

profesionalų palaikomas mokymosi būdas, kai prieš vykstant į kitą šalį studijuojami tos šalies tiek „objektyviosios“, tiek „subjektyviosios“ kultūros elementai;

– *mokymąsi apie bendrą kultūrą* – tikslas yra mobilumo dalyvių tarpkultūrinės patirties, apimančios asmens tarpkultūrinę raidą – prisitaikymą, kultūrinį šoką ir asimiliaciją, – ugdymas;

– *mokymąsi mokytis* – kuo veiksmingesnis bus tarpkultūrinis mokymas(is), tuo kompetentingesni taps mokymosi proceso dalyviai: žinodami ir taikydami tarpkultūrinio mokymosi strategijas, jie giliau pažins priimančiąją šalį, daugiau sužinos apie jos kultūrą [36].

Asmens tarpkultūrinės komunikacinės kompetencijos ugdymas(is) – visą gyvenimą trunkantis procesas [15; 27], kurio metu pedagogai turėtų aiškiai suvokti šios kompetencijos svarbą ir jos ugdymą integruoti į dėstomų dalykų programas [15]. Apžvelgus mokslinę literatūrą matyti, kad tarpkultūrinės edukacijos turinys įgyvendinamas ir interpretuojamas įvairiai. R. Gibsonas tarpkultūrinę edukaciją supranta kaip tarpdisciplininį dalyką, siejantį istorijos, geografijos, antropologijos, psichologijos, sociologijos, lingvistikos, verslo ir komunikacijos mokslus [25]. L. Salo-Lee (2007), A. C. Wintergerst, B. J. McVeigho (2011) teigimu, tarpkultūrinė edukacija vienija psichologijos, antropologijos, sociologijos, lingvistikos, komunikacijos mokslų šakas. A. Gaižučio (2008) nuomone, svarbus yra filosofijos mokslo integravimas į asmens tarpkultūrinio ugdymo procesą. M. Barkauskaitė (2007), aptardama asmens pilietiškumo ugdymo klausimus, grindžia juos I. Čepienės įžvalgomis, pažymėdama etnokultūros, „kaip bendražmogiškųjų ir tautinių vertybių visumos“ <...>, „kuria sudaro gimtoji kalba, socialinio bendravimo ir dorinės normos, religija ir mitologija, tautosaka, liaudies choreografija, muzika, <...> papročiai, medicinos, astronomijos, metereologijos, pedagogikos, teisės ir kt. žinios, architektūra ir kraštovaizdis, drabužiai ir maistas“, svarbą. Mokslininkė pagrindžia tokį platų dalykų spektrą sakydama, kad ugdant yra paliečiama „visa tautos kultūros vertybių visuma, todėl ji negali būti talpinama į vieno dalyko rėmus“ [3]. Panašios nuomonės yra C. Schachinger ir M. Taylor's, pažymėdami, kad tarpkultūrinės edukacijos pradžia galėtų būti mūsų pačių kultūrinė kilmė ir patirtis, mūsų šaknys, suvokiama realybė, mus formuojanti ir primenanti mums, iš kur mes kilę, ką nu gyvenome ir patyrėme [41]. K. Adaskou ir kt. (1990) skatina ugdyti visuminį kultūros suvokimą ugdyti per estetinę, sociologinę, semantinę ir pragmatinę prasmes [1]. Mokslinėje literatūroje siūloma integruoti į mokymosi procesą tokius tarpkultūrinio ug-

dymo turinio komponentus, kaip antai: pilietiškumą [49; 50], tautinio tapatumo svarbos suvokimą [22].

M. Byramas, A.-B. Fenneris tarpkultūrinę edukaciją sieja su užsienio kalbų mokymu ir siūlo ją organizuoti taip, kad „per užsienio kalbos pamokas studijuojantys kitos šalies kultūrą galėtų kuo giliau pažinti savo gimtąją kultūrą“ [9; 20], o dalyvaudami mobilumo programose prisiimtų šalies ambasadorių vaidmenį. Be užsienio kalbų, mokslininkai mini istorijos, geografijos ir literatūros dalykų integravimo į bendrąsias ugdymo programas būtinumą. Minėti dalykai „taip pat supažindina besimokančiuosius su kitais pasauliais ir leidžia pajusti kitoniškumą“ [9]. C. Kramsch pažymi, kad besimokantieji kalbų visada turi „savo gimtą kultūrą matyti siedami su kita kultūra ir įvertinti tautinio tapatumo svarbą“ [32]. P. Rádai teigia, kad „besimokantieji gali manyti, kad kultūros vertybės neturi nieko bendro su jais, bet, iš tikrųjų, mokydamiesi kitų kalbų jie galės suvokti kalboje įkūnytas kultūrinės vertybes, o tai leidžia ugdyti kritiškai mąstyti ir plačiau suvokti juos supančias kultūros vertybes“ [38].

