

## ТРАНСНАЦІОНАЛЬНИЙ СОЦІАЛЬНИЙ ПРОСТІР

Піркко ПІТКЕНЕН

### ДОСЯГНЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОМУ ПРОСТОРОВОМУ ВИМІРІ

*Переклад з англійської Ірини Швець*

*Pirkko Pitkänen*

#### AN ATTAINMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN TRANSNATIONAL SETTINGS SPACE

Translated from English by Iryna Shvets

Increasing transnational interaction and collaboration provide both novel challenges and forums for learning in transnational settings. Transnational expert and diaspora networks in particular play a crucial role when considering the transformation processes underway. This paper discusses the role of formal and informal learning in emerging transnational educational spaces. The term 'transnational educational space' is used to describe the ways in which individual or collective actors make use of space in transnational settings, focusing in particular upon questions of empowerment and the related needs for skill acquisition. A fundamental characteristic feature is the continuous circulation of knowledge and know-how in a transnational setting. The paper concludes that in order to be able to operate successfully in culturally diverse transnational environments, there is a need for the development of both cognitive, attitudinal, and operative dimensions of a person's intercultural competence.

**Keywords:** transnational dimensions, transnational educational spaces, ways of transnational cooperations, intellectual borders of diaspora, cultural diversity in educational environments.

© П. ПІТКЕНЕН, 2015

Розширення міждержавних відносин та сфер для співпраці зумовлюють появу нових дискусій щодо формального та неформального підходу до навчання у транснаціональному контексті. З 1990-х рр. науковці починають звертати увагу на перехідну природу міждержавних просторів та дають їм різні визначення: «транснаціональні мережі мігрантів» [27], «транснаціональні соціальні поля» [8], «транснаціональні спільноти» [25] або «транснаціональні соціальні простори» [7; 29]. З освітньої точки зору, «транснаціональний простір» може трактуватися як середовище навчання, де усі освітні актори взаємодіють та здійснюють таку діяльність, яка поєднує кілька національних держав. Окрім міграційних рухів, важливими факторами появи освітніх просторів, що перетинають географічні, політичні, соціальні чи культурні кордони, є щоденні транснаціональні зв'язки та активності людей.

Термін «транснаціональний освітній простір» у цій статті вжито для позначення способів використання освітнього простору індивідами чи групами освітніх суб'єктів в транснаціональному вимірі, — зокрема, через фокусування на питаннях розширення прав і повноважень (*empowerment*) та забезпечення потреб, пов'язаних з набуттям кваліфікацій. Основоволожною особливістю такого простору є постійна циркуляція знань та ноу-хау в транснаціональному вимірі. З огляду на сучасні транснаціональні процеси, принципову роль тут відіграють транснаціональна експертна та діаспорна мережі. Зокрема, чимало спеціалістів з інформаційно-комунікаційних технологій та студенти ВНЗ вже засвоїли мобільні способи життя. Таким чином, розширюються не лише інтелектуальні межі діаспор, а й помітно розширюються способи транснаціональних взаємодій.

Новопосталі транснаціональні освітні простори та зростання культурного різноманіття в освітніх середовищах змушують переглянути мету самої освіти: все більше актуалізованим стає набуття міжкультурної компетентності. В цій статті основну увагу зосереджено на характеристиках нових освітніх просторів та вимогах до компетентності, що виникають у транснаціональних вимірах. У вступній частині аргументуємо, що в умовах зростання транснаціонального співробітництва та міжкультурного розмаїття в освітньому середовищі досягнення міжкультурної компетентності стає щораз необхіднішим. У наступних розділах встановлює-

мо, що досягнення успішної транснаціональної взаємодії передбачає одночасно три аспекти міжкультурної компетентності — когнітивний, поведінковий та оперативний. Наостанок, у завершальному розділі дослідження підсумовуємо основні виклики, що виникають в транснаціональних навчальних середовищах, які розширюються.

### Передумови

Серед факторів, що сприяють транснаціональній мобільності, вирізняємо глобалізацію, хороше транспортне сполучення і зв'язок, а також активний рекрутування спеціалістів тими державами, які зіштовхнулися з браком якісних кадрів. Міграція відбувається не лише зі світу, що розвивається, до вже розвиненого, але передбачає також активний обмін людьми між країнами низького і високого рівня доходу, а також чимало випадків переїздів з більш розвинених країн до менш розвинених, зазвичай на роботу за короткотерміновим контрактом [37, р. 172]. Окрім міграції низькокваліфікованих працівників в багаті країни, набирає обертів також і міжнародна міграція висококваліфікованих фахівців, для яких фактором, що притягує, є кращий заробіток чи умови проживання, а чинником, який виштовхує — брак можливостей у себе на батьківщині. Крім того, як показують недавні дослідження, транснаціональна міграція є дуже вибірковою та фрагментарним процесом. Рамки, інтенсивність і мотиваційна основа транснаціональної діяльності можуть відрізнятися як безпосередньо серед мігрантів, так і упродовж їхніх життєвих циклів [18].

