas, dirbantis su išvykusiais mokiniais: *Reiškia suprasti jų galvoji- mo būdą, jų elgesį, tačiau neprarasti savąjį gyvenimo būdą, su kuriuo užau- gau JAV* (I 29).

Šiais atvejais dialogas atliepia ne siekį rasti bendrą tiesą, bet, kaip pažymi M. Gutauskas (2010), **dialogu siekiama susitarti, sugyventi**, išlaikyti savo poziciją arba paveikti kitą. Fenomenologiniame dialoge svarbu atvertis gyvenamojo pasaulio prasmų horizontui per kūniškąją patirtį, t. y. plečiant prasmų horizontus susidūrimo su kitu (Gutauskas, 2010).

36 lentelė

Mokytojų darbo su kitų šalių mokiniais metodikos (ne)kaita

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
DIALOGIZMO ATSKLEISTIS SĄVEIKAUJANT SU KITYBE	Hermeneutinio fenomenologinio dialogo link	Individo, kaip asmenybės, pažinimas	<i>Mokytojai, dirbantys su atvykusiais, reemigrantais mokiniais</i>
		Individo kultūros pažinimas	
	Pedagoginis-komunikacinis dialogas	Lietuvių kalbos praktikavimo svarba	<i>Mokytojai, dirbantys su atvykusiais, išvykusiais, reemigrantais mokiniais</i>
		Lietuviškų šaknų fiksavimas	
		Darbo individualizavimas, diferencijavimas	

Interviu metu informantų buvo klausiama apie darbo metodikos kaitą, dirbant su kitų šalių / kultūrų mokiniais. Ši tema analizuojama pasirinkus dialogizmo prieigą, kai (ne)kaita atskleidžiama remiantis pasirinkta dialogo su kitybe forma. Pirmiausia pedagoginiame procese su kitų šalių mokiniais (grįžusiais, atvykusiais) išryškėjo **perėjimas nuo griežtos metodikos herme- neutinio dialogo link**:

Aš visą laiką mokinį laikiu lygiaverčiu partneriu bendravimo. Čia daugiau dėmesio reikėjo skirti pirminiam vaikų pažinimui. Ypatingai kas susiję su jų buvusia aplinka, jų tikėjimu. Daugiau išmanyti jų tradicijas, kad kažkur neužgaut nežinant, nes yra ir musulmonai, ir provoslavai. Yra ir budistų tikybą išpažįstančių. Aš ir kaip istorikas tuo domiuosi, ir kaip žmogus. Aš dar naudoju ir tokią paprastą būdą. Aš su tais vaikais stengiuosi pasikalbėti, kai jie atvyksta. Kaip jie gyvena? Kokias šventes švenčia? Kaip jie meldžiasi? Aš buvau labai nustebęs. Turim du tikrus musulmonus. Šiaip yra dvidešimt vienas musulmonų tikėjimą išpažįstantis mokinys. Bet du mokiniai yra arabai. Neturi lietuviško kraujo, bet taip susiklostė jų likimas. Aš galvojau, kad bus problema dėl maldos. Penkis kartus per dieną jie turi melstis. Kada juos tėvas atvedė, aš paklausiau: „Kaip mes darysim, jei jiems per pamoką reikės melstis?“ Tėvo atsakymas buvo toks: „Tai ne jūsų reikalas, tai jų reikalas.“ Žinokit, mes nežinom, kada jie meldžiasi (I 31).

Šis dialogas suponuoja **hermeneutinę dialogo** sampratą, nes čia svarbu H. G. Gadamer išryškintos **kalbos ir tiesos** problemos, kai **dialogo vyksmas yra problemų sprendimo etapas**. Jeigu šiuo atveju apčiuopiamas fenomenologinio dialogo vyksmas, nes svarbi tampa kūniška sąveika *čia ir dabar* (Gutauskas, 2010), tai kito mokytojo, dirbančio su reemigrantais mokiniais, darbe dominuoja hermeneutinis dialogo vyksmas:

Labiau apmąstau, ką kalbėti per pamoką, tenka informacijos paieškoti papildomai apie kitos kultūros papročius, tradicijas (I 5).

Ugdymo(si) procese svarbu kultūros interpretavimas. Mokytojas atlieka **mokytojo-hermeneuto** vaidmenį. Hermeneutiniame pokalbyje interpretatorius, šiuo atveju mokytojas, siekia suprasti tekstą / patirtį ir yra visai kitoje susitikimo situacijoje, nei partnerių susitikimas vykstant tiesioginiam pokalbiui (Gutauskas, 2010). Anksčiau išskleistos patirtys rodo disertacijos mokslinėje literatūroje apžvelgtą D. Smith (2006) poziciją, perėjimą nuo ilgiau nei 50 metų ugdymo(si) procese gyvavusių pagrindinių ugdymo modelių, t. y. nuo perdavimo, pedacentrinio ir tarpininkaujančio modelio, prie hermeneutinės pedagogikos, kai mokytojas tampa kultūrų interpretatoriumi ir tarpcivilizacinio dialogo (Pasha, Samara, 1997, cit. iš D. Smith, 2006) iniciatoriumi.

Analizuojant tyrimo dalyvių interviu išryškėjo **pedagoginio-komunikacinio dialogo** raiška. Toks dialogas atspindi modelių ir normų, bet ne patirties svarstymus:

Viską teko individualizuoti, visų pirma atkreipiant dėmesį į vaiko poreikius, nes tai yra antra užsienio kalba. Nuo mokyklos įkūrimo visas ugdymas, net per užsienio kalbos pamokas, buvo ir yra skiriamas lietuvių kalbos mokymui ir įdiegimui į jų gyvenimą. Teko griebtis lyginamosios gramatikos. Mes rašėm specialią programą. Viskas yra skiriama gilinimui, platinimui, išgaminimui

lietuvių kalbos. Visų užsienio kalbos mokytojų tikslas buvo, kad vaikai pradėtų galvoti lietuviškai. Visos mūsų metodikos, darbo pobūdis, taip ir buvo. Vaikai, kurie atvyksta iš buvusių Sovietų Sąjungos šalių, yra siauresnio akiračio. Jie mažiau žino savo krašto tradicijas, iš kur jie atvažiavo. Daug siauresnis nei mūsų lietuviukų. Siauresnis interesų ratas. Truputį prievartinis vedimas į teatrą lietuviškai, į muziejų ar į ekskursijas yra tam, kad jie pasijustų ir priimtų tai (I 35). Darbas tapo daugiau individualesnis. Reikia prieiti prie kiekvieno vaiko atskirai. Klasėje yra labai skirtingų lygių vaikų. Vieni mokosi ketvirtus metus, kiti – antrus metus. Dar kiti – nuo pirmos klasės. Reikia su kiekvienu rasti bendrą kalbą, tą atspirties tašką, kad ir jam padėti. Darbas yra sunkesnis, nes reikia papildomos medžiagos, papildomų užduočių, norint, kad tas darbas būtų prasmingas, turiningas. Mokinių kultūromis domiuosi ne kažkiek (I 34). Daugiau yra diferencijavimo, individualizavimo pačiose pamokose. Kai sėdi pamokoje kokių keturių ar penkių kultūrų vaikai. Su atvažiavusiais iš Rytų, visais rusakalbiais, nėra problemų. Bet kai klasėje sėdi mergaitė iš Italijos, iš Urugvajaus, iš Sirijos, tai atsiranda kalbų barjeras. Vaikai puikiai moka kalbėti angliškai, tai susikalbam. Mes vieni kitiems labai padedame. Jei ko nesupranta, jie padeda, išaiškina. Pamoka gali sudaryti keturių, penkių pamokų ciklą. Kol jiems išaiškini suprantamai, kad matytum grįžtamąjį ryšį (I 36).

Ši dialogo forma atliepia didaktinę komunikaciją, nurodančią normatyvumą, taisyklių paiešką ir jų nustatymą. Šiais atvejais mokytojas prisiima **mokytojo-perdavėjo vaidmenį**, kuriam svarbus galutinis žinių rezultatas. L. Duoblienės (2006) teigimu, šiuo metu mokyklose būdingas **sokratiškasis dialogo** tipas, kuris atliepia racionalų, kritinį mąstymą, dedukcinį pasaulio pažinimą ir argumentų suderinamumą. Toks mokytojų prisiimamas vaidmuo atspindi sistemos tarnystės modelį, kai remiamasi logika, jog skirtumai ugdymo(si) procese egzistuoja, tačiau jie turi įtilpti į priimtino ribas. Analogiška situacija yra ir vokiškoje ugdymo(si) aplinkoje:

Ten lietuvių kalba yra negimtoji kalba. Tai yra vokiška mokykla. Lietuvių kalba yra dėstoma kaip pirmoji užsienio kalba. Bet tik lietuviams. Lietuvių kalbą dėstai kaip užsienio kalbą. Ir toks vaikų požiūris, net ir lietuvių emigrantų. Jie mokosi vokiečių kalbos kaip gimtosios. Tokiu intensyvumu. Lietuvių kalba yra užsienio kalba. Egzaminą jie laiko kaip užsienio kalbos. Kitaip ši mokykla neturėtų prasmės. Ji laikosi dėl to, kad yra vokiška mokykla su tokia gražia egzotika (I 26).

Darbo metodika, dirbant su įvairių kultūrų, šalių mokiniais, labiau **derinama su sistemos retorika** nei su tarpkultūrinio ugdymo principais. Kaip pažymi G. Mažeikis (2006), teisė būti *kitu* šiuolaikinių valstybinių švietimo sistemų yra eliminuojama kaip griaujamoji jėga, kaip pavojus didesnei laimei. Kitaip tariant, **pedagoginis-komunikacinis dialogas**, G. Mažeikio (2006)

mintimis, **atliepia mąstymo pakeitimą** (*per lingvistinę, ugdomąją praktiką visi turi įsisąmoninti lietuviybę arba vokiškumą*), projektinę inžineriją, bet ne polifoniją, ne heterogeniškų grupių dialogą.

Apibendrinant mokytojų, dirbančių su įvairių šalių, kultūrų mokiniais, pedagoginės veiklos (ne)kaitą, galima sakyti, kad išryškėjo dvi dialogo plotmės. Pirma, hermeneutinis-fenomenologinis dialogas, atliepiantis leviniškąjį principą, t. y. susitikimą su *kitu* kaip kitybe. Tokia dialogo prieiga didaktikoje rodo mokytojo kaitą per kitybę, kai iš mokytojo-perdavėjo tampama mokytoju-hermeneutu, mokinių asistentu. Tai patvirtina teorijoje aptartą šiuolaikinės hermeneutinės pedagogikos elementą, atliepiantį radikaliai skirties mąstymą, besiremiantį deridiškuoju požiūriu. Antroji forma, išryškėjusi tyrimo metu, – tai pedagoginis-komunikacinis dialogas, kuris derinamas prie sisteminės retorikos, siekiant racionalumo, mąstymo kaitos. Tokia dialogo forma būdingesnė mokytojams, dirbantiems su atvykusiais mokiniais ir su lietuviais mokiniais užsienyje.

4.2.5. *Mokinių, kaip subjektų, (ne)įgalinimas pedagoginiame procese*

Analizuojant mokinių tautinio identiteto ugdymą(si) svarbu išnagrinėti mokinių įgalinimo galimybes, juos suvokiant kaip subjektus, laisvus nuo įvairių sisteminių susaistymų. Šiame skyrelyje tai nagrinėjama remiantis mokytojų patirtimis. Tyrimo dalyvių (mokytojų) interviu metu buvo prašoma papasakoti, kaip jie / jos sudaro sąlygas mokiniams migrantams jaustis tuo, kuo jie / jos save laiko pagal kilmę. Šiame skyrelyje analizuojamos mokytojų patirtys ir atliekama komparatyvistinė mokytojų ir mokinių patirčių analizė subjektų įgalinimo ugdymo(si) procese aspektu.

37 lentelė

Mokytojų reikšminės patirtys tautinio identiteto sąveikoje su *kitybe*

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
TAUTINIO IDENTITETO (NE)ĮGALINIMAS	Pasaulio lietuvių konstrukcija	Projektinė veikla	<i>Mokytojai, dirbantys su atvykusiais mokiniais</i>
	Hibridiškas lietuvių identitetas	Lietuviškos šaknys su kitatautiškumu	<i>Mokytojai, dirbantys su atvykusiais mokiniais</i>
	Lietuvybės įcentrinimas	Kultūrinė bendravimo hegemonija	<i>Mokytojai, dirbantys su atvykusiais, išvykusiais mokiniais</i>
		Sistemos įtaka	
	Dialogas klasėje	Integracija į edukacinę aplinką	<i>Mokytojai, dirbantys su reemigrantais mokiniais</i>
Kitybės tolerancija			

Galimai dėl mokyklos specifiškumo (mokosi atvykę mokiniai) išryškėjo **pasaulio lietuviybės diskursas**, nepastebimas kitų mokyklų, dirbančių su re-emigrantais ir išvykusiais mokiniais, atveju:

Viskas prasideda nuo Europos kalbų dienos rugsėjo 26 dieną. Mes ją padarėm platesne prasme, nes turim ir Kazachstaną, Vidurinę Aziją. Organizuojam renginį, kuriame kiekvienas vaikas gali pasisveikinti savo kalba, pasakyti kažkokią frazę. Per renginius, kurie juos tarsi gražina, kur jie buvo, kur jie gyveno, iš kur jie atvyko. Turim toki aplankalą ir renkam medžiagą. Prašom, kad jie savo kalba parašytų savo prisiminimus. Baigę mokyklą dažniausiai sako: „Aš iš Rusijos, bet aš lietuvis“ (I 35). Kas mėnesį ar kas du vyksta Gruzijos dienos, Kazachstano savaitė. Jie kalba savo gimtąja kalba, skaito eilėraščius, pristato kraštą savo, dainuoja dainas, šoka. Kalbama įvairiom kalbom. Pristatomi patiekalai tų kraštų. Rengiamasi tais drabužiais, kai kurie turi atsivežę. Buvo rengiamas eilėraščių konkursas kitataučiams. Jie deklamavo savo gimtąja kalba tuos eilėraščius. Atneša knygu, žurnalų parodyti. Jie ne iki galo visi ten lietuviai yra. Jie to neslepia. Jie yra kitokie (I 34). Lietuviams pasijausti mokykla sudaro visas galimybes. Pasijausti rusu ar gruzinu, tai yra projektinė veikla. Kelintus metus jau yra kultūrų savaitės. Neseniai buvo gruzinų, rusų, lenkų. Man atrodo, kad jie turi tas galimybes. Pasijausti tuo, kuo tu esi iš tikrųjų. Ar bent jau surasti, suprasti save: kas aš esu, lietuvis ar gruzinas? Jie atsirenka, kai pabaigia mokyklą ir susivokia, kas jie galų gale yra (I 30).

Vykdoma projektinė veikla sudaro sąlygas išskleisti savo prigimtinių tapatumą, tačiau lietuviškumo kontekste. Viena vertus, tai leidžia konstruoti lietuvių tapatybės sampratą plačiaja prasme, t. y. jaustis lietuviu dėl lietuviškų šaknų, tačiau kasdienių praktikų, savivokos metu skleisti savo tautinę tapatybę. Kitu atveju projektinė veikla leidžia kurti **momentines subjektyvbes**, t. y. būti tuo, kas esi tam tikrų praktikų metu. Lyginant su mokinių tautinės kilmės konstruktais, dauguma išreiškia gynybinę tapatybės poziciją, t. y. sieki išlaikyti savo kilmę lietuviškajame kontekste. Kaip pastebi J. Ruškus (2008), bendri projektai, dalyvavimas tautinėse bendruomenėse puoselėja dvikultūriškumą, atliepanti atviros ir kūrybinės bendruomenės plėtotę.