Asmens tarpkultūrinės komunikacinės kompetencijos ugdymas užsienio kalbų pamokose grindžiamas konstruktyvistiniu požiūriu į mokymąsi (Kelly, 1953) ir samprata, kad besimokančiojo užsienio kalbos santykis su tiksline kultūra remiasi iš jo / jos *habitus* pozicijų ir turimo kultūrinio kapitalo [10]. Lankydamasis svečioje šalyje, viešintysis įneša savosios kultūros atspalvį į toje kultūroje vykstantį komunikacijos procesą, dėl kurio „tarpkultūrinis sąmoningumas gali būti suvokiamas kaip abipusiai priklausomų santykių tarp kultūrų kūrimas, kai dinamiškai turtinama asmens savivoka“ [19]. Kalba ir kultūra kalbų pamokose turi eiti kartu: kalba yra dalis kultūrinio identiteto, tad ji negali egzistuoti ar būti mokoma atskirai nuo kultūros. Europos Tarybos (toliau – ET) leidiniuose, ET kuruojamo Europos dabartinių kalbų centro publikacijose tarpkultūrinės edukacijos misija daugeliu atvejų priskiriama užsienio kalbų pedagogams – gerinti skirtingomis kalbomis kalbančių ir skirtingoms kultūroms atstovaujančių europiečių bendravimo kokybę. Mokant kalbos nuolat pabrėžiamas tarpkultūrinės komunikacinės kompetencijos dualumas, kai besimokantysis praturtėja ne tik šalies, kurios kalbos mokomasi, kultūra, bet ir *nuolatiniu tikslinės šalies (šalių) kultūros gretinimu su gimtosios šalies kultūra*. Tai leidžia susieti gimtąją ir kalbos šalies kultūras (keletą kultūrų).

Tarpkultūrinę edukaciją tiriančių JAV mokslininkų nuomonė apie užsienio kalbos dalyko integravimo į ugdymo turinį svarbą taip pat skiriasi. Vieni jų pažymi, kad viena kalba neužtikrina asmens tarp-

kultūrinio kompetentingumo svetimoje kultūroje [15]. D. Boko nuomone, svarbiausia aukštosios mokyklos misija yra išugdyti studentų gebėjimą „tarpkultūriškai mąstyti“; nepakanka kalbos žinių ir gebėjimų, kalba yra būtinas tarpkultūrinės kompetencijos elementas, bet ne vienintelis [14]. Atlikti tyrimai nenustatė kalbos įtakos tarpkultūrinei komunikacinei kompetencijai edukaciniame procese, o tik patvirtino faktą: „Kalba gali būti labai svarbi priemonė, padedanti suprasti kitų žmonių pasaulėžiūrą“ [15]. Amerikiečių tarpkultūrinės edukacijos mokyklai atstovaujančių mokslininkų nuomone, tarpkultūrinės komunikacinės kompetencijos ugdymas – dalykų integravimo, tarpdiscipliniškumo klausimas; istorijos, literatūros, kalbos, muzikos ir kitų disciplinų žinių visuma; žmogaus gebėjimas suvokti ir suprasti kultūros produktus, arba „objektyviają kultūros pusę“. H. C. Triandisas (1994), kaip ir M. J. Bennetas (1998), nepabrėžia užsienio kalbų žinių ir gebėjimų svarbos, o iškelia „subjektyvios kultūros“ svarbą, kuri suteikia besimokančiajam galimybę pačiam pajusti kitos kultūros charakterį, kaupti žinias apie kitos kultūros pamatines vertybes, komunikavimo stilius, gyventojų pasaulėžiūrą, padeda geriau suprasti ir pateisinti kitų elgesį, veiksmingai ir tinkamai su kitais bendrauti, ugdyti asmeninius gebėjimus [14].

Tarpkultūrinė edukacija rengiant pedagogus

Pedagogus rengiančių Amerikos aukštojo mokslo institucijų vadovai pripažįsta, kad būsimoji absolventai turėtų būti rengiami globaliai atsakingais pedagogais. Pedagogus rengiančiose studijų programose neužtenka numatyti vien teorinio kurso apie skirtingas kultūras ir jų atstovus, K. Zeichneris ir S. Melnick [cit. 13] pasisako už „patirties komponento integravimą į pedagogų rengimo programas, kurios padėtų ateities mokytojams pasitikrinti savo požiūrį į kitus ir išsiugdyti aukštesnio lygmens tarpkultūrinę komunikacinę kompetenciją. Pedagogų rengimo darbui su įvairioms kultūroms atstovaujančiais mokiniais pagrindu turėtų tapti jų pačių pasaulėžiūros transformacija, kuriai įvykti padeda ne tik informacija apie kultūras, ugdymo turinį ir kitus aspektus, tai yra daug daugiau: „<...> norint pasiekti maksimalų poveikį, būsimoji pedagogai turi praleisti dalį laiko už gimtosios šalies ribų“ [cit. 13]. 2003 m. Schneiderio atlikto tyrimo „Tarptautinimas rengiant pedagogus“ rezultatai atskleidė, kad du trečdaliai mokyklose dirbančių pedagogų pasisako už dalį kursų užsienyje, integruotų į pedagogų rengimo programas.

R. M. Paige ir M. L. Goode, kalbėdami apie dabarties poreikį rengti „globalius ir tarpkultūriškai kompetentingus pasaulio piliečius“, užsimena apie

kultūrinės mentorystės būtinumą, kai ne tik studentai, būsiami pedagogai, bet ir jų dėstytojai, institucijų administratoriai turėtų įgyti žinių ir gebėjimų, būtinų tarpkultūriniam mokymui(si) organizuoti ir vykdyti [36]. Naujose Amerikos aukštojo mokslo institucijų studijų programose numatoma vis daugiau galimybių studentų tarpkultūrinės komunikacinės kompetencijos ugdymui(si): sudarant sąlygas pajusti kultūrinius skirtumus, tikimasi, kad studentai įgis gebėjimų, žinių ir išsiugdys nuostatas bei suformuos platesnio akiračio pasaulėvaizdį, kuris jiems ateityje padės veiksmingai bendrauti ir sąveikauti, atsiras abipusis supratimas ir palaikymas bendraujant su kitų kultūrų atstovais [36].