Питання про те, чому і як з'являються транснаціональні освітні простори, тісно пов'язане з питанням, як відбувається транснаціональна міграція. Конвенційною є теза про те, що міграцію зазвичай спричиняють глобальні відмінності в рівні достатку: транскордонні переміщення людей, певна річ, відбуваються внаслідок дисбалансу в економічній ситуації між країною-відправником та країною-реципієнтом. Схожою є думка, що збільшення транснаціональної міграції пов'язане з демографічними питаннями: зростання чисельності населення, негативне або повільне економічне зростання, високий рівень неповної зайнятості чи безробіття, у поєднанні з нерівномірним розподі-

лом доходів змушує людей шукати роботу і більший дохід за кордоном. Правдою є і те, що демографічні профілі країн світу швидко змінюються, у країнах з низьким рівнем доходів, як правило, мешкає молодше населення, ніж у західних індустріалізованих суспільствах. Але на практиці ситуація є складнішою [38, с. 4]. Дослідники відзначають, що мігранти, як правило, не є найбіднішими верствами населення своїх країн, і що основну частину мігрантів з т. зв. країн, що розвиваються, і особливо з Африки, складають молоді чоловіки, часто з кращим освітнім рівнем, ніж в середньому по країні [4; 5].

Світова діаспора висококваліфікованих і освічених людей та глобальна конкуренція за здобуття навичок у сфері науки чи техніки залишаються ключовими тенденціями в сучасному світі. Щораз більша кількість вчених, інженерів і фахівців у сфері інформаційно-комунікаційних технологій виходять на транснаціональні ринки праці, для яких міжнародний рекрутування є важливим компонентом кадрового планування. В рамках глобальної конкуренції за талановитих працівників багато західних країн також стали активнішими у сфері міжнародного найму студентів ВНЗ. Для країн, що стоять перед реальною чи потенційною загрозою нестачі кваліфікованих кадрів, студенти є наче «напівкваліфікованими» працівниками: студенти або вже отримали освітній рівень на батьківщині й виїжджають за кордон для здобуття наукового ступеня, або ж вони відразу за кордоном отримали відповідний освітній рівень, завдяки чому опиняються у категорії висококваліфікованих працівників.

В окремих випадках транснаціональні простори можуть самі стати спільнотами людей, поділених за профорієнтацією. Наприклад, високотехнологічні фахівці з Індії або Китаю можуть бути «громадянами світу», основним завданням яких є пошук можливостей для кар'єрного росту, що допоможе їм максимально збільшити свої доходи і заощадження [26; 36; 30]. Поява світових діаспорних мереж генерує нові питання щодо вимог до компетентності. Усі проведені дослідження досі не в змозі пояснити, які освітні наслідки можуть виникнути у транснаціональних мережах експертів і яким чином можна виробити вагому міжкультурну компетентність в транснаціональних або навіть світових вимірах.

Появі транснаціональних освітніх просторів серед студентів значною мірою сприяли міжнародні конвенції та угоди між вищими навчальними закладами; міжнародні програми обміну та визнання освітніх ступенів, а особливо розширення можливостей студентів для співпраці на транснаціональному і світовому рівнях. Незважаючи на підписані міжнародні договори і конвенції, очевидно, що іноземні випускники не надто ефективно працевлаштовані в суспільствах-реципієнтах. Тож ключове питання в тому, як такі студенти можуть здобути міжкультурну компетентність.

У громадах-реципієнтах, не тільки іноземці, а й переважна більшість суспільства повинна володіти необхідними компетенціями, щоб успішно співпрацювати у складніших транснаціональних умовах. Крім того, концептуалізація освітніх зусиль, яка відбувається в транснаціональних вимірах, де що зміщує фокус аналізу з тих осіб, які насправді іммігрували, до тих, які не обов'язково переїжджали, проте підтримують зв'язок з мігрантами через транскордонні мережі. Пеггі Левітт (Levitt), зокрема, підкреслила роль ідей і практик, які передаються в транснаціональному вимірі [14; 33]. Левітт називає їх «соціальними переказами» (*social remittances*), які, як правило, передаються від суспільства-реципієнта до суспільства-відправника.

Транскордонні рухи людей є не єдиним фактором підвищення транснаціональної співпраці. У сучасному світі є численні наукові, освітні, економічні та культурні мережі, які виступають майданчиком для формального та неформального навчання. Очевидно, що для транснаціональної взаємодії як повсякденного досвіду необхідні спеціальні компетенції, щоб подолати занепокоєння, викликане культурними відмінностями, під час взаємодії з людьми з різних національних традицій.

### Навчання міжкультурній компетентності

Щоб пришвидшити здатність людини діяти в культурно розмаїтому середовищі, слід розвивати *когнітивний, поведінковий і оперативний* аспекти міжкультурної компетентності.

