

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
HUMANITARINIS FAKULTETAS
FILOSOFIJOS IR ANTROPOLOGIJOS KATEDRA

EGLĖ MAGIENĖ

Tarpkultūrinio ugdymo ir tarpininkavimo specialybės II kurso magistrantė

**TARPKULTŪRINIS UGDYMAS
LIETUVIŲ LITERATŪROS PAMOKOSE**

Magistro darbas

Darbo vadovė
soc. m. dr. B. Šilėnienė

Šiauliai

2012

Santrauka

Eglė Magienė

TARPKULTŪRINIS UGDYMAS LIETUVIŲ LITERATŪROS PAMOKOSE.

Magistro darbas.

Šio darbo tikslas – ištirti tarpkultūrinio ugdymo turinį ir išanalizuoti jo praktinį realizavimą XI – XII klasių lietuvių literatūros pamokose.

Magistro darbe pateikiama užsienio ir lietuvių mokslinės literatūros tarpkultūrinio ugdymo aspektu analizė; ištirtas XI - XII klasių lietuvių literatūros vadovėlių turinys, atskleidžiant tarpkultūrinio ugdymo aspektus; atskleistas mokytojų požiūris į tarpkultūriškumo ugdymo galimybes XI-XII klasių lietuvių literatūros pamokose.

Tyrimo rezultatai. Tarpkultūrinio ugdymo tikslas ir turinys teoriškai reiškiamas nelygybės, diskriminacijos, etninių/kultūrinių skirtumų ir pilietybės klausimais. Tarpkultūrinio ugdymo reikšmingumas glaudžiai susijęs su nelygybės, etninio/kultūrinio identiteto, daugiakultūrinės visuomenės išvalgomis ir nuomone apie mokyklos vaidmenį šiuose procesuose. Tarpkultūrinis ugdymas skatina: geresnį kitų kultūrų suvokimą, komunikacijos gebėjimus tarp žmonių, priklausančių skirtingoms kultūroms; adekvatų požiūrį į kultūrinius skirtumus.

XI - XII klasių lietuvių literatūros vadovėliuose diskriminuojančių stereotipų nepastebėta. Homoseksualumas yra tarsi „nematomas“. Tuo tarpu multikultūriškumas ir tolerancija suprantama abstrakčiai, siaurai, daugiausia etniniu, religiniu aspektu, neįtraukiant rasės, lyties, seksualinės orientacijos ir įgalumo aspektų. Pastebimos pastangos lemti mokinių multikultūriškumo požiūrį, ugdyti toleranciją bei jautrumą tam tikroms socialinės atskirties grupėms. Mokiniai neskatinami suprasti kultūrinio pliuralumo, su juo daugiau tik supažindinami. Neskatinamas ir „daugumos“ socialinių grupių privilegijų, stereotipų kilmės kritinis vertinimas.

Gauti rezultatai patvirtina tyrimo prielaidą, kad vienas pagrindinių lietuvių kalbos ir literatūros mokymo programos tikslų – mokinių tautinio identiteto ugdymas, todėl literatūros vadovėliuose bei pamokose per mažai dėmesio skiriama tarpkultūriniam ugdymui.

Prasminiai žodžiai: tarpkultūrinis ugdymas, lietuvių literatūros pamokos.

Summary

Eglė Magienė

INTERCULTURAL EDUCATION IN LITHUANIAN LITERATURE LESSONS

Master's Thesis

The aim of the present work is to investigate the content of intercultural education and to analyse its practical implementation in lessons of Lithuanian literature for the 11th–12th forms.

The Master's Thesis presents analysis of foreign and Lithuanian literature on the aspect of intercultural education; the content of textbooks for the 11th–12th forms has been investigated revealing the aspects of intercultural education; teachers' point of view towards the possibilities for intercultural education in lessons of Lithuanian literature for the 11th–12th forms was revealed.

The research results. The aim and content of intercultural communication is theoretically expressed through the issues of inequality, discrimination, ethnical/cultural differences and citizenship. Significance of intercultural education is closely related to the insights regarding inequality, ethnic/cultural identity, multicultural society and the opinion on the role of school in these processes. Intercultural education encourages the following: better understanding of other cultures, communication abilities among people belonging to different cultures; adequate point of view towards cultural differences.

In textbooks on Lithuanian literature for the 11th–12th forms, no discriminating stereotypes were noticed. Homosexuality is as if “invisible”. Whereas multiculturalism and tolerance are perceived in an abstract, narrow way, mostly in the ethical, religious aspect, without involving race, gender, sexual orientation and ability aspects. The attempts to predetermine pupils' multicultural point of view, to educate tolerance and sensitiveness to certain groups of social divide are observed. Pupils are not encouraged to understand cultural pluralism, they are just acquainted with it. Also, critical assessment of privileges of “majority” social groups, the origin of stereotypes is not encouraged.

The obtained results prove the assumption of the research that one of the major aims of literature teaching curriculum lies in development of pupils' national identity; that is why literature textbooks and lessons pay too little attention to intercultural education.

Key words: *intercultural education, lessons of Lithuanian literature.*

Turinys

Santrauka.....	2
Summary	3
Turinys	4
ĮVADAS.....	5
1. TEORINĖS TARPKULTŪRINIO UGDYMO RAIŠKOS PRIELAIDOS	8
1.1. Tarpkultūriškumo sampratų įvairovė.....	8
1.2. Tarpkultūrinio ugdymo raida	12
1.3. Tarpkultūrinio ugdymo situacija Lietuvoje	15
2. TYRIMO METODOLOGIJA, METODIKA IR ORGANIZAVIMAS.....	22
2.1. Tyrimo metodologija	22
2.2. Tyrimo metodika	23
2.3. Tyrimo organizavimas	24
3. TARPKULTŪRINIO UGDYMO TURINIO IR JO PRAKTINIO REALIZAVIMO XI – XII KLASIŲ LIETUVIŲ LITERATŪROS PAMOKOSE TYRIMO REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS.....	27
3.1. Literatūros vadovėlių XI-XII klasei analizė tarpkultūriškumo aspektu	27
3.2. Tarpkultūrinio ugdymo praktinis realizavimas lietuvių literatūros pamokose: mokytojų ekspertų patirtis	38
3.2.1. <i>Sąlygų plėtoti tarpkultūriškumą Lietuvos švietimo sistemoje vertinimas: galimybės ir grėsmės.....</i>	38
3.2.2. <i>Tarpkultūrinės situacijos lietuvių literatūros pamokose, jų struktūroje, turinyje ir vadovėliuose</i>	42
3.2.3. <i>Žinios – tarpkultūrinės kompetencijos dimensija.....</i>	43
3.2.4. <i>Tarpkultūriškumui ugdyti svarbios mokytojo vertybinės nuostatos</i>	47
IŠVADOS.....	52
DISKUSIJA.....	54
LITERATŪRA.....	56
Priedai	62

IVADAS

Temos svarba ir aktualumas. Asmenybės ugdymas – ilgas, kryptingas ir visą gyvenimą trunkantis procesas, prasidedantis gimus kūdikiui ir nesibaigiantis asmenybės branda. Anot J. Reingardės ir kt. (2010), ugdydami skatiname žmogų tobulėti, todėl labai svarbūs ir reikšmingi tiek ugdymosi šeimoje, tiek mokymo įstaigų ugdymo aspektai. Taigi bandymas šiame darbe pažvelgti į ugdymo turinį, apimančią mokinių ir mokytojų jau turimą patirtį, mokymo metodus, kontekstą ir mokymo(si) priemones, yra siekis išsiaiškinti, kiek ugdymo procesas, jo turinys yra atviri kintančiam visuomenės gyvenimui, naujoms žinioms ir multikultūriniam pažinimui.

XX a. pabaigoje ugdymo tikslas nutolo nuo esminio pirmykščio ugdymo pobūdžio – supanašėjimo, kai ugdymas vyko perprantant mokomąjį dalyką, o svarbiausia ugdymo priemonė buvo pavyzdys. Ugdymas vis labiau ėmė traktuoti žmogų kaip nuolatos besiskleidžiančią ir tobulėjančią asmenybę, tad šiame darbe bus siekiama išsiaiškinti, ar ugdymo procesas ir ugdymo turinys neliko XX a. pab.–XXI a. pradž. ugdymo tikslo užnugaryje, ar jie atviri kintančiai visuomenei ir dabarties žmonijos kultūros vertybėms.

J. Reingardės ir kt. (2010) manymu, galima teigti, kad ugdymas, kaip viena iš svarbiausių sudėtinių socializavimosi proceso dalių, turi įtaką asmenybės moralinių nuostatų formavimuisi, tad aktualu analizuoti švietimo ir ugdymo institucijų vaidmenį ir galimybes, formuojant asmenybės nuostatas, lavinant ir praturtinant ją kintančiomis kultūrinėmis vertybėmis, įgalinant atpažinti, suvokti ir įvertinti visuomenėje besikeičiančius reiškinius.

Skirtingos savo kalba, istorija ir mentalitetu kultūros formuoja atitinkamą švietimo sistemą ar situacijas, skatinančias / kliudančias komunikacijai ir mokymuisi. Tarpkultūrinis ugdymas yra svarbus aspektas, gerinant individų kompetencijas. Todėl tyrimu „Tarpkultūrinis ugdymas lietuvių literatūros pamokose“ bandoma išanalizuoti mokyklinių XI-XII (atitinka III-IV gimnazijos klasę) klasės vadovėlių turinį tolerancijos, pagarbos įvairovei, lygių galimybių ir kt. aspektais.

Temos ištirtumas ir naujumas. Tarpkultūrinio ugdymo tyrimai vykdomi skirtingų teorijų ir paradigmų kontekste (Burrell, Morgan, 1979, May, 1999, Leeman, 2003). Užsienio mokslininkų tyrimų apie tarpkultūrinį ugdymą konkrečiai literatūros pamokose rasti nepavyko. Mokslininkai (Oviedo, Wildemeersch, 2008, Luciak, Khan-Svik, 2008 ir kiti) neišskiria mokymo priemonių turinio ar vadovėlių, orientuotų į tarpkultūrinį ugdymą, analizės rezultatų, o bendrai tiria bilingvistinių ugdymo programų adaptavimą ugdymo procese, jo naudojimo galimybes ir suteikiamą naudą besimokančiųjų socializacijos ir integracijos procesams. Todėl tikslinga paanalizuoti užsienio mokslininkų išskiriamus bendrus tarpkultūrinio ugdymo teorinius ir praktinius modelius, kuriuos būtų galima pritaikyti, atliekant tolimesnius tyrimus, orientuotus tiek į „kito“

sąvokos raišką literatūroje, tiek į literatūros mokytojų savęs vertinimo aspektus tarpkultūrinių kompetencijų kontekste.

Lietuvoje yra atlikta nemažai skirtingų vadovėlių analizių tarpkultūriškumo aspektu - analizuotos etikos bei politologijos sritys (Reingardė ir kt., 2010, Poderienė, 2001). Tačiau, nors ugdymo planuose literatūros pamokoms, palyginus su kitais dalykais, skiriamas didžiausias savaitinių pamokų skaičius, tarpkultūrinio ugdymo raiškos aspektai šiose pamokose mažai tirti.

Turinio analizės metodas analizuojant literatūros vadovėlius pasirinktas todėl, kad jis „leidžia nustatyti tekstų, pavyzdžių, reikšmių tarpkultūriškumo tematiką, paplitimą ir įvairius jų pateikimo aspektus mokomojoje medžiagoje bei apibrėžti bendrus tarpkultūriškumo diskurso paplitimo kontūrus“ (Reingardė ir kt., 2010). Taigi kokybinis turinio analizės aspektas naudojamas sisteminant literatūros vadovėlių turinį, pagal atitinkamus analizės požymius: tolerancijos rodiklius, informacijos apie įvairias socialines grupes pateikimą ir kt. Kokybinė turinio analizė grindžiama kokybinėmis kategorijomis. Iš analizuojamos medžiagos išskirtos kategorijos klasifikuojamos, sudaromi įvairūs jų sąsajų tinklai. Tai leidžia pažvelgti į pačias reikšmes (išreikštas ir nutylėtas), jų konstravimo specifiką tekste, vaizdo ar garso medžiagoje (paveiksluose, schemose, nuotraukose, filmuose ir pan.) (Reingardė ir kt., 2010).

Tyrimo objektas – tarpkultūrinis ugdymas XI-XII klasių lietuvių literatūros pamokose.

Tyrimo problema formuluojama klausimu: kokie ryšiai, principai, normos bei tradicijos egzistuoja tarp skirtingų kultūrų ir kaip tai atskleidžiama XI-XII klasių lietuvių literatūros vadovėlių turinyje bei pamokose?

Hipotezė – vienas pagrindinių lietuvių kalbos ir literatūros mokymo programos tikslų – mokinių tautinio identiteto ugdymas, todėl tikėtina, jog literatūros vadovėliuose bei pamokose per mažai dėmesio skiriama tarpkultūriniam ugdymui.

Tyrimo tikslas – ištirti tarpkultūrinio ugdymo turinį ir išanalizuoti jo praktinį realizavimą XI – XII klasių lietuvių literatūros pamokose.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti užsienio ir lietuvių autorių mokslinę literatūrą tarpkultūrinio ugdymo aspektu.
2. Ištirti XI - XII klasių lietuvių literatūros vadovėlių turinį, atskleidžiant tarpkultūrinio ugdymo aspektus.
3. Atskleisti mokytojų požiūrį į tarpkultūriškumo ugdymo galimybes XI-XII klasių lietuvių literatūros pamokose.

Tyrimo metodai:

- Mokslinės literatūros analizė.

- Literatūros vadovėlių, skirtų XI-XII klasių mokiniams, turinio analizė.
- Pusiau struktūruotas interviu.

Tyrimo metodologinės nuostatos

- *Fenomenologinės hermeneutikos metodologinė koncepcija* (Husserl, 2006, Bernet, 2002, Ricoeur, 2001), kuri apima fenomenologiją, kaip aprašomąją metodologiją, fenomenams ištirti ir aprašyti, kas leidžia surinkti ir analizuoti informaciją apie žmonių patirtį ir jų suvokimą, tirti, kaip tos patirtys yra išgyvenamos, bei kokią prasmę jos turi žmonėms. Taip identifikuojamos tiriamųjų reiškinių prasmės.
- *Socialinio konstruktyvizmo filosofija* (Bourdieu, 1994). Šios teorijos pagrindas yra faktas, kad žmogaus smegenys reliatyviai uždara, save organizuojanti ir informaciją apdorojanti sistema, kurios veikla daugiausia nukreipta į savo vidinius procesus, o ne į išorinio pasaulio informacijos ir dirgiklių apdorojimą.

Tyrimo imtis. Tyrime dalyvavo 8 Šiaulių miesto gimnazijų lituanistai ekspertai.

Tyrimo organizavimo etapai. Tyrimas organizuotas 2010–2012. m.

Pirmajame etape (2010 m. spalio – 2011 m. gegužės mėn.) suformuluota tyrimo problema, objektas, tikslai ir uždaviniai; analizuota filosofinė, literatūrologinė, edukologinė, psichologinė literatūra pasirinkta darbo tema.

Antrajame etape (2011 m. rugsėjo – 2012 m. gruodžio mėn.) atlikta XI–XII klasėms skirto V. Daujotytės, R. Tamošaičio, R. Tutlytės ir G. Viliūno vadovėlių „Literatūros erdvės“ 1-4 knygų (2009) turinio analizė.

Trečiame etape (2012 m. sausio – balandžio mėn.) atliktas pusiau standartizuotas interviu su lietuvių literatūros mokytojais ekspertais.

Ketvirtame etape (2012 m. balandžio – gegužės mėn.) buvo atlikta empirinio tyrimo duomenų analizė, kas leido suformuluoti darbo išvadas ir parengti konkrečias rekomendacijas.

Darbo struktūra: magistro darbą sudaro santrauka lietuvių ir anglų kalbomis, įvadas, trys dalys, išvados, diskusija ir rekomendacijos, literatūros sąrašas (80 šaltinių) ir priedai.

1. TEORINĖS TARPKULTŪRINIO UGDYMO RAIŠKOS PRIELAIDOS

1.1. Tarpkultūriškumo sampratų įvairovė

Intensyvi socialinio ir kultūrinio gyvenimo kaita, informacinės visuomenės plėtra bei Lietuvos įstojimas į Europos Sąjungą lemia sparčius pokyčius politikos, švietimo, kultūros, ekonomikos, kitose visuomenės gyvenimo srityse. Ryškėjant globalizacijos tendencijoms, kitataučių integracija ir tarpkultūrinė sąveika tampa neišvengiamos, kasdien visuomenė turi spręsti kylančias problemas ir ieškoti pozityvių integracijos rezultatų. Per pastarąjį dešimtmetį Lietuvos piliečiams atsivėrė naujos tarptautinių kontaktų perspektyvos – asmeninės ir profesinės pažintys, ryšiai su kitų tautų žmonėmis bei jų kultūra. Vis daugiau žmonių gyvena daugiakultūrinėje skirtingo tikėjimo, tautybės ar rasės aplinkoje. Siekiant kurti pozityvius ir demokratiškus tarpusavio santykius, stengiamasi pažinti kitataučius, kaupti žinias apie jų kultūrą ir tradicijas. Etninėse grupėse vykstantys socialiniai procesai yra ne tik atskirų individų patirties dalis, bet ir visuomenės raidos rezultatas. Kai vietos gyventojai jaučia grėsmę, jų baimė sukuria palankias sąlygas plisti rasizmui, diskriminacijai, ksenofobijai ir nepakantumui. Pagrindo tokiai baimei duoda visuomenės informavimo priemonės, paplitę stereotipai bei neigiamas visuomenės požiūris į kitataučius. Todėl tarpkultūriškumas tokiame kontekste yra apibrėžiamas kaip praktika, kuri akcentuoja lygias visų kultūrinių visuomenės grupių, ypač tradicinių mažumų, teises tenkinti savo poreikius ir gauti pagalbą (Saugėnienė, 2003). Jis dažnai siejamas su grėsme tradicinėms tautiškumo formoms, nes pasaulyje (ne išimtis ir Lietuva) vis labiau formuojasi sudėtingas daugiarasinis, daugiaetnis ir daugiakultūrinis socialinis kontekstas. N. Saugėnienės (2003) teigimu, visuomenės tarpkultūriškumas, jos įvairovė yra vertybės, kurios glaudžiai siejasi su saugios visuomenės vizija, o šiuolaikinei demokratinei valstybei svarbu palaikyti kultūrinę įvairovę, nes ji propaguoja lygias visų visuomenės narių teises socialinėje srityje. Kiekvienas visuomenės narys turi teisę pasirinkti savitą gyvenimo būdą, turėti savitą kultūrą ir galimybę ją puoselėti.

I. Zaleskienės (2006) teigimu „tarpkultūrinio ugdymo sąvokos turinio sklaidą lietuviškajame edukaciniame kontekste pasunkina susiklosčiusi termino *multicultural* vartojimo įvairovė. Tarpkultūrinio ugdymo sąvoką mokslininkai (Leeman, Ledoux, 2006, Zaleskienė, 2006, Leeman, 2003, Banks et al., 2001, Salganik, 2001, Figueroa, 1999, May, 1999, Banks & McGee-Banks, 1995, Ladson-Billings, 1995) traktuoja skirtingai. Vienu atveju vartojamas tiesiog anglosaksiškas terminas „multikultūralizmas“ (MacLaughlin, 1997; Mažeikis, 2006). Kitais atvejais šis terminas verčiamas ir vartojamas tiesiogine prasme – „daugiakultūriškumas“, „įviriakultūriškumas“ (Betty

Reardon, 1999; Bauman, 1998). Trečiuoju atveju vartojamas „tarpkultūriškumas“ (Jucevičienė, 2008).

„Multikultūriškumas“ taip pat gali būti aiškinimas remiantis ne tiesiogine semantine žodžio reikšme, bet socialiniuose moksluose įsigalėjusio termino samprata: „multikultūriškumas – tai <...> praktika, kuri akcentuoja lygias visos visuomenės grupių, ypač tradicinių mažumų grupių, teises tenkinti savo poreikius ir gauti pagalbą juos tenkinant“ (Webster New World Dictionary, 1995). Tokia žodynuose, ne tik filosofinėje, mokslinėje literatūroje, kaip terminas pateikiama samprata leidžia teigti, kad ji atskleidžia šiuolaikinių demokratinių požiūrių įvairovę visuomenėje – multikultūriškumas, įvairovė demokratinėje visuomenėje yra laikoma vertybe. Pastaroji samprata suponuoja mintį, kad multikultūrinę aplinką sudaro ne tik skirtingoms tautybėms, religijoms, kultūroms priklausantys individai, bet ir įvairioms skirtingoms visuomenės grupėms priklausantys asmenys. Multikultūrinėje, *įvairove pasižyminčioje aplinkoje* demokratinio bendravimo normas labiausiai atitinka leidžianti vesti dialogą sąveikos, bendravimo forma – *tarpkultūrinė sąveika*. Terminas „tarpkultūrinis“ labai glaudžiai siejasi su terminu „multikultūrinis“. Kaip teigia A. Rey et al.(1992, p. 17), savo prasme jis visų pirma žymi ne būvį, o procesą: terminas „multikultūrinis <...> aprašo situaciją – šiuolaikinės mūsų visuomenės yra pliura- arba multikultūrinės. <...> Tarpkultūrinis aspektas kalba apie procesą ir veiksmą. Jis siejasi su <...> sąveikos tarp skirtingų visuomenės komponentų poreikiu ir ne tik konstatuoja situaciją, bet ir nurodo metodus bei strategiją ateities veiklai“. Konstruktas „tarpkultūrinė sąveika“, regis, kaip tik ir leistų apibūdinti A. Rey et al.(1992) pateikiamos tarpkultūriškumo sampratos esmę.

Apie multikultūriškumą, kaip apie daugiapusę lokališką tikrovę, skirtybes ir gebėjimą toleruoti skirtingus pasaulio matus bei apie tai, kokia svarbi yra tikrovės įvairovė, daugiausia kalba postmodernistiškai pasaulį aiškinantys autoriai.

Lietuvių autoriai tarpkultūriškumą apibrėžia labai panašiai. Išanalizavus Lietuvos mokslininkų atliktus tyrimu tarpkultūrinio ugdymo srityje, pateikiami tarpkultūriškumo apibrėžimai (1 lentelė).

1 lentelė

Tarpkultūriškumo sąvokos apibrėžtys

Autorius /-iai	Tarpkultūriškumo apibūdinimas
Petkevičiūtė, Budaitė (2005)	Komunikacija tarp atskirų individų, kurie save identifikuoja kaip skirtingus nuo kitų, būtent kultūriniu pagrindu, t.y. aptariamas individo gebėjimas efektyviai dirbti įvairialypėje aplinkoje.
Barzelis, Barcytė (2009)	Žmogaus gebėjimas komunikuoti ir sąveikauti su kitos kultūros/ grupės/ bendruomenės žmonėmis.
Grigaliauskienė (2009)	Asmens kultūrinis jautrumas, kultūrinės žinios ir įgūdžiai, įgalinantys efektyviai dirbti įvairialypėje aplinkoje.

Juknytė- Petreikienė, Pukelis (2007)	Žinios ir gebėjimai, vertybės ir požiūriai, sudarantys galimybes sėkmingai gyventi ir efektyviai dirbti įvairialypėje kultūrinėje aplinkoje.
Paurienė (2010)	Sugebėjimas atpažinti kitų kultūrų aspektais išplėstas elgesio ribas, skirtumus ir bendrumus tarp kultūrų ir visa tai panaudoti sėkmingai interakcijai tarpkultūrinių susiskirstymų situacijose.
Mažeikienė, Virgailaitė- Mečkauskaitė (2007)	Tam tikrų žinių, įgūdžių ir nuostatų pagrindu įgytas individo gebėjimas efektyviai dirbti skirtingų kultūrų sąveikos kontekste. Tarpkultūriškumas – tai gebėjimas efektyviai ir priimtinu būdu integruotis į skirtingos kultūrinės kilmės individų grupę.

Šaltinis: Žydžiūnaitė ir kt. (2010)

Taigi pagrindine tarpkultūrinio ugdymo paskirtimi tampa gebėjimas *išugdyti jaunų žmonių tarpkultūrinės kompetencijas* (Mažeikis, 2005), kurios, paprastai tariant, yra ne kas kita, o *nusiteikimas, žinojimas kaip ir gebėjimas sąveikauti bei komunikuoti su kitokiais* (Salganik, 2001, p. 24).

Apibendrinta tarpkultūriškumo samprata remiasi šiomis nuostatomis:

- Visuomenės yra nevienalytės tautiniu, kalbiniu, rasiniu, lyčių, socialinio statuso, seksualinės orientacijos ir kitu pagrindu.
- Kiekviena kultūra yra savita ir gerbtina. Kultūrų įvairovė yra vertybė.
- Kultūrų pažinimas - tai kelias į toleranciją ir bendradarbiavimą. Būtinai įvairių etninių grupių, tradicijų, kultūrinių praktikų akceptavimas, tautinių bendruomenių harmonijos stiprinimas bei santykių tarp valstybės ir mažumų struktūravimas.

Tarpkultūriškumo modelį, kaip nurodo A. Barzelis ir kt. (2008), remdamiesi M. Byram (1997), sudaro 5 elementai:

1. **Žinios:** a) apie savo ir kitų kultūrų ypatumus; b) apie bendrus individo ir visuomenės sąveikos procesus; c) atskiras kitos kultūros žmonių grupes ir jų veiklą; d) savo ir kitų kultūrų asmenų ir jų grupių simbolius, vertybes, elgesio ypatumus; e) apie kitos kultūros žmonių normas ir tabu. Žinias apie bendrus individo ir visuomenės sąveikos procesus galima susieti su kultūrinio šoko įveikimo būdais ir gebėjimu pažinti kitas socialines grupes, jų vertybines nuostatas.
2. **Įgūdžiai:** 2.1. *Interpretuoti ir susieti:* a) interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus; b) paaiškinti ir susieti interpretacijas su savo kultūros įvykiais, dokumentais; c) palyginti savo ir kito socialinę grupę; d) naudotis strategijomis, kurios padeda lengviau suprasti ir pažinti kitų grupių elgesio modelius. Gebėjimas interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus gali būti suprantamas kaip gebėjimas palyginti savo ir kitą socialinę grupę; naudojimasis strategija, kuri padeda lengviau suprasti kitos socialinės grupės elgesio modelius ir pažinti juos. 2.2. *Atrasti ir sąveikauti:* a) atrasti naujų žinių apie kultūras ir kultūrinės praktikas; b) taikyti naujas žinias, nuostatas ir įgūdžius realaus laiko sąveikų

sąlygomis. Gebėjimas įgyti naujų žinių apie kultūrą ir kultūrinę praktiką gali būti aiškinamas kaip gebėjimas taikyti šias žinias, nuostatas ir įgūdžius realaus laiko sąveikų sąlygomis. Gebėjimas taikyti šias žinias, nuostatas ir įgūdžius realaus laiko sąveikų sąlygomis gali būti skaidomas į bendravimą su asmenimis iš kitos socialinės grupės; lankstumo ir supratingumo demonstravimą; naudojimąsi strategija, kuri padeda sumažinti stresą būnant kitoje socialinėje grupėje; naudojimąsi elgesio modeliais, kurie būdingi kitai socialinei grupei ir stengimasis neižeisti jų savo elgesiu, apranga ir kt.

3. **Nuostatos:** a) smalsumas ir atvirumas; b) adekvatus pasitikėjimas savąja kultūra ir pasitikėjimas kitomis kultūromis. Smalsumas ir atvirumas suprantamas kaip noras bendrauti su kitos socialinės grupės nariais (jų nevenngimas, nebandymas ieškoti kontaktų tik su savo grupės nariais); mokymasis iš kitų socialinių grupių narių (pvz., jų elgesio modelių, papročių). Pasirengimą sustabdyti nepasitikėjimą kitomis kultūromis ir perdėtą pasitikėjimą savąja kultūra sudaro stengimasis bendrauti kitoje socialinėje grupėje jų žargonu ir elgtis pagal jų priimtas taisykles; atsidūrus kitoje socialinėje grupėje stengtis susitvarkyti su savo neigiamomis emocijomis.
4. **Kultūrinis sąmoningumas** – gebėjimas remiantis daugeliu kriterijų kritiškai vertinti perspektyvas, praktikas ir veiklos produktus savo ir kitose kultūrose bei šalyse. Ši teiginį galėtumėme suskaidyti į smulkesnius komponentus: skirtumų tarp socialinių grupių nuostatų ir vertybių suvokimas; savo neigiamų reakcijų į kitą socialinę grupę kritinis vertinimas; suvokimas, kaip esi matomas kitos socialinės grupės narių; suvokimas, kaip konkretus (pvz., religinis, politinis) kontekstas įtakoja mano santykius su kitais (Byram, 1997; Byram & Zarate, 1997).
5. **Užsienio kalbos įgūdžiai.** Galima teigti, kad šis modelis siejasi su daugelio Lietuvos mokslininkų pateikiamu trinarės kompetencijos konceptu, apimančiu žinias, gebėjimus ir įgūdžius, nuostatas ir asmenybės savybes. M. Byram (1997), aptardama *kultūriškumo* sąvoką, kelia užsienio kalbos mokėjimo problemą ir teigia, kad kitos kalbos klausimas yra diskutuotinas, kadangi tarpkultūrinė kompetencija nebūtinai susijusi su kitos kalbos mokėjimu. Tarpkultūrinės kompetencijos gali prireikti, kada užsienietis ir kitos kultūros atstovas kalba ta pačia ar skirtingomis kalbomis. Galima pastebėti, jeigu tarpkultūrinė kompetencija turi savyje užsienio kalbos elementą, anot M. Byram (1997), ji tampa tarpkultūrine komunikacine kompetencija („*Intercultural Communicative Competence*“). Tarpkultūrinė kompetencija reikalauja specializuotų socio-lingvistinių, kultūrinių komunikacinių, psichologinių, edukologinių ir kitų įgūdžių (Byram, 1997; Byram & Zarate, 1997; Kim, Choe, 1991; Sercu, 2004; Chen & Starosta, 1996).

