



Terp taikamosios kalbotėros barų

Mokslinių straipsnių rinkinys
prof. Meilutės Ramonienės jubiliejui



Švenčiant Lituanistinių studijų katedros 25 metų jubiliejų, 2015 m.



Meilutė ima interviu informantės namuose, Telšiai, 2021 m.

Terp taikamosios kalbotėros barų

Mokslinių straipsnių rinkinys
profesorės Meilutės Ramonienės jubiliejui



VILNIAUS
UNIVERSITETO
LEIDYKLA

2023

Apsvarstė ir rekomendavo spaudai Vilniaus universiteto Filologijos fakulteto taryba (2023-09-06, protokolas Nr. (1.2 E) 180000-TP-11)

Sudarė:

Inga Hilbig,
Kristina Jakaitė-Bulbukienė,
Eglė Žurauskaitė,
Inga Daraškienė

Recenzavo:

prof. dr. Daiva Aliūkaitė (Vilniaus universitetas)
prof. dr. Anna Verschik (Talino universitetas)

Bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos integralios bibliotekų informacinės sistemos (LIBIS) portale *ibiblioteka.lt*

ISBN 978-609-07-0955-9 (spausdinta knyga)

ISBN 978-609-07-0956-6 (skaitmeninis PDF)

<https://doi.org/10.15388/vup-book-0037>

© Inga Hilbig, Kristina Jakaitė-Bulbukienė, Inga Daraškienė, Eglė Žurauskaitė – sudarymas, 2023

© Justina Bružaitė-Liseckienė, Ineta Dabašinskiė, Ina Druvietė, Kinga Geben, Inga Hilbig, Gabrielle Hogan-Brun, Laura Kamandulytė-Merfeldienė, Birutė Klaas-Lang, Eglė Kontutytė, Sanita Martena, Vaida Našlėnaitė Eberhardt, Jogilė Teresa Ramonaitė, Kerttu Rozenvalde, Aušra Valančiauskienė, Eglė Žurauskaitė – tekstų autorės, 2023

© Vilniaus universitetas, 2023

Turinys

Pratarmė / 7

Gabrielle HOGAN-BRUN
Baltic Language Networking: A Personal View / 21

Kinga GEBEN
Lietuvos lenkų jaunimo kalbinės nuostatos / 29

Jogilė Teresa RAMONAITĖ
Lietuvoje gyvenančių užsieniečių kalbinės nuostatos lietuvių kalbos atžvilgiu:
įžvalgos iš kokybinio tyrimo / 43

Ineta DABAŠINSKIENĖ, Laura KAMANDULYTĖ-MERFELDIENĖ
Kodų kaita dvikalbių vaikų rišliuosiuose pasakojimuose / 61

Sanita MARTENA
Family Language Policy: the Maintenance of Latvian as a Heritage Language
in the Diaspora / 83

Birutė KLAAS-LANG, Kerttu ROZENVALDE
Conflicting Attitudes about the Place of Estonian at the University of Tartu:
Interpreting Survey Data on Local and International Staff / 101

Ina DRUVIETE
Cases in the Constitutional Court of Latvia on Language Use in Higher Edu-
cation: Lessons for Linguists and Decision-makers / 115

Justina BRUŽAITĖ-LISECKIENĖ
Vilniaus universiteto studentų iš užsienio šalių motyvacija mokytis lietuvių
kalbos kaip svetimosis / 131

Vaida NAŠLĖNAITĖ EBERHARDT
Kai kurie individualūs lietuvių kalbos kaip svetimosis mokymosi ypatumai
suaugusiųjų daugiakalbių grupėje / 153

Aušra VALANČIAUSKIENĖ
Žodynai ir automatiniis vertimas: ką renkasi besimokantieji lietuvių kalbos
kaip svetimosis / 165

Eglė KONTUTYTĖ
Kalbotyros straipsnių sąsajos su kitais mokslo tekstais / 181

Eglė ŽURAUSKAITĖ
Lietuvos ir JAV politikų debatuose taikomos nemandagumo strategijos / 197

Pratarmė

Taikomosios kalbotyros paviliota

Šis straipsnių rinkinys skiriamas profesorei Meilutei Ramonienei, kuri 2023 metų rudenį švenčia gražų jubiliejų. Vienuolikos mokslinių tekstų autorės – jos studentės, kolegės, įvairių projektų bendradarbės, publikacijų bendraautorės, bičiulės – mokslininkės iš Lietuvos, Latvijos ir Estijos.

Darbų krepšys galėjo būti ir pilnesnis, mat kviestų ir parašyti norėjusių, bet negalėjusių ar nespėjusių (tas visko pilnas akademinis ir šiaip gyvenimas...) buvo antra tiek. Vienas knygos tekstas yra kitokio žanro – tai asmeninis šveicarės prof. Gabrielleės Hogan-Brun pasidalijimas. Pasakodama apie savo išitraukimą į Baltijos šalių sociolingvistinės situacijos tyrimus, autorė mini lemtingą prieš daug metų įvykusį, artima akademinę (ir ne tik) draugystę virtusį susitikimą su Meilute, išryškina jos indėlį į regiono mokslininkų tinklaveiką, sumini to bendradarbiavimo rezultatus.

Aktyvi konferencijų, simpoziumų, seminarų, projektų dalyvė, organizatorė ir vadovė profesorė Meilutė taikomios kalbotyros laukuose labai plačiai domisi daugybe dalykų. Džiaugiamės, kad šio rinkinio straipsniai apima daug jubiliatei svarbių temų: tai ir nacionalinės kalbų politikos aukštajame moksle iššūkiai (Ina Druviete ir Birutė Klaas-Lang su Kerttu Rozenvalde), ir kalbų politika diasporos šeimose (Sanita Martena) bei dvikalbių emigrantų vaikų kodų kaita (Ineta Dabašinskienė su Laura Kamandulyte-Merfeldiene); ir Lietuvos lenkų jaunimo, ir pas mus gyvenančių užsieniečių nuostatos lietuvių kalbos atžvilgiu (Kinga Geben ir Jogilė Teresa Ramonaitė); tarptautinių Vilniaus universiteto studentų lietuvių kalbos mokymosi motyvacija (Justina Bružaitė-Liseckienė), lingvodidaktikos mokant lietuvių kalbos poliglotus klausimai (Vaida Našlėnaitė Eberhardt), lietuvių kalbos kaip svetimšios besimokančiųjų pasirinkimai tarp dvikalbių žodynų bei automatinio vertimo (Aušra Valančiauskienė); taip pat kalbotyros straipsnių sąsajos su kitais moksliniais tekstais (Eglė Kontutytė) ir kalbinis nemandagumas politiniame diskurse (Eglė Žurauskaitė). Knygos viršelio paveikslas sudarytas iš aprėptų taikomios kalbotyros sričių pavadinimų ir dažniausių tekstuose vartojamų sąvokų bei terminų.

Vienas pačios profesorės Meilutės tyrimų barų yra tarmės: jų mokėjimas, vartojimas, nuostatos tarmių atžvilgiu, tarmių prestižas. Taip jau susiklostė, kad leidinyje nėra nė vieno tokios tematikos straipsnio. Tačiau mes labai norėjome parodyti

dėmesį šiam moksliniam mūsų profesorės interesui ir pagerbti tokią stiprią pasvalietišką jos tapatybės dalį (beje, su kitomis kraštiečėmis katedroje ji visada kalbėjo ir kalba tarmiškai, taip pat ir darbo reikalais). Todėl galvodamos knygos pavadinimą pažaidėme ir pašmaikštavome: jis yra sukaktuvininkės gimtąja šiaurės panevėžiškių tarme. Tarmiškumas ant mokslo knygos viršelio – neįprasta, galbūt keistoka. Bet mums tai ir simbolinis veiksmas plečiant tarmių vartojimo ribas, rūpinantis kalbų bei kalbinių atmainų ekologija Lietuvoje apskritai. Žinome, kad tuo labai dega profesorės Meilutės širdis.

„Man buvo įdomiau ne pati kalba kaip tokia, o kaip kalbos gyvena tarp žmonių, kalbų ir žmonių, visuomenės santykiai“, – maždaug taip kadaise, mums drauge dardant autobusu į vieną konferenciją Varšuvoje, yra sakiusi Meilutė. Filologė lituanistė ir kartu klasikė, apgynusi onomastikos srities disertaciją, atėjusi Nepriklausomybei ir Vilniaus universiteto Filologijos fakultete nutarus įkurti naują katedrą, ji pakviesta jai vadovauti. Litanistinių studijų katedros kūryba Meilutė Ramonienė užsėmė nuo pamatinių akmenų. Su jai būdingu veržlumu, smalsumu ir drąsa nėrė į anuomet Lietuvoje dar nebūtos taikomosios kalbotyros vandenį. Tuo metu pirmiausia rūpėjo veiksmingos naujos – komunikaciniu metodu grįstos lietuvių kalbos kaip svetimosios mokymo metodikos bei mokomųjų priemonių rengimas tiek kitakalbių Lietuvos piliečių kalbinei integracijai, tiek į Lietuvą jau gausiau atvykstančių užsieniečių reikmėms. Vedėjos ir jos katedros užmojai, veiklų sąrašas plėtėsi: sukurta pirmeiviška lietuvių kalbos kaip svetimosios mokymo sistema, parengta mokomosios medžiagos, išleista vadovėlių, katedros žmonių organizuojama ir skaitomos paskaitos mokytojų ir dėstytojų kvalifikacijos kėlimo kursuose; užsiimama lietuvių kalbos kaip svetimosios testavimu ir kalbos lygių nustatymu, dalyvaujama Europos kalbų testuotojų asociacijos (ALTE) veikloje; ne vienus metus kuruota mokykla ne lietuvių mokomąja kalba baigusių lituanistų bakalaurų programa, vykdomos patrauklios taikomosios kalbotyros magistrantūros studijos; katedroje radosi doktorantų ir daktarų; aktyviai įsitraukiama į įvairius projektus; publikuojami mokslo ir jo sklaidos darbai; organizuojamos taikomosios kalbotyros konferencijos, dalyvaujama Lietuvos taikomosios kalbotyros asociacijos (LITAKA) veikloje, jos narių redaguojamas ir leidžiamas šios srities žurnalas.

Meilutė buvo prie daugumos šių darbų ištakų ir dažnai – pačiame jų sūkury. Turbūt galima sakyti, kad taikomoji kalbotyra Lietuvoje ir Meilutė Ramonienė – kone tapatūs dalykai. Būtent profesorė Meilutė atvedė ir mūsųose užkūrė šį mokslą, įtvirtino, institucializavo jį kaip lygiateisį greta fundamentinės kalbotyros, baltistikos ir kitų šakų. Ir kas labai svarbu – aukšta moksline savo kompetencija ir charizma pritraukė daug kitų žmonių – ne tik iš savo katedros ar fakulteto, bet ir iš įvairių kitų Lietuvos bei užsienio akademinų institucijų.

Tarp tokių žmonių esame ir mes, šio rinkinio sudarytojos – buvusios ir dabartinė profesorės doktorantės iš Lituanistinių studijų katedros. Esame labai dėkingos jai už akademinę ir asmeninę mūsų biografijose įbrėžtas ryškias žymes, už įkvėpimą, skatinimą, įgalinimą moksliniam darbui, vedimą, mūsų auginimą ir visokiausią nuoširdžią paramą skinantis kelius akademiniam pasaulyje.

Profesorė Meilutė yra toks žmogus, kuriame šauniai dera „kietosios“ ir „minkštosios“ kompetencijos: ji ir tarptautiniu mastu pripažinta, po pasaulį akademiniais tikslais daug keliaujanti, plataus akiračio, didelio apsiskaitymo, aštraus kritinio proto, smulkmenose nepasiklystanti, gabi ir produktyvi mokslininkė bei vizionierė, ir kartu brandi, emociškai subalansuota, dėmesinga, šilta, atvira, atlaidi, dosni, pasikliaujanti kitais ir tikinti jų sugebėjimais asmenybė, be to – gyvenimu aistringai besimėgaujanti optimistė ir linksmuolė, su kuria labai gera bendrauti ir būti. Į sudarytą trumpą svarbiausių jos pasiekimų sąrašą (žr. toliau) pateko tik „apčiuopiami“, akademinio gyvenimo aprašymą solidžiai puošiantys darbai. Tačiau dar daug jų – tokių kaip tiesioginė ir netiesioginė įtaka kitiems, jų pasaulėžiūrai, sumanymams, sprendimams, karjeroms, gyvenimams – sunkiai apskaitomi, „nematomi“. Tačiau tikrai ne mažiau, o gal net labiau reikšmingi ir tvarūs.

Profesorei Meilutei rūpi kalbos, bet dar labiau – žmonės. Kolegos, bendradarbiai, studentai, kalbų mokėtojai bei vartotojai, tiriamieji ir kiti. Ji suveda, buria, kloja kelius, renčia tiltus, mezga tinklus – tarp žmonių, kalbų, disciplinų, savo fakulteto ir universiteto kolegų, skirtingų akademinų padalinių, universitetų, tarp skirtingų šalių tyrėjų.

Viskas rašoma esamuojų laiku, nes, miela Meilute, šia gražia proga dėtinasi, žinoma, visai ne taškas, o tik daugtaškis arba kablelis – kaip Jums labiau patinka. Labai džiaugiamės Jumis, dėkojame už Jūsų ugnį, sveikiname ir lauksime tolesnių Jūsų idėjų bei darbų!

Už galimybę parengti šią gimtadienio dovaną rinkinio sudarytojos labai dėkoja visoms tekstų autorėms ir recenzentėms prof. Daivai Aliūkaitei ir prof. Annai Verschik. O už finansinę paramą leidybai – Vilniaus universiteto Filologijos fakultetui ir Lituanistinių studijų katedrai.

Inga Hilbig

2023 m. liepa, Vilnius

Trumpa akademinė prof. Meilutės Ramonienės biografija

- 1976 m. baigė lietuvių kalbą ir literatūrą su klasikinės filologijos specializacija VU Filologijos fakultete.
- 1987 m. VU apgynė humanitarinių mokslų disertaciją tema „Lietuvių pavardės XVII amžiaus pabaigoje“.
- 1976–1990 m. dirbo asistente VU Filologijos fakulteto Lietuvių kalbos katedroje.
- 1990 m. tapo VU Filologijos fakulteto Lituanistinių studijų katedros docente.
- 1990–1995 m., 1999–2010 m., 2015–2018 m. ėjo VU Lituanistinių studijų katedros vedėjos pareigas.
- 1995–1999 m. dėstė lietuvių kalbą, kultūrą ir istoriją Helsinkio universiteto Slavų ir baltų filologijų katedroje.
- 2001–2003 m. gavo Britų akademijos finansavimą Lietuvos etnolingvistinės situacijos tyrimui; taip pat Centrinės Europos universiteto „Curriculum Resource“ centro paramą Taikomosios kalbotyros kursui (magistro programai) rengti.
- 2006 m. apdovanota Lietuvos valstybine mokslo premija (taikomieji mokslai) (kartu su Joana Pribušauskaite, Virginija Stumbriene ir Loreta Vilkiene).
- 2011 m. tapo VU Lituanistinių studijų katedros profesore.
- 2017–2018 m. laikinai ėjo VU Filologijos fakulteto dekanės pareigas.
- 2018–2023 m. dirbo VU Taikomosios kalbotyros instituto direktore.
- 2007 m. inicijavo Lietuvos taikomosios kalbotyros asociacijos (LITAKA) steigimą, buvo jos valdybos prezidentė (2007–2022 m.) ir valdybos narė (nuo 2022 m.).
- 2005–2022 m. buvo šešių taikomosios kalbotyros konferencijų „Kalbos ir žmonės“ mokslinių komitetų pirmininkė.
- 2012 m. mokslo žurnalo „Taikomoji kalbotyra“ viena iš steigėjų.
- Nuo 2018 m. „Taikomosios kalbotyros“ vyriausioji redaktorė.
- Dalyvavo 20 nacionalinių ir tarptautinių mokslo bei kitų projektų, 10 iš jų pati vadovavo.

- Stažavosi Tartu, Oslo, Jogailos (Krokuva), Helsinkio, Bazelio, Parmos, Glazgo ir Vašingtono universitetuose.
- Yra šešių kolektyvinių monografijų mokslinė redaktorė: „Sociolingvistinė Lietuvos panorama. Gyventojų kalbinės nuostatos ir kalbinis elgesys“ (2022, VU leidykla), „Emigrantai: Kalba ir tapatybė II. Keturi sociolingvistiniai portretai“ (2019, VU leidykla), „Emigrantai: Kalba ir tapatybė“ (2015, VU leidykla), „Miestai ir kalbos II“ (2013, VU leidykla), „Miestai ir kalbos“ (2010, VU leidykla), „Language Policies and Practices in the Baltic States“ (su Gabrielle Hogan-Brun, Uldis Ozolins, Mart Rannut) (2009, Talino universiteto leidykla).
- Parengė 16 skyrių kolektyvinėms monografijoms ir studijai.
- Individualiai ir su kitais autoriais publikavo 32 mokslinius straipsnius.
- Yra kelių lietuvių kalbos vadovėlių užsieniečiams ir Lietuvos mokykloms, gramatikų, metodinių priemonių, lingvodidaktikos terminų žodyno autorė ir bendraautorė.
- Aktyvi mokslinių konferencijų dalyvė, kviestinė pranešėja, vizituojanti dėstytoja.
- Vadovavo septynioms sėkmingai apgintoms daktaro disertacijoms.
- Valstybinės lietuvių kalbos komisijos ir Lietuvos mokslų akademijos ekspertė.
- Skaito viešas paskaitas, rašo mokslo populiarinimo tekstus, pasisako žiniasklaidoje.

Toliau pateikiamas mūsų sudarytas jubiliatės sveikintojų sąrašas. Labai atsiprašome tų žmonių, kurie irgi būtų mielai į jį įsirašę, bet kurių nesugebėjome pasiekti arba į kuriuos galbūt nesugalvojome kreiptis.

Tabula gratulatoria

<i>Aliūkaitė Daiva</i>	<i>Juknevičienė Rita</i>	<i>Pribušauskaitė Joana</i>
<i>Ancevičiūtė Ieva</i>	<i>Kačkutė Eglė</i>	<i>Ragaišienė Vilija</i>
<i>Apinis Andrius</i>	<i>Kalėdienė Laima</i>	<i>Ramonaitė Jogilė</i>
<i>Balčiūnienė Ingrida</i>	<i>Kamandulytė-Merfeldienė Laura</i>	<i>Saville Nick</i>
<i>Balodė Laimutė</i>	<i>Kaškelevičienė Aurelija</i>	<i>Speičytė Brigita</i>
<i>Baravykaitė Alina</i>	<i>Katinaitė Donata</i>	<i>Stasilo Miroslavas</i>
<i>Bingelienė Ramutė</i>	<i>Kazlauskienė Vitalija</i>	<i>Storpirštienė Jolanta</i>
<i>Bissinger Frederik</i>	<i>Klaas-Lang Birutė</i>	<i>Stumbrienė Virginija</i>
<i>Blauzdavičiūtė Lina</i>	<i>Kontutytė Eglė</i>	<i>Stundžia Bonifacas</i>
<i>Bružaitė-Liseckienė Justina</i>	<i>Kuolys Darius</i>	<i>Stundžienė Bronė</i>
<i>Čepaitienė Giedrė</i>	<i>Kutanovienė Elvyra</i>	<i>Šeškauskienė Inesa</i>
<i>Dabašinskaitė Inga</i>	<i>Kvietkauskas Mindaugas</i>	<i>Šmidchens Guntis</i>
<i>Dabašinskienė Ineta</i>	<i>Lassan Eleonora</i>	<i>Tamošaitienė Aušra</i>
<i>Danielius Mantrimas</i>	<i>Lichačiova Ala</i>	<i>Tamošiūnaitė Aurelija</i>
<i>Daraškienė Inga</i>	<i>Litvinskaitė Daiva</i>	<i>Teresė Anželika</i>
<i>Drukteinis Albinas</i>	<i>Liutkevičius Rokas</i>	<i>Urbonaitė Justina</i>
<i>Druviete Ina</i>	<i>Marten Heiko F.</i>	<i>Urbonaitė-Narkevičienė Gailutė</i>
<i>Geben Kinga</i>	<i>Martena Sanita</i>	<i>Urnėžiūtė Rita</i>
<i>Grigaliūnienė Jonė</i>	<i>Maskaliūnienė Nijolė</i>	<i>Vaicekauskienė Loreta</i>
<i>Gudavičienė Eglė</i>	<i>Meiliūnaitė Violeta</i>	<i>Vaisėtaitė-Žiūkė Eglė</i>
<i>Gudalienė Birutė</i>	<i>Meškerevičiūtė Aurelija</i>	<i>Valančiauskienė Aušra</i>
<i>Hilbig Inga</i>	<i>Migauskienė Rita</i>	<i>Vaškevičienė Lina</i>
<i>Hogan-Brun Gabrielle</i>	<i>Našlėnaitė Eberhardt Vaida</i>	<i>Verschik Anna</i>
<i>Jakaitė-Bulbukienė Kristina</i>	<i>Navickas Danguolė Marija</i>	<i>Vilkienė Loreta</i>
<i>Jakaitienė Evalda</i>	<i>Nevinskaitė Laima</i>	<i>Zabrodska Anastassia</i>
<i>Juchnevičienė Nijolė</i>	<i>Pakerys Jurgis</i>	<i>Zubaitienė Vilma</i>
<i>Judžentytė-Šinkūnienė Gintarė</i>	<i>Petrašiūnienė Elvyra</i>	<i>Žurauškaitė Eglė</i>



Su pirmųjų Vasaros kursų studentais, 1992 m.



Lituanistinių studijų katedros kolektyvas, 1995 m.



Gavus 2006 m. Lietuvos mokslo premiją. Su kolegėmis L. Vilkiene, J. Pribušauskaite ir V. Stumbriene



Su katedros bendradarbėmis dar vieno semestro darbus pabaigus, 2006 m.



Prieškalėdinėje išvykoje
į Antazavę, 2007 m.



Per vieną iš daugybės projektų susitikimų... Ispanija, 2010 m.



Po 2013 m. taikomosios kalbotyros magistrančių baigiamųjų darbų gynimo



Po 2018 m. laidos magistrančių darbų gynimo



Lituanistinių studijų katedros 25 metų šventė, 2015 m.



Su katedros žmonėmis švenčiant R. Bingelienės jubiliejų, 2016 m.



Su Lituanistinių studijų katedros ir Daugpilio universiteto kolegomis, 2018 m.



Gelgaudiškio dvare per mokslinę ekspediciją, 2020 m.



Su vyru Alfonsu ir dukromis Kuršių Nerijoje, 2008 m.



Su dukra Aine Dolomitinėse
Alpėse, 2010 m.



Su dukra ir kolege Jogile Teresa
pasauliniame AILA kongrese Bris-
bane, Australijoje, 2014 m.



Šeštosios taikomosios kalbotyros konferencijos atidarymas, 2022 m.

Baltic Language Networking: A Personal View

Gabrielle HOGAN-BRUN

Vytautas Magnus University, Kaunas

g.hoganbrun@icloud.com

Scientific interests: language attitudes, policies, and practices, economic aspects of multilingualism

The term ‘serendipity’ describes an accidental combination of events which are not separately beneficial but when occurring together produce a good outcome. It has been said that successful research is about managing serendipity.

In many ways, this is what happened when, in 1999, I was invited to attend the 12th World Congress of the International Association of Applied Linguistics (AILA) in Tokyo as the representative of the British Association of Applied Linguistics (BAAL). There were around 5000 delegates gathered at Waseda University, engaging in an exchange on the theme ‘The role of languages in the 21st century: unity and diversity’. It was serendipity that allowed Meilutė and me to share the same dorm in a nearby youth hostel.

We had never met before and I was only dimly aware of the issues that surrounded Baltic language matters at that time. Soon we got chatting about the role of languages in our societies and our function as linguists. It was at different moments, over a breakfast of steamed rice and miso soup, or when relaxing in the pristine pool, that I was drawn into her story about her country and the changes, conflicts, and challenges that she and her compatriots were facing. Here was an opportunity for possible cooperation.

On returning to Bristol, I applied to the British Academy to fund a research project on Lithuania’s changing language situation. The following year, Meilutė and I started working on The Lithuanian Language Communities Project (LLCP), carrying out two surveys, on ‘Rytų ir Pietryčių Lietuvos gyventojų’ (600 participants), and on ‘Vilniaus gyventojų’ (1000 participants). As soon as I found out how urgent the language question was locally, I decided to learn Lithuanian. With Meilutė’s expert support and a stipend from the Lithuanian Ministry of Education, I attended language courses at Vilnius University,¹ eventually gaining a deeper understanding of the country’s sociocultural facets.

¹ An account in PowerPoint of *My Lithuanian Journey* (entitled *Kalbos kelionė: A Linguanomics Perspective*) was presented on 25 January 2021 as part of the LITAKA seminar series. Online access: <https://litaka.lt/2022/02/23/asociacijos-seminaras-6/>.

