

SKIRTINGŲ KULTŪRŲ VAIKŲ ADAPTAVIMAS KLASĖJE: TARPKULTŪRINIS SUVOKIMAS HERMENEUTINIŲ POŽIŪRIŲ

Lina Garšvė

Šiaulių universitetas

Spartėjant globalizacijos procesams, socioekonominiams faktoriams, neišvengiamai aktualėja ir migracijos klausimai tiek pasaulyje, tiek Lietuvoje. Nors emigracijos mastai Lietuvoje itin ryškūs, tačiau reikia pastebėti, kad į šalį atvyksta kitų šalių piliečių (dažniausiai darbo imigrantų) bei grįžta į savo etninę tėvynę ir Lietuvos piliečiai, atvyksta diplomatai. Kartu su suaugusiais grįžta ar atvyksta ir mokyklinio amžiaus vaikų, todėl nebeužtenka kalbėti vien tik apie socioekonominius faktorius, sąlygojančius grįžimą ar atvykimą. Akivaizdžia problema iškyla vaikų, turinčių skirtingas ugdymo(si) patirtis, integravimas(is) į Lietuvos mokyklas bei mokytojų gebėjimas sukurti palankias pedagogines sąlygas tarpkultūriniam suvokimui, tapatybės saugai ir plėtrai bei tarpkultūriniam dialogui. Mokytojams keliami nauji iššūkiai, kurių pagrindu būtų sudaromos palankios sąlygos efektyviam skirtingų mokinių ugdymui klasėje. Keliamas tarpkultūrinio suvokimo (*cross-cultural understanding*) reikšmingumas klasėje, pasižyminčioje socioedukacinių patirčių įvairove. Tačiau susiduriama su problema, kad lyg teoriškai ir suprantama tarpkultūrinio supratingumo kompetencija ir jos taikomumas, tačiau praktikoje ji yra kiekvieno pedagogo ir patirties klausimas. Tarpkultūrinis supratingumas skirtingų vaikų klasėje svarbus elementas, sudarantis sąlygas spręsti egzistencines ir edukacines problemas, tokias kaip edukacinės patirties perkeliavimo problemas bei skirtingų vaikų patirčių įgalinimas, nenuneigiant ar atmetant kaip netinkančių esamos edukacinės kultūros aplinkoje.

Tyrimo tikslas – išnagrinėti tarpkultūrinio suvokimo teorines prielaidas hermeneutinėje perspektyvoje, adaptuojant skirtingų kultūrų vaikus klasėje.

Uždaviniai: išanalizuoti tarpkultūrinį suvokimą, taikant Banks Etniškumo tipologijos teoriją bei Milton Bennett Tarpkultūrinio jautrumo raidos modelį; atskleisti skirtingų kultūrų vaikų įprasminimo klasėje galimybes, taikant tarpkultūrinį suvokimą kaip į procesą orientuotą modelį, išanalizuoti tarpkultūrinio supratingumo modelį hermeneutiniu požiūriu.

Metodai: edukologijos, filosofijos mokslininkų darbų analizė, siekiant išskirti ir palyginti įvairius teorinius tarpkultūrinio supratingumo konstruktus.

Tarpkultūrinis supratingumas – į procesą orientuotas modelis

Mokytojai, dirbdami su skirtingų kultūrų vaikais, susiduria su įvairiais iššūkiais. Dažnai prinesdami savąją kultūrą kaip pranašesnę, pirmiausiai atpažįstama ir suprantama savos kultūros pasaulėžiūra. Tuo tikslu, kad būtų einama į tarpkultūrinį dialogą, klasėje reikalingas savo pažiūrų ir šališkumo atmetimas (Banks, 1994), mokinių kultūros pažinimas, pasaulio suvokimas per skirtingų kultūrų prizmę (Banks, 1994, Sleeter, 1992).