Užsienio kalbų studijos yra būtina, tačiau nepakankama tarpkultūrinės kompetencijos dalis. Čia svarbu atsižvelgti ir į neverbalinius komunikacijos aspektus: erdvinį elgesį, rūbus ir išvaizdą, etiketą, mitybos ypatumus, moters ir vyro santykių specifiką ir kt. Neverbalinė kompetencija aprėpia jautrumą tarpasmeninėms nuostatoms ir emocijoms, savęs pristatymo formoms, bendrabūvio ritualams. Kai komunikuoja žmonės iš skirtingų kultūrų, kyla nemaža nesusipratimų ir sumišimų (Byram & Zarate, 1997).

Apibendrinant galima teigti, kad tarpkultūriškumas apima kitų kultūrų pažinimą, skirtumų ir panašumų identifikavimą, pasitikėjimą ir atvirumą savai ir svetimai kultūrai bei asmens gebėjimą komunikuoti tarpkultūriniame kontekste.

1.2. Tarpkultūrinio ugdymo raida

Tarpkultūrinis ugdymas yra būdas ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją. Tarpkultūrinės ugdymo programos Didžiojoje Britanijoje, sukurtos paruošti žmones gyventi kitoje kultūroje, prieš 50 metų buvo vadinamos „Tarpkultūrinės orientacijos programomis“ (Bhawuk & Brislin, 2000, p. 162).

Pirmieji specialistai ir tyrėjai žmonių ruošimą tarptautinėms užduotims matė kaip procesą, kuris yra orientuotas į socialinį bendravimą tarp dviejų kultūrų. Tačiau šiandien yra suvokiama, jog vien paruošti žmones gyventi užsienyje neužtenka – būtinos žinios ir praktika apie kultūriškai tinkamą elgseną, taigi šią mokslo sritį imta vadinti – *tarpkultūriniu ugdymu*.

N. Arthur (2001) apibūdino tarpkultūrinę orientaciją kaip ugdymo programą ruošti žmones gyventi užsienyje ir atlikti tam tikras užduotis bei paruošti žmones grįžti atgal į gimtąją šalį. S.Bhawuk, R. W. Brislin (2000) tarpkultūrinį ugdymą apibūdino, kaip formalias pastangas paruošti žmones kuo efektyvesniems tarpasmeniniams santykiams ir profesinei sėkmei bendraujant su individualiais iš kitų kultūrų.

Šiandien *tarpkultūrinis ugdymas* suprantamas kaip nukreipta į palankių santykių tarp skirtingų žmonių kūrimą ugdymo programa, kuri remiasi abipusiu pripažinimu, pagarba bei pozityviu nusistatymu skirtumų atžvilgiu. Tarpkultūrinis ugdymas gali būti vienas iš įrankių siekiant suprasti, koks sudėtingas šiuolaikinis pasaulis, norint geriau suprasti save ir kitus. Tarpkultūrinis ugdymas padeda šiuolaikinėje tikrovėje priimti iššūkius, leidžia ne tik asmeniškai susitvarkyti su vykstančiais pokyčiais, bet ir juos suvaldyti (Bhawuk & Brislin, 2000).

Anot S. Bhawuk ir R.W. Brislin (2000), tarpkultūrinis ugdymas reiškia ieškojimą, nepažintas, nesaugias situacijas ir tai natūraliai gali sukelti konfliktą. Labai dažnai žvilgsnis į kultūrą reiškia žvilgsnį į sąveiką tarp kultūrų. Kultūra lyginama su „programine įranga“, kurią žmonės naudoja kasdieniniame gyvenime; apibūdinama kaip pagrindinės žmonių nuostatos, vertybės ir normos.

Tarpkultūrinio ugdymo tikslas yra skatinti ir ugdyti sugebėjimą sąveikauti ir komunikuoti tarp savo grupės narių ir juos supančios aplinkos (Bhawuk & Brislin, 2000). Vienas iš pagrindinių tarpkultūrinio ugdymo tikslų yra ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją.

Vienas iš efektyviausių tarpkultūrinio ugdymo metodų – tai patirtinis mokymasis tarpkultūriniame ugdymo kontekste. Akivaizdu, jog toks mokymasis labiausiai atitinka realių tarpkultūrinių susidūrimų situacijas ir problemas, todėl tokiais realių tarpkultūrinių sąveikų sąlygomis galima siekti gebėjimų tobulinimo, žinių pritaikymo ir emocijų raiškos realiame kontekste (Mažeikienė, Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007).

Yra dvi tarpkultūrinio ugdymo metodų dimensijos. Pirmoji orientuota į kognityvinį aspektą - ugdomas platus kultūrinių skirtumų supratimas arba pateikiamos detalios žinios apie konkrečią kultūrą. Antroji dimensija - tai mokomasis metodas (*instructional method*), kuriame naudojami didaktiniai ir patirtiniai instrumentai (filmų analizė, žaidimai vaidmenimis, simuliacijos), kurie tiesiogiai kuria tarpkultūrinę patirtį. J. M. L. Poon et al. (2000) pripažįsta, jog į žinių perteikimą orientuoti metodai, kitaip nei patirtiniai, labai mažai įtraukia mokinius į mokymosi procesą. Patirtiniai metodai jiems suteikia galimybę reaguoti į tarpkultūrines situacijas inertiškai, emocionaliai ir yra daug veiksmingesni, skatinant kultūrinį sąmoningumą.

P. Larison ir J. Hopkins (Bhawuk, 2000), įvertinę ugdymo programas, skirtas paruošti žmones gyventi užsienyje, kuriose buvo naudojamas paskaitų metodas, jas sukritikavo teigdami, jog šis metodas yra vienpusiškas ir neefektyvus. Mokslininkai rekomendavo taikyti patirtinius metodus, motyvuodami penkiais esminiais skirtumais. *Pirmiausia* mokyklinis modelis suponuoja, jog mokiniai užima pasyvų vaidmenį ugdyme, kitaip nei patirtinis, kuriame ugdomasis yra aktyvi ugdymo dalis. *Antra*, taikant šį metodą (mokyklinį), ugdytinis tradiciškai yra įtraukiamas į problemų sprendimų užduotis, kuriose pačios problemos yra smulkiai apibūdinamos ugdytojo. Realiame gyvenime susidūręs su svetima kultūra ugdytinis pats privalo identifikuoti problemą ir ją išspręsti. *Trečia*, klasėje mokiniai turėtų būti racionalūs ir neemocingi, tačiau reali situacija dažniausiai būna emociškai įkrauta, taigi mokiniui reikia išsivystyti „emocinį raumenį“ (*emotional muscle*) (Bhawuk, 2000, p. 168), kuris būtinas tarpkultūriniuose santykiuose. *Ketvirta*, bendrojo lavinimo modelyje mokiniai privalo išmolti teorinę mokomosios medžiagos dalį, parašyti vienokį ar kitokį atsiskaitomąjį darbą, kai tuo tarpu tarpkultūriniuose santykiuose būtini įgūdžiai ir gebėjimai. *Galiausiai* mokyklinis modelis orientuotas į rašytinę komunikaciją, tuo tarpu realus tarpkultūrinis bendravimas vyksta verbaliniu ar neverbaliniu būdu.

Mokslininkai įvardija labai daug patirtinio metodo instrumentų bei įrodė, kad žmonės daugiausiai išmoksta iš savo pačių patirties – situacijose, susijusiose su pažinimu, emocijomis,

elgesiu. Norint sukurti ugdymosi erdvę, turime pasiūlyti metodus, kurie leistų patirti ir reflektuoti šiuos tris dalykus, tai pažadina daug jausmų; provokuoja spragas tarp to, ką mes jau žinome arba pažinome (Gilbert, et al, 2005). Vienas iš patirtinių tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo metodų yra „Mokymasis tarnaujant bendruomenei“ (Service learning). Šis ugdymo metodas - mokymasis ir refleksija, kuri jungia akademinį ugdymo planą su prasmingu tarnavimu bendruomenei. Kaip ugdymo metodologija ji patenka į patirtinio ugdymo kategoriją. Kitaip tariant, šis metodas integruoja tarnavimą bendruomenei su instrukcijomis ir refleksija, kuri praturtina mokymosi patirtį, ugdo atsakomybę, skatina sąmoningumą ir stiprina bendruomenes.

Tarpkultūrinio ugdymo reikšmingumas svyruoja ir yra glaudžiai susijęs su *nelygybės, etninio / kultūrinio identiteto, daugiakultūrinės visuomenės išvalgomis* ir nuomone apie *mokyklos vaidmenį šiuose procesuose*. S. Cribb & D. Gewirtz (2003, p. 56) nuomone, „kritinė analizė yra nutolusi nuo mokytojų patiriamos kasdieninės įtampos bei svarstymų, kai dirbant nesulaukiama jokios paramos. Mokytojai siekia formuoti nešališkumo ir kultūrinių skirtumų svarbą“. „Mokytojai plėtoja tarpkultūrines praktikas pamokų metu, tačiau be jokio teorinio išsilavinimo, kad galėtų varijuoti tarp dominuojančių kultūrinių skirtumų diskursų“ (Leeman, Ledoux, 2006, p. 576). Todėl teoriniai tarpkultūrinio ugdymo koncentrai turi būti siejami su pedagogų kontekstinėmis žiniomis ir patirtimis.

J. M. Ouellet (1991) pateikia tokias tarpkultūrinio ugdymo pozityvias savybes:

- Geresnis kitų kultūrų suvokimas modernaus pasaulio kontekste.
- Geresni komunikacijos gebėjimai tarp žmonių, priklausančių skirtingoms kultūroms.
- Labiau adekvatus požiūris kultūrinių skirtumų kontekste, suprantant psichosocialinius mechanizmus, kuriančius rasizmą.
- Galimybė dalyvauti socialinėse sąveikose, formuojant identitetą ir bendrą priklausymą visuomenei.

C. Schmelkes (2002) labiau linkęs vartoti *edukologijos, skirtos tarpkultūriškumui*, nei tarpkultūrinio ugdymo *terminą*, kadangi *tarpkultūrinio ugdymo pasiekimas reiškia asimetrijos tarp kultūrinių grupių vengimą*. „Santykiai tarp skirtingų kultūrinių grupių turi remtis pagarba ir lygiu požiūriu, neigiant požiūrius į kultūrinį vienos iš grupių pranašumą, dažnai siejami su rasizmu. Tarpkultūriškumas būtinai turi būti vykdomas tuo pat metu tiek hegemoninės, tiek ir mažumos kultūros“ (Schmelkes, 2005, p. 25). Apibendrinant galima teigti, kad tarpkultūrinio ugdymo pažintinis metodas yra mažiau veiksmingas nei patirtinis, kadangi pastarasis suteikia galimybę reaguoti į tarpkultūrines situacijas inertiškai, emocionaliai ir yra daug veiksmingesni, skatinant kultūrinį sąmoningumą.

1.3. Tarpkultūrinio ugdymo situacija Lietuvoje

Kiekviena pasaulio šalis – heterogeninė pagal gyventojų sudėtį, amžiaus, lyties, išsilavinimo, socialinės padėties, tikėjimo, etniškumo aspektais. Tų grupių tarpusavio santykių visuma yra sąlygojama kiekvieno atskiro žmogaus, visuomenės, tautos kultūros. Remiantis „Etikos žodynu“ (Žemaitis, 2005), žmonių tarpusavio santykių kultūros turinį sudaro 4 svarbiausi sandai: dorovinė, elgesio, jausmų ir kalbos kultūra. Aukšto kultūrinio brandumo pasiekama ugdymo ir saviugdų veiksmais, reflektuojant ir įtvirtinant vertybes, be abejo, lemiančias žmonių bendravimo ir bendradarbiavimo kokybę, siekį giliau pažinti vieni kitus ar norą kuo greičiau atsiriboti nuo „kitokių“.

Lietuviškoje edukologinėje literatūroje (Saugėnienė, 2000, Reingardė ir kt., 2010) vartojami du palyginti nauji terminai kultūrinio ugdymo sistemoms įvardinti, būtent: *interkultūrinis* (liet.: tarpkultūrinis) švietimas / ugdymas ir *multikultūrinis* (liet.: daugiakultūrinis).

Tarpkultūrinio švietimo / ugdymo strategija yra įtvirtinta Europos sąjungos (ES) dokumentuose, reglamentuojančiuose švietimą. N. Saugėnienė (2000), remdamasi J. Berque (1992), M. Rey (1992) nuostatomis, pateikė tokį šios europietiškos strategijos pagrindinį akcentą: tarpkultūrinis švietimas / ugdymas turi sudaryti palankias sąlygas skirtingų kultūrų dialogui, tolerancijai visuomenėje plėtotis ir sudaryti prielaidas atsikratyti tautinių stereotipų. Taigi ši strategija, įteisinta kaip oficiali Europos sąjungos švietimo strategija, visą dėmesį skiria *multietniškumui* (tautinių kultūrų įvairovei). Tai atitinka J. Reingardės, N. Vasiliauskaitės. R. Erentaitės (2010) multikultūriškumo sampratą **siaurąja prasme**, išskiriant tris dimensijas: etniškumą, rasę, religiją.

Daugiakultūrinis (multikultūrinis) švietimas / ugdymas, N. Saugėnienės žodžiais tariant, atspindi amerikietišką patirtį, apimdamas ne tik tautines, bet ir visas kitas visuomenės mažumų grupes. Tai multikultūriškumo samprata (Reingardė ir kt., 2010) **plačiąja prasme**, apimanti rasės, etniškumo, kalbos, seksualinio tapatumo, lyties, amžiaus, įgalumo, socialinės klasės, išsilavinimo, religijos ir kitas kultūrinės dimensijas (Reingardė, 2010).

Sąvokų *tarpkultūrinis* ir *multikultūrinis* vartojimas, I. Zaleskienės (2006) teigimu, labai įvairuoja. Terminas *multikultūriškumas* pirmą kartą oficialiai įteisintas 1995 m. (tiesa, mokslinių tekstų, kuriuose vartojama sąvoka multikultūralizmas / multikultūrinis, būta ir anksčiau, pvz.: C. Tailor, 1992, Multiculturalism and „the politics of Recognition“) „Webster New World Dictionary“, todėl lietuviškojoje socialinių mokslų vartosenoje dar nėra paplitęs – pirmas rimtesnis bandymas įvesti šį terminą į aktyvų žodyną yra T. Tamošiūno straipsniai ir 2000 m. apginta disertacija „Vidurinės mokyklos edukacinis kryptingumas įvairiatautėje aplinkoje“. T. H.

McLaughlin (1997) terminas vartojamas ir G. Mažeikio (2005), J. Reingardės ir kt. (2010) moksliniuose darbuose.

Kartais šis terminas verčiamas ir vartojamas tiesiogine prasme: daugiakultūriškumas / daugiakultūrinis arba įvairiakultūriškumas / įvairiakultūrinis. P. Jucevičienė (2006) laikosi nuostatos, kad edukaciniame kontekste bendruomenę, visuomenę, valstybę tikslinga apibūdinti sąvoka *įvairiatautė*. Vadinasi, įvairiatautės šalies ugdymo procesas turėtų būti įvardijamas kaip **tarpkultūrinis ugdymas**, o jo paskirtis – „išugdyti jaunų žmonių *tarpkultūrinės* kompetencijas“ (Mažeikis, 2006), kurias sudaro nusiteikimas, žinojimas ir gebėjimas sąveikauti bei komunikuoti su „kitokiais“.

Šiame darbe vartojama *tarpkultūrinio ugdymo* sąvoka dėl šių priežasčių:

- 1) tai susiję su švietimą reglamentuojančiais ES dokumentais;
- 2) Lietuvoje nuo seno puoselėjamos tautinių mažumų šveitimo tradicijomis;
- 3) lietuvių kalbos ir literatūros, kaip dėstomojo dalyko misija – puoselėti tautinį tapatumą **bendrosiose** (lietuviškosiose) ir **atskirosiose** (tautinių mažumų) mokyklose;
- 4) Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimu **Dėl „Globalios Lietuvos“ – užsienio lietuvių įtraukimo į valstybės gyvenimą – kūrimo 2011- 2019 metų programos patvirtinimo“**.

Tautinių mažumų moksleivių ugdymo atskirosiose mokyklose problemos, kaip teigia N. Saugėnienė (2000), nors ir „nėra plačiai tyrinėtos“, tačiau atskiri aspektai aptarti N. Kasatkinos (rusų tautinės mažumos šveitimo), J. Lakio bei I. Lemperto (Pietryčių Lietuvos tautinių mažumų situacija) disertacijose. Keletas disertacijų (S. Atomuko (2007), G. Smoliakovas(1991), S. Petružienės (2000)) apginta apie žydų švietimą tarpukario Lietuvoje. N. Saugėnienė (2000) nagrinėja Lietuvos tautinių mažumų šiuolaikines šveitimo tendencijas ir brėžia projekcijas ateičiai. Šios disertacijos naujumą ir reikšmingumą nusako problemos, **kaip Lietuvos tautinių mažumų šveitimo teorijos ir praktikos raida siejasi su multikultūriškumo idėjos raiška**, sprendimas.

T. Tamošiūno (2000) disertacijos „Vidurinės mokyklos edukacinis kryptingumas įvairiatautėje aplinkoje“ naujumą nusako „socializacijos perspektyvoje nagrinėjami probleminiai reiškiniai – tautiniai stereotipai, socialinė distancija, pasitikėjimas ir tolerancija kitų tautybių atžvilgiu, tautinių sąveikų pobūdis, moksleivių tautinio tapatumo formavimosi ypatumai“ ir „kultūrinio pliuralizmo, kaip mokyklos kryptingumo modelio įvairiatautėje aplinkoje“, galimybių ir prieštaravimų mokslinis vertinimas.

Vykdam projektą „Pabėgėlių integravimas į visuomenę taikant aktyvios socializacijos metodus“ (vykdytojas – Lygių galimybių kontrolieriaus tarnyba, projekto partneris – Tolerantiško jaunimo asociacija), J. Reingardė, N. Vasiliauskaitė, R. Erentaitė atliko pirmąjį Lietuvoje tyrimą „Tolerancija ir multikultūrinis ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose“ (2010). Juo buvo siekta

„išsiaiškinti, kaip ugdymo turiniu ir mokymo(si) proceso organizavimu skatinamas mokinio tolerancijos suvokimas ir multikultūrinis pažinimas“ (Reingardė ir kt., 2010). Be kitų uždavinių, atlikta IX-XI klasių ugdymo priemonių (etikos, pilietinio ugdymo, psichologijos, istorijos, biologijos, matematikos) turinio analizė. Būtina pastebėti, kad tolerancijos ir multikultūrinio ugdymo aspektu nenagrinėti nei užsienio kalbai / kalboms, nei lietuvių kalbai ir literatūrai mokytis parengti vadovėliai.

Yra publikuota mokslinių straipsnių, atskleidžiančių dvikalbio ir daugiakalbio vaiko ugdymo galimybes tarpkultūriniu aspektu (Žydžiūnaitė, 2005, Janonienė, Survutaitė, 2007; Jašinskytė, Geležinienė, Aidukienė, 2011). Teorinės literatūros analizės pagrindu konstatuota, kad pedagogai privalo įgyti papildomų kompetencijų ugdomajai veiklai tarpkultūrinėje aplinkoje organizuoti, taikyti tokius bendravimo / bendradarbiavimo būdus, kurie skatintų į ugdymo procesą įsitraukti, be klasės mokytojo, logopedę, dvikalbio / daugiakalbio ugdytinio šeimos narius, klasės draugus, jų tėvus ir kt. Valstybinės kalbos mokymas derinamas su vaiko gimtosios šalies kultūra, religija, mokytojas privalėtų išmanyti vaiko gimtosios ir valstybinės kalbos tarimo ir rašto panašumus bei skirtumus, bendravimui reikalingus ugdytinio gimtosios kalbos žodžius ir t. t. Tai darbo su imigrantų vaikais problemos, keliančios daug nežinomųjų mokytojams.

Multikultūriškumo sklaidą lietuviškuose vadovėliuose yra analizavusi N. Poderienė (2001). Iš šio tyrimo matyti, kad „mokyklos dabarties pasaulyje turi svarbų uždavinį rengti moksleivius funkcionuoti sociokultūriškai įvairioje aplinkoje. Tai nuolatinis autentiškos patirties apibendrinimas, identiteto konstravimas santykių su *kitokiais*, socialinės įvairovės sąlygomis, kurios šiandien niekas nebegali pateikti kaip „susigulėjusios“ tvarkingos realybės. Dėl to aktualizuojami tam tikri reikalavimai: užsienio kalbų mokymosi, kultūrinės įvairovės pažinimo, komunikacijos įgūdžių tobulinimo ir kt. Vienas svarbiausių multikultūrinio švietimo praktikos elementų - mokymo programų pokyčiai, įtraukiant į jas etninės ir kultūrinės įvairovės aspektus“ (Poderienė, 2001). Jos įsitikinimu, tarpkultūrinis švietimas padeda suprasti aplinkinį pasaulį, kuris dėl *kitokių* buvimo šalia atrodo bauginantis ir keistas. N. Poderienės tyrime akcentuojama, kad tarpkultūrinis švietimas turi ir globalinį pobūdį, kadangi masinės migracijos tendencijos vyrauja ir Lietuvoje. Tikėtina, kad, laikui bėgant (migracijos intensyvumas ir apimtis ateityje pirmiausia priklausys nuo ekonominio šalies augimo tempų), joje gyvens vis daugiau žmonių iš įvairių pasaulio regionų. Hipotetiškai teigtina, kad staigus imigrantų skaičiaus padidėjimas gali sukelti kultūrinius konfliktus ar net „kultūrinį šoką“. Iš kitos pusės, vis daugiau Lietuvos gyventojų, ypač jaunimo, išvyksta į užsienio šalis. Kyla būtinybė suteikti jiems gilių žinių ir įgūdžių, galinčių pagelbėti nepažįstamoje aplinkoje.

N. Poderienė tarpkultūriškumo požiūriu analizavo įvairių mokomųjų dalykų (lietuvių kalbos ir literatūros (Dobrovolsikis B., Kavaliauskas V., Koženiauskiene R., Zinkevičius Z. *Lietuvių kalba*

10 klasei. „Šviesa" 2000; Župerka K. *Lietuvių kalba 12 klasei*. „Šviesa" 2001., Urba K. *Knygų dienos. Skaitiniai 8 klasei*, Pirmoji - trečioji knyga. „Šviesa" 2000., Šervenikaitė N. *Literatūra 9 klasei - Amžių nugludinti rašmenys*. „Alma Littera" 1997. ; Daujotytė V., Tamošaitis R. ir kt.; *Literatūra XI-XII klasei. I knyga*. 2000.; Kanišauskaitė I. *Renesanso literatūra*. V., 2000; Sauka L. *Lietuvių tautosaka*. „Šviesa" 1998; Žukas S. *Donelaičio kūryba*. „Baltos lankos", 2000.), istorijos (Šetkus B., Pobedinska L. *Senovės istorija*. „Kronta"; *Pasaulio ir Lietuvos istorija. VI - XVIII amžiai*. „Kronta"; *Naujausiųjų laikų istorija*. „Kronta"), pilietinio ugdymo (Zaleskienė I. *Mes. Pilietinės visuomenės pagrindai. 10 klasė*, 1999.; Letukienė N. *Aš – žmogus tarp žmonių. Pilietinės visuomenės pagrindai. 7-8 klasės*.), geografijos (Šalna R., Sapožnikovas G., Motiejūnaitė G., Šiumeta M, Šalna R. *Geografijos vadovėlių serija GAUBLYS 11-12 klasei, Žemė 9*. Geografijos vadovėlis 9 kl., I d. ir kt.) vadovėlius, skirtus V – XII klasėms. Buvo analizuojami ne tik mokomųjų knygų tekstai, bet ir iliustracijos, užduotys, veikėjai. Tyrimo autorė kėlė ir ieškojo atsakymų į tokius probleminius klausimus:

- Ar vadovėliuose pateikiami įvairios tematikos ir problematikos tekstai? Ar pateikiami kūriniai siejami su moksleivių sociokultūrine patirtimi?
- Kaip šališkumas (stereotipinimas, neregimumas, neatitikimas, nerealumas) įvairių kultūrinių grupių atžvilgiu pasireiškia lietuvių kalbos ir literatūros tekstuose?
- Ar multikultūrinės vertybės atsispindi literatūros vadovėlių autorių tekstuose, pateikiamuose kūrinuose, formuluojamuose klausimuose?

Atlikusi vadovėlių analizę, autorė teigia, kad aiškiai matyti, jog kūrinių, reprezentuojančių tautinių mažumų literatūrą, yra vos vienas kitas. Lietuvių autorių kūrinuose dažniausiai vaizduojami tik lietuviai. Žinoma, paminima, kad knygose greta lietuvių autorių įtraukti A. Mickevičiaus, I. Turgenevo, A. Čechovo, Č. Milošo ir kt. kūriniai bei jų fragmentai, tačiau iš jų ryškėja, kad lietuvių ir kitataučių pasauliai egzistuoja paraleliai, vienas su kitu tarsi nesusisiekdamas.

N. Poderienė (2001) nurodo, kad vadovėliuose gaji įpročių inercijos palaikoma stereotipų tradicija, kuri formuoja tam tikrą, ne visada teisingą ir objektyvų požiūrį, klaidingas nuostatas. Kaip pavyzdį autorė paminė IX klasės literatūros vadovėlio (1999) užduotį: „Pasinaudodami Žemaitės žodynu, [...] aprašykite mūsų laikų tipiską personažą: išsiblaškiusį mokinį, amžinai vėluojančią panelę, nuvargusią isterišką mokytoją". Tekstuose pateikiami vyro ir moters vaidmenį atitinkantys vadinamieji vyriškumo ir moteriškumo bruožai. Tyrime teigiama, kad mokykla ir ugdymo priemonės turėtų padėti išvengti stereotipų, nes priešingu atveju mokinys susikurs tik neginčijamą tiesų rinkinį, kuris kels sunkumų realiai bendraujant su kitokios kultūrinės patirties atstovais bei neskatinis kritinio mąstymo.

Kalbėdama apie pilietinį ugdymą ir tautinę tapatybę, N. Poderienė (2001) teigia: „Man šiuo atveju žymiai svarbiau yra valstybinis patriotizmas, kuriame sau vietą gali surasti bet kurios toje valstybėje gyvenančios tautos patriotas, bet kurios toje valstybėje egzistuojančios religinės konfesijos, bendruomenės narys, bet kuris pilietis - moteris ar vyras, su bet koku požiūriu į gyvenimą ar su bet kuria orientacija. Tokio piliečio priklausymas bet kuriai kitai, mažesnei nei Lietuvos valstybė socialinei grupei (tauta, religinė bendruomenė) valstybės viduje jokia būdu nėra priešprieša ar kliuvinys patriotizmui.“ Taigi apibendrinant N. Poderienės atlikto tyrimo rezultatus, galima sakyti, kad išskiriami tokie visuose vadovėliuose aptinkami tarpkultūrinio ugdymo trūkumai:

- Stereotipai.
- Seksistinė socializacija.
- Neatitikimas, nerealumas, neregimumas.
- Socialinė atskirtis.

Autorė (Poderienė, 2001) teigia, jog mokymo priemonėse turėtų būti atsižvelgiama į:

1. **Adresato įsisąmoninimą.** Susipažinus su vadovėliais pastebėjome, jog dažnas iš jų akivaizdžiai rašytas „iš autoriaus perspektyvos“ ir atspindi jo „interesų lauką“. Deja, atrodo jog retai prognozuojama kaip skaitytojas-vartotojas supras ar interpretuos pateikiamą informaciją. Būtina atsižvelgti į pačių mokinių interesus – kas jiems rūpi. Besimokantis vadovėlyje turi rasti save, jam pažįstamas ir aktualias gyvenimo aplinkybes (pvz. jei numanome, ar tyrimai rodo, jog kulinarija yra adresatą dominanti sritis, galima prognozuoti, kad jį domins ir XIV a. kulinarijos ypatumai.

Galimas sprendimas – prieš aprobuojant mokymo priemonę, suteikti galimybę ją „testuoti“ skirtingoms mokinių grupėms, bei „kitoniškumą“ atstovaujančių grupių, pavyzdžiui, tautinių mažumų, nekatalikiškų konfesijų nariams, įvertinti jų pastabas bei reakciją.

2. **Bešališkumas, refleksyvumas** savo kultūros atžvilgiu. Vadovėlio autorius, pedagogas yra tam tikros lyties, amžiaus, tikėjimo ir t.t. Abejotina, kad būtų galima visiškai išvengti šių veiksnių įtakos rengiamo teksto vertybiniam pobūdžiui, tačiau siektina kontroliuoti savas vertybes. Antra, daugelis vertybių dabarties pasaulyje yra tiek sudėtingos, kad tiesmukiškas jų interpretavimas sukelia daugiau atmetimo nei akceptavimo. Mokymo priemonėje vengtinas autoriaus asmeninių pažiūrų eskalavimas, jų primetimas adresatui.

Galimas sprendimas – kviesti į autorių kolektyvus išplėstomis konsultantų (gal net bendraautorių) teisėmis specialistus-ekspertus ne pedagogus iš kitų profesinių sričių (taip mokymo priemonė būtų praturtinta požiūriu „iš kito taško“).

3. **Kritiškumas.** Multikultūriškumo akcentai yra pakankamai kontroversiški, t.y. įvairiai interpretuojami skirtingų vertybinių sistemų, jas, priklausomai nuo kultūrinio konteksto ypatumų, taip pat savitai interpretuoja pedagogai ir moksleiviai. Todėl būtina kritinė akcentuojamų vertybių perspektyva: ką galima teigti, kokiems amžiaus tarpsniams, kokiais metodais ir t.t. Kritinis vertybių pateikimas mokymo priemonėje būtinas kad jos taptų vadovėlio vartotojui „savomis“.
4. **Interaktyvumas.** Pastebėjome, kad klausimai užduotyse pernelyg dažnai užduodami su numanomu atsakymu (jaučiamas autoriaus nenuoširdumas). Tai netgi liudija tam tikrą nepagarbą adresatui.

Galimas sprendimas – rengiant vadovėlius, didelį dėmesį kreipti į „tekstus paraštėse“ (tai suteiktą galimybę ne vien slėpti egzistuojančius stereotipus, bet juos „išskleisti“, apmąstyti). Tokiu būdu bus pasiektas aukštesnis interaktyvumo lygis.