From my initial research on the region's socio-political situation, it soon became evident that there was a strong case for widening our perspective on the changing role of languages in society. The idea was to learn lessons by sharing ways of dealing with similar language legacies across the Baltic states. With further support from the British Academy, the Baltic Language and Integration Network (BLaIN, 2002-2006)² was formed. This four-year cross-Baltic sociolinguistics forum served to facilitate a mutual exchange of experiences and to foster collaboration among scholars and practitioners from Estonia, Latvia, and Lithuania.

BLaIN attracted several western scholars to its annual workshops – in Vilnius (2003), Riga (2004), Tallinn (2005), and Kaunas (2006) – and led to numerous publications in international journals. Support for, and at times criticisms of, evolving language management practices across the Baltic states from diverse language and policy specialists had grown well before EU-accession in 2004. By then, individual Baltic applied linguistics associations³ had been born and had become increasingly active around various sociolinguistics topics, including language policy and planning for education, and citizenship. It was my pleasure to support their application for nomination into the ranks of AILA, offering a permanent forum for scholarly exchange at the international level, as reflected in the annotated bibliography below.

More recent Baltic sociolinguistics work has focused on an expanding range of domains, utilising a diversity of methodologies to reveal changes, shifts and continuities in language practices, often but not solely from the framework of the nation state. The scholarship is diversifying, with comparative perspectives offered in some cross-Baltic collections.⁴ This research also notes tendencies to overcome the 'language as a problem' obstacle and to perceive multilingualism as a resource.⁵ Whilst the number of publications has increased, there is still space for further sociolinguistic research on language discourses and language policy, as well as inclusive

² Details of BLaIN's overall aims, the annual workshops held (in Vilnius, Riga, Tallinn, Kaunas), the participants, relevant publications, and further links are now archived at web.archive.org/web/20070627200346/http://www.blain-online.org/index.html.

³ The *Estonian Association of Applied Linguistics (EAAL)*; The *Latvian Association of Applied Linguistics (LLVA)*; The *Lithuanian Association of Applied Linguistics (LITAKA)*.

⁴ E.g. see *Multilingualism in the Baltic States*. S. Lazdina and H. Marten, eds. 2018. London: Springer. This publication, touring the region's multilingual landscapes, also critiques issues such as nation-building based on a common language and culture.

⁵ See e.g. *Linguanomics. What is the Market Potential of Multilingualism?* London: Bloomsbury Academic. (Hogan-Brun 2017). *Linguanomics* is a factual exploration on the benefits and costs of multilingualism and a journey into the potent emotional response this topic engenders.

approaches to multilingualism, linking with broader debates on language and nationalism at a time of both increased globalization and ethno-regionalism.

* * *

I grew up in Switzerland, where I was accustomed to seeing languages as a positive force. Over the course of my work life in sociolinguistics, I have had the chance to observe concerns about growing multilingualism through rising rates of migration into and across Europe. Then, by way of insights gained from my involvement in language-related political debates across the Baltic region, I have also come to appreciate the social challenges brought on by legacies of language inversion. Therefore, in my engagement with language-related political matters Europe-wide, I have always sought to disseminate the idea that language management practices ought to be based on context-specific sociolinguistic analyses that take into account the socio-historic conditions of language ideologies in specific settings.⁶

During my Baltic work, I have observed how naturally multilingual individuals are in Eastern Europe. Clearly, language versatility is an important social and individual resource and builds societal resilience. To quote the Salzburg statement for a multilingual world, ‘the ability to speak multiple languages and communicate across linguistic divides is a critical skill.’⁷ I shall never forget a conversation with a student at Vilnius University, who explained in perfect English that she was unsure as to which language (Russian, Polish or Lithuanian) was her main language. Embodying the region’s intensely multilingual environment, she had also absorbed English with the ease of a person who switches between several languages every day. Such language repertoires enabling cultural mediation between East and West will, I think, be key in our rapidly changing world.

Looking back, it is thanks to Meilutė’s openness and dedication that a chance meeting in Tokyo has led to substantial ongoing sociolinguistics work across the Baltic countries.

⁶ See e.g. Hogan-Brun, G. 2006. Are Models of Multilingualism Transferable from Western to Central/Eastern European Contexts? *Kalbotyra* 56, 66–74. This paper contrasts and compares Switzerland’s multilingual policy with approaches across the Baltic states.

⁷ See: <https://www.salzburgglobal.org/multi-year-series/education/pageId/8543>. This international document (2018) calls for policies that value and support multilingualism and language rights.

Bibliography

The following publications represent only a small fraction of the work done on Baltic sociolinguistics. Some articles are accompanied by commentary.

Handbook chapter:

Dabašinskienė, I., Hogan-Brun, G. 2023. Language Dynamics Research in the Baltic States. M. J. Ball, R. Mesthrie (eds.). *The Routledge Handbook of Sociolinguistics around the World*. Second edition. London: Routledge.

This sociolinguistics research overview chapter surveys the main directions of contemporary Baltic scholarship on languages in the region over the past decade. It highlights research on language policy and practices, on ideology perspectives, including minority issues, and on the status of the titular languages. It introduces emerging topics, methodological and theoretical approaches taken in Baltic research on intergroup communication, questions of identity, language attitudes, first and second language acquisition, youth language and the role of English (and Russian). Among the theoretical topics discussed are multilingualism, superdiversity (of languages), ‘translinguaging’, literacy of new speakers in various sociolinguistic domains, and language management theory with focus on various social actors’ attitudes, as well as metalinguistic activities regarding “language problems”.

Other, more practical matters tackled in this overview include issues of language use, views on languages and language-related topics, and multilingual and multimodal texts in cityscapes. This publication also includes a brief discussion of cross-Baltic sociolinguistic networking that promoted the exchange of information on language policy and practice from the start of this millennium. Comparing the region’s language situation from different angles, it extends information supplied in the chapter (by Ina Druviete) to the previous edition of this Handbook that contained an overview of Baltic sociolinguistics research up to around 2010.

There are also some Baltic-wide thematic collections:

Savickienė, I. (ed.). 2006. *Kalba, įvairovė ir integracija besiplečiančioje Europoje: iššūkiai ir galimybės (Language, diversity and integration in the enlarged EU: Challenges and opportunities)*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

This collection presents work reported on from across the Baltic republics in the final BLaIN conference, held at VDU Kaunas in 2006. It shows how use of the titular languages (Estonian, Latvian and Lithuanian) has expanded into all social

domains, in education, employment, entertainment, and the arts. Against the background of ongoing debates of language practices at national levels, diverging sociolinguistic parameters are shown to make demands on different research directions in each republic.

Hogan-Brun, G. (guest ed.). 2010. Language and Education at the Margins of the European Union: Policies, Practices, Challenges. *Comparative Education*. Special issue 46 (1), 1.

This collection is a study of democratizing reforms across the Baltic states since the late 1980s. National legislative frameworks for restructured educational systems are examined. Challenges surrounding educational policymaking are discussed, as are diverse educational provisions chosen across the region. In addition, specific focus is on minority education, with comparative analyses of education policies and practices in Estonia, Latvia, and Lithuania in response to emerging language needs in their multi-ethnic settings.

Idem. 2005. Baltic Sociolinguistic Review. *Journal of Baltic Studies*. Special Issue 36 (3), 253–253.

This review on the diverging sociolinguistic and sociocultural configurations across the Baltic states provides contextualised insights of the complexities determining post-Soviet language regimes chosen in Estonia, Latvia and Lithuania. A preface by Bernard Spolsky, on the field of sociolinguistics, is followed by a general overview of sociolinguistic issues across the Baltic states. Particular emphasis is given to language needs and practices among speakers and at the national level. Challenges in implementing policies that accommodate ethnic and linguistic diversity to foster integration are also discussed.

Idem. 2005. Language and Social Processes in the Baltic Republics Surrounding EU Accession. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Special issue 26 (5), 273–282.

Marking EU-accession of the Baltic republics, this collection originates from the first two BLaIN workshops, on language and social processes in the Baltic states (Vilnius University, 2003), and on Baltic language policies in an enlarged EU (Riga University, 2004). Contributions discuss issues pertaining to language and ethnicity and study approaches to integration and the management of cultural and linguistic diversity. The overall focus is on the impact of EU accession negotiations on

national language ideological debates, particularly with respect to minority language rights internally, and to strengthen the position of Estonian, Latvia and Lithuanian externally, within the EU.

There is also a monograph:

Hogan-Brun, G., M. Ramonienė, M. Rannut, U. Ozolins (eds.). 2008. *Language Policies and Practices in the Baltic States*. Tallinn: Tallinn University Press.

This monograph provides an overview of the language situation in the three Baltic countries: Estonia, Latvia, and Lithuania. It examines changes in language regimes brought about Baltic-wide since the restitution of independence, the nature of these changes, the opposition they have engendered and the linguistic, political, and social consequences of these policies, both locally and internationally. First, the historical background is reviewed to contextualise and present language policy issues in the Baltic states. Then, attempts to overturn major aspects of Soviet language policy and to re-institute the national languages are highlighted. Detailed attention is paid to language provision in the diverging educational settings, as well as to methods of assessment. This is followed by a discussion of attitudes to languages and language use, to standardisation, testing, and language variants. In conclusion the scholarly treatment of Baltic language policy issues is examined, concluding with an evaluation of the contribution of the Baltic States to our overall understandings of language policy and its complexities.

Further selected references

Papers and book chapters on language and social developments across the Baltic include:

Vihalemm, T., G. Hogan-Brun. 2013. Language policies and practices across the Baltic: processes, challenges, prospects. *European Journal of Applied Linguistics* 1, 55–82.

Hogan-Brun, G. 2011. Language constellations across the Baltic area – two decades on. *Estonian Human Development Report. The Baltic way(s): twenty years on*. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu / Estonian Cooperation Assembly. 139–140. Online access: <https://hdr.undp.org/content/national-human-development-report-estonia-20102011>.

Idem. 2009. The Politics of Language and Citizenship in the Baltic Context. G. Extra, M. Spotti, P. Van Avermaet (eds.). *Testing regimes: Cross-National Perspectives on Language, Migration & Citizenship. Advances in Sociolinguistics*. London, New York: Continuum. 35–55.

Bulajeva, T., G. Hogan-Brun. 2010. Introducing early foreign language education in the Baltic context. *Comparative Education* 46 (1), 79–96.

Idem. 2008. Language and Education Orientations in Lithuania post-EU. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11, 396–422.

Hogan-Brun, G., D. Hag, S. Kessler. 2011. Processes of Language Standardisation in Norway and Lithuania: A Comparative Analysis. K. Maier (ed.). *Nation und Sprache in Nordosteuropa im 19 Jahrhundert. Veröffentlichungen des Nordost-Instituts* 9. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag. 241–257.

Hogan-Brun, G., M. Ramonienė. 2004. Changing Levels of Bilingualism across the Baltic. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (1), 62–77.

Idem. 2003. Emerging Language and Education Policies in Lithuania. *Language Policy* 2, 27–45.

Idem. 2002. Locating Lithuanian in the (Re-)Intellectualisation Debate. *Current Issues in Language Planning* 3 (1), 62–75.

Lietuvos lenkų jaunimo kalbinės nuostatos

Kinga GEBEN

Vilniaus universitetas

kinga.geben@ff.vu.lt

Moksliniai interesai: šiuolaikinė lenkų kalba, sociolingvistika, lingvodidaktika

Scientific interests: modern Polish language, sociolinguistics, language didactics

Anotacija. Tyrimo tikslas – nustatyti Lietuvos lenkų jaunimo požiūrį į lietuvių, rusų, anglų ir lenkų kalbas. Šiam tikslui pasiekti atlikta kiekybinė apklausa. Tyrimo rezultatams apibendrinti atrinktos 147 anketos, kurias užpildė 16–34 metų respondentai, deklaruojantys lenkų tautybę. Apklausa buvo vykdoma nuo 2023 m. vasario 20 d. iki 2023 m. kovo 3 d. naudojantis įrankiu *Google Forms*. 98,6 proc. (n = 145) jaunų respondentų mano, kad lenkų kalba yra jų gimtoji arba viena iš gimtųjų kalbų. Šis rezultatas yra 18,4 proc. didesnis nei gautas 2010 m. atliktoje apklausoje. Nagrinėjami gražiausios, reikalingiausios, įprasčiausios ir prestižiškiausios kalbos nuostatų tyrimo rezultatai. Atlikus statistinę analizę paaiškėjo, kad tarp reikalingiausių kalbų minima lietuvių kalba, tačiau lenkų jaunimui reikalingiausia visgi yra anglų kalba. Lenkų kalba respondentams yra gražiausia ir įprasčiausia. Daugiausia jaunuolių prestižiškiausia įvardija anglų kalbą.

Raktažodžiai: lenkų jaunimas, lenkų kalba, kalbos prestižas, kalbinės nuostatos

Language Attitudes of Polish Youth in Lithuania

Summary. The aim of this study is to determine the attitudes of Polish youth in Lithuania towards the Lithuanian, Russian, English, and Polish languages. The material has been drawn from qualitative research conducted through questionnaires. In order to summarize the results of the research, 147 questionnaires completed by respondents aged 16–34, who declared Polish nationality, were selected. The survey was done between February 20 and March 3, 2023, via *Google Forms*. Results of the 2023 attitude survey were compared with those of the 2010 sociolinguistic survey. 98.6% (n = 145) of the young respondents consider Polish to be their mother tongue or one of their mother tongues, which is 18.4% higher than the result obtained in the 2010 survey. Preferences for the most beautiful, the necessary, the most common, and the most prestigious language were compared with the preferences that were described in my article (Geben 2013). Results of the statistical analysis show that Lithuanian is the most frequently mentioned language among the most necessary languages, but English is still the language the most in need for young respondents (63.9%, n = 94). Polish retains its position as the most beautiful language for those whose mother tongue is Polish. Polish has become the most common language for young respondents (67.3%, n = 99), with Russian still in a second place in this category (47.6%, n = 70).

A majority of respondents stated that their attitude towards Russian has not changed since the outbreak of the war in Ukraine. Significantly more respondents indicated Polish as the most prestigious language in 2023, although the number of respondents indicating other languages as prestigious has not changed significantly. As was the case in the 2010 survey, the largest number of young respondents considers English to be the most prestigious language. The most important factor that showed a statistically significant change in the evaluation of languages was the young age of the respondents in the 2023 survey.

Keywords: Polish youth, Polish language, linguistic prestige, language attitudes

1. Įvadas

Kalbinių nuostatų tyrimų pasaulyje ir Lietuvoje vis daugėja. Lenkų jaunimo sociolingvistinius pasirinkimus, kalbines nuostatas lietuvių kalbos atžvilgiu ir lietuvių kalbos mokėjimą analizavo Loreta Vilkienė, Laura Vilkaitė-Lozdienė, Justina Bružaitė-Liseckienė (2019), lenkų mokyklų moksleivių kalbines nuostatas ir lenkų kalbą pastaraisiais metais tyrė Irena Masojć (2019), Kinga Geben, Maria Zielinska (2021). Sociolingvistinių lenkų mažumos tyrimų, atliktų prieš dešimtmetį, duomenys buvo išanalizuoti vykdant prof. dr. Meilutės Ramonienės vadovaujamus du didelius projektus: „Kalbų vartojimas ir tautinė tapatybė Lietuvos miestuose (Miestai ir kalbos)“ (2010) ir „Sociolingvistinis Lietuvos žemėlapis: miestai ir miesteliai“ (2013). Didelio masto tyrimuose iš viso dalyvavo 4 697 respondentai. Vykdamas abu projektus per kiekybinį tyrimą Lietuvos miestuose apklausti 296 lenkai. Rengiant šį straipsnį pasirodė itin svarbi kolektyvinė monografija *Sociolingvistinė Lietuvos panorama. Gyventojų kalbinės nuostatos ir kalbinis elgesys* (Ramonienė 2022). Praėjus dešimtmečiui, joje pateiktos išvados atskleidžia, kad visos Lietuvos visuomenės kalbinės nuostatos lenkų kalbos atžvilgiu nėra palankios (Hilbig 2022: 102; Vilkienė 2022: 237).

Šio tyrimo tikslas – nustatyti, kokias kalbines nuostatas Lietuvos lenkų jaunimas reiškia lietuvių, rusų, anglų ir lenkų kalbų atžvilgiu. Elektroninėje Lietuvos lenkų jaunimo apklausoje buvo pakartoti pasirinkti kalbinių nuostatų tyrimui skirti klausimai (pvz.: Kuri kalba Jums atrodo gražiausia?) (Ramonienė 2013: 264). Norėta pastebėti pokyčius ir naujas kalbų vertinimo tendencijas, nulemtas pasikeitusių istorinių ir socialinių aplinkybių. Klausimą dėl lenkų mažumos nuostatų pakitimo praėjus dešimčiai metų iškėlė Vilkienė (2022). Čia šis klausimas analizuojamas tik nagrinėjant vienos amžiaus grupės pateiktus atsakymus naudojantis metodika, kurią pristatė minėto straipsnio autorė (Vilkienė 2022).

Tyrimo metodas – kiekybinė apklausa. Tiriamąją medžiagą sudaro atrinktos 147 anketos, kurias užpildė lenkų tautybę deklaravę 16–34 metų respondentai.

Tyrimo dalyvių amžiaus vidurkis – 18,2, amžiaus mediana – 17. Tyrimas atliktas 2023 m. vasario 20 d. – 2023 m. kovo 3 d. naudojantis įrankiu *Google Forms*. Anketą užpildė ir ją platinti padėjo esami ir buvę lenkų filologijos studentai, lenkų mažumos mokyklų, į kurias kreiptasi raštu, moksleiviai, Lietuvos lenkų skautų draugijos nariai. Duomenų rinkimas apklausiant jaunimą, kuris lanko lenkų mokyklas, galėjo lemti dalį lenkų kalbai palankesnių rezultatų. Klausimynas (žr. priedą) buvo sukurtas lietuvių kalba atsižvelgiant į būtinumą palyginti gautus atsakymus su ankstesnio tyrimo rezultatais. Į anketą buvo įtraukti nauji aktualūs klausimai. Jaunimo buvo teirautasi apie nuostatas dėl rusų kalbos dabartinių realių (karo Ukrainoje) akivaizdoje, svarbus pasirodė ir klausimas apie nusiteikimą tobulinti kalbų žinias.

Per šio tyrimo laikotarpį surinkti duomenys skiriasi nuo aprašytų monografijoje prieš dešimtmetį (Geben 2013), nes apklausoje dalyvavo tik jaunimas (2023 m. – 16–34 metų respondentai, 2010 m. – 15–85 metų respondentai), tačiau tiriamieji galėjo žymėti kelias kalbas kaip ir 2010 m. tyrime. Atsakydami į klausimą apie kalbų preferencijas respondentai noriai žymėjo po kelis atsakymų variantus, todėl visi atsakymai peržengia 100 procentų ribą. Gauti duomenys buvo skaičiuojami naudojant MS *Excel* programą ir įrankį *WolframAlpha* (žr. <https://www.wolframalpha.com/>).

2. Tyrimo pagrindimas

Kaip rašo Vilkienė, „kalbinės nuostatos – tai konkrečios kalbos ar jos variantų, jų vartojimo polinkių vertinimas, taip pat tam tikros kalbos vartotojų vertinimas, kalbos mokymosi ypatumų, situacijos vertinimas ir pan.“ (Vilkienė 2022: 209). Žinoma, kad įtaką tam tikram nusiteikimui kalbos atžvilgiu daro socialiniai ir politiniai veiksniai (Wardhaugh 2006: 336). Nuostatos prognozuoja grupės elgesį: „Kalbinės nuostatos ne tik daro įtaką mūsų reakcijai į kitus kalbos vartotojus, bet ir padeda mums numatyti kitų reakciją į mūsų kalbos vartojimą, taigi daro įtaką mūsų kalbos pasirinkimui bendraujant“ (Garrett 2010: 21), todėl tyrime bandoma išsiaiškinti kalbų preferencijas ir tokiu būdu nuspėti tolesnę Lietuvos lenkų kalbinę raidą. Per apklausą kalbinės nuostatos buvo suprantamos plačiau – kaip emocinis kalbų vertinimas (ten pat: 23).

Remiantis Lietuvos Respublikos visuotinio gyventojų ir būstų surašymo duomenimis, lenkų mažumos atstovų Lietuvoje mažėja – 2011 m. gyveno 200 317 asmenų (6,58 proc.), 2021 m. – 183 421 (6,53 proc.) (Tautinių mažumų departamentas prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės). Nors lenkų mažuma ir toliau išlieka gausiausia Lietuvos mažumų bendruomene, Vilniuje per dešimtmetį lenkų tautybės gyventojų sumažėjo 3 proc. – 2022 m. pradžioje jų buvo 15,4 proc.

(85 436 asmenys) (Rodiklių duomenų bazė). Gerokai mažiau šios etninės grupės atstovų lenkų kalbą nurodo kaip gimtąją: 2011 m. surašymo duomenimis, skirtumas siekia 23 proc. lyginant lenkų kaip gimtąją kalbą (77,07 proc.) ir lenkų tautybę deklaravusiųjų skaičių.

Lietuvoje lenkų mažumos kalba (tarmė) yra vartojama kaip gimtoji Pietryčių Lietuvoje (*Kalbos Lietuvos miestuose. Sociolingvistinis žemėlapis* 2013), jos taisyklingumą užtikrina tautinių mažumų mokyklos. Švietimo analitikai pastebi skirtumą tarp miesto ir kaimo vietovėse gyvenančių moksleivių pasiekimų ir sociokultūrinės gerovės (Jevsejevienė et al. 2022: 68–70). Lietuvos lenkų mokyklose siekiama kelti lenkų kalbos prestižą, manoma, kad mokiniai labiau vertins kalbą, jei galės laikyti valstybinį ar mokyklinį lenkų kaip gimtosios kalbos brandos egzaminą ir jei valstybinis ir mokyklinis egzaminai nuo 2023 m. prilygtų kitų dalykų brandos egzaminams, kurių rezultatai svarbūs stojant į Lietuvos aukštąsias mokyklas. Be mokyklų, lenkų kalba dažniausiai vartojama neoficialiose erdvėse (namuose ir bendraujant su draugais), bažnyčiose (pamaldų kalba) ir lenkų mažumos kultūros įstaigose (pvz., Vilniaus lenkų kultūros namai) bei draugijose ir organizacijose (pvz., skautų draugija).

Tyrimo rezultatai

Gauti rezultatai išsiskiria dideliu pasirinktos tautybės ir gimtosios kalbos sutapimu. Ištirta jaunimo grupė, deklaravusi lenkų tautybę, nors tarp jų atsirado tokių informantų, kurie anketoje pasigedo pasirinkimo „lenkas, gimęs Lietuvoje“ / „Lietuvos lenkas“:

1. *Kai žmogus yra gimęs vienos tapatybės, bet gyvena kitoje šalyje nuo gimimo, labai yra sunku save identifikuoti. Pvz.: Lenkas gimęs Lietuvoje. Tėvynę man yra Lietuva, lankau lenkišką mokyklą, bet ar iš tikrųjų esu lenkas/ė, jei turiu ir lietuviško kraujo? Šeimoje kalbu mišriai ir tada kyla nesklandumų, kas aš esu?*¹

Dauguma tiriamųjų lanko arba lankė lenkų mokyklą, todėl 98,6 proc. (n = 145) jaunuolių gimtąja arba viena iš gimtųjų kalbų laiko lenkų kalbą. Šis rezultatas yra 18,4 proc. didesnis negu gautas tiriant Vilniaus lenkų mažumą (Geben 2013: 220). Gimtąja kalba tik lenkų laiko 83,6 proc. (n = 123) respondentų, 10,8 proc. (n = 16) nurodo dvi kalbas: rusų ir lenkų (n = 11), lietuvių ir lenkų (n = 5). Net tris gimtąsias kalbas: rusų, lietuvių ir lenkų, nurodo 3,4 proc. (n = 5), o kitą (ne lenkų) gimtąją kalbą – 1,4 proc. lenkų tautybės respondentų (n = 2). Lenkų kultūrą kaip artimiausią pasirenka 57,1 proc. (n = 84) tyrime dalyvavusių jaunuolių:

¹ Pateikiamos citatos yra autentiškos, kalba netaisyta. Citatos yra paimtos iš komentarų, kuriuos parašė informantai atsakydami į 10-ą anketos klausimą.

2. *Gimtoji kalba man yra svarbi tapatybės dalis. Būdamas lenku aš jaučiu atsakomybę puoselėti lenkų, Vilniaus krašto kultūrą.*

Daugiau respondentų suvokia savo daugiakultūriškumą: 33,3 proc. (n = 49) žymi kelias (dvi, tris ir daugiau) kultūras, dažniausiai įvardija lenkų ir lietuvių, 9,5 proc. (n = 14) nurodo kitą (ne lenkų) kultūrą. Per interviu klausdami apie artimiausią kultūrą ankstesniuose tyrimuose iš 26–45 metų amžiaus respondentų sulaukdavome atsakymų, kad jie tapatinasi su lenkų kultūra, bet jaučia artumą rusų kalbai ir kultūrai (Geben 2013: 223). Šiame tyrime lietuvių kultūrą paminėjo 33,3 proc. (n = 49) tiriamųjų, o rusų – mažiau, tik 10,8 proc. (n = 16). Lenkų kultūrą kaip artimiausią nurodo mažiau respondentų, negu lenkų kaip gimtąją kalbą, o daugiakultūriškumas siejamas su respondentų daugiakalbyste.