Perėjimas nuo pedagogikos prie tarpkultūrinio ugdymo įgalina skirtingą mokytojo ir mokinio santykio supratimą klasėje, tai yra nuo mokytojo, kaip subjekto, ir mokinio, kaip objekto (Freire, 2009). Todėl šiam perėjimui pasirinkti du modeliai: Banks Etniškumo tipologijos teorija bei Milton Bennett Tarpkultūrinio jautrumo modelis, orientuoti į ugdymo procesą. Į procesą orientuotas modelis nurodo kaip ugdymo(si) proceso dalyviai keičiasi suvokdami kito kultūrinį identitetą, sukuriama palankios sąlygos mokymuisi per dialogą su kitu. Taip pat į procesą orientuotas modelis padeda konstruoti mokytojo elgesį, įpročius bei jo santykį su mokiniu (Freire, 2009). Iškeliama patirčių įvairovė klasėje, t. y. naudojami interaktyvūs mokymo(si) metodai: simuliacija, komunikacija su kitos kultūros atstovais tam, kad vyktų patirčių reflektavimas (Banks, 1994).

Esant klasėje tarpkultūrinei įvairovei, itin svarbios tampa mokytojo ir mokinio dialogo erdvės. Dialogas šiuo atveju suprantamas kaip mokinio patirčių reikšminių elementų įprasminimas klasėje, parodant, kad kiekviena skirtinga patirtis yra ugdymo(si) proceso modeliavimas visų ugdymo(si) dalyvių kartu. Tuo pagrindu pereinama nuo mokytojo, kaip ugdymo proceso konstruktoriaus, prie mokinio ir pedagogo sąveikaujančios aplinkos kūrimo. Priešingu atveju, nevykstant dialogui tarp mokinio ir mokytojo, formuojasi mokinio, turinčio kitonios patirties, nuneigimas, o tai sukelia edukacinių ir egzistencinių problemų: tautinę diskriminaciją, patirties neperkeliavimą ir pan.

Nagrinėdamas skirtingų kultūrų susidūrimą, J. Banks (1994), išskiria šešias tapatumo stadijas: *identiteto psichologinė nelaisvė, identiteto*

suvaržymas, identiteto išgryninimas, dvitapatumas, daugiapatumas ir reflektavimas, globalizmas ir globali kompetencija. Kiekvienoje klasėje vyrauja dominuojantis tautinis tapatumas ir skirtingų pavienių arba mažų grupelių mokinių. Kiekvienas mokinys, atvykęs į kitą edukacinę aplinką, patenka į dominuojančios grupės tautinio tapatumo aplinką. Tačiau jis gali patekti į skirtingą stadiją mokymosi procese, negu jau esti dominuojanti grupė. Todėl toks mokinys gali išlaikyti ir sustiprinti savo tapatumą arba jo atsisakyti, o tai skatina susvetimėjimą savo kultūrai ir visišką arba dalinį jos atsisakymą. Susvetimėjimas nėra vertintinas vien kaip žalingas procesas, tačiau dažniausiai jis būna skausmingas. Pasak G. V. F. Hegelio, susvetimėjimas yra būtinas sąmonės raidai ir išreiškia neišvengiamą individo ir visuomenės prieštaravimą. Šiuo atveju labai svarbi tampa tarpkultūrinio supratingumo kompetencija, kuomet pedagogas turi atpažinti klasėje vyraujančias tautinio ir tarpkultūrinio tapatumo konflikto formas ir gebėti jas tinkamai spręsti.

Pedagogui itin svarbus vaidmuo tenka pirmoje J. Banks tapatumo stadijoje – identiteto psichologinė nelaisvė, kuomet individai internalizuoja negatyvius tautinius stereotipus ir įsitikinimus (Banks, 1994). Šioje stadijoje pedagogas turi atpažinti vyraujančias konflikto formas, parodančias, kad atsivėrimas kitoniškumui įprasmina jų pačių, kaip dominuojančios grupės atstovų, būtį. Trečiojoje tapatumo stadijoje, identiteto išgryninimas, visos vyraujančios grupės pradeda išskirti teigiamus ir neigiamus savo grupės aspektus (Banks, 1994). Ketvirtoje stadijoje pasireiškia dvejopas tapatumas. Kai kurie individai identifikuoja save dviejose kultūrose. Atkoduodami socialines aplinkas, jie išmoka elgtis skirtingai, taikydami įvairius elgesio modelius. Itin svarbiu aspektu tarpkultūrinio suvokimo plėtojimui klasėje tampa perėjimas į daugiapatumo ir reflektavimo stadiją. Šioje stadijoje pereinama nuo kultūrinių aspektų, prie giluminių, t. y. suvokimo, vertybių įvertinimo, simbolių. Šioje stadijoje pedagogas ir mokinys kuria reflektuojančią aplinką, kur kiekvienas, pasidalindamas savo patirtimi, priima kito patirtį, tuomet grįžta prie savo turimos patirties ir ją permašto iš naujo. Formuojasi atvirumas skirtingoms kultūroms ir įprasminamas santykis *Aš ir Kitas*.