N. Poderienė (2001) nurodo, kad didžiausia problema ta, jog vadovėliai jau parašyti. Ji pastebi, kad daugelis vadovėlių nėra multikultūrinio požiūriu tiek blogi, kad būtų neįmanoma juos naudoti. Daugeliu atveju tereikia keletu taiklių pastabų ar metodinio sprendimo ir mokymo priemonė taptų visiškai korektiška. Taigi pulti rašyti vadovėlius iš naujo, aišku, būtų per didelę prabangą. *Galimas sprendimas - brošiūros (informaciniai leidiniai), pratybų sąsiuviniai, papildomos metodinės ar informacinės priemonės mokytojams* (Poderienė, 2001).

Didėjanti visuomenių įvairovė kuria naujus socialinius iššūkius. Skirtinga moksleivių etninė kilmė (kaip, beje, ir lytis, fizinė ar psichinė būklė, lytinė orientacija, mokymosi stilius ir religiniai įsitikinimai) kelia tiek bendrus, tiek savitus klausimus. Individualiems skirtumams ir įvairovei jautrūs pedagogai gali padėti įveikti išankstines moksleivių nuostatas ir stereotipinį mąstymą ir šalinti struktūrinius diskriminacijos barjerus. Tačiau jeigu mokytojai nenori ar nepajėgia pripažinti nepakantumo problemų, pastarosios tik dar labiau įsikeroja mokyklos bendruomenėje. Švietimo sistema suteikia žmonėms galimybę atskleisti savo gabumus, juos lavinti, įgyti naujų įgūdžių ir pasigerinti gyvenimo kokybę. Ji taip pat suteikia galių dalyvauti priimant sprendimus, keisti asmens ir visuomenės gyvenimą. Tačiau švietimo sistema taip pat gali kurti ir įtvirtinti hegemoninės galios struktūras, kurios nuvertina, nužmogina, padaro nematomas kai kurias socialines grupes.

Tarpkultūrinis ugdymas šiuolaikinėje Lietuvos mokykloje paprastai suprantamas kaip sudėtinė pilietinio ugdymo dalis, įtraukta į bendrojo lavinimo programas. Didžiausia problema, mokslininkų-tyrėjų nuomone, yra ta, kad moksleiviams dažnai tik kalbama apie demokratiją, bet neskatinama

veikti vadovaujantis šiais principais. Paternalistinės nuostatos mokinių atžvilgiu, galimos pedagogų fobijos ir stereotipinis mąstymas neatliepia pilietinio ir ypač tarpkultūrinio ugdymo tikslų. Dažnai teigiama, kad jaunimo vertybinės orientacijos šiuolaikinėje visuomenėje kinta, tačiau išsamesni mokyklinio amžiaus vaikų apklausos rezultatai rodo, kad moksleiviams būdingas stereotipinis mąstymas, nepagarba, nepakantumas lygybės idealams, „mažumų“ teisėms ir abejingumas globalaus pasaulio problemoms. Visa tai reiškia, kad mokykloms tenka ypač svarbus vaidmuo ugdant demokratines vertybes – pagarbą žmogaus teisėms, kultūrų įvairovei ir lygybės idealams, skatinant jų įgyvendinimą praktikoje.

Tarpkultūrinis švietimas yra ne tik ugdymo, bet ir veiksminga socialinės kaitos priemonė. Tačiau, norėdami išspręsti problemą, pirmiausia turime ją suvokti. Nelygybė kuriama ir palaikoma ne tik per socialines struktūras, institucines sistemas, bet ir kultūrinės ar kasdienės praktikos. Taigi skirtingų žmonių asmenines ir kultūrinės patirtis permąstantis požiūris padeda atpažinti galios struktūras, stebėti jų poveikį ir keisti švietimo turinį ir metodus. Padėdami moksleiviams priimti įvairovę, pedagogai suteikia galimybę suvokti, kad skirtumai yra neišvengiami, visuomenės „dauguma“ nėra vienalytė, o priklausymas jai tėra sąlyginis dalykas. Tad ypač svarbu išmok(y)ti vienodai vertinti skirtumus ir taip žengti ryžtingą žingsnį sanglaudos link.

Tarpkultūrinis ugdymas grindžiamas išlaisvinančiu požiūriu į pedagogiką. Mokytojai ir mokiniai turi kartu pažinti prieštaringas nuomones, kad galėtų atskleisti galios dėmenis, kviescionuoti, keisti ir kurti naujus požiūrius. Šis pažinimas turi būti kuriamas ne tik mokantis iš knygų, bet ir remiantis tikra kasdienio gyvenimo praktika, asmenine patirtimi, aktyviu moksleivio ir mokytojo santykiu.

E. Račiaus (2005) teigimu, ugdant tarpkultūrinio bendravimo kompetencijas būtina:

1. Nagrinėti savo kultūrą ir suvokti savo ir kitų kultūrų panašumus ir skirtumus. To nesupratus kyla grėsmė, kad savo kultūrą pradėsime vertinti kaip viršesnę, nesuvoksime, jog kitų kultūrų žmonės mus mato taip pat iš savo perspektyvos.

2. Gilinti žinias apie kitas kultūras – suprasti jų vertybes ir objektyviai vertinti skirtumus.

3. Ugdyti įgūdžius, apimančius supratimą, žinias ir praktiką. Sprendžiant išskylančius klausimus, svarbu atpažinti kitos kultūros simbolius, ritualus ir atsižvelgti į aplinkos savitumus.

Taigi tarpkultūriškumo plėtojimą užtikrina ne tik palanki Lietuvos švietimo politika, bet ir įvairios į ugdymo priemonių tyrinį integruotos tarpkultūrinės programos. Nereikėtų pamiršti, kad svarbus yra ne tik pamokų turinys, struktūra ar mokymų technika, bet taip pat, anot E. Račiaus (2005), gilus kultūrinės įvairovės ir diskriminacijos prevencijos klausimų išmanymas, nuoširdus tikėjimas tarpkultūriškumo vertybėmis, troškimas padėti žmonėms praktiškai panaudoti tai, ką išmoko.

2. TYRIMO METODOLOGIJA, METODIKA IR ORGANIZAVIMAS

2.1. Tyrimo metodologija

Tyrimo metodologija grindžiama šiomis teorinėmis nuostatomis:

Fenomenologinės hermeneutikos metodologinė koncepcija (Heidegger, 1962, Husserl, 1965, Ricoeur, 1981, 2001). Šia E. Huserlio (2006) sukurta filosofijos kryptimi siekiama aprašyti žmogaus sąmonės turinį, atskleisti jame esančių fenomenų (reiškinių) esmes. Analizuojant kokybinius duomenis siekiama pateikti kiek įmanoma vaizdingesnes iliustracijas, aiškiai apibūdinti išgyvenamas žmonių patirtis konkrečiuose kontekstuose ir situacijose be išankstinių prielaidų. Ricoeur (2000, 2001) teigimu, fenomenologinė hermeneutika įgalina suvokti tekstą ir tai sieti su tuo, kas jame yra sakoma bei kokią prasmę šis tekstas savyje turi, tradicijomis. Taigi tyrėjas aprašo asmens patirtį laisvai, nesiedamas su teoriniais ir socialiniais konstruktais.

Naudojant fenomenologines pedagogų ekspertų refleksijas ir siekiant suprasti jų patirtis, tiriamas tarpkultūriškumo fenomenas. Pagrindiniai fenomenologinės hermeneutikos etapai būtų išskiriami tokie: 1) naivus skaitymas; 2) struktūrinė analizė, 3) visapusiškas supratimas (Ricoeur, 2001). Taip siekiama aprašyti žmogaus sąmonės turinį ir atskleisti jame esančių fenomenų (reiškinių) esmes.

Socialinio konstruktyvizmo filosofija (Bourdieu, 1994, Dewey, 2004). Besimokančiųjų įvairovė, t. y. kultūriniai, gebėjimų, amžiaus, lyčių, mokymosi stilių skirtumai, skatina ir mokymo(si) proceso įvairovę, t. y. mokymosi būdų, formų skirtumus (Dewey, 2004). Iš socialinių mokslų pozicijos žvelgiant svarbu mokyti ne tiesos, bet padėti suprasti, kad egzistuoja socialinio konstravimo principai bei, tuo pačiu, perkonstravimo galimybė. Pasak P. Bourdieu (1994), socialiniai dėsniai nėra objektyviai duoti, „jie yra laiko ir erdvės apriboti, galiojantys, kol egzistuoja juos palaikančios institucinės sąlygos“ (p. 79). Socialinė tikrovė yra sudaiktinama siekiant įgauti „tikros“ tikrovės bruožus. P. L. Berger ir T. Luckmann (1999, p. 115) pažymi, kad „sudaiktinimas yra toks žmogaus veiklos kūrinų suvokimas, tarsi jie būtų kažkas kita, o ne vien žmogaus kūriniai – gamtos faktai, kosmoso dėsnių padariniai arba dieviškosios valios apraiškos“. R. Weber (2004) teigimu, esminiai socialinio konstruktyvizmo elementai yra: tikrovės, kaip išgyventos patirties rezultato konstravimas, tiesos objektyvumas patirtyje, objekto ir patirties santykis yra objektyvus. Socialinio konstruktyvizmo filosofijos kontekste tiriamuoju objektu tampa besimokantysis, o esminis pagrindas – besimokančiojo žinios (Marin etc., 2000, p. 233). Socialinis konstruktyvizmas parodo, jog „besimokančiojo žinių konstravimas yra socialinių sąveikų, interpretavimo ir suvokimo produktas“ (Vygotsky, 1962). Atliekant interviu su lituanistais ekspertais, socialiniai konstruojamų

žinių pozicija leidžia naudojant atvirus klausimus tiriamiesiems išsakyti savo požiūri. Tai aktualu, nes žinias konstruoja patys žmonės, kadangi jie įtraukti į kasdienybės pasaulį (Žydžiūnaitė, 2008, p. 9). Tai leistų suprasti kontekstą ir aplinką, kurioje yra tiriamieji ir generuoti atitinkamas prasmes iš surinktų duomenų.

2.2. Tyrimo metodika

Tyrimui taikyti šie mokslinio tyrimo metodai:

Mokslinės literatūros analizė. Literatūros analizė atliekama tiek rengiant tyrimo studijos įvadą (Žydžiūnaitė, 2007, p. 23), kai remiantis ja yra pagrindžiama tyrimo problema, temos iširtumas, aktualumas, tiek ir analizuojant pasirinktą objektą atskirame skyriuje bei apariant gautus rezultatus ir juos lyginant su kitų tyrėjų išvadamis. Remiantis mokslinės literatūros analize „prireikus galima koreguoti savo tyrimų eigą“, o atlikus tyrimus ir išanalizavus gautus duomenis – „rasti savo tyrimo faktus patvirtinančią ar prieštaraujančią jiems medžiagą“ (Kardelis, 2002, p. 52).

Taigi remiantis mokslinės literatūros analize, išskiriama tyrimo problema, pabrėžiant ryšius, normas, egzistuojančias tarp skirtingų kultūrų ir kaip tai atskleidžiama literatūros vadovėlių turinyje bei pamokose.

Lietuvių literatūros vadovėlių, skirtų XI-XII klasių mokiniams, turinio analizė. Literatūros vadovėlių turinio analizė, orientuojantis į tarpkultūriškumo fenomeno raišką. Turinio analizės atveju atrankos elementai yra žodžiai, frazės, prasminiai vienetai, atskiri straipsniai (Žydžiūnaitė, 2007, p. 208). Tai suvokiama, kaip technika, leidžianti objektyviai ir sistemiškai išnagrinėjus teksto ypatybes daryti tinkamas išvadas (Tidikis, 2003; Rupšienė, 2007). Esminiai analizės etapai yra: dokumentų atrinkimas analizei, kategorijų turinio nustatymas, skaičiavimo vieneto išskyrimas, turinio vieneto išskyrimas, kategorijos dažnio skaičiavimas, teiginio intensyvumo įvertinimas (Žydžiūnaitė, 2007, p. 208).

Turinio analizės metodo esmė – išskirti dokumento tekste tam tikrus prasminius vienetus, tada skaičiuoti jų vartojimo dažnį, tirti įvairių teksto elementų ryšius tiek vieno su kitu, tiek su visa informacijos apimtimi (Tidikis, 2003). Dokumentuose ieškoma skirtingais būdais ir variantais užfiksuotos informacijos apie faktus, įvykius, reiškinius, objektyvią tikrovę, taip pat apie žmonių mąstymo, kūrybinę, administracinę ir kitą praktinę veiklą tarpkultūriškumo kontekste. Tai leidžia dokumentų turinio analizėje išskirti ugdymo programų, ugdymo turinio prasmes, identifikuoti integruoto ugdymo, kompetencijų ugdymo bruožus ir pan.

Turinio analizės metodas analizuojant literatūros vadovėlius pasirinktas todėl, kad jis „leidžia nustatyti tekstų, pavyzdžių, reikšmių tarpkultūriškumo tematiką, paplitimą ir įvairius jų pateikimo

aspektus mokomojoje medžiagoje bei apibrėžti bendrus tarpkultūriškumo diskurso paplitimo kontūrus“ (Reingardė ir kt., 2010, p. 30). Taigi kokybinis turinio analizės aspektas naudojamas sisteminant literatūros vadovėlių turinį, pagal atitinkamus analizės požymius: tolerancijos rodiklius, informacijos apie įvairias socialines grupes pateikimas ir kt. Kokybinė turinio analizė grindžiama kokybinėmis kategorijomis. Iš analizuojamos medžiagos išskirtos kategorijos klasifikuojamos arba sudaromi įvairūs jų sąsajų tinklai. Tai leistų pažvelgti į pačias reikšmes (išreikštas ir nutylėtas), jų konstravimo specifiką tekste, vaizdo ar garso medžiagoje (paveiksluose, schemose, nuotraukose, filmuose ir pan.) (Reingardė ir kt., 2010, p. 30).

Pusiau standartizuotas interviu. V. Žydžiūnaitės (2007, p. 199) teigimu, „norint suprasti kaip kiti žmonės aiškina tikrovę, mes turėtume jų paklausti taip, kad jie galėtų papasakoti apie tikrovę savo terminais, o ne operuodami tiksliais kategorijomis, kurias mes jiems pateikiame. Interviu kaip tik leidžia respondentams atsiskleisti“. Pasak R. Tidikio (2003), interviu, kaip metodas gauti žodinei informacijai, yra vienas iš efektyviausių kokybinio tyrimo metodų. Kokybiniam požiūriui į tyrimą, K. Kardelio (2002, p. 272) teigimu, „būdingas siekimas suprasti, kaip individai suvokia bei aiškina pasaulį ir kaip individualiai kuriamos prasmės lemia jų elgesį“.

Mokslinėje literatūroje išskiriami įvairūs interviu skirstymai: struktūruotas, nestruktūruotas, grupinis (Žydžiūnaitė, 2007, p. 200); struktūruotas, nestruktūruotas, neprimestinis, kryptingas (Kardelis, 2007, p. 196). K. Kardelio (2007) išskiriama ir interviu klasifikacija pagal apklausiamųjų subjektų tipą. Interviu pobūdį ir turinį daug kuo sąlygoja respondento tipas. Akcentuojami du pagrindiniai respondentų tipai. Tačiau šiame tyrime pasirenkamas eksperto tipas, t. y. „asmuo, kuris dėl savo profesinės ir gyvenimo patirties turi didžiausią kompetenciją ir patikimiausią bei pakankamai išsamią informaciją apie tiriamą problemą. Vykdamas interviu su ekspertu tyrinėtojas užsibrėžia tikslą gauti maksimalią ir detaliosią informaciją apie tiriamą objektą, aptarti ir patikslinti tyrimo hipotezes, palyginti ir įvertinti įvairias tyrimų metodikas“ (Kardelis, 2007). Tikslingai pasirinktas pusiau standartizuotas interviu tipas, kai iš anksto numatomi būtini ir galimi klausimai. Klausimai tik iš dalies standartizuoti. Šis interviu geras tuo, kad sukuria laisvesnę bendravimo atmosferą, kas didina tikimybę gauti patikimus duomenis. Empiriniu tyrimu siekiama atskleisti konkretų profesinį (vidurinio mokslo) kontekstą atitinkančią tarpkultūrinės kompetencijos sampratą, struktūrą, raišką bei tarpkultūriškumo ugdymo būdus lietuvių literatūros pamokose.

2.3. Tyrimo organizavimas

Tyrimo organizavimo etapai. Tyrimas organizuotas 2010-2012. m. Suformuluota tyrimo problema, objektas, tikslai ir uždaviniai, analizuota filosofinė, literatūrologinė, edukologinė,

psichologinė literatūra.. Atlikta dokumentų turinio analizė. Taip pat išanalizuotas XI-XII klasėms skirtas V. Daujotytės, R. Tamošaičio, R. Tutlytės ir G. Viliūno vadovėlis „Literatūros erdvės“ 1-4 knygos (2009). Turinio analizės metodas pasirinktas todėl, kad jis leidžia nustatyti tekstų, pavyzdžių, reikšmių tarpkultūriškumo tematiką, paplitimą ir įvairius jų pateikimo aspektus mokomojoje medžiagoje bei apibrėžti bendrus tarpkultūriškumo diskurso paplitimo kontūrus. Kokybinė turinio analizė grindžiama kokybinėmis kategorijomis, kurios nebūtinai turi būti tiesiogiai kaip nors išmatuojamos. Iš analizuojamos medžiagos išskirtos kategorijos klasifikuojamos arba sudaromi įvairūs jų sąsajų tinklai. Kokybinė turinio analizė leidžia pažvelgti į pačias reikšmes (išreikštas ir nutylėtas), jų konstravimo specifiką tekste, vaizdo ar garso medžiagoje (paveiksluose, schemose, nuotraukose, filmuose ir pan.).

Kokybinio tyrimo metodo – šiuo atveju interviu – pasirinkimą lėmė keletas aplinkybių. Pirmiausia, kokybinių tyrimų požiūriu siekiama suprasti, kaip individai suvokia ir aiškina pasaulį, kaip jie konstruoja socialinę realybę, kaip jų kuriamos prasmės lemia jų elgesį (plg. Kardelis, 2005). Kokybinio tyrimo metu analizuojami duomenys, išreikšti žodine forma, teiginiais, kategorijomis ir vertinami subjektyviai (Bitinas, 2006). Kiekybinio tyrimo metu siekiama ieškoti išorinių vieno ar kito reiškinių požymių, išgaunant įvairius dydžius, kurie gali būti išreikšti skaičiais ir matuojami. Būtent dėl šių skirtumų ir buvo pasirinktas kokybinio tyrimo metodas – interviu.

Interviu metodas leidžia atskleisti, kaip tyrime dalyvavę lituanistai ekspertai vertina atskirus tarpkultūrinio ugdymo turinio elementus, kaip apskritai suvokia *tarpkultūriškumo* sąvoką ir kaip vertina mokyklos vaidmenį tarpkultūrinio ugdymo kontekste, nes būtent subjektyvus mokytojo požiūris lemia daugelį tarpkultūrinio ugdymo aspektų mokykloje. Visų pirma, ar mokytojas pats sieks aukštesnio tarpkultūrinės kompetencijos lygio. Antra, kaip bus užtikrintas mokinių tarpkultūrinis ugdymas, kuris globalizacijos kontekste tampa vis aktualesnis.

Be to, interviu metodas leidžia tyrime dalyvavusiems mokytojams ekspertams išsakyti savo patirtį tam tikroje situacijoje, o tai padeda įvertinti mokytojo tarpkultūrinės kompetencijos lygį.

Tačiau reikia pastebėti, kad šis metodas turi trūkumų. Vienas iš jų – tyrime dalyvavę mokytojai nenoriai išsako patirtas problemas. O jei ir išsako, tai problemų priežastis priskiria ne sau, o kitiems (mokiniam, netobulai mokomajai medžiagai ir pan.). Tai gali lemti savirefleksijos trūkumas, kritikos baimė ir kt. priežastys.

Prieš interviu mokytojams buvo praveistas instruktažas, kurio metu jie buvo supažindinti su tyrimo tikslu, jie buvo patikinti, kad jų pavardės ir tyrimo metu gauti duomenys nebus viešinami, o bus naudojami moksliniais tikslais tik apibendrinti.

Interviu duomenys ir rezultatai pateikiami naudojant struktūrinį (pasikartojančių minčių, sprendimų, nuostatų ir t. t.) aprašą (Kardelis, 2005). Duomenys pateikiami kartu su interpretacijomis ir dalinėmis išvadomis.

Tyrimo imtis. Tyrimas atliktas 2012 m. sausio – balandžio mėnesiais. Dalyvavo 8 lietuvių literatūros mokytojai ekspertai, dirbantys įvairiose Šiaulių miesto gimnazijose: Šiaulių Juliaus Janonio gimnazijoje (3), Šiaulių universiteto gimnazijoje (2), Šiaulių S. Šalkauskio gimnazijoje (2), Šiaulių „Romuvos“ gimnazijoje (1). Aukščiausia mokytojų ekspertų kvalifikacinė kategorija leidžia teigti, jog tyrime dalyvavę informantai turi pakankamą pedagoginio darbo bei gyvenimišką patirtį. Vidutinė interviu trukmė 60 min. Interviu buvo fiksuojami protokoluose, kurių bendra apimtis sudaro 14 puslapių.

3. TARPKULTŪRINIO UGDYMO TURINIO IR JO PRAKTINIO REALIZAVIMO XI – XII KLASIŲ LIETUVIŲ LITERATŪROS PAMOKOSE TYRIMO REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS

3.1. Literatūros vadovėlių XI-XII klasei analizė tarpkultūriškumo aspektu

Kalbant apie tarpkultūrinį ugdymą literatūros pamokose, pirmiausia reikėtų išsiaiškinti, kaip ugdymo turiniu skatinamas mokinio tolerancijos suvokimas ir tarpkultūrinis pažinimas. Asmenybės ugdymas – ilgas, kryptingas ir visą gyvenimą trunkantis procesas, veikiausiai prasidedantis gimus kūdikiui ir nesibaigiantis asmenybės branda. Ugdydami skatiname žmogų tobulėti, todėl labai svarbūs ir reikšmingi tiek individualaus, tiek institucinio ugdymo aspektai, todėl bandymas pažvelgti į turimas mokymo(si) priemones yra siekis išsiaiškinti, kiek ugdymo procesas, jo turinys yra atviri kintančiam visuomenės gyvenimui, naujoms žinioms ir tarpkultūriniam pažinimui. Edukologai (Reingardė ir kt. 2010) pripažįsta, kad ugdymas, kaip sudėtinė socializacijos proceso dalis, keičia individo moralines nuostatas, jo visuomeninę sąmonę, tad labai svarbu nagrinėti ne tik individualaus, bet ir institucinio ugdymo reikšmę formuojant vertybines asmenybės nuostatas, lavinant ir praturtinant ją kintančiomis kultūrinėmis vertybėmis, skatinant pažinti ir suvokti visuomenėje besikeičiančius reiškinius.

Peržvelgus vyresniųjų klasių literatūros vadovėlius galima daryti prielaidą, kad tarpkultūrinio ugdymo aspektu bendrojo lavinimo mokyklose formuojamas šiuolaikinės Lietuvos paveikslas. XXI a. pradžios Lietuva, Europos Sąjungos narė, tam tikruose vadovėliuose vaizduojama kaip tradicinė šalis, kurioje nedaroma pastangų suvokti šiuolaikinės visuomenės daugiakultūriškumą, socialinių grupių įvairovę, žmogaus asmenybės tapatumo sudėtingumą. Įvairių dalykų (etikos (Baranova J. *Aš ir Tu*; Baanova J. Filosofinė etika), istorijos (Šetkus B., Pobedinska L. *Senovės istorija*), lietuvių (Župerka K. *Lietuvių kalba 12 klasei*; Urba K. *Knygų dienos. Skaitiniai 8 klasei*, Pirmoji - trečioji knyga) ir kt., kaip teigia J. Reingardė ir kt. (2010), vadovėliuose mažai arba iš viso nėra, taip pat ir pedagogai neturi ir patys neieško žinių apie visuomenės rasinę, etninę, lyčių, amžiaus, religijų bei socialinių grupių įvairovę, nesidomi tarpkultūriškumo aspektais. Todėl mokinių ugdymo ir mokymo procese tų aspektų tiesiog nėra, mokiniai paliekami saviugdai ir visuomenėje vyraujančių neigiamų, stereotipinių nuostatų kitokių žmonių atžvilgiu įtakai. Čia ir glūdi paaiškinimas, kodėl tam tikra Lietuvos visuomenės dalis yra abejinga, netgi priešiška demokratijos, tolerantiškumo tendencijoms, lyčių lygybės ir lygių galimybių principams, kodėl Lietuvos visuomenėje yra rasizmo, ksenofobijos, homofobijos, religinio fundamentalizmo apraiškų, smurto ir patyčių, gyvuoja lytiškumo bei lyčių vaidmenų ir

profesijų stereotipai. Patriarchalinio pasaulio krikščioniškųjų kaip „amžinųjų“ vertybių absoliutinimas paverčia Lietuvą uždara erdve, kurioje nepriimtina tai, kas nesutampa su tautinėmis, įprastinės šeimos ir krikščioniškų vertybių garbinimo tradicijomis.

Tarpkultūrinio ugdymo pagrindą sudaro visuomenių heterogeniškumas etniniu, rasiniu, religiniu, lyčių, seksualinės orientacijos, socialinės padėties, amžiaus, įsitikinimų ar kitu pagrindu. Žmonių socialinių ir kultūrinių savybių heterogeniškumas bei požiūrių ir gyvenimo būdų pliuralumas yra vienas iš ryškiausių šiuolaikinių visuomenių bruožų. Šioje vadovėlių apžvalgoje tarpkultūrinis ugdymas bus suprantamas kaip skatinimas pažinti įvairių kultūrinių ir socialinių kategorijų – rasės, etniškumo, lyties, seksualinės tapatybės, įgalumo ir religinių įsitikinimų – nulemtus skirtumus.

Tarpkultūrinio ugdymu turėtų būti siekiama pripažinti, kad įvairių socialinių kultūrinių grupių gyvenimo būdai yra saviti ir nė vienas iš jų nėra vertingesnis ar mažiau vertingas už kitą. Tarpkultūriškumas skatina įvairesnį pažinimą, geresnį savo ir kitų kultūrų savitumo suvokimą, savigarbą ir pagarbą kitam. Kartu tarpkultūrinis ugdymas yra savotiškas griovimo ir kūrimo procesas, kurio tikslas – griauti tradicines nuostatas ir įsitikinimus bei suteikti jiems naujų reikšmių.

Remiantis J. Reingardės ir kt. (2010) atliktais tyrimais galima teigti, kad apie tarpkultūriškumą mokykloje ir vadovėliuose tikslinga kalbėti dar ir dėl to, kad:

- Didėjanti visuomenių socialinė įvairovė sukuria naujų socialinių iššūkių ir problemų.
- Skirtinga mokinių etninė kilmė, lytis, fizinė ir psichinė būklė, seksualinė orientacija, mokymosi stilius ir religiniai įsitikinimai iškelia tiek bendro pobūdžio, tiek specifinių klausimų.
- Individualiems skirtumams ir įvairovei jautrūs pedagogai gali padėti įveikti išankstines mokinių nuostatas bei stereotipinį mąstymą ir laužyti struktūrinius diskriminacijos barjerus arba, priešingai, – mokytojų nenoras pripažinti šias problemas ir kliūtis dar labiau jas sutvirtina.
- Nepaisant tam tikrų laimėjimų žmogaus teisių srityje, „mažumos“ / „kitos“ socialinės kultūrinės grupės (etninių mažumų, moterų, homoseksualų, neįgaliųjų, pagyvenusių žmonių) Lietuvoje patiria skaudžių socialinės nelygybės padarinių.
- Švietimo sistema suteikia žmonėms galimybių atskleisti gabumus ir juos lavinti, įgyti naujų įgūdžių ir pagerinti gyvenimo kokybę.
- Ji taip pat suteikia galių dalyvauti priimant sprendimus, keisti asmeninį ir visuomenės gyvenimą.

Lietuvoje yra atlikta nemažai skirtingų vadovėlių analizių tarpkultūriškumo aspektu - analizuotos etikos bei politologijos sritys (Reingardė ir kt. 2010, Poderienė, 2001). Ugdymo planuose literatūros pamokoms, palyginus su kitais dalykais, skiriamas didžiausias savaitinių pamokų skaičius, tačiau tarpkultūrinio ugdymo raiškos aspektai šiose pamokose mažai tirti.

Šia vadovėlių analize siekta nustatyti, ar tiriamų vadovėlių autoriai perteikia mokiniams tarpkultūrinę perspektyvą, ugdo toleranciją bei jautrumą socialinės atskirties grupėms ir, jei taip, kokiomis priemonėmis ir būdais jie tai daro. Taip pat analizuota, ar vengiama vadovėliuose vaizduoti neigiamus stereotipus socialinės atskirties grupių atžvilgiu ir teigiamų, kai kalbama apie dominuojančias socialines grupes.

XI-XII klasėms skirtas naujas V. Daujotytės, R. Tamošaičio, R. Tutlytės ir G. Viliūno vadovėlis „Literatūros erdvės“ 1 - 4 knygos (2009). Kaip nurodoma vadovėlio įvade, jame yra apžvelgti tekstai nuo Antikos mitų iki XX a. pabaigos. Peržvelgus mokymo priemonę matyti, kad autoriams nepavyko išvengti etno- ir eurocentrizmo (pastarųjų sąvokų autorių kolektyvas nevartoja), nors „Literatūros erdvių“ trečios knygos skyriuje „Bendravimas literatūroje ir gyvenime“ užsimenama apie bendravimo stereotipus, savotiškas schemas, bandoma pateikti *kito ir kitoniškumo* apibrėžimus. Tačiau *visi keturiose vadovėlio knygose pateikti šaltiniai ir tekstai (išskyrus Šventąjį Raštą) iliustruoja Europos literatūros ir kultūros raidą*. Kitų kultūrų (arabų, indų, kinų ir pan.) etninio ugdymo tradicijų nepaisoma, apie jas neužsimenama. Tačiau autoriai stengiasi ir kaip mokymosi medžiagą pasitelkia nemažai skirtingoms intelektinėms, religinėms, etninėms tradicijoms priklausančių šaltinių: lietuvių tautosaką, graikų mitus, Šventąjį Raštą, Antikos ir šiuolaikinių filosofų (Sokrato, Platono, O Konto, Voltero, D. Didro, F. Nyčės, A. Šopenhauerio ir kt.) pasisakymus, įvairių epochų rašytojų (pradedant Homeru ir baigiant D. Kajoku), kultūros veikėjų (M. Valančiaus, S. Stanevičiaus, S. Daukanto), psichologų ir psichoanalitikų (S. Freudo, E. Fromo, C. G. Jungo) teiginius.