Yra žinoma, kad beveik visi miestuose gyvenantys Lietuvos lenkai moka tris kalbas – lietuvių, rusų, lenkų. Prieš 10 metų lenkų respondentų šeimose buvo pastebėtas lietuvių kalbos vartojimo su jaunesne karta šuolis (Geben 2013: 228). Iširta jaunimo grupė namuose kalba įvairiomis kalbomis. 94 proc. tiriamųjų paminėjo, kad namuose vartoja lenkų kalbą. Tik lenkų kaip namų kalbą įvardijo 46,3 proc. (n = 68) respondentų. Atsakymų, kuriuose minimos dvi namuose vartojamos kalbos, gauta daugiau: rusų ir lenkų – 28,6 proc. (n = 42), lietuvių ir lenkų – 4,1 proc. (n = 6), anglų ir lenkų – 0,7 proc. (n = 1). Iš tiriamųjų 14,3 proc. (n = 21) nurodo tris keturias kalbas – lietuvių, rusų, lenkų ir kitą. Tik rusų kalbą vartoja 5,4 proc. (n = 8) respondentų, tik lietuvių – 0,7 proc. (n = 1). Taigi atliktas tyrimas atskleidė, kad jaunuolių namuose vyrauja dvikalbystė, ji buvo užfiksuota ir prieš dešimtmetį.

Kalbinių nuostatų tyrimo rezultatus siekta palyginti su 2010 m. sociolingvistikos tyrimų rezultatais, todėl nuostatos dėl gražiausios, reikalingiausios, įprasčiausios ir prestižiškiausios kalbos lyginamos toliau pateikiamoje lentelėje (žr. lentelę) su anksčiau aprašytomis (Geben 2013: 230) monografijoje *Miestai ir kalbos II. Sociolingvistinis Lietuvos žemėlapis* (Ramonienė 2013). Be to, juos siekta sugretinti, kai reikalinga, su 2020 m. duomenimis (Ramonienė 2022). Svarbu palyginimui tai, kad tiek 2010 m., tiek 2023 m. apklausoje respondentai, išreikšdami savo nuostatas, galėjo rinktis kelias kalbas, 2020 m. apklausoje (Ramonienė 2022) – tik po vieną kalbą. Su duomenų analitikės pagalba² buvo atliktas Pearsono chi kvadrato testas pagal Vilkienės (2022: 212) aprašytą metodiką. Testo rezultatai yra statistiškai

² Dėkoju duomenų analizės specialybės studentei Elžbietai Geben už pagalbą skaičiuojant. Buvo palyginti nuostatų dėl lietuvių, rusų, lenkų ir anglų kalbų rezultatai. Palyginimo su kitų kalbų nuostatų tyrimo rezultatais atsisakyta, nes anketoje (žr. priedą) nebuvo nurodytos konkrečios kitos kalbos, todėl jų nebuvo galima palyginti su prieš dešimtmetį tyrime įvardytomis (prancūzų ir vokiečių).

Lentelė. Lietuvos lenkams gražiausia, reikalingiausia, įprasčiausia ir prestižiškiausia kalba procentais (%) 2010 m. (n = 296) ir 2023 m. (n = 147) (statistiškai reikšmingos didesnės reikšmės pažymėtos tamsiai pilka spalva, statistiškai reikšmingi pokyčiai - šviesiai pilka spalva)

	2010 m.	2023 m.	p reikšmė	Testo χ^2 vertė	Craméro V koeficientas	Statistiškai reikšmingas skirtumas
Reikalingiausia						
Lietuvių kalba	61 %	54,4 %	p = 0,29	1,07	0,106	nėra
Rusų kalba	35 %	21,8 %	p < 0,001	14,54	0,372	yra
Lenkų kalba	11 %	38,8 %	p < 0,001	17,51	0,426	yra
Anglų kalba	44 %	63,9 %	p < 0,001	24,61	0,518	yra
Gražiausia						
Lietuvių kalba	22 %	27,9 %	p = 0,25	1,31	0,152	nėra
Rusų kalba	29 %	32 %	p = 0,32	0,99	0,143	nėra
Lenkų kalba	54 %	66 %	p = 0,01	6,29	0,316	yra
Anglų kalba	10%	25,2 %	p < 0,001	14,22	0,436	yra
Įprasčiausia						
Lietuvių kalba	31 %	13,6 %	p < 0,001	25,6	0,38	yra
Rusų kalba	59 %	47,6 %	p = 0,007	7,23	0,22	yra
Lenkų kalba	32 %	67,3 %	p < 0,001	19,83	0,34	yra
Anglų kalba	6 %	10,2 %	p = 0,34	0,9	0,09	nėra
Prestižiškiausia						
Lietuvių kalba	26 %	24,5 %	p = 0,52	0,44	0,063	nėra
Rusų kalba	17 %	18,4 %	p = 0,45	0,57	0,075	nėra
Lenkų kalba	8 %	39,5 %	p = 0,0003	20,84	0,405	yra
Anglų kalba	62 %	66 %	p = 0,16	2,24	0,123	nėra

reikšmingi, jei $p \leq 0,05$. Cramério V koeficientas parodo ryšio tarp kintamųjų stiprumą (nuo 0 iki 1).

Lietuvių kalba dažniausiai minima tarp reikalingiausių (54,4 proc., $n = 80$). Visgi pati reikalingiausia jauniems respondentams pasirodė anglų kalba (63,9 proc., $n = 94$). Panašų reiškinį tarp jaunimo yra pastebėjusi Vilkienė pateikdama 2020 m. tyrimo rezultatus: „Labiausiai sumažėjo procentas jaunesnio amžiaus grupės žmonių, kurie teigė, kad lietuvių kalba reikalingiausia.“ (Vilkienė 2022: 236) Renkantis reikalingiausią kalbą statistiškai reikšmingus skirtumus pastebime 2010 m. ir 2023 m. tyrimų respondentų atsakymuose rusų ($\chi^2 = 14,54$, $p < 0,001$, Cramério V = 0,372) ir lenkų ($\chi^2 = 17,51$, $p < 0,001$, Cramério V = 0,426) kalbų atžvilgiu. Dėl politinių įvykių rusų kalbos reikalingumas sumažėjo (šis reiškinys yra bendras visai Lietuvai), o lenkų kalbos išaugo. Toks jaunimo pasirinkimas rodo būsimas tendencijas: sumažės reikalingumas mokytis rusų kalbos lenkų mokyklose.

Palyginus 2010 m. ir 2023 m. tyrimų respondentų nuostatas paaiškėjo, kad nėra statistiškai reikšmingo pokyčio tarp besirenkančiųjų lietuvių ir rusų kalbas kaip gražiausias. Gilesnis emocinis ryšys jaučiamas su gimtąja kalba. Komentaras, įrašytas atsakant į paskutinį anketos klausimą, patvirtina tokią nuomonę:

3. *Norėčiau, kad mano gimtoji kalba [lenkų] atgautų patrauklumą Lietuvoje, kad Lietuvos lenkai nesigėdytų savo kalbos, vartotų ją taisyklingai ir ją puoselėtų, o lietuviams kiltų noras išmolti lenkų kalbą.*

Lenkų kalba tarp tyrime dalyvavusio jaunimo išlaiko gražiausios kalbos poziciją³. Respondentų atsakymai rodo reikšmingą skirtumą lyginant juos su 2010 m. duomenimis: lenkų ($\chi^2 = 6,29$, $p = 0,001$, Cramério V = 0,316) ir anglų ($\chi^2 = 14,22$, $p < 0,001$, Cramério V = 0,436) kalbos jauniems respondentams yra gražesnės.

Mažiau jaunuolių kaip įprasčiausią rinkosi lietuvių kalbą, daugiau jų žymėjo lenkų ($\chi^2 = 19,83$, $p < 0,001$, Cramério V = 0,34). Įprasčiausia kalba jauniems respondentams tapo lenkų kalba (67,3 proc., $n = 99$), antroje vietoje – rusų (47,6 proc., $n = 70$). Vilkienė, aptardama 2020 m. apklausos rezultatus, pastebėjo palankią įpras-tumo nuostatą dėl lietuvių kalbos: „Lenkų kalbos gimtakalbių, manančių, kad rusų kalba įprasčiausia, yra 27,25 proc., o lietuvių kalbą įprasčiausia laiko 42,74 proc. šios grupės tiriamųjų.“ (Vilkienė 2022: 228) Atlikta jaunimo apklausa parodė, kad lietuvių kalba nėra suvokiama kaip įprastų ir paprastų, natūralių (pvz., šeimoje

³ Gimtoji kalba respondentams pasirodė gražiausia ir kituose tyrimuose, kuriuose buvo galima pasirinkti tik vieną kalbą (plg. Vilkienė 2020: 219).

susiklosčiusių) kontaktų kalba. Taip pat lietuvių nėra lenkams paprasta kalba, kuria jie lengviausiai ir paprasčiausiai susikalba, ji minima tarp tų, kurių žinias jaunimas nori tobulinti. Gali būti, kad respondentai, savarankiškai pildydami anketas, apibūdinimą „įprasčiausia“ suprato tik kaip „paprasčiausia“ kalba, todėl reikšmingai sumažėjo tiriamųjų, kuriems lietuvių kalba yra įprasčiausia ($\chi^2 = 26,6$, $p < 0,001$, Craméro V = 0,38).

Lenkų mažuma sąmoningai stengiasi didinti kalbos prestižą, apie tai kalbama lenkų žiniasklaidoje, mokyklose, siekiama, kad ši kalba taptų vertingesnė ir svarbesnė Lietuvoje, pavyzdžiui, verslo, mokslo ar politikos srityse. 2023 m. 31,5 proc. daugiau lenkų ($n = 58$) išreiškė nuostatą, kad ši kalba yra prestižiškiausia, skirtumas tarp grupių yra statistiškai reikšmingas ($\chi^2 = 20,84$, $p = 0,0003$, Craméro V = 0,405). Žymiai daugiau jaunų respondentų 2023 m. lenkų kalbą pažymėjo kaip prestižinę, nors kitas kalbas kaip prestižines nurodančių respondentų skaičius reikšmingai nepakito. Panašiai kaip prieš dešimtmetį, daugiausia apklaustų jaunuolių pripažįsta didžiausią anglų kalbos prestižą (66 proc., $n = 97$), čia pokyčių tarp tiriamųjų grupių nėra ($p = 0,34$).

Reikia atkreipti dėmesį į tai, kad abiejose apklausose respondentai galėjo žymėti daugiau negu vieną kalbą. 2023 m. apklausoje, renkantis prestižiškiausią ir įprasčiausią kalbas, pirmenybė buvo teikiama vienos kalbos pasirinkimui. Tik vieną prestižiškiausią kalbą nurodė 61 proc. ($n = 91$) respondentų, dvi – 23,8 proc. ($n = 35$), o tris ir daugiau – 14,2 proc. ($n = 21$). Taip pat 66 proc. ($n = 97$) pažymėjo vieną įprasčiausią kalbą, 28,6 proc. ($n = 42$) nurodė dvi kalbas, 5,4 proc. ($n = 8$) – tris kalbas. Galvojant apie gražiausią kalbą, buvo šiek tiek mažiau ryžto rinktis vieną kalbą: 57,1 proc. ($n = 84$) tiriamųjų pasirinko vieną gražiausią kalbą, net 29,3 proc. ($n = 43$) – dvi kalbas, 13,6 proc. ($n = 20$) – tris ir daugiau. Įdomu tai, kad, respondentų nuomone, reikalingiausios jiems yra kelios kalbos: tik vieną kalbą nurodė mažesnis dalis respondentų – 45,6 proc. ($n = 67$), 35,4 proc. ($n = 52$) nurodė dvi kalbas, 19 proc. ($n = 28$) – tris ir daugiau. Kelių reikalingiausių kalbų pasirinkimą paaiškina tokia nuomonė:

4. *Vienodai svarbiomis matau tas kalbas, kurios man gali tarnauti efektyvesnei komunikacijai kasdienybėje ar darbe (pvz.: valstybinė ar tarptautinė).*

Dauguma respondentų norėtų patobulinti anglų kalbos įgūdžius (85 proc.), beveik pusė paminėjo lietuvių kalbą (41 proc.). Trečdalis apklaustųjų (30 proc.) norėtų tobulinti lenkų kalbos žinias. Tik 17 proc. paminėjo rusų kalbą. Taip pat trečdalis norėtų tobulinti kitų kalbų (34 proc.) įgūdžius. Tobulindami kalbų žinias, jauni žmonės siekia geriau suprasti tomis kalbomis pateiktą mokomąją medžiagą,

efektyviau jomis naudotis savo aplinkoje, tikisi, kad šių kalbų mokėjimas gali suteikti naujų karjeros galimybių.

Panašiai kaip ir prieš dešimtmetį, pastebėta, kad Lietuvos lenkai skaito spaudą, klausosi radijo laidų, žiūri televizijos laidas ar naršo internete dažniau rusų arba lietuvių kalba negu lenkų (plg. Geben 2008: 62; 2013: 226). Apklausos duomenimis, 69,4 proc. žiūri televiziją rusų kalba, 60,5 proc. – lietuvių, 41,5 proc. – lenkų. Dažnesnis anglų kalbos pasirinkimas pastebimas žiūrint televiziją (38,7 proc.) ir naršant internete (72,1 proc.). Deja, toliau populiarus išlieka naršymas interneto puslapiuose rusų kalba (79 proc.). Lietuvių kalba internete naršo 68,7 proc. tiriamųjų, lenkų – 72,1 proc. Radijo lietuvių ir rusų kalba klausosi panaši dalis jaunimo (63,2–65,3 proc.), lenkų kalba sklindančios radijo bangos pasiekia 46,2 proc. jaunimo, anglų – 25 proc. Atsakymai rodo, kad rusų išlieka populiarūs tarp jaunimo kaip informacijos ir pramogų kalba, jos mokėjimo lygis yra pervertintas: informantas komentaruose teigia, kad moka ją C2 lygiu, nors niekada nesimokė šios kalbos mokykloje:

5. *Lenku kalba kalbu bendraujant su seima ir mokytojais, rusu kalba niekada nemokynausi specialiai, bet dažnai iš sios kalbos iseteripia zodziai i mano kalba. Dabar mano rusu kalba yra C2 lygyje, nes skaitau daug sia kalba, taip pat knygos rusiskuose parduotuvese yra pigesnes nei lietuviskuose. Lietuviu turiu zinoti, nes gyvenu Lietuvoje - bet lietuviska gramatika yra sunki.*

Tėvų ir bendraamžių draugų požiūris taip pat gali turėti įtakos jaunuolių kalbinėms nuostatomis. Jei tėvai ar bendraamžiai demonstruoja teigiamą požiūrį į rusų kalbą, tai gali turėti įtakos ir jaunų žmonių nuomonei. Mane domino klausimas, ar pasikeitė respondentų požiūris į rusų kalbą prasidėjus karui Ukrainoje ir pakitus mūsų valstybės pozicijai dėl ryšių su Rusija. Dauguma pasirinko neigiamą atsakymą. 68,7 proc. tiriamųjų (n = 101) teigė, kad jų požiūris į rusų kalbą prasidėjus karui Ukrainoje nepasikeitė, 21,8 proc. jaunimo (n = 32) nurodė, kad apie tokį klausimą negalvojo, t. y. faktiškai norėjo išvengti tiesioginio atsakymo į klausimą. Teigiamai atsakė 9,5 proc. (n = 14). Patikrinta, kad nei namų, nei žiniasklaidos kalba neturi įtakos tokiam pasirinkimui.

Respondentų komentaruose atsispindi požiūris į kalbas. Pasak jų, kiekvieną kalbą reikia laikyti vertybe:

6. *Visos kalbos yra savaip gražios, įdomios, vertingos ir vertos išsaugojimo. Kalboje dažnai slypi tam tikra pasaulėžiūra. Kitų kalbų mokėjimas yra tik privalumas; Kiekviena kalba – svarbi; Visos kalbos yra vertingos ir nėra blogų kalbų; Mėgstu visas kalbas.*

Panašių atsakymų iš jaunimo sulaukdavome per interviu ir prieš dešimtmetį (Geben 2013: 220), teigta, kad kiekvienos kalbos mokėjimas yra svarbus ir kad visos kalbos yra reikalingos. Tokia nuomonė buvo grindžiama įsitikinimu, kad daugiakalbiai turės daugiau galimybių įsidarbinti ir susikalbėti su įvairių kalbų ir tautų atstovais. Panašios nuomonės yra ir jaunimas, dalyvavęs šių metų tyrime:

7. *Didžiuojuosi savo gimtąja lenkų kalba, kai reikia drąsiai ją naudoti, o ją mokėdamas jaučiu pranašumą prieš kitus, ypač kelionėse, versle.*

Manoma, kad jauni žmonės nenori išryškinti nesutarimų, skirtumų tarp tautybių, nes tai būtų jiems nenaudinga. Rodomas noras pritaipyti kalbos, kultūros ir savimonės atžvilgiu, kartais išreiškiamas nesidomėjimas kalbos ar tapatybės problemomis.

4. Išvados

Tautinės mažumos nuostatų tyrimai gali būti vertingi tolesniems lyginamiesiems tyrimams. Analizuota tiriamųjų grupė yra išskirtinė dėl savo etninės sudėties, ją sudaro 147 lenkų tautybės respondentai, tačiau namų kalbų įvairovė, pasirinkta kultūrinė tapatybė, kalbinės nuostatos rodo savitus hibridinius (lenkų-lietuvių-rusų) kultūrinės tapatybės bruožus. Nedidelė šio straipsnio apimtis neleidžia aptarti socialinių veiksnių įtakos nuostatų pokyčiams. Dauguma respondentų mokėsi lenkų mokyklose (amžiaus mediana – 17), todėl jų nuostatos lenkų kalbos atžvilgiu, palyginti su 2010 m. atlikto tyrimo dalyvių, yra palankesnės negu bendros populiacijos. Nors besimokantieji lenkų mokyklose namuose bendrauja lenkų kalba ir dažniausiai ją vartoja, bet, kaip ir prieš dešimtmetį, matome, kad kai kurias lenkų mažumos gyvenimo sritis užvaldė rusų kalba (televizija, internetas), o kai kurias – lietuvių (bendravimas viešojoje erdvėje).

Apskritai jaunesni žmonės, augantys daugiakalbėje aplinkoje, yra linkę būti atviresni ir palankiau vertinti kalbų įvairovę kaip normalų ir natūralų reiškinį, o save suvokti kaip daugiakalbius. Noras tobulinti kalbų žinias rodo jaunimo siekius geriau išmokti lietuvių ir anglų kalbas, nes būtent jos darbo rinkoje jiems atrodo reikalingiausios. Anglų kalba dabar yra pirmoji užsienio kalba, kurios mokomasi mokyklose, antroji išlieka rusų, bet karo Ukrainoje akivaizdoje jos mokymasis mokykloje gali būti svarstomas iš naujo. Nors daugumos tiriamųjų (68,7 proc.) požiūris į rusų kalbą prasidėjęs karui nepasikeitė, bet galima teigti, kad dėl ideologinių priežasčių susidomėjimas rusų kalba visoje Lietuvoje mažės. Tikimasi, kad besikeičiančios kalbinės nuostatos dėl rusų kalbos lems didesnę lenkų kalbos vartojimą Lietuvoje.

Lenkų kalba 98,6 proc. respondentų yra gimtoji ir daugumai jų atrodo gražiausia. Įprasčiausia, natūraliausia, suprantama kaip šeimos kontaktų kalba jauniems respondentams yra lenkų (67,3 proc.). Kur kas daugiau tyrimo dalyvių pažymėjo šią kalbą kaip prestižinę (39,5 proc.), nors kitas kalbas taip vertinančių respondentų skaičius reikšmingai nepakito. Panašiai kaip ir prieš dešimtmetį, daugiausia apklaustų jaunuolių pripažįsta didžiausią anglų kalbos prestižą. Taigi aptartas lenkų jaunimo nuostatas galima vertinti kaip nusistovėjusių kalbinių sprendimų, šeimos ir aplinkinių kalbinių įpročių bei globalizacijos procesų sąveiką. Svarbiausias veiksnys, kuris lėmė statistiškai reikšmingus pokyčius vertinant kalbas, yra šiais metais tyrime dalyvavusių respondentų amžius.

Literatūra ir šaltiniai

- Garrett, P. 2010. *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Geben, K. 2010. Vilniaus lenkų kalbinė savimonė, daugiakalbystė ir tapatybė. M. Ramonienė (moksl. red.). *Miestai ir kalbos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 153–173.
- Geben, K. 2013. Lietuvos lenkai ir lenkų kalba Lietuvoje. M. Ramonienė (moksl. red.). *Miestai ir kalbos II. Sociolingvistinis Lietuvos žemėlapis*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 217–234.
- Geben, K., M. Zielinska. 2021. Translanguaging in Polish minority schools in Ukraine and Lithuania. *Zeitschrift für Slawistik* 66 (2), 229–248.
- Hilbig, I. 2022. Lietuvos gyventojų svetimųjų kalbų vartojimas, nuostatos, mokymasis. M. Ramonienė (moksl. red.). *Sociolingvistinė Lietuvos panorama. Gyventojų kalbinės nuostatos ir kalbinis elgesys*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 71–117.
- Jevsejevienė, J., D. Survutaitė, B. Šetkus ir R. Zablackė. 2022. *Lietuvos tautinių mažumų švietimo būklės analizė 2021*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga internetu: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/05/Tautiniu-mazumu-svietimo-bukles-analize-2022-05-23.pdf> (žiūrėta 2023-03-20).
- Kalbos Lietuvos miestuose. Sociolingvistinis žemėlapis*. 2013. Miestų gyventojai, gimtąja įvardiję lenkų kalbą. Prieiga internetu: <http://www.kalbuzemelapis.flf.vu.lt/lt/zemelapiai/miestu-gyventoju-gimtoji-kalba/miestu-gyventojai-gimtaja-ivardije-lenku-kalba/> (žiūrėta 2023-03-20).
- Masojć, I. 2019. Miejsce języka polskiego w wielojęzycznym repertuarze uczniów szkół polskich na Litwie. *Polonistyka. Innowacje* 10, 35–50.
- Ramonienė, M. (moksl. red.). 2013. *Miestai ir kalbos II. Sociolingvistinis Lietuvos žemėlapis*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Ramonienė, M. (moksl. red.). 2022. *Sociolingvistinė Lietuvos panorama. Gyventojų kalbinės nuostatos ir kalbinis elgesys*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Rodiklių duomenų bazė. Lietuvos gyventojų skaičius pagal tautybę 2021 metais. Prieiga internetu: <https://osp.stat.gov.lt/lt/statistiniu-rodikliu-analize?hash=58bdd9a5-b274-42c9-98d0-cd83c5724724#/> (žiūrėta 2023-02-28)

Tautinių mažumų departamentas prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės. Prieiga internetu: <https://tmde.lrv.lt/lt/tautiniu-mazumu-kulturos-centrai-ir-tautines-bendrijos/statistika> (žiūrėta 2023-03-20).

Vilkienė, L. 2022. Lietuvos gyventojų kalbinės nuostatos: konstanta ar pokyčiai? M. Ramonienė (moksl. red.). *Sociolingvistinė Lietuvos panorama. Gyventojų kalbinės nuostatos ir kalbinis elgesys*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 209–243.

Vilkienė, L., L. Vilkaitė-Lozdienė, J. Bružaitė-Liseckienė. 2019. *Lietuvių kalba Vilniaus lietuviškose, lenkiškose ir rusiškose gimnazijose: mokėjimo kokybė, kalbinės nuostatos ir motyvacija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Wardhaugh, R. 2006. *An Introduction to Sociolinguistics*. 5th ed. Oxford: Blackwell Publishing.

Priedas. KIEKYBINĖS ELEKTRONINĖS APKLAUSOS KLAUSIMYNAS

Atsakant į visus klausimus galimi keli atsakymo variantai.

Respondento identifikacija

- 1. Kokia Jūsų tautybė?** 1) Lietuvis, 2) rusas, 3) lenkas, 4) kita
- 2. Kokia yra Jūsų gimtoji kalba?** 1) Lietuvių, 2) rusų, 3) lenkų, 4) kita
- 3. Kokio Jūs amžiaus?** (*nurodykite*)
- 4. Kokios kultūros papročiai ir tradicijos Jums artimiausi?** 1) Lietuvių, 2) rusų, 3) lenkų, 4) kitos

Kalbų vartojimas

5. Kokiomis kalbomis Jūs...?

	Lietuvių kalba	Rusų kalba	Lenkų kalba	Anglų kalba	Kita kalba
1. ...kalbate	1	2	3	4	5
2. ...skaitote knygas	1	2	3	4	5
3. ...klausotės radijo	1	2	3	4	5
4. ...žiūrite televiziją	1	2	3	4	5
5. ...naršote internete	1	2	3	4	5

6. Kokiomis kalbomis Jūs bendraujate...?

	Lietuvių kalba	Rusų kalba	Lenkų kalba	Anglų kalba	Kita kalba
1. ...namuose	1	2	3	4	5
2. ...su draugais	1	2	3	4	5

Kalbinės nuostatos

7. Kuri kalba Jums atrodo...?

	...gražiausia	...reikalingiausia	...įprasčiausia	...prestižiškiausia
1. Lietuvių kalba	1	2	3	4
2. Rusų kalba	1	2	3	4
3. Lenkų kalba	1	2	3	4
4. Anglų kalba	1	2	3	4
5. Kita	1	2	3	4

8. Kurių kalbų žinias norėtumėte patobulinti? 1) Lietuvių, 2) rusų, 3) lenkų, 4) kitos

9. Ar pasikeitė Jūsų nuostatos rusų kalbos atžvilgiu po karo Ukrainoje pradžios? 1) Taip, 2) ne, 3) negalvoju apie tai

10. Ar galėtumėte pakomentuoti savo nuostatas gimtosios kalbos ir kitų kalbų atžvilgiu? (*neprivaloma*)

Ačiū už atsakymus.