Mokslininkai pabrėžia aukštojo mokslo institucijų studentų tarpkultūrinės komunikacinės kompetencijos ugdymo ir jų ugdytojų pasirengimo šiai veiklai ryšio svarbą [5; 42]. Vieningai pripažįstama, kad tik realiame sąlytyje su kita kultūra išryškėja studentų tarpkultūrinio kompetentingumo lygmuo. V. Savickio ir R. Selby'io nuomone [40], „pedagogų praktikų atsakomybė – užtikrinti, kad laikas, skirtas studentų studijoms užsienyje, būtų kuo naudingiau praleistas“ [36; 40]. K. F. O'Donovanas ir V. M. Mikelonis (2005) pažymi, kad aukštojo mokslo institucijų tarptautinimo apraiškos labiausiai pastebimos kuriant studijų programas ir jas atnaujinant, kai daugiausia dėmesio sutelkiama studentų TTK ugdymui(si). Deja, moksliniai tyrimai atskleidė, kad daugeliu atvejų organizuojamas studijų laikotarpis užsienyje studentų TTK ugdyti nėra nuoseklus, o tarpkultūrinė edukacija kartais ir visai nevyksta [12; 25; 35]. F. Dervinas ir M. Dirba (2008) akademinio mobilumo dalyvius pagal jų pačių santykį su priimančiąja šalimi skirsto į „patikimus“ ir „nepastovius“ keistuolius [16].

„Kiti atliktų tyrimų rezultatai yra kardinaliai priešingi: jie patvirtina hipotezę, kad tarpkultūrinis ugdymas priimančiojoje šalyje būna veiksmingas, kai jis orientuotas į studentą ir jam mentoriauja patyrę specialistai“ [35; 45; 46; 47]. K. Cushneris (2009) mano, kad „vienas iš būdų padėti mokytojams suprasti, kokie iššūkiai jų laukia mokant vaikus globaliame amžiuje, yra rūpestingai struktūruotos, tarpkultūrinės patirties suteikiančios programos, kurių metu dalyviai priverčiami „pasinerti“ į kitą kultūrą <...> ir įgytas teorines žinias taikyti praktiškai. <...> Toks mokymo būdas sustiprina būsimų pedagogų tarpkultūrinį ir tarptautinį supratimą [13]. Būsimų pedagogų studijų laikotarpio užsienyje veiksmingumą tiriantis mokslininkas teigia, kad mobilumo laikotarpis svečioje šalyje gali būti klasifikuojamas pagal individų „panėrimo“ į priimančiosios šalies kultūrą laipsnį ir

programos sudarytas galimybes tą kultūrą pažinti. Remiantis L. Engle ir J. Engle (2003) hipoteze, kuo įvairiapusiškesnės sąlygos bus sudarytos studentams integruotis į kitą kultūrą, tuo geriau išsiugdys jų tarpkultūrinė komunikacinė kompetencija [cit. 13]. Būsimų pedagogų studijų laikotarpis kitame kultūriname kontekste teikia daugiau galimybių jiems tobulėti tiek studijuojant dalyką, tiek asmeniškai, padeda peržengti asmeninio komforto ribas, pajusti šalies švietimo sistemą, vyraujančią pedagoginę filosofiją ir dominuojančius mokymo metodus, išplečia žinias apie kultūrą, leidžia susipažinti su kitokia žmonių pasaulėžiūra.

Apibendrinant mokslininkų mintis, galima teigti, kad JAV pedagogų rengėjai ne tik integruoja teorinius kursus į naujas programas pedagogų platesniam pasaulėvaizdžiui formuoti, bet ir tikslingai parenka tarpkultūrinės patirties formavimo(si) strategijas mobilumo laikotarpiu. Suvokdami, kad tarpkultūrinės edukacijos veiksmingumas priklauso nuo priimančiosios institucijos visų grandžių personalo pasirengimo, integravimo(si) į priimančiosios šalies kultūrą masto, tarpkultūrinės edukacijos specialistai ugdymą orientuoja į studentą, priskirdami jam mentorių ir sudarydami galimybes užmegzti santykius su priimančiosios šalies gyventojais, plėtodami kritinę kultūrinę mobilumo dalyvių savirefleksiją. Toks tarpkultūrinio ugdymo proceso organizavimas daro teigiamą įtaką pedagogų tarpkultūrinei komunikacinei kompetencijai ugdyti(s) ir kartu įrodo mobilumo integravimo būtinumą.

Meilės Lukšienės tarpkultūrinės edukacijos interpretacijos

Tarpkultūrinės edukacijos klausimas profesori Meilei Lukšienei buvo svarbus visais laikotarpiais. Lietuvai atkūrus nepriklausomybę, mokslininkei atsirado galimybė prie šio klausimo sugrįžti dar kartą. Būdama svarbiausių Lietuvos švietimo reformos visų konceptualių dokumentų bendraautorė ir redakcinės grupės narė, šalia humaniškumo ir demokratiškumo principų švietime mokslininkė antrina G. W. Alportui, A. Fantiniui, D. K. Deardorffui ir kitiems pasaulio mokslininkams, kurie pabrėžia atvirumo svarbą – „atviro žmogaus“, o per jį ir „atviros kultūros“ kūrimą. Atvirumas M. Lukšienės įžvalgose „su-prantamas kaip pasiruošimas ir gebėjimas pastebėti artimos ar tolimesnės aplinkos vertybes, jas suvokti, vertinti, atrinkti, įsisavinti“ [29]. Mokslininkė tęsia tarpukario Lietuvos filosofo, pedagogo S. Šalkauskio pedagoginę mintį Nepriklausomos Lietuvos kontekste, kuris tuomet, atsižvelgdamas į geopolitinę ir geokultūrinę lietuvių tautos situaciją, „kėlė idėją Lie-