Pavyzdžiui, vienuoliktokams skirtame 1 knygos skyriuje „Viduramžiai“ pirmiausia aiškinamos kultūrinės epochos ypatybės, minimos ryškiausios viduramžių asmenybės (šv. Augustinas, šv. Tomas ir šv. Pranciškus), po to pereinama prie pasaulietinės literatūros apžvalgos (Dantės „Dieviškosios komedijos“, F. Villon meilės eilėraščių ir pan.), o dėstomoji skyrelio dalis baigiama šiandieninių kūrėjų (J. R. Tolkien, U. Eco) darbų apžvalga. Šiame skyriuje yra pateikiama ir lietuviškosios raštijos panorama – Gedimino laišakai ir „Didžiojo kunigaikščio Vytauto pagyrimas“. Gedimino laišakai svarbūs kultūros kaitos ir Gedimino diplomatijos požiūriu. Šiuose tekstuose bandoma atskleisti demokratinę Lietuvos valstybės santvarką, jos principus ir išryškinti nuostatą, kad tautą sudaro žmonės, kuriuos sieja bendra praeitis ir dvasiniai ryšiai (kilmė, tradicijos, kalba, papročiai, kultūra). Taip pat laiškuose fiksuojamas tolerantiškas požiūris į kitataučius ir jų

gyvenimo būdą, nes teigiama, jog Lietuvos valstybėje bus saugūs ir gerbiami įvairių tikėjimų, skirtingų amatų, socialinių sluoksnių atstovai.

Taigi galima daryti išvadą, kad šioje vadovėlio dalyje ***bandoma laikytis tarpkultūrinės visuomenės koncepcijos, atsisakoma pretenzijų į etnocentrizmą.*** Laiškuose išryškėja vienas iš demokratinės visuomenės uždavinių - ***sudaryti sąlygas ugdytis pagarba kiekvienai kultūrai.*** Tokiu būdu suponuojamas įsitikinimas, kad pažinti kitas tautas, religijas, kultūras, skirtingas gyvenimo ir mąstymo tradicijas bei taikiai sugyventi yra svarbu.

Skyriaus „Renesansas“ pagrindas – V. Šekspyro sonetai ir dramos, tačiau užsimenama ir pateikiama Lietuvos Renesanso raštijos apžvalga, supažindinama su filosofinės minties ir religinių pažiūrų raida XV a. viduryje - XVI a. (reformacija ir kontrreformacija), iškiliausių menininkų (L. da Vinčio, S. Botičelio, Rafaelio, Mikelandželo ir kt.) kūryba. Tačiau nepateiktas platesnis šio laikotarpio pasaulio literatūros ir kultūros vaizdas, nes apsiribojama Europos kūrėjais ir kultūros veikėjais. ***Visiškai neaišku, kas XV-XVI a. vyko Amerikos, Indijos, Kinijos, net Rusijos kultūriniame gyvenime.*** Kontekste apie jį net neužsimenama ir neaišku, kokie procesai lėmė šių kraštų kultūrų vystymąsi, susikoncentruojama tik į Europos šalių meno raidą.

Vadovėlio ***privalumas*** yra tas, kad aptariant Renesanso raštiją minimos ***įvairios religijos:*** katalikų, liuteronų, anglikonų, kalvinistų. Taip mokiniai supažindinami su jų ypatumais, ugdomas religinis pakantumas ir pagarba kitatikiams, aiškinamas šių tikėjimų progresas ir įtaka tautų kultūrinei raidai. Tačiau, nors pabrėžiama tolerancijos svarba, faktiškai vadovėlyje perteikiamas tradicinis pasaulio suvokimo būdas: kiekviena etninė, religinė, kultūrinė, socialinė grupė turi „savo vietą“, apspręstą gyvenimo ir mąstymo įpročių, kurioje jos nariai turi ir pasilikti. Tai ypač akivaizdu kalbant apie K. Donelaičio kūrybą ir jo poemą „Metai“. Prieš analizuojant konkretų grožinį tekstą pirmiausia pateikiami Didžiosios ir Mažosios Lietuvos istoriniai, kultūriniai, religiniai, paprotiniai skirtumai. Ypač daug dėmesio skiriama *pietizmui*, pabrėžiami šios liuteronizmo krypties esminiai principai, tačiau, lyginant katalikybę su pietizmu, parodomas jų kitoniškumas, skirtingumas. Skyriaus pabaigoje užduodamas klausimas „Kuo Jums tolimas ir kuo artimas K. Donelaičio vaizduojamas pasaulis?“ neskatina empatijos, nepadeda individui geriau suprasti „kitą, kitokį“, įveikiant savo socialinio kultūrinio akiračio ribas, o tik moko formaliai įvertinti ir atlikti atpažinimo, paremto principu „sava – svetima“, užduotį. Be K. Donelaičio teksto, požiūrį į išpažįstantį kitokią religiją asmenį kaip į „svetimą“, aptinkame ir J. Marcinkevičiaus, V. Krėvės tekstuose. Pavyzdžiui, J. Marcinkevičiaus poetinėje dramoje „Mažvydas“ („Literatūros erdvės“ 4 knyga) taip pat kalbama apie liuteronus, evangelikus reformatus, V. Krėvės dramoje „Skirgaila“ („Literatūros erdvės“ 2 knyga) - apie pagonis ir katalikus, tačiau teorinėje kūrinio analizės dalyje, esančioje vadovėlyje, nepaminima katekizmų, giesmynų, maldų knygų autorių konfesinė priklausomybė. Neatkreipiamas

dėmesys, kad Martynas Mažvydas – evangelikų liuteronų kunigas, kad jo „Katekizmas“ - tai evangelikų liuteronų tikybos pradžiamokslis. Reikėtų vadovėlyje vartoti tikslus terminus: liuteronų ir reformatų kunigas nevadintinas pastoriumi ir pan. Mokinių interpretacijų laukas išsiplėstų tarpkultūriniu aspektu, jei Mažosios Lietuvos rašytojų kūrinius arba kūrinius apie juos nagrinėtų ir protestantiškos kultūros kontekste.

Reikėtų pridurti, jog vyresniųjų klasių literatūros vadovėliuose iškyla **neatitikimo ir nerealamo problema**, nes kitokia nei katalikų religinė orientacija yra neadekvačiai pabrėžiama arba visai nutylima. Kadangi, kaip jau anksčiau buvo minėta, nuo ankstyvųjų viduramžių Lietuva formavosi kaip daugiatautė šalis (apie tai užsimena ir vadovėlio autoriai skyriuje „Viduramžiai“), o sudėtingame istoriniame kontekste klostėsi santykiai su kaimynais, tai kai kurios tautinės mažumos paliko žymų pėdsaką Lietuvos kultūroje, todėl tarpkultūriniu požiūriu ši aplinkybė turėtų atsiskleisti ir XI-XII klasės vadovėliuose. Tačiau realybė kitokia: visose keturiose „Literatūros erdvių“ knygosose kūrinių, reprezentuojančių tautinių mažumų kultūrą, jų kūrybą, yra vos vienas kitas. Pavyzdžiui, 3 knygoje vyrauja lietuvių autorių kūriniai, išskyrus skyrių „Katastrofų literatūrai įtakos turėję autoriai“. Jame aptariama E. M. Remarko, F. Kafkos gyvenimo ir kūrybos raida, užsimenama, jog jie buvo žydai. O 4 knygoje išimtis – skyrius „Drama: nuo Antikos iki šių dienų“ ir jame pristatoma A. Kamiu asmenybė. Taigi „Literatūros erdvėse“ pasigendama gerokai daugiau nors ir glaustos informacijos apie nelietuvių autorius.

Vadovėlyje esančiuose **lietuvių autorių kūriniuose dažniausiai vaizduojami tik lietuviai**. Tekstuose, kuriuose yra kitataučių, jie pristatomi ir vertinami kaip nepriklausantys bendruomenei, todėl su jais elgiamasi ne kaip su savais, ne kaip su bendruomenės nariais. Net šiuo požiūriu vertintinų kūrinių daugiau XI-os, o ne XII-os klasės vadovėlyje. Vienuoliktokų nagrinėjamoje dramoje „Skirgaila“ greta lietuvių pasirodo popas Jonas, kryžiuočių pasiuntiniai, lenkų riteriai, tačiau Lietuvos didysis kunigaikštis kalbasi ir patarimų klausia tik lietuvių, o su kitataučiais elgiamasi kaip su atskirais, uždarai lietuvių bendruomenei nepriklausančiais žmonėmis. Šiame kūrinyje lietuviai ir kitataučiai gyvena šalia, bet tarsi atskiruose pasauliuose. Beje, reikia paminėti, kad tų pasaulių nesuderinamumą sąlygoja ir religiniai skirtumai (lietuviai – pagonys, o visi kiti - krikščionys). XII-os klasės vadovėliuose net tokių tekstų nėra.

Susipažinus su „Literatūros erdvių“ tekstais, **reikia kalbėti ir apie tautinius stereotipus**. Jei tautiniais stereotipais laikysime „ir detalius, ir paviršutiniškus kurios nors tautos ar jos atstovų apibūdinimus, kurie pateikiami kaip neginčijami, turintys vertinamąjį pobūdį, ir yra priskiriami visiems tos tautos atstovams“ (Staliūnas, 1996), tai matysime, kad stereotipai formuojami ne tik buityje, bet ir šiame vadovėlyje. Galima pastebėti, jog B. Sruogos „Dievų miške“, „Milžino paunksmėje“, J. Grušo „Barboroje Radvilaitėje“, V. Krėvės „Skirgailoje“ ir kt. tekstuose pateikiami

tokie stereotipiniai kitataučių apibūdinimai: vokiečiai – praktiškas, mėgstantis precizišką tvarką (pvz., vokiečių lagerio ir pašto veiklos palyginimas), rusas – besaikis girtuoklis, labai ištvermingas, lenkas – sukta, piktas, nemėgstantis lietuvių (pvz., Henrikas Mazovietis (V. Krėvė „Skirgaila“), Siesčėnas (B. Sruoga „Milžino paunksmė“). Aišku, galima teigti, kad tokius kitataučių įvaizdžio bruožus lėmė ne iš tautosakos ateinantis, ne daugelius šimtmečių trunkantis bendravimas su čia pat ar kaimynystėje gyvenusiais įvairių tautų žmonėmis, o konkreči istorinė kultūrinė situacija. Tačiau reikia akcentuoti, kad J. Marcinkevičiaus dramoje „Mažvydas“, J. Tumo – Vaižganto „Pragiedrulių“ ištraukoje ar kt. XI-XII klasei skirtuose tekstuose nėra kitataučių apibūdinimų, kurie demonstruotų piktą pašaipą jų atžvilgiu. Vadinasi, stereotipinis lietuvių mąstymas apie kai kurių tautinių mažumų savybes ar būdo bruožus nėra nukreiptas prieš tam tikros tautos atstovą norint jį pažeminti.

Kalbant apie įpročių inercijos palaikomą stereotipų tradiciją, kuri būdinga ir literatūros tekstams bei formuoja mokinių požiūrį, nuostatas, yra svarbu tuos stereotipus įvardinti, apie juos kalbėti. Stereotipai gali būti laužomi tik tuomet, kai jie analizuojami, vertinami (nors gal ir nė vienas neišsivaduoja iš jų įtakos). Skaitant kūrinius literatūros pamokose verta provokuoti mokinius neperimti sustingusių vaizdinių. Tuo tarpu „Literatūros erdvių“ autoriai siūlo priešingą variantą – juos atgaminti ir konstruoti. Kaip pavyzdį galima pateikti užduotį: „Koks lietuvių kaimiečio tipas kuriamas J. Apučio prozoje? („Literatūros erdvės“ 3 knyga, p.193) .

Tolerancijos ir diskriminacijos temos vadovėlyje su seksizmo, rasizmo, homofobijos, nepakantumo neįgaliesiems apraiškomis nesiejamos. Bendrame „Literatūros erdvių“ 1-4 knygų kontekste visų tautų (anglų, prancūzų, rusų, vokiečių) literatūra ir jos kūrėjai yra lygiaverčiai. Netgi skyriuje, skirtame lietuvių tautiniam atgimimui XIX a. pabaigoje ar sovietizacijos procesams po Antrojo pasaulinio karo, prasidėjusiems Lietuvos kaime (skyrius „XX a. antrosios pusė proza“, 4 knyga, p. 130 – 132), faktai apie rusinimo politiką pateikiami neutraliai, neformuojant neigiamos nuostatos rusų tautos atžvilgiu ir nekeliant lietuvių tautos kaip prioriteto. Apie kitas tautas ir su jomis susijusias problemas knygose nekalbama. Neminimas nei antisemitizmas, nei holokaustas.

Nagrinėjant „Literatūros erdves“ **socialiniu požiūriu**, paaiškėja, jog **pateikiami grožiniai tekstai, skirti įvairiems socialiniams sluoksniams**: minimi ir dvasininkams (Šventasis Raštas), ir didikams (herojinis epas, riterių romanas, kurtuazinė poezija), ir valstiečiams, ir miestiečiams (farsai, fablio, anekdotai) skirti kūriniai. Analizuojamas jų tematikos, problematikos, meninės raiškos individualumas ir specifiškumas. Kūrinių veikėjai skirtingi tiek savo socialine padėtimi (aristokratai (O. Balzakas „Tėvas Gorižo“), prostitutės (J. Biliūnas „Nemunu“), pamestinukai, vagys (J. Savickis „Vagis“, J. Biliūno „Vagis“), studentai ir pan.), tiek religiniais įsitikinimais (Dievu tikintis K. Donelaičio būras ir Dievo buvimą neigiantis F. Dostojevskio Raskolnikovas). Taigi iš

grožinių tekstų analizės pastebima pastanga lavinti mokinių tarpkultūrinį požiūrį, ugdyti toleranciją ir jautrumą tam tikroms socialinės atskirties grupėms.

Tačiau apie *lytinę ir autorių, ir veikėjų orientaciją kalbėti vengiama*. Pavyzdžiui, aptariant autorių biografijas neminimas faktas, kad O. Vaildas XIX a. buvo teisiamas už homoseksualumą arba kad P. Verlenas ir Š. Bodleras palaikė homoseksualius santykius. Literatūros kūriniuose dominuoja heteroseksualių santykių vaizdavimas, kurie pateikiami kaip nusistovėjusi dogma, norma, kurios privalu laikytis.

Heteroseksuali šeima vadovelyje minima labai dažnai, kaip universali, pirminė, pagrindinė santvarka, egzistuojanti nuo gimimo iki mirties. Pvz., Šatrijos Raganos „Sename dvare“ pareiga šeimai yra svarbiau už asmeninę laimę ir net pamažu užgimstančią meilę. „Tradicinė šeima“ pristatoma kaip visokeriopo (fizinio, emocinio, moralinio, socialinio, politinio) gėrio šaltinis, kuriame tiesiog negali nutikti nieko blogo – fizinio ir psichologinio smurto, nesusikalbėjimo, autoritarizmo, asmenybės slopinimo, poreikių ignoravimo, manipuliacijos (apie tai nė karto neužsimenama); kaip vieta, kurioje vaikai netiesiogiai supažindinami su būsimais tėčio ir mamos vaidmenimis (daroma prielaida, kad visi vaikai – heteroseksualūs).

Daugelyje visuomenių šeima išlieka pagrindinė, bet gerokai pakitusi vertybė. Iš istorijos pamokų galima pastebėti, kaip šeimos samprata kito ir su kokiomis problemomis dabar susiduria šiuolaikinė šeima (šeimos sudėtis, vaidmenų persiskirstymas, skyrybos, jaunų žmonių požiūris į šeimyninius santykius). Ją ypač stipriai veikia visuomenėje egzistuojančios problemos (dorovinių vertybių krizė, skurdas, alkoholizmas, narkomanija). Tačiau vis tiek išlieka heteroseksualumo prezumpcija (nei homoseksualių šeimų, nei homoseksualių individų, nei diskriminacijos dėl seksualinės orientacijos problemos vadovelyje nėra), o tradicinę sanklodą ardantys pokyčiai (vaidmenų persiskirstymas, skyrybos, pakitęs jaunų žmonių požiūris į šeiminius santykius) pristatomi kaip problema, blogybė, kildintina iš šiuolaikinę visuomenę neva charakterizuojančios „dorovinių vertybių krizės“ ir lygintina su skurdu, alkoholizmu, narkomanija. Akivaizdūs nepilnos šeimos nevisavertiškumo pavyzdžiai yra J. Apučio „Dobilė. 1954 m. naktį“, R. Granausko „Gyvenimas po klevu“, B. Radzevičiaus „Priešaušrio vieškeliai“ (3 knyga). Šiuose dvyliktokams pateikiamuose analizuoti tekstuose nėra vieno iš šeimos narių (tėvo arba motinos) ir formuojama nuostata, jog nepilna šeima ugdo nevisavertę, asocialiai elgtis linkusią, neurotišką baimių kamuojamą asmenybę, kuri ateityje kels nemažai problemų. Dar daugiau, šiuolaikinės švietimo institucijos tiesiogiai kildinamos iš pirmykštės bendruomenės šeimose tariamai praktikuoto mokymo atlikti tradicinius lyčių vaidmenis (kurie jau tada, be abejo, visur buvo patriarchaliniai), tad patriarchalinė lyčių socializacija galiausiai laikoma bet kokios „vėlesnės“ (filo- ir ontogenezės prasme) edukacijos ir politinio dalyvavimo pagrindu. „Tradicinė“ šeima gretinama su politine

valdžia kaip homogeniški dariniai – valdžia iš šeimos perima paaugusį pilietį ir pratęsia jo ugdymo darbą.

2 –oje „Literatūros erdvių“ knygoje daugiau dėmesio skiriama lietuvių literatūros kūrėjams ir jų darbams. Mažėja visuotinės literatūros kūrinių, jie tampa kontekstu, padedančiu pažinti lietuvių literatūros raidos tendencijas ir vertinti jos meniškumą bei brandumą kitų Europos tautų literatūros atžvilgiu. Matyt, toks visuotinės ir lietuvių literatūros santykis pasirinktas sąmoningai, norint išlaikyti chronologiškumo principą ir matyti lietuvių literatūrą greta kitų menų ir gyvenimo sričių: filosofijos, religijos, etikos, biologijos, istorijos bei pan.

2 – oje ir 3- oje knygoje aptikta socialinės atskirties tema. Tai pabrėžtina kalbant apie realistinę J. Biliūno, R. Granausko, J. Apučio kūrybą. Vadovėliuose pateikiamos novelės „Ubagas“, „Nemunu“, „Autorius ieško išeities“, „Šūvis po Marazyno ažuolu“, „Duonos valgytojai“, apysaka „Liūdna pasaka“ ir kt., kuriuose pasakojama apie nelaimingus, dvasiškai sužalotus, socialinę atskirtį dėl senyvo amžiaus patiriančius, suluošintus, kenčiančius ir užuojautos reikalingus žmones. Beje, antroje vadovėlio dalyje jau užsimenama ir apie pačių kūrėjų negalias (pvz., rašoma, kad J. Biliūnas sirgo džiova, kad G. Petkevičaitė-Bitė buvo kuprota). Vadinasi, negalima teigti, kad „kitokie“, įprastinių standartų neatitinkantys asmenys ignoruojami. Aptariant J. Biliūno kūrybą, išryškėja nuostata padėti, suprasti, užjausti nuskriaustą, kenčiantį, morališkai ar fiziškai sužalotą asmenį.

Analizuojant vyrų ir moterų vaizdavimą, aptinkamą vyresnių klasių literatūros vadovėliuose, galima sakyti, kad XI-os klasės literatūros tekstuose (iki Šatrijos Ragana) **moterys vaizduojamos tik namų aplinkoje, teigiami vyrų ir moterų vaidmenis atitinkantys vadinamieji vyriškumo ir moteriškumo bruožai.** Apie moteris kalba tik vyrai ir jas vertina pagal savus standartus. Kūriniuose dominuoja vyriška veikla, pavyzdžiui, K. Donelaičio „Metuose“ tautines, socialines, buitines, religines ir egzistencines problemas svarsto bei viešai savo nuomonę bendruomenės susirinkimuose išsako tik vyrai (Pričkus, Selmas, Lauras), moterys minimos tik „Rudens gėrybėse“, kai pasakojama apie valgio ruošimą ir atsargų kaupimą žiemai. Daugelyje XI-os klasės grožinių kūrinių (K. Donelaičio „Metuose“, V. Krėvės „Skirgailoje“, V. Mykolaičio – Putino „Altorių šešėly“) ir pagrindiniai veikėjai yra vyrai. Taip tęsiama sena vadovėlinė nelygiaverčio lyčių reprezentavimo tradicija, kai vyras vaizduojamas ne tik daug dažniau, bet ir atstovauja „žmogui apskritai“, o moteris - „tik moteriai“ ir vaizduojama tada, kai svarbi yra būtent jos lytis. Tokia nuostata akivaizdžiausia V. Mykolaičio – Putino romane „Altorių šešėly“, kur su vyru siejamas kūrybinis ir visuomeninio gyvenimo potencialas, o moteris yra tik priemonė, paskata kurti. Jos išgyvenimai ir asmenybė svarbūs tik tiek, kiek papildo ir atskleidžia vyro charakterio raidą. Moteriai kaip asmenybei daugiau dėmesio skiria Šatrijos Ragana („Sename dvare“). Ji - vienintelė autorė XI-os

klasės kurse, kuri vaizduoja moters sielos pasaulį, jos jausmus, išgyvenimus, prisiminimus bei socialinę ir kultūrinę veiklą.

Kiek kitokia situacija yra XII-ai klasei skirtoje **4 knygoje**, kur kalbama apie **šiuolaikinę literatūrą, feminizmą ir dėmesį kitoms kultūroms** (skyrius „Ko ieškome šiandieninėje literatūroje“, p. 140). Čia spausdinamuose J. Ivanauskaitės, B. Vilimaitės, J. Skablauskaitės kūrybos apžvalgose **siūloma ne priimti vyriškosios vertės sampratas, o įvertinti moteriškųjų idealų svarbą visuomenėje**. Pateikiamos užduotys, kurios ragina svarstyti, diskutuoti, bent jau pamąstyti apie šiuolaikinį požiūrį į moteriškumą ir jo raišką. Pavyzdžiui, „Palyginkite Juknaitės, Ivanauskaitės, Skablauskaitės, Vilimaitės prozos moteris. Parašykite rašinį „Pasaulis moters akimis“.

Sąlygiškai būtų galima skirti keletą analizės aspektų, kurie atsispindėtų XI-XII klasių literatūros vadovėliuose ir pamokose. Pavyzdžiui, mokantis šiuolaikinės literatūros ir nagrinėjant šių prozininkų kūrybą, pasvarstyti, kodėl vyrai išnaudoja moteris? Kodėl kūrinuose (pvz., J. Ivanauskaitės romane „Ragana ir lietus“) vyrai įsitikinę, kad jie viršesni už moteris ir tai reiškiasi visais lygiais – visuomenės, religijos ir šeimos?

Išryškinant ypač netolerantiškas ar net konfliktiškas formuluotes, reikėtų atkreipti dėmesį į **prietarus, dažniausiai aptinkamus vaizdinėje įvairių kultūrinių segmentų interpretacijoje**. Suprantama, kalbant apie iliustracijas pastaruoju aspektu, turimas galvoje ir gana konkretus vaizdinės vadovėlio medžiagos santykis su pačiu tekstu. Jei žemesniųjų klasių vadovėliuose vizualioji medžiagos dalis paprastai žymiai didesnė – paveikslėliais pasakojama, praplečiant rašytinį tekstą. Vadovėliuose vyresnėms klasėms apeliuojama į abstraktesnį mąstymą, iliustruojama ženkliškiau - remiantis simboliais, metaforomis ar vien užuominomis. Vadinasi, dailininkui prasiplečia ir interpretacijų laukas. Tad jeigu **žemesniųjų klasių vadovėlių iliustravimas daugeliu atveju stipriai „pririštas“ prie teksto, vertybinė interpretacija priklauso ir nuo paties teksto autoriaus, antruoju atveju, atsakomybė dėl iliustracijoje atsispindinčių vertybinių pažiūrų tenka vien dailininkui**.

Vadovėliuose vyrauja tendencija kalbėti bei vaizduoti vien tik „normalų“ sociumą bei „normalius“ jo elementus. Vaizduojamas žmogus – jo išvaizda, elgesys, problemos, veikimo terpė - atitinka stereotipinį statistinį vidurkį, kuris ne tiek realus, kiek įvairių prietarų konstruktas. Retas iliustracijų personažas pasižymi kokiais **išskirtinumais** – yra liesas ar stambus, aukštas, žemas ar su negalia. O jeigu tokių ir atsiranda, jie **vertinami neigiamai**. Pavyzdžiui, storulis – rajuš tinginys, kurį galima ir net reiktų „pataisyti“ (Pvz., Sanča Pansa iš M. Servanteso „Don Kichoto“ iliustracijos). O vaikas su negalia ar pagyvenęs žmogus traktuojami kaip užuojautos, slaugos objektai (J. Biliūnas „Liūdna pasaka“ Juozapotos paveikslas arba novelės „Ubagas“ pagrindinio veikėjas Petras Sabaliūnas). Taigi **kitoniškumas** įtraukiamas moralinio, etinio ugdymo sumetimais.

Pastebimas objektinis santykis, ryški psichologinė perskyra tarp “mūsų”, “daugumos”, “normalių” ir “jų”, “kitokių”, kuriuosbelieka tik taisyti ar užjausti.

Pastebėtina, kad lyginant „Literatūros erdves“ su ankstesniais metais pasirodžiusiais vadovėliais (I. Kanišauskaitės, M. Mikalajūno, S. Žuko *Literatūros vadovėlis: mokinio knyga išplėstiniam kursui 11kl.*, 2006 ir R. Dilienės, V. Lisauskienės *Literatūros vadovėlis: mokinio knyga išplėstiniam kursui 12 kl.*, 2004) **tarpkultūriškumo apraiškų padaugėjo - į akiratį įtraukiamos įvairesnės socialinės grupės ir kultūros**, pvz., **vaizduojami seni ir jauni žmonės**. Visgi dažnai tokie kultūriniai segmentai kaip tautinės mažumos, įvairių konfesijų atstovai, žmonės su negalia, senyvi žmonės ir kt. pristatomi formalokai, globėjišku tonu. Tarpkultūrinių nuostatų trūkumas vadovėliuose pasireiškia per stereotipinimą, neatitikimą, suskaidymą, neregimumą.

Labiausiai vadovėliuose paplitęs **lyčių, jų charakterio, veikimo sričių stereotipinimas**. „Literatūros erdvių“ 1 knygoje nemažai tautosakos – liaudies pasakų, dainų, todėl iliustracijos stilizuojamos folkloriniais motyvais. Tačiau su šia stilizacija dažnai perimami ir tradiciniai tipažai, jų veiklos apibūdinimas, iliustracijose kuriami stereotipiniai moterų ir vyrų įvaizdžiai. Visų pirma, moteris apibūdinama kaip mama. Jeigu paveikslėlyje nupieštas kūdikis, jį visuomet laiko tik mama. Nenutolstama nuo Madonos su kūdikiu ikonografijos. Moterys vaizduojamos plepiomis, gražiomis, jaunomis, merginos – svajingomis, lyriškomis. Pagrindiniai vyrus charakterizuojantys bruožai – protas, intelektas, fizinė jėga. Vyrų vaizduojami rimtesni, labiau susikaupę, su akiniais ir knyga ar bent laikraščiu rankose.

Stereotipai pasireiškia ir kitose temose. Kaip jau minėta, vaizduojami vaikai ar suaugę dažniausiai tiek fiziškai, tiek savo būdu vienas nuo kito mažai besiskiria, visi turi „normalaus statusą“. Tautinės mažumos pristatomos taip pat stereotipiškai – apsirėdžiusios savo tautiniais rūbais, dažnai religinių apeigų ar tradicinių švenčių metu. Pavyzdžiui, žydai – ortodoksai su šlikėmis, apeiginiais apdarais ir ilgomis barzdomis bei kumpomis nosimis savo apeigų metu. Todėl galima kalbėti apie formalizuotą įvairių religijų atstovų pateikimą. Tautinės mažumos niekuomet nevaizduojamos šiuolaikinėje aplinkoje. Neaptariamas joks socialinis, kultūrinis įvairių vienoje aplinkoje gyvenančių tautų interaktyvumas. Susidaro įspūdis, kad tautinės bendruomenės yra uždaros bei izoliuotos viena nuo kitos.

Pavyzdys - Lietuvos istorinio konteksto pateikimas iliustracijose. **Lietuvių valstybingumui ir tautiniam kultūriniam išskirtinumui atskleisti svarbūs istorijos faktai vizualizuojami ypatingai statiškai, rimtai ir iškilmingai**. Pvz., vienuoliktoje klasėje mokantis romantinę literatūrą ir kalbant apie XIX a. antrosios pusės istorinę kultūrinę situaciją, staiga imami vaizduoti rimčiausi simboliai: trispalvė, Gedimino pilis, piliakalniai, lietuvių kilmės kunigaikščių ir kitų svarbių valstybės veikėjų portretai. Viena vertus, taip apeliuojama į abstraktesnį mąstymą, sudaroma psichologinė distancija.

Šie veiksniai mokinius nuo tautinio išskirtinumo atstumia arba pernelyg jį idealizuoja. Kita vertus, pernelyg išsiskiria Lietuvos istorijos tautinis aspektas, neatsispindi kitų tautų dalyvavimas joje. Iš tokio vadovėlio besimokančiam nelietuvių kilmės vaikui sunku rasti sau vietą istoriniame pasakojime. Galbūt aptariant įvairias istorines temas, būtų galima pateikti ir teritorinius to meto etninių grupių pasiskirstymo žemėlapius.