### Когнітивний аспект

Необхідною, хоча й не достатньою складовою міжкультурної компетентності є отримання культурного<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Під «культурою» ми маємо на увазі стиль життя, в тому числі ті припущення та цінності, які людина не завжди усвідомлює.

знання. Знання — це форма культурного капіталу, і його здобуття відкриває нові можливості. Таким чином, доступ до знання — достовірного з культурної точки зору та дієвого у використанні — є одним з найбільших ресурсів і джерел розширення власних можливостей, прав і повноважень<sup>2</sup>. У культурно розмаїтих середовищах це супроводжується знайомством з іноземними культурами, а також усвідомленням власних культурних «точок відліку». Особи, які знайомі чи беруть участь у творенні лише власної культури, або дивляться на світ через свої унікальні культурні перспективи, не можуть повною мірою побачити і зрозуміти інші культури через свою «засліпленість». Оскільки власна культура автоматично розглядається як вроджена, вона стає єдиним природним способом функціонування у світі. Решта світу розглядається через наші культурні лінзи, інші культури пізнаються в порівнянні з нашою і оцінюються за нашими культурними стандартами [1; 17, р. 17—38; 28].

Таким чином, ми схильні оцінювати все, що ми бачимо і відчуваємо, на основі нашого власного досвіду, а потім — діяти відповідно. Едвард Голл (Hall) [10] називає це *критерієм самореференції*. Ті, хто усвідомлюють власний критерій самореференції та готові коригувати свої судження й оцінки, швидше за все, наразі дізнаватимуться особливості інших культур, ближче познайомляться і зі сво-

<sup>2</sup> У питанні концепції «розширення прав і повноважень» (*empowerment*) важливо наголосити на слові «влада» (*power*). Здебільшого, теорії «влади» визначають її домінування у стосунках — здатність контролювати інших, керувати ними. Крайзберг (Kreiszberg) [13] називає цю концепцію «владою над» (*power over*). Важливим є вміння побачити розширення власної влади як процес, під час якого людина отримує контроль над своїм життям. Зверніть увагу, що перше значення слова «влада», яке подає Оксфордський словник англійської мови — це «здатність щось робити чи виконувати, або впливати на людей чи речі». Попри те, що в другій частині визначення є ідея домінування, вона цілковито відсутня в першій частині. Як наслідок, здатність щось робити або реалізувати власні бажання не обов'язково передбачає, що ефективність залежатиме лише від контролю чи домінування. Крайзберг пов'язує з цим альтернативну концепцію «влади з» (*power with*). Це те значення, у якому «розширення прав і повноважень» (*empowerment*) вживається у цьому тексті.

єю. Таким чином, для того, щоб зрозуміти інших людей, ми повинні зрозуміти самих себе. Це не так легко, як може здатися на перший погляд, оскільки більшість з того, що творить культуру, засвоюється нами несвідомо в процесі первинної соціалізації [2, р. 17].

Культура може розглядатися як ментальний ряд вікон, через які ми споглядаємо життя. Цей ряд варіюється від людини до людини в межах культурного контексту, але деякі важливі характеристики зберігаються спільними для всіх. Зокрема, культура — це не щось, з чим ми народжуємося, вона пізнається через процеси неформального і формального навчання протягом різних процесів інкультурації. Більшість з того, що ми дізнаємося про власну культуру, зберігається у ментальних категоріях, які пригадуємо лише тоді, коли стикаємось з певними викликами [2, р. 3]. Роль культурних самоочевидностей є тут вирішальною. Для людини дуже складно визначити власні культурно угрантовані самоочевидності та зрозуміти, що люди, які представляють різні культурні традиції, можуть бачити світ по-різному. Поки все йде за звичним сценарієм, щоденна рутинна не передбачає жодних змін та, водночас, не потребує додаткових ментальних ресурсів. Ситуація змінюється, коли в навчальному середовищі збільшується рівень культурного розмаїття: учасники взаємодіють, але при цьому можуть більшою чи меншою мірою почуватися стривоженими. Типовою причиною таких стресових ситуацій є необхідність водночас вивчати і відмовлятися від вивченого, себто «відчуватися» від засвоєного на початку процесів інкультурації [24, р. 141—144].

Джек Мезіров (Mezirow) [16] стверджує, що поставити під сумнів основні культурні припущення та поведінкові очікування можна лише шляхом вивчення того, як ми розуміємо себе самих та людей навколо. Ця саморефлексія може трансформувати наші смислові перспективи. Така трансформація чи пересмислене розуміння культурних особливостей є зазвичай результатом зусиль, які ми докладаємо, аби зрозуміти культурні традиції, що відрізняються від наших попередніх уявлень. Коли ж наш досвід не співвідноситься зі смисловими перспективами, ми або відкидаємо такий досвід, або ж трансформуємо перспективи так, щоб вони відповідали новому до-

свіду. При зміні смислових перспектив ми також трансформуємо наше бачення світу та ставлення до нього. Мезіров [16, р. 168] переконує, що цей процес може сприяти творенню більшого інклюзивного світогляду [28].