tuvai imtis misijos būti tarsi sinteze tarp Vakarų ir Rytų“ [28]. Tarptautiniai ryšiai, anot S. Šalkauskio (1990), labai svarbūs dviem atžvilgiais: pirma, jokia tautybė neįstengia atskirai išreikšti viso žmoni-jos dvasinio turtingumo; antra, tik per tarptautinį bendradarbiavimą tauta gali užtikrinti savo nariams universalios kultūrinio gyvenimo sąlygas [43]. „Nederinti tautinio auklėjimo su tarptautiniu yra iš tikro nelemtas nusistatymas arba nerangus apsilaidimas, sykiu žalingas ir tautai ir žmonijai“ [43], o „ugdymo procese, viena vertus, tikslinga įdiegti jaunajai kartai kūrybinę nuostatą, įgalinančią perimti kitos kultūros pradus, kita vertus, formuoti paslankumą, skatinantį pasidalyti savo kultūrinėmis vertybėmis“ [43]. Ypa-tinę vaidmenį tarptautiniuose santykiuose atlieka kalbos. S. Šalkauskis „jaunimui siūlo išmokti vieną romanišką, vieną germanišką ir vieną slavišką kalbą“ [43]. „Pasirinkimas kalbų kiekvienoje iš šitų grupių turėtų toliau pareiti, pirma, nuo tarptautinio tikslin-gumo, antra, – nuo tautinio saugumo“ [43].

Lietuvos švietimo plėtotės strateginių nuostatų gairėse švietimas įvardijamas kaip „neatskiriama tau-tos kultūros dalis, <...> tiltas tarp tautos praeities ir ateities, <...> šiuolaikinės visuomenės tapatybės saugo-tojas ir kūrėjas“ [11]. Dokumente pažymima, kad „norint įveikti globalizacijos keliamus iššūkius „tau-tos savivokai ir jos egzistencijai apskritai“ <...> „Lie-tuva turi gebėti globalioje erdvėje, bendrojoje pasau-lio rinkoje bendradarbiauti ir konkuruoti, peržiūrėti visuomenės raidos prioritetus“ [11]. Siedama Lietuvos bendradarbiavimą su Vakarų valstybėmis kultūros, ekonomikos ir politikos srityse, profesorė M. Lukšie-nė numato būtinybę Lietuvos piliečiams „gerai orien-tuotis pasaulio kultūrų turimose vertybių sistemose, mokėti jomis naudotis, neprarandant savo kultūrinio bei etninio tapatumo“ [29], tuo pabrėždama asmens tarpkultūrinės komunikacinės kompetencijos dua-lumo principą – būti tvirtiems suvokiant savosios kultūros esmę, o kartu smalsiems ir atviriems kitoms kultūroms. M. Lukšienė taip pat skatina vadovautis nuostata, kad „mūsų švietimas turi būti atviras vi-soms pasaulio vertybėms, taigi ir kultūroms. Nuo to, kaip kursime tą santykį ugdydami jaunąją kartą, pri-klausys etninio branduolio išlaikymas“ [29]. Moks-lininkė įspėja, kad bet kuris „kultūros izoliavimasis nuo naujovių, nuo aštresnių ar švelnesnių nuomonių, mąstysenos, jausenos, veiksenos susidūrimų stabdo ir slo-pina ir tautos, ir atskiro žmogaus kultūros natūra-lią raidą“ [29]. Teigdamą, kad „švietimo politika yra kultūros politikos dalis“, mokslininkė pabrėžia, kad „visuomenei būtina žinoti apie šiuolaikines kultūrų tendencijas, jas suvokti ir vertinti. Tokį suvokimą turėtų išugdyti mokykla, o mums šito gebėjimo la-

bai trūksta“ [29]. Kalbėdama apie mokytoją, mokslininkė teigė, kad jam būtina teoriškai ir praktiškai pažinti visuomenę, „kurioje gyvena jis pats ir vaikas“, žinoti jos raidos galimybes ir galimas paklaidas <...>, nes esant intensyviai naujovių, kilusių iš kitų kultūrų šaknų, srautui, žmogus nepajėgia selektyviai atrinkti, tai, kas jam naudinga įsisavinti, o kas – ne. Sprendimas šiai problemai išvelgiamas atnaujintame švietimo turinyje, kuris „turi suteikti šiandienos asmeniui reikalingą socialinę (pilietinę), kultūrinę ir komunikacinę kompetenciją [11]. Apžvelgdama mokyklos vaidmenį ugdant žmogų kultūroje ir kultūrą žmoguje, M. Lukšienė svarbiausiu edukaciniu veiksniu laiko tautinio ugdymo pagrindų sudarytą ugdymo turinį, „kuriame kultūros paveldas derinamas su moderniąja informacija taip, kad ji įeitų į žmogaus sąmonę jam savu pavidalu ir neardytą savosios kultūros branduolio, jos konstantos“ [29]. Kalbėdama apie laisvo, savarankiško, veiklaus žmogaus, gebančio konstruktyviai dalyvauti savo krašto ir kartu Europos kūrime, ugdyme, mokslininkė iškelia tarpkultūrinės edukacijos integravimo į ugdymo procesą klausimą, M. Lukšienė, kaip ir daugelis pasaulio ir Lietuvos mokslininkų, šios misijos nepriskiria vienam konkrečiam dalykui, o siūlo pagalvoti, kaip per švietimo sistemas ir per specialius kursus apie Europos kultūrą būtų galima vieniems kitus pažinti, suprasti, bendradarbiauti“ [28].