Kai mokytojai dirba su atvykusiais mokiniais, sudaromos sąlygos plėtoti **hibridiško identiteto**, besiremiančio pilietiškumo plotme, konstrukta:

Mes neprievartaujame jų, kad jie laikytų save lietuviais. Bet kasdien sudarom sąlygas, kad jiems ta Lietuva taptų artimesnė. Tai lietuvių kalba. Ypatin-gas dėmesys etnokultūrai meno saviveikloje ir tautiniam auklėjimui. Tai ir būrelių visa kryptis į etnokultūrą, į lietuviybę. Tiems dviem arabiukams yra gaminamas kitas maistas. Jei yra kiauliena, tai jiems yra pagaminama kažkas kitas, kad tos kiaulienos nebūtų. Maldą jie susiorganizuoja patys. Jie niekada nebus lietuviai. Kalbant su jais, mes visada kalbam, kad jie gali tapti Lietu-

vos gyventojais ir Lietuvos piliečiais. Todėl jie turi žinoti Lietuvos įstatymus ir Konstituciją. Turi žinoti Lietuvos papročius, nes jie atvyko čia. Norėdami būti pilnaverčiai gyventojai, jie tai turi žinoti (I 31). Tai jie turbūt pagal kilbę save laiko lietuviais. Matyt, mes ir stengiamės juos auklėti kaip lietuvius. Nepamirštant to, iš kur jie yra kilę. Aš nemanau, kad mokykloje yra bandoma „nugesinti“ jų antrą tautiškumą. Dažnai būna iš mišrių šeimų ar dar kažkaip. Mes labiau auklėjame kaip Lietuvos piliečius ir kaip lietuvius. Labiau į tą pusę spaudžiam. Iš tikrųjų nemenkinant ir nepabrėžiant, kad blogai, jog jūs turit dvikultūriškumo (I 32).

Nors mokytojai bando kalbėti apie dvikultūriškumo galimybes, tačiau kalbiniai konstruktai atspindi lietuviybės identiteto skiepijimą ir puoselėjimą su kitatautiškumo atspalviais. Todėl šiuo atveju šios pozicijos artimesnės hibridiškos tapatybės teorijai. Dvigubos tapatybės mokinių atvejais išryškėja mokinių tapatybės dualizmas, kai nė viena tapatybė nėra asimiliuojama kitos tapatybės atžvilgiu. V. Čiubrinskas (2008), I. Šutinienė (2011), pateikdami dvigubos tapatybės teoriją, apie tapatybės dualizmą sako, kad identitetas, viena vertus, traktuojamas kaip įgimtas, bet kasdienėje praktikoje jis tampa dalinis. Mokytojų atveju įgimtas identitetas traktuojamas kaip lietuviybė, tačiau jis kasdienėje praktikoje tampa dominuojančiu, o daliniu tampa kita tapatumo pusė.

Kitais atvejais **lietuviybė įgyja įcentrinimo** konotaciją, kuri išreiškiama **per hegemoninę kultūrinę komunikaciją:**

Mokytojas, dirbantis su atvykusiais mokiniais: Mano vaikai klasėje yra labai emociingi, greitai užsiplieskiantys. Ieškai kažkokių bendrų kompromisų. Jei ko nesupranta, tai būna visko. Būna, kad išeina, užtrenkia duris. Su vienu mokiniu iš Urugvajaus buvo labai didelė problema. Klasėje buvo bendravimo problema, nes pas juos visai kitokia bendravimo kultūra. Jie ateina apsikabina, paliečia kai kurias kūno dalis. Kitų tautų vaikams tai yra nepriimtina. Mes šią bendravimo problemą sprendėm beveik metus. Jis yra pripratęs, jis taip užaugo. Jam buvo labai sunku. Mes ir geruoju, ir gražiuoju kalbėjome, ir tėtį kvietėmės į klasės valandėlę, ir su psichologu, ir su socialiniu pedagogu bendravome. Prie ko esi pripratęs visą gyvenimą, pakeisti per kelis mėnesius yra labai sunku. Po truputį, po truputį apsiprato jau. Jau treči metai Lietuvoje ir ta problema dingo. Tai buvo tik pačiais pirmais metais (I 36).

Lietuviybės įcentrinimas vyksta per **visišką prisitaikymą prie kultūrinės hegemonijos**. Prarasdamas subjektyvumą kiekvienas individas privalo tilpti į priimtino ribas. Atvykusių mokinių atveju lietuviybės įcentrinimas dažniausiai vyksta vienu atveju, t. y. per pilietinę konotaciją. Kitaip tariant, „dokumentinis“ lietuvis, kai lietuviybė tampa priemone geresnei ateičiai užsitikrinti, tačiau išlaikomas ir aktualizuojamas prigimtinis identitetas, kuris

nėra lietuviybė. Hibridiškos lietuviybės kūrimosi kontekstai išryškėjo ir mokytojų, dirbančių su išvykusiais mokiniais, atvejais:

Kai kurie pasako: „Mes esam rusai. Mums neįdomu tai, ką jūs kalbate.“ Yra faktai, ką tu turi žinoti, išmokti. Jei save priskiri prie rusų tautos atstovo, tai arba mokaisi tuos dalykus, arba nesimokai (atėjęs į mūsų mokyklą). Iš patirties žinau, kad tie vyresni visai neblogai identifikuojosi lietuviais per tuos visus renginius, šokius, tradicijas, istorijos pamokas, lietuvių kalbos pamokas. Mūsų mokykloje jie save skaito lietuviais, nors ir nekalba lietuviškai. Iš dalies mokykla tampa „lietuvių darymo fabriku“. Mūsų mokyklos vienas iš pagrindinių tikslų buvo, kad vaikai, gimę Vokietijoje, per šią mokyklą gautų tą lietuviybę. Tendencija yra kitokia dabar. Tie, kurie gimė čia, jie neina į mūsų mokyklą. Jie puikiai kalba vokiškai, tvarkosi ir eina į vokiškas mokyklas (I 28). Kadangi esame gimnazija, turinti lietuvių ir vokiečių, bandome supažindinti visus mokinius su abiejų kraštų kultūra, papročiais. Kartu minime Vasario 16 d., Kovo 11-osios šventę, Kūčias, Jonines, Birželio trėmimus, Vėlines ir pan. Matau, kad lietuviai mokiniai jau nebežino šių švenčių, reikia jiems viską paaiškinti, kaip ir vokiečiams. Šiuo metu mūsų lietuviai mokiniai yra gimę Lietuvoje, bet užaugę Vokietijoje, o kiti net Vokietijoje gimę. Jų tėvai dažniausia sukūrę mišrias santuokas, yra atitolę nuo lietuviškų švenčių, papročių. Matau, kaip tėvai iš Lietuvos jau turi kitus prioritetus (I 29).

Šie atvejai atspindi skirtingų diskursyvių tapatybių sampratų susidūrimą, kai užsienio kontekste lietuviybė įgyja *kitybės*. Nebelieka grynosios lietuviybės. Lietuviybės išteritorinimas būdingas ir išvykusiems mokiniams. Jie labiau linkę tautinę kilmę sieti su kraujo ryšiu, tačiau kasdienėje praktikoje integruojasi į gyvenamąją aplinką, kurdami hibridiškos lietuviybės diskursus.

Mokinių siekis jaustis tuo, kuo jie save laiko pagal kilmę, kuriamas per **dialogines situacijas**, kurios išryškėjo mokytojų, dirbančių su reemigrantais mokiniais, pasakojimuose:

Stengiamės informuoti klasės mokinius, reikalui esant ir kitus mokinius, apie atvykusį mokinį (-ę), padėti adaptuotis, dažniau su juo / ja bendrauti, papildomai padirbėti, žinoma, susipažinti su ta šalimi, paprašyti, kad mokinys (-ė) pristatytų pats (-i) savo šalį. Įtraukiame į renginius, padedame susirasti draugų, jei jam pačiam nesiseka (I 5). Aš pati stengiuosi pirmiausiai, kad vaikas jaustųsi klasėje jaukiai, kad nebijotų ir nesijaustų prastesnis nei vietiniai vaikai. Stengiuosi parinkti tokius mokymo(si) būdus, kad visiems klasėje mokiniams būtų suprantami ir aiškūs. Dažnai per pamokas leidžiu vaikams išsakyti savo nuomonę vienu ar kitu klausimu. Dažnai rengiame projektus per pilietiškumo pagrindų pamokas, kuriuose vaikai gali pasisakyti ir išreikšti save, savo požiūrį į vieną ar kitą dalyką. Mokykloje kiekvienais metais vyksta kalbų savaitė, tai iš užsienio grįžę vaikai gali papasakoti apie šalį, kurioje gyvena, pakalbėti tos šalies kalba (I 47).

Dialoginės situacijos kūrimas nesudaro komplikuočių atvejų, nes reemigrantai mokiniai patys linkę identifikuoti save lietuviškajame kontekste. Todėl jiems grįžus į pirminę edukacinę aplinką galbūt daugiau kyla reintegracijos į sociokultūrinę, edukacinę aplinką problemų nei tapatybės iššūkių.

Apibendrinant reikia pasakyti, kad mokytojai, dirbantys su atvykusiais, grįžusiais ir išvykusiais mokiniais, linkę atstovauti sisteminiam lietuviybės kontekstui. Pagrindu tampa lietuviybės įcentrinimas su kai kuriais atvejais galimomis skirtingų diskursų variacijomis. Vienu atveju skirtingų tapatybės diskursų susitikimas edukacinėje aplinkoje virsta dialogu, kitais atvejais – kova arba drama. Atvykusių mokinių atvejais mokytojai linkę aktualizuoti pirminį tapatumą lietuviškajame kontekste, o išvykę mokiniai skatinami integruotis į naująją gyvenamąją aplinką, ir šitaip kuriami hibridiškos lietuviybės diskursai.

4.2.6. Tarpkultūrinio ugdymo(si) tikslo (ne)kaita pedagoginiame procese

Tyrimo dalyvių interviu metu buvo prašoma papasakoti, koks yra ugdymo(si) tikslas mokant iš: a) užsienio atvykusius mokinius; b) reemigrantus mokinius; c) į užsienį išvykusius lietuvius. Šiandienos pokyčiai skatina kalbėti apie edukologijos metodologiją, paremtą „naujuoju mąstymu“, kuris remiasi ontologinėmis teorijomis, padedančiomis kasdienį mokinio gyvenimą aiškinti pateikiant naujus egzistencinių prasmų supratimo būdus (Juodaitytė, 2009). Skyrelyje aptariamas (ne)galimas subjektyvųjų kūrimas(si) ugdymo(si) procese ir pačių mokytojų sąmoningas *išsikitinimas* iš sistemos bei reflektyvios praktikos mokyklinėje klasėje.

38 lentelė

Mokinių, turinčių tarpkultūrinę edukacinę patirtį, ugdymo(si) tikslas

TEMA	2 SUBTEMA	1 SUBTEMA	
TARP ĮCENTRINIMO IR SUBJEKTYVYBĖS	Lietuviybės įcentrinimas	Parengti mokinius lietuviškam gyvenimui	<i>Mokytojai, dirbantys su atvykusiais, reemigrantais, išvykusiais mokiniais</i>
		Lingvistinė praktika	
		Lietuviškos savimonės formavimas	
	Subjektyvybės kūrimo prielaidos	Savitapatizacijos paieškos	<i>Mokytojai, dirbantys su atvykusiais mokiniais</i>

Analizuojant ugdymo(si) tikslą iš mokytojų perspektyvos, išryškėjo visoms trimis informantų grupėms būdingas **lietuviybės įcentrinimas** edukaciniame procese. Mokytojų, dirbančių su atvykusiais mokiniais, atveju akcentuojamas šių mokinių parengimas lietuviškajam gyvenimui įvairiais aspektais (socialiniu, švietimo, kultūriniu):

Kuo daugiau paliesti lietuviybę visomis prasmėmis, skiepyti lietuviško mentaliteto suvokimą, lietuviškos pasaulėjautos atskleidimą, pagaliau padėti suprasti lietuvišką klasikinę ir naująją folklorą, humorą, muziką (I 23). Juos išauklėti Lietuvos piliečiais, suprantančiais ir žinančiais Lietuvos istoriją. Tuos skaudžius ir linksmus, ir tuos pasididžiavimą ir nepasididžiavimą keliančius Lietuvos istorijos aspektus (I 32). Tai, kad jie liktų Lietuvoje. Pagrindinis dalykas – jiems sudaryti sąlygas mokytis, jų protėvių šalyje. Čia nevažiuoja tie, kurie nesiruošia būti Lietuvoje. Nėra tam tikslo (I 31). Mes tikimės, kad jie čia liks, kad jie atvyksta ne tam, kad išvažiuotų atgal. Tikimės, kad jie integruosis čia į visuomenę. Čia studijuos, dirbs ir priims kaip savo šalį. Ugdyti lietuvišką tapatumą kaip ir kiekvienoje mokykloje (I 33). Atgal grįžtančius gražinti į Lietuvą. Turėtų būti toks tikslas. Ir leisti suvokti, kad jie naudingi bus čia. Jei žmogus nepasijus reikalingas čia, Lietuvoje, ir žinos, kad užsienyje gyvena jo tėvai, kurie gali jam padėti įsikurti, aišku, jis iš čia išvažiuos. Jis gali baigt ką nori čia, jei jis neris vietos sau, jis išvažiuos. Tas patriotiškumas šiais laikais eina į antrą planą. Manau, čia visas kompleksas, ne tik švietimas ir vyriausybė, ir politika, ir politikai, ir valstybė, jie turi rūpintis, kad žmonės būtų patriotais. Turi būti tam tikri žingsniai, kurie duotų galimybę gerai jaustis Lietuvoje. Jaustis tos šalies piliečiais (I 35).

Toks lietuviybės įcentrinimas aktualus tik keliems atvykusiems mokiniams, kurie savo ateitį sieja su geresnio gyvenimo kūrimosi prielaidomis. Vis dėlto jausminis prierašumas atvykusių mokinių atveju, kalbant apie ateities planus, buvo siejamas tik keliais atvejais: su noru atstovauti Lietuvos krepšiniui (I 13, Lenkija) bei praeities klaidų ištaisymu (I 41, Baltarusija). Todėl **monologinio lietuviybės diskurso transliavimas** gali turėti priešingą poveikį, t. y. atstumti mokinius nuo lietuviybės. Jei šie mokytojai pasirinktų lietuviybės per subjektyvumą darybos kelią, tuomet besikuriantis pasaulio lietuviybės diskursas labiau atlieptų tarpkultūrinio dialogo esatį. **Lietuviybės įcentrinimas, kaip resocializacijos ir reinkultūracijos** priemonė, būdinga mokytojams, dirbantiems su reemigrantais mokiniais:

Išmokyti vaikus lietuvių kalbos ir paversti juos tokiais, kaip kiti vaikai klasėje. Nepaisant to, kad taip neturėtų būti, bet dažniausiai tokie vaikai slopinami ir jie negali visiškai save realizuoti, dažniausiai mokykloje jie tik nereikalinga bėda mokytojams, o administracijai džiaugsmas, nes atneša didesnę krepšelių į mokyklą (I 47). Mokyti šio krašto kalbos, pažinti tradicijas, papročius, jų laikytis, švęsti mūsų šventes, pamilti šį kraštą, laikytis gyvenimo nor-

mu, įstatymų, atlikti gerų darbų, nereikalauti sau išskirtinių sąlygų. Domėtis šio krašto istorija, kultūra, darbščiais, žymiais žmonėmis, pasiekimais. Padėti vaikui įsitraukti į mokyklos bendruomenės gyvenimą, ugdyti bendravimą ir bendradarbiavimą, toleranciją, atvirumą, meilę gimtajam kraštui (I 20).