### Поведінковий аспект

Усвідомлення культурної множинності й різноманіття є дуже важливим, проте недостатнім для здобуття справжньої міжкультурної компетентності, навички мають підкріплюватися етичною відповідальністю та культурною чутливістю. Для того, щоб цього досягти, слід вести міжкультурний діалог, де б обговорювалися та вивчалися цінність та значимість різних стилів життя [3, р. 259—265]. У західних країнах є стійка етична традиція брати до уваги *конфлікт інтересів*, проте в сфері культурного різноманіття ситуація значно складніша: окрім конфлікту інтересів, індивід може стикатися з *конфліктом цінностей та стандартів*. Цінності та стандарти належать до сфери «тихого знання» та культурної самоочевидності. Часто ми можемо їх і не помічати — саме з культурної точки зору [6; 20].

Неспроможність бачити інші культури як рівноцінні альтернативні форми організації життя називають *етноцентризмом*. Він є загальною рисою *сингулярної* точки зору, де власні культурні особливості вважаються природними, правильними та вищими по відношенню до інших культур [9, р. 7—8]. Для того, щоб уникнути етноцентризму, ми маємо у той чи інший спосіб вийти за межі нашого культурного кола та усвідомити свою «сліпоту». Якщо нам це вдасться, тоді нам буде легше відкоригувати наші уявлення про те, що наш спосіб життя не є унікальною системою цінностей та стандартів, а лише однією з багатьох інших систем [23].

Чи означає це, що всі цінності і стандарти культурно обмежені і відносні? Або що вони різні для різних культур? Такі тези *релятивістських* ідей були представлені під час деяких дискусій, що відбуваються на Заході, особливо під маркою «постмодернізму». Як вже було сказано, немає універсального критерію «правильної» культури, проте кожен спосіб життя чи система цінностей і стандартів є однаково «правильними». В основі цього лежить суб'єктивна теорія цінностей: позиція, згідно з якою цінності не визначаються природними механізмами чи Божою волею, на-

томість, люди визначають свої цінності. Отже, немає універсальних стандартів єдино правильного стилю життя [15; 22, с. 68—72; 21, р. 44].

Релятивісти повністю толерантні: «все дозволено», — стверджують вони. Це означає, що логічні релятивісти неминуче зайдуть в глухий кут. Вони мають, серед іншого, прийняти протилежні думки: не лише точку зору пацифістів, а й військових фанатиків. Крім того, вони повинні погодитися на існуючі обмеження щодо вираження точки зору, в тому числі думку, що ними самими можуть маніпулювати, аби змінити їхню точку зору. У такий спосіб, релятивісти, при всій своїй толерантності, повинні прийняти нетолерантність. Таким чином, релятивізм є не надто вигідною позицією, адже на практиці таки з'являється необхідність дотримуватися певних загальноприйнятих етичних принципів.

Плюралізм може вирішити питання культурної різноманітності та створити до неї коректне етичне ставлення. Плюралізм передбачає прийняття культурної різноманітності, проте не відкидаючи сподівання, що індивіди діятимуть відповідно до певних загальноприйнятих принципів. Плюралізм припускає існування деяких універсальних моральних норм, якими послуговується людина, незалежно від її релігії, культури, походження чи соціального статусу [20, р. 44]. Хоча плюралізм і не заперечує різноманіття цілей, він не заперечує і того, що є базова або мінімальна моральна тканина, універсальна і контекстно-трансцендентна. І ця базова тканина універсальної моралі тісно пов'язана з основоположними правами людини.

### Оперативний аспект

Очевидно, що взаємодія в побутових, повсякденних ситуаціях в транснаціональних умовах навчання є ефективним способом отримання міжкультурних навичок спілкування. Те саме стосується і культурної поведінки та мислення. Транснаціональний стиль життя, як повсякденний досвід, вимагає спеціальних компетенцій, зокрема, — здатність використовувати декілька мов та приборкувати тривогу, спричинену культурними відмінностями [12]. На практиці, мовні труднощі та інші комунікативні проблеми є основними факторами, що ускладнюють щоденну взаємодію і співпрацю в транснаціональних освітніх

середовищах. Крім того, актуальною залишається проблема браку навичок у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. Електронна мережа може забезпечити новий спосіб організації навчання в транснаціональних вимірах та створити такі умови, за яких учасники могли би працювати зі своїми колегами на відстані.

Незважаючи на зростання транснаціональної міграції, дуже мало відомо про те, які чинники можуть сприяти тому, аби людина могла повноцінно взаємодіяти та працювати в транснаціональному вимірі. Сучасні дослідження не дають вичерпного пояснення, які навички міжкультурного спілкування будуть глобально необхідні в науці і технологіях і яким чином можна покращити міжкультурну компетенцію через навчання.