Gerbiančio savas šaknis ir atviro naujovėms žmogaus edukacijos tema, apimanti visuomenės, mokyklos, klasės aplinkos kūrimo procesą ir jo dalyvius – ugdytoją ir ugdytinį, ugdymo turinį ir metodus, profesorės M. Lukšienės mokslo darbuose išlieja ir persipina su to laikotarpio pasaulio mokslininkų darbais, gvildenusiais globalios visuomenės piliečių kultūrinės savimonės formavimo problemas. Antra, mokslininkės pasiekimams svarumo teikia Lietuvos tarpukario pedagoginės minties atstovų darbų tąsa ir sintezė, esminius potėpius perkeltiant į edukacijos ateities planus. Trečia, Švietimo strategijos numatymas – „Lietuva gali tapti ir išlikti savimi tik per **kultūrą**“ – ką tik atgavusiai nepriklausomybę Lietuvai ir jos piliečiams, dar patiems nesuvokiantiems galimų globalizacijos pasekmių, buvo išvalgus mokslininkės žingsnis siekiant ugdyti dinamišką „modernią lietuvių“ ir kartu išsaugojant šiuolaikišką asmens tautiškumą ir tautinę savigarbą.

Išvados

1. Tarpkultūrinės edukacijos ištakos siekia Antrojo pasaulinio karo metus ir yra siejamos su E. T. Hallo, G. W. Allporto vardais, pastebėjusiais

skirtingų kultūrų atstovų skirtingą realybės suvokimą ir ieškojusiai būdų, kaip tą trūkumą pašalinti. Tarpkultūrinės edukacijos svarba augo kartu su globalizacijos plėtra tarptautinių santykių, ekonomikos, politikos, mokslo ir kultūros srityse. Įvardijamas tarpkultūrinės edukacijos objektas – asmens tarpkultūrinė komunikacinė kompetencija, diskutuojama dėl jos struktūros komponentų, aptariami kognityvinis, emocinis ir elgsenos lygmenys, kurių pagrindu turėtų būti ugdoma ši kompetencija. Pamatiniais tarpkultūrinėje edukacijoje laikomi asmens komunikaciniai gebėjimai ir kognityvios bei afektyvinės sąmoningo elgesio dalys – žinios, nuostatos, gebėjimai ir nuostatos, – padedančios surasti savo ir kitų interesų bei poreikių pusiausvyrą skirtingų kultūrų kontekstuose.

Tarpkultūrinės edukacijos pradininku Lietuvoje galėtume laikyti tarpukario pedagogą ir filosofą S. Šalkauskį, ieškojusį sintezės tarp Rytų ir Vakarų, supratusių užsienio kalbų svarbą tarptautiniam bendravimui ir bendradarbiavimui.

2. Tarpkultūrinės edukacijos turinio interpretacijų yra įvairių, tačiau dauguma jų remiasi asmens sampratos apie pamatinius kultūros pažinimo aspektus, atpažįstamus iš bendrų kultūros narių įsitikinimų, vertybių, normų ir socialinės patirties, ugdymu. Nors teigiama, kad nėra ir negali būti vienintelio modelio asmens tarpkultūrinei komunikacinei kompetencijai ugdyti(s), tačiau dauguma mokslininkų sutaria, kad pagrindiniai edukacijos aspektai apima mokymąsi apie: 1) save kaip kultūros būtybę, 2) kultūrą ir jos elementus, 3) konkrečią kultūrą, 4) pritaipimo prie kitos kultūros raidą, 5) mokymąsi mokytis.

Tarpkultūrinė edukacija suvokiama kaip tarpdisciplininis dalykas ir jos turinys gali būti integruotas tiek į konkretų dalyką, tiek į visą studijų programą ir ją sudarančius dalykus. Dalis mokslininkų tarpkultūrinį ugdymą sieja su užsienio kalbų mokymu, kai gimtoji kultūra pusiausvyroje su kitos šalies kultūra. Tačiau yra nuomonių, neigiančių užsienio kalbos svarbą, padedant suprasti kitų kultūrų atstovų pasaulėžiūrą, ir pasisakančių už kitų disciplinų integravimą ugdant žmogaus gebėjimus pajusti tiek objektyviosios, tiek subjektyviosios kultūros puses.

3. Tarpkultūrinė edukacija pedagogų rengime vykdoma per studijų programas, kai mobilumo laikotarpiu tikslingai parenkami dalykai ir tarpkultūrinės patirties formavimo(si) strategijos, bandoma kuo efektyviau integruoti pedagogus į priimančiosios šalies kultūrą, orientuojant ugdymą į studentą, priskiriant jam mentorių ir skatinant kritinę kultūrinę savirefleksiją.

4. Profesorės M. Lukšienės mokslo darbuose idėjos apie gerbiančio savas šaknis ir atviro naujovės žmogaus edukaciją atspindi vyraujančias to laikotarpio mokslininkų pedagogines mintis apie visuomenės, mokyklos, klasės aplinkos kūrimo procesą ir jo dalyvius – ugdytoją ir ugdytinį, ugdymo turinį ir metodus. Mokslininkės pasiekimams svarumo teikia Lietuvos tarpukario švietimo atstovų darbų tąsa ir sintezė, esminius potėpius perkeltiančią tarpkultūrinės edukacijos planus. Švietimo strategijos numatymas – „Lietuva gali tapti ir išlikti savimi tik per **kultūrą**“ – buvo įžvalgas mokslininkės žingsnis siekiant ugdyti dinamišką „modernią lietuviybę“ ir kartu išsaugojant šiuolaikišką asmens tautiškumą ir tautinę savigarbą.

Kitame žurnalo numeryje pristatysime pedagogų tarpkultūrinės edukacijos svarbą pagrindžiančius empirinio tyrimo duomenis.