Ugdymo(si) procese svarbus **lietuviybės, grįžimo namo** (angl. *re-homing*) **tapatybės aspektu, ugdymas**. Kaip pastebi V. Čiubrinskas (2006), tarp tų, kurie grįžta su etikete „*užsienietis*“, ir tų, kurie visada gali didžiuotis šeiminių statusu, yra skiriamoji linija. Todėl ta takoskyra sprendžiama sisteminiu būdu, t. y. gražinti į lietuviškąjį kontekstą, nusavinant turimus diskursus, arba *parvežtus identitetus* (Čiubrinskas, 2006), **mokinius įsisteminant į ideologinės retorikos standartus**. Tačiau dalis reemigrantų mokinių neplanuoja ateities Lietuvoje (I 21, I 3). Dėl tam tikrų (šeiminių ar kitų) situacijų jie grįžta į Lietuvą. Norint išsaugoti lietuviybę, puoselėti lietuviškąjį identitetą, priimtinesnė būtų pasaulio lietuviybės retorika, leidžianti konstruoti subjektyvias tapatybes išlaikant lietuviškumą.

Ugdydami lietuvius ne Lietuvoje mokytojai išskiria lietuviybės skiepijimą ir puoselėjimą:

Neduoti pamiršti, kad jie lietuviai. Atrasti tą galimybę, parodyti, kokie mes įdomūs. Net vokiečiai mums pavydi, kad mes išsaugojom savo dainas, o jie neišsaugojo (I 26). Vienas iš tikslų yra, kad jie neužmirštų savo istorijos, savo kalbos, tie, kurie atvažiuoja. Yra tendencija, kad jie gali tai greitai užmiršti, patekę į vokiškas mokyklas. Bus, kaip rusai sako: „Aš nesu tas ir man nereikia to.“ Tuomet jie niveliuosis. Taps pasaulio žmonėmis, kurie nebeskirs, ar lietuvis, ar dar kažkas esi (I 28).

Lietuviybė čia nėra griežtai sistemiškai apibrėžta. Kadangi sistema remiasi tarpkultūrine retorika (vokiška–lietuviška), todėl įcentrinimas vyksta epizodiškai, t. y. per lietuvių kalbos, Lietuvos istorijos pamokas, kurios yra antraplanės po vokiškų pamokų. Išvykę mokiniai sieja savo ateitį su užsieniu, o ne su Lietuva.

Ugdymo(si) tikslas, kaip subjektyvybės kūrimo prielaidos, išryškėjo mokytojų, dirbančių su atvykusiais mokiniais, atveju:

Aš kai mokau vaikus, pirmiausia galvoju, kad tas vaikas, ir mokydamasis, ir pabaigęs mokyklą, gyvenime gerai jaustųsi ir rastų savo vietą. Ar ta vieta bus Lietuvoje, ar kažkur kitur, tiesiog rasti savo vietą, o paskui jau visi kiti dalykai (I 30). Manau, kad jie patys turi pasirinkti. Teoriškai, tarkim, mama lietuvė, o tėtis rusas. Kaip jis pats jaučiasi, jam nėra primetama. Jis pats pasirenka: ar jam jaustis lietuviu, ar jis lieka rusas, ar koks kazachas. Nėra prievartos tokios, kad tu tik būk lietuvis, dainuok lietuviškas dainas, o savo kalbą pamiršk. Jis gali pasirinkti. Vėliau, kai tampa pilnametis, manau, jis pasirenka, kas jam svarbu. Galbūt grįžta į savo kraštą (I 34).

Šiais atvejais pirmiausia mokytojai nekalba apie lietuviybę kaip duotybę savaime. Iškeliami mokinių teisė rinktis, parodant įvairias galimybes ir prielaidas. Kooperacijos būdu galimos **įvairios tapatybės variacijos su neredu-kuojamais diskursais**. Didaktinio dialogo transformacija fenomenologijos link pakeičia asmenybės ugdymo uždavinius (Stančienė, Žilionis, 2006). Tai reiškia, kad ugdymo(si) procesas pagrįstas dialogu su kitais, jų neįreminant į sistemos priimtumo ribas.

Apibendrinant galima sakyti, kad mokant mokinius, kurių kitoniškos tarpkultūrinės socioedukacinės patirtys, ugdymo(si) tikslu įvardijama: a) kaip lietuviybės įcentrinimas per įvairias edukacines praktikas ir b) kooperacijos būdu kuriamos subjektyvios tapatybės prielaidos. Pirmuoju atveju svarbus didaktinis dialogo principas, atliepiantis diskursyvių tapatybių sampratų redukciją iki priimtumo ribų. Antrajam atvejui būdingesnė fenomenologinė dialogo deskripcija, kai kuriama kitoniška socioedukacinė realybė su skirsmų diskursų susitikimu.

IŠVADOS

Disertacijos teorinio konteksto išvados ir apibendrinimai

1. Tautinio identiteto lietuviybės kontekste aptariamos esminės hermeneutinės filosofijos temos: gyvenamojo pasaulio, (iš)gyvenamos patirties, subjekto–objekto dichotomijos atsisakymas, intersubjektyvumas, dialoginės sąveikos, interpretatyvumas, *Bildung*, gyvenimo traumos ir dramos, skirsmų analizė. Išskleidžiama individo subjektyvumo dimensija ugdant tautinį identitetą, pabrėžiant subjektyvaus patyrimo ir pažinimo svarbą, (iš)gyvenamos patirties refleksiją ir kooperaciją su kitais nariais, kolektyvais, kai kuriamas savas gyvenamasis pasaulis.
2. Atlikus teorinę mokslinės literatūros analizę nustatyta, kad tautinis identitetas šiuolaikinės migracijos kontekste tampa daugiamačiu, kompleksiniu konstruktą, atliepiančiu šiuolaikiškumo ir tradicijos dialogą. Lietuviški nacionaliniai švietimo idealai konkuruoja su tarptautiniais standartais, kuriuos išryškina lietuvių kilmės migrantai mokiniai, pastiprindami kintančio tautinio identiteto sampratą. Tautinio identiteto konstruktas įgyja daugybiškumo, fragmentiškumo, performatyviškumo, takumo, hibridiškumo aspektus, kurie kvestionuoja tautinio ugdymo(si) rekonstrukcijos poreikį mokyklose. Tautinio identiteto ugdymas(is) vienmatiškumo kontekste nebėra pakankamas ir atliepiantis migruojančių subjektų patirčių išskleidimą edukaciniame procese. Šiandienos tautinio identiteto ugdymas(is) nurodo daugiamatiškumo poreikį, atspindintį pilietinės tautos sampratą.
3. Išanalizavus literatūrą išryškėjo, kad svarbi sudedamoji tautinio identiteto dalis yra subjektyvybė. Tačiau subjektai yra veikiami struktūrinio, sisteminio formavimo ir valdymo kontrolės. Tokiais atvejais ugdymo(si) dalyviai turi dvi galimybes: a) pažeisti struktūras ir pasirodyti kaip meistrai, keičiantys ir konstruojantys tautinio identiteto ugdymo(si) praktikas, pereidami į reflekyvią būseną, t. y. sąmoningą kismą, kai subjektas, įvairiose aplinkose kooperuodamasis su šeima, draugais, mokytojais ar kitais kolektyvais, kuria subjektyvias tapatybes; b) būti sistemos dalyviu, liekanti iki reflekyvioje praktikoje, užslopinanti subjektyvybę ir atverianti kelią į sisteminių prisirišimų. Mokinys migrantas yra kelių tautinių naratyvų subjektas, todėl turi keisti tautinio identiteto ugdymo(si) procesą. Svarbu į ugdymo(si) procesą integruoti įvairias hermeneutines praktikas, sudarant sąlygas ugdymo(si) proceso dalyvių tautinio identiteto kaip subjektyvių ugdymui(si).

4. Ugdant lietuvių kilmės mokinių tautinį identitetą, taikant hermeneutinės pedagogikos metodologiją, išryškėjo (iš)gyvenamos patirties reflektavimo ir interpretavimo poreikis. Tuomet svarbu tampa ne tik dialogas kaip susikalbėjimas, bet ir priartėjimas prie (iš)gyvenamos patirties įprasminimo su visais esamais skirsčių diskursais, vedančiais į dialoginį santykį su kitoniškumu. Hermeneutinės pedagogikos metodologija parodo tautinio identiteto ugdymo(si) kompleksiskumą, nuolatinį skirsčių buvimą ir kūrimąsi migracijos kontekste, kai kuriasi naujos tautinio identiteto sampratos, keičiasi jų interpretacijos būdai. Remiantis hermeneutine pedagogika nurodomos sąsajos tarp teorijos ir švietimo, ugdymo politikos, atskleidžiama reali kasdienė pedagoginė praktika, kuri skiriasi nuo švietimo ir ugdymo politikos.
5. Išanalizuota ir pristatyta hermeneutinė pedagogika tautinio identiteto ugdyme(si), ją aktualizuojant kaip ugdymo filosofiją, metodologiją ir praktiką, orientuotą į ugdymo(si) proceso dalyvių *supratimo ugdymą(si)*. Atskleidžiama, kad ugdyme(si) vyrauja ne tik griežtos taisyklės, bet ir galimos įvairios interpretacijos bei supratimo įvairovės praktikoje. Pabrėžiama, kad dėl migracijos proceso edukacinėje aplinkoje išryškėja mokinių įvairovė mokyklinėje klasėje ir į mokinį bei jo / jos patirtis, kultūrą orientuota edukacinė paradigma, kuri suponuoja būtinybę aktualizuoti ugdymo(si) praktikos ir filosofijos integralumą.
6. Atskleista, kad tradiciniai ugdymo(si) metodai, taikomi šiandieninėje mokyklinėje didaktikoje, labiau akcentuoja ugdymo metodo techninį taikomumą, o hermeneutinė pedagogika pabrėžia ugdymo(si) metodų filosofinių principų ir metodologinį pagrindimą bei praktinio taikomumo ryšį. Parodyta, kad hermeneutinė pedagogika nurodo ugdymo(si) metodų efektyvumą, juos siejant su bendrąja metodologija ir ugdymo filosofija.

Disertacijos empirinio tyrimo išvados ir apibendrinimai

1. Tautinio identiteto konstrukto kompleksiskumas ugdymo(si) procese. Patvirtino teorines hipotetines išvalgas apie tautinio identiteto daugiamatiškumą (socialiniuose moksluose nėra bendros tautos sampratos traktuotės, todėl tautinis identitetas apibrėžiamas nevienareikšmiškai) bei disertacijos ginamuosius teiginius, kad mokinių įvairovė klasėje atliepia tautinio identiteto ugdymą(si) kaip sąveikaujantį su naratyvinės subjektyvybės ir esencialistine tautinio identiteto konstrukto samprato-

mis. Analizuojant interviu metu gautus duomenis, išryškėjo dvi pagrindinės tautinio identiteto ugdymo(si) tendencijos:

- a. Lietuvių kilmės mokiniai migrantai tautinį identitetą konstruoja pilietinio tautos modelio pagrindu, akcentuodami tautinį identitetą kaip jausminę būseną, išryškindami identiteto daugybiškumo, išteritorinimo, išcentrinimo aspektus;
 - b. Lietuvių kilmės mokiniai migrantai tautinio identiteto ugdymo(si) turinį suvokia skirtingai, priklausomai nuo patirtos migracijos formos ir gimimo šalies. Į *Lietuvą atvykę mokiniai migrantai* linkę konstruoti daugybinių tautinio identiteto sampratą, kurdami socialinius, kultūrinius ryšius tarp kilmės ir gyvenamosios šalių. *Reemigrantai mokiniai*, priklausomai nuo išgyventos patirties emigracijoje ir kilmės šalyje, tautinio identiteto ugdymą(si) konstruoja remdamiesi fragmentuota tapatybės teorija. Tai identiteto išcentrinimas, kai tapatybė siejama su emociniu priklausymu, bet ne su konkrečia vieta. *Išvykusių į užsienį mokinių migrantų* tautinio identiteto ugdymasis labiau orientuojasi į performatyviškąją tautinio identiteto teoriją, kai mokiniai migrantai jaučiasi gyvenamosios šalies socialiniai veikėjai ir jų buvimo būdai priklauso nuo sąveikų su tos šalies socialiniais veikėjais, aplinka;
 - c. Dalis mokytojų, dirbančių su mokiniais migrantais (dažniausiai su reemigrantais), ugdydami tautinį identitetą bendrojo lavinimo mokyklose linkę pasirinkti vienmatę tautinio identiteto sampratą dėl: a) atstovavimo prigimtiniam tautiškumui; b) į mokyklas grįžusių tik pavienių mokinių, kurie nesudaro heterogeninės klasės aplinkos. Kita dalis mokytojų, dirbančių su mokiniais migrantais (atvykusiais į Lietuvą), tautinį identitetą linkę ugdyti remdamiesi daugiamačio tautinio identiteto samprata, nes kultūrinė mokinių įvairovė klasėje iškelia šį poreikį. Kitaip tariant, dėl mokyklos specifiškumo (Lietuvių namų) kinta pačių mokytojų tautinio identiteto samprata, todėl jie linkę tautinį identitetą ugdyti remdamiesi esencialistinio ir daugiamačio ugdymo(si) modelių sąveika.
2. Ugdant(is) tautinį identitetą svarbus vaidmuo tenka mokinių migrantų apsisprendimui – savanoriškam ar priverstiniam – įsitraukti į migracijos procesą. Tie mokiniai, kurių sprendimas atvykti į Lietuvą yra laisvas, daro įtaką sąmoningam lietuviybės įsiužetinimui į gyvenamąjį pasaulį ir tai tampa sąmoninga *kitos būties* kūrimo prielaida bei laisvo tautinio identiteto ugdymo(si) dalimi. Priešingai, mokinių, kurių sprendimas atvykti į Lietuvą nebuvo laisvas, atveju pasireiškia pasipriešinimas lietuviybei ir išryškėja nelietuviško tautinio identiteto gynybinis modelis.

Kai kurie mokytojai, pasirinkdami sisteminį tautinio identiteto ugdymo modelį, niveliuoja skirsmų praktikas klasėje, dėl to dalis mokinių pasirenka išvykimą iš Lietuvos. Reemigrantai mokiniai, grįžę į bendrąjį ugdymo(si) procesą Lietuvoje, būdami mažuma mokyklinėje klasėje, linkę integruotis su visais esamais tautinio identiteto heterodiskursais, ypač tie, kurių neigiama patirtis emigracijoje. Kita dalis mokinių reemigrantų reflektuoja savo skirtingas išgyventas patirtis, atmesdami vienmatį požiūrį. Išvykę mokiniai tautinį identitetą (re)konstruoja dialoge su *kitybės* diskursais, save identifikuodami kaip lietuviškos kilmės, tačiau integruodamiesi į gyvenamosios šalies sociokultūrinę ir edukacinę aplinką.

3. Mokiniai migrantai dažnai priklauso keletui tautinių naratyvų, todėl tautinio identiteto ugdymo(si) procese neužtenka remtis identitetu, kaip nekintančiu objektyviu referentu. Mokinių migrantų skirtingų sociokultūrinių ir edukacinių praktikų reflektavimas ugdymo(si) procese tautinį identitetą išryškina kaip dalomą, daugiamatį konstruktą, todėl mokyklinėje klasėje kuriasi įvairios tautinio identiteto išraiškos, atliepiančios skirtingas priklausomybes: *mūsų-patybė, jūsų-patybė, aš-patybė* ir kt.
4. Mokytojai, kurie linkę į interpretacinį dialogą su *kitybe*, atliepia hermeneutinės pedagogikos poreikį ugdant lietuvių kilmės mokinių tautinį identitetą, kai jie / jos yra įgalinami kooperacijoje su mokiniais. Kuriam subjektyvi pedagoginė praktika klasėje ir vyksta sąmoningas tautinio identiteto išsisteminimas ugdymo(si) procese. Dėmesys mokinių migrantų asmeninei (iš)gyvenamai patirčiai ir gyvenimo dinamikos reflektavimas šios patirties kontekste padėjo daliai mokytojų suskliausti esencialistinę tautinio identiteto abstrakciją ir internacionaliai pažvelgti į *čia ir dabar* situaciją, rekonstruojant tautinio identiteto ugdymo(si) sampratą.
5. Kuo heterogeniškesnė klasė, t. y. būdingiausia atvykstančių mokinių atveju, tuo didesnė dalis mokytojų linkę mokinių migrantų tautinį identitetą ugdyti remdamiesi pilietiniu tautos modeliu, orientuodamiesi į pasaulio lietuvių sampratą. Siekiama išskleisti supratimo ugdymo horizontų sintezę. Priešingai, kuo labiau homogenizuota klasė, t. y. grįžtančių pavienių mokinių į Lietuvos mokyklas, tuo patirtys labiau redukuojamos, siekiant juos / jas integruoti į vyraujantį ugdymo(si) priimtino diskursą. Tai pastebima ir išvykusių mokinių atveju, kai mokiniai, patekę į užsienio ugdymo(si) sistemą, labiau linkę identifikuotis su gyvenamosios šalies tautiniu naratyvu, dėl to išvykusių mokinių lietuviškos

patirtys integruojamos į užsienio švietimo diskurso priimtino ribas. Tačiau priklausomai nuo paties mokytojo empatiškumo (tai vienas iš hermeneutinės pedagogikos elementų) naratyvų svetimumui skirtingų diskursų susitikimas paverčiamas dialogu, o ne kova, siekiant ugdyti tautinį identitetą pasaulio lietuviybės kontekste.