Skirtingumo įprasminimas tarpkultūrinio jautrumo raidos kontekste

Tarpkultūrinis jautrumas numato žmogaus elgesio, pažinimo pasikeitimus ir analizuoja dalyvaujančio mokymosi procese supratimo patirtį, kaip įvairios kultūros kuria ir išlaiko skirtingas pažiūras (Bennett, 1993). M. J. Bennett tarpkultūrinio jaut-

rumo modelis, numato du kultūrinių skirtumų patiriamumo kelius. Pirmasis aspektas numato etnocentrizmą, kuris susideda iš trijų pakopų, t. y. neigimo, gynybos ir minimizacijos. Antrasis modelio aspektas yra etnoreliatyvizmas, kuris apima: priėmimą, adaptaciją ir integraciją.

Etnocentrizmą M. J. Bennett (1993) įvardija kaip stadiją, kai individas savo pasaulio supratimą laiko svarbiausią esamai tikrovei. Etnocentrizmo pagrindas yra *neigimas*. Jis pasireiškia individo neigimu bet kokių skirtumų. Toks neigimas gali kilti dėl izoliacijos, kur tokia patirtis neišgyventa; arba jis gali kilti dėl atsiskyrimo, kai skirtumai yra sąmoningai pabrėžiami, kai individas ar grupė sąmoningai nustato ribas tarp žmonių, kurie yra kitokie, kad nesusidurtų su skirtumais (Gillert, 2003). Atsiskyrimas, sužadina skirtumų pripažinimą, todėl yra pažangesnis nei izoliacija. Atsiskyrimas šiuo atveju gali pasireikšti susvetimėjimu aplinkai, bet kartu skatina individuaciją ir alternatyvią socializaciją, kuria išivaizduojama idealų savąjį identitetą. Individuacija, skirtingai nei individualizmas, nėra ideologijos rezultatas ir nurodo specifinę individo tapatybės raidą, skirtingą nuo likusios masės (Mažeikis 2006a, 2006b). Individuacija dažnai pasireiškia, kaip mokinio atsitraukimas nuo visos klasės, nuo mokytojo diegiamų tapatybės / socializacijos modelių ir gali būti siejama tiek su vieno asmens raida, tiek su grupės dinamika (Lukočiūtė, Mažeikis, Mickutė, 2009). Esant daugiau klasėje tos pačios tautos atstovų, atsiranda dvejopo proceso galimybė: individuacijos ir alternatyvios socializacijos arba tik alternatyvios socializacijos, ir alternatyvaus pilietiškumo, jei kalbama apie vyresnius mokinius (Mažeikis 2006 c, Mažeikis 2009).

Antra etnocentrizmo stadija, anot M. J. Bennett, yra *gynyba*. Kultūriniai skirtumai traktuojami kaip grėsmė tapatybei, nes siūlo alternatyvius požiūrius į tikrovę. Todėl šioje stadijoje skirtumai yra suprantami, tačiau su jais kovojama. Trečią etnocentrizmo stadiją M. J. Bennett vadina minimizavimo, kitų vadinama sumenkinimo stadija. Skirtumai yra pripažįstami, nekuriamos šmeižimo ar pranašumo strategijos, bet stengiamasi sumenkinti jų reikšmę. Pabrėžiama, kad panašumai nusveria kultūrinius skirtumus, kurie tokiu būdu sumenkinami (Gillert, 2003). Kaip nurodo N. Statkus (2003), etnocentrizmas – psichologinė nuostata, nurodanti, kad savas etnosas yra geresnis ir pranašesnis už kitus etnosus. Iš to seka diskriminacinis elgesys.

Nagrinėjant etnoreliatyvizmo aspektą tarpkultūrinio jautrumo raidos modelyje, reikia pastebėti, kad svarbiausia prielaida yra ta, kad kultūros suprantamos dialoge viena su kita, skirtingų kultūrų elgesys suprantamas tik tos kultūros kontekste. Etnoreliatyvioje stadijoje skirtumas traktuojamas kaip iššūkis.