Iliustracijose stokojama ir realumo. Pavyzdžiui, pristatoma „pilnavertė“ šeima – 4 elementai, susidedanti iš abiejų tėvų ir dažniausiai dviejų vaikų. Tik keliose nuotraukose atkreipiamas dėmesys, jog šeimų gali būti įvairių. Iliustracijose dažnokai neadekvati realybei gyvenamoji aplinka. Ji - gamtinė, darbas – agrarinis. Tokioje aplinkoje tarpsta stereotipinis pagyvenusių žmonių įvaizdis. Nors dalis vyresniųjų kartų atstovų glaudžiai susiję su agrarine kultūra, bet yra ir kitokių. Vadovėlių iliustracijose pagyvenę žmonės pasižymi socialiniu pasyvumu. Vaizduojami tipažai, kurių veikimo sritis ypač ribota. Dažnai tai globos bei užuojautos reikalaujantys personažai, arba vaiko seneliai, niekuomet nepasižymintys kokia nors nepriklausoma veikla. Pastarųjų aktyvumas priklauso nuo jų naudingumo kitiems šeimos nariams – pvz. močiutės veikla - buities darbai arba anūkų lepinimas, senelio – pasakų sekimas, išminties perdavimas “ateities kartai”. Akivaizdus seno žmogaus kvalifikavimas kaip socialiai nepilnaverčio. Be to, neatsižvelgiama į įvairovę – juk yra labai aktyvių solidaus amžiaus žmonių.

Miestas vaizduojamas daug rečiau už kaimą, tuomet kai tekste atsiranda tik urbanistinei aplinkai būdingų atributų – daugiaaukščių namų, troleibusų, kavinių ir pan. Mažai realistišku galima pavadinti ir retą jaunimo subkultūrų pasirodymą vadovėliuose. Jų atžvilgiu šališkumas taip pat ryškus. Pavyzdžiui, roko koncertas vaizduojamas kaip netinkamo laiko praleidimo pavyzdys. Nė neužsimenama apie roko įtaką dabarties kultūrai, tarkime, madai ar gyvenimo būdai. Pavyzdžiui, “vyriška” ir “moteriška” veikla. Ji aiškiai išskiriama. Mokytoja, rūbininkė, bibliotekininkė, pardavėja, virėja ar seselė visuomet bus tik moteris. Apibendrintai, tik moteriai priskiriama buities sfera, iliustracijose retai pasirodo blynus kepantis tėtis. Vyrams, savo ruožtu, priskiriamas protinis darbas, logika, tikslųjų mokslų sritis. Toks veiklos skaidymas atsispindi net vaikų vaizdavime – mergaitės įtraukiamos į mamų veiklą (pyragų kepimą), o berniukai – į tėvų.

Apžvelgiant vadovėlio iliustracijas, matyti, ***kad visi paveikslėlių veikėjai yra baltieji ir neturintys (pastebimos) negalios.*** Todėl galima teigti, jog knygoje esama tam tikros netiesioginės diskriminacijos rasinės priklausomybės ir negalios atžvilgiu požymių – jei diskriminaciją suprantame kaip „išstūmimą“ iš viešosios erdvės, „ignoravimą“, laikymą „nenorminiu“.

Apibendrinant galima teigti, kad *tarpkultūrinio ugdymo tikslas ir turinys teoriškai reiškiamas nelygybės, diskriminacijos, etninių / kultūrinių skirtumų ir pilietybės klausimais. Tarpkultūrinio ugdymo reikšmingumas glaudžiai susijęs su nelygybės, etninio/kultūrinio identiteto,*

daugiakultūrinės visuomenės išvalgomis ir nuomone apie mokyklos vaidmenį šiuose procesuose. Tarpkultūrinis ugdymas skatina geresnį kitų kultūrų suvokimą, komunikacijos gebėjimus tarp žmonių, priklausančių skirtingoms kultūroms; adekvatų požiūrį į kultūrinius skirtumus. „Literatūros erdvėse“ diskriminuojančių stereotipų bent vieno iš šešių multikultūriškumo aspektų atžvilgiu nepastebėta. Homoseksualumas „nematomas“.

3.2. Tarpkultūrinio ugdymo praktinis realizavimas lietuvių literatūros pamokose: mokytojų ekspertų patirtis

Demokratinė mąstysena kuria naujus šiuolaikinius idealus, vienas jų – visuomenės tarpkultūriškumo idėja. Lietuvoje tarpkultūrinio mokinių ugdymo problematika nėra labai išplėtotą (pasigendama socialinės dimensijos aiškinimo). Šiandien edukologijos mokslas susiduria ir su Europos dimensijų iššūkiais, pvz., su mokymusi naujame tarpkultūriniame kontekste. Tai skatina konstruoti mokymosi modelius, kurie funkcionuotų tarpkultūrinėje aplinkoje (Čiučiulkienė, Šiaučiukėnienė, 2005). Taip pat šiuolaikinė Lietuvos vidurinių mokyklų bendrojo ugdymo programų kaita, didėjantis akademinis mobilumas yra tos priežastys, kurios skatina kalbėti apie mokytojų tarpkultūrinių kompetencijų bendrojo lavinimo vidurinėje mokykloje būtinybę ir išryškina problemines situacijas, pvz., kokia yra mokinių tarpkultūrinio ugdymo situacija Lietuvoje ir kaip mokytojai suvokia ir ugdo tarpkultūriškumą.

Iki šiol mokslinėje literatūroje nepavyko aptikti mokytojo tarpkultūrinės kompetencijos modelio, tačiau remiantis daugelio autorių (Risager, 2000; Leenen, 2001 ir kt.) išsakyta nuomone, kad tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžimą lemia kontekstas, be to, kompetencija glaudžiai siejasi su profesine veikla, galima teigti, kad mokytojo tarpkultūrinę kompetenciją (jos lygį) įtakoja ir kitos kompetencijos (plg. Bolten, 2001): dalykinė kompetencija, mokslinė kompetencija, pedagoginė kompetencija.

Šioje dalyje tarpkultūrinio ugdymo praktinis realizavimas bus nagrinėjamas atsižvelgiant į jo raišką tiesioginėje mokytojo pedagoginėje veikloje.

3.2.1. Sąlygų plėtoti tarpkultūriškumą Lietuvos švietimo sistemoje vertinimas: galimybės ir grėsmės

1 ir 2 interviu klausimais buvo išsiaiškinta, kaip informantai suvokia *tarpkultūriškumo ir multikultūriškumo* sąvokas. Iš pateiktų atsakymų matyti, kad šiuos du terminus visi apklausoje dalyvavę lietuvių literatūros mokytojai ekspertai laiko sinonimais ir vartoja *tarpkultūriškumo* terminą. Taigi *tarpkultūriškumas* apibūdinamas kaip gebėjimas priimti ir toleruoti įvairias kultūras bei gyvenimas įvairiakultūrinėje aplinkoje.

Išnagrinėjus atsakymus galima teigti, kad didžioji dalis mokytojų kultūrų įvairovę nurodo kaip vertybę, nes mano, kad vienas esminių ugdymo turinio kaitos principų yra gebėjimas derinti globalią ir lokalią kultūras. Tik 1 respondentas nurodė, jog pirmenybę reikia teikti tautinei kultūrai, nes, jo nuomone, priešingu atveju jaunimas praranda tautinę tapatybę. Tarpkultūriškumą kaip vertybę nurodę ekspertai teigia, kad „galimybė pažinti kitas kultūras ir iš jų mokytis – didelis turtas“. Interviu parodė, kad informantai svarbiu šiuolaikinės visuomenės bruožu įvardija globalizaciją, kurią lydi žinios, tarpkultūriškumas, vartotojiškumas, lyčių santykio ir šeimos sampratos kaita. Visi šie procesai vienas kitą įtakoja, todėl, jų nuomone, svarbu išmokyti jauną žmogų jausti ryšį tarp *Aš* ir *Kitas* ir ugdyti pagarbą kitoms kultūroms. Mokytojai ekspertai akcentavo, kad tik atviras kitam, kitoniškumui ugdymas turėtų praturtinti mokinius naujomis įžvalgomis, suteiktų galimybę naujai pamatyti ir vertinti pasaulį.

Atsakydami į 4 klausimą „Kaip suvokiate tarpkultūrinio ugdymo sampratą? Koks tokios ugdymo programos pagrindas?“ mokytojai nurodė tokius jos įgyvendinimo žingsnius:

1. Tarpkultūriškumas turi būti traktuojamas ne tik kaip toleruotinas dalykas, bet ir kaip būtinybė plėsti demokratinio gyvenimo įgūdžius.
2. Pedagogai neturi mokyti atpažinti ir atkurti istorines tiesas apie atskirų grupių ypatumus ir juos romantizuoti (o tai dabar dažnai daroma literatūros pamokose), o turi kalbėti apie jų kintamumą.
3. Atsisakyti kraštutinių pilietiškumo arba etninio tapatumo pozicijų

Gimnazijų mokytojai ir patys nurodė plėtojantys tarpkultūriškumą (ypač literatūros pamokose), nes mokyklos dalyvauja įvairiuose mainų projektuose, todėl tarpkultūrinis ugdymas(is) reikalingas tam, kad „*padėtume jauniems žmonėms lengviau adaptuotis pasaulyje*“. Taigi iš atsakymų matyti, kad juose vyrauja nuomonė, jog tarpkultūrinis mokymasis reikalingas tam, kad „*žmogus, būdamas milžiniško pasaulio dalimi, turėtų galimybę susipažinti su kitomis kultūromis, kad suteiktume jiems galimybę lengviau adaptuotis naujoje situacijoje, aplinkoje, palengvintume aplinkos reiškinių suvokimą, padėtume netgi išvengti kai kurių problemų, kur reikia suvokti, ar vienas, ar kitas reiškinys yra krašto bruožas, ar ydingas, nepriimtinas dalykas*“, „*galimybė pažinti kitas kultūras yra šiuolaikinio žmogaus ateities garantas, perspektyva, bendras išprusimas. Galų gale pažindamas pasaulį, kitaip imi vertinti savo vertybes, imi didžiūotis tuo, kas esi, nesmerkdamas kitokių nei tu*“.

Pagrindiniai interviu metu ekspertų vartoti veiksmožodžiai, apibūdinantys tarpkultūriškumą, yra *bendrauti, pažinti, komunikuoti, sąveikauti, suprasti*, o daiktavardžiai – *bendravimas, tolerancija, pakantumas, pažinimas, lygybė*. Tai raktiniai žodžiai, apibrėžiantys tarpkultūrinį mokymą(si), nes pasaulyje egzistuoja kultūrų įvairovė, turinti netgi privalumą, kuriuos atskleidę

gautume apčiuopiamos naudos, įgytume platesnį akiratį, mūsų veikla ir strategija neštų didesnę pelną. Akivaizdu, kad skirtingų kultūrų žmonės laikosi tų pačių esminių sampratų, tačiau žiūri į jas iš skirtingų pozicijų, todėl kitų kultūrų žmonių elgesys kartais atrodo neracionalus arba prieštarauja tam, kas mums šventa. Veiksmingos žinios apie kitų kultūrų bruožus sumažintų kultūrinę šoką, suteiktų išvalgos ir padėtų sėkmingai bendrauti su tų tautų atstovais. Taigi Šiaulių mokytojų tarpkultūriškumo suvokimą apibūdina 2 lentelėje išskirta kultūrinės raiškos kategorija ir su ja susijusios subkategorijos.

2 lentelė

Kitos tautos kultūros ir vertybinių nuostatų priėmimas

Kategorija	Subkategorijos	Teiginiai
Kultūrinė išraiška	<i>Svetima kultūra</i>	„Svarbu neprarasti tautinio tapatumo ir išmokti su juo suderinti globalumą. Nereikia pamiršti, kad svetima kultūra bei kalba, nesvarbu, ar ji būtų prievartinė ar laisvai pasirinkta, kelia grėsmę mažesnių tautų kalbai. Tai akivaizdu Lietuvoje, kai keikiamės rusiškai, kalbam angliškai, o lietuvių kalbą paliekama nuošalėje“ (R6)
	<i>Sava kultūra</i>	„Tautiškumą Lietuvos mokykloje puoselėti būtina, nes dabar klostosi tokia situacija, kad mokiniai, nepažindami savos kultūros, visiškai ja nesidomėdami, mėgdžioja vartotojišką vakariečių kultūrą, nesigilindami į jos prasmę“ (R7).
	<i>Draugiška kultūra</i>	„Šiuolaikinė daugiakultūrinė visuomenė, kurioje pripažįstama, suvokiama, gerbiama ir toleruojama kultūrų įvairovė, nei vienos nemenkinant ir nesureikšminant“ (R1).

Klausimyne buvo kontrolinis klausimas: „Ar esate tolerantiški kitoms kultūroms, papročiams ir t. t. Šeši respondentai atsakė „taip“, tačiau vertinant konkrečias kultūras – respondentai nebebuvo tokie tolerantiški, pavyzdžiui, romus tik 1 įvertino labai gerai, o europiečius net 7. Nors 2 lentelės duomenys rodo, kad respondentai suvokia tolerancijos svarbą kitoms kultūroms, tačiau išvelgia tautiškumo nykimo grėsmę ir nėra tolerantiški visoms kultūroms vienodai.

Atsakydami į 7 klausimą „Kaip vertinate 2011-2019 m. patvirtintą programą „Globalios Lietuvos“ - užsienio lietuvių įtraukimo į valstybės gyvenimą – kūrimas?“, 2 respondentai teigė, jog su programa dar nesusipažinę, todėl jokios nuomonės neturi, o kiti 2 pastebėjo, kad šiuolaikinės emigracijos sąlygomis tokia programa labai reikalinga, tik priimta gerokai pavėluotai. Mokytojų nuomone, tokios programos jau reikėjo 2009-2011 m. „Globalios Lietuvos kūrimo“ programa, jų įsitikinimu, jei realiai veiks, tikrai padės išeiviams neprarasti tautinio tapatumo ir galbūt skatins kitų pasaulio tautų domėjimąsi mūsų kultūra. Interviu metu mokytojai kaip vieną iš šios programos

teigiama, nurodė paskatas skirti daug dėmesio lituanistinio švietimo užsienyje galimybių plėtrai, lietuviškų mokyklų aprūpinimui, tačiau pastebėjo, kad lietuvių kalbos ir kultūros nereikėtų pamiršti ir pačioje Lietuvoje, nes būtent pirmiausia reikia susirūpinti dabar emigruojančių ar besiruošiančių emigruoti žmonių vertybinėmis nuostatomis, nes negerbiantis savos kultūros, kažin ar gerbs ir puoselės svetimas kultūras. Dar 2 mokytojai ekspertai teigė, kad šios programos idėja graži, tačiau abejojo realiu jos įgyvendinimu bei plėtojimo galimybėmis. Ypač akcentavo, kad neįgyvendintas gali likti programoje skelbiamas siekis stiprinti užsienio lietuvių ryšius su Lietuva ir taip skatinti juos grįžti į tėvynę, protų nutekėjimo procesą paversti protų mainų procesu. Kaip vieną iš trukdžių šiam siekiui įgyvendinti mokytojai nurodė ekonominę Lietuvos situaciją ir teigė, kad ekonominis atsigavimas kol kas realiai paprastų žmonių neįjuntamas ir gyvenimo kokybė negerėja, todėl tai yra viena iš priežasčių, kuri daro mūsų šalį nepatrauklią.

Samprotaudami apie tautinio tapatumo puoselėjimą mokyklose, visi apklaustieji ekspertai teigė, jog svarbu neprarasti tautinio tapatumo ir išmokti su juo suderinti globalumą. Kaip vieną iš tautinio tapatumo požymių mokytojai nurodė lietuvių kalbą ir teigė, kad „*svetima kultūra bei kalba, nesvarbu, ar ji būtų prievartinė, ar laisvai pasirinkta, kelia grėsmę mažesnių tautų kalbai*“. Laikomasi pozicijos, kad nei sava, nei kita kultūra ar kalba negali būti aukojama dėl besąlyginės tolerancijos. Visas kultūras būtina vertinti ir kūrybiškai pasinaudoti, tačiau nevalia akiai kopijuoti.

Mokytojai interviu išskyrė šias kylančias grėsmes:

1. Beatodairiškas veržimasis prie užsienio kultūrų ir kalbų, perimant amerikietiškos kultūros modelį ir dominuojančią anglų kalbą. Šios kalbos žodžiai imami vartoti be jokio poreikio, nekreipiant dėmesio nei į kalbos prigimtį, nei į žodžių reikšmes.
2. Pasauliui vienijantis moksliniu-techniniu požiūriu, kultūroje pastebima priešiška tendencija – nuo kitų kultūrų siekiama atsiriboti, auga nepakantumas viskam, kas svetima. Kartais tas nepakantumas perauga į neapykantą kitų tautų kultūrai ir ypač jos raiškos priemonei – kalbai.

Prieita prie išvados, kad būtent mokykloje reiktų kurti sąlygas tarpkultūriniam supratingumui ir taikant įvairias teorijas mokyti skirtingų kultūrų tautas bendrauti tarpusavyje, kad sava kultūra ir kalba ne skurstų, o turtėtų. Visi tyrime dalyvavę informantai nurodė, jog jaunoji karta turi gebėti atvirumą kitoms kultūroms sieti su tautiškumu, gimtosios kalbos saugojimu ir puoselėjimu.

3.2.2. Tarpkultūrinės situacijos lietuvių literatūros pamokose, jų struktūroje, turinyje ir vadovėliuose

Analizuodami tarpkultūrinės situacijos pamokose, jų struktūroje, turinyje ir vadovėliuose, mokytojai nurodo, kad „šiandien tarpkultūrinis ugdymas suprantamas kaip nukreipta į palankių santykių tarp skirtingų žmonių kūrimą ugdymo programa, kuri remiasi abipusiu pripažinimu, pagarba bei pozityviniu nusistatymu skirtumų atžvilgiu. Tarpkultūrinis ugdymas gali būti vienas iš įrankių siekiant suprasti, koks sudėtingas šiuolaikinis pasaulis, siekiant geriau suprasti save ir kitus. Tarpkultūrinis ugdymas padeda mums šiuolaikinėje tikrovėje priimti iššūkius, leidžia ne tik asmeniškai susitvarkyti su vykstančiais pokyčiais, bet ir juos suvaldyti“. Kaip teigia informantai, tarpkultūriškumas nėra atskiras mokomasis dalykas. Tai greičiau principas, esantis visų dalykų programose. Tarpkultūriškumas puoselėjamas klasėje pamokų metu, tačiau jis susijęs su organizaciniais mokyklos gyvenimo aspektais. Vienas svarbiausių tarpkultūriškumo įgyvendinimo elementų – mokymo programų pokyčiai, įtraukiant į juos etninės ir kultūrinės įvairovės aspektus.

Mokytojams buvo pateikti tokie papildomi klausimai:

- Ar vadovėliuose pateikiami įvairios tematikos ir problematikos tekstai? Ar jie siejami su mokinių sociokultūrine patirtimi?
- Kaip šališkumas įvairių kultūrų atžvilgiu pasireiškia lietuvių kalbos ir literatūros tekstuose?
- Ar tarpkultūrinės vertybės atsispindi literatūros vadovėlių autorių tekstuose, pateikiamuose kūrinuose, formuluojamuose užduočių klausimuose?

Į šiuos klausimus pateikti tokie atsakymai:

- Pažvelgus į literatūros vadovėlius XI-XII klasei, akivaizdžiai matyti, kad kūrinių, reprezentuojančių tautinių mažumų kultūrą, vos vienas kitas.
- Kūriniuose dažniausiai vaizduojami tik lietuviai. Kūriniuose, kuriuose šalia lietuvių yra ir kitataučių, jie vaizduojami kaip nepriklausantys bendruomenei, kaip svetimi.
- Lietuviai ir kitataučiai gyvena šalia, bet tarsi atskiruose pasauliuose.
- Moterys vaizduojamos tik namų aplinkoje.
- Tekstuose teigiami vyrų ir moterų vaidmenys atitinkantys vadinamieji vyriškumo ir moteriškumo bruožai.
- Siūlomos užduotys ragina diskutuoti apie šiuolaikinį požiūrį į moteriškumą.
- Požiūris į „svetimą“, išpažįstantį kitą, ne katalikų, religiją, literatūros vadovėliuose minimas keliuose tekstuose, apibūdinant liuteronus, evangelikus reformatorius.
- Apibūdinant protestantus vartojama *eretiko* sąvoka igauna ir vertinamąją reikšmę.

- Literatūros tekstuose ir iliustracijose vaizduojama tik tradicinė šeima, kuri suvokiama kaip socialinio gyvenimo pagrindas. Visai neakcentuojama šeimų ir jų narių santykių įvairovė.

Tačiau kalbėdami apie vadovėlius mokytojai teigia, kad nepaisant šių trūkumų vadovėliai nėra blogi, tik reikia kai kur paties mokytojo nuostatų ir kūrybingo tekstų panaudojimo.

3.2.3. Žinios – tarpkultūrinės kompetencijos dimensija

Žinios – tai tikrovės pažinimo rezultatas, teikiantis žodinę ir simbolinę informaciją apie įvairius daiktus, reiškinius, jų savitarpio ryšius (Jovaiša, 1993). Pasak R. Adamonienės, S. Daukilo (2001), žinių kaupimas, sisteminimas ir plėtotė, formavimas turi tam tikrą kryptingumą. Tai būna susiję su žmogaus profesine veikla, asmenybės vertybėmis, galimybėmis. Taigi mokytojas kaupia, sistemina, plėtoja ir formuoja tarpkultūrinės žinias.

Atliekant interviu metu gautų pasisakymų analizę, paaiškėjo, kad žinios, tyrime dalyvavusių mokytojų ekspertų manymu, yra vienas ir mokytojo tarpkultūrinės kompetencijos pagrindų. Todėl didžiausias dėmesys bus skiriamas žinioms, kurios reikalingos šiuolaikiniam lietuvių kalbos ir literatūros mokytoji.

Analizuojant empirinio tyrimo duomenis buvo kategorizuotos mokytojų ekspertų tarpkultūrinei kompetencijai reikalingos žinios (3 lentelė).

3 lentelė

Tarpkultūrinei kompetencijai reikalingos žinios

Kategorija	Subkategorijos	Teiginiai
Žinios apie Lietuvą	Politinė situacija	„Pirmiausia reikėtų pradėti nuo <...> politikos,“ (R3)
	Šalies istorija	„<...> savos šalies istorijos <...> (R3)
	Kultūra	„kultūrinio gyvenimo aktualijų“ (R3)
Žinios apie kitą šalį	Kultūra	„Kiekviena tauta, rasė, religija, ritualai, (asmens (ne)galia, jo individualus kultūrinis ir civilizacinis išsilavinimas ir pasirinkimas, naujosios unikaliuos skonio ir gebėjimų bendruomenės pasirodo savo esmingu turiniu ne kaip vaizdas, o kaip savęs ir savo kultūros reprodukuojimo veiksmas ir jo ilgalaikė tąsa“ (R4)
	Istorija	„Gal reikėtų pasidomėti žiniomis apie <...> kitos šalies istoriją <...>“ (R4)
	Socialinis gyvenimas	„<...> jaunas žmogus iš tėvų, mokytojų, socialinių pedagogų, psichologų globos išeina į gyvenimą neturėdamas pakankamos informacijos apie

		<i>visuomenės socialinę struktūrą, visuomenės grupių įvairovę ir dirbtinai sukurtą žmonių skirtingos rasės, etniškumo, lyties, amžiaus, sveikatos būklės diskriminaciją, apie lyčių santykius visuomenėje ir šeimoje, apie žmogaus lytiškumo sklaidą – heteroseksualumą, biseksualumą, transseksualumą, homoseksualumą“ (R4)</i>
	<i>Bendrosios žinios</i>	<i>„Gal reikėtų pasidomėti žiniomis apie <...> kitos šalies istoriją, politiką, etiketa, papročius, šventes bei išmanyti tarpkultūrinio bendravimo metodiką“ (R4). „<...> po to jau analizuoti kitų šalių kultūrą tokiu pat požiūriu“ (R3)</i>
Dalyko žinios	<i>Turinys</i>	<i>„Mokykloje, pamokoje neakcentuojama žmogaus kaip asmenybės vertė ir asmenybės tapatybės struktūra. Iš vadovėlių tekstų matyti, kad knygų autorių vertybinės nuostatos skiriasi, skirtinga erudicija ir ribotas gyvenimo tikrovės suvokimas suponuoja jautrumo stoką socialinės atskirties grupėms. Dauguma klausimų, esančių skyrių pabaigoje, gilina „mūsų ir ne mūsų“ priešpriešą, kuri tikrai neskatina kultūrų įvairovės bei socialinių grupių įvairovės lygiavertiškumo ir vienybės suvokimo“ (R4).</i>
	<i>Metodai</i>	<i>„Tarpkultūriškumą padeda ugdyti ne tik įvairių šalių literatūriniai tekstai, bet ir tam tikri mokymo metodai, pvz., diskusijos, patirtinis mokymas ir pan.“ (R5) „Parinkdama metodus aš analizuoju mokinių grupę, su kuria dirbu, stebiu savo kolegas, jų atviras pamokas, dalyvauja kvalifikaciniuose kursuose ir ten įgytą patirtį panaudoju perteikdama savo dėstomo dalyko turinį. Tinkamiausi būdai - diskusija, darbas grupėmis, situacijų analizė, savirefleksija“ (R6)</i>

Kadangi, mokytojų nuomone, tarpkultūrinis ugdymas įmanomas tik išmanant kitų šalių kultūrą, etiketo skirtumus, tikslinga pradėti nuo to, kokių žinių mokytojams reikia apie užsienio šalį prieš analizuojant jos literatūrą.

Kaip galima matyti iš tyrimo duomenų (3 lentelė), informantų nuomone, tarpkultūriniam ugdymui reikalinga žinių sistema – žinios apie ne tik apie savo, bet ir apie kitą šalį, kultūrą. Pokalbių metu gautos informacijos analizė rodo, kad mokytojai mano, jog būtina domėtis kitų šalių kultūra, istorija, tos šalies raida. Informantai pabrėžė kitos šalies kultūros išmanymą: tradicijas, papročius, įpročius, etiketa. Manoma, kad prieš analizuojant literatūros kūrinį būtina turėti susiformavus kitų šalies žmonių nacionalinio charakterio sampratą, suvokti tautinio identiteto,

etnokultūros dalykus. Tai, kad mokytojai pagrindinėmis žiniomis laiko žinias apie kitos šalies kultūrą, nėra netikėta, nes ir įvairūs autoriai (Byram, 1997; Leenen, 2001), aprašydami tarpkultūrinę kompetenciją, didžiausią dėmesį skiria kitų šalių kultūros ypatumams.

Kita išryškėjusi žinių kategorija – istorija. Interviu atsakymuose akcentuojama, kad svarbu žinoti kitų šalių svarbesnius istorinius įvykius, datas, ryšius su Lietuva.

Apibendrinant galima teigti, kad daugelis mokytojų svarbiomis laiko žinias apie kitų šalių istoriją ir kultūrą. Ši nuomonė sutampa su mokslinėje literatūroje pateikiamų žinių apie kitų šalių kultūrinius ypatumus akcentavimu.

Iš tyrimo duomenų paaiškėjo, kad dalis mokytojų mano, jog norint tarpkultūriškumą plėtoti pamokų metu, reikia gerai išmanyti ir Lietuvos istoriją, politiką, kultūrinius ypatumus, turėti bendrųjų žinių apie savo šalį. Informantų nuomone, pažinti kitą kultūrą galima tik gerai išmanant savąją.

Analizuojant tyrimo duomenis išryškėjo, kad ypač reikia atkreipti dėmesį į tokius unikalius mūsų kultūros ir istorijos reiškinius kaip rusinimo politika, spaudos draudimas, knygnešiai ir pan., kurių neturi kitos tautos, kuo mes esame unikalūs. Taip pat nereikėtų pamiršti ir istorinio kultūrinio ryšio su kitomis šalimis, tautomis, nes tai ypač svarbu suvokiant kitų šalių literatūrą ir vertinant lietuvių literatūros raidą. Galų gale nesuvokdami istorinės situacijos, kartais nesuprantame ir kūrinio prasmės. Vadinasi, savos kultūros, istorijos išmanymas padeda lyginti ir interpretuoti kūrinius.

Dauguma tyrime dalyvavusių mokytojų, kalbėdami apie žinias, kurios atspindi Lietuvos kultūrą, minėjo istorines / kultūrines Lietuvos vietas, papročius, šventes, tautinius rūbus. Taigi jų nuomone, aukštos tarpkultūrinės kompetencijos siekiantis ir į ugdymo turinį tarpkultūriškumo programą integruojantis mokytojas privalo apie tai turėti nemažai žinių.

Interviu atskleidė, kad ne mažiau svarbios yra dėstomo dalyko turinio žinios bei gebėjimas pasirinkti dėstymo metodus. Šias žinias, mokytojų nuomone, galima suskirstyti į 3 grupes:

1. Pasirinkimas.
2. Derinimas.
3. Keitimas.

Tinkamas turinio pasirinkimas yra vienas pagrindinių sėkmingo tarpkultūrinio ugdymo mokykloje garantų, todėl dėmesys turi būti skiriamas ir tam, kaip mokytojas renkasi dėstomo dalyko turinį, ką labiau akcentuoja.

Analizuojant tyrimo duomenis paaiškėjo, kad visi tyrime dalyvavę mokytojai dėstomo dalyko turinį sieja su Lietuvos kontekstu. Dažnai literatūros pamokose pasitelkia lyginamąjį dalyko aspektą. Kai kurie mokytojai teigia, kad tik išryškindami *panašumus / skirtumus / ypatumus*

jausimės duagiakultūrinės visuomenės dalimi bei sėkmingai įgyvendinsime užsienio lietuvių įtraukimą į valstybės gyvenimą.

Mokytojo pasirinktas temas būtina derinti su bendrojo lavinimo programomis, išsilavinimo standartais bei mokyklos priimtomis ir joje veikiančiomis prevencinėmis programomis. Kaip rodo interviu protokolai, galimas ir kitas variantas, kai dalį temų pasiūlo įvairios mokyklos darbo grupės, o dalyko mokytojas renkasi, kurias temas ir kaip integruoti į mokomojo dalyko turinį. Turinio keitimas gali vykti stebint mokinių aktyvumą, klausimus, reakcijas. Tačiau ne visada turinys yra koreguojamas. Dalis informantų teigė, jog to daryti jiems neteko.

Mokytojai teigė, kad parinkdami metodus jie ne tik analizuoja mokinių grupę, su kuria dirba, bet ir stebi savo kolegas, jų pamokas, dalyvauja kvalifikaciniuose kursuose ir ten įgytą patirtį panaudoja perteikdami savo dėstomo dalyko turinį.