У культурно різноманітному середовищі слід створювати і розвивати сприятливі умови для успішної міжкультурної взаємодії та навчальних процесів. Саме транснаціональний освітній простір може підготувати середовище для транснаціональної діяльності, яка б посилювала міжкультурну компетенцію учасників, беручи до уваги їхні навички міжкультурного спілкування та когнітивну й поведінкову основи міжкультурної взаємодії. Людина, яка успішно працює через таку взаємодію або здобуває нові навички, також має хороші шанси здобути міжкультурну компетенцію [16, р. 167; 28].

Освіта в контексті культурної різноманітності породжує виклики для інклюзивних смислових перспектив. А це, своєю чергою, передбачає гнучкість у сприйнятті і толерантність до культурних відмінностей. Учасники освітніх ініціатив повинні сприймати те, що усі вони водночас схожі між собою і різні. Як і всі люди, вони володіють спільною людською ідентичністю, але опосередкованою культурою. Вони мають спільний потенціал та потреби, проте різні культурні традиції та індивідуальні особливості визначають та структурують їх по-різному.

### Висновки

То чого ж ми навчаємося, коли дивимося на світ через транснаціональні лінзи й намагаємося проаналізувати актуальні проблеми, що виникають в освітніх середовищах?

По-перше, транснаціональна перспектива допомагає нам побачити трансформативний характер но-

вих освітніх просторів: поява транснаціональних навчальних середовищ актуалізує питання щодо вимог компетенції та підтримання культурної ідентичності. Ключовим питанням є те, як змінити освітню практику так, аби вона відповідала транснаціональним практикам та міжнародному співробітництву? Світова діаспора висококваліфікованих і освічених людей генерує нові питання щодо компетенцій рекрутування [35]. Очевидно також і те, що освіта тепер починає фокусуватися на мультикультурній свідомості та культурній чутливості. Всі учасники, що виконують спільну роботу або беруть участь в освітніх ініціативах, повинні розуміти, що їх власна культура не пропонує єдино правильний спосіб мислення, а є лише однією серед багатьох інших. Знайомство з різними культурними практиками допомагає виявити наші культурні самоочевидності. Важливо також пам'ятати, що усі люди фізично і психологічно схожі, якщо не брати до уваги культурний аспект. Незважаючи на відмінності в стилі життя, людські буття є первинними за культурні структури, які є схожими *функціонально* та можуть порівнюватися.

Проте, міжкультурна взаємодія — це не так вже і просто, адже наше життя ґрунтоване в культурі, а ми усі є культурно упередженими. Часто виникає потреба свого роду відмовитися від завченого раніше. Людина, яка може успішно вчитися та «відучуватись» внаслідок повсякденних переживань й транснаціональної взаємодії, здобуває міжкультурну компетентність. Як наслідок, настає розуміння того, що ми, люди, є водночас природними та культурними істотами зі спільною людською ідентичністю, опосередкованою культурним досвідом. Порівняння культур може допомогти побачити різні культурні практики, що відображають різні вирішення однакових життєвих проблем чи ситуацій. Цей процес ґрунтується на мультикультурній обізнаності та діалозі з іншими, що має на меті виокремити для себе альтернативні перспективи і проаналізувати сприйняття власного статусу з різних точок зору.

Навчання міжкультурної компетентності можна описати як процес, що розвивається через критичні зустрічі з культурами і за допомогою діалогу. Ми повинні навчитися взаємодіяти з різноманітними, навіть суперечними знаннями та точками зору. Наші

власні способи мислення і поведінки мають сприйматися по відношенню до інших культур, і на цьому шляху можуть виникати непорозуміння й траплятися «сліпі плями» в сприйнятті та трактуванні чужої поведінки. Кінцевою метою є емоційна прихильність до основоположної єдності всіх людей, і в той же час, вміння приймати і цінувати відмінності, які лежать між людьми різних культур.

По-друге, з появою транснаціональних освітніх просторів виникає необхідність у культурно відповідальній освіті. Освіта є стратегічно важливою сферою, яка надає людям різноманітний культурний капітал та створює рівні можливості для побудови свого майбутнього. Зазвичай, побутує переконання, що подібне ставлення може подолати нерівності, які існують у відповідному контексті. Це справджується у культурно однорідному середовищі, де люди мають аналогічні потреби, норми, мотиви, соціальні звички та моделі поведінки. Рівність прав у цьому контексті означає посідання більш-менш схожих прав, а рівність у ставленні означає більш-менш однакове ставлення. Принцип рівності прав тут, отже, легше ідентифікувати та застосувати, а дискримінаційні відхилення можна виявити майже одногосно. Але цей принцип не завжди спрацьовує у полікультурному навчальному середовищі.