Kuriamos naujos sampratos ir požiūriai, nesiekiant išsaugoti egzistuojančių pavidalų. Priešingu atveju, tarpkultūrinio dialogo nebuvimas klasėje sudaro sąlygas tarpkultūrinės patirties neperkeliamumui į esamą edukacinę aplinką (Lukočiūtė, Mažeikis, Mickutė, 2009). Tarpkultūrinės patirties neperkeliamumas, į kitą socioedukacinę aplinką yra dažnas reiškinys, nes mokiniai, įgiję naujos patirties užsienio mokykloje, grįžę ar atvykę į kitą švietimo sistemą, nesugeba jos pritaikyti. Iš to išplaukia, kad patirties perkeliama yra apibrėžtas kultūrinių edukacinių limitų. Kaip pažymėjo M. Tanaka (2005), tarpkultūrinis perkeliama įmanomas, kai įvyksta patirties supratimas, interpretacija, adaptacija ir modifikacija. Priešingu atveju, patirties perkėlimas, jos neadaptavus, gali būti suprastas kaip „primetimas“. Patirties neįmanoma perkelti vien tik žinant ir negebant jos pritaikyti. Kaip pastebėjo P. Ricoeur (2001), patirties neperkeliamumas sukelia trauminį integravimąsi į naująją aplinką.

Siekiant išvengti kultūrinių konfliktų ir skirtingų vaikų adaptavimosi klasėje, M. J. Bennett (1993) pažymi, kad tarpkultūrinio jautrumo raidos modelis prasideda kultūrinių skirtumų *priėmimu*. Pirmiausia suvokiama, kad elgesys skirtingose kultūrose skiriasi ir skirtumai negali būti engiami. Antra, priėmimas suvokiamas egzistuojant požiūrių skirtingumui, t. y. kad šioje stadijoje vyksta savęs įprasminimas per *kito* būties pažinimą. Vertybės suprantamos kaip procesas ir įrankis, padedantys organizuoti pasaulį, bet ne kaip duotybė.

Kita etnoreliatyvizmo stadija yra *adaptacija*. Adaptacija šiuo atveju neturėtų būti suprantama kaip asimiliacija, kai yra perimamos skirtingos vertybės, pasaulėžiūros ar elgsenos, atsisakant savo pačių tapatybės. Adaptacija yra procesas, kurio metu išmokstama naujų elgesio modelių, ir tai papildo elgesio modelį naujais komunikacijos stiliais (Gillert, 2003). Šiuo atveju mokytojas ir mokinys yra kultūros kūrėjai, kur kultūra suprantama kaip procesas, bet ne kaip duotybė, su iš anksto numatytais elgesio modeliais, vertybėmis.

Svarbiausia šioje stadijoje yra dialogo buvimas. Dialogas, siekis pažinti kitus, gyvenančius skirtingame pasaulyje, ir gerbti kito kitoniškumo teisę ir jo neredukuojamą vertingumą (Jonkus, 1999). Paskutinę etnoreliatyvizmo stadiją M. J. Bennett įvardija *integracija*. Analizuojant adaptacijos stadiją, išryškėja, jog žmoguje egzistuoja viena šalia kitos keletas pažiūrų sistemų. Tačiau priešingai integracijos stadijoje stengiamasi integruoti įvairias sistemas į vieną, kuri traktuotina ne kaip naujos kultūros kūrimas, kai skirtingos pasaulėžiūros koreliuoja viena su kita. Žemiau pateikiamas schemiškai pavaizduotas tarpkultūrinio jautrumo raidos modelis.

1 lentelė. *Tarpkultūrinio jautrumo raidos modelis*

Etnocentrinės stadijos	Etnoreliatyvios stadijos
1. Neigimas <ul style="list-style-type: none"> Izoliacija Atsiskyrimas 	4. Priėmimas <ul style="list-style-type: none"> Pagarba kitokiam elgesiui Pagarba skirtingoms vertybėms
2. Gynyba <ul style="list-style-type: none"> Šmeižimas Pranašumas Apvertimas 	5. Adaptacija <ul style="list-style-type: none"> Empatija Pliuralizmas
3. Sumenkinimas <ul style="list-style-type: none"> Fizinis universalizmas Transcendentinis universalizmas 	6. Integracija <ul style="list-style-type: none"> Konteksto įvertinimas Konstruktivus kraštutimumas

Šaltinis: Paige, R. Michael (1993) Education for the intercultural experience // chapter by Milton J. Bennett „Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity“, p. 29.