Lietuvoje gyvenančių užsieniečių kalbinės nuostatos lietuvių kalbos atžvilgiu: įžvalgos iš kokybinio tyrimo

Jogilė Teresa RAMONAITĖ

Lietuvių kalbos institutas, Vilnius

jogile-teresa.ramonaite@lki.lt

Moksliniai interesai: sociolingvistika, antrosios kalbos įsisavinimas, kalbinės nuostatos

Scientific interests: sociolinguistics, second language acquisition, language attitudes

Anotacija. Straipsnyje nagrinėjamos užsieniečių, gyvenančių Lietuvoje, kalbinės nuostatos. Straipsnio medžiaga – giluminiai interviu su keliolika skirtingu metu į Lietuvą atvykusių gyventi skirtingos kilmės asmenų. Straipsnyje aprašomos užsieniečių su kalba susijusios patirtys šalyje, nusiteikimas lietuvių kalbos atžvilgiu ir į tai bandoma žvelgti iš trinarės kalbinių nuostatų perspektyvos analizuojant kognityvinį, jausminį ir elgesio dėmenis. Beveik visi tyrimo informantai jau gebėjo komunikuoti lietuviškai, nors ir skirtingu lygiu, tad jų refleksijose galima išvelgti pirmųjų dėmenų ryšį su elgesio – pastangų dėjimo išmokti lietuviškai ir šią kalbą vartoti – dėmeniu. Pastebima, kad kognityvinis dėmuo greičiau ir aiškiau suformuluojamas, tačiau vien jo nepakanka, o didesnis pokytis galimas įvykus „lūžiui“ jausminiame dėmenyje.

Raktažodžiai: lietuvių K2, kalbinės nuostatos, kognityvinis komponentas, jausminis komponentas, užsieniečiai Lietuvoje

Language Attitudes of Foreigners Residing in Lithuania towards the Lithuanian Language: Insights from a Qualitative Study

Summary. This paper presents a qualitative study investigating the language attitudes of foreign residents living in Lithuania. Through in-depth interviews with individuals of diverse backgrounds who have migrated to Lithuania at different times, the article explores their language-related experiences in the country and their perspectives on the Lithuanian language. The study analyzes these attitudes from a triadic model perspective, encompassing cognitive, affective, and behavioral dimensions. The participants vary in their level of proficiency in Lithuanian and thus their reflections help to reveal the connection between behavioral efforts to learn and use the language and the other dimensions. The study presented elaborates on the comprehended necessity (or lack thereof) to know Lithuanian when living in Lithuania, the emotional comfortability when knowing the language, the effect of the perceived attitudes of Lithuanians towards foreigners who do and who do not know the language, the character of the Lithuanian people reflected in the language, and putting effort to learn the language as a sign of respect towards the host country. While the cognitive

dimension is more readily articulated, it alone is insufficient, and a more significant shift is possible when there is a breakthrough in the affective dimension. Even though the data for this study was collected before Lithuania became more economically attractive to foreign immigrants, the results are especially pertinent in the current situation with more economic migrants and war refugees coming to live in the country. Although it is possible to live in Lithuania without knowing the language, if it is not required for one's job, in order to be an integrative part of the society the foreigner starts to feel not only the necessity but also a desire to know the language.

Keywords: Lithuanian L2, language attitudes, cognitive component, affective component, foreigners in Lithuania

1. Įvadas

Į Lietuvą atvykstantys gyventi užsieniečiai paprastai prieš atvykdami kalbos klausimo nekelia arba bent nelaiko jo esmine sąlyga kraustytis čia gyventi. Taip yra dėl įvairių priežasčių, pavyzdžiui, kad atvykstama dėl darbo ar studijų kita kalba, kad dažniausiai įsikuriama didžiuosiuose miestuose, kuriuose gyventojai ir įvairių įstaigų darbuotojai gali susikalbėti kitomis kalbomis. Jau daugelio tyrėjų aptartas Lietuvos gyventojų gana aukštas užsienio kalbų mokėjimo lygis ir aiški slinktis nuo rusų kalbos, kurią moka ar mokėjo vyresniųjų kartų gyventojai, link anglų kalbos, kurią, nors ir mažiau nei rusų, vis labiau moka ne tik jaunesnės, bet ir vidurinės kartos gyventojų grupė (Vilkienė 2010; Vaicekauskienė 2010; Nevinskaitė 2010; 2013; Ramonienė 2020; Hilbig 2022a, 2022b). Tokios Lietuvos gyventojų kompetencijos gali visiškai pakakti norinčiam čia apsigyventi užsieniečiui, mokančiam kurią nors iš šių kalbų. Apsigyventi taip, o ar jų pakanka gyventi?

Šiame straipsnyje siekiama aptarti Lietuvoje gyvenančių užsieniečių nuostatas lietuvių kalbos atžvilgiu, požiūrį į reikalingumą ar norą šios kalbos mokytis ir realų jos vartojimą ar nevartojimą. Labai ilgą laiką atgavus Nepriklausomybę gyventi į Lietuvą atvykdavo labai nedaug užsieniečių, ne vieną dešimtmetį ir šio tyrimo medžiagos rinkimo metu užsieniečiai tesudarė apie vieną procentą visų šalies gyventojų. Ši tendencija ėmė kisti gerėjant ekonominėms sąlygoms, pastaruosius keletą metų Lietuva darosi patrauklesnė atvykstantiesiems iš kitų šalių, o nuo 2022 m. vasarį Rusijos Federacijos pradėto karo Ukrainoje atvyko ir nemažai karo pabėgėlių. Tuomet Lietuvoje gyvenančių užsieniečių skaičius pirmą kartą viršijo 3,5 procento visų šalies gyventojų, o pastaraisiais metais dar labiau išaugo¹. Čia aprašomo tyrimo

¹ Migracijos departamento prie Lietuvos Respublikos vidaus reikalų ministerijos, www.migracija.lrv.lt informacija (https://migracija.lrv.lt/lt/naujienos/lietuvoje-rekordiskai-daug-gyvenanciu-uzsienieciu-ju-skaicius-augo-del-karo-ukrainoje-ir-darbo-imigracijos_ziureta_2023-07-13).

medžiaga yra giluminiai pusiau struktūruoti sociolingvistiniai interviu su keliolika Lietuvoje gyvenančių užsieniečių. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad duomenys buvo renkami siekiant tirti lietuvių kaip antrosios kalbos įsisavinimą. Tad šie tiriamieji turėjo gebėti nors minimaliai palaikyti pokalbį lietuvių kalba, o tai reiškia, kad jų nuostatos turėjo būti pakankamai teigiamos, kad bent kažkiek pramoktų lietuviškai. Tačiau per pokalbius atsiskleidžia ne tik jų asmeninės nuostatos, įvykę nuostatų pokyčiai, bet ir tos, kurios būdingos jų pažįstamiems lietuviškai nemokantiems užsieniečiams.

Tirti nuostatas nėra paprasta, nes tai gan sudėtingas psichologinis konstruktas, be to, kai kuriais atvejais jos gali būti dinamiškos, jei pasikeičia išoriniai veiksniai. Vienas tokių atvejų galėtų būti laikomas gyvenamosios šalies pakeitimu. Dažnai nuostatos laikomos susidedančios iš trijų pagrindinių – kognityvinio, jausminio ir elgesio komponentų, tačiau dėl to, kaip tiksliai pirmieji du veikia trečiąjį, nėra aiškaus sutarimo (Baker 1992; Garret et al. 2003; Garret 2010; Albarraćin et al. 2005). Kognityviniu komponentu laikoma tai, kas yra susiję su sąmoningu supratimu, su žinojimu ar įsitikinimu, tarkime, kad atvykus gyventi į kitą šalį būtina išmokti tos šalies kalbą, taip turi būti. Jausminis komponentas yra susijęs su emocija, kurią sukelia nuostatų objektas, dažnai siejamas su estetika, tačiau čia labiau suprantamas kaip vidinis pozityvus ar negatyvus pajautimas, galintis būti iš dalies priešingas racionaliam supratimui. Elgesio komponentas paprastai siejamas su tuo, kokių konkrečių veiksmų asmuo imasi nuostatų objekto atžvilgiu. Aptariamojoje užsieniečių Lietuvoje situacijoje tai galėtų būti aktyvus kalbos mokymasis arba sąmoningas sprendimas kalbos nesimokyti.

Nuostatos antrosios kalbos įsisavinimo ar mokymosi situacijoje yra tirtos daugelio tyrėjų, ypač aiškiai siejant jas su motyvacija formaliai mokytis kalbos (Gardner 1985; Dörnyei 2003; Al-Hoorie, MacIntyre 2020), sudaryta daug tyrimų klausimynų (Dörnyei, Dewaele 2023). Beje, nuostatų tyrėjai yra pastebėję, kad ne visuomet yra lengva jas sudarančius komponentus atskirti ir vienareikšmiškai interpretuoti (McKenzie 2010), o tai tik parodo nuostatų konstrukto kompleksškumą. Visgi šiame straipsnyje analizuojant pokalbius su Lietuvoje gyvenančiais užsieniečiais bus laikomasi minėto trijų tarpusavyje susijusių komponentų modelio ir bandoma įžvelgti, kurie komponentai atsiskleidžia respondentų refleksijose ir pasakojimuose.

2. Kas ir kaip buvo tiriama

Šiame tyrime naudojami duomenys buvo rinkti pirmiausia turint tikslą analizuoti lietuvių kaip antrosios kalbos įsisavinimą. Dėl šios priežasties buvo siekiama į tyrimą įtraukti kuo įvairesnių Lietuvoje gyvenančių užsieniečių amžiaus, kilmės,

Lentelė. Informacija apie tyrimo dalyvius

Laikas Lietuvoje	Dalyvis	Amžius	Pirmoji kalba (K1)	Kitos K2	Užsiėmimas	Lietuvis sutuoktinis / vaikai	Lietuvių kalbos „lygis“
> 15 metų	Eunok	54	korėjiečių	(eng, rus)	misionierė, dailininkė	vaikai labiau lietuviai	vidutiniškas
	Anna	66	italų	FRA, LOT, EWO	misionierė, mokytoja	–	labai geras
	Jane	48	anglų	(esp)	dėstytoja	–	pagrindai
5–15 metų	Elena	45	italų	FRA	dėstytoja	–	labai geras
	Diego	54	tagalų, anglų	6 FIL, (esp, rus)	verslininkas	žmona, 2 vaikai	nepakankamas
	Nicolas	32	prancūzų	ENG, (esp)	vadybininkas	–	labai geras
	Šarūnas	39	anglų	DEU, DAN, FRA, (esp, lot)	dėstytojas	žmona, 2 vaikai	pagrindai
< 5 metai	Alexandr	20	ukrainiečių	RUS, ENG	studentas	–	vidutiniškas
	Ganna	22	ukrainiečių	RUS, ENG, DEU	studentė	–	geras
	Juan	32	ispanų	ENG, (fra)	vadybininkas	(mergina)	pagrindai
	Gediminas	23	rusų, ukrainiečių	ENG	studentas	–	geras
	Agata	28	rusų	ENG, BEL, ESP, (por)	mokslininkė	–	vidutiniškas
	Madina	19	kazachų, rusų	ENG, (fra, deu)	studentė	–	geras
	Angel	45	ispanų	(eng)	bedarbis	žmona	pagrindai
	Dino	27	italų	ENG, FAS, FRA	vadybininkas, mokslininkas	žmona	geras
	Victoria	18	rusų	ENG, (fra)	studentė	–	vidutiniškas
Susan	23	anglų	ESP, GRC	koordinatore	–	pagrindai	

gyvenimo Lietuvoje laiko ir kitais aspektais, prioritetą teikiant tiems, kurių lietuvių kalbos įsisavinimas kiek įmanoma spontaniškesnis. Tiriamieji yra 17 užsieniečių, tyrimo metu nuolat gyvenusių Lietuvoje. Duomenys rinkti 2014 m. sausio–balandžio mėnesiais. Lentelėje pateikiama trumpa informacija apie kiekvieną tyrimo dalyvį grupėmis pagal ilgiausiai (daugiau nei 15 metų), vidutiniškai (nuo 5 iki 15 metų) ir trumpiausiai, t. y. iki 5 metų, gyvenančius Lietuvoje. Pastarąją grupę sudaro nemažai studentų, kurie į Lietuvą atvyko studijuoti visos bakalauro (arba ir magistro) programos, tačiau studijuoja ne lietuvių kalba, ir dalis šių tiriamųjų sieja savo ateities planus su Lietuva.

Dalyvių vardai yra jų pačių pasirinkti slapyvardžiai. Lentelėje nurodyta gimtoji (ar gimtosios) tiriamųjų kalba, o gretimame stulpelyje kitų mokamų antrųjų kalbų trumpiniai (skliaustuose nurodoma tais atvejais, kai tiriamasis kalbą moka tik šiek tiek). Lentelėje pateiktas lietuvių kalbos „lygis“ nėra nustatytas testais ar kitokiomis priemonėmis, o vien subjektyvus vertinimas pagal tai, kaip tiriamajam pavyksta susikalbėti lietuviškai. Išsamiau į tiriamųjų lietuvių kalbos lygį gilintasi kitur (Ramonaitė 2015a, 2015b), šiek tiek analizuoti ir bendri įsisavinimą veikiančios veiksniai (Ramonaitė 2020). Pusiaus struktūruoto sociolingvistinio giluminio interviu metu tiriamiesiems buvo užduodami įvairūs klausimai raginant juos kalbėti lietuviškai, tačiau paliekama ir daug laisvės kaip spontaniškame pokalbyje. Visgi turėta interviu struktūra apėmė bendro pobūdžio klausimus apie kilmę, amžių, profesiją ir pan., kalbinį repertuarą, apie tai, kaip ir kodėl jie atsirado Lietuvoje, kalbų vartojimą, nuostatas lietuvių kalbos ir Lietuvos atžvilgiu, patirtį su lietuvių kalba (ar ir kiek yra mokęsi formaliai, ar yra pasitaikę juokingų / nemalonių situacijų dėl lietuvių kalbos), ateities planus ir kitus kalbinei raiškai paskatinti reikalingus klausimus.

Maždaug pusė tiriamųjų Lietuvoje gyveno Vilniuje ar Vilniaus apskrityje, kita pusė – Klaipėdoje ar Klaipėdos apskrityje. Lentelės užsiėmimo skylyje nurodytas tiriamųjų užsiėmimas Lietuvoje tyrimo metu. Daugelis jų Lietuvoje dirba pagal savo profesiją ir išsilavinimą, išskyrus studentus, kurie mokosi. Užsiėmimą atvykę į Lietuvą pakeitė Diego (dėl tokio tipo veiklos neaktualumo Lietuvoje) ir tyrimo metu darbo neturėjęs Angel (savo kilmės šalyje buvo verslininkas). Įvardijimas „vadybininkas“ vartojamas nurodyti tarptautinių kompanijų Lietuvoje darbuotojus, tačiau nebūtinai reiškia šią konkrečią pareigybę. Kadangi, kaip jau minėta, pirminis tyrimo tikslas buvo surinkti kiek įmanoma daugiau lietuvių kaip antrosios kalbos duomenų, tiriamieji buvo kalbinami vien lietuviškai. Kartkartėmis jiems pritrūkus žodžio ir paklausus kita kalba (dažniausiai – anglų), jei įmanoma, buvo pateikiamas lietuviškas atitikmuo, tačiau nebuvo taisomos jų daromos klaidos, jei nekliudė komunikacijai, ir nebuvo pereinama į kitą kalbą pokalbiui (t. y. jei tiriamasis ir perdėdavo norėdamas išreikšti sudėtingesnę mintį, toliau pokalbis vėl buvo grąžinamas

prie lietuvių kalbos). Šiame straipsnyje nagrinėjami kalbintų asmenų pasisakymai apie tai, ar reikalinga, ar svarbu Lietuvoje mokėti lietuvių kalbą, kokios to priežastys, kur jiems reikia lietuvių kalbos ir panašūs aspektai, susiejant tai su kognityviniu ar jausminiu nuostatų komponentu.

3. Suvokiama (ne)būtinybė

Kaip minėta, į Lietuvą atvykstantys gyventi užsieniečiai įprastai iš anksto nekalia kalbos klausimo, ypač jei moka anglų arba rusų kalbą. Atvykę jie nepatiria didelių sunkumų susitvarkyti einamuosius buitinius ir dažniausiai administracinius reikalus vartodami vieną šių kalbų ir, kaip matyti iš pateiktos lentelės, tokias kompetencijas turi didžioji dauguma tiriamųjų. Tokia situacija visai atitinka ir tai, ką parodė kiek ankstesni, nei čia pristatomi, Lietuvos miestų gyventojų kalbų vartojimo ir nuostatų tyrimai (plg. Vilkienė 2010; Kalėdienė 2010; Vaicekauskienė 2010), kur pastebėta lietuvių tolerancija šios kalbos nemokantiems atvykusiems kitataučiams ir dažniausias pasirinkimas su jais bendrauti angliškai. Jei užsieniečiai atvyksta jau turėdami pažįstamų žmonių Lietuvoje, šie padeda ir su jais vartojamos jau mokamos kalbos. Vėliau įsitraukiamą į užsieniečių bendruomenes, neretai didžiuosiuose miestuose randamas darbas, kuriam nereikia lietuvių kalbos. Tai aiškiai parodo dalies pačių tiriamųjų pasakymai tiek apie savo, tiek savo aplinkos žmonių patirtį. Kaip matyti iš ištraukų, tiriamųjų teigimu, tokių užsieniečių yra didžioji dauguma.

- 1) *AGA: *pavyzdžiui man arba mano draugė eh... eh ji iš Rusijos, iš Čeliabinsko. tai nielabai... dabar aš galiu pasakyt, nielabai svarbu kalbėti lėtuviškai. todėl, kad parduotuvėj or visoki pašte or banke visada yra kažkas, ka kalba rusiškai. tai eh man darbe, aš darbu tik su anglų, kalba.*²
- 2) *NIC: *tu grynai gali gyventi... ne aš aš pažįstu daug žmonių, kur gali, gyvena čia ilgiau negu aš ir ne... jokių žodžių nu... „ačiū“, „taip“, „laba diena“ ir viskas. ir tu gali labai lengvai gyventi čia, nes daug žmonių kalba angliškai.*
- 3) *GAN: *aš turėjo labai daug konfliktų su savo drau nu draugais ir žmonės čia žinau. nu čia universitete. nes jie sako... ah kodėl mums reikia ši lietuvių kalba? čia tik trys milijonai gyvena ir aš galiu rusiškai šnekėti, aš galiu angliškai. tai taip, tai yra geras argumentas. labai geras. nu jeigu tu eisi į parduotuvė ir kalbėsi rusiškai ir jie supras.*

² Kalbėtojai transkripcijoje trumpinami pirmosiomis trimis vardo raidėmis, pvz., Agata = AGA. Transkripcijos kalbinei analizei buvo atliktos CLAN programa (MacWhinney 2000), o čia pateikiama supaprastintai dėl skaitymo patogumo, pasakymuose sudėti skyrybos ženklai tik dėl intonacinio aiškumo, bet neturima intencijos suskirstyti juos sakiniais. Kalba išrašyta kiek įmanoma tiksliau, kaip buvo ištarta, tačiau nedaroma fonetinė transkripcija.

Tuo atveju, jei atvykstantis užsienietis nemoka nė vienos iš šių kalbų, būtinybė mokytis lietuvių kalbos tampa daugiau nei akivaizdi. Visi iš posovietinių kraštų atvykę užsieniečiai moka rusų kalbą, dauguma moka taip pat anglų, o tarp iš kitur atvykusiųjų pasitaikė tik du, kurių anglų kalbos kompetencija nepakankama. Šiais atvejais protu suvokiama būtinybė mokytis lietuvių kalbos, suprantama, yra susijusi su galima veikla, darbu Lietuvoje, kaip pasakoja Angel, kuris nurodo turėjęs porą darbo pokalbių, tačiau darbo negavęs, nes nemoka pakankamai gerai nei anglų, nei lietuvių. Vėliau pašnekovas taip pat aiškiai įvardija, kad šiuo metu mokosi lietuvių kalbos tam, kad galėtų gauti darbą. Be to, susikalbėjimo kalbos neturėjimas atsiliepią ir per jausminę prizmę, kaip pasakoja Elena. Ši tiriamoji aiškiai įvardija ryšį su elgesio komponentu teigdama, kad tai, jog ji nemokėjo anglų kalbos, buvo didelis paskatinimas išmokti lietuvių.

- 4) *ANG: *sunku mano kada neturi... ne ne nesupranto dauch [: daug]... lietuviškai en angliška. ir dabar aš turiu du du entrevista in dirba in dirba. ne ne ne negaliu. mano english nedau [/] ne [/] negeras lietuviškai negeras. „Viso gero“.*
- 5) *ELE: *aš kai atvažiavau čia, mokėjau gerai prancūzų kalba, nes kaip visada kaip mokausi prancūzų kalba. bet čia supratau, kad labai nenaudinga, nu ne, kad tu negali su prancūzų. ir tada pradžia buvo labai didelė nu trauma ir sunku dėl to, kad mo [/] nemoko anglų. ir nemokėjo lietuvių ir... buvo labai skaudi patirti, nes aš esu iš tiesų labai bendraujantis žmogus... bet tu neturėjo kaip priemonė... nu negalėjau ką kalbėti negalėja nu tu kaip degi... kalbėti su kitais ir negali. <...> nieko negali daryti, supranti, nu tikrai, netgi anglų nemoki tu įsivaizduok. <...> kad tu supranti, kad nieko negali padaryti. bet to anglų kalbos nemokėjimo buvo tikrai didelė, nu, skatinimas išmokti lietuvių kalba.*

Lietuvių kalbos mokėjimas, žinoma, privalomas daugelyje sričių norint dirbti Lietuvoje. Kaip matyti ir iš pirmiau pateikto Angel pasakojimo ir toliau pateikiamų kitų pašnekovų ištraukų, tai suvokia ir apsvarsto ir Lietuvoje įsitvirtinti planuojantys užsieniečiai. Alexandr trumpai ir aiškiai nurodo pastangų lietuvių kalbai išmokti dėjęs būtent dėl to, kad sieja savo ateities planus su Lietuva, galbūt ketina čia kurti verslą. Panaši ir Gannos patirtis, kur ji pasakoja draugų reakciją į savo lietuvių kalbą ir aiškų to siejimą su darbo galimybėmis. Su darbu Lietuvoje susijusi ir toliaregiška Dino refleksija apie užsieniečius ateityje, kai nebepakaks darbo vietų užsienio įmonėse ar restoranuose. Įdomu, kad naujaisi atlikti tyrimai tokios tendencijos Lietuvoje nepatvirtina, net galbūt priešingai: kaip 2010 m. ir 2020 m. rinktus duomenis lyginanti L. Vilkiene pastebi, anglų kalbos vertinimas kaip reikalingiausios Lietuvos gyventojų požiūriu per dešimtmetį reikšmingai išaugo, o lietuvių – sumažėjo (Vilkiene 2022: 230–231). Tačiau lietuvių kalbą menkiausiai iš visų tiriamųjų mokantis

Diego taip pat labai aiškiai įvardija, kad lietuvių kalba yra reikalinga, jei dirbama darbe, kuriame reikia lietuvių kalbos. Labai įdomi šio pašnekovo refleksija apie lietuvių kalbos reikalingumą tuomet, jei nori būti lietuvis, kuriuo jis pats nė kiek netrokšta būti. Čia matyti, kad kognityvinis komponentas išties yra laikomas svarbiu, tokius instrumentinius motyvus mokytis kalbos galima suprasti ir pagrįsti, tačiau kartu galima justi, kad jie galbūt nėra vieninteliai svarbiausi, nes šio informanto atveju jausminis komponentas, atrodo, veikia priešinga kryptimi ir visgi nusveria.