У середовищах багатьох культур люди, швидше за все, не сприймуть деяких виявів поваги, чи не зрозуміють реакції на певні питання, або ж відкинуть те, що хтось інший називає однаковим ставленням. Таким чином, лише за умов культурно чутливої співпраці можна досягнути рівних можливостей для всіх учасників. Важливо також зрівняти усіх учасників перед тим, як інтегрувати їх до освітніх ініціатив або транснаціональної співпраці. Таким чином, щойно ми починаємо звертати увагу на культурне різноманіття, рівне ставлення перетворюється з однакового ставлення до всіх осіб на культурно чутливе. При цьому актуальним стає питання про те, як можна переконатися, що співпраця в різних культурах дійсно відбувається за рівних умов, а не є прикриттям для дискримінації чи привілеювання [19, р. 242, 261—262].

По-третє, збільшення транснаціональної міграції разом з глобалізацією змушує освітні установи переглянути свої нинішні стратегії і практики. Осно-

вне питання тут — чи освітні установи таки спромоглися надати людині усі необхідні компетенції, аби вона могла давати собі раду у мультинаціональних та мультикультурних робочих та побутових середовищах. На практиці, усім освітнім організаціям слід зрозуміти, що підтримка міжкультурного порозуміння є дуже важливим компонентом організаційного розвитку. Така схема розглядає організацію як набір практик, які у глобальних масштабах визначають індивідів як більш чи менш компетентних членів громад.

По-четверте, очевидно, що традиційні державні системи освіти, які водночас відображають і підсилюють існуючі розколи на основі національного чи мовного питання, зараз перебувають під тиском феномену транснаціоналізму [34]. Як стверджує Девора Калекін-Фішман (Kalekin-Fishman) [11, р. 164—192], в сучасному світі назріла потреба в космополітичній освіті. Її можна досягнути лише за тих умов, якщо педагоги вироблять способи для залягоджень конфліктів між цілями, які стоять перед державами, і транснаціональною реальністю в повсякденному житті. Для цього слід міркувати категоріями ідеї, де учасники транснаціонального освітнього середовища мають можливість здобути певні компетенції, які, в свою чергу, робитимуть їхню взаємодію більш успішною та етичною у глобальному вимірі.

Перехід від етноцентристського світогляду до глобальної обізнаності вимагає значних поведінкових змін. Інші культури трактують речі дещо по-іншому, аніж ми очікували. Це зовсім не означає, що ми маємо пристати на таку точку зору, чи що ми маємо якось адаптувати цінності іншої культури. Це радше означає, що ми маємо вивчити наші пріоритети та чітко визначити, як нам, таким різним, найкраще разом мешкати і працювати.

Слід також розуміти, що одне лише культурне розмаїття не робить культури кращими чи гіршими, правильними чи неправильними. Культури, що розвинулися в різних частинах світу, не схожі між собою через різні кліматичні та інші «задані» обставини, а також через різні умови життя, в яких люди були змушені існувати. Таким чином, важливі питання, що стосуються життя і засобів до існування, з часом теж змінювалися і привели до розвитку диференційованої системи цінностей і стандартів. Це, од-

нак, не означає, що цінності і стандарти є «відносними» в тому сенсі, що немає міжкультурних стандартів їх оцінки.

1. *Banks J.* Multiethnic Education: Theory and Practice / James A. Banks. — Boston : Allyn & Bacon, 1981. — 336 p.
2. *Beamer L.* Intercultural Communication in the Global Workplace / Linda Beamer, Iris Varner. — Boston : McGraw Hill Companies, 2001. — 384 p.
3. *Bennett C.* Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence / C. Bennett // *Journal of Teacher Education*. — 1995. — № 46. — P. 259—265.
4. *Chant S.* Migration and development: The importance of gender / S. Chant, S.A. Radcliffe // *Gender and Migration in Developing Countries* / ed. by S. Chant. — London : Belhaven Press, 1992. — P. 174—196.
5. *De Haas H.* Migration transitions: A theoretical and empirical inquiry into the developmental drivers of international migration / H. de Haas // *Institutional Migration Institute Working Papers*. — 2010. — Vol. 24. — 147 p.
6. *Eriksson L.* Maahanmuuttajat ja oikeuden rajat / L. Eriksson // *Muukalaiset: Juridikkasta ja asenteista kansojen kohdatessa* / ed. by T. Järvinen & A. Kortelainen. — Helsinki : Edita, T. Järvinen & A. Kortelainen, 1997. — P. 2230.
7. *Faist T.* The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces / Thomas Faist. — Oxford : Clarendon Press, 2004. — 400 p.
8. *Glick Shiller N.* Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration: Towards a transnational perspective on migration / Nina Glick Schiller, Linda Basch, Cristina BlancSzanton // *Race, class, ethnicity, and nationalism reconsidered. Annals of the New York Academy of Sciences*. — 1992. — Vol. 645 (1). — P. 1—24.
9. *Gollnick D.M.* Multicultural education in a pluralistic society / Donna M. Gollnick, Philip C. Chinn. — Upper Saddle River, N. J. : Merrill. — 363 p.
10. *Hall E.T.* Beyond Culture / Edward T. Hall. — New York : Anchor Press, 1977. — 320 p.
11. *KalekinFishman D.* Bringing teachers back in: Dilemmas of cosmopolitan education in the context of transnationalism / D. KalekinFishman // *Transnationalisation and institutional transformations ; COMCAD Working Papers* / ed. by T. Faist, P. Pitkänen, J. Gerdes, E. Reisenauer. — 2010. — Vol. 87. — P. 164—192.
12. *Koehn P.H.* Transnational Competence: Empowering Curriculum for HorizonRising Challenges / Peter H. Koehn, James N. Rosenau. — Boulder : Paradigm, 2009. — 232 p.
13. *Kreisberg S.* Transforming Power. Domination, Empowerment, and Education / Seth Kreisberg. — Albany : State University of New York Press, 1992. — 288 p.
14. *Levitt P.* Social remittances: Migrationdriven locallevel forms of cultural diffusion / P. Levitt // *International*