Kalbant apie išgyventas patirtis, integracija kelia tikslą, nuolatinį savo tapatumo apibrėžimą. Tapatybės švytuoklės efektas sukuria aplinkas, kuriose mokiniai jaučiasi esą prastesni už kitus ir izoliuoti nuo visuomenės, dėl to tampa socialinės grupės atskirties elementu (Lukočiūtė, Mažeikis, Mickutė, 2009). Konteksto įvertinimas – tai gebėjimas vertinti įvairias situacijas ir pasaulėžiūras, atsižvelgiant į vieną ar daugiau kultūrų. Visose kitose stadijose vertinimo buvo stengtasi išvengti norint peržengti etnocentriškus vertinimus. Konteksto įvertinimo stadijoje individai yra pajėgūs pereiti į skirtingus kultūrinius kontekstus, priklausant nuo aplinkybių (Gillert, 2003).

Tarpkultūrinio supratingumo vaidmuo skirtingumo adaptavimo procese hermeneutinėje perspektyvoje

Tarpkultūriniame suvokime svarbų vaidmenį atlieka etnocentrizmo įveikimas ir perėjimas prie etnoreliatyvizmo. Kaip pažymi Gianni Vartimo, susiduriant su kitomis kultūromis, pirmiausia siekiama atskleisti nekintamas žmogaus būties dimensijas ir substancializuoti jo prigimtį, todėl tokia nuostata pasižymi etnocentrizmu (Jonkus, 1999). Tačiau susidūrimas su Kitu reikalauja pagarbos kitoniškumui ir jo vertinimo. Kuomet ugdymo(si) procese susiduriama su skirtingomis tarpkultūrinėmis patirtimis, dažniausiai susiduriama su nežinojimu ir nemokėjimu priimti kito. Dėl to nesudaromos sąlygos tarpkultūriniam dialogui. Kaip pažymi R. Godon, 2004, hermeneutika apima tris pagrindinius elementus, kurie yra vieni svarbiausių faktorių skirtingas patirtis reflektuojančių mokinių edukaciniame procese: *supratimą, asmens tapatumą ir ugdymą*. Hermeneutinė pedagogika sudaro galimybes suprasti ir išanalizuoti „kito-

niškų“ mokinių edukacines problemas, kylančias dėl mokytojų ir mokinių tarpusavio dialogo nebuvimo, kitos kultūros prasminių vienetų įprasminimo klasėje. Iš to seka, kad hermeneutika edukaciniame procese turi atlikti prasmių atskleidimo funkciją, padedančią suvokti mokinių skirtingumą ne kaip neigiamą aspektą, tačiau kaip mokymosi proceso organizavimo aspektą, kaip mokinio ir mokytojo lygiaverčių partnerių. Hermeneutika edukaciniame procese leidžia atskleisti mokinių ir mokytojo supratimo kaitos procesą. Tarpkultūrinis supratingumas, pasireiškiantis kitoniškumo būties įprasminimu, atveria kelią dialogiškumui tarp Aš ir Tu, t. y. tarp mokinio, mokytojo ir klasės (kaip kultūrinės daugumos atstovų). Dialogiškumas atveria galimybes laipsniškai įveikti nesuskalbėjimą, tačiau reikalauja savo Ego įveikimo, nes sprendžiamas analizuojant ir interpretuojant esamą patirtį, ir kaip toji patirtis gali būti tarp skirtingumo įgalinimui klasėje. Tarpkultūrinio supratingumo nebuvimas sąlygoja „stiklinių sienų“ atsiradimą. „Stiklinių sienų“ metafora, adaptuota iš lyčių studijų kaip stiklinių lubų efektas, apibūdinti kliūtims, kliudančias moterims kilti karjeros laiptais, nepaisant jų kvalifikacijos atitikimo, kuri šiame kontekste pervadinta į „stiklines sienas“, trukdančias perkelti turimą tarpkultūrinę patirtį iš vienos socioedukacinės sistemos į kitą (Lukočiūtė, Mažeikis, Mickutė, 2009). Hermeneutika edukaciniame procese siūlytina prieiga, kaip vienas sprendimo būdų, kuris leistų „ploninti“ arba naikinti stiklines sienas, pažįstant kito kitoniškumą ir pripažįstant mokinio patirties svarbą bei sudarant sąlygas tos patirties reflektavimui.