6. Hermeneutinė pedagogikos metodologija gali būti taikoma, kai klasėje yra įvairūs heterodiskursai (neįgalumas, homoseksualumas, tautinės mažumos), nebūtinai susiję su migracija, orientuota į subjektų supratimo ugdymą(si). Šios metodologijos taikymas orientuotas į reliatyvios pamokos vedimą klasėje, atsižvelgiant į mokinių patirčių įvairovę.

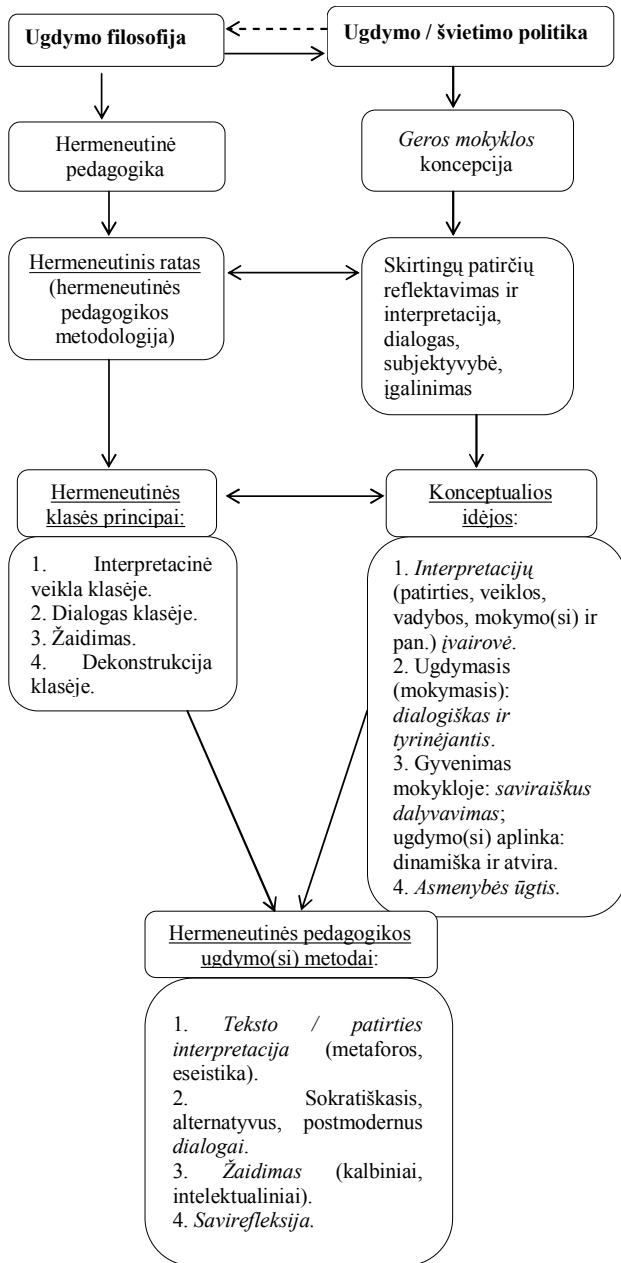
HERMENEUTINĖS PEDAGOGIKOS, KAIP UGDYMO(SI) FILOSOFIJOS IR PRAKTIKOS, TYRIMO REZULTATŲ KONCEPTUALIZAVIMAS

Švietimo / ugdymo politika diktuoja subjekto valdymo ir kontrolės mechanizmus, todėl svarbu parodyti šios politikos lauką, kuriame išryškėtų taikoma hermeneutinės pedagogikos metodologija. Taigi reikia aptarti švietimo / ugdymo politikos atlieptą disertacijoje.

Disertacijos tyrimo rezultatai išryškino mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymo(si) filosofijos, metodologijos ir praktikos vienovės raiškos būtinybę bei ugdymo filosofijos, ugdymo / švietimo politikos nuolatinės sąveikos poreikį. Ugdymo / švietimo politika kuria ugdymo(si) koncepcijas. Pažymėtina, kad ugdymo filosofija ir ugdymo / švietimo politika gali: a) konfrontuoti tarpusavyje, nes ugdymo filosofija turi galias tradicijas ir jos teiginiai formuojami kelis šimtmečius, o ugdymo politika yra nuolatos kintanti, b) derėti tarpusavyje. Tačiau ugdymo filosofija, ugdymo / švietimo politika yra viena šalia kitos ir nuolatos derinamos. Strategai, kuriantys ugdymo politiką, siekia derintis su ugdymo filosofija (tačiau ne visada), o ugdymo filosofija ją nuolatos apžvelgia ir kritikuoja. Todėl tarp ugdymo / švietimo politikos bei ugdymo filosofijos yra nuolatinis dialoginis kritinis santykis. Politika iš dalies diktuoja ugdymo filosofijos kryptis, be to, dėl politikos teoriniai dalykai kartais virsta praktika (Duoblienė, 2008, 2011).

Švietimo politikos strategai rengia mokyklų koncepcijas, kurių idėjos atliepiamos ugdymo(si) praktikoje. Kiekviename tautos raidos etape mokyklos remiasi formuojamomis švietimo politikos koncepcijomis, ugdymo(si) turiniu, tikslais, procesu realizuodamos koncepcijos principus. Paskiausia sukurta *Geros mokyklos koncepcija* (2013 m.), neatmesdama prieš tai buvusių mokyklų koncepcijų idėjų (Tautinės mokyklos 1988 m., Bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos 1994 m.), jas papildė naujais akcentais, išryškindama šiuolaikinių pokyčių būtiną atlieptą ugdymo(si) praktikoje. *Geros mokyklos* koncepcija yra ugdymo / švietimo politikos dalis, atliepianti kozybės vadybos stiprinimą bendrojo lavinimo mokyklose. Konceptuali disertacijos idėja taip pat atspindi šiandienos mokyklų ugdymo(si) proceso ir jos dalyvių bei švietimo politikos kaitą, reaguojant į vykstančius pokyčius. Todėl disertacijos tyrimo metu išryškėjo disertacijos koncepcijos integralumas į kurią švietimo / ugdymo politiką, t. y. *Geros mokyklos* koncepciją. Tyrimo koncepcijos, švietimo / ugdymo politikos integralumas vizualiai vaizduojamas 12 paveiksle. Reikia pasakyti, kad disertacijos tyrimo rezultatai nenunei-

gia anksčiau minėtųjų koncepcijų. Darbo radiniai papildė tautinio identiteto ugdymo(si) sampratą daugiamačių principais ir išryškina ugdymo(si) proceso ir jo dalyvių poreikį nuolat palaikyti dialoginį santykį su vykstančiais pokyčiais ir juos atliepti ugdymo(si) praktikoje.



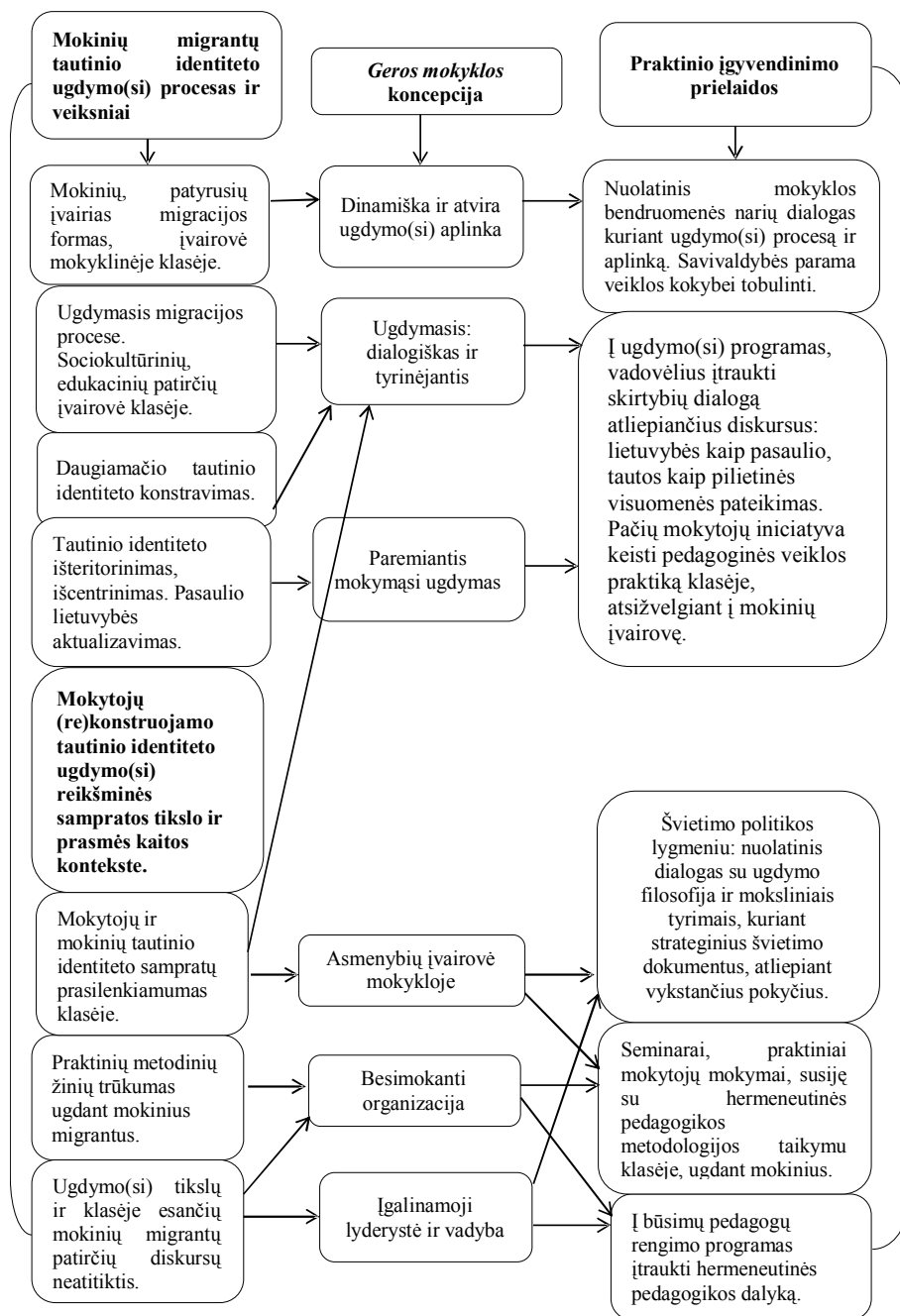
12 pav. Tyrimo koncepcijos ir švietimo / ugdymo politikos integralumas

Šiame paveiksle vizualiai pavaizduotos disertacijos teorinių išvalgų sąsajos su *Geros mokyklos* koncepcijos principais. Vaizduojama švietimo politikos ir ugdymo(si) filosofijos, metodologijos ir politikos idėjų sąveika. Taip pat parodomas švietimo / ugdymo politikos konceptualių idėjų ir hermeneutinės klasės principų integralus ryšys bei praktinis šių idėjų įgyvendinimas panaudojant hermeneutinės pedagogikos ugdymo(si) metodus. Kitaip tariant, vaizduojamas pedagoginis techninis išėjimas iš idėjinio lygmens į praktinį veiksmą. Šitaip parodomas hermeneutinės pedagogikos ne tik filosofinis, metodologinis lygmuo, bet ir praktinis taikomumas. Šiuo atveju išreiškiamas supratimo ugdymas(is) naudojant hermeneutinės pedagogikos ugdymo(si) metodus, kurie yra padiktuoti ugdymo filosofijos.

Šis paveikslas vaizduoja disertacijos konceptualios idėjos integralų ryšį su kuriama ugdymo / švietimo politika. Siekiant parodyti disertacijos empirinio tyrimo rezultatų praktinį realizavimą, pavaizduotos pagrindinių tyrimo rezultatų sąsajos su *Geros mokyklos* koncepcijos principais ir siūlytinos praktinio įgyvendinimo gairės (žr. 13 pav.). Šiuo tyrimo radinių konceptualizavimu pagrindžiama konceptuali disertacijos idėja, t. y. praktinis hermeneutinės pedagogikos taikomumas.

Šiuolaikinės hermeneutinės pedagogikos įtraukimas į švietimo / ugdymo politiką reikalingas dėl nuolatinės sociokultūrinės, edukacinės kaitos, todėl ugdymo politika turi atspindėti šiuos pokyčius: a) rekonstruojant ugdymo turinį, atliepiant M. Fullan nuolatinio buvimo procese idėjos įgyvendinimą bei sujungiant kasdienį ir formalųjį žinojimą. Formaliosios žinios, arba profesionalizmas, gali būti susietos su tam tikrais interesais (akademiniiais, profesiniais, ekonominiais, politiniais) (Muller, 2000), todėl tai veda sisteminio prisirišimo link. O kasdienis žinojimas, arba išgyvenamos patirtys, atveria kelią į supratimo ugdymo dialogą, supratimo horizontų sintezę. Tokiu atveju hermeneutinės praktikos pedagoginėje klasėje sudaro sąlygas atkoduoti sisteminės žinias ir sąveikauti su kasdieniu žinojimu, kuriant ir interpretuojant reikšmes; b) skirtumų per marginalizuotų ir nutylėtų balsų įtraukimą į pedagoginės klasės praktiką (šiuo atveju kalbama apie mokinius migrantus, ypač reemigrantus), kuriant interpretacinį dialoginį reikšmių supratimo procesą.

Šioje disertacijos apibendrinamojoje dalyje išryškinta: pirma, darbo konceptualios idėjos sąveika ir integralumas į švietimo / ugdymo politiką; antra, tyrimo rezultatų praktinio įgyvendinimo galimybės, sąveikaujant su švietimo / ugdymo politikos principais, remiantis hermeneutinės pedagogikos metodologija; trečia, pateikti pasvarstymai, suteikiantys prielaidas hermeneutinę pedagogiką integruoti į švietimo / ugdymo politiką.



13 pav. Tyrimo rezultatų konceptualizavimas

REKOMENDACIJOS

Toliau pateikiamos atlikto lietuvių kilmės mokinių tautinio identiteto ugdymo(si), taikant hermeneutinės pedagogikos metodologiją, tyrimo pagrindu siūlomos rekomendacijos.