- 6) *ALE: *ačiū už komplimentą [dėl geros lietuvių kalbos] nu aš todėl, kad aš galvoju apie tai, kad likti Lietuvoj, aš galvoja, kad man reikia išmokti lietuvių kalba.*
- 7) *GAN: *nieko nežinojo iš mano draugų, kad aš išmokau taip kalbėti <...> ir buvo labai daug situacijų, kada, pavyzdžiui, aš kalbėjau su lietuviais lietuviškai. ir jie po to mano draugai sako: „o! tu taip išmokai tu dabar gali kalbėti! O! Nu, kaip gerai, o dabar tu turi gal galimybę čia nu palikti? čia sustoti...“ nu, čia sustoti Lietuvoje. Nu, aš sakiau nu... tai priklauso nuo daug dalykų. bet kalba duoda tau daugiau šansų. daugiau galimybes.*
- 8) *TYR: *ar yra svarbu Lietuvoj kalbėt lietuviškai?*
 *DIN: *ne dabar dabar ne. dabar nesvarbu nes yra... labai mažai užsieniečių. ... kuris [I] kuriai ieško darbą ir... visus, manau, gali rasti darbą tarptautinėse įmonėse arba... su restoranuose ir nereikia tikrai... nu, žinoti lietuvių kalba. bet ateityje kai... kad ekonominė situacija geriau ir... emigrantai tam tikru metu... pradės atvažiuoti į Lietuvą. ir bus daugiau užsieniečių negu... darbai tarptautinėse įmonėse arba restoranuose. jiems tikrai reikės. išmokti kaip emigrantai visur Europoje. dabar nereikia, bet ateityje, manau, kad... taip, tikrai reikės. bus tikrai svarbu kalbėti.*
- 9) *TYR: *ne bet ar reikia?*
 *DIE: *taip yeah. rykia [: reikia] if you... want to live here. And if you want to be a Lithuanian yes. I mean you know to be... I'm happy who I am. And I don't want to be a Lithuanian. <...> Yeah they... yeah you know they, they work in a place where they need to learn Lithuanian.*

Taigi nors buitįs ir kasdieniai poreikiai dažnu atveju nereikalauja lietuvių kalbos mokėjimo, prie kognityvinio komponento priskirtinas suvokimas, kad lietuvių kalba reikalinga norint čia įsitvirtinti, gauti galbūt geresnę darbą. Tarp tyrimo dalyvių buvo ir pora misionierių, atvykusių į Lietuvą neilgai trukus po Nepriklausomybės atgavimo. Jų požiūris į lietuvių kalbą yra gana specifinis, nes galima matyti kognityvinį ir jausminį elementą iš dalies sutampant. Lietuvių kalbos mokėjimas yra susijęs su esmine jų atvykimo į Lietuvą priežastimi, tačiau toji priežastis viršija vien kognityvinį aspektą ir didele dalimi yra neatsiejama nuo jausminio komponento.

- 10) *TYR: *žodžiu, kai atvažiuot, tai kalbėjot truputėlį angliškai ir truputėlį rusiškai ir reikėjo išmolti lietuvių? nes ne, ar užteko?*
*EUN: *neužteko. reikėjo tikrai... nes mes norim skelbti... Evangeliją reikia lietuviškai. reikia šnekėti.*
- 11) *ANN: *kaip galiu eh kaip galiu kitiems pasakyti hm Dievo meilė, jeigu nemoku kalba. jeigu hm kalba yra... yra pagrindinis, yra kaip duona. kaip duona, tada išmoksiu.*

4. Emocinis komfortabilumas

Gyvenant šalyje yra ir kitų aspektų nei darbas ir ilgainiui jie tampa vis svarbesni. Galbūt atrodo keista, tačiau ypač tie užsieniečiai, kurie savo pirminiams poreikiams ir interesams patenkinti gali kliautis kita kalba, tikrai ne iškart pajunta poreikį suprasti, kas vyksta aplink juos, lietuviškai ir galbūt norą labiau suartėti su gyvenamosios šalies kultūra išmokstant kalbą. Tai gali būti tiesiog kasdienės situacijos, kaip pasakoja Agata ir Madina, kai aplinkiniams šalia kalbant lietuviškai tampa nepatogu nesuprasti, apie ką jie kalba. Arba, kaip juokiasi Šarūnas, kad gyvenimas būtų labai sunkus, jei šalia turėtų nuolat būti lietuviakalbė žmona. Kad toks nuostatų pakeitimas dėl geresnio jautimosi yra visai galimas, aiškiai pasako Gediminas, kuris teigia nutaręs pereiti prie lietuvių kalbos su lietuviais, kad būtų patogiau ir jam, ir kitiems. Nors tai susiję su geresne emocine būsena apskritai, visgi gana arti instrumentinio požiūrio į kalbą, tad būtų artimiau kognityviniam komponentui.

- 12) *AGA: *tai, aišku, kad nu jeigu mes kalbam apie kokią tyrimą, apie darbą, mes kalbam angliškai, bet visi neformalu progaisai, visi kalba lietuviškai. tai man buvo nielabai patogu, todėl, kad aš nu, negalėjo suprasti nieko, but aš, aš nie [/] niestudijavo lietuvių kalba. ne, aš, tik, aš ap [/] aplankau, aplankau tik du mėnesiai kursai Vilniaus universitete i, i po to aš nieko nestudijav.*
- 13) *MAD: *gyvenau su lietuviais. ir merginos visada labai... jam [/] jam jai labai patinka kalbėt lietuviškai. kalbėjo kalbėjo, kažkada girdėjo savo vardą... norėjau sužinoti, apie ką ten kalba. ir va turėjo motyvacija išmolti.*
- 14) *SAR: *galim, jo, aišku, bet nu... sunkus gyvenimas, jeigu jeigu žmona rykia [: reikia] būti nu visur čia su tavim.*
- 15) *GED: *pas mane buvo tokia idėja, noriu išmolti lietuvių kalba. bet kažkaip nu... nu bendrauji su žmonės... nu kaž gal nemalonu, kada aš toks tipo, aš užsienietis, davai visi dabar kalbam angliškai arba rusiškai dėl to, ka aš jus nesuprantu. ir man tada... i aš tada pagalvojau, kad geriau tada aš biškį... į šitą kontekstą... įeinu i tada... būtų geriau ir man, ir visiems. kurie šalia but... daug yra tokių... kurie nu tipo aš... nu nesuprantu lietuvių kalba... davai dabar visi kalbam angliškai dėl manęs ir, nu, man, nu, nelabai patiko tokia... kaip čia... attitude angliškai. Jo, ir dėl to aš ir pagalvojau, kad reikia nu... manyje pakeisti ir tada būtų ir geriau.*

Galima laikyti, kad toliau pateikiamuose Nicolas ir Gannos pasidalijimuose jų pačių jausmas veikia kaip pozityvus veiksnys lietuvių kalbos atžvilgiu. Šie tiriamieji aiškiai įvardija jų gyvenimuose įvykusį lūžį, kai pajuto norą galėti labiau įsitraukti į kultūrą, kurioje gyvena, suprasti gyvenamosios šalies mentalitetą, galėti jaustis labiau savi ar bent mažiau svetimi. Šie pavyzdžiai rodo aiškų nuostatų pokytį būtent dėl jausminio dėmens, kaip pasako patys abu tiriamieji. Jaunos studentės Gannos atveju refleksijai apie Lietuvos kultūros pažinimą ją paragino tėvas, o suvokusi, kad nieko jam negali atsakyti, ir aiškiai nutarusi norinti tai pakeisti, po vasaros atostogų studijuoti į Lietuvą vėl grįžusi mergina pasirinko lietuvių kalbos kursą ir ėmė sparčiai mokytis kalbos. Vėliau mergina dalijosi mintimis ir apie radikaliai į gera pasikeitusį savo požiūrį į lietuvius. Nicolas taip pat labai aiškiai įvardija savo asmeninį pasirinkimą mokytis kalbos, nes nori jaustis „nebe užsienietis“.

- 16) *GAN: *mano tėvas dar kartą mane paklausė ir tai buvo, nu, kitą kartą, kada aš atvažiavau. ir jis pasakė, nu, Ganna. tai dabar yra tavo antras metas Lietuvoje. tu turi kažkokių lietuvių draugus draugų, turi kažkok, nu, nežinau, ką tu žinai apie miestą, ką tu gali mums paaiškinti, pasakyti apie kultūrą. ir aš sėdėjau, ir aš supratau, kad aš nieko negaliu pasakyti. aš nežinau, man buvo taip... gaila taip? Emocija, nu, nelabai, nu, man buvo nelabai... aš jautuosi nelabai gerai dėl to. aš pagalvoju... o Dieve, aš ten gyvenau du, nu, tai buvo vienas su pusė metų ir nu... nu taip antras metas buvo ir aš negalėjau kalbėti, neišmokau kalbos, ne, neturiu draugų. nieko nežinau apie... Klaipėdą, nu truputį žinojau. ir vsio, ir... ne, aš pagalvoj, atvažiavau atgal ir po to mums reikėjo rinkti kursus, nu, paskaitas kitam metui. ir aš vsio, paėmiau lietuvių kalba.*
- 17) *NIC: *aš manau, kad jei tu nori būti... arba jausti integr... nu tokia dalis... mieste arba dalis, nu, ten visuomene, tau reikia kalbėti ta... nu, kalba iš kur tu gyveni. nes tada tu nebe... tu pažįsti tik žmonės kurie... kur nori su tavim pakalbėti, tu neturėsi galimybės pakalbėti su visais ir tada susipažinti su tikra, nu... su tikru Vilniu arba ten kažko. tau reikia būtinai išmokti lietuvių kalbą, kad tu galėtum girdėti, kas vyksta aplink... ir tada jaustis kaip... kaip nebe užsienietis. tai dėl to norėjau labai, nu, man buvo svarbu [: svarbu] išmokti lietuvių kalbą ir aš norėjau čia, nu, čia gyventi.*

Taigi būtų galima teigti, kad sąmoningas perėjimas prie lietuvių kalbos arba bent pastangos tai padaryti nulemiami jausminių priežasčių, noro būti labiau savu gyvenamojoje aplinkoje, tad tam tikra prasme ir pačių lietuvių kalbinių nuostatų. Jos, tikėtina, nekis ir toliau ateityje, pavyzdžiui, remiantis naujausiais Lietuvos mokinių nuostatų anglų kalbos atžvilgiu tyrimais, nepaisant vos ne lietuvių kalbai prilygstančios kompetencijos, suvokiamo jos neabejotino reikalingumo, mokinių jausminės nuostatos šios kalbos atžvilgiu yra tik neutralios (Vilkienė, Jakaitė-Bul-

bukienė 2022). Lietuvių nuostatų įtaka užsieniečiams plačiau aptariama tolesniame poskyryje.

5. Lietuvių nuostatų pajautimas

Su emociniu komfortabilumu sietinas ir kitas aspektas, kurį pabrėžia ne vienas Lietuvoje gyvenantis užsienietis. Jie pastebi, kad lietuviai daug palankiau vertina tuos užsieniečius, kurie bent jau bando kalbėti lietuviškai. Dino yra minėjęs jaučiąs spaudimą iš uošvės, kuri nuolatos teiraujasi, ar šis jau išmoko kalbėti lietuviškai, o ir kiti informantai yra pajutę aiškia lietuvių poziciją, kad gyvenant Lietuvoje reikia mokėti lietuvių kalbą. Tokių patirčių jie turi viešose vietose ar oficialiose įstaigose, kaip mini Juan, Šarūnas, Jane ir Nicolas. Formaliai tai galėtų būti suprantama kaip kognityvinio komponento veikimas utilitariniais motyvais, tačiau iš ištraukų galima justti, kad toks pastebėtas elgesys veikia ir pačių užsieniečių jausminį nuostatų komponentą bei elgesį, nes skatina stengtis vartoti lietuvių kalbą.

- 18) *JUA: *pardavėja nereik, well, pardavėja kaip rimi... nekalba... nekalba. Pardavėja, bet... ir tu galima kalbėti trupučiukas. ir tu esu su laime, laimingas ir... ir irgi, klausyk, how to say educate. kindly or ... viskas gerai. so pardavėjas žiūrėj ah čia yra žmogus kiti užsieniečių yra labai... say... laimingas ne ne laimingas bet kind.*
- 19) *SAR: *pavyzdžiui migracijoj. Jo, kai reikia liedimo. atnaujinti arba kažkokį, jo? ir labai labai gerai, kad aš šneku lietuviškai. kad aš moku biškį lietuviškai. nu ir aš eisiu aš bandysiu ir rezultatas yra geras. <...> žinai ji žiūri ir... ir jeigu nekalba... jeigu nemoka lietuviškai... aišku ne labai faina. nu. ir viskas... žinau, viskas vyks ir tas, ir tas, bet... jeigu kalba... nu ar moki kalbėt lietuviškai. ir gal tik truputį. nu... tai va oh tai tą šypsosi ir ah koks tu esi geras berniukas!*
- 20) *JAN: *šeštadienin aš važiuojat su dvirači į turgų. i visas yra lietuviškai. visas yra lietuviškai. pirkti mano kiaušiniai, pirkti mano mėsos ir pirkti mano moliūgai. tik lietuviškai. tik lietuviškai yra jo.*
*TYR: *o kaip reaguoja turguje pavyzdžiui arba kažkur kitur? kaip reaguoja žmonės lietuviai turbūt aš taip įsivaizduoju.*
*JAN: *labai gerai.*
*TYR: *gerai?*
*JAN: *jo jo jo kodėl kitą... kaip vieną kartą aš sakau. atsiprašau nelabai šneka lietuviškai. labai gerai labai atsiprašau. du kartus sako atsiprašau. i sako nelabai šneka lietuviškai. i žmonės sako ah labai gerai labai gerai. kalbėti lėčio. You know tu_tu_tu_tu_tu i... galbūt šypsena gal. kodėl lietuviškai man labai blogas. labai blogas. i žmonės... mažytė šypsena mmmm mhm mhm. [imituojama šypsena]*
- 21) *NIC: *visi nepatinka eiti į Sodrą, niekas nepatinka niekur eiti. man labai patinka, nes viskas daro man. aš kalbu biškį lietuviškai ir tokie dažnai, tokie moteris se [l] nu, vyresnės. ir tada... [jos sako] oh, prancūzas, jis kalba lietuviškai, kaip gražu!*

<...> palauk. aš padarysiu viskas... kur gyvenai, aha, kur ten, aha, ir viskas man užpildo <...> ir aš ten toks, ačiū!

Tiesa, tiriamieji yra išsakę ir nepasitenkinimą, kad kartais lietuviai atsisako kalbėti su jais lietuviškai ir iškart pereina prie anglų ar rusų kalbų. Pašnekovai teigia nesuprantantys, kodėl taip elgiamasi, kartais nusimena kažką ne taip pasakę, tačiau dažnai norėdami praktikuoti savo lietuvių kalbą jie gimtakalbių prašo arba tiesiog toliau palaiko pokalbį lietuviškai. Iš posovietinių šalių atvykę ir su slavišku akcentu kalbantys užsieniečiai turi ir kitokių patirčių. Jie pastebi neigiamas lietuvių reakcijas ir jaučiasi kiek diskriminuojami lyginant su vakariečiais arba tapatinami su Lietuvoje nuo senų laikų gyvenančiais, bet nepakankamai gerai lietuviškai mokančiais slavakalbiais. Tokia įžvalga apie lietuvių skirstymą į „gerus“ ir „blogus“ užsieniečius dalijasi Agata, o apie lietuviams galbūt nemalonų kalbinimą rusiškai, tačiau požiūrio pasikeitimą sužinojus, kad pašnekovas atvykęs į Lietuvą neseniai, liudija Gediminas.

- 22) *AGA: *bet kad aš pastebėjau, kad Lietuvoj yra labai eh... kad puožiūrius, žmuonies puožiūrius priklausa nuo šalį, iš kokio tu atvažiava...*
 *TYR: *rasistai biški? [juokiasi]*
 *AGA: *nu, ne rasistai, bet, aš nežinau, kaip... nu jeigu tu... iš gal nežinau, iš Norvegijos. iš Norvegijos arba iš eh Jungtinės Karalystės. tai tu... labiau įdomu, jeigu tu iš Baltarusijos arba Rusijos arba Ukrainijos.*
 *TYR: *m, nes čia gal, bet o dėl ko?*
 *AGA: *todėl, aš nežinau, nu, but aš nesako, kad visi tak bet eh... bet nu... pavyzdžiui jeigu tu kažkur... evente arba barie susipažina žmonių, tai. jam labiau įdomu komunikuoti su norvegu negu su baltarusu, todė nežinau. gal, kažkur this hm... usefulness element. gal norvegas or eh anglas... turi daugiau pinigų, aš nežinau, aš nežinau kodėl. bet aš pastebėjo šitą dalyką. but šitą dalyką ne tik Lietuvoj, visi, visi eh, visi rytu, rytų Europa.*
- 23) *GED: *nu kaip aš i sakau, kad jeigu... nu pradėjo ir iš to dalyko, kad aš ne lietuvis... galiu, nu, galim bendraut lietuviškai, viskas gerai but, nu... tipo... atsiprašau, jeigu kažką ne taip pasakysiu.*
 *TYR: *ir kaip žmonės reaguoja?*
 *GED: *nu dažniausiai reaguoh gerai nu tipo... tu ne lietuvis ir tu lietuviškai kalbi, ir daug žmonių sako, kad yra ten rusai, kurie gyvena čia ten dvidešimt metų ir nekalba iš viso lietuviškai. <...> ir... nu ir dažniausia toks, tokia reakcija, kad mmm nu tipo... gerai. arba maladiec jo. <...> daug žmonių dabar kalba angliškai. iš jaunų žmonių. nu galima angliška rusiškai kalbėt su žmonės, jeigu ten iš Ukrainos pavyzdžiui. but... nu visada bus toks požiūris kitas. ir čia Klaipėdoje labai toks jausmas yra dėl rusų, kurie važiuoja iš Kaliningrado čia. ir jie važiuoja*

su tokiu suprantimu, kad visi čia šneka rusiškai. ir dėl to ji, nu, niekada neklusia, ar jūs... nu jūs kalbat rusiškai gal nu... ir visada eina ten į parduotuvę ir kažkur i... pradėjo rusiškai... kalbėt be klausimų. ir man atrodo, kad čia, nu, lietuviams čia nelabai malonu <...> jeigu... eini i iš karto pradėj rusiškai kalbėt. žmogus gali ir... ir neatsakyt. dėl to, kad, nu... mes tai ne Rusijoje.

6. Charakterio parodymas per kalbą

Nebuvo daug tiriamųjų, kurie būtų išreiškę aiškias estetines nuostatas lietuvių kalbos atžvilgiu. Paklausus, ką jie mano apie lietuvių kalbą, dažniausiai kalba pasisukdavo apie tai, kad ši kalba labai sudėtinga, kad jiems sunkiai sekasi išmokti gramatiką. Nors nebuvo įvardyta konkrečiai, tačiau kai kuriais atvejais buvo galima pajusti ir tam tikrą susierzinimą, susijusį su lietuvių kalbos sudėtingumu, kaip iliustruoja ištrauka ir pokalbio su Jane, kur ši piktinasi, kad tokie maži žodeliai kaip įvardžiai turi tiek daug skirtingų, bet labai panašiai skambančių formų.

24) *JAN: *pirmą kartą aš, I remember that it was... jie jis jo jai jai ja_ja_ja_ja aš nelabai suprantu nieko, šitas he she it. kodėl jie... jis jį jo... žodis yra labai mažai, ar ne? ir kokie... jie jis pfff.*

Bene vienintelis aiškiau suformuluotas estetinis lietuvių kalbos vertinimas buvo Susan, kuri lietuvių kalbą laiko melodinga ir priešina ją su savo gimtosios anglų kalbos kapotu skambesiu, o dėl dar neaukštos savo lietuvių kalbos kompetencijos tai išreiškia onomatopėjomis.

25) *SUS: *nu yra sun [/] sunki kalba, jo, sunki, bet graži. nu rimtai.*
*TYR: *nu, man irgi graži, bet, o kodėl, o kodėl jum graži?*
*SUS: *yra... truputį kaip... daina. nežinau, kaip dainiš-ka. anglų kalba tuf tuf tuf. lietuvių u_u_u.*

Jau anksčiau straipsnyje minėta pašnekovė iš Ukrainos Ganna ne tik įvardija lietuvių kaip gražią kalbą, bet ir kaip „stiprią“, ji labai sąmoningai reflektuoja savo pakitusias nuostatas lietuvių kalbos atžvilgiu ir įdomiai įvardija tai, kad kalbėdami lietuviškai lietuviai atsiskleidžia tikroju savo charakteriu, ko negalėtum pasakyti, kai jie kalba angliškai („kaip daržoviai“). Natūralu, kad patys lietuviai įprastai apie tai nesusimąsto (nors emigracijos situacijoje pastebi, kad ypač jautrius emocinius aspektus daug geriau gali perteikti lietuviškai, plg. Ramonienė ir Ramonaitė 2021), tad tokia įžvalga gali pasirodyti netikėta.

- 26) *GAN: *pavyzdžiui, kada kalbi angliškai.... lietuviai yra ne tokia. jie yra kiti. nu va, nežinau, man labai kiti, nes aš angliškai galvojau, ah, nu jie yra kokie tokie, nėra charakterio, nu kažkoki, tokie nu... kaip... daržoviai nu. o po to, kada pradėjau kalbėti lietuviškai pfff! pamačiau kitą pusę. kitą visai kitą pusę, lietuvių kalba yra labai graži, bet yra labai... tokia... nu, nežinau, stipri. tokia... aš nežinau, kaip tai paaiškinti... emocionališkai, bet ne tokia, kaip pavyzdžiui, vokie [/] vokiečių kalba, yra skirtumas. bet irgi ten su lietuvių kalba galima parodyti charakterį.*

Tačiau patiems užsieniečiams „stiprumo“ kalbant lietuviškai parodyti nepavyksta, bent taip galima teigti remiantis Nicolas patirtimi. Šis pašnekovas tikrai gerai kalba lietuviškai, daromos gramatinės klaidos visai nekelia supratimo problemų komunikacinėje situacijoje, daugiau keblumų kelia, ir jo paties teigimu, labai ryškus akcentas. Jo kompetencija leistų jam dirbti su lietuvių kalba, tačiau jis sąmoningai renkasi to nedaryti, motyvuodamas tuo, kad nemoka lietuviškai pykti, o jo lietuvių esanti linksma.

- 27) *NIC: *pavyzdžiui, dėl to aš darbe arba kai man reikia tokia būti ten... šimtas procentų arba paaiškinti ko nors, kol aš žinau ir kad bus šitaip ir ne taip ir aš noriu paaiškinti kam nors, kad čia, va, aš nusprendžiau, bus šitaip ir taip, nebus kitaip... aš nedarysiu lietuviškai. nes nebus ta pati... jausmas, ne, nesupras, kad čia taip. [dalyvis beldžia į stalą imituodamas griežtumą] bus toks, nu, va, galima šitaip arba šitaip arba... ir aš nesurasiu tų tinkamų žodžių <...> ne tą balsas, bus kitaip. nes tu vis tiek ieškos tavo žodis, man lietuvių kalba yra linksmas, nebus ten tokia, nu, va, nu, kai aš pykstu, aš pykstu angliškai arba prancūziškai, aš negaliu pykti lietuviškai, nes tada skamba tokia ne_ta_da_tam_pam_pam_pa_pam [imituoja linksmą kalbėjimo būdą], nu, toks nesąmonė.*

Čia galima justti ir globaliosios anglų kalbos įtaką, kai net ne gimtakalbiai vartoja anglų kalbą kaip darbinę ne tik dėl įprastumo, bet ir dėl didesnio autoriteto. Tai gana įprasta didelėse tarptautinėse kompanijose, tačiau nebūtinai labai gerai vertinama vietinių darbuotojų, ir nuo vadovaujančių atvykėlių pastangų išmokti priimančios šalies kalbą priklauso, kokio tipo santykiai susiklostys (Zhang ir Harzing 2016).

7. Pagarbos jausmas

Dažniausiai atsikartojantis su jausminiu nuostatų komponentu sietinas motyvas tiriamųjų refleksijose yra pagarba šaliai, kurioje gyvena. Tikėtina, kad ne visi Lietuvoje gyvenantys užsieniečiai tai sąmoningai suvokia arba teikia tam daug dėmesio, tačiau šio tyrimo respondentų tai itin pabrėžiama ir bent minimalus kalbos

pasimokymas siejamas su elementariu mandagumu, pagarba priimančiai šaliai, kaip teigia Juan, Susan, Victoria ir Ganna.

- 28) *JUA: *so but aš turiu... draugą. ji nekalba lietuviškai, ji kalba rusiškai ir gyvena čia tri metus, aš esu, ka tu, ka tu... daryti! kad tu reikia kalbėti čia lietuvių. Trupučiuką, kai tikrai, yra labai sunkus bet... reikia... truputį.*
*TYR: *tu manai, kad reikia?*
*JUA: *tikrai.*
*TYR: *kodėl?*
*JUA: *tu gyvena čia! tu gyvena čia ir... ir tu reikia... to understand the culture. To live you need to learn the language. čia aš nesupratau kodėl... tu gyvena čia... ir tu ne... to try to learn. Or to try to use.*
- 29) *SUS: *čia ne mano šalis čia... lituvų šalis, taip? ir aš esu kaip pasakyti guest?*
- 30) *VIC: *ir man atrodo kaip... jeigu aš kalbu lietuvių kalba su lietuvių žmonių, ten bus... ten buvo jums malonu... malo [/] maloniau, nežino kaip. ir ten bus kaip... aš nežinau tokio žodžio lietuvių kalba. ten bus kaip... respectas, aš nežinau, kaip pasakyti respect.*
- 31) *GAN: *nežinau nu tai yra nep, tai yra... jeigu žmonės nekalba, jeigu žmonės pavyzdžiui atvažiavo į šali į kažkokia šali ir ten yra kita kalba. kuri reikia išmokti, kurią reikia išmokti. ir jie nori tai daryti aš galvoju kad tai yra ne [/] negarbin, nu, nėra pagarbos. žmonėms iš... tos šalies ir... nėra pagarbos... eh kultūrai.*

Kai kuriais atvejais pašnekovų nurodomą tą pačią pagarbą šaliai galima galbūt sieti ir labiau su kognityviniu aspektu, kaip Alexandr atveju, kuris daro analogiją su Ukraina, ir kadangi jam būtų malonu, kad atvykėliai ten vartotų ukrainiečių kalbą, tad ir jis laikosi tokio požiūrio būdamas Lietuvoje.