Tarpkultūrinio supratingumo pamatinėmis nuostatomis tampa *kultūrinio dialogo paieška*, kai „Vis labiau globalėjančiame pasaulyje pokyčiai siejasi su kultūrų susimaišymu. Tai iššaukia naujus atspirties taškus ir gali paskatinti kultūrinį dialogą“ (Schachinger, 2000, p.14); naujų *prasmių paiešką; savirefleksiją*, kaip asmeninio savęs auginimo ugdymo(si) aplinkoje. Hermeneutika pedagogikoje pažinimą įgyvendina per *dialogo* su *Kitu* užmezgimą, kai įvyksta abipusis prasminis pasikeitimas kito būties supratimo ir savosios praturtinimas kitoniškumu.

Išvados

1. Tarpkultūrinis suvokimas yra mokymosi proceso dalis, reikalaujanti savos kultūros supratimo ir kitos kultūros įprasminimo per savąją būtį.
2. Tarpkultūrinis suvokimas yra iššūkis tapatybei, kurio metu dialogo pagrindu įsileidžiamas kitoniškumas, praturtinantis savosios tapatybės implikacijas, arba pasireiškia per savojo tapatumo atmetimą dėl nepalankių homogeniškų aplinkų sąveikos.

3. Dialogiškumo nebuvimas klasėje skatina etnocentristinių pažiūrų išsikerojimą, to pagrindu patiriama tautinė diskriminacija, sukelianti egzistencinius tapatybės svyravimus, lemiančius mokinių susvetimėjimą ar savęs izoliaciją nuo esamos aplinkos.
4. J. Banks Etniškumo tipologijos teorija ir M. J. Bennett Tarpkultūrinio jautrumo raidos modelis atskleidė tarpkultūrinio dialogo svarbą, kaip reikalingą savų etnocentriinių pažiūrų ir šališkumo atmetimui, kitos kultūros pažinimui bei heterogeniško pasaulio suvokimui per skirtingų kultūrų prizmę.
5. Vienas iš būdų, galinčių spręsti tarpkultūrinės ugdymo(si) problemas, susijusias su skirtingų mokinių įgalinimu klasėje bei kitumo supratimo didinimui, yra hermeneutinės pedagogikos metodologija, kuri jungia pedagogiką su filosofija, leidžia giliau pažvelgti į mokinio ir mokytojo supratimo kaitą bei suteikia pedagogams galimybę svetimą tarpkultūrinę praktiką interpretuoti, modifikuoti ir adaptuoti klasėje.

Literatūra

1. Banks J., 1994, *Multiethnic education: Theory and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
2. Bennett M. J., 1993, A development approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, No. 10, p. 179–195.
3. Freire P., 2009, From Pedagogy of the Oppressed. *Race / Ethnicity: Multidisciplinary Global Perspectives*, Volume 2, Number 2, Spring, p. 163–174.
4. Giltert A., 2003, *Intercultural learning T-kit*. <http://books.google.lt/books?id=GLs54j3hZeUC&printsec=frontcover&dq=arne+gillert+intercultural+learning&hl=lt&ei=8SfeToHfEcX44QT-VnrzYBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>.
5. Jonkus D., 1999, Transcendentalinė fenomenologija, hermeneutika ir kultūrinė antropologija. *Žmogus ir žodis*, Nr. 4, Vilnius.
6. Lukočiūtė, L., Mažeikis, G., Mickutė, R., 2009, Hermeneutinė klasė: iš užsienio grįžusių mokinių tapatybės švytuoklė ir jos supratimas. *Jaunujų mokslininkų darbai*. Nr. 4 (25). Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
7. Mažeikis G., 2009, Kairysis komunitarizmas ir alternatyvus pilietiškumas. *Demokratija be darbo judėjimo?* Sudarė: Andrius Bielskis. Kaunas: Kitos knygos, p. 123–138.
8. Mažeikis G., 2006 a, Socializacijos vaidmenys ir individualizacijos modeliai. *Mokytojų ugdymas: mokslo darbai=Teacher Education: Research Works*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, Nr. 6, p. 81–101.
9. Mažeikis G., 2006 b, Postmoderni pragmatinė edukologija: teorinės prielaidos ir modeliai. *Acta Paedago-*