- Migration Review. — 1998. — Vol. 32 (4). — P. 926—948.
15. *Matilal B.* Pluralism, relativism, and interaction between cultures / B. Matilal // *Culture and Modernity: East-West Philosophic Perspective* / ed. by E. Deutsch. — Honolulu : University of Hawaii Press, 1991. — P. 141—153.
  16. *Mezirow J.* Transformative Dimensions of Adult Learning / Jack Mezirow. — San Francisco : JosseyBass, 1991. — 272 p.
  17. *Mezirow J.* Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa / Jack Mezirow, Leevi Lehto, Leena AhteenmäkiPelkonen. — Helsinki : Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 1995. — 398 p.
  18. Migration and transformation: Multilevel analysis of migrant transnationalism / ed. by P. Pitkänen, A. Icdydu, D. Sert. — DordrechtHeidelberg ; New York ; London : Springer, 2012. — 236 p.
  19. *Parekh B.* Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory / Bhikhu Parekh. — New York : Palgrave, 2000. — 432 p.
  20. *Pitkänen P.* Education for crosscultural competence: Evaluation studies for crosscultural teacher training / Pirkko Pitkänen // *Innovative Approaches to Intercultural Education* / ed. by K. Häkkinen. — University of Jyväskylä : Continuing Education Centre, 1999. — P. 64—68.
  21. *Pitkänen P.* Judgement, education and multiculturalism / Pirkko Pitkänen // *Multicultural Education: Reflection on Theory and Practice* / ed. by K. Häkkinen. — University of Jyväskylä : Continuing Education Centre, Multicultural Programmes, 1998. — P. 43—48.
  22. *Pitkänen P.* Kun kulttuurit kohtaavat — etiikan näkökulma / Pirkko Pitkänen // *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen* / ed. by Pirkko Pitkänen. — Helsinki : Edita, 1997. — P. 68—77.
  23. *Pitkänen P.* Multicultural empowerment of immigrant students in a culturally diverse society / Pirkko Pitkänen // *Philosophical Perspectives: Essays in Honour of Seppo Sajama on his 50<sup>th</sup> Birthday* / ed. by T. Korte. & J. Räikkä ; University of Turku Reports from the Department of Philosophy. — 2002. — Vol. 9. — P. 195—209.
  24. *Pitkänen P.* Philisophical basis for multicultural counseling / Pirkko Pitkänen // *Multicultural Guidance and Counselling: Theoretical Foundations and Best Practices in Europe* / ed. by M. Launikari & S. Puukari. — University of Jyväskylä : CIMO Institute for Educational Research, 2005. — P. 137—147.
  25. *Portes A.* Globalization from Below: The Rise of Transnational Communities / Alejandro Portes // *Oxford University CMD working papers series*. — 1997. — Vol. 98 (1). — 52 p.
  26. *Qureshi K.* Migration, transnationalism and ambivalence: The PunjabUnited Kingdom linkage / K. Qureshi, V.J. Vaghese, F. Osealla, S.I. Rajan // *Migration and transformation: Multilevel analysis of migrant transnationalism* / ed. by P. Pitkänen, A. Icdydu, D. Sert. — DordrechtHeidelberg ; New York ; London : Springer, 2012. — P. 13—62.
  27. *Rouse R.* Mexican migration and the social space of post-modernism / Roger Rouse // *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*. — 1991. — Vol. 1 (1). — P. 8—23.
  28. *Taylor E.W.* Intercultural competency: A transformative learning process / E.W. Taylor // *Adult Education Quaterly*. — 1994. — Vol. 44 (3). — P. 154—174.
  29. *Transnational Social Spaces: International Migration and Transnational Companies in the Early Twentyfirst Century* / ed. by Ludger Pries. — New York : Routledge, 2001. — 228 p.
  30. *Vertovec S.* Migrant transnationalism and modes of transformation / S. Vertovec // *International Migration Review*. — 2004. — Vol. 38 (3). — P. 970—1001.
  31. COMCAD: Center on Migration, Citizenship and Development. University of Bielefeld, Faculty of Sociology [електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://www.unibielefeld.de/%28en%29/tdrc/ag\\_comcad/publications/wp.html](http://www.unibielefeld.de/%28en%29/tdrc/ag_comcad/publications/wp.html).
  32. *Lall M.* Indian students in Europe. Trends, constraints and prospects, living in 'the age of migration' / Lall M. // *Briefing Paper for the academic network for European research on India*. — 2006 [електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://www.ioe.ac.uk/staff/EFPS/EFPS\\_46.html](http://www.ioe.ac.uk/staff/EFPS/EFPS_46.html).
  33. *Levitt P.* Social remittances — Culture as a development tool / Levitt P. — 2008 [електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.uninstraw.org/en/images/stories/remittances/documents/forum/peggylevitt.pdf>.
  34. *Mannitz S.* Does transnationalisation matter in nationstate school education: Normative claims and effective practices in a German secondary school / Mannitz S. // *Working Paper Series WPTC0214* / ed. by A. Rogers. — University of Oxford, 2002 [електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://www.transcomm.ox.ac.uk/working\\_papers.htm](http://www.transcomm.ox.ac.uk/working_papers.htm).
  35. *Meyer J.B.* Scientific diasporas: A new approach to the brain drain / Meyer J.B., Brown M // *Management of Social Transformations. World Conference on Science on 26 June — 1 July 1999. UNESCO/ICSU: Discussion Paper*. — 1999. — Vol. 41 [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.unesco.org/most/meyer.htm>.
  36. *Rao B.* Economic migrants in a global labour market. A report on the recruitment and retention of Asian computer professionals by Canadian high tech firms / Rao B. // *Canadian Policy Research Networks*. — 2001 [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.cprn.org/7en7doc.cfm?doc51>.
  37. *Skeldon R.* More than remittances: Other aspects of the relationship between migration and development / Skeldon R. — 2004 [електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://secint50.un.org/esa/population/meetings/thirdcoord2004/P23\\_AnnexIV.pdf](http://secint50.un.org/esa/population/meetings/thirdcoord2004/P23_AnnexIV.pdf).
  38. WDCM (2005) G20 Workshop on demographic challenges and migration [електронний ресурс]. — Режим доступу:[http://www.g20.org/Documents/2005\\_workshop\\_proceedings.pdf](http://www.g20.org/Documents/2005_workshop_proceedings.pdf).