Mokslininkams-tyrėjams:

- tyrinėjant tautinio identiteto kilmę šiuolaikinių procesų kontekste, įtraukti ir plačiau plėtoti daugiamačio (išteritorinto, išcentrinto) tautinio identiteto sampratą pasaulio lietuviybės kontekste, siekiant parodyti ugdymo(si) ir kitų reikšmingai susijusių sričių sąveiką. Taip pat tautinio identiteto konstrukta analizuoti remiantis dalomo subjekto šiuolaikine filosofijos teorija, identitetą atskleidžiant kaip įvairių *patybių spiečių*;
- siekiant praplėsti šio disertacinio tyrimo teorines ir praktines išvalgas, tyrinėjant lietuvių kilmės mokinių tautinį identitetą galima taikyti ir kitą hermeneutikos pobūdį, t. y. kritinę hermeneutiką, kuri suteiktų galimybes pažvelgti, kokią įtaką tautinio identiteto ugdymui(si) ir (re)konstrukcijai daro įvairūs politiniai, sisteminiai, klasiniai ar socialiniai susisaistymai;
- tautinio identiteto konstrukta rekomenduojama tirti tarpdiscipliniškumo kontekste, kadangi disertacinis tyrimas parodė, jog tai kompleksinis, daugiamačis konstruktas, aktualus įvairioms mokslo šakoms ir praktikoje;
- analizuojant migracijos proceso dalyvių, kaip subjektų, nepriklausomų nuo įvairiausių susaistymų (sisteminių, ideologinių, socialinių ir pan.), (iš)gyvenamas patirtis rekomenduojama naudoti kokybinę metodologiją taikant hermeneutinės fenomenologijos strategiją, kuri numato pačių tyrimo dalyvių ir tyrėjo patirčių interpretaciją, reflektuojant daugybines realybes. Tokiu atveju fenomenologija suprantama ne vien kaip aprašymas, besiremiantis filosofine teorija, bet ir kaip išgyventų su reiškiniu susijusių patirčių interpretacija;
- tyrinėjant mokinių migrantų išgyvenamas patirtis ir jų reikšmingumą ugdymo(si) procese, rekomenduojama analizuoti hermeneutinės pedagogikos plotmėje, siekiant parodyti ne linijiniškumą, kaip vieną vyraujančią prasmų lauką, bet procesualumą tarp tradicinio sąmoningumo ir kritinės tradicijos, parodantį interpretacijų skirtybes;
- tiriant šiuolaikinį ugdymo procesą, ugdymo mokslo tyrėjams metodologams siūlytina ugdymo procesą analizuoti šiuolaikinės ugdymo filosofijos ir praktikos vienovės raiškoje, aktualizuojant ugdymo filosofijos principų praktinį taikomumą, ypač atkreipiant dėmesį į filosofinių principų taikomumą ugdymo praktikos mikrolygmeniu, t. y. mokyklinėje klasėje ir pamokoje.

Ugdymo praktikams:

- ugdant lietuvių kilmės mokinių tautinį identitetą rekomenduojama integruoti hermeneutinės pedagogikos metodologiją į bendrąsias ugdymo(si) programas ir jos pagrindu įgalinti mokinius ir jų (iš)gyvenamas patirtis, jas panaudojant kaip mokymo(si) išteklių. Šitaip sudaromos sąlygos vykti **ugdymui(si) kaip horizontų sintezei**. Kadangi kiekvienas mokinys yra kelių naratyvų subjektas, todėl jo / jos patirtis gali tapti mokymosi ištekliumi, sudarančiu tarpkultūrinę ugdymo(si) terpę, kuri nėra pateikiama vadovėliuose. Pavyzdžiui, iš Lenkijos atvykusio mokinio žinios gali būti panaudojamos mokantis apie Abiejų Tautų Respubliką, Vilniaus kraštą ir pan., siekiant atskleisti įvairius požiūrius į tą pačią temą, leidžiant patiems mokiniams kritiškai priimti informaciją. Atitinkamai literatūros pamokose įgalinamos skirtingų mokinių įvairių simbolių ir reikšmių interpretacijos. Taip pat ir įvairiose kitose pamokose;
- skirti dėmesio išgyvenamų patirčių su tautiniu identitetu susijusioms reikšmių (re)konstrukcijoms ir refleksijai, perkeltiant šių interpretacijų reikšmingumą kultūrai, švietimui, pilietiškumui ir kitoms sritims (re)konstruoti per **naratyvinės kompetencijos** ugdymą(si). Naratyvinė kompetencija siejama su gebėjimu *kitą* matyti ir konstruoti detalai pragmatiniame ar socialiniame kontekste. Ugdyme(si) naratyvai įtvirtina normas ir formuoja individų mąstymus apie savo ir kitų veiksmus bei ko galima tikėtis iš *kito* tam tikrose situacijose. Mokytojai, per pamokas komentuodami įvairias istorijas, formuoja normas, kokie veiksmai yra priimtini, kokie nepriimtini. Kitaip tariant, naratyvai formuoja standartus, kuriais remiantis apsprendžiamas veiksmų priimtumas. Todėl tiek mokiniai, tiek mokytojai turi ugdyti(s) naratyvinę kompetenciją, kaip išsilaisvinimo iš sisteminio mąstymo siekį;
- siūlytina į ugdymo(si) programas, vadovėlius įtraukti **skirtybių dialogą** atliepiančius diskursus, t. y. lietuvybę pateikti įvairiomis priegomis: per tradicinį etnokultūrinį ir pilietinį modelį, kad mokinys susipažintų su įvairiais diskursais ir sąmoningai pats / pati pasirinktų kooperacijoje su kolektyvais subjektyvią tautinio identiteto konstravimo priegą. Svarbu atkreipti dėmesį, kad dialogas hermeneutinėje klasėje nėra sisteminis klausinėjimo procesas. Metodologinis sisteminis ugdymas(is) remiasi mokytojo pranašumu mokinio atžvilgiu, nes jis turi daugiau patirties, žinių ir kompetencijų. Tačiau hermeneutinėje klasėje nėra svarbi intelektualinė lygybė. Tokioje klasėje svarbus skirtumų pripažinimas, *kito* traktavimas kaip partnerio, siekiant lygiaverčio dialogo interpretacinėje veikloje. Dialoginėje klasės aplinkoje nė viena interpretacija nepateikia

galutinio ir galimai autoritetingesnio sprendimo. Todėl tai yra vienas iš būdų, siekiant įtraukti kuo daugiau dalyvių į ugdymo(si) procesą, išvengiant priverstinio konsensuso, kai mokiniai, bijodami pateikti „neteisingą“ atsakymą ar nuomonę, neišitraukia į ugdymo(si) procesą, praranda galimybę praplėsti savo mąstymo horizontus;

- ugdant lietuvių kilmės mokinių tautinį identitetą svarbus **mokytojo hermeneuto vaidmuo**, kuriantis tarpcivilizacinį dialogą. Todėl mokytojams rekomenduojama rengti įvairius mokymus, seminarus, praktinius užsiėmimus (*rekomenduojamos temos*: klausinėjimo kultūros prasmė, kaip individo išsilaisvinimo galimybė; ugdymas(is) kaip horizontų sintezė; kultūros reikšmė kaip subjektyvybės bruožas; ugdymas kaip saviugda; dialoginė klasė; mokytojas hermeneutas: nuo tradicinio mokytojo pozicijos prie mokytojo asistento, savęs supratimo mokymosi procese; interpretacinių įgūdžių ugdymas(is): sisteminio žinojimo dekonstrukcija, kūrybinio mąstymo link), kurių metu jie / jos būtų mokomi kritinio požiūrio į sistemos normatyvus, atpažinti įvairius diskursus ir jų įgalinimą, išgyvenamų patirčių reflektavimą edukaciniame procese, skirtą panaudojant kaip mokymo(si) išteklių;
- siūlytina rengiant būsimus pedagogus bei mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programas įtraukti **hermeneutinės pedagogikos dalyką**, aprėpiantį įvairias hermeneutikos rūšis (universaliąją, fenomenologinę, kritinę, radikaliąją, konservatyviąją, poststruktūralistinę ir kt.), siekiant ugdyti pedagogų kritinį mąstymą, gebėjimą sąveikauti su nuolatine ugdymo(si) proceso kaita skirsmų perspektyvoje ir įsitraukti į šiuos pokyčius, keičiant ugdymo(si) proceso praktiką ugdymo(si) filosofijos vienovėje;
- švietimo strategams, rengiantiems strateginius švietimo dokumentus, rekomenduojama atsižvelgti į galimą perėjimą nuo instrumentinio, normatyvinio mokslo, grįsto technine kontrole ir empiriniu patikimumu, prie ugdymo(si) proceso, kaip filosofijos, orientuotos į **savaimingą interpretacinę praktiką**. Taip būtų išvengiama informacijos ir prasmės pertekliaus, kai mokiniai neinternalizuoja ir mechaniškai atkartoja tol, kol reikalauja sistema. Dėl to mokiniai patiria dideles įtampas, perkrovas, stresą ir kitus neigiamus psichologinius ir fizinius išgyvenimus. Ugdymo(si) proceso, kaip savaimingos interpretacinės praktikos, įprasminimas sudarytų sąlygas (iš)gyvenamos patirties įvairovę klasėje paversti mokymo(si) ištekliumi, ją atkoduoti kaip praktinį taikomumą.

DISKUSIJA

Teorinės analizės ir empirinio tyrimo metu disertaciniame darbe išryškėjo keletas diskusinių klausimų, kviečiančių diskutuoti dėl Lietuvos ir užsienio mokslininkų įžvalgų ir idėjų. B. Kuzmickas, B. Genzelis, E. Martišauskienė, V. Rajeckas, A. Smith, J. Willinksy, P. Duara tautinį identitetą analizuoja remdamiesi istorine, kalbine ir teritorine linija. Tautinį identitetą jie nagrinėja kaip tęstinį, istoriškai kintantį dėl migracijos, europeizacijos, globalizacijos ir kitų veiksnių, tačiau priklausantį nuo nacionalinės kalbos, teritorinės apibrėžties, etninės priklausomybės, šitaip atliepdami tautinio identiteto vienmatį sampratą. Tačiau minėtieji mokslininkai neaptarė tautinio identiteto daugiavertumo ir daugiavertumo. Disertacijoje, nenuneigiant tautinio identiteto konstrukto istoriškumo svarbos, remiantis tyrimo rezultatais tautinis identitetas grindžiamas daugialypiškumo samprata (ši samprata aktualizuojama ir I. Zaleskienės, L. Duoblienės moksliniuose darbuose). Šiai diskusijai prielaidas sudaro tarpdisciplininės teorinės įžvalgos, atskleidusios, kad tautiniam identitetui ir jo ugdymui(si) mokykloje įtaką daro kitų mokslo sričių (humanitarinių, socialinių) žinios ir pasiekimai. Tarpdisciplininis požiūris į tyrimo objektą – tautinį identitetą – atskleidė, kaip įvairūs socialiniai, kultūriniai ir politiniai reiškiniai veikia mokinių migrantų tautinio identiteto ugdymo(si) situaciją mokyklose. Antra, empirinio tyrimo rezultatai parodė, kad lietuvių kilmės mokiniai, gimę ne Lietuvoje, bet atvykę į Lietuvos mokyklas, konstruoja dvigubas (urugvajietis–lietuvis, lietuvis–lenkas) ir daugybines (baltarusis–lietuvis–žydas) tapatybes, kai tautinio identiteto sampratos pagrindas tampa ne etniškumas, o pilietiškumas ar jausminė būseną (šie rezultatai sutampa su I. Zaleskienės mokslinių tyrimų įžvalgomis). Tyrimo rezultatai atskleidė, kad reemigrantai ir išvykę mokiniai save linkę identifikuoti ne teritorinio, etninio lietuvių, bet pasaulio lietuvių kontekste, šitaip išryškindami tautinio identiteto išteritorinimą, išcentrinimą. Svarbūs pokyčiai vyksta ir pedagoginėje mokytojo veikloje, nes mokytojui dirbant su įvairias migracijos formas patyrusiais mokiniais taip pat kinta tautinio identiteto samprata ir pats ugdymo(si) procesas (ugdymo(si) proceso pokyčius analizavo J. Ruškus, tyrinėdamas lietuvių kilmės mokinius migrantus). Tyrimo rezultatai atskleidė, kad mokytojai tautinį identitetą pradeda konstruoti remdamiesi pilietine samprata, akcentuodami lietuviybės išteritorinimą, iš pedagoginės patirties su šiais mokiniais suvokdami, kad A. Maceinos, S. Šalkauskio suformuota tautinio identiteto samprata nebėra pakankama ugdyme(si). Ypač tai ryšku Vilniaus lietuvių namų gimnazijoje, kurioje didžiąją besimokančių

jų dalį sudaro lietuvių kilmės mokiniai, atvykę iš užsienio. Todėl šiuo metu neapakanka apsiriboti esencialistine tautinio identiteto samprata. Tautinio identiteto ugdymas(is), atliepiant šiuolaikinės migracijos procesus, turi remtis subjektyvybe, nurodančia į priklausymą keliems naratyvams: *mūsų-patybei, jūsų-patybei, mes-patybė, aš-patybė* ir kt.

Tyrimo duomenys parodė, kad netikslu ir nepakankama lietuvių kilmės mokinius ugdyti remiantis etnokultūriniu tautos modeliu. Prasmingą reikšmę įgyja pilietinis tautos modelis, tautinį identitetą konstruojantis pilietiškumo, jausminio prisirišimo ir įsipareigojimo pagrindais. Šiuo atveju svarbi hermeneutinės pedagogikos metodologija, pabrėžianti ugdymo filosofijos ir praktikos vienovės raišką, atliepiant problemos kompleksiskumą ir nuolatinį skirsmų radimąsi. Todėl reikalingas hermeneutinis dialogas, išskleidžiantis mokinių migrantų ir mokytojų asmeninių patirčių reikšmes, susijusias su tautiniu identitetu, kurių pagrindu turi vykti reikšminiai pokyčiai ugdymo(si) filosofijos ir praktikos sampratoje bei švietimo sistemoje. Hermeneutinės pedagogikos metodologija disertacijoje polemizuoja su ugdymo(si) modeliais, atliepiančiais instrumentinį ugdymo(si) konstrukta, techninį ugdymo(si) metodų taikymą, be sąveikos su ugdymo(si) filosofija. Nenuneigiant Lietuvos edukologų O. Visockienės, L. Šiaučiukėnienės, P. Talijūnienės, G. Butkienės, A. Kepalaitės šiuolaikinės didaktikos tyrinėjimų, akcentuojančių šiuolaikinių ugdymo(si) metodų praktinį / techninį taikomumą ir psichinius besimokančių asmenų procesus, disertacijoje parodoma ugdymo(si) filosofijos, metodologijos ir metodų vienovės raiška, ugdant mokinių migrantų tautinį identitetą. Pažymėtina, jog edukacinė paradigma remiasi filosofinėmis prielaidomis, pasireiškiančiomis naujų filosofinių ugdymo teorijų atsiradimu, įnešančiomis savo ugdymo(si) metodus. Tyrimo rezultatai parodė, kad, suvokiant ugdymo(si) realybės kaitą, vykstančią dėl šiuolaikinės migracijos, kinta ir mokytojo pedagoginė veikla klasėje. Kitaip tariant, pereinama nuo griežtos metodikos, atliepiančios pedagoginį komunikacinį dialogą, prie hermeneutinio fenomenologinio dialogo. Taip pat tyrimo rezultatai parodė, kad kinta ir mokytojo vaidmens pozicionavimas: nuo tradicinio mokytojo prie mokytojo hermeneuto.

Disertacijos teorinės ir praktinės išvalgos bei rezultatai išryškino ugdymo filosofijos, metodologijos ir ugdymo(si) metodų vienovės raišką, ugdant mokinių migrantų tautinį identitetą mokykloje. L. Duoblienė, tyrinėdama tautinį identitetą, daugiausia dėmesio skiria kritiniam mąstymui, siedama su išsilaisvinimo pedagogika. Kritinio mąstymo ir jo raidos požiūris nėra tapatus hermeneutinės ugdymo filosofijos požiūriui į ugdymo procesą. Jie nėra

ir vienas kitam prieštaraujantys, veikiau vienas kitą papildantys. Teorinėse išvalgose išryškėjo, kad skiriasi kritinės pedagogikos ir hermeneutinės pedagogikos požiūriai į prietarus. Kritinė pedagogika numato prietarų įveikimą, o hermeneutinė pedagogika akcentuoja prietarų supratimą ir pasinaudojimą jais. Remiantis konkrečios darbe išanalizuotos pamokos (gamtos pažinimo / geografijos) pavyzdžiu, išryškėja, kad kritinė pedagogika akcentuoja gamtos pažinimą gamtamoksliniu požiūriu, t. y. kokios įmonės egzistuoja, kaip jos eksploatuoja aplink esančius gamtinius telkinius ir kokia šaliai gali būti nauda arba žala. Hermeneutinė pedagogika domisi, su kokia etimologija, mitais ir prietarais susijusios gamtinės aplinkos, kokios žmonių grupės čia gyveno (-a), kokia jų mąstysena. Hermeneutinė pedagogika siekia ne išsilaisvinti nuo prietarų, o pažinti ir įsisavinti. Kritinis mąstymas susieja hermeneutinę ir kritinę pedagogikas, išryškindamas, kad šios pedagogikos rūšys viena kitai gali neprieštarauti. Kritinei hermeneutikai svarbu socialinis prietarų vaidmuo, kokias funkcijas jie atlieka žmonių gyvenime, t. y. išsaugant folklorą, kuriant kitą kultūrą ir pan. Todėl šioje disertacijoje atsiveria papildomos galimybės, parodant skirtis ir jungtis tarp jau L. Duoblienės išskleistos ir analizuojamos ugdymo filosofijos, metodologijos praktikos vienovės.