Literatūra

1. Adouskou K., Britten D., Fahsi B. Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*, 1990, t. 44 / 1, p. 3–10.
2. Barkauskaitė M. Pedagogų rengimas: tradicijos ir kaita. *Pedagogika*, 2005, t. 79, p. 11–16.
3. Barkauskaitė M. Valstybingumo pagrindų ugdymas pedagoginiame procese. In: *Tautiškumas ir pilietiškumas: atskirtis ar dermė?* Mokslinės monografijos serija. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 2007, p. 246–275.
4. Bennet M. J. Intercultural communication: a current perspective. In: *Basic concepts of intercultural communication: Selected reading*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998, p. 1–34.
5. Bennet J. M. On becoming a global soul: a path to engagement during study abroad. *Developing intercultural competence and transformation: theory, research and application in international education*. Sterling, VA: Stylus Publishing LLC, 2008, p. 13–31.
6. Byram M. *Cultural studies in Foreign Language Education*. England: Multilingual Matters, 1989, p. 80–101.
7. Byram M., Zarate G. *Language learning for European citizenship. Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, Education Committee, 1994, p. 8.
8. Byram M., Morgan C. et al. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Great Britain: Multilingual Matters, 1994, p. 1–73.
9. Byram M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters, 1997, p. 1–30, 112–115.
10. Bordieu P. *Language and symbolic power*. Oxford: Polity Press, 1994, p. 12–14.
11. Boruta J. ir kt. *Lietuvos švietimo plėtotės strateginės gairės. 2003–2012 metai, projektas*. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/uploads/documents/Veikla_strategija/2003_2012_metu_Valstybin_%20svietimo_strategija/svietimo_gaires.pdf>.
12. Cohen A. D., Paige R. M., Shively R. L., Emert H. A., Hoff J. G. *Maximizing study abroad through language and culture strategies: Research on students, study abroad program professionals, and language instructors*. Minneapolis: Center of Advanced Research on Language Acquisition, Office of International Programs, University of Minnesota, 2005. Prieiga per internetą: <<http://www.carla.umn.edu/maxsa/documents/MAXSAResearchReport.pdf>>.
13. Cushner K. The Role of Study Abroad in Preparing Globally Responsible Teachers. *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship*. NY: Routledge, 2009, p. 151–169.
14. Deardorff D. K. Implementing Intercultural Competence Assessment. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. USA: SAGE, 2009, p. xi–xiv.
15. Deardorff D. K. Intercultural competence in higher education and intercultural dialogue. *Speaking across borders: the Role of Higher Education in Furthering intercultural dialogue*. Council of Europe higher education series No. 16. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2010, p. 87–100.
16. Dervin F., Dirba M. Figures of strangeness: blending perspectives from mobile academics. *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 2008, p. 237–261.
17. Engle L. & Engle J. Study abroad levels: Toward a classification of program types. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, IX, Fall, 2003, p. 1–20. Prieiga per internetą: <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol9/vol9-01_engle.pdf>.
18. Fantini A. Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications Inc., 2009, p. 456–476.

19. Fenner A.-B. Cultural awareness. *Approaches to materials design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2000, p. 149.
20. Fenner A.-B. Intercultural awareness as an integral part of foreign language learning. *Coherence of principles, cohesion of competences*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2006, p. 40–58.
21. Gaižutis A. *Daugiavėdis elitais*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2008.
22. Geof A., Byram M., Fleming M. *Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters Limited, 2006, p. 2, 116–129.
23. Gibson R. *Intercultural Business Communication*. Spain: Oxford University Press, 2002, p. 25–52.
24. Gillert A. Tarpkultūrinio mokymosi sampratos. *Tarpkultūrinis mokymasis T-kit Nr. 4*. Strasbūras Cedex: Europos Tarybos leidykla, 2000, p. 19–36.
25. Goode M. L. The role of faculty study abroad directors: A case study. *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, t. 11, 2008, p. 149–172.
26. Lázár I. *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2003, p. 5–21.
27. Little D. ir kt. *Preparing teachers to use the European Language Portfolio*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2007, p. 17–32.
28. Lukšienė M. *Jungtys*. Vilnius: Alma littera, 2000, p. 16–102.
29. Lukšienė M. *Jungtys*. Vilnius: Alma littera, 2013, p. 16–399.
30. Lussier D., Golubina K., Ivanus D., Kostova S. Ch., Retamar G., Skopinskaja L., Wiesinger S. *Guidelines for the assessment of intercultural communicative competence (ICC)*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2007, p. 23–27.
31. Lustig M. W., Koester J. *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. Allyn & Bacon, 2010, p. 25–53, 57–79, 83–105, 107–138.
32. McKay S. L. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 82–101.
33. O'Donovan K. F., Mikelonis V. M. Internationalizing on-campus courses: A faculty development program to integrate global perspectives into undergraduate course syllabi. *Internationalizing undergraduate education: Integrating study abroad into the curriculum*. Mineapolis: Learning Abroad Center, University of Minnesota, 2005, p. 91–95.
34. OECD Education and Training Policy. *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. 2005. Prieiga per internetą: <<http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>>.
35. Paige R. M., Cohen A. D., Shively R. L. Assessing the impact of a strategies-based curriculum on language and culture learning abroad. *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, t. 10, 2004, p. 253–276.
36. Paige R. M., Goode M. L. Intercultural Competence in International Education Administration – Cultural Mentoring: International Education Professionals and the Development of Intercultural Competence. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. USA: SAGE, 2009, p. 333–349.
37. Paurienė G. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo aspektai. Tarptautinės mokslinės-praktinės konferencijos *Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dėmė*. Kaunas: Kauno kolegija. 2010. Prieiga per internetą: <<https://ojs.kauko.lt/index.php/ssktpd/article/viewFile/85/78>>.
38. Rádai P. *The Status of Language Educators*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2003, p. 45–52.
39. Salo-Lee L. Towards Cultural Literacy. T. Kairvola, M. Melén-Paaso (red.), *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*, Helsinki University Press, 2007, p. 73–84. Prieiga per internetą: <<http://www.scribd.com/doc/46917955/6/Liisa-Salo-Lee>>.
40. Savicki V., Selby R. Synthesis and conclusions. *Developing intercultural competence and transformation: theory, research and application in international education*. Sterling, VA: Stylus Publishing LLC, 2008, p. 349.
41. Schachinger C., Taylor M. An Educational Framework for Intercultural Learning. *Intercultural Learning T-Kit*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2000, p. 35–39.
42. Sunnigard J. If you cross over the sea... program leadership for intercultural development. *The guide to successful short-term programs abroad (2nd ed.)*. Washington, DC: NAFSA: Association of International Educators, 2007, p. 167–174.
43. Šalkauskis S. *Raštai*. I tomas. Vilnius: Mintis, 1990, p. 8–19.
44. Triandis H. C. *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill, 1994.
45. Vande Berg M., Balckum A., Scheid M., Whalen B. A report at the half-way mark: The Geor-