Піркко Піткенен

### ДОСЯГНЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОМУ ПРОСТОРОВОМУ ВИМІРІ

Переклад з англійської Ірини Швець

Зростання транснаціональної взаємодії та співпраці спричинює нові виклики і, водночас, забезпечує майданчики для освіти в транснаціональних умовах. У розвитку трансформаційних процесів визначальну роль відіграють транснаціональні експерти і, зокрема, діаспорні мережі. В цій статті проаналізовано роль формального і неформального навчання в нових транснаціональних освітніх просторах. Термін «транснаціональний освітній простір» вжито, аби описати способи, у яких індивідуальні чи колективні актори використовують простір в транснаціональних умовах, і зокрема зосереджують на питанні розширення прав і можливостей та пов'язаних з ними потреб у набутті навиків. Зasadничою прикметою є безперервна циркуляція знань та компетенцій в транснаціональних умовах. Автор доходить висновку, що аби успішно функціонувати в культурно розмаїтих транснаціональних середовищах, треба розвивати когнітивні, поведінкові та оперативні виміри міжкультурної компетенції особи.

**Ключові слова:** транснаціональні виміри, транснаціональні освітні простори, способи транснаціональних взаємодій, інтелектуальні межі діаспор, культурне різноманіття в освітніх середовищах.

Піркко Піткенен

### ДОСТИЖЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ТРАНСНАЦИОНАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕННОМ ИЗМЕРЕНИИ

Перевод с английского Ирины Швець

Повышение транснационального взаимодействия и сотрудничества порождает новые вызовы и форумы для обучения в транснациональных условиях. Транснациональные эксперты и, в частности, сети диаспор, играют решающую роль в развитии трансформационных процессов. Эта статья обсуждает роль формального и неформального обучения в развитии транснациональных образовательных пространств. Термин «транснациональное образовательное пространство» используется для описания способов, которыми индивидуальные или коллективные акторы используют пространство в транснациональных условиях, ориентируясь, в частности, на вопросы расширения прав и возможностей, а также связанных с ними потребностей в приобретении навыков. Основной характеристикой является непрерывная циркуляция знаний и компетенций в транснациональных условиях. Автор приходит к выводу, согласно которому, успешная деятельность в различных культурных транснациональных средах, требует развития когнитивных, поведенческих и оперативных изменений межкультурной компетенции личности.

**Ключевые слова:** транснациональные измерения, транснациональные образовательные пространства, способы транснациональных взаимодействий, интеллектуальные границы диаспор, культурное разнообразие в образовательных средах.