Disertacijoje išryškėjo formaliosios švietimo ir ugdymo sistemos bei hermeneutinės pedagogikos principų prasilenkiamumas. Taip yra, nes strateginiuose švietimo politikos dokumentuose atsispindi prieštaringos nuostatos ir jų įgyvendinimo priemonės. Kai vienu atveju numatoma laisva interpretacinė švietimo ir ugdymo(si) praktika, tačiau galutiniai ugdymo(si) rezultatai matuojami standartizuotomis, institucionalizuotomis išraiškos priemonėmis. Švietimo politikos dokumentai siekia užtikrinti objektyvumą, drausmę ir kontrolę, tačiau hermeneutinės pedagogikos principai nurodo ugdymo(si) dalyvių subjektyvumą, interpretacinę praktiką, dialogą ir laisvę. Todėl švietimo politikai, kurdami strategines nuostatas ir dokumentus, turėtų užtikrinti integralią ugdymo filosofijos ir praktikos vienovės raišką, siekdami M. Fullan nuolatinio buvimo proceso idėjos įgyvendinimo. Pritariant L. Duoblienės idėjoms, kad filosofinis analitinis požiūris leistų užčiuopti švietimo, ugdymo ryšį su kitais reiškinais, švietimo problemas dera išskleisti socialinės Lietuvos ir pasaulio kaitos kontekste, svarstant bendrumus su dabartiniu pasauliu. Šiuo metu disertacijos išvalgos ir tyrimo rezultatai, kuriant bendrą švietimo, ugdymo politikos strategiją, siūlo atsižvelgti į hermeneutinę pedagogiką. Tai viena iš ugdymo filosofijos ir praktikos vienovės raiškos paradigmų, nurodančių laisvą žaidybinį dialogą klasėje, patirčių interpretaciją panaudojant kaip šiandieninio ugdymo(si) išteklių, iškeliant subjektyvumą. Ši paradigma svarbi dėl

mokyklinėje klasėje esančios mokinių įvairovės ir patirties, atsirandančios vykstant šiuolaikiniam migracijos procesui.

Disertaciniame darbe iškilo diskusiniai klausimai, kaip hermeneutinės pedagogikos ugdymo(si) metodai galėtų būti pritaikomi konkrečiose mokyklose, kuriose mokosi lietuvių kilmės mokiniai, patyrę įvairias migracijos formas? Kaip taikant šiuos ugdymo(si) metodus pamoka taptų reliatyvi ir kistų priklausomai nuo mokinių patirčių įvairovės klasėje? Pavyzdžiui, jei klasėje daug i/re/migrantų, kitataučių, kaip nuo jų kismo kistų pati pamoka? Hermeneutinė pedagogika rodo sąsajas tarp praktikos ir švietimo dokumentų, jų vietos ugdyme(si), ji numato, kad kasdienė pedagoginė praktika gali ir turi skirtis nuo ugdymo politikos. Pamoka turi kisti priklausomai nuo mokinių sudėties, įvairovės ir patirties, tai akcentuoja ir 2013 m. *Geros mokyklos* koncepcija.

Disertacijoje specialiai ir išsamiai neanalizuojami lietuvių kilmės mokinių sisteminiai, politiniai ar socialiniai susisaistymai ir įsipareigojimai, darantys įtaką tautinio identiteto ugdymui(si). Disertacijoje patirčių, susijusių su tautinio identiteto ugdymu(si), analizei pasirinkta šiuolaikinė universalioji hermeneutinė pedagogika. Todėl tyrimas galėtų būti tęsiamas kritinės hermeneutikos kryptimi siekiant parodyti, kaip tam tikri klasiniai, socialiniai ir ideologiniai lietuvių kilmės mokinių įsipareigojimai lemia tautinio identiteto ugdymą(si), kai reiškiasi galios principas ir galių žaidimai. Tokiame tyrime būtų svarbu plėtoti ne tik *skirsmo* deridiškuoju požiūriu reikšmę tautiniam identitetui, bet ir *trūkio* M. Foucault filosofijos požiūriu reikšmę. Kitaip tariant, nagrinėti lietuviškąjį tautinį identitetą tų subjektų, kurie neturi lietuviškos kilmės, bet save identifikuoja lietuviais. Kita disertacijos plėtojimo kryptis galėtų apimti ir tėvų, kaip artimiausios aplinkos, įtakas tautinio identiteto ugdymui(si), sąlygojančias mokinių tautinio identiteto vienokį ar kitokį prisiskyrimo / pasirinkimo kelią. Disertacijos tyrimo instrumente, skirtame mokiniams, įtraukti šie socializacijos veiksniai (šeima, klasės draugai, pedagogai), tačiau atskirai šeimos institutas nebuvo specialiai analizuojamas, nes pasirinkta hermeneutinė fenomenologinė tyrimo metodologija mokinį leido traktuoti kaip subjektą, kuris gali be jokių susisaistymų ir įsipareigojimų individualiai-subjektyviai ugdytis tautinio identiteto prasmines konstrukcijas kooperuodamasis su įvairiais kolektyvais (pedagogais, tėvais, klasės draugais ir kt.) *čia ir dabar*. Tyrimas gali būti plėtojamas su kita mokinių grupe, t. y. Lietuvoje besimokančiais mokiniais, neturinčiais lietuviškos kilmės. Tyrinėti, kaip mokyklose ugdomas lietuviškas tautinis identitetas lemia pačių mokinių tautinį identitetą ir kaip jų supratimas sąveikauja rekonstruodamas „didžiojo pasakojimo“ tautiškumo diskursą.

LITERATŪRA

Mokslo šaltiniai

1. Adgirdag, O., van Houtte, M., van Avermaet, P. (2011). Ethnic school context and the national and sub-national identifications of pupils. *Ethnic and Racial Studies*, 34, 2, 357-378.
2. Ahmed, S., Castaneda, C., Fortier, A. M., Sheller, M. (2003). *Uprootings/Regroundings Questions of Home and Migration*. Oxford, New York: Berg.
3. Akstinavičiūtė, I. (2006). Antropologinė „namų“ idėjos perspektyva: lietuvių diasporos žmonių tikslas ar saugi vieta „judant“? *Oikos. Lietuvių migracijos ir diasporos studijos*, 2, 30-42.
4. Alba, R. (2005). Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 1, 20-49.
5. Aleksandravičius, E. (2013). *Karklo diegas. Lietuvių pasaulio istorija*. Vilnius: Versus aureus.
6. Aleksandravičius, V. (2001). Tapatybės diskursai civilizacijų sandūros įtampoje. *Identiteto raida. Istorija ir dabartis*, 118-128. Prieiga per internetą: http://www.ku.lt/wp-content/uploads/2013/03/2001_nr_1-2-118-128.pdf [žiūrėta 2012-04-05].
7. Ang, I. (2001). *On not speaking Chinese: Living between Asia and the West*. London: Routledge.
8. Anthias, F. (2001). New hybridities, old concepts: the limits of ‘culture’. *Ethnic and Racial Studies*, 24 (4), 619-641.
9. Appadurai, A. (2005). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization* (7th print.). Public worlds. Vol. 1., Minneapolis: University of Minnesota Press.
10. Aramavičiūtė, V. (2005). Tautinis tapatumas ir jo kaita vyresniame mokykliniame amžiuje. *Pedagogika*, 9, 40-49.
11. Archer, L., Francis, B., Mau, A. (2010). The Culture Project: diasporic negotiations of ethnicity, identity and culture among teachers, pupils and parents in Chinese language schools. *Oxford Review of Education*, 36, 4, 407-426.
12. Armbruster, H. (2002). Homes in Crises. Syrian Orthodox Christians in Turkey and Germany. *New Approaches to Migration? Transnational Communities and the Transformation of Home*, 17-33.
13. Back, L. (2002). The fact of hybridity: youth, ethnicity, and racism. *A Companion to Ethnic and Racial Studies*. Malden, MA: Blackwell.
14. Bacon, R. B. (2008). Fragmented Lives: Segmented Identities - An Exploratory Study of the Effect of Marriage on the Social Contacts and Identities of Filipinas in the United Kingdom. *The international journal of diversity in organisations, communities and nations*, 7, 6, 275-281.
15. Bagdanavičiūtė, R. (2012). *Interpretacinės dinamikos pobūdis bei kaita hermeneutikoje*. Daktaro disertacija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
16. Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays* by M. M. Bakhtin. Texas: University of Texas Press.
17. Balčius, J. (2005). *Dorovinio lietuvių identiteto prigimtis ir prasmė*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.

18. Barrett, M. (2002). Children's views of Britain and Britishness in 2001. *Annual Conference of the Developmental Psychology Section of the British Psychological Society*, 2-22.
19. Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Boston: Little, Brown and Company.
20. Barth, F. (1969). Introduction. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture*. Oslo: Universitetsforlaget.
21. Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. UK: Polity Press.
22. Baumann, G. (2002). Collective Identity as a Dual Discursive Construction: Dominant vs Demotic Discourses of Culture and the Negotiation of Historical Memory. *Identities: Time, Difference and Boundaries*, 189-200.
23. Baumann, G. (2002). *Contesting culture: Discourses of identity in multi-ethnic London*. United Kingdom: Cambridge University Press.
24. Bengt, U. (2010). *Ricoeur, Hermeneutics, and Globalization*. London: Continuum.
25. Berger, P., Luckman, Th. (1999). *Socialinės tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
26. Bhabha, H. (1990). *Nation and narration*. London: Routledge.
27. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
28. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
29. Blank, Th., Schmidt, P. (2003). National identity in a United Germany: Nationalism or Patriotism? *Political Psychology*, 24, 2, 289-312.
30. Boshoff, A. E. M. J. (2007). *A Hermeneutical Approach to Curriculum Interpretation: Deconstruction as a learning activity*. Paper for Master Degree. University of South Africa.
31. Brown, T. (2001). *Mathematics Education and Language: Interpreting Hermeneutics and Post-Structuralism*. London: Kluwer Academic Publishers.
32. Brubaker, R., Cooper, F. (2000). Beyond 'Identity'. *Theory and Society*, 29, 1-47.
33. Bubnys, R. (2009). *Reflektyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje*. Daktaro disertacija. Šiauliai: ŠU.
34. Bucholtz, M., Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7, 585-614.
35. Burbules, N. C., Bruce, B. C. (2001). Theory and Research on Teaching as Dialogue. *Handbook of Research on Teaching* 4th ed. Virginia Richardson: University of Illinois.
36. Burghardt, D. W. E. (1994). *The Souls of Black Folk*. New York: Dover Publications.
37. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
38. Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
39. Caputo, J. D. (1987). *Radical hermeneutics: Repetition, deconstruction and the hermeneutic project*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
40. Ceislik, A., Verkuyten, M. (2006). National, Ethnic and Religious Identities: Hybridity and the case of the Polish Tatars. *National Identities*, 8, 2, 77-93.
41. Chamberlain, M. (2009). Diasporic Memories: Community, Individuality, and Creativity – A Life Stories Perspective. *The Oral History Review*, 1-11.
42. Chase, S. (2000). Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. *Handbook of Qualitative Research, Second Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
43. Čepaitienė, A. (2010). *Bendrujų gebėjimų ugdymo/si fenomenologinė perspektyva profesiniame rengime*. Daktaro disertacija. Kaunas: VDU.

44. Čiubrinskas, V. (2008). Tautinis identitetas yrančių ryšių pasaulyje: lietuviškumo trajektorijos. *Lietuviškojo identiteto trajektorijos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 7-25.
45. Čiubrinskas, V. (2011). Transnacionalinė migracija ir išjudintas identitetas. *Lietuviškasis identitetas šiuolaikinės emigracijos kontekstuose*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 5-12.
46. Daukšas, D. (2011). Būti lietuviu čia ir ten: migrantų iš Lietuvos Norvegijoje atvejais. *Lietuviškasis identitetas šiuolaikinės emigracijos kontekstuose*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 119-140.
47. Deaux, K. (2006). A nation of immigrants: Living our legacy. *Journal of Social Issues*, 62, 3, 633-651.
48. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2003). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (2nd ed.). London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
49. Descombes, V. (1980). *Modern French Philosophy*. UK: Cambridge University Press.
50. Derrida, J. (2004). Uninterrupted Dialogue: Between Two Infinities, the Poem. *Research in Phenomenology*, 34, 3-19.
51. *Dialogue and Deconstruction: The Gadamer-Derrida Encounter*. Ed. D. P. Michelfelder, R. E. Palmer. USA: State University of New York.
52. Di Cesare, D. (2004). Stars and Constellations: The Difference Between Gadamer and Derrida. *Research in Phenomenology*, 34, 73-102.
53. Dilthey, W. (1990). Hermeneutikos atsiradimas. *Filosofija. Sociologija*, 1.
54. Donskis, L. (2005). *Tapatybė ir laisvė: trys intelektualiniai portretai*. Vilnius: Versus aureus.
55. Donskis, L. (2008). Globalizacija ir tapatybė: asmeninės pastabos apie lietuviškuosius tapatybės diskursus. *Lietuviškojo identiteto trajektorijos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 173-187.
56. Dorelaitienė, A., Mažeikienė, N. (2011). Biografinis metodas: socialinių darbuotojų vyrų profesinio identiteto tapsmas. *Socialinis darbas: patirtis ir metodai*, 1, 7, 51-70.
57. Du Bois, W. E. B. (1994). *The Souls of Black Folk*. New York: Dover Publications.
58. Duara, P. (1996). *Rescuing History from Nation*. USA: University of Chicago Press.
59. Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
60. Duoblienė, L. (2006a). Tarpkultūrinis ugdymas: tautinio tapatumo ir / ar dialogo su *Kitu* paieškos. *Lietuva globalėjančiame pasaulyje*. Vilnius: Logos, 224-248.
61. Duoblienė, L. (2008). Postmodernios minties reikšmė švietimo kaitai. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 20, 9-24.
62. Duoblienė, L. (2009). Ar pavyks išvengti hibridinio tapatumo formavimo(si) informacinėje visuomenėje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 23, 79-91.
63. Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
64. Eriksen, T. H. (1995). *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. Pluto Press: London, East Haven, CT.
65. Fairfield, P. (2011). Dialogue in the Classroom. *Education, Dialogue and Hermeneutics*. Continuum International Publishing Group: New York, 77-90.
66. Fairfield, P. (2011). Education, Dialogue and Hermeneutics. *Education, Dialogue and Hermeneutics*. Continuum International Publishing Group: New York, 1-5.
67. Foucault, M. (1998). *Disciplinuoti ir bausti: kalėjimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos.
68. Foucault, M. (1998). *Diskurso tvarka*. Vilnius: Baltos lankos.