- 32) *ALE: *aš galvoja, ar tai gerai, nu, kaip, gyventi šalyje ir nežinoti šitą kalbą šita šalyje. nu tai. aš norėčiau, kad žmonės, kurie atvažiavo Ukrainoj... kad ji [/] jie žino... ukrainiečių kalba. taigi jeigu aš Lietuvoj, tai logiškai, kad man reikia lietuviškai kalbėti.*

Neabejotinai jausminio komponento svarbą atskleidžia Šarūnas ir Susan, kurie aiškiai įvardija būtent emocijų svarbą, siedami jas su kalba. Abu šie pašnekovai sieja kalbą ir jos mokėjimą su širdies, emocijų kalba, su tos kalbos įsileidimu į savo giliausią jausminį vidų.

- 33) *SAR: *man patinka ir labai... nu kaip sakyti miel? kalba bet bet labai... nu sweet very nice a very lovely language. Nu, bet todėl kad yra... kaip sakyti bet yra... kalba iš širdžia. Žinai, man, žinai, yra iš šeimos ir... nu ir todėl nu. man patinka. nu obdžektyviai... kalba bet nu... yra emocionalinė. attachments ir nu todėl. man patinka.*

- 34) *SUS: *nu, trečia, aš manau, kad... yra svarbu... jai [: jei] tu nori... žinoti apie... žmonės širdi, reikia kalbėti su... jos pirma kalba, ar supranti? ir jo, aš noru žinoti... aš noru būti... gera... draugė, taip? ir... gal jie... su manim kalba angliškai, bet aš kalbu lietuviškai ir mes... būsime gerai draugai.*

8. Išvados

Šio tyrimo dalyviai buvo atrinkti pagal tai, kad jau geba komunikuoti lietuviškai, tad vienokios ar kitokios jų kalbinės nuostatos jau yra paveikusios jų elgesį ir beveik visais atvejais lėmusios pakankamą lietuvių kalbos įsisavinimą bent elementariu lygiu. Nemažai daliai tyrimo dalyvių gana aiškiai sekasi suformuluoti kognityvinį komponentą atspindinčias nuostatas apie lietuvių kalbos reikalingumą norint gyventi Lietuvoje, susirasti darbą. Tokios nuostatos laikosi beveik visi tiriamieji, išskyrus Diego, kuris nėra pasiekęs komunikacijai lietuviškai pakankamos kompetencijos. Tiesa, kiti tyrimo dalyviai remdamiesi savo turimomis žiniomis taip pat nurodo, kad didelė Lietuvoje gyvenančių užsieniečių dalis nemano lietuvių kalbą esant reikalingą čia gyvenant, kitaip tariant, nesama teigiamo kognityvinio komponento.

Apie jausminį nuostatų aspektą susimąsto tikrai ne visi tirtieji Lietuvoje gyvenantys užsieniečiai ar bent ne iš visų pavyko tokio aiškaus suformulavimo išklausti. Visgi tie, kurie jau yra apie tai susimąstę, gana aiškiai įvardija emocinį kalbos mokėjimo svorį. Jie teigia, kad taip jaučiasi šalyje gyvendami geriau, o kai kuriais atvejais net aiškiai įvardija savo nuostatų lūžį, po kurio ėmėsi mokytis lietuvių kalbos, su lietuviais bendrauti lietuviškai, ir kad nuo to momento jų gyvenimas Lietuvoje pasikeitė į gerąją pusę. Tų, kurie yra aiškiau sau įsivardiję šį teigiamą jausminį komponentą, lietuvių kalbos kompetencija yra akivaizdžiai geresnė, jie kalba laisviau, išskyrus Susan, kuri dar kalba sunkiai, tačiau ji tyrimo metu buvo Lietuvoje gyvenusi trumpiausiai – mažiau nei metus.

Tiek tie, kuriems lietuviškai sekasi komunikuoti sunkiau, tiek labai pažengę kalbėtojai kaip svarbius dalykus ir savo nuostatoms įvardija teigiamas lietuvių reakcijas į lietuviškai bandančius kalbėti užsieniečius ir ypač pagarbą priimančiai šaliai. Nors kartu neretai teigiama, kad norėdami užsieniečiams padėti lietuviai tiesiog pereina į anglų arba rusų kalbas ir taip nesudaro galimybės užsieniečiams praktikuoti savo bandomos įsisavinti lietuvių kalbos, visgi šie aspektai, ypač pagarbos, daro gana esminę įtaką jausminiam nuostatų komponentui ir teigiamai veikia kalbinį elgesį.

Kaip minėta, nuo to laiko, kai buvo rinkti duomenys šiam tyrimui, užsieniečių Lietuvoje pamažėle daugėjo. Nors dauguma 2021 m. vasarą kilusios migrantų kri-

zės metu į Lietuvą nelegaliai patekusių imigrantų šalyje neužsiliko, tai galėjo turėti įtakos bendroms užsieniečių Lietuvoje nuostatomis. Nuo 2022 m. vasario ir šiuo metu į Lietuvą vis dar atvykstantys karo pabėgėliai iš Ukrainos, taip pat nuo režimo besitraukiantys baltarusiai neabejotinai susiduria su panašiomis situacijomis, kaip aprašoma šiame straipsnyje, ir su gana paastrėjusiomis lietuvių nuostatomis rusų kalbos atžvilgiu, o ir jų pačių santykis su rusų kalba yra pakitęs. Itin didelis ir nuširdus politinis ir visuomeninis Ukrainos ir jos žmonių palaikymas, tikėtina, turi teigiamos įtakos šios grupės nuostatomis lietuvių kalbos atžvilgiu ir tokių tyrimų norėję ateityje. Kaip matyti iš čia pristatyto tyrimo, tam, kad apsigyventum Lietuvoje, tikrai nėra būtina mokėti lietuvių kalbą. Tačiau čia gyvenant ir jaučiant poreikį tapti visaverčiu šios visuomenės nariu panorstama kalbėti lietuviškai.

Literatūra

Albarracín, D., B. Johnson, M. Zanna. 2005. *The Handbook of Attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Al-Hoorie, A. H., P. D. MacIntyre (eds.). 2020. *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Baker, C. 1992. *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. 2003. *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. Malden, MA and Oxford: Blackwell Publishing.

Dörnyei, Z., J. M. Dewaele. 2023. *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing* (3rd ed.). Abingdon, Oxon; New York: Routledge.

Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Garret, P. 2010. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Garret, P., N. Coupland, A. Williams. 2003. *Investigating language attitudes*. Cardiff: University of Wales Press.

Gudavičienė, E. 2010. Sociolingvistinis Vilniaus miesto portretas. M. Ramonienė (moksl. red.). *Miestai ir kalbos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 207–229.

Hilbig, I. 2022a. Lietuvos gyventojų svetimųjų kalbų mokėjimas. M. Ramonienė (moksl. red.). *Sociolingvistinė Lietuvos panorama. Gyventojų kalbinės nuostatos ir kalbinis elgesys*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 27–66.

Hilbig, I. 2022b. Lietuvos gyventojų svetimųjų kalbų vartojimas, nuostatos, mokymasis. M. Ramonienė (moksl. red.). *Sociolingvistinė Lietuvos panorama. Gyventojų kalbinės nuostatos ir kalbinis elgesys*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 71–117.

Kalėdienė, L. 2010. Lietuvybės perspektyva Lietuvos miestuose. M. Ramonienė (moksl. red.). *Miestai ir kalbos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 71–89.

MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk*. Third Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.

McKenzie, R. M. 2010. *The Social Psychology of English as a Global Language. Attitudes, Awareness and Identity in the Japanese Context*. London: Springer.

Nevinskaitė, L. 2010. Kalbų mokėjimas ir vartojimas didžiuosiuose miestuose: lyginamoji analizė. M. Ramonienė (moksl. red.). *Miestai ir kalbos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 269–277.

Nevinskaitė, L. 2013. Kalbų mokėjimas ir vartojimas didžiuosiuose ir mažesniuose miestuose. M. Ramonienė (moksl. red.). *Miestai ir kalbos II. Sociolingvistinis Lietuvos žemėlapis*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 55–72.

Ramonaitė, J. T. 2015a. Kaip lietuviškai šneka užsieniečiai? Lietuvių kaip antrosios kalbos veiksmoždžio įsisavinimas. *Baltistica* 50 (2), 295–330.

Ramonaitė, J. T. 2015b. How much Lithuanian is enough to communicate in Lithuania. *Baltu filologija* XXIV (2), 75–94.

Ramonaitė, J. T. 2020. Do I need want to speak? Foreigners in a “small” language. *Journal of Baltic Studies* 51 (1), 35–50.

Ramonienė, M. 2020. New Trends of Multilingualism in the Lithuanian Urban Space: the Private Sphere. S. Kessler, & M. Pantermöller (eds.). *The Social Status of Languages in Finland and Lithuania*. Berlin: Peter Lang. 229–258.

Ramonienė, M., J. T. Ramonaitė. 2021. Language attitudes, practices and identity in the new Lithuanian diaspora. *Russian Journal of Linguistics* 25 (4), 1024–1046.

Vaicekauskienė, L. 2010. Globalioji daugiakalbystės perspektyva: anglų kalbos vieta ir vaidmuo Lietuvos miestų erdvėje. M. Ramonienė (moksl. red.). *Miestai ir kalbos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 175–203.

Vaicekauskienė, L., I. Vyšniauskienė. 2019. Russian and English as Socially Meaningful Resources for Mixed Speech Styles of Lithuanians. S. Lazdina, & H. F. Marten (eds.). *Multilingualism in the Baltic States*. Palgrave Macmillan. 337–367.

Vilkienė, L. 2010. Daugiakalbystė didžiuosiuose Lietuvos miestuose. M. Ramonienė (moksl. red.). *Miestai ir kalbos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 27–68.

Vilkienė, L. 2022. Lietuvos gyventojų kalbinės nuostatos: konstanta ar pokyčiai? M. Ramonienė (moksl. red.). *Sociolingvistinė Lietuvos panorama. Gyventojų kalbinės nuostatos ir kalbinis elgesys*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 209–243.

Vilkienė, L., K. Jakaitė-Bulbukienė. 2022. Mokinių kalbinės nuostatos lietuvių ir anglų kalbų atžvilgiu. M. Ramonienė (moksl. red.). *Sociolingvistinė Lietuvos panorama. Gyventojų kalbinės nuostatos ir kalbinis elgesys*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 121–156.

Vyšniauskienė, I. 2014. Corpus Analysis of Russian and English Resources in Vilnius Adolescents’ Speech. *Taikomoji kalbotyra* 6. Prieiga internetu: <https://www.zurnalai.vu.lt/taikomojikalbotyra/article/view/17490/16662>

Zhang, L. E., A.-W. Harzing. 2016. From dilemmatic struggle to legitimized indifference: Expatriates’ host country language learning and its impact on the expatriate-HCE relationship. *Journal of World Business* 51, 774–786.

Kodų kaita dvikalbių vaikų rišliuosiuose pasakojimuose

Ineta DABAŠINSKIENĖ

Vytauto Didžiojo universitetas, Kaunas

ineta.dabasinskiene@vdu.lt

Moksliniai interesai: (daugiakalbių) vaikų kalbos raida, kalba ir tapatybė, daugiakalbystė ir švietimas, kalbos politika, sakytinės kalbos gramatika ir pragmatika.

Scientific interests: language development in monolingual and bilingual children, language and identity, multilingualism and education, language politics, grammar and pragmatics of spoken language.

Laura KAMANDULYTĖ-MERFELDIENĖ

Vytauto Didžiojo universitetas, Kaunas

laura.kamandulyte-merfeldiene@vdu.lt

Moksliniai interesai: tipinė ir netipinė vaikų kalbos raida, vaikams skirtoji kalba, sakytinės kalbos gramatika, sakytinės kalbos tekstynai.

Scientific interests: typical and atypical first language acquisition, child-directed speech, grammar of spoken language, corpora of spoken language.

Anotacija. Šiame straipsnyje aptariami kodų kaitos atvejai dvikalbių vaikų rišliuosiuose pasakojimuose pagal siužetinę paveikslėlių seką. Tyrimu siekta įvertinti, kokie kodų kaitos tipai ir funkcijos vyrauja vaikų pasakojimuose, sukauptuose taikant MAIN metodiką. Pasirinktos skirtingų kalbinių grupių (LT-AN ir RU-LT) vaikų imtys, nes tikėtasi atskleisti skirtingų kodų kaitos vartojimo tendencijų. Tyrimas parodė, kad kodų kaita buvo dažnesnė RU-LT imtyje, kurios vaikai gyveno Lietuvoje, tačiau augo rusakalbėse šeimose, lankė tautinėms mažumoms skirtas ugdymo įstaigas. Vaikai stokojo elementarių lietuvių kalbos vartosenos įgūdžių, todėl dažniau pasitelkdavo savo gimtosios kalbos žodžius ar frazes, norėdami išreikšti mintį. Šių vaikų grupėje vyravo labai aiški kodų kaitos motyvacija, susijusi su leksinių spragų pildymu. Lietuviai vaikai, gyvenantys anglakalbėje šalyje (LT-AN), patyrė mažiau sunkumų pasakodami lietuviškai: jų pasakojimuose kodų kaitos atvejų buvo mažiau, jie buvo dažniau susiję ne su leksinėmis spragomis, bet su pasakojimo rišlumo elementais. Apibendrinant galima teigti, kad kodų kaita pasitelkiama kaip pagalbos strategija, leidžianti sėkmingai įgyvendinti užduotį – papasakoti istoriją kalba, kuri yra paveldėtoji (LT-AN) arba antroji (RU-LT).

Raktažodžiai: dvikalbystė, paveldėtoji kalba, kodų kaita, rišlusis pasakojimas, lietuvių kalba, anglų kalba, rusų kalba

Features of Code Switching in Bilingual Children

Summary. This article discusses the use of code switching for bilingual children. The aim of the study was to assess which types and functions of code switching dominate in children's narratives collected according to the MAIN methodology. Samples of children from different language groups (LT-EN and RU-LT) were chosen as they were expected to reveal different patterns of code-switching. The study revealed that code-switching was more frequent in the RU-LT sample, whose children lived in Lithuania but grew up in Russian-speaking families and attended educational institutions for national minorities. The children lacked basic Lithuanian language skills and were more likely to use words or phrases from their mother tongue to express their thoughts. Contrary to what is reported in international studies on children's language development, in the case of Lithuania it is evident that even in third-generation Russian-speaking families Lithuanian is rarely used. Lithuanian children living in an English-speaking country (LT-EN) had fewer difficulties in speaking Lithuanian: fewer instances of code-switching in their narratives were observed and usually they were related to narrative coherence.

In the RU-LT group, there was a very clear motivation for the use of code-switching – the code-switching recorded in the narratives was related to filling lexical gaps. A completely different trend emerged in the LT-EN sample, where English words or phrases helped the children to connect the narratives and to link the structural components of the story. In summary, code-switching is used as a helping strategy for the success of the task by helping the child to tell a story in a language that is inherited by some and a second language by others. Thus, even if the child inserts words in Russian or English, he/she successfully completes the task and tells the story according to the pictures that were presented to the children.

Keywords: bilingualism, heritage language, code switching, narrative, Lithuanian, English, Russian

1. Įvadas

Spartūs XX a. urbanizacijos procesai, pastarųjų dešimtmečių globalizacijos tendencijos lėmė intensyvesnę gyventojų migraciją, o drauge dar labiau sustiprino kalbų mainus ir kontaktus. Įprastu reiškiniu jau laikome ilgesnį ar trumpesnį gyvenimą kitoje nei kilmės šalyje, kalbiniu požiūriu mišrias poras ir jų daugiakalbius vaikus. Įvairios kultūrinės ir kalbinės patirtys susipina ir tampa mišriu kalbiniu kodu ne tik šeimoje, bet ir kitose aplinkose. Šiandien norma jau darosi ne viena-kalbis, o daugiakalbis individas, todėl vis aktualiau plėsti žinojimo ribas apie kalbų kontaktų situaciją, keisti nusistovėjusias vertinimo praktikas, o apibūdinti tokių asmenų, ypač vaikų, kalbinės raidos požymius tampa būtinybe, aktualia švietimo sektoriuje ir logopedinėje praktikoje.

Jau ne viename akademiniam tekste ar žodyne mėginama apibrėžti *daugiakalbystės* ar su šiuo reiškiniu susijusias sąvokas. Dažniausiai daugiakalbystė aptariama individualiu ir visuomenės požiūriais. Pritariama, kad daugiakalbiui individui būdinga kalbinė elgsena, atspindinti jo gebėjimą kūrybiškai ir tinkamai tam tikroje kalbinėje situacijoje pasitelkti savuosius kalbinius išteklius. Žinoma, kad tiek suaugusieji, tiek vaikai gali nesąmoningai keisti kalbas, t. y. jie demonstruoja turį daugiau nei vienos kalbos vartojimo kompetenciją. Šios naujos realijos paskatino rastis naujoms sąvokoms, terminams, apibrėžiantiems kelių kalbų vartojimą vienu metu, jų kūrimą ir plėtojimą, t. y. *translingvizmas* (angl. *translingualism*), *metrolingvizmas* (angl. *metrolingualism*), *polilingvizmas* (angl. *polylingualism*), *lanksti dvikalbystė* (angl. *flexible bilingualism*) ir kiti (Pennycook 2010, 2016). Tokiose situacijose sunku atskirti kalbas, jų vartojimo ribas, todėl randasi ir *hibridiškos, mišrios kalbos* ar *mišraus kodo* ir panašios sąvokos (Leppänen, Nikula 2007; Androutsopoulos 2013; Pennycook 2016), atspindinčios ne tik kalbų kaitaliojimo tikslus, bet ir jų kuriamas socialines reikšmes (Leppänen, Nikula 2007; Blommaert 2010; Pennycook 2010).

Dvikalbių ar daugiakalbių vaikų kalbų įsisavinimo (mokymosi) kontekste visi šie teoriškai angažuoti terminai ir jų skirtybės nėra labai aktualūs, todėl ir šiame straipsnyje mes nesisiimsime teorinių svarstymų dėl tinkamesnės sąvokos vartosenos. Nepaisant naujų tendencijų, teorijoje ir praktikoje išlieka įsigalėjęs *kodų kaitos* terminas, įtraukiantis ir hibridinio kalbėjimo atvejus (Gardner-Chloros 2009), todėl šiame darbe pasitelksime būtent jį ir sieksime aptarti keletą dvikalbių vaikų kodų kaitos praktikos ir strategijos aspektų, t. y. aptarsime, kada ir kaip vaikai, kuriems lietuvių kalba yra gimtoji / pirmoji / paveldėtoji (K1, šiuo atveju – tiriamųjų grupė vartoja lietuvių–anglų kalbas (toliau LT-AN) arba antroji (K2, šiuo atveju – tiriamųjų grupė vartoja rusų–lietuvių kalbas (toliau RU-LT), keičia kalbinius kodus.

Kodų kaita šiandien laikoma įprasta kalbine veikla, kuri įmanoma ne tik tarp daugiakalbių asmenų, gerai mokančių dvi ar daugiau kalbas, bet ir tarp vienakalbių, ypač paauglių (Lubis et al. 2017), kuomet jie kaitalioja kalbas, dažniausiai įterpdami anglų kalbą, priklausomai nuo situacijos ir tikslų. Reikėtų paminėti, kad tyrime nenagrinėjome vaikų kalbinių kodų keitimo kuriamų specifinių socialinių reikšmių, nes manome, kad apie tai kalbėti aktualu analizuojant vyresnio amžiaus respondentus. Net ir suaugusiųjų atveju suvokta, kad paaiškinti kiekvieną kodo pasikeitimą nėra tikslinga, galbūt ir neįmanoma, jeigu tokiose situacijose nematoma ryškesnė funkcija.

2. Dvikalbių vaikų kalbinės raidos ypatumai

Literatūroje gana plačiai aptarti skirtingi dvikalbystės raidos tipai, pvz., viena-
laikė (dažniausiai siejama su mišriomis šeimomis, kai vaikas nuo gimimo įsisavina

dvi kalbas) ir nuosekloji (kai pirmoji kalba įsisavinama namuose, o antroji – švietimo institucijose ar pan.), todėl plačiau tų skirtumų nekomentuosime¹. Kadangi šiame straipsnyje aprašomas tyrimas apima nuosekliosios dvikalbystės situaciją, daugiau dėmesio skirsime šiam tipui. Pristatomos nuosekliųjų dvikalbių² vaikų grupės yra skirtingos pagal gimtąsias (lietuvių ir rusų) ir antrąsias (anglų, lietuvių) kalbas. Šių vaikų kalbų mokėjimo lygis ir vartojimo dažnumas bei sąlygos taip pat skiriasi, todėl ir rezultatai, tikėtina, parodys aiškesnes tų skirtumų priežastis.

Intensyvioje kalbų kontaktų situacijoje gimtosios (paveldėtosios) kalbos raida, be abejo, patiria reikšmingą poveikį, nors ja paprastai bendraujama kalbiniu požiūriu homogeniškos šeimos. Su K2 susitinkama viešosiose situacijose, dažniausiai vaikų darželiuose ir mokyklose. K2 įvesties dažnumas ir įvairovė yra svarbi vaikų kasdieniams poreikiams, bendravimui su bendraamžiais ir ilgainiui – akademiniam pasiekimams. Įprasta praktika, kad K2 tampa pagrindine kalba už namų sienų. Šiaip ar taip, dėl intensyvesnio K2 vartojimo ilgainiui vaikų K1 pradeda šiek tiek skirtis nuo kitų K1 vienkalbių. Tie pokyčiai siejami su paveldėtosios kalbos (PK) ypatybėmis, apimančiomis ir leksikos skolinius bei kodų kaitos atvejus (Polinsky 2016; Montrul 2016).

Svarbu paminėti kelis kriterijus, aktualius tiriant antrosios kalbos įsisavinimą ir PK raidą. Pirmiausiai akcentuojamas laikas, kada vaikas susidūrė su antrąja kalba, taip pat minimi fonetikos, leksikos ir morfosintaksės ypatumai bei individualūs vaikų skirtumai, dažniausiai siejami su įvesties kiekybe ir kokybe, motyvacija, gabumais, amžiumi, socioekonominiais veiksniais ir kt. (Paradis 2007). Antrosios kalbos įsisavinimo tyrimuose klasikiniu tapusiame modelyje (Tabors 1997) nurodomos šios K2 raidos stadijos: 1) kalbinių mažumų (imigrantų bendruomenės) vaikai, susidūrę su K2 ikimokykliniu laikotarpiu, švietimo institucijose *vartoja namų kalbą*; 2) vaikai patiria *nekalbinį laikotarpį*; 3) vaikai vartoja *telegrafinę kalbą* (dažniausiai turinio žodžius, funkcinius žodžius praleisdami); 4) vaikai *produktyviai vartoja K2*. Maži vaikai, vartojantys savo gimtąją kalbą K2 aplinkoje, labai greitai suvokia, kad jų gimtoji kalba nepadedą jiems pasiekti komunikacinių tikslų, todėl šis laikotarpis ilgai netrunka. Paskesnis *nekalbinis laikotarpis* gali tęstis ilgėliau, nes vaikai užtrunka įsisavinti kitos kalbos žodyną, perprasti dėsningumus, kadangi kalbines žinias kaupia pasyviai, retai bando tarti žodžius ar frazes K2. Šiuo laikotarpiu reikšminga komunikacijos strategija tampa gestai ir kūno kalba. Vėliau vaikai remiasi

¹ Plačiau žr. Ramonienė et al. (2010). Šioje kolektyvinėje monografijoje pateikiamas apibendrintas ir išsamus, pasaulinėje teorijoje nusistovėjęs daugiakalbystės ir dvikalbystės sąvokų sąvadas, išskirti tipai pagal kalbos įsisavinimo laiką, kalbų vartojimo lygį, statusą ir kitus parametrus.

² Šiame straipsnyje vartosime *dvikalbių vaikų* sąvoką, nes be papildomos informacijos sunku nustatyti, kiek ir kokių kalbų moka tiriamieji.