- getown Consortium project. In: *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, t. 10, 2004, p. 101–116.
46. Vande Berg M. Intervening in the learning of U.S. students abroad. *Journal of Studies in International Education*, 2007, p. 11, 392–399.
47. Vande Berg M., Paige R. M. Applying Theory and Research. In: D. K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. USA: SAGE Publications, Inc., 2009, p. 419–437.
48. Wintergerst A. C., McVeigh J. *Tips for Teaching CULTURE. Practical Approaches to Intercultural Communication*. NY: Pearson Education, 2011, p. 1–24, 77–98.
49. Zaleskienė I. Pilietinė komunikacija ir tarpkultūrinis ugdymas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 16, 2006, p. 17–32.
50. Zarate G. et al. *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2004, p. 11–25.

Summary

Loreta Chodzkienė

THE IMPORTANCE OF INTERCULTURAL EDUCATION IN TEACHER TRAINING: THEORETICAL INSIGHTS

The 21st century challenges to be taken by the citizens of the global knowledge-based society become mostly the task of a school when society expects schools to deal with different languages and student backgrounds, to be sensitive to culture and gender issues, to promote tolerance and social cohesion [34], and “teachers are identified as the main facilitators of education changes and mediators of society development processes in the alteration of educational systems” [2]. However, there has always been a doubt whether teacher training programmes are designed well enough to educate them interculturally competent being able to transfer their knowledge and experience to the future generations?

The **Subject** of the paper refers to the aspects of intercultural education. The research **aims** to highlight Prof. M. Lukšienė’s conceptual ideas on intercultural education as compared to the world scholars’ theoretical insights. In order to achieve the aim set the following **objectives** were stated:

1) to trace out the origin of intercultural education and prove its importance;

2) to discuss the proposed content formats and their implementation issues in intercultural education;

3) to review possibilities of intercultural education in teacher training;

4) to emphasize M. Lukšienė’s insights about intercultural education in Lithuania.

Research **method** – comparative analysis of scientific literature and legal documents.

The review of the scientific literature on the issues of intercultural education indicates that the origin of intercultural education dates back to the years of WW2 and after-war period when there was an urgent need to build authentic relationships with the people representing different cultural backgrounds. The history of intercultural education pointed out the names of such prominent figures in intercultural communication as E. T. Hall and G. W. Allport, who had noticed that the cases of miscommunication occurred due to people’s different conceptions of reality and searched for the ways of communication improvement. The necessity of intercultural education has also been indicated by the processes of globalisation accelerating the development of relationships in a plethora of international, social, economic, political, academic and cultural fields. Intercultural Communicative competence has been identified as the subject of intercultural education, the development of its structural components (knowledge, skills and attitudes) have always been based on three different interrelated levels, – cognitive, emotional and behavioural. Having revised the ICC structural components (knowledge, skills, attitudes) it became evident that many scholars stress the role of *attitudes* in generating the rest of the ICC. The component of *motivation* has also been attributed to the domain of attitudes or even considered to be a substitute for it. The analysis of the *knowledge* component of ICC refers to at least three sub-components, such as the *knowledge of one’s own culture*, *culture-general knowledge* and *culture-specific knowledge*. Building authentic relationships with the host country people is highly dependent on such skills as *listening observing and evaluating; analysing, interpreting and relating*. Also, interactants’ *communication skills*, that encompass their verbal and nonverbal behaviours related to *message skills, behavioural flexibility, interaction management and social skills* were stressed to be of utmost importance, helping to find the balance between one’s own and others’ interests in the contexts of different cultures.

Talking about the intercultural education in the context of Lithuania, S. Šalkauskis, a prominent

ji analizuodami ir suprasedami, ką ir kaip reikia daryti kitaip [20]. Svarbus supervizijos ypatumas tas, kad tai yra tęstinis procesas, o ne vienkartinis veiksmas, susitikimas ar pan. Atsižvelgiant į supervizuojamųjų poreikius, gali vykti individuali, grupės, komandos ar organizacijos supervizija. Paprastai šis procesas apima 5–10 ar daugiau įvairios trukmės sesijų (susitikimų), kurios trunka 2 ar 3 savaites arba kitokiu sutartu ritmu.