Interviu protokolų analizė leidžia teigti, kad tyrime dalyvavę mokytojai žino ir taiko įvairius dėstymo metodus: paskaitas, diskusijas, darbą grupėmis, individualų darbą, filmų peržiūras ir aptarimus bei kt. Dažniausiai renkasi darbą grupėmis ir diskusijas, nes šių metodų naudojimas grindžiamas mokinių aktyvumu.

Dauguma mokytojų mano, jog pateikiant pamokos turinį reikalinga padalomoji medžiaga mokiniams. Tai padeda lengviau suvokti temą, ypač tada, kai kalbama apie mokiniui nežinomus faktus. Sudominimui dažnai naudojama vaizdinė medžiaga: filmai, skaidrės, nuotraukos, paveiksiai.

Atsakydami į 5 interviu klausimą – „Kokia tarpkultūrinio ugdymo reikšmė, paskirtis ir koks mokyklos vaidmuo jo procesuose (*nelygybė, etninio/ kultūrinio identiteto, daugiakultūrinės visuomenės išvalgos*)?“, – mokytojai nurodo, kad „*Tarpkultūrinis ugdymas grindžiamas išlaisvinančiu požiūriu į pedagogiką. Jo uždavinys – išmokyti vyrus ir moteris kūrybiškai žvelgti į realybę ir dalyvauti keičiant pasaulį*“. Taigi skatinant visavertę mokinių saviraišką ir siekiant išugdyti kritinę sąmonę, mokymo procesas turi apimti įvairias strategijas, požiūrius, tyrimus ir bandymus. Mokytojai ir mokiniai turi kartu pažinti prieštaringas nuomones, kad galėtų atskleisti galios dėmenis, kvestionuoti, keisti ir kurti naujus požiūrius. Šis pažinimas turi būti kuriamas ne tik mokantis iš knygų, bet ir remiantis tikra kasdienio gyvenimo praktika, asmenine patirtimi, aktyviu moksleivio ir mokytojo santykiu. Tarpkultūrinis ugdymas, pasitelkdamas visą švietimo sistemą, tiek savo turiniu (tuo, ko mokoma), tiek mokymo(si) metodika (tuo, kaip mokoma) turi kvestionuoti rasistinius, etninius, religinius ir kitokius prietarus.

Informantų nuomone, ugdant tarpkultūrinio bendravimo kompetencijas būtina:

1. Nagrinėti savo kultūrą ir suvokti savo ir kitų kultūrų panašumus ir skirtumus. To nesupratus kyla grėsmė, kad savo kultūrą pradėsime vertinti kaip viršesnę, nesuvoksime, jog kitų kultūrų žmonės mus mato taip pat iš savo perspektyvos.

2. Gilinti žinias apie kitas kultūras – suprasti jų vertybes ir objektyviai vertinti skirtumus.

3. Ugdyti įgūdžius, apimančius supratimą, žinias ir praktiką. Sprendžiant išskylančius klausimus, svarbu atpažinti kitos kultūros simbolius, ritualus ir atsižvelgti į aplinkos savitumus.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrime dalyvavę mokytojai ekspertai svarbiausiomis laiko istorines ir kultūrinės žinias. Taigi mokytojas turi suvokti savo šalies kultūrinius ypatumus, domėtis politika, socialinio gyvenimo aktualijomis ir pan. Jie įsitikinę, kad siekiant sėkmingo bendravimo, reikia pažinti ne tik kitas, bet ir savo kultūrą – iširti jos modelius, simbolius, taip pat išsiaiškinti, kokią įtaką jie daro mūsų, kaip asmenų, pasaulėžiūrai, elgesiui ar veiksams. Užuoat ieškoję bendravimo ir (ar) bendradarbiavimo nesėkmės priežasčių kitose kultūrose, turėtume įvertinti savo kultūros ypatumus ar problemos aspektus. Nepajėgdami suprasti kitos kultūros, jos žmonių elgesį esam linke vertinti kaip nenormalų, neteisingą, bauginantį. Asmeniniu lygmeniu tai skatina prietarus ir stereotipus. Pasiekę visuomenės lygmenį, jie išsakinija institucijų veikloje – švietimo, teisėsaugos, politikos ir kt., todėl ypač didelį dėmesį turime skirti interpretacijoms. Galima teigti, kad, renkantis ugdymo turinį, svarbu atkreipti dėmesį į 3 pagrindinius dalykus: lietuviškąjį kontekstą, lyginamąją analizę, minimalius teorinio dalyko pagrindus.

3.2.4. Tarpkultūriškumui ugdyti svarbios mokytojo vertybinės nuostatos

Ugdymas yra dialektiškas procesas, grįstas tiek vaikų tarpusavio, tiek moksleivių ir pedagogų bendravimu. Tad darbo sėkmė priklauso nuo mokytojų, kurie tampa pavyzdžiu ir skatina jaunų žmonių augimą. Kaip teigia V. Aleksėjūnė ir kt. (2010) nereikėtų pamiršti, kad svarbus yra ne tik pamokų turinys, struktūra ar mokymų technika, bet taip pat:

- Gilus kultūrinės įvairovės ir diskriminacijos prevencijos klausimų išmanymas.
- Nuoširdus tikėjimas tarpkultūriškumo vertybėmis.
- Profesionalumas.
- Atvirumas.
- Nuoširdžios, net jei ir ne visuomet tobulos pastangos būti pavyzdžiu.
- Mokinių pastangų vertinti įvairovę palaikymas.
- Entuziazmas.

Būtina sukurti aplinką, kurioje visi jaustųsi patogiai, kai reiškia savo pažiūras ir dalyvauja veiklose. Svarbu skatinti diskusijas ir atspindėti grupės procesus. V. Aleksėjūnės ir kt. (2010) atliktame tyrime, mokymų ekspertai pataria:

- Nustatyti darbo principus, kurie palengvina bendravimą ir padeda kurti atvirą, palaikantį klasės ar mokyklos klimatą.

- Pasitelkti moksleivių išteklius ir patirtį. Tai palengvina vadovų darbą ir suteikia moksleiviams pojūtį, kad yra vertinami. Ugdymas tampa veiksmingesnis, nes įvertina dalyvių situaciją ir leidžia pamatyti ryšį tarp mokymų ir realaus gyvenimo.
- Būti teigiamu pavyzdžiu ir kiekvieną dalyvę (-į) vertinti pagarbiai, suteikti vienodas galimybes reikšti savo nuomonę ir dalyvauti diskusijose (pastebėta, kad mokytojai turi polinkį daugiau dėmesio skirti berniukams nei mergaitėms. Iš dalies taip atsitinka dėl to, kad vyrai jaučiasi drąsiau ir sudaro įspūdį, kad yra aktyvesni dalyviai. Panašiai nutinka ir su požiūriu į migrantus. Į tai būtina atsižvelgti).
- Palaikyti ir padrašinti laisvą nuomonės raišką.
- Būti nuoširdiems ir patikimiems.
- Paprastai žmonėms lengviau kalbėti temomis, kurios emociškai jų neliečia ir nėra stipriai susijusios su jų vertybėmis. Tad reikia atidžiai klausytis ne tik to, kas sakoma, bet ir to, kas nutylima.
- Neduoti iš anksto parengtų atsakymų į klausimus skirtingomis temomis, nes vertingiausia mokymų dalis yra ne mokytojo(-os) atsakymai, o konkrečios, dalyvių atliktos užduotys, suformuluotos įžvalgos ir išgirstos kitų nuomonės.
- Sutelkti grupės dėmesį į mokymuose svarstomus klausimus.
- Vertinti moksleivių nuomonę. Jeigu pasakoma kažkas netinkamo, reikia į diskusiją įtraukti kitus dalyvius, pavyzdžiui, paklausus, ką jie galvoja apie išsakytą nuomonę.

Tyrime dalyvavę lietuvių literatūros mokytojai ekspertai nurodo, jog tarpkultūriškumui ugdyti svarbios keturios esminės mokytojo vertybinės nuostatos (4 lentelė).

4 lentelė

Pagrindinės tarpkultūriškumo ugdytojo vertybinės nuostatos

Kategorija	Subkategorijos	Teiginiai
Vertybinės nuostatos	<i>Smalsumas ir atvirumas kitoms kultūroms</i>	„ <i>Tai pirmiausiai jis (mokinys) turi turėti norą. Norą pamatyti, kaip yra ten, norą pamatyti, sakykime, kas ten yra kitokio nei pas mus. Susipažinti su kita kultūra, akademinė kultūra norisi. (R2)</i> „ <i>Susipažinti su kitos šalies švenčių tradicijomis, papročiais dėstomais, kitose mokyklose dėstomais dalykais</i> “ (R8)
	<i>Smalsumas ir atvirumas naujai patirčiai</i>	„ <i>Reikia būt <...> tokiam smalsiam, na taip pasiprašyt, gal galėčiau aš dalyvaut kokioj nors paskaitoj. <...> ir šiaip, jeigu ten kažką užsimeni, kad aš norėčiau ten bibliotekoj pusdienį praleisti, tai irgi ten suorganizuoja</i> “ (R6).

<i>Tolerancija kito nuomonei, pažiūroms bei elgesiui</i>	<i>„Gal smalsumas, tolerancija, gebėjimas išklaudyti ir nesmerkti kito nuomonės, kuri nesutampa su maniške“ (R7)</i>
<i>Empatija</i>	<i>„Galbūt paminėčiau smalsumą, atvirumą kitoniškumui, realų savęs ir savo tautos suvokimą, empatiją bei toleranciją“ (R1)</i>
<i>Realistinis savęs ir savos kultūros vertinimas.</i>	<i>„Tikriausiai šio ugdymo pagrindas galėtų būti mano jau įvardintas smalsumas, o taip pat tolerancija ir realistinis savos bei kitų kultūrų vertinimas“ (R6)</i>

Interviu protokolų analizė leidžia išskirti ir kitas **nuostatas bei asmenines savybes**: atsakomybę, neapsimetinėjimą, nuostatą prieš stereotipus, nuoširdumą, geranoriškumą.

Smalsumas ir atvirumas kitoms kultūroms. Viena labiausiai interviu protokolų turinio analizės metu išryškėjusi nuostata, kuri, mokytojų nuomone, būtina mokytojo tarpkultūrinės kompetencijos modeliui – smalsumo ir atvirumo kitoms kultūroms nuostata.

Vieni tyrime dalyvavę mokytojai tiesiogiai pabrėžia šios nuostatos būtinumą: *„Tai pirmiausiai jis (mokinys) turi turėti norą. Norą pamatyti, kaip yra ten, norą pamatyti, sakykime, kas ten yra kitokio nei pas mus.“*

Kiti šią nuostatą įvardija netiesiogiai, bet, kaip rodo interviu protokolų analizė, ši nuostata dažnai pasireiškia tyrime dalyvavusių mokytojų išsakytose mintyse apie dalyvavimo mainų programose motyvus, požiūrį į kitų kultūrų tradicinius dalykus, tokius kaip tradicinės šventės, tradiciniai patiekalai ar institucijų tradicijas: *„Susipažinti su kita kultūra, akademine kultūra norisi. Susipažinti su kitos šalies švenčių tradicijomis, papročiais dėstomais, kitose mokyklose dėstomais dalykais“.*

Taigi smalsumas ir atvirumas kitai kultūrai yra būtina nuostata siekiant aukšto tarpkultūrinės kompetencijos lygio. Ši nuostata taip pat ir mokslinėje literatūroje (Byram, 1997, Bollmann ir kt., 1998 ir kt.) akcentuojama kaip vienas pagrindinių tarpkultūrinės kompetencijos turinio elementų.

Smalsumas ir atvirumas naujai patirčiai. Su ką tik nagrinėta smalsumo ir atvirumo kitoms kultūroms nuostata glaudžiai susijusi yra kita interviu protokolų analizės metu išryškėjusi nuostata. Tai smalsumas ir atvirumas naujai patirčiai. Kai kurie tyrime dalyvavę mokytojai smalsumą ir atvirumą naujai patirčiai įvardija tiesiogiai, teigdami, kad tik ši nuostata padeda įgyti daugiau žinių: *„Reikia būt <...> tokiam smalsiam, na taip pasiprašyt, gal galėčiau aš dalyvaut kokioj nors paskaitoj. <...> ir šiaip, jeigu ten kažką užsimeni, kad aš norėčiau ten bibliotekoj pusdienį praleisti, tai irgi ten suorganizuoja“.* *„Reikia būti atviram ir, kaip jau minėjau anksčiau, turi būti aktyvus, energingas, ir tada tiesiog tu pasiimsi tiek, kiek tau reikia iš tos*

vietos, ir pakankamai gaus iš tavęs.“

Tačiau, kaip jau minėta aptariant formalus ir neformalus bendravimo situacijas interviu protokolų analizė rodo, kad kai kurie mokytojai stokoja smalsumo ir atvirumo naujai patirčiai, naujoms žinioms, o tai lemia žemą mokytojo tarpkultūrinės kompetencijos lygį. Tuo labiau, kad žinios, kaip matyti iš interviu protokolų analizės, sudaro dėstytojo tarpkultūrinės kompetencijos branduolį.

Tolerancija kitai kultūrai kitai / kitokiai nuomonei, pažiūroms, elgesiui. Tolerancija kitai kultūrai, kitai / kitokiai nuomonei, pažiūroms, elgesiui yra labai svarbi nuostata bendraujant su kitų kultūrų atstovais. Tai pabrėžia daugelis mokslininkų (Bollmann ir kt., 1998; Petkevičiūtė, Budaitė, 2005), nagrinėjusių tarpkultūrinę kompetenciją. Tolerancijos kitai kultūrai, kitai / kitokiai nuomonei, pažiūroms, elgesiui reikšmė bei būtinumas išryškėja ir nagrinėjant interviu protokolus. Dauguma tyrime dalyvavusių dėstytojų vienaip ar kitaip atkreipia dėmesį į šią nuostatą. Labiausiai tyrime dalyvavę mokytojai akcentuoja toleranciją kitai kultūrai.

Interviu protokolų analizė leidžia išskirti ir kai kurių tyrime dalyvavusių mokytojų toleranciją kitokiam elgesiui. Tolerancija kitokiam elgesiui palengvina bendravimą, padeda išvengti konfliktų, nes kitoks elgesys nėra priimamas kaip priešiškas ar netinkamas.

Tolerancija neapibrėžtumui, dviprasmiškumui / daugiaprasmiškumui. Kitas svarbus tolerancijos aspektas, išryškėjęs analizuojant interviu protokolus, – tai tolerancija neapibrėžtumui, dviprasmiškumui / daugiaprasmiškumui. Mokytojas, išsiugdęs šią nuostatą, toleruoja nenumatytas situacijas. Būtina suvokti, jog „kitoks“ neturėtų atspindėti neigiamo stereotipo, iššaukti mokinių priešiškumą.

Empatija. Interviu protokolų analizė leidžia išskirti dar vieną svarbią nuostatą – empatiją. Tai gebėjimas įsijausti į kito padėtį, gebėjimas, suvokti kito asmens elgesį vienoje ar kitoje situacijoje. Tyrime dalyvavę mokytojai šios nuostatos neįvardijo, tačiau atliekant interviu protokolų analizę buvo aptikta keletas šios nuostatos apraiškų, todėl galima daryti prielaidą, kad mokytojai visgi linkę manyti, kad empatija yra svarbi mokytojo tarpkultūrinės kompetencijos turinio komponentė.

Mokslinės literatūros analizė rodo, kad empatija laikoma vienu svarbiausių tarpkultūrinės kompetencijos turinio elementų (Leenen, 2001; Byram ir kt., 2004; Petkevičiūtė ir Budaitė, 2005 ir kt.). Gebėjimas bei noras įsijausti į kito padėtį, gebėjimas bei noras suprasti, ką kitas asmuo jaučia ir galvoja vienoje ar kitoje situacijoje, gebėjimas atsižvelgiant į kitų elgesį keisti savo elgesio perspektyvas yra labai svarbus mokytojo tarpkultūrinės kompetencijos turinio elementas.

Realistinis savęs vertinimas. Realistinis savęs vertinimas – tai dar viena nuostata, išryškėjusi tyrimo metu, kaip būtina mokytojo tarpkultūrinės kompetencijos nuostata. Šią

nuostatą galima skirti į dvi dalis: 1) nuostatą ir gebėjimą realistiškai ir adekvačiai vertinti save ir 2) savirefleksiją.

Nuostata ir gebėjimas realistiškai ir adekvačiai vertinti save. Kai kurie tyrime dalyvavę mokytojai mano, kad reikia gebėti realistiškai ir adekvačiai vertinti savo (šalies, miesto, universiteto) situaciją ir gebėti ją realistiškai pateikti šalies partnerės atstovams.

Gebėjimą realistiškai save vertinti, toleruoti savo kultūrinę priklausomybę išskiria ir W. R. Leenen (2002), priskirdamas tai tarpkultūriškai svarbioms socialinėms kompetencijoms. Kiti autoriai išskiria nuostatą teigiamai vertinti save (plg. Bollmann ir kt. 1998). Ši tendencija pastebima atliekant ir interviu protokolų analizę.

Savirefleksija. Savirefleksija – tai savęs (asmens) vertinimas. Tai gebėjimas pažvelgti į save iš šalies, noras bei gebėjimas analizuoti savo patirtį, savo elgesį ir pan. Nors šį gebėjimą įvardijo tik keletas tyrime dalyvavusių mokytojų, tai nėra prielaida manyti, kad savirefleksija nereikalinga aukštam tarpkultūrinės kompetencijos lygiui. Juo labiau, kad ir mokslinės literatūros analizė rodo, kad šis gebėjimas yra būtinas tarpkultūrinės kompetencijos turinio elementas.

IŠVADOS

1. Tarpkultūrinio ugdymo tikslas ir turinys teoriškai reiškiamas *nelygybės, diskriminacijos, etninių / kultūrinių skirtybių ir pilietybės klausimais*. Tarpkultūrinio ugdymo reikšmingumas glaudžiai susijęs su *nelygybės, etninio / kultūrinio identiteto, daugiakultūrinės visuomenės išvalgomis* ir nuomone apie *mokyklos vaidmenį šiuose procesuose*. Tarpkultūrinis ugdymas skatina: geresnį kitų kultūrų suvokimą, komunikacijos gebėjimus tarp žmonių, priklausančių skirtingoms kultūroms; adekvatų požiūrį į kultūrinius skirtumus.
2. XI - XII klasių lietuvių literatūros vadovėliuose diskriminuojančių stereotipų nepastebėta. Homoseksualumas yra tarsi „nematomas“. Tuo tarpu multikultūriškumas ir tolerancija suprantama abstrakčiai, siaurai, daugiausia etniniu, religiniu aspektu, neįtraukiant rasės, lyties, seksualinės orientacijos ir įgalumo aspektų. Pastebimos pastangos lemti mokinių multikultūriškumo požiūrį, ugdyti toleranciją bei jautrumą tam tikroms socialinės atskirties grupėms. Mokiniai neskatinami suprasti kultūrinio pliuralumo, su juo daugiau tik supažindinami. Neskatinamas ir „daugumos“ socialinių grupių privilegijų, stereotipų kilmės kritinis vertinimas.
3. Apibendrinus daugelio tyrėjų išsakytus pastebėjimus bei empirinio tyrimo duomenis, galima teigti, kad individas tarpkultūriniame bendravime turi gebėti adekvačiai priimti ir interpretuoti skirtingas kultūrinės vertybes; sąmoningai stengtis įveikti kliūtis, skiriančias kultūras, ir matyti svetimoje kultūroje ne tik skirtumus, bet ir bendrumus su savąja kultūra. Gebėti palyginti egzistuojančius etnokultūrinius stereotipus su asmenine patirtimi ir daryti savarankiškas išvadas. Gebėti kritiškai įvertinti ir keisti savo požiūrį į svetimą kultūrą, kaupiti tarpkultūrinio bendravimo įgūdžius ir patirtį. Stengtis geriau pažinti svetimą kultūrą, kad būtų galima giliau ir kritiškiau įvertinti savąją, ir atsisakyti vyraujančių stereotipų bei prietarų.
4. Kartais kylanti kultūrinė įtampa – realybė, su kuria reikia skaitytis. Kita vertus, nedera pamiršti, jog visos tautos, visos kultūros gali gyvuoti tik tuo atveju, jei laikysis tolerancijos principo. Globalizacijos sąlygomis tolerancijos reikalavimas yra objektyvi būtinybė; pasaulis pernelyg įvairus, jame vykstančius procesus įvairios kultūros vertina skirtingai. Tokią teisę turi kiekviena kultūra, ir šią teisę reikia gerbti. Taigi ir toleruoti pripažįstant teisę būti „kitonišku“. Tolerantiškas požiūris į tarpkultūrinę komunikaciją reiškia, kad vieni ar kiti kultūriniai individo ar grupės požymiai yra vieni iš daugelio ir negalima jų absoliutinti, sureikšminti ir juo labiau jiems aukoti kitas grupes.

5. Minėtų nuostatų kitų kultūrų atstovų atžvilgiu buvimas tarpkultūriniame bendravime rodo individo turimų tarpkultūrinių kompetencijų brandą. Suprantama, kad jų kėlimas yra nuolatinis kiekvieno individo, siekiančio efektyviai bendrauti su kitos kultūros atstovais, rūpestis, reikalaujantis pastangų ir kantrybės. Tačiau būtent šių kompetencijų įgijimas ir nuolatinis ugdymas gali tapti veiksminga priemone, padedančia devizualizuoti elgesio stereotipus ir užtikrinti visavertį ir pagarbų bendravimą.
6. Gauti rezultatai patvirtina tyrimo prielaidą, kad vienas pagrindinių lietuvių kalbos ir literatūros mokymo programos tikslų – mokinių tautinio identiteto ugdymas, todėl literatūros vadovėliuose bei pamokose per mažai dėmesio skiriama tarpkultūriniam ugdymui.

DISKUSIJA

Šiaulių gimnazijos lietuvių literatūros mokytojų ekspertų tarpkultūrinės kompetencijos tyrimas yra unikalus ne tik savo rezultatais, bet ir tyrimo atlikimo metodika, kuri leido atskleisti, kokia, tyrime dalyvavusių mokytojų ekspertų nuomone, yra tarpkultūrinės kompetencijos struktūra, bei leido užfiksuoti tarpkultūrinės kompetencijos sklaidą pamokoje bei ugdymo priemonėse (vadovėliuose). Be to, tyrimo metu apklausti 8 mokytojai ekspertai sudaro didžiąją daugumą Šiaulių mokyklose dirbančių lietuvių kalbos ir literatūros mokytojų ekspertų, tai garantuoja tyrimo rezultatų patikimumą. Atliekant tyrimą pastebėta tyrimo atlikimo metodo trūkumų. Vienas jų yra tas, kad tyrime dalyvavę mokytojai nenoriai išsakė patiriamas problemas. O jeigu ir išsakė, tai priežastys, dėl ko kyla problemos, dažniausiai priskiriamos ne sau, o kitiems (Šiaulių mokykloms, mokiniams, netobuliems vadovėliams ar pan.). Tam gali būti keletas priežasčių: savirefleksijos stoka, neigiamo vertinimo baimė ar pan.

Atliekant interviu protokolų turinio analizę labiausiai išryškėjęs mokytojo tarpkultūrinės kompetencijos turinio elementas buvo žinios. Mažiausiai tyrimo metu atskleistas toks mokytojo tarpkultūrinės kompetencijos turinio elementas kaip kultūrinis sąmoningumas. Tai leidžia teigti, kad didžiausias dėmesys skiriamas žinioms, tačiau ne visada pakankamai atsižvelgiama į nuostatas bei įgūdžius (ypač įgūdžius interpretuoti ir sieti), o toks tarpkultūrinės kompetencijos turinio elementas kaip kultūrinis sąmoningumas dažniausiai visai neakcentuojamas. Šio tyrimo metu išryškėję rezultatai leidžia diskutuoti apie mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos sampratą konkrečiame profesiniame kontekste.

Kitas tyrimą apsunkinęs veiksnys yra tas, kad interviu klausimai atviri: tyrime dalyvavę mokytojai gana dažnai išsakė panašų turinį, tačiau labai skirtingomis formuluotėmis. Dėl to darbe yra citatų iš interviu protokolų.

Manau, tikslinga būtų vykdyti ir kitų Šiaulių miesto mokytojų, dalyvaujančių įvairiuose tarptautiniuose projektuose, mainų programose bei dirbančių su mokiniais tarpkultūrinės kompetencijos struktūros, raiškos bei vertinimo tyrimus. Tokie tyrimai leistų patikrinti šio tyrimo rezultatus, be to, gautus rezultatus būtų galima lyginti ir interpretuoti bei atskleisti, kokią reikšmę mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos struktūrai bei raiškai, taip pat ir jos (išsi)ugdymo lygiui turi mokymo priemonės, gebėjimas reaguoti konkrečiose pedagoginėse situacijose bei pasirengimas tarpkultūriškumą integruoti į įvairių mokomųjų dalykų pamokas.

Taigi apibendrinant mokytojų ekspertų interviu tyrimo rezultatus galima teigti, kad, norint pasiekti skirtingų kultūrų atstovų tarpusavio supratimą, būtinos žinios, gebėjimai ir mokėjimai,

kuriuos įprasta vadinti *tarpkultūrinės komunikacijos kompetencija*. Ši kompetencija rodo tarpasmeninio bendravimo patirties lygį, kuris leidžia sėkmingai komunikuoti skirtingų kultūrų atstovams ir siekti tikslų, įveikiant etnocentrizmą ir kultūrinį uždarumą. Akivaizdu, kad tarpkultūrinės komunikacijos sėkmė priklauso nuo abiejų žinių tipų įsisavinimo, kitaip tariant, gebėjimo ne tik atpažinti, bet ir priimti bei interpretuoti naujas kultūrinės žinias ir taip įsisavinti naują kultūrą.

Mokyklos yra svarbi visuomenės dalis, jos reflektuoja ir įtakoja stratifikaciją ir šališkumus platesnėje visuomenės sferoje. Tarpkultūrinis ugdymas negali būti apibrėžiamas kaip vaistai nuo visų iškilusių problemų, taip pat jis neprižadins mokytojų ar pasyvių tėvų, mokinių integracijos į mokyklos gyvenimą, nepanaikins vandalizmo, bet jis gali būti ir yra nauja viltis šią situaciją pakeisti ateityje. Naudojami alternatyvūs ugdymo metodai ir būdai pritaikant ir atsižvelgiant į klasės tautų įvairovę gali paskatinti mokinius efektyvumui, produktyvesniam mokyklos klimatui, gilesnis kalbų ir tautų įvairovės supratimui.

LITERATŪRA

1. Adamonienė, R., Daukilas, S. (2001). *Profesinio ugdymo pagrindai*. Vilnius: PETRO OFSETAS.
2. Aleksejūnė, V., Pilinkaitė-Sotirovič, V., Valentinavičius, V., Viščinytė, M. (2010). *Įvairovei atvira mokykla: kodėl ir kaip siekti kultūrų dialogo*. Lygių galimybių plėtotės centras.
3. Arthur, N. (2001). Using critical incidents to investigate cross-cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, p. 41-53.
4. Banks, J. A. (1995). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Allyn and Bacon.
5. Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W. & Stephan, W. G. (2001) Diversity within unity. *Essential principles for teaching and learning in a multicultural society* (Seattle, WA, University of Washington Center for Multicultural Education). In Leeman Y., Ledoux G. (2006). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, p. 575–589.
6. Banks, J. A. & McGee Banks, C. A. (1995) *Handbook of research on multicultural education* (New York, Macmillan). In Leeman Y., Ledoux G. (2006). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, p. 575–589.
7. Barzelis, A., Barcytė, A. (2009). Studentų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas taikant kooperuotų studijų metodą. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, Nr. 2, 23. Prieiga: <http://www.minfolit.lt/arch/20501/20980.pdf>
8. Bauman, Z. (1998). *Globalization: The human consequences*. New York: Columbia University Press.
9. Berger, P.L., Luckmann T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai
10. Berque, J. (1992). *New Minority Groups in the Citadel of Europe*. Strasbourg: Council of Europe Press.
11. Bernet, R. (2002). *Unconscious consciousness in Husserl and Freud, Phenomenology and the Cognitive Sciences* (1): p. 327–351.
12. Bhawuk, S., Brislin, R. W. (2000). *Applied Psychology: An international Review. Cross cultural training: A Review*. Oxford.
13. Bitinas, B. (2006). *Edukologinių tyrimų metodologiniai vingiai*. [žiūrėta 2012-05-13] prieiga per internetą <http://www.ceeol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=6026D836-37D9-4253-8947-4DC52D28FE7B>

14. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
15. Byram, M. ir kt. (2004). *INCA Assessorenhandbuch* [žiūrėta 2012-04-15] prieiga per internetą www.incaproject.org
16. Bolten, J. (2001). *Interkulturelle Assessment- Center*. In Sarges, W. (Hrsg.), *Weiterentwicklungen der Assessment Center-Methode*. Goettingen: Hogrefe. [žiūrėta 2012-04-20]. Prieiga per Internetą <<http://www.intercultureonline>.
17. Bollmann, A., ir kt. (1998). *Interkulturelle Kompetenz als Lernziel*. Duisburger Arbeitspapiere Ostasienswissenschaften Nr. 17 [žiūrėta 2012-05-13] prieiga per internetą <http://www.uni-duisburg.de/Institute/OAWISS/publikationen/arbeitspapiere/paper17.html>
19. Bourdieu, Pierre (1985/1990) 'From Rules to Strategies', *Cultural Anthropology* 1(1): 110–20. (Reprinted in *Other Words*, Cambridge: Polity Press, 1994, pp. 59–75.)
20. Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Massachusetts
21. Bukauskienė, T. (1995). *Lietuvos mokykla ir pedagoginė mintis 1918-1940 m.* Vilnius: Leidybos centras.
22. Burnett, G. (1998). *Varieties of Multicultural Education: An Introduction*. Prieiga per internetą <<http://eric-web.columbia.edu/digest/dig98.html>.>
23. Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Heinemann, p. 1-37.
24. Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: a synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
25. Cribb, A. & Gewirtz, S. (2003) Towards a sociology of just practices: an analysis of plural conceptions of justice, in: C. Vincent (Ed.) *Social justice, education and identity* (London, RoutledgeFalmer). In Leeman Y., Ledoux G. (2006). *Teachers on intercultural education. Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, p. 575–589.
26. Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Mineola, N.Y.: Dover Publications.
27. Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Tyto Alba.
28. Figueroa, P. (1999) Multiculturalism and anti-racism in a new era: a critical review, *Race Ethnicity and Education*, 2, 281–301. In Leeman Y., Ledoux G. (2006). *Teachers on intercultural education. Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, p. 575–589.
29. Giddens, A. (2005). Sociologija. Vilnius: Poligrafija ir informatika. In Zaleskienė I. (2006). *Kultūrinio ugdymo realijos. Pilietinė komunikacija ir tarpkultūrinis ugdymas. Acta Pedagogica Vilnensia*. P. 56-62.