įsimintomis frazėmis, žodžiais, kol pradeda vartoti kalbą produktyviau, t. y. naudotis tuo metu turima kalbine atmaina, vadinama *tarpukalbe* (angl. *interlanguage*, žr. Selinker 1972; Wei 2020), kuri skiriasi nuo K2, nors dinamiškas kalbos įsisavinimo procesas leidžia nuosekliai artėti tikslinės kalbos link. Šiuo laikotarpiu pastebima įvairių fonologinės ir gramatinės sistemos neatitikimų nuo įprastos kalbos. Pasitaikantys gramatikos „klaidų“ tipai dažniausiai susiję su morfemų praleidimu, apibendrinimu, gramatinių kategorijų painiojimu, morfosintaksės modelių įsisavinimo keblumais ir pan. Nepaisant K1 ir K2 raidos sekos panašumų, egzistuoja ir individualių kokybinių skirtumų. Nors fonologinės ir gramatinės K2 sistemos kūrimas ir produktyvus jos naudojimas yra labai aktualus, dar aktualiau įsisavinti žodyną, leidžiantį bent minimaliai suvokti aplinką bei išreikšti poreikius. Nemažai tyrimų atskleidžia, kad žodyno raida yra gana individuali, tačiau egzistuoja tendencija, rodanti, kad vyresni vaikai geba greičiau išmokti K2 nei jaunesni, nes vyresnieji yra kognityviškai labiau subrendę ir turi susiformavusį K1 žodyną, kuriuo pasinaudoja siedami sąvokas. Taigi, gyvenant dinamiškoje kelių kalbų vartojimo situacijoje, skirtingais raidos ir kontaktų intensyvumo laikotarpiais, matome ir skirtingus kalbinių įgūdžių formavimosi procesus. Įprasta, kad dvikalbiai vaikai, neseniai atėję į ugdymo instituciją, geriau mokės gimtąją kalbą nei K2, todėl, norėdami patenkinti savo komunikacinius poreikius, pasitelks įvairias bendravimo strategijas.

Reiškinys, dažniausiai minimas aptariant dvikalbių vaikų kalbų raidos situaciją, yra kodų kaita. Kodų kaita pastebima ankstyvajame amžiuje, o mokslininkai teigia, kad maži vaikai jau geba atpažinti kodų kaitos funkcijas bei jas pritaikyti savo pasakymuose nuo maždaug dvejų metų amžiaus (De Houwer 2009, 2012).

3. Kodų kaitos priežastys ir tipai

Paplitęs kalbų kontaktų reiškiny – kodų kaita – įvairiais aspektais domina kalbų įsisavinimo specialistus, sociolingvistus ir kitus tyrėjus, besiorientuojančius į skirtingas individų amžiaus grupes, įvairius socialinius veiksnius ir tyrimo klausimus. Kodų kaitos tyrimų teorinės išvalgos, tipologijos ir kiti ypatumai reikšmingi ankstyvosios vaikų kalbos raidos tyrėjams, nes pateikia svarbios informacijos ne tik apie kalbinių išteklių įvairovę, bet ir jų prieinamumą, priežastis, vartojimo dažnumą ir funkcijas.

3.1. Kodų kaita ankstyvojoje dvikalbių kalboje

Kalbų kaitaliojimas yra įprasta dvikalbių vaikų kalbinė praktika, šis procesas apima sudėtingus, gramatinių taisyklių valdomus mechanizmus. Kodų kaita leidžia ne tik naudotis dvikalbiu repertuaru, bet ir reikalauja iš kalbėtojo žinių, leidžiančių

sujungti dvi skirtingas kalbų sistemas, įskaitant abiejų kalbų fonologinę, morfoliginę, sintaksinę ir pragmatinę dimensijas. Šios žinios ilgainiui tampa svarbios, nes įgudęs dvikalbis keičia kodus atsižvelgdamas į daug daugiau socialinių ir kultūrinių realijų, kodų kaita jam tarnauja simboliniams tapatybės konstravimo tikslams ir kt.

Labai dažnai nuoseklieji dvikalbiai neturi pakankamų K2 žinių, ypač ikimokykliniu laikotarpiu, todėl kalbiniam barjerui įveikti naudojasi kodų kaitos strategija. Reikia pripažinti, kad net ir šiais kalbiniu požiūriu intensyviais laikais visuomenė, ypač švietimo institucijos (kalbos mokytojai, spec. pedagogai ir logopedai), tėvų bendruomenės dar turi ribotą supratimą apie dvikalbių vaikų kodų kaitos³ funkcijas ir modelius. Akivaizdu, kad ne tik švietimo sektorius, bet ir plačioji visuomenė turi geriau suprasti kalbų kontaktų aplinkoje augančių dvikalbių vaikų raidą ir daugiakalbių šeimų kalbinių praktikų ypatumus. Kaip jau buvo minėta, kalbų kaitaliojimas yra įprastas ir svarbus dvikalbystės aspektas, o šiame tyrime siekiama pažiūrėti į keletą dvikalbių vaikų kodų kaitos praktikos ir strategijos aspektų, t. y. aptarti, kada ir kaip tiriamieji keičia kalbinius kodus.

Įvairiuose darbuose dažnai diskutuojama apie tai, kokių kodų kaitos tipų vaikų pasakymuose fiksuojama daugiausiai, kalbama apie individualius skirtumus. Jau praeito amžiaus tyrimuose, apibendrintuose Elenos Nicoladis ir Fredo Genesee (1997), teigiama, kad beveik visi dvikalbiai vaikai kaitalioja kodus, o tokia praktika yra normali ir negali būti laikoma kalbinės raidos nuokrypiu. Svarbu pabrėžti, kad pastebima didelė individualių skirtumų įvairovė, susijusi su labai reta arba dažna kodų kaita (Nicoladis, Genesee 1997: 259). Bandydami atsakyti į klausimą, kodėl vaikai keičia kalbinius kodus, šie tyrėjai remiasi *vieningos kalbinės sistemos hipoteze* (angl. *Unitary Language System Hypothesis*), teigiančia, kad vaikai kelias kalbas suvokia kaip vieną, t. y. neskiria dviejų kalbos sistemų (žr. Nicoladis, Genesee 1997). Ši hipotezė sulaukė kritikos, nes tyrimai atskleidė kitokius rezultatus: priešingai nei teigta, kodų kaitos su amžiumi ir patirtimi nemažėja, t. y. kodų kaita išlieka svarbia kalbine raiška, turinčia tam tikrą funkciją. Kiti tyrimai parodė, kad vaikai jau ankstyvosios raidos etapais geba atskirti kalbas pagal įvairius kalbinius lygmenis: nuo fonetikos iki pragmatikos (Lanza 1992; De However 2009, 2012; Serratrice 2012). Tai reiškia, kad tyrėjai, įgiję daugiau duomenų ir žinių apie šį reiškinį, nustatė, jog kodų kaita nėra vien tik trūktinos kalbos požymis, kai vienos kalbos žinios yra silpnesnės nei kitos, todėl kodų kaita padeda užpildyti žodyno ar gramatikos spragas.

³ Kai kurie autoriai dėl skirtingų teorinių prielaidų vartoja *kodų painiojimo* (angl. *code mixing*) terminą (Muysken 2000; vaikų kalbos tyrimuose žr. Meisel 1994; kitur – dažnai *code switching*, t. y. kodų kaita). Darbe vartojama *kodų kaitos* sąvoka dėl per keletą dešimtmečių labiau paplitusio ir įsigalėjusio tokio „standarto“.

Ilgainiui, su įgyta patirtimi, kodų kaita naudojama dėl kitų – sociopragmatinių, komunikacinių ir simbolinių funkcijų.

Literatūroje dažniausiai nurodomos šios kodų kaitos funkcijos: *leksinių spragų užpildymas* (angl. *gap filling*), *konteksto ypatybės* (angl. *context sensitivity*) ir *pragmatinės ar simbolinės priežastys* (Genesee, Nicoladis 2006; Genesee 2008). Pirmuoju atveju kodų kaita susijusi su dvikalbio vaiko abiejų kalbų žodyno ir gramatinės sistemos raida. Kol vaikas dar neturi gerų abiejų kalbų įgūdžių arba viena kalba yra silpnesnė, jis pasitelkia visus turimus kalbinius išteklius, naudodamasis kodų kaita (Genesee, Nicoladis 2006). Tokio tipo kodų kaitai būdingas gramatinis suderinimas, t. y. vienos kalbos elementų įterpimas į kitą kalbą dažnai yra gramatiškai taisyklingas (Genesee 2008). Rezultatai rodo, kad vaikai net ankstyvajame amžiuje geba ne tik kūrybiškai naudotis kalbiniais ištekliais, bet ir pastebėti kalbos sistemos dėsningumus. Antruoju atveju kodų kaita vyksta atsižvelgiant į pokalbio situaciją, t. y. vaikas jautriai reaguoja į pokalbio dalyvius, temą, vietą ir laiką. Nustatyta, kad net maži vaikai rečiau keičia kodus bendraudami su suaugusiais ir nepažįstamais asmenimis, negu kalbėdami su bendraamžiais (Genesee 2008). Trečiuoju atveju kodai keičiami dėl sociopragmatinių ar simbolinių tikslų, norint imituoti kitus (Genesee, Nicoladis 2006; Genesee 2008), pademonstruoti savo daugiakalbę tapatybę ar panašių priežasčių.

3.2. Kodų kaitos tipai ir kitos ypatybės

Kodų kaitos tyrimuose dažniausiai išskiriami du tipai: kodų kaita *pasakyme / pasakymo viduje* (*intra-*, pvz., *Cat [= katė] eina*) ir kodų kaita *tarp pasakymų* (*inter-*, skirtinguose pasakymuose, pvz., *Eina namo. Runs [= bėga]*). Kai kurie autoriai nurodo ir dar vieną tipą – kai įterpiami atskiri kitų kalbų žodžiai, pritaikyti ir morfologiškai adaptuoti prie kalbos sistemos. Literatūroje tai vadinama *įterptine* (angl. *insertional*) kodų kaita (Auer 2011). Tokia kodų kaita neretai siejama su skolinių vartojimu, tačiau, anot Penelopeės Gardner-Chloros (2009), sunku nustatyti tokių žodžių adaptavimo laipsnį, o fonologinis ar morfologinis suvienodinimas neįreikiama, kad susiduriama su skoliniu.

Dažnai kodų kaitos atvejai *pasakyme* tiriami remiantis sudėtinga Pieterio Muyskeno (2000) tipologija, apimančia struktūrinę bei socio- ir psicholingvistinę analizę. Pagrindiniai pirmieji trys tipai, kuriuos aptaria Muyskenas, nėra nauji nei kodų kaitos, nei apskritai gramatikos tyrinėjimuose – tai *įterpimai* (angl. *insertion*; kai leksinis vienetas iš vienos kalbos įtraukiamas į kitą kalbą, veikiant šios kalbos sintaksinei struktūrai), *pakeitimai* (angl. *alternation*; kai elementai kaitaliojami tarp kalbų, kiekvienos kalbos gramatinei sistemai veikiant atskirai, nesiderinant),

kongruentinė leksikalizacija (angl. *congruent lexicalization*; reiškia bendrą sakinio struktūrą su žodžiais iš skirtingų kalbų, kai naudojama bet kurios kalbos struktūra) ir naujai išskiriamas ketvirtasis tipas – *funkciniai žodžiai / atgalinis žymėjimas* (angl. *function words / backflagging*; kai kalbėtojas naudoja diskurso žymeklį iš savo paveldo kalbos visuomenės kalboje, kuri tam tikru metu gali tapti labiau dominuojančia kalba) (žr. Muysken 2000).

Vaikų kalboje pagrindiniai kodų kaitos tipai pastebimi labai anksti: *pasakyme* – apie antruosius metus, *tarp pasakymų* – apie trečiuosius (Lanza 1992; Meisel 2004). Be dėmesio kodų kaitos tipų dažnumui, kalbama ir apie tam tikrus kalbinės hierarchijos principus, kuriais remiantis vyksta kalbų kaitaliojimas: daiktavardis (subjekto ir objekto pozicijose), prielinksnio frazė, būdvardis / prieveiksmis ir veiksmožodžio frazė / veiksmožodis (Brice, Anderon 1999). Pastebėtos šios tendencijos: dažniausiai kodų kaita apima daiktavardį (iki 40 proc.); pavieniai leksiniai elementai dažniau įterpiami nei kelių žodžių frazės; veiksmožodžių (apie 6 proc.) kaitaliojimas siejamas su sintaksės įsisavinimo pažanga, nes kodo kaita atspindi mėginimą išbandyti naujas kalbos formas (Brice, Anderon 1999: 21–22).

Naujausiuose tyrimuose pabrėžiama (Gross et al. 2022), kad vertinant ir aiškinant kodų kaitą svarbu atsižvelgti į įvairius veiksnius, ypač į analizuojamą kontekstą, pvz., užduoties tipą, kalbų mokėjimo lygį, pašnekovus, vaiko kasdienio gyvenimo kalbines preferencijas ir kt. Taigi, yra skirtingų analizės būdų ir požiūrių į mažų vaikų kodų kaitą, bet įprastai, analizuojant šį reiškinį, įtraukiami trys pagrindiniai aspektai: *kodo kryptingumas* (angl. *the direction of the switch / directionality*), *kodo kalbinė struktūra* (angl. *the linguistic structure of the switch / structure*) ir *kodo motyvacija* (angl. *the motivation of the switch / motivation*) (Gross et al. 2022). *Kryptingumas* nurodo, kokios kalbos tikimasi iš pašnekovo. Jis gali būti nustatytas pagal tiesioginį arba platesnį kontekstą, pvz., vaiko prašoma papasakoti pasakojimą lietuvių kalba, o žodžiai ir frazės, pasakyti kita kalba, traktuojami kaip perėjimas (keičiant kalbinę kryptį) į netikslinę kalbą. *Struktūros* požiūriu įvardijami jau anksčiau minėti tipai: *pasakyme* ir platesniame kontekste pasireiškiantis kodas – *tarp pasakymų*. Tyrimų rezultatai, rodantys tipų dažnumą, yra įvairūs, nes skirtumų gali rasti dėl taikomų metodologijų, imties dydžių, amžiaus ir kalbų mokėjimo lygio (Zentella 1981; Ribot, Hoff, 2014; Kuzyk et al. 2020; Halpin, Melzi 2021; Gross, Kaushanskaya 2022).

Literatūroje randama ir kitokių struktūrinių tipų, kurie labai panašūs į aptartuosius, tik skiriasi viena kita smukesne detale, pvz.: 1) kai į viena kalba sakomą pasakymą įterpiama kita kalba pasakyta *priduriamoji dalis*; 2) kai vienas pasakymas sakomas *viena kalba, kitas – kita*; 3) kai kodų kaita įvyksta *pasakyme*; 4) kai kodų kaita vyksta *žodžio dalyje* (angl. *intra-word*; čia turimas galvoje jau paminėtas kalbinio

adaptavimo reiškiny) (Romaine 1989; Genesee 2008). *Motyvacija*⁴ keisti kalbinį kodą, teigiama, susijusi su psicholingvistine (dėl leksinių spragų) arba sociopragmatine (dėl pašnekovų pasikeitimo) intencija (Iluz-Cohen, Walters 2012; Raichlin et al. 2018; žr. Gross et al. 2022: 7). Nustatyta ir daug kitų veiksnių, lemiančių vaikų kodų kaitą: kalbų mokėjimo lygis, tiesioginės sąveikos kontekstas konkrečiu metu, patirtis girdint ir naudojant kodų kaitą kasdienėje kalbinėje praktikoje, požiūris į kodų kaitą šeimoje ir kitose sociolingvistinėse situacijose.

Tyrimų, skirtų kodų kaitai ankstyvojo amžiaus vaikų kalboje, taikant specialius testus (pvz., rišliuosius pasakojimus), nėra daug. Pavyzdžiui, ispanų-anglų dvikalbių vaikų (4–7 metų) tyrime buvo tirtas kodo keitimo dažnis, kryptis ir kodų kaitos struktūriniai tipai (pasakyme ar tarp pasakymų). Šiuo tyrimu siekta nustatyti, ar tipinės kalbinės raidos vaikai ir vaikai, turintys sutrikimą, keičia kodus skirtingai. Kaip įprasta tokiuose tyrimuose, kodų kaitos atvejai buvo klasifikuojami į kodų kaitą *tarp pasakymų* ir kodų kaitą *pasakymo viduje*. Tyrimas atskleidė, kad kodų kaita yra būdinga abiejų grupių dvikalbiams vaikams, t. y. kodų kaita – tipiškas dvikalbio vaiko elgesys. Tačiau kalbos raidos sunkumų turinčių vaikų kalboje kodų kaitos atvejai pasižymėjo savita struktūra (Gross, Castilla-Earls 2023). Kitame tyrime autorė (Treffers-Daller 2022) aptaria skirtumus ir panašumus, susijusius su įvairiomis tiriamųjų grupėmis, rezultatų interpretavimas kodų keitimo situacijose grindžiamas kalbų mokėjimo ir kalbos dominavimo ryšio analize. Analizuojant kodų struktūrą, remiamasi Muyskeno tipologija, dėmesys skiriamas sudėtingiems gramatinių sistemų (at)skyrimo klausimams (Treffers-Daller 2022). Tyrimuose, kuriuose daugiau imamasi analizuoti struktūros *pasakymo viduje* atvejus, kartais pasitelkiamas suskirstymas į kategorijas pagal Muyskeno tipologiją (Treffers-Daller 2022), tačiau pastebima, kad ši tipologija retai naudojama vaikų kalbos tyrimuose dėl įvairių priežasčių, dažniausiai įvardijant nedidelę kodų kaitos atvejų įvairovę ankstyvajame amžiuje (Gross, Castilla-Earls 2023).

Straipsnyje aprašomo tyrimo atveju mūsų dėmesys krypta į dvi pagrindines prielaidas, susijusias su kodo keitimu: leksinės spragos hipotezę (LSH) ir psicholingvistinį aiškinimą (PA). Pagal LSH, kalbinių žinių trūkumas skatina vaiką keisti kalbinį kodą į jam įprastą kalbą, kai bendraujama su pašnekovu, kuris pirmenybę teikia vienai kalbai, pvz., rusų, kai vaikas nemoka pasakyti lietuviškai, nors tyrėjas prašo, kad vaikas pasakotų šia kalba (žr. Nicoladis, Secco 2000). Tokiais atvejais vaikai linksta pereiti nuo silpnesnės kalbos prie stipresnės (Paradis, Nicoladis 2007; Gutierrez-Clellen et al. 2009). PA kodo keitimą sieja su kognityviniais gebėjimais,

⁴ Motyvacija, kaip matėme šio straipsnio kitoje dalyje, gali būti panašiai suvokiama, kaip ir kodų kaitos funkcijos ar tikslai.

tinkamo žodžio *paieškai / ištraukimui* reikalingų išteklių panaudojimu, t. y. laiko sąnaudomis, reikalingomis leksiniam apdorojimo procesui (Schwartz, Kroll 2006; Kroll et al. 2008). Pavyzdžiui, vaikams, kuriems lietuvių kalba yra paveldėtoji, prireikia daugiau laiko *ištraukti* tinkamą žodį tinkamame kontekste; dėl laiko trūkumo jie keičia kalbinį kodą ir pasitelkia tuo metu greičiau prieinamą kitos kalbos elementą.

Straipsnyje aprašomo tyrimo tikslas – aptarti kodų kaitos atvejus, jų tipus ir funkcijas (motyvaciją) nuosekliųjų dvikalbių vaikų rišliuosiuose pasakojimuose lietuvių kalba. Tyrime apžvelgiamos skirtingų kalbinių grupių (LT-AN ir RU-LT) vaikų kodų kaitos vartojimo tendencijos. Tyrimas grindžiamas hipoteze, kad skirtingų grupių vaikai kalbinius kodus pasitelkia skirtingu dažnumu ir dėl skirtingų sociopragmatinių tikslų.

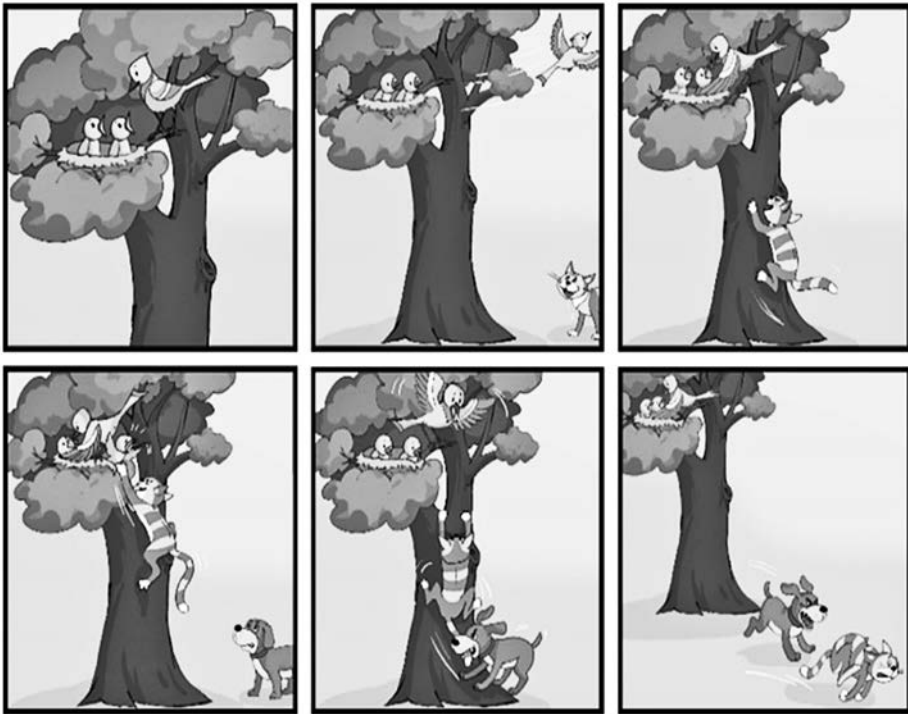
4. Tyrimo metodika ir tiriamųjų imtis

Siekiant kiekybiškai ir kokybiškai įvertinti kodų keitimą ir poveikį kalbinei raidai, naudojami įvairūs metodai. Šiame tyrime taikytas rišliojo pasakojimo pagal paveikslėlių seką metodas, nes tarptautinė praktika išskiria nemažai šio metodo privalumų: pirma, rišlusis pasakojimas yra įprasta veikla, nes vaikai mielai klausosi ir patys pasakoja istorijas (Hughes et al. 1997), antra, rišlusis pasakojimas yra palyginti nesunkiai įsisavinamas kalbos žanras, jo struktūra lengvai suvokiama, įsiminama ir atpažįstama (McCabe, Peterson 1991), trečia, rišliojo pasakojimo ypatybės atskleidžia bendrąją vaiko kalbos sistemos raidą (Hayward, Schneider 2000). Rišliojo pasakojimo analizė pasižymi didele duomenų rinkimo, apdorojimo ir analizavimo metodų įvairove, tačiau gali būti pritaikoma įvairioms tiriamųjų grupėms (vaikams ir suaugusiesiems, vienakalbiams ir dvikalbiams / daugiakalbiams, turintiems ir neturintiems kalbos sutrikimą ir t. t.) ir tyrimo tikslams.

Tyrimo medžiaga. Šio tyrimo medžiagą sudaro dvikalbių vaikų rišlieji pasakojimai, sukaupti taikant MAIN⁵ (angl. *Multilingual Assessment Instrument for Narratives*) metodologiją (Gagarina et al. 2012, 2019; Bohnacker, Gagarina 2020; Dabašinskienė, Kamandulytė-Merfeldienė 2023), kurią sudaro rišliajam pasakojimui išgauti skirti paveikslėliai, rišliojo pasakojimo tyrimo gairės, įvertinimo protokolai ir t. t. Tyrimui pasirinkta viena paveikslėlių seka „Paukščiukų istorija“, kurioje vaizduojami vaikams pažįstami veikėjai, o trys epizodai suteikia tiriamajam daugiau nei

⁵ Pirmoji lietuviška MAIN versija buvo sukurta 2012 m. Metodiką į lietuvių kalbą išvertė ir adaptavo Ingrida Balčiūnienė ir Ineta Dabašinskienė. Antrąją versiją 2020 m. peržiūrėjo Dabašinskienė, vadovaudamasi pataisyta MAIN metodologija (Gagarina et al. 2019).

vieną galimybę savarankiškai sukurti istoriją. Rišliojo pasakojimo pagal paveikslėlių seką metodas leidžia tirti dvi kuriamų istorijų kategorijas – makrostruktūrą, t. y. pasakojimo organizavimo principus ir elementus, ir mikrostruktūrą – kalbinės raiškos vaizdą, t. y. kalbos lingvistinių lygmenį. Šiam tyrimui aktualus kalbinės raiškos aspektas.