69. Friedman, J. (1996). *Cultural identity and global process*. London: Sage Publications.
70. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.
71. Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. London: Continuum Publishing Group.
72. Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. New York: State University of New York Press.
73. Gallagher, S. (2011). Narrative Competence and the Massive Hermeneutical background. *Education, Dialogue and Hermeneutics*. Continuum International Publishing Group: New York, 21-38.
74. Garšvė, L. (2011). Skirtingų kultūrų vaikų adaptavimas klasėje: tarpkultūrinis suvokimas hermeneutiniu požiūriu. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4 (33), 29-33.
75. Geertz, C. (1994). Primordial Loyalties and Standing Entities. Anthropological Reflections on the Politics of Identity. *Public Lectures*, 7. Collegium Budapest / Institute for Advanced study.
76. Genzelis, B. (2012). *Tautinės savimonės išlikimas ir brendimas Lietuvos okupacijos sąlygomis*. Vilnius: Lietuvos gyventojų genocido ir rezistencijos tyrimo centras.
77. Giddens, A. (2000). *Modernybė ir asmens tapatumas: asmuo ir visuomenė vėlyvosios modernybės amžiuje*. Vilnius: Pradai.
78. Glissant, E. (2005). *Poetics of Relation*. London: Penguin.
79. Grabauskienė-Malinauskienė, D. (2000). *Metaforinio mąstymo lavinimas patarlėmis pradinėje klasėje*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
80. Grad, H., Rojo, L. M. (2008). Identities in discourse: an integrative view. *Analysing identities in Discourse*. John Benjamins Publishing Company: The Netherlands, 3-30.
81. Greenfeld, L. (1992). *Nationalism: Five Roads to Modernity*. Cambridge: Harvard University Press.
82. Grondin, J. (2003). *Filosofinės hermeneutikos įvadas*. Vilnius: Aidai.
83. Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: SAGE Publications.
84. Gupta, A. (1999). The Song of the Nonaligned World: Transnational Identities and the Reinscription of Space in Late Capitalism. *Culture, Power, Place: Explorations in Critical Anthropology*. Duke University Press: Durham and London, 177-199.
85. Hall, S. (1996). The Question of Cultural Identity. *Modernity: An Introduction to Modern Societies*. United Kingdom: Blackwell, 596-632.
86. Hedberg, Ch., Kepsuk, K. (2008). Identity in motion: The process of Finland-Swedish migration to Sweden. *National Identities*, 10, 1, 95-118.
87. Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. London: SCM Press.
88. Herbert, Y. (2001). Identity, Diversity, and Education: A Critical Review of the Literature. *Canadian Ethnic Studies*, 33, 3, 155-185.
89. Hogan, P. (2003). Difference and Deference in the Tenor of Learning. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 3-4, 281-293.
90. Hooper-Greenhill, E. (1994). Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. *The educational role of the museum*. London: Routledge, 3-21.
91. Ibrahim, A. (2008). Subaltern cultural studies, African youth in Canada and the semiology of in-betweenness. *Cultural Studies*, 22, 2, 234-253.
92. Ignatieff, M. (1993). *Blood and Belonging: Journeys into the New Nationalism*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.

93. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. (2004). Prieiga per internetą: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045EN.pdf [žiūrėta 2011-04-05].
94. Jacobson, J. (1997). Perceptions of Britishness. *Nations and Nationalism*, 3, 2, 99-181.
95. Jakavonytė, L. (1999). Filosofijos dėstymas: metodologinės ir metodinės problemos švietimo reformos Lietuvoje ir postmodernaus Europos mentaliteto būvio kontekste. *Ugdymo kaita ir šiuolaikinės pedagoginės technologijos*. Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: VI tarptautinė mokslinė konferencija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, Vroclavo universitetas, 188-195.
96. Jankevičius, S. (2013). Tautinio tapatumo gairės S. Šalkauskio filosofinėje pedagogikoje. *Pedagogika*, 109, 21-26.
97. Josef, S. (1989). Good Will to Understand and Will to Power: Remarks on an “Improbable Debates“. *Dialogue and Deconstruction – The Gadamer – Derrida Encounter*. NY: State University of New York, 163-175.
98. Juodaitytė, A. (2003). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: UAB „Petro ofsetas“.
99. Juodaitytė, A. (2003a). *Vaikystės fenomenas: socialinis-educacinis aspektas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
100. Juodaitytė, A. (2009). Sociologinės paradigmos raiška edukologijoje: naujos žinios ir socialinės pedagogikos statusas. *Mokytojų ugdymas*, 13, 2, 10-25.
101. Juodaitytė, A., Garšvė, L. (2013). From Interritorised to Decentered Identity. *Spring University. Changing Education in a Changing Society*, 1, 5-11, Klaipėda: Klaipėda University.
102. Juodaitytė, A., Savickis, A. (2013). Hermeneutikos metodo taikymas šiuolaikiniame edukologijos moksle. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 30, 24-33.
103. Kačerauskas, T. (2006). Naratyvinis tapatumas ir pop kultūra. *Filosofija. Sociologija*, 3, 25-30.
104. Kačerauskas, T. (2010). Kultūros tradicija ir naujybė: prieštaros ir sąveikos. *Logos*, 63, 145-156.
105. Kanu, Y. (2003). Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial Imagination: Introduction. *Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial Imagination*. Toronto: University of Toronto Press.
106. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimo metodologija ir metodai*. Šiauliai: Liucilijus.
107. Kirova, A., Emme, M. (2009). Immigrant Children’s Bodily Engagement in Accessing Their Lived Experiences of Immigration: Creating Poly-Media Descriptive Texts. *Phenomenology and Practice*, 3, 1, 59-79.
108. Kymlicka, W. (1998). Multicultural Citizenship. *The Citizenship Debates*. Minneapolis: University of Minnesota, 167-188.
109. Kripienė, I. (2011). Etninių institucijų vaidmuo socialiniame imigrantų gyvenime: lietuviai Niujorke. *Lietuviškasis identitetas šiuolaikinės emigracijos kontekste*. Kaunas: VDU leidykla, 105-118.
110. Kristeva, J. (1993). *Nations Without Nationalism*. New York: Columbia University Press London.
111. Kuhn, T. S. (2003). *Mokslo revoliucijų struktūra*. Vilnius: Prada.
112. Kumlu, Y. (2012). Deconstructing the Captive Education: Creating Différance Among the Lonely Crowd. *Sino-US English Teaching*, 9, 4, 108-1090.

113. Kuzmickas, B., Astra, L. (1996). *Šiuolaikinė lietuvių tautinė savimonė*. Vilnius: Rosma.
114. Kuznecovienė, J. (2011). Išteritorinto identiteto alternatyvos: lietuvių imigrantai Airijoje, Anglijoje, Ispanijoje ir Norvegijoje. *Lietuviškasis identitetas šiuolaikinės emigracijos kontekstuose*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 89-104.
115. Kvale, S. (1996). *Interviews – An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
116. Lavery, S. M. (2003). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2, 3, 1-30.
117. Le Roux, J. (2002). Effective Educators are culturally Competent Communicators. *Intercultural Education*, 13, 1, 37-48.
118. Lévinas, E. (1999). Kito pėdsakas. *Baltos lankos 11: Tekstai ir interpretacijos*. Vilnius: Baltos lankos, 43-62.
119. Levitt, P. (2006). Transnational Migration: Conceptual and Policy Challenges. *Globalizing Migration Regimes: New Challenges to Transnational Cooperation*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited, 23-35.
120. Levitt, P., Schiller, G. (2004). Conceptualizing simultaneity: a transnational social field perspective on society. *International Migration Review*, 38, 3, 1002-1039.
121. Lindseth, A., Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18, 145-153.
122. Liubiniene, N. (2009). *Migrantai iš Lietuvos Šiaurės Airijoje: „savos erdvės“ konstravimas*. Daktaro disertacija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
123. Liubiniene, N. (2011). „Aš esu lietuvė visada, tik tai galiu turėti kitą pilietybę“: imigrantų iš Lietuvos identiteto dėlionės Šiaurės Airijoje. *Lietuviškasis identitetas šiuolaikinės emigracijos kontekstuose*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 141-161.
124. London, N. A. (2001). Curriculum and pedagogy in the development of colonial imagination: a subversive agenda. *Canadian and International Education*, 30, 1, 41-76.
125. Lukočiūtė, L., Mažeikis, G., Mickutė, R. (2009). Hermeneutinė klasė: iš užsienio grįžusių mokinių tapatybės švytuoklė ir jos supratimas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4(25), 44-49. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
126. Lukočiūtė, L., Mickutė, R. (2009). *Grįžtamosios migracijos sukeliama mokymo(si) patirčių hermeneutinė analizė*. Magistro darbas. Šiauliai.
127. Lumby, J. (2009). Performativity and identity: Mechanisms of exclusion. *Journal of Education Policy*, 24, 3, 353-369.
128. Madan, S. (1998). *Identity, Culture and Postmodern World*. Edinburgh University Press: Edinburgh.
129. Magos, K. (2006). Teachers from the majority population – pupils from the minority: Results of a research in the field of Greek minority education. *European Journal of Teacher Education*, 29, 3, 357-369.
130. Mayers, M. (2001). Hermeneutics' Invitation to Meaning-Making. *Standards and Schooling in the United States: an Encyclopedia*. United States of America: Greenwood Press, 553-576.
131. Mayers, M., Field, J. C. (2004). Hermeneutics for the Classroom. *Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers*. United States of America: Greenwood Press, 235-243.

132. Malinauskienė, D. (2011). Vaikų metaforinio mąstymo raiška kognityvinės raidos kontekste. *Pedagogika*, 101, 57-62.
133. Martišauskienė, E. (2007). Mokytojų vertybinės nuostatos ir jų sklaida pedagoginėje veikloje. *Acta paedagogica Vilnensia*, 19, 135-146.
134. Martišauskienė, E., Juškevičienė, A. (2011). Gimtosios kalbos puoselėjimas kaip penktokų tautinio ugdymo veiksnys. *Pedagogika*, 103, 7-14.
135. Massey, D. (1993). Power-geometry and a progressive sense of place. *Mapping the futures: Local cultures, global change*, 59-69.
136. Mažeikienė, N. (2000). Kiekybinių ir kokybinių metodų derinimas kuriant nešališką socialinių mokslų metodą. *Lyčių skirtumai švietimo sistemoje: teminis rinkinys*. Vilnius: Moterų informacijos centras, 33-48.
137. Mažeikis, G. (2005). *Filosofinės antropologijos pragmatika ir analitika*. Šiauliai: Saulės delta.
138. Mažeikis, G. (2006). Postmodernios edukologijos paradigmos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 16, 9-17.
139. Mažeikis, G. (2006a). Socializacijos vaidmenys ir individuacijos modeliai. *Mokytojų ugdymas: mokslo darbai*, 6, 81-101.
140. Mažeikis, G. (2008). Adaptation of Service-Learning in Lithuania: a Hermeneutic Perspective. *Socialiniai tyrimai / Social Research*, 1 (11), 6-20.
141. Mažeikis, G. (2010). Skirtingumo ir integracijos dialektika hermeneutinėje klasėje. *Mokytojų ugdymas*, 15, 2, 28-46. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
142. Mažeikis, G. (2012). Įsikūnyti į kitą galimą pasaulį: pagal M. Cvetajevos laiškus N. Hajdukiewicz. *Athena: Philosophical Studies (Athena: filosofijos studijos)*, 8, 244-268.
143. Mažeikis, G. (2013). *Įsikitinimai: sąmoningumo metamorfozės*. Kaunas: Kitos knygos.
144. Mažeikis, G., Lenkauskaitė, J. (2008). Kooperuotų studijų (*service-learning*) adaptavimas Lietuvoje hermeneutinės pedagogikos požiūriu. *Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje: mokslo studija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 30-104.
145. Mažeikis, G., Savickis, A. (2012). Hermeneutinio rato pritaikomumas mokymo(si) procese. *Kokybiniai edukaciniai tyrimai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 24-40.
146. McConnell, S. C., Lewis, K. L. (1998). Practical Hermeneutic Teaching: Research Methods and Self-Development. *The Annual Convention of the American Psychological Association*, 106th, San Francisco, CA, August 14-18, 3-14.
147. McConnell-Henry, T., Chapman, Y., Francis, K. (2009). Husserl and Heidegger: Exploring the disparity. *International Journal of Nursing Practice*, 15, 7-15.
148. McLaughlin, T. H. (1997). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija*. Kaunas: Technologija.
149. Mehan, H. B., Robert, S. A. (2001). Thinking the nation: Representations of nations and the Pacific rim in Latin American and Asian textbooks. *Narrative Inquiry*, 11, 195-215.
150. Merkys, G. (1995). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. Šiauliai: ŠPI Pedagoginio fakulteto Techninis centras.
151. Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge and Kegan Paul.
152. Mickevičius, A. (2010). Hanso Georgo Gadamerio filosofinė hermeneutika ir *geros valios suprasti* prasmė. *Santalka. Filosofija*, 18, 1, 37-43.
153. Mickūnas, A., Stewart, D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.

154. Moules, N. J. (2002). Hermeneutic Inquiry: Paying Heed to History and Hermes - An Ancestral, Substantive, and Methodological Tale. *International Journal of Qualitative Methods*, 1, 3, 1-40.
155. Moules, N. J., McCaffrey, G., Morck, A. C., Jardine, D. W. (2011). On Applied Hermeneutics and the Work of the World. *Journal of Applied Hermeneutics*, 1-5.
156. Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
157. Muller, J. (2000). *Reclaiming Knowledge: Social Theory, Curriculum and Education Policy*. New York: Francis and Taylor Group.
158. Murray, M. (2010). Recognition, Humility and Education: A Hermeneutic Approach. *ESSAI*, 8, 28, 99-103.
159. Nederveen, P. J. (2001). Hybridity, so what? The anti-hybridity backlash and the riddles of recognition. *Theory, Culture and Society*, 18, 219-245.
160. Olick, J. K. (2008). From Collective Memory to the Sociology of Mnemonic Practices and Products. *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin: Walter de Gruyter, 151-162.
161. Olwig, K. F., Sorensen, N. N. (2002). Mobile Livelihoods: Making a Living in the World. *Work and Migration: Life and Livelihoods in a Globalizing World*. Routledge, 3-19.
162. Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics*. Evanston: Northwestern University Press.
163. Papastephanou, M. (2011). Crossing the Divide Within Continental Philosophy: Reconstruction, Deconstruction, Dialogue and Education. *Studies in Philosophy of Education*, 31, 153-170.
164. Papastergiadis, N. (2000). *The Turbulence of Migration: Globalization, Deterritorialization and Hybridity*. Polity Press.
165. Parker, I. (1997). *Psychoanalytic Culture*. London: Sage.
166. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
167. Pelech, S. (2013). Teaching Science as a Hermeneutic Event. *Journal of Applied Hermeneutics*. Prieiga per internetą: <http://jah.synergiesprairies.ca/jah/index.php/jah/article/view/20/pdf>.
168. Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas: praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
169. Phillips, A., James, P. (2001). National identity between tradition and reflexive modernisation. The contradictions of central Asia. *National Identities*, 3, 1, 23-35.
170. Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. *Existential-phenomenological perspectives in psychology*. New York: Plenum, 41-60.
171. Pukelis, K. (1995). *Mokytojų rengimas ir tautos kultūra*. Kaunas: Aušra.
172. Rajeckas, V. (2002). *Ugdymo tikslas ir uždaviniai*. Vilnius: VPU leidykla.
173. Ramanauskaitė, R. (2002). *Šiuolaikinės kultūros fenomenų tyrimai*. Metodinė mokymo priemonė. Kaunas: Vytauto Didžioji universiteto leidykla.
174. Ranonytė, A. (2006). Lietuvos moksleivių pilietiškumo ir tautinio tapatumo formavimosi prielaidos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 16, 63-73.
175. Ratkus, J., Kundrotienė, I., Vilkonis, R. (1999). Pasaulio pažinimo didaktikos gairės. Šiauliai: ŠU leidykla.
176. Razon, N., Ross, K. (2012). Negotiating Fluid Identities: Alliance-Building in Qualitative Interviews. *Qualitative Inquiry*, 18, 6, 494-503.
177. Reicher, S., Hopkins, N. (2001). *Self and nation*. London: Sage.