30. Gilbert, S. J., Frith, C. D., Burgess, P. W. (2005). *Involvement of rostral prefrontal cortex in selection between stimulus-oriented and stimulus-independent thought*. *Eur J Neurosci* 21, p. 1423–1431.
31. Heidegger, M. (1962). *Being and time* (MacQuarrie & Robinson E. trans.) Harper & Row, New York. In Van der Zalm J. E., Bergum V. (2000). *Heremeneutic-phenomenology: providing living knowledge for nursing practice*. *Journal of Advanced Nursing*, 31(1), p. 212.
32. Husserl, E. (2006). *The Basic Problems of Phenomenology* (from the Lectures, Winter Semester 1910–1911), translated by Ingo Farin and James G. Hart. Springer.
33. Husserl, E. (1965). *Phenomenology and the Crisis of Philosophy* (Lauer Q. Trans.) Harper & Row, New York. In Van der Zalm J. E., Bergum V. (2000). *Heremeneutic-phenomenology: providing living knowledge for nursing practice*. *Journal of Advanced Nursing*, 31(1), p. 212.
34. Janonienė, D., Survutaitė, D. 2007. *Tarpkultūrinis švietimas turi sudaryti palankias sąlygas skirtingų kultūrų dialogui, tolerancijai visuomenėje plėtotis, ir sudaryti prielaidas atsikratyti tautinių stereotipų. Tautinių mažumų vaikų mokyklinė integracija*. Prieiga per internetą: <<http://www.senoji.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/86/156-162.pdf>>.
35. Jašinskytė, J., Geležinienė, R., Aidukienė, T. (2011). Dvikalbio ir daugiakalbio vaiko ugdymo proceso modeliavimas multikultūriniu aspektu. *Jaunujų mokslininkų darbai*. Nr. 2
36. Jovaiša, L. (1993). *Edukologijos įvadas*. Kaunas, Technologija.
37. Jucevičienė, P. (2006). Teaching in higher education: teacher as learning. *Social Sciences = Socialiniai mokslai*, nr. 3(53), p. 72-79.
38. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai.
39. Kardelis, K. 2002. *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Lucilijus.
40. Kardelis K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
41. Kim, K. C., Choe, J. C. (1991). *Microhabitat selection and adaptation of feather mites (Acari: Analgoidea) on murre and kittiwakes*. *Can. J. Zool.* 69:817-821.
42. Ladson-Billings, G. (1995) *Toward a theory of culturally relevant pedagogy*, *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. In Leeman Y., Ledoux G. (2006). *Teachers on intercultural education*. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, p. 575–589.
43. Leenen, W.R. (2001). *Interkulturelles Training Vortragsmanuskript zur Tagung „Interkulturelle und antirassistische Trainings – aber wie? Konzepte, Qualitätskriterien, Evaluationsmöglichkeiten, Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen*. Bonn.
44. Leeman, Y., Ledoux, G. (2006). *Teachers on intercultural education*. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, p. 575–589.

45. Leeman, Y. (2003) School leadership for intercultural education, *Intercultural Education*, 14(1), p. 31–45. In Leeman Y., Ledoux G. (2006). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, p. 575–589.
46. Luciak, M., Khan-Svik, G. (2008). Intercultural education and intercultural learning in Austria – critical reflections on theory and practice. *Intercultural Education*, Vol. 19, No. 6, p. 493–504.
47. May, S. (1999). Critical multiculturalism. Rethinking multicultural and antiracist education (London, Falmer Press). In Leeman Y., Ledoux G. (2006). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, p. 575–589.
48. Marin, N., Benarroch A.; Gomez E. Jimenez. (2000). What is the relationship between social constructivism and Piagetian constructivism? An analysis of the characteristics of the ideas within both theories. *International Journal of Science Education*, Vol. 22 Issue 3, p225-238.
49. Mažeikienė, N. ir Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2007). Tarpkultūrinės kompetencijos matavimo ir vertinimo patirtis edukologijoje. *Socialiniai mokslai*, 4 (58), 24.
50. Mažeikis, G. (2006). Postmoderni pragmatinė edukologija: teorinės prielaidos ir modeliai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 16, p. 9-17.
51. Mažeikis, G. (2006). Kultūrinės antropologijos pragmatika ir analitika. Šiauliai: Saulės delta, 2005. In Zaleskienė I. (2006). kultūrinio ugdymo realijos. Pilietinė komunikacija ir tarpkultūrinis ugdymas. *Acta Paedagogica Vilnensia*. P. 56-62.
52. McLaughlin, T. (1997). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija*. – Kaunas: Technologija
53. Oviedo, A., Wildemeersch, D. (2008). Intercultural education and curricular diversification: the case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB). *Compare*, Vol. 38, No. 4, p. 455–470.
54. Ouellet, F. (1991). L'Éducation Interculturelle: Éssai sur le Contenu de la Formation des Maitres (Paris, Éditions L'Harmattan). In Martins I. F. (2008). Learning to Live Together: the contribution of intercultural education. *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 2, p. 197-206.
55. Petkevičiūtė, N., Budaitė, R. (2005). Vadovų tarpkultūrinė kompetencija Lietuvos organizacijose. *Organizacijų vadyba: isteminiai tyrimai*. Nr. 36, P- 133-150.
56. Poderienė, N. (2001). Lietuvių kalbos ir literatūros vadovėliai 1990—2000 m. *Multikultūrinių vertybių sklaida mokykliniuose vadovėliuose*. Švietimo kaitos fondas. [elektroninis išteklius].—URL: <http://skf.osf.lt/old/FK-BL-05.htm>
57. Poon, M.L., Takiah, M.I., Zuraidah, M. S. (2000). *Effects of goal orientation and task complexity on audit judgment performance*. Universiti Kebangsaan.

58. Reardon, B. A. (1999). *Peace education: A review and projection*. Malmo, Sweden: Malmo University.
59. Reingardė, J., Vasiliauskaitė, N., Erentaitė, R. (2010). *Tolerancija ir multikultūrinis ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose*. Vilnius.
60. Rey, F. A., Heinz, F. X., Mandl, C., Kunz, C., Harrison, S. C. (1992). The envelope glycoprotein from tick-borne encephalitis virus at 2 Å resolution. *Nature*, 375, p.291 – 298.
61. Ricoeur, P. (2000). *Interpretacijos teorija: diskursas ir reikšmės perteklius*. Baltos lankos.
62. Ricoeur, P. 2001. *Existential Phenomenology, in Phenomenology and Existentialism*, ed. R. C. Solomon. Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
63. Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Edited and Trans. J.B. Thompson. Cambridge: Cambridge University Press. In Langdrige D. (2004). *The Hermeneutic Phenomenology of Paul Ricoeur Problems and Possibilities for Existential-Phenomenological Psychotherapy*. *Existential Analysis*, 15.2, p. 243-255
64. Risager, K. (1994). Cultural understanding in language teaching - where now? *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpaedagogik*, Nr. 1, P. 7-13. [žiūrėta 2007-04-23] prieiga per internetą <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr1/Risager1.html>
65. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos Universiteto Leidykla.
66. Ruževičius, J. (2007). *Magistrantūros studijos ir magistro darbo rašymas*. Prieiga per internetą: [www.ef.vu.lt/uploads/Magistro%20stud_Mokom.knyga_%20EF_tinklapiui_J.Ruzevicius%20EF_2008.03.08%20\(2\).doc](http://www.ef.vu.lt/uploads/Magistro%20stud_Mokom.knyga_%20EF_tinklapiui_J.Ruzevicius%20EF_2008.03.08%20(2).doc)
67. Salganik, L. H. *Competencies for life: A Conceptual and Empirical Challenge* (2001). *Defining and Selecting Key Competencies* (Ed. by D. S. Rychen and L. H. Salganik). Hogrefe and Huber Publishers. Sietle– Toronto–Bern–Göttingen. In Zaleskienė I. (2006). *Kultūrinio ugdymo realijos. Pilietinė komunikacija ir tarpkultūrinis ugdymas*. *Acta Pedagogica Vilnensia*. P. 56-62.
68. Saugėnienė, N., (Red.), 2003. *Lietuvos tautinių mažumų švietimo multikultūriškumas vertybiniame kontekste*. Monografija. Kaunas: Technologija.
69. Sercu, L. (2004) *Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond*. *Intercultural Education* 15 (1), p.73-90.
70. Schmelkes, S. (2005). *La interculturalidad en la educacio´n ba´ sica*. Paper presented at the Encuentro Internacional de Educacio´n Preescolar, 21–22 January, Mexico City, Me´xico. In Tamošiūnas T. *Multikultūrinio ugdymo svarba*. *Multikultūrinių vertybių sklaida mokykliniuose*

- vadovėliuose. Švietimo kaitos fondas, 2001. [elektroninis išteklius].—URL: <http://skf.osf.lt/old/FK-BL-05.htm> [Žiūrėta 2009 11 19].
71. Tamošiūnas, T. (2000). *Edukacinis kryptingumas įvairiatautėje aplinkoje*. Vilniaus.
72. Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Prieiga per internetą: <<http://www.unibas-ethno.ch/redakteure/foerster/dokumente/h011203.pdf>>
73. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius.
74. *Vidurinio ugdymo bendrosios programos: kalbos*. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/suzinokime/bp/2011/Kalbos_2_priedas.pdf>.
75. Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and language* (Cambridge, MA, MIT Press). In Adams P. (2006). *Exploring social constructivism: theories and practicalities. Education 3-13*, Vol. 34 Issue 3, p. 243-257.
76. *Webster's New World Dictionary: Webster's New World Dictionary* (1995). Victoria E. Neufeldt (Editor), Andrew N Sparks (Editor), Michael E Agnes (Foreword by). Fulton County Press.
77. Zaleskienė, I. (2006). Pilietinė komunikacija ir tarpkultūrinis ugdymas. *Acta paedagogica Vilnensia*. Nr 16.
78. Žemaitis, V. (2005). *Etikos žodynas*. Vilnius: Rosma
79. Žydžiūnaitė, V. (2007). *Tyrimo metodologija (socialiniai ir humanitariniai mokslai)*. Prieiga per internetą: http://www.mokom.lt/UserFiles/File/SU_MOKOM_IDALIS_3TEMA.pdf.
80. Žydžiūnaitė V., Lepaitė D., Bubnys R., Čepienė A. (2010). *Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo/si metodologija*. Vilniaus Kooperacijos kolegija.

Priedai

KLAUSIMYNAS

1. Jūsų nuomone, ką reiškia tarpkultūriškumo samprata?
2. Lietuviškoje edukologinėje literatūroje vartojami du palyginti nauji terminai kultūrinio ugdymo sistemoms įvardinti, būtent: *interkultūrinis* (lie.: tarpkultūrinis) švietimas/ ugdymas ir *multikultūrinis*. Kaip suprantate pastarąjį terminą?
3. Ar pritariate teiginiui, kad kultūrų įvairovė yra vertybė, o jų pažinimas - kelias į toleranciją ir bendradarbiavimą? Pagrįskite kodėl?
4. Kaip suvokiate tarpkultūrinio ugdymo sampratą? Koks tokio ugdymo programos pagrindas?
5. Kokia tarpkultūrinio ugdymo reikšmė, paskirtis ir koks mokyklos vaidmuo jo procesuose (*nelygybė, etninio/ kultūrinio identiteto, daugiakultūrinės visuomenės išvalgos*)?
6. Ar plėtojate tarpkultūrines praktikas pamokų metu? Jei taip - kokiais būdais?
7. Tarpkultūriškumo plėtojimą užtikrina ne tik palanki Lietuvos švietimo politika, bet ir įvairios į ugdymo priemonių turinį integruotos tarpkultūrinės programos. Kaip vertinate 2011-2019 m. patvirtintą programą „Globalios Lietuvos- užsienio lietuvių įtraukimo į valstybės gyvenimą- kūrimas“?
8. Kaip pateisinama/ paneigiama lietuvių dalyko misija - puoselėti tautinį tapatumą mokyklose?
9. Kokios aptinkamos tarpkultūrinės situacijos lietuvių kalbos pamokos turinyje, struktūroje, mokymo technikoje (ar vadovėliuose)?

INTERVIU ANKETA NR. 1.

E.M. :Ka, jūsų nuomone, reiškia tarpkultūriškumo samprata.

R1: Tarpkultūriškumas - tai šiuolaikinė daugiakultūrinė visuomenė, kurioje pripažįstama, suvokiama, gerbiama ir toleruojama kultūrų įvairovė, nei vienos nemenkinant ir nesureikšminant.

E.M.: Kaip paaiškintumėte terminą *multikultūrinis*?

R1: Terminas *multikultūrinis* tikriausiai turėtų būti suvokiamas kaip žinios apie skirtingas kultūras.

E.M: Kodėl šiandien turėtume vis daugiau kalbėti apie tarpkultūriškumą?

R1: Tikriausiai šios temos darosi aktualios vykstant globalizacijos procesams, nes skirtingų kultūrų pažinimas turėtų užkirsti kelią etnocentrizmui, stereotipiniam mąstymui, kitų kultūrų atstovų menkinimui. Kultūrų įvairovę suvokiantis ir kaip natūralų dalyką priimantis žmogus moka produktyviai bendrauti ir bendradarbiauti su viso pasaulio žmonėmis, įveikia kultūrinį uždaramą ir nepatiria kultūrinio šoko.

E.M.: Ar pritariate teiginiui, kad kultūrų įvairovė yra vertybė, o jų pažinimas - kelias į toleranciją ir bendradarbiavimą? Pagrįskite kodėl?

R1: Žinoma, taip. Kita vertus, nedera pamiršti, jog visos tautos, visos kultūros gali gyvuoti tik tuo atveju, jei laikysis tolerancijos principo. Globalizacijos sąlygomis tolerancijos reikalavimas yra objektyvi būtinybė; pasaulis pernelyg įvairus, jame vykstančius procesus įvairios kultūros vertina skirtingai. Tokią teisę turi kiekviena kultūra ir šią teisę reikia gerbti. Taigi ir toleruoti pripažįstant teisę būti „kitonišku“.

E.M: Kaip suprantate, kas tai yra tarpkultūrinis ugdymas?

R1: Tarpkultūrinis ugdymas siekiama formuoti suvokimą, jog įvairovės priėmimas yra ne griovimo, o kūrimo procesas, kad skirtingų socialinių, tautinių grupių gyvenimo būdai yra saviti ir negali būti menkinami. Tarpkultūrinis ugdymas skatina įvairių – savo ir kitų – kultūrų pažinimą, savigarbą ir pagarbą kitiems, „kitokiems“, sudaro prielaidas keisti pasenusias nuostatas ir ieškoti naujų buvimo kartu prasmų. Žmogus, būdamas milžiniško pasaulio dalimi, turėtų galimybę susipažinti su kitomis kultūromis, kad suteiktume jiems galimybę lengviau adaptuotis naujoje situacijoje, aplinkoje, palengvintume aplinkos reiškinų suvokimą, padėtume netgi išvengti kai kurių problemų, kur reikia suvokti, ar vienas, ar kitas reiškinys yra krašto bruožas, ar ydingas, nepriimtinas dalykas, galimybė pažinti kitas kultūras yra šiuolaikinio žmogaus ateities garantas, perspektyva, bendras išprusimas. Galų gale pažindamas pasaulį, kitaip imi vertinti savo vertybes, imi didžiuotis tuo, kas esi, nesmerkdamas kitokių nei tu.

E.M.: Koks tokio ugdymo programos pagrindas?

R1: Manysiaiu, kad toks ugdymas turi bti pagrjstas tolerancijos ir komunikacijos tarp skirtingu kulturu atstovu principu.

E.M.: Kokia tarpkulturinio ugdymo reiksm, paskirtis ir koks mokyklos vaidmuo jo procesuose (*nelygyb, etninio/ kulturinio identiteto, daugiakulturines visuomenes izvalgos*)?

R1: Ugdant tarpkulturines kompetencijas svarbu ivertinti ne tik tai, kas mokykloje tiesiogiai kalbama apie kulturu skirtumus, ivairias socialines ir kulturines grupes, bet ir tai, kokia atmosfera kuriasi ugdymo istaigoje, kas pasakoma ar parasoma „tarp eiluciu“, kokie santykiai ir „nerasytos taisykles“ vyrauja mokykloje. Tarpkulturinis ugdymas siuolaikineje Lietuvos mokykloje paprastai suprantamas kaip sudetine pilietinio ugdymo dalis, itraukta i bendrojo lavinimo programas. Taciau didziausia problema yra ta, kad moksleiviams dažnai tik kalbama apie demokratija, bet neskatinama veikti vadovaujantis šiais principais.

Individualiems skirtumams ir ivairovei jautrus pedagogai turetu padeti iviekti isankstines moksleiviu nuostatas ir stereotipini mastyma ir uzkirsti keliu diskriminacijai. Taciau jeigu mokytojai nenori ar nepajegia pripazinti nepakantumo problemu, pastarosios tik dar labiau isikeroja mokyklos bendruomenėje.

E.M.: Kokių žinių reikia tarpkulturinei kompetencijai ugdyti?

R1: Manau, kad reikia susispažinti su savos ir svetimos šalies kultura, istorija, papročiais, etiketo subtilybemis, taip pat paieškoti budu ir priemonių, kaip po to visa tai pateikti mokiniams. imos šalies kultura, istorija, papročiais, etiketo subtilybemis, taip pat paieškoti budu ir priemonių, kaip po to visa tai pateikti mokiniams.

E.M.: Ar pltojate tarpkulturines praktikas pamoku metu?

R1: Stengiuosi tai daryti literaturos pamoku metu.

A.M.: Kokiais budais tai darote?

R1: Nagrinejame savo kulturu ir stengiamies suvokti savo ir kitu kulturu panašumus ir skirtumus, nes nesupratus kyla grėsm, kad savo kulturu pradesime vertinti kaip virsesne, nesuvoksime, jog kitu kulturu žmones mus mato taip pat iš savo perspektyvos. Giliname (kartu su mokiniais) žinias apie kitas kulturas – mokomes suprasti ju vertybes ir objektyviai vertinti skirtumus. Ugdomes igudzius, apimančius supratima, žinias ir praktika. Sprendziant iskylančius klausimus, svarbu atpažinti kitos kulturos simbolius, ritualus ir atsižvelgti i aplinkos savitumus.

E.M.: Kaip vertinate 2011-2019 m. patvirtinta programa „Globalios Lietuvos - užsienio lietuviu itraukimo i valstybes gyvenima - kurimas“?

R1: Labai reikalingas dokumentas, kuris, mano nuomone, turetu užtikrinti visu lietuviu (net gyvenančiu ir savo veikla pltojančiu ne Lietuvoje) bendradarbiavimo galimybes ir neleis iskristi iš

ugdymo sistemos pakeitus gyvenamąją vietą. Gerai, kad numatytos ilgalaikės asignacijos. Tačiau , manau, kad nepakankamai aiškiai suformuluotas pats „Globalios Lietuvos“ kūrimo procesas.

E.M.: Ką manote apie tautinio tapatumo puoselėjimą per lietuvių kalbos pamokas?

R.1: Globalizacijos kontekste dabartinėje visuomenėje plinta kultūrų sintezės procesas, kuris skatina atsiverti tam, kas svetima, nepažįstama ar kitoniška, todėl imama garsiai kalbėti apie tautinį susinaikinimą, savo išskirtinumo praradimą. Manychiau, kad tarpkultūrinis ugdymas nepaneigia tautinio tapatumo, o kaip tik ugdo pagarbą kultūrų skirtumams ir moko sąmoningai rūpintis savosios kultūros išsaugojimu.

E.M.: Kokios aptinkamos tarpkultūrinės situacijos lietuvių kalbos pamokos turinyje, struktūroje, mokymo technikoje (ar vadovėliuose)?

R1: Naudojant alternatyvius ugdymo metodus ir būdus pritaikant ir atsižvelgiant į klasės tautų įvairovę gali paskatinti mokinius efektyvumui, produktyvesniam mokyklos klimatui, gilesnis kalbų ir tautų įvairovės supratimui. Savo ruožtu tarpkultūriškumo ugdyme galima išskirti tris lygmenis: kalbinį, komunikacinį ir kultūrinį. Tik sistemingai ugdant šiuos gebėjimus galima teigti, kad bus ugdomas tarpkultūriškumas.

E.M.: Kokios mokytojo asmeninės savybės padeda ugdyti tarpkultūriškumą?

R1: Galbūt paminėčiau smalsumą, atvirumą kitoniškumui, realų savęs ir savo tautos suvokimą, empatiją bei toleranciją.

INTERVIU ANKETA NR. 2.

E.M.: Jūsų nuomone, ką reiškia tarpkultūriškumo samprata?

R2: Kai tarpusavyje bendrauja skirtingų kultūrų žmonės.

E.M.: Lietuviškoje edukologinėje literatūroje vartojami du palyginti nauji terminai kultūrinio ugdymo sistemoms įvardinti, būtent: *interkultūrinis* (lie.: tarpkultūrinis) švietimas/ ugdymas ir *multikultūrinis*. Kaip suprantate pastarąjį terminą?

R2: Multikultūrinis yra sinonimas daugiakultūriniam.

E.M.: Ar pritariate teiginiui, kad kultūrų įvairovė yra vertybė, o jų pažinimas - kelias į toleranciją ir bendradarbiavimą? Pagrįskite kodėl?

R2: Taip, nes suvokdami kitų kultūrų savitumą tampame atviresni, tolerantiškesni kitoniškumui.

E.M.: Kaip suvokiate tarpkultūrinio ugdymo sampratą? Koks tokio ugdymo programos pagrindas?

R2: Manau, kad tai yra supažindinimas su kultūrų įvairove.

Tarpkultūriškumas, jo ugdymas mokykloje turėtų padėti jaunam žmogui suvokti savo paties kultūrinę identitetą, taip pat puoselėti nuostatą, kad Lietuva nėra izoliuota nuo pasaulio, todėl turime išmokyti mokinius gyventi daugiakultūrinėje visuomenėje.

E.M.: Kokių žinių reikia, norint ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją?

R2: Išmanyti pristatomos šalies papročius, religiją, žinoti etiketo taisykles bei įpročius, reikėtų išmanyti ir istorinę šalies situaciją, Taip pat nereikia pamiršti ir lietuvių istorinio kultūrinio konteksto.

E.M.: Ar plėtojate tarpkultūrines praktikas pamokų metu? Jei taip - kokiais būdais?

R2: Taip. Tai pirmiausiai jis (mokinys) turi turėti norą. Norą pamatyti, kaip yra ten, norą pamatyti, sakykime, kas ten yra kitokio nei pas mus. Susipažinti su kita kultūra, akademinė kultūra norisi. Analizuodami XXa. antrosios pusės moterų kūrėjų tekstus, kalbame apie feminizmą.

E.M.: Tarpkultūriškumo plėtojimą užtikrina ne tik palanki Lietuvos švietimo politika, bet ir įvairios į ugdymo priemonių turinį integruotos tarpkultūrinės programos. Kaip vertinate 2011-2019 m. patvirtintą programą „Globalios Lietuvos - užsienio lietuvių įtraukimo į valstybės gyvenimą - kūrimas“?

R2: Neturiu nuomonės.

E.M.: Kaip pateisinama/ paneigiama lietuvių dalyko misija - puoselėti tautinį tapatumą mokyklose?

R2: Tarpkultūriškumas nepaneigia lietuvių kalbos misijos puoselėti tautinį tapatumą, tačiau moko suvokiant savo savitumą toleruoti kitas kultūras ir jų nemenkinti, ieškoti ne tik kultūrinių skirtumų, bet ir panašumų.

E.M.: Kokios aptinkamos tarpkultūrinės situacijos lietuvių kalbos pamokos turinyje, struktūroje, mokymo technikoje (ar vadovėliuose)?

R2: Pateikiami įvairių kultūrų tekstai (užsienio literatūros kursas).

E.M.: Ar vadovėliuose pateikiami įvairios tematikos ir problematikos tekstai? Ar jie siejami su mokinių sociokultūrine patirtimi?

R2: Problematika ir tematika tarpkultūriniu požiūriu skurdoka, kadangi daugiausia tekstų, kuriuose dominuoja lietuviai veikėjai, taip pat jei į juos pažiūrėsime religiniu aspektu, tai visi kitatikiai vadinami eretikais, tiek iliustracijose, tiek analizuojamuose kūrinuose vaizduojama tradicinė šeima ir pan.

E.M.: Kaip šališkumas įvairių kultūrų atžvilgiu pasireiškia lietuvių kalbos ir literatūros tekstuose?

R2: Tai, ką pasakiau, ir galima vadinti šališkumu, nes kultūrinių mažumų tekstų arba tekstų apie jas vos vienas kitas, kitataučiai gyvena šalia lietuvių, bet tarsi atskirame pasaulyje.

E.M.: Ar tarpkultūrinės vertybės atsispindi literatūros vadovėlių autorių tekstuose, pateikiamuose kūrinuose, formuluojamuose užduočių klausimuose?

R2: Siūlomos užduotys tik iš dalies skatina mokinius diskutuoti tarpkultūrinių vertybių klausimais, gal tokių užduočių daugiau dvyliktokų vadovėly.

E.M.: Kokios jūsų asmeninės savybės, vertybės padeda pamokose ugdyti tarpkultūriškumą?

R2: Manau, kad esu tolerantiška kitataučių atžvilgiu, man pačiai įdomu susipažinti su kitomis kultūromis, jų tradicijomis, papročiais. Nes tik patys rodydami pavyzdį mokome tokiais būti ir mokinius.

INTERVIU ANKETA NR. 3.

E.M.: Jūsų nuomone, ką reiškia tarpkultūriškumo samprata?

R3: Tai skirtingų pasaulio kultūrų bendrumai ir skirtumai.

E.M.: Lietuviškoje edukologinėje literatūroje vartojami du palyginti nauji terminai kultūrinio ugdymo sistemoms įvardinti, būtent: *interkultūrinis* (lie.: tarpkultūrinis) švietimas/ ugdymas ir *multikultūrinis*. Kaip suprantate pastarąjį terminą?

R3: Multikultūrinis tas pats, kas ir tarpkultūrinis. Sinonimi.

E.M.: Ar pritariate teiginiui, kad kultūrų įvairovė yra vertybė, o jų pažinimas - kelias į toleranciją ir bendradarbiavimą? Pagrįskite kodėl?

R3: Taip, nes kultūrų išmanymas palengvina žmonių socializacijos procesą globalizacijos amžiuje.

E.M.: Kaip suvokiate tarpkultūrinio ugdymo sampratą? Koks tokio ugdymo programos pagrindas?

R3: Tai įvairių kultūrų pažinimas, toleravimas ir pagarba pirmiausia kitokiems nei mes patys, o taip pat ir savos kultūros vertinimas bei puoselėjimas. Todėl tarpkultūrinio ugdymo programa turi būti grindžiama gilesniu kalbų ir tautų įvairovės supratimu bei alternatyvių ugdymo metodų taikymu.

E.M.: Kokia tarpkultūrinio ugdymo reikšmė, paskirtis ir koks mokyklos vaidmuo jo procesuose (*nelygybė, etninio/ kultūrinio identiteto, daugiakultūrinės visuomenės įžvalgos*)?

R3: Mokyklos užduotis ne tik išsaugoti kultūrą, bet ir ugdyti jaunimo demokratijos supratimą ir toleranciją, mokyti respektuoti daugiakultūriškumą. Tarpkultūrinis ugdymas – tai šiuolaikinių mokyklos reformų procesas ir bazinis visų mokinių mokymas. Jo idėja atmeta rasizmą ir kitas diskriminacijos formas mokykloje, visuomenėje, geriau priimama pliuralizmo dimencija (etinė, rasinė, religinė, lyties). Tarpkultūrinis ugdymas skverbiasi į mokyklos programas ir strategijas kaip į komunikaciją tarp mokytojų, mokinių, šeimų ir pačią mokymosi ir mokymo požiūrį.

E.M.: Kokių žinių reikia, norint ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją?

R3: Pirmiausia reikėtų pradėti nuo savos šalies istorijos, politikos, socialinio ir kultūrinio gyvenimo aktualijų, o po to jau analizuoti kitų šalių kultūrą tokiu pat požiūriu.

E.M.: Ar plėtojate tarpkultūrines praktikas pamokų metu? Jei taip - kokiais būdais?

R3: Žinoma, geriausia tai daryti per literatūros pamokas, analizuojant grožinius tekstus, taip pat galima integruoti į vienuoliktokų kalbos kursą, kai kalbame apie kalbos etiketą ir neverbalinę komunikacijos raišką.

E.M.: Tarpkultūriškumo plėtojimą užtikrina ne tik palanki Lietuvos švietimo politika, bet ir įvairios į ugdymo priemonių turinį integruotos tarpkultūrinės programos. Kaip vertinate 2011-2019 m. patvirtintą programą „Globalios Lietuvos - užsienio lietuvių įtraukimo į valstybės gyvenimą - kūrimas“?

R3: Vertinu teigiamai, tačiau daugiau pakomentuoti negaliu, reikia, kad praeitų šiek tiek laiko ir pamatytume, kaip ši programa veikia realybėje.

E.M.: Kaip pateisinama/ paneigiama lietuvių dalyko misija - puoselėti tautinį tapatumą mokyklose?

R3: Tautinį tapatumą puoselėti reikia nemenkinant kitų tautų, kitų kultūrų, o jas pripažįstant.

E.M.: Ar galima teigti, kad dėl tarpkultūriškumo plėtros kyla grėsmė mūsų kultūrai?

R3: Čia, galima kalbėti ir apie besaikį anglų kalbos vartojimą, amerikietiškos vartotojiškos kultūros plitimą ypač jaunimo tarpe ir kartu apie neapykantą, nepagrįstą jokiais argumentais, pvz., žydams, rusams ir pan.