Supervizijos paskirtis gali būti labai įvairi [8; 9; 16; 20]: padėti specialistams, darbuotojams geriau atlikti savo profesinį vaidmenį, gerinti darbo kokybę, tobulinti kompetenciją; analizuoti ir spręsti darbinėje veikloje kylančius konfliktus; padėti aiškiau suvokti tikslus, užduotis ir vaidmenis profesinėje veikloje; plėtoti organizacijų veiklos potencialą, gerinti veiklos efektyvumą; padėti valdyti pokyčius organizacijoje; kelti kvalifikaciją, gilinti profesionalumą, išvengti perdegimo sindromo ir kt.

Taigi supervizija kuria naują profesinių santykių kultūrą, kurioje svarbu ir veiksminga organizacijos veikla, ir jos kliento gerovė, siekiant savo veiklos įsivertinimo, profesinių santykių kokybės, profesinės kompetencijos plėtros [3, p. 14].

Supervizijos prasmė pedagogų profesinėje veikloje

Pedagogo darbas – tai nuolatinis *darbas su žmonėmis*, jo klientai yra labai įvairūs savo amžiumi, mokymosi motyvacija. Darbo aplinka, ypač mokyklose, neretai yra triukšminga, kelianti įtampą. Šiuolaikinėse mokymo įstaigose vykdomi įvairūs projektai, kuriamos įvairios darbo grupės, siekiančios skirtingų tikslų, todėl pedagogų profesinei realybei būdingas komandinis darbas. Tai reikalauja tam tikrų kompetencijų bei kuria darbo specifiką, susijusią su tam tikromis įtampomis (komunikuojant, prisiiimant įpareigojimus, laikantis terminų, derinant skirtingas nuomones ir kt.). Kaip ir bet kurios kitos profesijos atstovai, pedagogai susiduria su pasitenkinimo darbu problema, kuri pastaruoju metu ypač aštrėja dėl nuolatinėse reformų ir permainų švietime, keliančių nestabilumo jausmą, dėl demografinės bei ekonominės situacijos, kurios pasekmės – besimokančiųjų mažėjimas, mokyklų skaičiaus ir atitinkamai pedagogų darbo vietų mažinimas. Kaip jau minėta, ypač dažna tarp pedagogų profesinio perdegimo problema. Žmonės, kurių profesija reikalauja rūpintis kitais, per tam tikrą laiką išnaudoja savo teigiamų emocijų resursus, be to, jų organizmas pasidaro neatsparus, negeba priešintis stresui. Jei tokia būseną tęsiasi ilgai, galimas visiškas fizinių jėgų ir psichikos išsekimas, o tokia situacija keičia asmens motyvaciją, požiūrį bei

elgesį [17; 18]. Visos šios pedagogų darbo problemos patvirtina būtinybę nuolat reflektuoti savo patirtį, darbinės situacijas, emocinę savijautą darbe. Supervizija – tinkama galimybė tokiai refleksijai.

Naujų pedagogų profesinio tobulėjimo formų paieška Lietuvoje

Pasaulinėje praktikoje supervizija seniai yra pripažinta ir kaip viena iš kvalifikacijos kėlimo formų, atskiros profesijos – viena jų socialinis darbas – yra minimos kaip supervizuojamos profesijos [Scott, 1969, cit. 16; 20]. Lietuvoje nuo 2006 m. Socialinio darbo ir apsaugos ministerija pripažįsta superviziją kaip tinkamą socialinių darbuotojų kvalifikacijos formą [13] ir tai yra pripažįstama atestacijos metu. Tai patvirtina, kad supervizija suteikia ir mokymosi (iš savo patirties), ir profesinio tobulėjimo galimybę, todėl superviziją pagrįstai galima laikyti viena iš profesinės kvalifikacijos tobulinimo formų.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo srityje pastaruoju metu pradėta ieškoti naujų patirčių, metodų. Ugdymo plėtotės centras (UPC) 2010 m. spalio mėn. pradėjo vykdyti projektą „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ [21]. Projekto pradžioje 2011 m. atliktas Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo padėties ir perkvalifikavimo poreikių tyrimas (tyrimų bendrovė RAIT). Jo rezultatai parodė, kad, apklaustų pedagogų nuomone, „kursai ir seminarai yra dažniausiai siūlomos ir, tikėtina, dėl tos priežasties pasirenkamos kvalifikacijos tobulinimo formos, tačiau jie laikomi mažai efektyviais dėl tam tikro „moralinio“ formų nusidėvėjimo“. Tai tapo paskata projekto metu išbandyti ir pasiūlyti tokias kvalifikacijos tobulinimo formas, kurios atlieptų mokytojų lūkesčius, leistų tobulintis visapusiškai ir kaip dalykininkams, ir kaip pedagogams. Pirmajame projekto etape išbandytos tokios naujos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formos kaip mokytojų stažuotės Lietuvos mokyklose, „Peer coaching“ (treniravimas), mokymai, kurie vykdomi mokyklos aplinkoje, ir grupinės supervizijos (profesinės praktikos konsultavimas).

Taigi supervizija, kaip nauja kvalifikacijos tobulinimo forma, pirmą kartą išbandyta Lietuvoje, pedagogų bendruomenėje, 2011 m. balandžio–gruodžio mėn. įvykusiuose 30 grupių supervizijos mokymuose, kuriuose dalyvavo 369 asmenys iš įvairių Lietuvos mokyklų. 2013 m. kovo mėn. prasidėjo II projekto etapas, grupės supervizijos vyksta 9 Lietuvos miestuose, jose dalyvavo 360 pedagogų.

Tyrimas: pedagogų supervizijos patirtys

Straipsnio autorė projekte dalyvavo kaip supervizorė (*profesinės veiklos stebėtoja*). Kaip edukologijos