- gica Vilnensia: mokslo darbai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. T. 16, p. 9–17.
10. Mažeikis G., 2006 c, Alternatyvus pilietinis ugdymas ir socialinė propaganda. *Problemos: mokslo darbai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. Priedas, p. 55–71.
 11. Paige R. M., 1993, *Education for the intercultural experience*. Chapter by Milton J. Bennett „Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity“.
 12. Ricoeur P., 2001, *Egzistencija ir hermeneutika: inter-*
 - pretacijų konfliktas*. Vilnius: Baltos lankos
 13. Statkus N., 2003, *Etniškumas ir nacionalizmas: istorinis ir teorinis aspektai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
 14. Sleeter C. E., 1992, *Keepers of the American dream: A study of staff development and multicultural education*. Washington. D. C.: The Falmer Press.
 15. Tanaka M., 2005. *The Cross-Cultural Transfer of Educational Concepts and Practices: A Comparative Study*. Oxford: Symposium Books.

EMPOWERING PUPILS OF DIFFERENT CULTURES IN CLASSROOM: INTERCULTURAL UNDERSTANDING IN HERMENEUTIC POINT OF VIEW

Lina Garšvė

Summary

Under the influence of the processes of globalization as well as socio-economic factors the issues of migration in the world and in Lithuania inevitably become relevant. Together with adults, school-age children migrate as well, therefore it is no longer enough to talk only about the socio-economic factors resulting in immigration or emigration. Integration of children with different experiences of (self)education into Lithuanian schools and teachers' ability to create favourable pedagogical conditions for cross-cultural understanding, security and development of identity and intercultural dialogue in the classroom present an obvious problem. Teachers face new challenges which are intended to serve as a basis for creating favourable conditions for effective and empowering education of different pupils in the class. Attention is brought to significance of cross-cultural understanding in the classroom with different socio-educational experiences. However, there is a problem that theoretically we understand the competence of cross-cultural understanding and its applicability, but in practice it remains the matter of each teacher's professionalism and experience. With reference to the Typology of Ethnic Identity by Banks and Developmental Model of Intercultural Sensitivity by Milton Bennett, this article analyses theoretical assumptions of intercultural understanding and identifies conflicts the proposed solution of which is hermeneutic pedagogy approaches for construction of intercultural (self)education.

SKIRTINGŲ KULTŪRŲ VAIKŲ ADAPTAVIMAS KLASĖJE: TARPKULTŪRINIS SUVOKIMAS HERMENEUTINIŲ POŽIŪRIŲ

Lina Garšvė

Santrauka

Vykstantys globalizacijos procesai, socioekonominiai faktoriai neišvengiamai paliečia ir migracijos klausimus tiek pasaulyje, tiek Lietuvoje. Migruojant suaugusiems, kartu su jais grįžta ar atvyksta ir mokyklinio amžiaus vaikai, todėl nebeužtenka kalbėti vien tik apie socioekonominis faktorius, sąlygojančius grįžimą ar atvykimą. Akivaizdžia problema iškyla vaikų, turinčių skirtingas ugdymo(si) patirtis, integravimas(is) į Lietuvos mokyklas bei mokytojų gebėjimas sukurti palankias pedagogines sąlygas tarpkultūriniam supratingumui, tapatybės saugai ir plėtrai bei tarpkultūriniam dialogui klasėje. Mokytojams keliami nauji iššūkiai, kurių pagrindu būtų sudaromos palankios sąlygos efektyviam ir įprasminančiam skirtingų mokinių ugdymui klasėje. Keliamas tarpkultūrinio suvokimo reikšmingumas klasėje, pasižyminčioje socioedukacinių patirčių įvairovių įprasminimu. Tačiau susiduriama su problema: teoriškai lyg ir suprantama tarpkultūrinio suvokimo kompetencija ir jos taikomumas, tačiau praktikoje ji lieka kiekvieno pedagogo profesionalumo ir patirties klausimu. Todėl šiame straipsnyje remiantis J. Banks etniškumo tipologijos teorija bei M. J. Bennett tarpkultūrinio jautrumo raidos modeliu, nagrinėjamas tarpkultūrinio suvokimo teorinės prielaidos ir identifikuojami konfliktai, kurių kaip galimas sprendimo būdas siūlomas hermeneutinės pedagogikos prieigos tarpkultūrinio ugdymo(si) konstravimui.

Įteikta 2011-11-21