E.M.: Kokios aptinkamos tarpkultūrinės situacijos lietuvių kalbos pamokos turinyje, struktūroje, mokymo technikoje (ar vadovėliuose)?

R3: Lietuvių kalbos pamokose apie tarpkultūriškumą dėkingiausia kalbėti per literatūros pamokas, nes jų gerokai daugiau, yra galimybė mokiniams diskutuoti, išsakyti savo nuomonę. Jei šiuo požiūriu kalbėtume apie literatūros vadovėlius, tai reikia pasakyti, kad multikultūriškumas ir tolerancija suprantama abstrakčiai, siaurai, daugiausia etniniu, religiniu aspektu, neįtraukiant rasės, lyties, seksualinės orientacijos ir įgalumo aspektų. Mokiniai neskatinami suprasti kultūrinio pliuralumo, su juo daugiau tik supažindinami.

INTERVIU ANKETA NR. 4.

E.M.: Jūsų nuomone, ką reiškia tarpkultūriškumo samprata?

R4: Tarpkultūriškumas - tai visuomenių heterogeniškumas etniniu, rasiniu, religiniu, lyčių, seksualinės orientacijos, socialinės padėties, amžiaus, įsitikinimų ar kitu pagrindu. Žmonių socialinių ir kultūrinių savybių heterogeniškumas bei požiūrių ir gyvenimo būdų pliuralumas yra vienas iš ryškiausių šiuolaikinių visuomenių bruožų. Todėl tarpkultūriškumas yra skatinimas pažinti įvairių kultūrinių ir socialinių kategorijų – rasės, etniškumo, lyties, seksualinės tapatybės, įgalumo ir religinių įsitikinimų – sąlygotus skirtumus.

E.M.: Lietuviškoje edukologinėje literatūroje vartojami du palyginti nauji terminai kultūrinio ugdymo sistemoms įvardinti, būtent: *interkultūrinis* (lie.: tarpkultūrinis) švietimas/ ugdymas ir *multikultūrinis*. Kaip suprantate pastarąjį terminą?

R4: Multikultūriškumas gali būti apibūdinamas kaip praktika, kuri akcentuoja lygias visų kultūrinių visuomenės grupių, ypač tradicinių mažumų, teises tenkinti savo poreikius ir gauti pagalbą.

E.M.: Ar pritariate teiginiui, kad kultūrų įvairovė yra vertybė, o jų pažinimas - kelias į toleranciją ir bendradarbiavimą? Pagrįskite kodėl?

R4: Žinoma, kad taip. Kiekviena tauta, rasė, religija, ritualai, (asmens (ne)galia, jo individualus kultūrinis ir civilizacinis išsilavinimas ir pasirinkimas, naujosios unikalios skonio ir gebėjimų bendruomenės pasirodo savo esmingu turiniu ne kaip vaizdas, o kaip savęs ir savo kultūros reproduktivinio veiksmas ir jo ilgalaikė tąsa. Tad klausimas yra ne tai, ką reikia atsakyti ar tu mėgsti žydus ar romus, ir ne tai, ar tu sutiktum šalia jų gyventi ilgą laiką, o tai, ar tavo bendruomenė ir jų bendruomenė iš tiesų sugebėsitė taip kurti kasdienybės ilgalaikius santykius, kad nepradėsite vienas kito persekioti, o padėsite vienas kitam? Kitaip tariant, mokiniai turi būti mokomi ne tyliai susitaikyti su kitokias nei jei, o ugdomas jų gebėjimas bendradarbiauti su įvairių kultūrų atstovais.

E.M.: Kaip suvokiate tarpkultūrinio ugdymo sampratą? Koks tokio ugdymo programos pagrindas?

R4: Tarpkultūrinio ugdymo programos pagrindas teoriškai reiškiamas *nelygybės, diskriminacijos, etninių/kultūrinių skirtumų ir pilietybės klausimais*. Tarpkultūrinio ugdymo reikšmingumas glaudžiai susijęs su *nelygybės, etninio/kultūrinio identiteto, daugiakultūrinės visuomenės išvalgomis* ir nuomone apie *mokyklos vaidmenį šiuose procesuose*. Tarpkultūrinis ugdymas turėtų skatinti geresnį kitų kultūrų suvokimą, komunikacijos gebėjimus tarp žmonių, priklausančių skirtingoms kultūroms; adekvatų požiūrį į kultūrinius skirtumus.

E.M.: Kokių žinių reikia tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui?

R4: Gal reikėtų pasidomėti žiniomis apie savo ir kitos šalies istoriją, politiką, etiketa, papročius, šventes bei išmanyti tarpkultūrinio bendravimo metodiką.

E.M.: Ar galima teigti, kad lietuvių kultūrai yra kilusi grėsmė ir ji susijusi su multikultūriškumo plėtra?

R4: Kaip ir visi dalykai, taip ir šis gali būti vertinama sia teigiamai, ir neigiamai: juk nepaneigsime, kad masiškai plinta užsienietiška kultūra, anglų kalba, aišku, tai įtakoja ir sparti technologijų raida. Taip kad šių grėsmių atmesti negalima.

E.M.: Koks mokyklos vaidmuo yra ar turėtų būti tarpkultūrinio ugdymo procese?

R4: Mokykloje reikėtų diegti daugiakultūriškumo prasmų studijas tam, kad bręstų savarankiškai ir kritiškai mąstantys asmenys, gebantys ne tik gerbti save, bet ir kitokius žmones, kitokį gyvenimo būdą, kad visuomeninių santykių netemdytų rasizmas, ksenofobija, homofobija, religinis fundamentalizmas, moterų, pagyvenusiųjų ir neįgaliųjų niekinimas bei žeminimas. Dabar reali mokyklų situacija yra šiuo požiūriu kiek liūdna, nes jaunas žmogus iš tėvų, mokytojų, socialinių pedagogų, psichologų globos išeina į gyvenimą neturėdamas pakankamos informacijos apie visuomenės socialinę struktūrą, visuomenės grupių įvairovę ir dirbtinai sukurtą žmonių skirtingos rasės, etniškumo, lyties, amžiaus, sveikatos būklės diskriminaciją, apie lyčių santykius visuomenėje ir šeimoje, apie žmogaus lytiškumo sklaidą – heteroseksualumą, biseksualumą, transseksualumą, homoseksualumą. Gal kiek situaciją keičia mokyklinių mainų programos, kada mokiniai išvyksta į kitas valstybes, pamato gyvenimą ten, susipažįsta su bendraamžių nuostatomis bei požiūriais į homoseksualus, juodaodžius ir panašiai. Manau, jog mokykloje nereikėtų apsiriboti formaliu supažindinimu su rasiniais, lytiškumo, amžiaus skirtumais. Tarpkultūrinį ugdymą reikėtų pradėti jau pradinėje mokykloje, kad jaunas žmogus gerai orientuotųsi šiuo klausimu tikrovėje ir nebūtų kankinamas įvairių baimių.

E.M.: Ar plėtojate tarpkultūrines praktikas pamokų metu? Jei taip - kokiais būdais?

R4: Stengiuosi, bet ne visada tai pavyksta. Pamokų metu ugdau suvokimą, jog kultūrų įvairovės priėmimas yra ne griovimo, o kūrimo procesas, kad skirtingų socialinių, tautinių grupių gyvenimo būdai yra saviti ir negali būti menkinami. Tai darau literatūros pamokose. Pvz., 11-oje klasėje kalbėdama apie M. Mažvydo veiklą, supažindindama su O. Vaildo, P. Verleno, Š. Bodlero gyvenimu ir kūryba.

E.M.: Tarpkultūriškumo plėtojimą užtikrina ne tik palanki Lietuvos švietimo politika, bet ir įvairios į ugdymo priemonių turinį integruotos tarpkultūrinės programos. Kaip vertinate 2011-2019 m. patvirtintą programą „Globalios Lietuvos - užsienio lietuvių įtraukimo į valstybės gyvenimą - kūrimas“?

R4: Su programa nesusipažinau, tačiau manau, kad tikslai geri, svarbu juos tinkamai realizuoti praktikoje, o tai įmanoma turint pakankamą finansavimą.

E.M.: Kaip pateisinama/ paneigiama lietuvių dalyko misija - puoselėti tautinį tapatumą mokyklose?

R4: Trapkultūriškumas, sakyčiau, šios misijos nepaneigia, o kaip tik ją sustiprina tik šiek tiek kitokiame kontekste. Jei mes visai neseniai tautinį tapatumą suvokėme kaip savos kultūros, istorijos, kalbos, papročių puoselėjimą ir savotišką jų išskėlimą virš kitų pasaulio, o ypač virš rusų kultūros, tai dabar tautiškumą mokomės puoselėti nemenkinant kitų tautų, o mokantis su jomis darniai sugyventi.

E.M.: Kokios aptinkamos tarpkultūrinės situacijos lietuvių kalbos pamokos turinyje, struktūroje, mokymo technikoje (ar vadovėliuose)?

R4: Mokykloje, pamokoje neakcentuojama žmogaus kaip asmenybės vertė ir asmenybės tapatybės struktūra. Iš vadovėlių tekstų matyti, kad knygų autorių vertybinės nuostatos skiriasi, skirtinga erudicija ir ribotas gyvenimo tikrovės suvokimas suponuoja jautrumo stoką socialinės atskirties grupėms. Dauguma klausimų, esančių skyrių pabaigoje, gilina „mūsų ir ne mūsų“ priešpriešą, kuri tikrai neskatina kultūrų įvairovės bei socialinių grupių įvairovės lygiavertiškumo ir vienybės suvokimo.

INTERVIU ANKETA NR. 5.

E.M.: Jūsų nuomone, ką reiškia tarpkultūriškumo samprata?

R5: Tarpkultūrinis ugdymas - tai kultūrų įvairovės: skirtingų socialinių, tautinių grupių gyvenimo būdų priėmimas, pažinimas, savigarba ir pagarba kitiems, „kitokiems“.

E.M.: Lietuviškoje edukologinėje literatūroje vartojami du palyginti nauji terminai kultūrinio ugdymo sistemoms įvardinti, būtent: *interkultūrinis* (lie.: tarpkultūrinis) švietimas/ ugdymas ir *multikultūrinis*. Kaip suprantate pastarąjį terminą?

R5: Tai tikrovės įvairovė kultūriniu požiūriu.

E.M.: Ar pritariate teiginiui, kad kultūrų įvairovė yra vertybė, o jų pažinimas - kelias į toleranciją ir bendradarbiavimą? Pagrįskite kodėl?

R5: Taip, kadangi kitų kultūrų pažinimas moko atvirumo ir tolerancijos, skatina ne smerkti kitokius nei mes patys, o juos suprasti ir išmokti gyventi šalia jų.

E.M.: Kaip suvokiate tarpkultūrinio ugdymo sampratą? Koks tokio ugdymo programos pagrindas? Tarpkultūrinis ugdymas turėtų sugriauti mozaiką, kurioje skirtingos kultūros išdėliojamos viena šalia kitos ir paliekamos egzistuoti be jokių sąlyčio taškų. Šis ugdymas kaip tik turėtų padėti rasti skirtingų kultūrų sąlyčio taškus ir griauti barjerus. Šio ugdymo pagrindas - sąveika, mainai, savitarpiskumas, solidarumas su kitais ir kitokiais bei pagarba jiems.

E.M.: Koks mokyklos vaidmuo yra ar turėtų būti tarpkultūrinio ugdymo procese?

R5: Mokykla globalizacijos sąlygomis turi ugdyti dinamišką „modernią lietuvišką“, šiuolaikišką asmens tautiškumą ir tautinę savigarbą. Sykiu jis turi puoselėti pagarbą kitoms kultūroms ir civilizacijoms, kitų kultūrų ir tautų asmenims. Švietimas turi mokyti savęs pažinimą per dabarties pasaulio civilizacijų įvairovę.

E.M.: Ar galima sakyti, kad globalizacija, tarpkultūriškumas turi neigiamų padarinių?

R5: Žinoma, kartais apie atvirą ir tolerantišką visuomenę tik labai garsiai šnekame, o ištikrųjų vyrauja priešiškas kitataučiams, kartais peraugantis į neapykantą ir vandalizmą.

E.M.: Ar plėtojate tarpkultūrines praktikas pamokų metu? Jei taip - kokiais būdais?

R5: Taip. Tarpkultūriškumą padeda ugdyti ne tik įvairių šalių literatūriniai tekstai, bet ir tam tikri mokymo metodai, pvz., diskusijos, patirtinis mokymas ir pan.

E.M.: Tarpkultūriškumo plėtojimą užtikrina ne tik palanki Lietuvos švietimo politika, bet ir įvairios į ugdymo priemonių turinį integruotos tarpkultūrinės programos. Kaip vertinate 2011-2019 m.

patvirtintą programą „Globalios Lietuvos - užsienio lietuvių įtraukimo į valstybės gyvenimą - kūrimas“?

R5: Negaliu vertinti, nes neskaičiau.

E.M.: Kaip pateisinama/ paneigiama lietuvių dalyko misija - puoselėti tautinį tapatumą mokyklose?

R5: Ši nuostata egzistuoja, tačiau gal kiek mažiau akcentuojama, man atrodo, kad lietuvių kalbos kaip dalyko uždavinys yra pirmiausia rūpintis gimtosios kalbos, gimtosios kultūros puoselėjimu, nes tik gerai išmanant savąją kultūrą galima pradėti gilintis į kitas kultūras.

E.M.: Kokios aptinkamos tarpkultūrinės situacijos lietuvių kalbos pamokos turinyje, struktūroje, mokymo technikoje (ar vadovėliuose)?

R5: Vadovėliai tarpkultūriškumo prasme yra nutolę nuo tikrovės, todėl ir mokytojai, ir mokiniai nėra pajėgūs įveikti žmonių diskriminacijos, niekinimo ir žeminimo nuostatų bei nežinojimo baimių. Labai daug senosios literatūros tekstų, kurie jaunam žmogui neįdomūs ir neaktualūs, todėl neskatina jokio poreikio diskutuoti. Kiek geresnis vadovėlis 12 klasei, kur analizuojami šiuolaikinės literatūros grožiniai kūriniai, kuriuose kalbama ir apie skirtingą tautinę, lytinę, religinę priklausomybę, ir jais remiantis galima ugdyti mokinių pakantumą kitokiai kultūrai

INTERVIU NR. 6.

E.M.: Jūsų nuomone, ką reiškia tarpkultūriškumo samprata?

R6: Tai kultūrinė įvairovė bei gebėjimas priimti kultūrinius skirtumus ir su jais gyventi nieko nežeminant ir neneigiant.

E.M.: Lietuviškoje edukologinėje literatūroje vartojami du palyginti nauji terminai kultūrinio ugdymo sistemoms įvardinti, būtent: *interkultūrinis* (lie.: tarpkultūrinis) švietimas/ ugdymas ir *multikultūrinis*. Kaip suprantate pastarąjį terminą?

R6: Kultūrų įvairovė.

E.M.: Ar pritariate teiginiui, kad kultūrų įvairovė yra vertybė, o jų pažinimas - kelias į toleranciją ir bendradarbiavimą? Pagrįskite kodėl?

R6: Taip.

E.M.: Kaip suvokiate tarpkultūrinio ugdymo sampratą? Koks tokio ugdymo programos pagrindas?

R6: Šiandien tarpkultūrinis ugdymas suprantamas kaip nukreipta į palankių santykių tarp skirtingų žmonių kūrimą ugdymo programa, kuri remiasi abipusiu pripažinimu, pagarba bei pozityviu nusistatymu skirtumų atžvilgiu. Tarpkultūrinis ugdymas gali būti vienas iš įrankių siekiant suprasti, koks sudėtingas šiuolaikinis pasaulis, siekiant geriau suprasti save ir kitus. Tarpkultūrinis ugdymas padeda mums šiuolaikinėje tikrovėje priimti iššūkius, leidžia ne tik asmeniškai susitvarkyti su vykstančiais pokyčiais, bet ir juos suvaldyti.

Tai pirmiausiai mokinys turi turėti norą. Norą pamatyti, kaip yra ten, norą pamatyti, sakykime, kas ten yra kitokio nei pas mus. Tik tada galima kalbėti apie tarpkultūrinio ugdymo galimybę.

Tikriausiai šio ugdymo pagrindas galėtų būti mano jau įvardintas smalsumas, o taip pat tolerancija ir realistinis savos bei kitų kultūrų vertinimas.

E.M.: Kokių žinių reikia tarpkultūrinei kompetencijai ugdyti?

R6: Mokytojas turėtų gerai išmanyti dalyko dėstymo metodologiją, taip pat pats turėti nemažai žinių apie savos ir svietimos šalies kultūrą, politiką, ekonomiką, tradicijas religijas ir pan.

E.M.: Koks mokyklos vaidmuo yra ar turėtų būti tarpkultūrinio ugdymo procese?

R6: Tarpkultūrinis ugdymas grindžiamas išlaisvinančiu požiūriu į pedagogiką. Jo uždavinys – išmokyti vyrus ir moteris kūrybiškai žvelgti į realybę ir dalyvauti keičiant pasaulį.

E.M.: Ar plėtojate tarpkultūrines praktikas pamokų metu? Jei taip - kokiais būdais?

R6: Taip, nes tarpkultūrinis ugdymas įtrauktas į lietuvių kalbos mokymo programą, be to, mūsų mokykla dalyvauja kultūrinių mainų programose. Parinkdama metodus aš analizuoju mokinių

grupe, su kuria dirbu, stebiu savo kolegas, jų atviras pamokas, dalyvauja kvalifikaciniuose kursuose ir ten įgytą patirtį panaudoju pertaikdama savo dėstomo dalyko turinį. Tinkamiausi būdai - diskusija, darbas grupėmis, situacijų analizė, savirefleksija.

E.M.: Tarpkultūriškumo plėtojimą užtikrina ne tik palanki Lietuvos švietimo politika, bet ir įvairios į ugdymo priemonių turinį integruotos tarpkultūrinės programos. Kaip vertinate 2011-2019 m. patvirtintą programą „Globalios Lietuvos - užsienio lietuvių įtraukimo į valstybės gyvenimą - kūrimas“?

R6: Jei realiai veiks, tikrai padės išeiviams neprarasti tautinio tapatumo ir galbūt skatins kitų pasaulio tautų domėjimąsi mūsų kultūra. Viena iš šios programos teigiamybių paskata skirti daug dėmesio lituanistinio švietimo užsienyje plėtrai.

E.M.: Kaip pateisinama/ paneigiama lietuvių dalyko misija- puoselėti tautinį tapatumą mokyklose?

R6: Svarbu neprarasti tautinio tapatumo ir išmokti su juo suderinti globalumą. Nereikia pamiršti, kad svetima kultūra bei kalba, nesvarbu, ar ji būtų prievartinė ar laisvai pasirinkta, kelia grėsmę mažesnių tautų kalbai. Tai akivaizdu Lietuvoje, kai keikiamies rusiškai, kalbam angliškai, o lietuvių kalbą paliekama nuošalėje.

E.M.: Kokios aptinkamos tarpkultūrinės situacijos lietuvių kalbos pamokos turinyje, struktūroje, mokymo technikoje (ar vadovėliuose)?

R6: Šiandien tarpkultūrinis ugdymas suprantamas kaip nukreipta į palankių santykių tarp skirtingų žmonių kūrimą ugdymo programa, kuri remiasi abipusiu pripažinimu, pagarba bei pozityviniu nusistatymu skirtumų atžvilgiu. Tarpkultūrinis ugdymas gali būti vienas iš įrankių siekiant suprasti, koks sudėtingas šiuolaikinis pasaulis, siekiant geriau suprasti save ir kitus. Tarpkultūrinis ugdymas padeda mums šiuolaikinėje tikrovėje siekiant geriau suprasti save ir kitus. Tarpkultūrinis ugdymas padeda mums šiuolaikinėje tikrovėje priimti iššūkius, leidžia ne tik asmeniškai susitvarkyti su vykstančiais pokyčiais, bet ir juos suvaldyti.

E.M.: Kokios jūsų vertybės padeda skleisti tarpkultūriškumą?

R6.: Reikia būt tokiam smalsiam, na taip pasiprašyt, gal galėčiau aš dalyvaut kokioj nors paskaitoj ir šiaip, jeigu ten kažką užsimeni, kad aš norėčiau ten bibliotekoj pusdienį praleisti, tai irgi ten suorganizuoja. Reikia būti atviram ir, kaip jau minėjau anksčiau, turi būti aktyvus, energingas, ir tada tiesiog tu pasiimsi tiek, kiek tau reikia iš tos vietos, ir pakankamai gaus iš tavęs.

INTERVIU NR. 7.

E.M.: Jūsų nuomone, ką reiškia tarpkultūriškumo samprata?

R7: Tai kultūrinė įvairovė bei žmogaus gebėjimas ją priimti bei toje įvairovėje gyventi.

E.M.: Lietuviškoje edukologinėje literatūroje vartojami du palyginti nauji terminai kultūrinio ugdymo sistemoms įvardinti, būtent: *interkultūrinis* (lie.: tarpkultūrinis) švietimas/ ugdymas ir *multikultūrinis*. Kaip suprantate pastarąjį terminą?

R7: Gal kultūrų įvairovė.

E.M.: Ar pritariate teiginiui, kad kultūrų įvairovė yra vertybė, o jų pažinimas - kelias į toleranciją ir bendradarbiavimą? Pagrįskite kodėl?

R7: Taip. Bet nereikėtų pamiršti savos, lietuvių kultūros, papročių ir tradicijų, nes atsitinka taip, kad patirdami didesnių kultūrų įtaką pamirštame puoselėti savo išskirtinumą ir aklai mėgdžiojame kitus.

E.M.: Kaip suvokiate tarpkultūrinio ugdymo sampratą? Koks tokio ugdymo programos pagrindas?

R7: Šiandien tarpkultūrinis ugdymas suprantamas kaip ugdymo programa, kuri turi mokyti sugyventi ir komunikuoti skirtingų kultūrų žmones vienas kitų nemenkinant.

E.M.: Ar galima teigti, kad Lietuvoje toleruojami visų kultūrų žmonės?

R7: Manau, kad ne. Jei atidžiau pasižiūrėsime, tai lietuviai nelebai mėgsta čigonų, pasitaiko neigiamai nusiteikusių prieš žydus. Tikriausiai tai lemia stereotipai, kurie yra susiformavę mūsų tautos gyvevimo procese.

E.M.: Kokių žinių reikia tarpkultūrinei kompetencijai ugdyti?

R7: Gilaus kultūrinės įvairovės ir diskriminacijos prevencijos klausimų išmanymo, tikėjimas, jog tarpkultūriškumas yra vertybė. Taip pat reikia būti pačiam atviram kitoniškumui, entuziastingai palaikyti mokinių norą elgtis pagarbiai ir tolerantiškai kitų kultūrų atžvilgiu bei pačiam būti tokio elgesio pavyzdžiu.

E.M.: Ar plėtojate tarpkultūrines praktikas pamokų metu? Jei taip - kokiais būdais?

R7: Tam tinkamiausios literatūros pamokos. Per jas stengiuosi pateikti istorinių, geografinių, kultūrinių žinių apie tam tikrą šalį ir jas susieti su analizuojamu kūrinium.

Taip pat į tarpkultūrines diskusijas pamokos metu įtraukia debatų, darbo grupėmis, atvejo analizės, inscenizacijos metodai.

E.M.: Ar vadovėliuose pateikiami įvairios tematikos ir problematikos tekstai? Ar jie siejami su mokinių sociokultūrine patirtimi?

R7: Pažvelgus į literatūros vadovėlius 11-12 lasei, akivaizdžiai matyti, kad kūrinių, reprezentuojančių tautinių mažumų kultūrą, vos vienas kitas. Kūriniuose dažniausiai vaizduojami tik lietuviai. Kūriniuose, kuriuose šalia lietuvių yra ir kitataučių, jie vaizduojami kaip nepriklausantys bendruomenei, kaip svetimi. O mokiniams remtis jų sociokultūrine patirtimi padeda mokytojo užduodami klausimai arba padalomoji medžiaga, nes vadovėlyje tokio tipo užduočių nedaug.

E.M.: Tarpkultūriškumo plėtojimą užtikrina ne tik palanki Lietuvos švietimo politika, bet ir įvairios į ugdymo priemonių turinį integruotos tarpkultūrinės programos. Kaip vertinate 2011-2019 m. patvirtintą programą „Globalios Lietuvos - užsienio lietuvių įtraukimo į valstybės gyvenimą - kūrimas“?

R7: Girdėjau, kad yra tokia programa, bet, prisipažinsiu, jos dar neskaičiau. Ir apskritai manau, kad pas mus per dažnai pamirštama, kad svetima kultūra bei kalba, nesvarbu, ar ji būtų prievartinė, ar laisvai pasirinkta, kelia grėsmę mažesnių tautų kalbai.

E.M.: Kaip pateisinama/ paneigiama lietuvių dalyko misija- puoselėti tautinį tapatumą mokyklose?

R7: Taigi pasikartosiu, kad tautiškumą Lietuvos mokykloje puoselėti būtina, nes dabar klostosi tokia situacija, kad mokiniai, nepažindami savos kultūros, visiškai ja nesidomėdami, mėgdžioja vartotojišką vakariečių kultūrą, nesigilindami į jos prasmę.

E.M.: Kokios aptinkamos tarpkultūrinės situacijos lietuvių kalbos pamokos turinyje, struktūroje, mokymo technikoje (ar vadovėliuose)?

R7: Vadovėliuose tarpkultūriškumo požiūriu situacija nelabai džiuginanti, kadangi juose pateikiami tekstai neparodo kultūrų įvairovės religiniu, šeiminiu, lyčių požiūriu. Iš esmės dominuoja tradicinės šeimos modelis, vyras yra visuomenininkas, o moteris tradiciškai atstovauja šeimai ir pan. Ant pirštų galima suskaičiuoti tekstus, kuriuose toks nusitovėjęs požiūris keistųsi. Sunku tarpkultūriškumą pamokoje ugdyti dar ir todėl, kad mokinių sociokultūrinė patirtis menka, todėl reikia nemažai mokytojui pateikti vaizdinės medžiagos, norint mokinius mokyti pažinti kitų tautų kultūrą.

E.M.: Kokios jūsų asmeninės vertybės padeda skleisti tarpkultūriškumą?

R7: Gal smalsumas, tolerancija, gebėjimas išklaudyti ir nesmerkti kito nuomonės, kuri nesutampa su maniške.

INTERVIU NR. 8.

E.M.: Jūsų nuomone, ką reiškia tarpkultūriškumo samprata?

R8: Tai gebėjimas toleruoti įvairias pasaulio kultūras nei vienos neišskiriant kaip geresnės.

E.M.: Lietuviškoje edukologinėje literatūroje vartojami du palyginti nauji terminai kultūrinio ugdymo sistemoms įvardinti, būtent: *interkultūrinis* (lie.: tarpkultūrinis) švietimas/ ugdymas ir *multikultūrinis*. Kaip suprantate pastarąjį terminą?

R8: Multikultūriškumas gali būti apibūdinamas visų kultūrų lygiateisiškumas.

E.M.: Ar pritariate teiginiui, kad kultūrų įvairovė yra vertybė, o jų pažinimas - kelias į toleranciją ir bendradarbiavimą? Pagrįskite kodėl?

R8: Žinoma, kad taip. Kiekviena tauta, rasė, religija, ritualai, (asmens (ne)galia, jo individualus kultūrinis ir civilizacinis išsilavinimas yra nepakartojamas, savitas, todėl turi būti gerbiamas kaip ir apti asmenybė. Būtina susipažinti su kitos šalies švenčių tradicijomis, papročiais dėstomais, kitose mokyklose dėstomais dalykais.

E.M.: Kaip suvokiate tarpkultūrinio ugdymo sampratą? Koks tokio ugdymo programos pagrindas?

R8: Tarpkultūrinis ugdymas turėtų prasidėti nuo paties mokytojo. Būtent jo asmenybės ir elgesys lemia ir mokinių vertybines muostatas. Todėl mokytojas turėtų būti žingeidus, norėti susipažinti su kitomis kultūromis, savo elgesiu bei kalbomis jų nežeminti, mokėti įsijausti į kitokios kultūros atstovo situaciją, taip pat turėti žinių apie įvairių tautų kultūrą, politiką, istoriją, taip pat ir apie savo šalį bei būti neblogas mokytojas praktikas, kad tarpkultūriškumą integruotų į literatūrinio ugdymo programą.

E.M.: Ar plėtojate tarpkultūrines praktikas pamokų metu? Jei taip - kokiais būdais?

R8: Stengiuosi tai daryti per literatūros tekstus, filmų žiūrėjimą ir aptarimą. Taip pat mūsų mokykloje į lietuvių kalbos pamokas integruotas pilietiškumas sudaro sąlygas tarpkultūriškumo plėtotei.

E.M.: Tarpkultūriškumo plėtojimą užtikrina ne tik palanki Lietuvos švietimo politika, bet ir įvairios į ugdymo priemonių turinį integruotos tarpkultūrinės programos. Kaip vertinate 2011-2019 m. patvirtintą programą „Globalios Lietuvos - užsienio lietuvių įtraukimo į valstybės gyvenimą - kūrimas“?

R8: Neskaičiau.

E.M.: Kaip pateisinama/ paneigiama lietuvių dalyko misija- puoselėti tautinį tapatumą mokyklose?

R8: Manau, kad jo nereiktų pervertinti. Šiuolaikinėje visuomenėje reikia mokyti jauną žmogų gyventi įvairialypėje kultūrinėje aplinkoje, kad emigravęs patirtų kuo mažesnę kultūrinę šoką.

E.M.: Kokios aptinkamos tarpkultūrinės situacijos lietuvių kalbos pamokos turinyje, struktūroje, mokymo technikoje (ar vadovėliuose)?

R8: Tarpkultūriškumo daugiau vyresnių klasių vadovėlių tekstuose, tačiau paprastai linkstama atskirti savą ir svetimą kultūras, išvardinant jų skirtumus, tačiau neieškant bendrumų ir nemokant sugyventi su kitokais.

E.M.: Koks mokyklos vaidmuo yra ar turėtų būti tarpkultūrinio ugdymo procese?

R8: Mokyklos uždavinys – išmokyti vyrus ir moteris kūrybiškai žvelgti į realybę ir dalyvauti keičiant pasaulį, nieko nediskriminuoti, rodyti pagarbą kitoms kultūroms ir nemenkinti savos.