178. Reizabal, L., Valencia, J., Barrett, M. (2004). National identifications and attitudes to national ingroups and outgroups amongst children living in the Basque Country. *Infant and Child Development*, 13, 1, 1-20.
179. Rembold, E., Carrier, P. (2011). Space and identity: constructions of national identities in an age of Globalisation. *National Identities*, 13, 4, 361-377.
180. Richardson, G. (2006). Singular Nation, Plural Possibilities: Reimagining Curriculum as Third Space. *Curriculum As Cultural Practice: Postcolonial Imaginations*. Toronto ON: University of Toronto Press, 283-301.
181. Ricoeur, P. (2001). *Egzistencija ir hermeneutika: Interpretacijų konfliktas*. Vilnius: Baltos lankos.
182. Robson, C. (1993). *Real World Research: A Source for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publications.
183. Rocha, Z. L. (2010). Mixed Messages, Mixed Memories, Mixed Ethnicity: mnemonic heritage and constructing identity through mixed parentage. *New Zealand Sociology*, 25, 1, 75-99.
184. Rouse, R. (1991). Mexican migration and the social space of postmodernism. *Diaspora*, 1, 8-24.
185. Rubavičius, V. (2003). *Postmodernusis diskursas: filosofinė hermeneutika, dekonstrukcija, menas*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
186. Rubavičius, V. (2011). Nacionalinis tapatumas medių aplinkoje. *Nacionalinis tapatumas medių kultūroje*. Kaunas: Kitos knygos, 15-27.
187. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinių tyrimų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
188. Ruškus, J. (2008). Į Lietuvą atvykusių lietuvių kilmė moksleivių patirtis: „Lietuvių namų“ mokyklos atvejis. *Emigracija ir šeima: vaikų ugdymo problemos ir iššūkiai*. Vilnius: Versus aureus.
189. Ruškus, J., Kuzmickaitė, D. (2008). Į Lietuvą grįžusių vaikų ugdymo ypatumai: „Šėltinio“ mokyklos atvejis. *Emigracija ir šeima: vaikų ugdymo problemos ir iššūkiai*. Vilnius: Versus aureus.
190. Rūdytė, K. (2011). *Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinis-educacinis diskursas į vaikų orientuotoje paradigmoje*. Daktaro disertacija. Šiauliai: ŠU.
191. Satkauskytė, D. (2012). „Lėtas transkultūrinis tapsmas“ ir jo vertės naujausioje lietuvių emigrantų literatūroje. *Žmogus ir žodis*, 14, 31-38.
192. Schempp, P. G. (1996). *Scientific development of sport pedagogy*. New York: Waxmann.
193. Schleiermacher, F. (1998). *Hermeneutics and Criticism, And Other Writings*. UK: Cambridge University Press.
194. Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. 2nd edition. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
195. Slattery, P., Krasny, K. A., O'Malley, M. P. (2007). Hermeneutics, aesthetics, and the quest for answerability: a dialogic possibility for reconceptualizing the interpretive process in curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 39, 5: 537-558.
196. Smith, D. (2006). Postcolonialism and Globalization: Thoughts towards a New Hermeneutic Pedagogy. *Curriculum As Cultural Practice: Postcolonial Imaginations*. Toronto: University of Toronto Press, 251-260.
197. Smith, D. G. (1994). The Hermeneutic imagination and the pedagogic text. *Forms of curriculum inquiry*. New York: Sunny press, 187-209.

198. Smith, D. G. (1999). Globalization and Education: Prospects for Postcolonial Pedagogy in a Hermeneutic Mode. *Interchange*, 30/1, 1-10.
199. Smith, J. A. (2007). Hermeneutics, human sciences and health: linking theory and practice. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2, 3-11.
200. Smith, J. A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage Publications.
201. Smith, N. H. (1997). *Strong Hermeneutics: Contingency and Moral Identity*. London and New York: Routledge.
202. Soysal, Y. (1994). *Limits of Citizenship: Migrants and Post-National Citizenship in Europe*. Chicago: University of Chicago Press.
203. Sotiriou, P. (1993). Articulating a Hermeneutic Pedagogy: The Philosophy of Interpretation. *Journal of Advanced Composition*, 13, 2, 365-80.
204. Sotiriou, P. (2012). *The Pedagogical Implications of Hans-Georg Gadamer's Hermeneutics*. Edwin Mellen Press: New York.
205. Sverdiolas, A. (2002). *Hermeneutinės filosofijos studijos*. Vilnius: Strofa.
206. Šetkus, B. (2010). Tautinis ugdymas mokant istorijos tautinėje mokykloje: patirtis ir jos taikymo šiuolaikinėje mokykloje perspektyvos. *Pedagogika*, 97, 24-31.
207. Šiaučiukėnienė, L. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
208. Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
209. Šiaučiulienė, R. (2011). *Vaičių vasaros laisvalaikio kultūros socialinis-educacinis diskursas laisvės fenomeno kontekste*. Daktaro disertacija. Šiauliai: ŠU.
210. Tadmor, C. T., Tetlock, P. E., Peng, K. (2009). Acculturation strategies and integrative complexity: The cognitive implications of biculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 1, 105-139.
211. Taljūnaitė, M. (2011). Tautinės tapatybės politikos sampratos konstravimas. *Lietuviškasis identitetas šiuolaikinės emigracijos kontekstuose*. Kaunas: VDU leidykla, 41-58.
212. Taljūnaitė, M., Labanauskas, L. (2009). Lietuviai svetur: tautinio tapatumo išsaugojimas. Vilnius: Socialinių tyrimų institutas.
213. Tereškinas, A. (2011). Imigrantai Didžiosios Britanijos, Ispanijos ir Norvegijos spaudoje. *Lietuviškasis identitetas šiuolaikinės emigracijos kontekstuose*. Kaunas: VDU leidykla, 71-88.
214. Thomson, I. (2004). Heidegger's perfectionist philosophy of education in Being and Time. *Continental Philosophy Review*, 37, 439-467.
215. Tijūnelienė, O. (2002). Tautinio kultūrinio tapatumo ugdymas mokykloje – mokytojų įsisąmonintas uždavinys. *Pedagogika*, 60, 94-100.
216. Tupuola, A. M. (2004). Pasifika Edgewalkers: complicating the achieved identity status in youth research. *Journal of Intercultural Studies*, 25, 1, 87-100.
217. Ulusoy, K. (2009). Using the Text Relating to the Exquisite Subjects in History Teaching by Means of the Hermeneutic Method (Armenian Matter as an Example). *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4/8, 2245-2282.
218. Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd Ed.). London, Canada: The Athlouse Press.
219. Visockienė, O., Puskunigienė, A. (2012). *Šiuolaikiniai mokymo/si metodai: pedagoginės veiklos tobulinimo tyrimas*. Kaunas: Technologija.

220. Welty, E. M. (2004). *The performative construction of national identity*. Doctoral dissertation. Prieiga per internetą: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/montiel_w_e/capitulo1.pdf [žiūrėta 2013-07-09].
221. West, B. A. (2000). Segments of Self and Other: The Magyar Hungarian Case. *National Identities*, 2, 1, 49-64.
222. Wiercinski, A. (2011). Hermeneutic Education to Understanding: Self-Education and the Willingness to Risk Failure. *Education, Dialogue and Hermeneutics*. Continuum International Publishing Group: New York, 107-124.
223. Willinsky, J. (1999). Curriculum, After Culture, Race, Nation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20, 1, 89-112.
224. Wodak, R. (2002). Fragmented identities: Redefining and recontextualizing national identities. *Politics as Text and Talk: Analytic Approaches to Political Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co, 143-169.
225. Wulf, Ch. (2003). *Educational science: hermeneutics, empirical research, critical theory*. Munster: Waxmann.
226. Zahavi, D. (2010). Beyond Empathy: Phenomenological Approaches to Intersubjectivity. *Journal of Consciousness Studies*, 8, 67-151.
227. Zaleskienė I. (2011). Multidimensinis identitetas: tautinio ir pilietinio tapatumo sankirtos ir slinkty. *Tiltai*. Klaipėdos universiteto leidykla: Klaipėda, 3, 1-9.
228. Zaleskienė, I., Antonceva, N. (2007). Pilietinio ugdymo galimybės tautinių mažumų pradinėje mokykloje. *Pedagogika: mokslo darbai*, 88, 7-12.
229. Zaleskienė, I. (2006). Pilietinė komunikacija ir tarpkultūrinis ugdymas. *Acta paedagogica Vilnensia: mokslo darbai*, 16, 56-62.
230. Žydžiūnaitė, V. (2006). *Taikomųjų tyrimų metodologijos charakteristikos*. Vilnius: LR ŠMM ir pedagogų profesinis rengimo centras.
231. Žydžiūnaitė, V. (2007). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos*: mokomoji knyga. Kaunas: Technologija.
232. Мангатова, Л. В., Протасов, С. Ю. (2012). *Философская герменевтика как методология понимания: генезис и эволюция*. Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, 1, 36, 84-88. Prieiga per internetą: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=12&sid=4834182d-124d-4e8a-9ab7-ff02ddd6ff1%40sessionmgr114&hid=128&bdata=JnNpdGU9ZWVhc3QtbGl2ZQ%3d%3d&db=a9h&AN=77894290> [žiūrėta 2013-03-13].

Dokumentai ir kiti informacijos šaltiniai

233. Prezidentė pasveikino Pelesos lietuvių mokyklą dvidešimtmečio proga. (2012). *Balsas.lt*. Prieiga per internetą: <http://www.balsas.lt/naujiena/631497/prezidente-pasveikino-pelesos-lietuviu-mokykla-dvidesimtmecio-proga> [žiūrėta 2013-08-09].
234. *Bendrosios ugdymo programos*. (2011). Vilnius. Prieiga per internetą: http://portalas.emokykla.lt/bup/Puslapiai/pagrindinis_ugdymas_bendras.aspx [žiūrėta 2013-10-30].
235. A. Kubilius: „Pasaulio lietuviai yra didelis Lietuvos turtas“. (2009). *Bernardinai.lt*. Prieiga per internetą: <http://archyvas.bernardinai.lt/index.php?url=articles/96957> [žiūrėta 2013-08-09].
236. Pasaulio lietuvių vaikai rinkosi pažinti Lietuvą. (2013). *Bernardinai.lt*. Prieiga per internetą: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2013-07-25-pasaulio-lietuviu-vaikai-rinkosi-pazinti-lietuva/104867> [žiūrėta 2013-07-28].

237. Boguševičius D. (2010). Kintanti tautos samprata. *Dialogas*, 34. Prieiga per internetą: <http://www.dialogas.com/laikrastis/kintanti-tautos-samprata/> [žiūrėta 2013-07-15].
238. Daujotytė, V. (2006). *Apie tapatybę, ne(ta)patybę, be(ta)patybę*. Prieiga per internetą: <http://www.tekstai.lt/zurnalas-metai/147-viktorija-daujotyte-apie-tapatybe-netapatybe-betapatybe?catid=124%3A2006-nr-7-liepa> [žiūrėta 2013-10-08].
239. Duoblienė, L., Bulajeva, T., Stonkuvienė, I. Purvaneckienė, G. (2010). *Tapatumas, kultūrinė transmisija ir nacionalinis švietimas*. Projekto tyrimo ataskaita. Prieiga per internetą: <http://www.svietimas.lt/images/dokumentai/rezultatai.pdf> [žiūrėta 2013-11-12].
240. *Geografijos pamokos teminis planas 7 klasei*. (2011). Prieiga per internetą: <http://geografija.lt/wp-content/uploads/2011/09/7-kl-lentele.pdf> [žiūrėta 2013-12-13].
241. *Geros mokyklos koncepcija 2013 m.* Autoriai: J. Ruškus, V. Jonynienė, R. Želvyš, V. Bacys, B. Simonaitienė, A. Murauskas, V. Targamadžė. Vilnius. Prieiga per internetą: <http://www.nmva.smm.lt/> [žiūrėta 2013-12-27].
242. Kazakevičius, K. (2013). *Vaikai niekur nedingo – jie išvyko svetur*. Prieiga per internetą: <http://lzinios.lt/lzinios/Lietuviai-svetur/vaikai-niekur-nedingo-jie-isykosvetur/163958> [žiūrėta 2013-09-26].
243. *Lietuvos Respublikos valstybinės kalbos įstatymas*. 1995 m. sausio 31 d. Nr. I-779. Vilnius. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=170492&p_query=&p_tr2= [žiūrėta 2013-11-09].
244. *Lietuvos Respublikos Konstitucija*. 1992 m. spalio 25 d. (1999, II leidimas). Vilnius: VĮ Teisinės informacijos centras.
245. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*. (2003). Vilnius. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=302313 [žiūrėta 2013-09-14].
246. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*. (2011). Vilnius. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105&p_query=&p_tr2= [žiūrėta 2013-09-14].
247. Mačiulienė, L., Lankininkaitė, R., Motiejūnienė, V. (2012). *Pasaulio lietuvių jaunimo suvažiavime į susirinkusius kreipėsi šalies vadovai*. Prieiga per internetą: <http://www.balsas.lt/naujiena/608943/pasaulio-lietuviu-jaunimo-suvaziavime-i-susirinkusius-kreipesi-salies-vadovai> [žiūrėta 2013-08-09].
248. Pakalkienė, R. (2012). *Žinomu tėvų vaikams geriau svetur nei tėvyneje*. Prieiga per internetą: <http://www.delfi.lt/news/daily/emigrants/zinomu-tevu-vaikams-svetur-geriau-neitevyneje.d?id=58796871> [žiūrėta 2013-09-26].
249. Saukienė, I. (2009). *Grižę emigrantų vaikai Lietuvoje jaučiasi nejaukiai*. Prieiga per internetą: <http://www.delfi.lt/news/daily/emigrants/grize-emigrantu-vaikai-lietuvoje-jauciasi-nejaukiai.d?id=16746582> [žiūrėta 2011-03-04].
250. Saukienė, I. (2013). *Emigracijos bumo vaikai*. Prieiga per internetą: <http://www.delfi.lt/news/daily/lithuania/emigracijos-bumo-vaikai-auga-paliktu-vienisiu-karta.d?id=62130777> [žiūrėta 2013-09-14].
251. Tautinės mokyklos koncepcija. (1988). Autoriai M. Lukšienė, L. Tupikienė. *Švietimo naujienos*, 20, 275, 2-3. Prieiga per internetą: <http://www.sac.smm.lt/images/file/leidiniai/20%20SN%20numeris.pdf> [žiūrėta 2013-11-11].
252. *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatos*. Vilnius. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/Veikla_strategija/2003_2012_metu_Valstybin_%20svietimo_strategija/VSS%20ataskaita%2005-05.pdf [žiūrėta 2013-08-23].

253. Visockienė, M. (2012). *Vaikų dvikalbystė: atostogų grįžę emigrantų vaikai nesusišneka su seneliais*. Prieiga per internetą: <http://www.balsas.lt/naujiena/608964/vaiku-dvikalbyste-atostogu-grize-emigrantu-vaikai-nesusisneka-su-seneliais> [žiūrėta 2013-10-11].
254. Zagrebajevs, R. (2010). *Svajonę mokytis Lietuvoje išpildo „Lietuvių namai“*. Prieiga per internetą: <http://www.delfi.lt/news/daily/emigrants/svajone-mokytis-lietuvoje-ispildo-lietuviu-namai.d?id=38911291> [žiūrėta 2012-06-16].

Lina Garšvė

**LIETUVIŲ KILMĖS MOKINIŲ TAUTINIO IDENTITETO
UGDYMAS(IS) TAIKANT HERMENEUTINĖS
PEDAGOGIKOS METODOLOGIJĄ**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Lietuvių kalbos redaktorė: Angelė Pletkuvienė
Dizainerė-maketuotoja: Kornelija Nagytė-Šarakvasienė

2014-05-15. 12,85 leidyb. apsk. l. Leidinio tiražas 20. Užsakymas 2906.
Išleido ir spausdino UAB „BMK Leidykla“, J. Jasinskio g. 16, LT-03163 Vilnius.
Tel. +370 5 254 6961, faks. +370 5 254 6962