Paveikslas. Paveikslėlių seka „Paukščiukų istorija“ (MAIN – Gagarina et al. 2012, 2019; Bohnacker, Gagarina 2020)

Tyrimo imtis. Aprašomame darbe analizuojami dviejų dvikalbių vaikų imčių rezultatai. Pirmąją imtį sudaro 74 vaikai, kurių gimtoji kalba (K1) – lietuvių, antroji (K2) – anglų (toliau – LT-AN). Beveik visi grupės nariai gimė Didžiojoje Britanijoje ir gyveno Londone, o su lietuvių kalba susidurdavo dažniausiai namuose, nes abu tėvai lietuviai ir kalbėjo lietuviškai. Vaikai apie dvejus trejus metus lankė Didžiosios Britanijos mokyklas, kuriose anglų kalba buvo pagrindinė, taip pat lankė lituanistines mokyklas, kuriose ir rinkta tyrimo medžiaga (vaikų pasakojimai) (žr. Blažienė 2015, 2016). Antrąją tiriamųjų grupę sudarė 48 dvikalbiai vaikai, kurių K1 – rusų, K2 – lietuvių (toliau – RU-LT). Tiriamieji gyveno Kaune arba Vilniuje ir lankė

valstybinį vaikų darželį, kuriame pagrindinė kalba – rusų, o lietuvių kalbos mokomasi 3–4 valandas per savaitę.

Kiekvienas vaikas tirtas individualiai, ramioje aplinkoje (klasėje, kabinete), su juo pakalbėta siekiant užmegzti kontaktą, vėliau vaikui pasiūlyta pažaisti žaidimą – lietuviškai pasekti pasaką pagal šešis paveikslėlius. Tiek prieš tyrimą, tiek tyrimo metu su vaiku taip pat bendrauta lietuvių kalba.

5. Tyrimo rezultatai

Kaip minėta ankstesniame skyriuje, skirtingi autoriai mini du pagrindinius kodų kaitos tipus: 1) kai į viena kalba sakomą pasakymą įterpiamas pasakymas kita kalba (*pasakymo viduje*), 2) kai vienas pasakymas pasakomas viena kalba, kitas – kita (*tarp pasakymų*). Taip pat išskiriami papildomi tipai: a) kai į viena kalba sakomą pasakymą įterpiama kita kalba pasakymą priduriamoji dalis; b) kai kodų kaita įvyksta žodžio dalyje (angl. *intra-word switching*). Iš esmės šiuos (a) ir (b) potipius galima priskirti pirmajam kodų kaitos tipui (*pasakymo viduje*). Aprašome tyrimo siektą aptarti kodų kaitos įvairovę, todėl analizuojant užfiksuotus kodų kaitos pavyzdžius nuspręsta remtis praplėsta pavyzdžių klasifikacija, atsižvelgiant į tai, ar kodų kaita susijusi su pavienių žodžių keitimu, ar ilgesniais pasakojimo intarpais:

1. Pasakojimo metu į pasakymą lietuvių kalba įterpiamas **žodis ar frazė rusų / anglų kalba**,
 - 1.1. įterpiamas *vienas žodis* rusų / anglų kalba,
 - 1.2. įterpiama *dviejų ar daugiau žodžių frazė* rusų / anglų kalba.
2. Pasakojimo metu įterpiamas **visas pasakymas rusų / anglų kalba**,
 - 2.1. įterpiamas pasakymas, kurį sudaro *vienas žodis* rusų / anglų kalba,
 - 2.2. įterpiamas *dviejų ar daugiau žodžių pasakymas* rusų / anglų kalba.

Tyrimas parodė, kad RU-LT vaikų imtyje kodų kaitos atvejai buvo dažnesni nei LT-AN vaikų grupėje. RU-LT vaikų pasakojimuose kodų kaitos atvejai apėmė 9,6 proc. pasakymų (65 atvejai tarp 677 pasakymų), LT-AN – 3,7 proc. pasakymų (31 atvejis tarp 845 pasakymų). RU-LT imtyje 29 proc. vaikų pasakojimuose užfiksuota kodų kaita, LT-AN – 18 proc. vaikų, pasakodami pagal paveikslėlius, vartojo anglų kalbos intarpus. Analizuojant kiekvieno vaiko pasakojimus, kuriems būdinga kodų kaita, matyti, kad kai kurie vaikai tik retkarčiais įterpia žodį ar frazė rusų / anglų kalba, tačiau yra vaikų, kurių pasakojimus sudaro daugiau nei pusė pasakymų kita nei lietuvių kalba. Vadinasi, ši kalbinė praktika yra individualizuota ir labiau būdinga kai kuriems, o ne visiems vaikams.

Minėta, kad kodų kaita žodžio dalyje gali apimti ir kodų kaitą pasakymo viduje (kai įterpian vieną žodį ar frazė kitos kalbos žodis morfologiškai adaptuojamas

lietuvių kalbai, pvz., *lisytė bėgo*), ir kodų kaitą tarp pasakymų (kai įterpiant pasakymą kita kalba, jame pavartojama morfologiškai adaptuotų žodžių, pvz., *kotikas chotel*). Dėl šios priežasties kodų kaitos žodžio dalyje atvejis neišskiriamas kaip atskiras tipas, o užfiksuoti tokie atvejai aptariami prie kiekvieno iš dviejų pagrindinių tipų.

Lentelėje matyti, kad abiejose tiriamųjų imtyse kodų kaita dažniausiai vyksta pasakymų viduje ir yra susijusi su atskirų žodžių rusų / anglų kalba įterpimu į pasakojimus lietuvių kalba (1.1 tipas).

Lentelė. Kodų kaitos atvejai RU-LT ir LT-AN vaikų pasakojimuose

Kodų kaitos tipai / potipiai	RU-LT Dažnumas procentais	LT-AN Dažnumas procentais
1. Į pasakymą lietuvių kalba įterpiamas <i>žodis ar frazė rusų / anglų kalba</i> (pasakymo viduje)		
1.1. Pasakojimo metu į pasakymą lietuvių kalba įterpiamas <i>vienas žodis</i> rusų / anglų kalba	48	74
1.2. Pasakojimo metu į pasakymą lietuvių kalba įterpiama <i>dviejų ar daugiau žodžių frazė</i> rusų / anglų kalba	6	13
2. Pasakojimo metu įterpiamas <i>visas pasakymas rusų / anglų kalba</i> (tarp pasakymų)		
2.1. Pasakojimo metu pavartojamas pasakymas, kurį sudaro <i>vienas žodis</i> rusų / anglų kalba	20	10
2.2. Pasakojimo metu įterpiamas <i>dviejų ar daugiau žodžių pasakymas</i> rusų / anglų kalba.	26	3

Kaip matyti lentelėje, RU-LT vaikų atveju į pasakymus lietuvių kalba įterpiami rusų kalbos žodžiai sudaro 48 proc. kodų kaitos, LT-AN vaikų pasakojimuose į pasakymus lietuvių kalba įterpiami anglų kalbos žodžiai apima 74 proc. kodų kaitos. Įprastai ši tendencija susijusi su spragų pildymu (angl. *gap filling*), kai kodai kaitaliojami dėl nepakankamų tam tikros kalbos (šiuo atveju – lietuvių) žinių. Tai aiškiai matyti rusakalbių vaikų pavyzdžiuose:

- (1) VAI: Šuniukas *заметил*. (6;4⁶)
- (2) VAI: Katė *хотел*, katinas *хотел* suėst *их*. (6;10)
- (3) VAI: Šunis norėjo atsikąst *хвостą*. (6;4)
- (4) VAI: Paukštis *кормил*. (6;8)

⁶ Vaikų kalbos tyrimuose amžius įprastai žymimas taip: 4;8 – ketveri metai aštuoni mėnesiai.

Pateikti pavyzdžiai rodo, kad žodžiai rusų kalba vaikų pasakojimuose pavartojami, kai pritrūksta lietuvių kalbos žinių, nerandama žodžio, įvardijančio sąvoką. Tačiau kiek kitokios kodų kaitos žodžio lygmeniu tendencijos išryškėjo lietuvių vaikų, gyvenančių anglakalbėje šalyje, pasakojimuose. Kodų kaita, apimanti žodžio lygmenį, LT-AN vaikų pasakojimuose dažniausiai apima ne objekto ar veiksmo įvardijimus kita (ne lietuvių) kalba, bet siejamuosius, pasakymų junglumui ir pasakojimų rišlumui svarbius žodžius, pavyzdžiui, *and*, *but*:

- (5) VAI: **And** katinėlė eiti **and** valgyt. (5;0)
- (6) VAI: O čia mama **and** čia beibiūs. (6;8)
- (7) VAI: **But** atėjo katiniukas. (6;3)
- (8) VAI: **And** katins norėjo ateiti **and** valgyti. (6;8)

Reikia atkreipti dėmesį, kad tiriamųjų LT-AN vaikų pirmoji kalba yra lietuvių, jie lankė lituanistines mokyklas, su tėvais bendravo lietuviškai, todėl jų žodynas yra pakankamas pasakoti istoriją pagal paveikslėlius, tačiau vaikų rišliojo pasakojimo gebėjimai, ko gero, dažniausiai ugdomi anglakalbėje mokykloje, yra paveikti anglų kalbos įtakos bei susiję su vaikų pasakojimo įpročiais. Tą iliustruoja ir pavyzdys, kai vaikai pavartoja žodį *mother* vietoje žinomo žodžio *mama*.

- (9) VAI: O paskui **mother** klausia: o kas atsitiko? (6;8)

Pasakojimo metu į pasakymus lietuvių kalba įterpiami ne tik pavieniai žodžiai, bet ir dviejų ar daugiau žodžių frazės rusų / anglų kalba (1.2 tipas). RU-LT vaikų pasakojimuose tokie atvejai sudaro 6 proc., LT-AN – 13 proc. tarp visų kodų kaitos atvejų (žr. lentelę).

- (10) VAI: Ir žiūrėjo jis, ir katinėlis už **хвост схватил**. (4;8)
- (11) VAI: Mama atskrido, **улетела по делам**. (6;4)
- (12) VAI: A galima nu **чуть чуть по русски?** (6;10)
- (13) VAI: Paskui **and and** šunis norėjo valgyti **cat tail**. (6;8)
- (14) VAI: **It is** šuniukas xxx⁷ katiną velilias (= vejasi). (4;10)
- (15) VAI: **And they** nori valgyti ką nors. (6;8)

Kaip matyti iš pateiktų pavyzdžių, rusakalbiai vaikai dažniausiai pradeda sakinį lietuvių kalba, tačiau pritrūkę žodžių jį pabaigia rusiškai. Dažnai tokios rusų kalbos atkarpos, įsiterpusios į pasakojimą lietuvių kalba, yra sustabarėjusios frazės,

⁷ xxx žymima neaiškiai išstartas, nesuprantamas žodis.

pavyzdžiui, *чуть чуть по русски*. LT-AN vaikai dažnai įterpia siejamąsias frazes, padedančias jungti pasakojimo pasakymus (*and they*) arba juos pradėti (*it is*).

Kodų kaitos sąsajas su žodžio spragų pildymu rodo vienažodžiai pasakymai rusų arba anglų kalba (2.1 tipas). Tokie pasakymai RU-LT vaikų pasakojimuose sudaro 20 proc. kodų kaitos atvejų, LT-AN vaikų grupėje – 10 proc. (žr. lentelę). Pasakojimuose aptinkami vienažodžiai vaikų pasakymai rusų ar anglų kalba (kartais pridodant lietuvišką afiksą) įprastai susiję su tyrėjo klausimu, siekiant paskatinti vaiką kalbėti, kai jis patiria sunkumų, kalba nedrąsiai ar sustoja pasakoti pajautęs žodžių trūkumą:

- (16) TYR: *Tą patį lietuviškai, pagalvok. Kas čia lietuviškai?*
VAI: **Kotikas.** (4;8)
- (17) TYR: *Na, taip, kaip tau išeina, nu pabandyk.*
VAI: **Птица.** (6;10)
- (18) TYR: *Kas čia tokie?*
VAI: **Понизай.** (6;10)
- (19) TYR: *O kaip angliškai būtų, gal žinai?*
VAI: **Worm.** (5;3)
- (20) TYR: *Kaip tu galvoji, ką čia turi?*
VAI: **Worm.** (5;8)
- (21) TYR: *Kaip čia vadinasi?*
VAI: **Climb.** (6;2)

Pasakymai kita kalba (2.2 tipas) buvo būdingesni rusakalbių vaikų pasakojimams; jie sudarė 26 proc. tarp visų kodų kaitos atvejų. LT-AN vaikų pasakojimuose tokia kodų kaita sudarė tik 3 proc. Tai galima paaiškinti geresnėmis lietuvių kalbos žiniomis, nes LT-AN vaikams lietuvių kalba buvo gimtoji, jie gyveno lietuviakalbėse šeimose, tikslingai lankė lituanistines mokyklas. RU-LT vaikai pilnus pasakymus rusų kalba vartojo tikslindamiesi, ar gerai pasakoja, teiraudamiesi žodžių vertimo, taip pat tyrėjui paraginus pasakoti toliau, kai vaikas sustoja kabėti nerasdamas lietuviškų žodžių norimai minčiai išreikšti:

- (22) VAI: **Как сказать: бежит за котом?** (6;3)
- (23) VAI: **Как сказать: кусает?** (6;3)
- (24) VAI: *Kačiukas nori suvalgyt.*
TYR: *Taip, tikrai. Kas toliau vyksta?*
VAI: **Мама дала им червячок..**
TYR: *Mhm, o lietuviškai gal prisimeni?*
VAI: **Kirmėlės.** (4;8)

Analizuojant kodų kaitos pasakymo viduje ir tarp pasakymų pavyzdžius, pastebėta, kad ir vienu, ir kitu atveju pasitaiko morfologinio rusų / anglų kalbos žodžių adaptavimo, įprastai pridėdant lietuvišką galūnę (kodų kaita žodžio dalies lygmeniu), t. y. pasakant sulietuvintą rusiško / angliško žodžio formą. RU-LT imtyje tokie žodžiai sudarė 8 proc. kodų kaitos atvejų, LT-AN vaikų pasakojimuose – 13 proc. RU-LT grupėje pastebėtas vienas pavyzdys, kai lietuviškam žodžiui pridėdamas rusų kalbos prefiksas: *zalipo* (= *užlipo*; 6;10), tačiau dažniausiai šio tipo kodų kaita apėmė sulietuvintus rusų kalbos žodžius:

- (25) VAI: *Kotė xomel.* (6;4)
- (26) VAI: *Kotikas.* (6;8)
- (27) VAI: *Katinas norėjo papugajus.* (6;10)
- (28) VAI: *Šunis norėjo atsikąst chvostą.* (6;4)

LT-AN žodžio lygmens kodų kaitos pavyzdžiai buvo užfiksuoti kelių vaikų kalboje, tačiau visi jie buvo susiję su ta pačia leksema – *baby*:

- (29) VAI: *Tada mama juos sakė, kad daugiau ji nebeliks va savo beibius.* (5;11)
- (30) VAI: *Paukštelis turėjo jau beibius.* (5;8)
- (31) VAI: *O čia mama and čia beibius.* (6;8)
- (32) VAI: *Vieną kartą ten buvo trys beibiukai paukščiukai ir mama.* (7;3)

Nors RU-LT ir LT-AN vaikai į lietuvių kalbą įterpia rusiškų / angliškų žodžių, pakeičiančių lietuviškus, sakiniai lieka gramatiškai taisyklingi. Tai rodo, kad dvikalbiai geba derinti dviejų kalbų žodžius pagal gramatikos taisykles, ir tai jiems leidžia kūrybiškai naudotis dviejų kalbų ištekliais. Pateiktuose pavyzdžiuose matyti, kad vaikams sėkmingai pavyksta suderinti žodžius gimine ir skaičiumi (33, 34, 35), pasirinkti tinkamą linksnį, valdomą veiksmazodžio (36, 37):

- (33) VAI: *Šuniukas заметил.* (6;4)
- (34) VAI: *Paukštis кормит.* (6;8)
- (35) VAI: *Mama atskrido, улетела по делам.* (6;4)
- (36) VAI: *Šunis norėjo atsikąst chvostą.* (6;4)
- (37) VAI: *Paukštelis turėjo jau beibius.* (5;8)

Atvejų, kai vaikui nepavyksta sudaryti gramatiškai taisyklingo sakinio vartojant kartu dviejų kalbų žodžius, pasitaiko mažiau. Užfiksuoti tik du pavyzdžiai vieno vaiko kalboje: *Katė xomel* (6;10), *Katinas norėjo papugajus* (6;10).

Apibendrinant analizės rezultatus, galima teigti, kad kodų kaitos tipų įvairovė ir pavartojimo dažnumas bei pavyzdžiai rodo tam tikras dvikalbių vaikų kodų

kaitos motyvacijos tendencijas. Akivaizdu, kad ne tik dažnumas, bet ir motyvacija tarp skirtingų vaikų grupių skiriasi. Vadinasi, tai, kad vieniems lietuvių kalba yra K1, o kitiems – K2, turi nemenką įtaką kodų kaitos realizacijai. Svarbu paminėti, kad LT-EN vaikai gerai arba net puikiai kalba angliškai, vadinasi, yra „subalansuoti“ dvikalbiai. Įvertinus aukštą anglų kalbos prestižą, ankstyvą pasinėrimą į anglišką kalbinę aplinką ir specifinius ugdymo mokykloje principus, galima teigti, kad lietuvių kalba kuriamuose pasakojimuose pavartojama nedaug kodų kaitos atvejų, ypač lyginant su RU-LT grupe. Pastaroji grupė (žr. Dabašinskienė, Krivickaitė 2019), ypač atskiri tiriamieji, kai kada sunkiai gebėjo papasakoti istoriją, jiems prireikdavo daugiau tyrėjo pagalbos, todėl gimtoji rusų kalba neretai pasitelkta kaip „gelbėjimosi“ strategija.

6. Apibendrinimas ir išvados

Šiame straipsnyje aptariami nuosekliųjų dvikalbių vaikų kodų kaitos vartojimo atvejai. Tyrimu siekta įvertinti, kokie kodų kaitos tipai ir funkcijos (motyvacija) vyrauja vaikų pasakymuose, atliekant rišliojo pasakojimo užduotį lietuvių kalba pagal MAIN metodologiją. Pasirinktos skirtingų kalbinių grupių (LT-AN ir RU-LT) vaikų imtys, nes tikėtasi atskleisti įvairių kodų kaitos vartojimo tendencijų. Kelta hipotezė, kad skirtingų kalbinių patirčių vaikai skirtingu dažnumu ir dėl skirtingų tikslų pasitelkia kalbinius kodus.

Apibendrinant aptartus rezultatus, matyti, kad kodų kaita buvo dažnesnė RU-LT imtyje, kurios vaikai, gyveno Lietuvoje, tačiau augo rusakalbėse šeimose, lankė tautinėms mažumoms skirtas ugdymo įstaigas. Skirtingai nei deklaruota tarptautiniuose K2 vaikų kalbos raidos tyrimuose, Lietuvos (ir kitų Baltijos šalių) atveju matyti, kad net ir trečiosios kartos rusakalbių šeimose lietuvių kalba retai vartojama. Akivaizdu, kad kai kurie vaikai stokojo elementarių lietuvių kalbos vartosenos įgūdžių, todėl dažniau pasitelkdavo savo gimtosios išteklius, norėdami išreikšti mintį. Lietuviai vaikai, gyvenantys anglakalbėje šalyje, patyrė mažiau sunkumų pasakodami lietuviškai, jų pasakojimuose kodų kaitos atvejų buvo mažiau, jie dažniau susiję su pasakojimo rišlumo elementais.

RU-LT vaikų grupėje vyravo labai aiški kodų kaitos pasitelkimo motyvacija – pasakojimuose užfiksuoti kodų kaitos atvejai susiję leksinių spragų pildymu. Visiškai kita tendencija išryškėjo LT-AN imtyje, kur anglų kalba pavartoti žodžiai ar frazės padėdavo vaikams jungti pasakymus ir sieti pasakojimo struktūrinius komponentus. Šis skirtumas rodo, kad RU-LT vaikams prireikia turinio žodžių, jie, pagal LSH, ieško objektui, subjektui ar predikatui pavadinti tinkamo leksinio vieto, kad reiškiamą mintis būtų suprantama pašnekovui. Priešingai, LT-AN vaikai

nepatiria sunkumų vartodami turinio žodžius: galbūt jiems prireikia laiko prisiminti tinkamą, bet net ir pavartoję anglišką *mother*, jie žino lietuvišką atitikmenį ir kitose situacijose jį vartoja. Kad pasakojama istorija netaptų panaši į telegrafinę kalbą, kuriai būdinga tik turinio, be funkcinų, žodžių raiška, vaikai skirtingiems pasakojimo epizodams sieti pasitelkia angliškus diskurso žymeklius, siejimo jungtukus ir kitus elementus. Taigi, net jeigu abu šiuos atvejus traktuotume kaip LSH, jų turinys yra skirtingas: vienas siejamas su nepakankamu kalbos mokėjimu, kitas – su sklandumo raiškos stoka. Svarbu paminėti, kad pasakojimų analizė atskleidžia, jog kodų kaita pasitelkiama kaip pagalbos / gelbėjimosi strategija, leidžianti sėkmingai įgyvendinti užduotį – padeda vaikui papasakoti istoriją kalba, kuri vieniems yra paveldėtoji, kitiems – antroji. Taigi, nors ir įterpdamas žodžius rusų ar anglų kalba, vaikas sėkmingai įveikia užduotį ir papasakoja istoriją pagal paveikslėlius.

Įvairūs tyrimų rezultatai rodo akivaizdų faktą – dvikalbių vaikų kalbinė raida, o drauge ir kodų kaitos vartojimo atvejai, yra labai heterogeniška (De Houwer 2009, 2012; Cohen Walters 2012), individualūs skirtumai yra neišvengiami, todėl kodų kaitą reikėtų vertinti kaip tam tikru laikotarpiu vaikui būdingą kalbinės raiškos ypatybę. Vaikų kalboje nepastebėta kodų kaitos, nulemtos konteksto ypatybių, sociopragmatinių ir simbolinių priešasčių, kurias autoriai nurodo kaip galimas kodų kaitai paaiškinti. Tikėtina, kad šie kodų kaitos tipai būdingesni vyresniems, ypač paaugliams, ar suaugusiesiems dvikalbiams, gebantiems keisti kodus atsižvelgiant į kontekstą ir pokalbio tikslus, kita vertus, tai galima sieti su tyrimo metodologijos ribotumu, nes aprašomame tyrime remiamasi eksperimento, o ne natūralios stebėsenos rezultatais.

Šis tyrimas – vienas iš pirmųjų mėginimų kiek plačiau aptarti skirtingų dvikalbių vaikų grupių kodų kaitos atvejus, todėl matome būtinybę tęsti šį darbą, plečiant metodologines prieigas, imčių įvairovę ir teorinius svarstymus.

Literatūra

Androutsopoulos, J. 2013. Code-switching in computer-mediated communication. *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*. S. C. Herring, D. Stein, T. Virtanen (eds.). Mouton de Gruyter. 667–694.

Auer, P. 2011. Code-switching/mixing. R. Wodak, B. Johnstone, P. Kerswil (eds.). *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. Sage, Los Angeles, London. 460–478.

Blažienė, A. 2015. Dvikalbių vaikų rišliojo pasakojimo produktyvumas ir leksinė įvairovė. *Taikomoji kalbotyra* 7, 1–25.

Blažienė, A. 2016a. Lietuvių kalbos gramatinių ypatybių įsisavinimo anglų kalbos aplinkoje sunkumai. *Bendrinė kalba* 89, 1–20.

Blommaert, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Bohnacker, U., N. Gagarina. 2020. Introduction to MAIN-Revised, how to use the instrument and adapt it to further languages. *ZAS Papers in Linguistics* 64, 13–21.

Brice, A., R. Anderson. 1999. Code Mixing in a Young Bilingual Child. *Sages Journals* 21 (1). Prieiga internetu: <https://doi.org/10.1177/152574019902100103>.

Cohen, I. P., J. Walters. 2012. Telling Stories in Two Languages: Narratives of Bilingual Preschool Children with Typical and Impaired Language. *Bilingualism: Language and Cognition* 15 (1), 58–74.

Dabašinskienė, I., L. Kamandulytė-Merfeldienė. 2023. An overview of the adaptation of MAIN to Lithuanian and research using the Lithuanian MAIN. *ZAS papers in Linguistics* 65, 31–39.

Dabašinskienė, I., E. Krivickaitė-Leišienė. 2019. Lithuanian as L2: a case study of Russian minority children. S. Lazdiņa, H. F. Martens (eds.). *Multilingualism in the Baltic States: societal discourses and contact phenomena*. London: Palgrave Macmillan. 205–237.

De Houwer, A. 2009. *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters Limited.

De Houwer, A. 2012. Early Bilingualism. *The Encyclopedia of Applied Linguistics* 1. Prieiga internetu: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0351.pub2>

Gagarina, N., D. Klop, S. Kunnari, K. Tantele, T. Välimaa, I. Balčiūnienė, U. Bohnacker, J. Walters. 2012. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics* 56, 1–140.

Gagarina, N., D. Klop, S. Kunnari, K. Tantele, T. Välimaa, U. Bohnacker, J. Walters. 2019. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. *ZAS Papers in Linguistics* 63, 1–36.

Gardner-Chloros, P. 2009. *Code-switching*. Birkbeck College, University of London: Cambridge University Press. Prieiga internetu: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609787>

Genesee, F. 2008. *Dual language development in preschool children*. McGill University. Prieiga internetu: <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/Dual%20Language%20Development%20in%20Preschool%20Children%202008.pdf>

Genesee, F., E. Nicoladis. 2006. Bilingual first language acquisition. E. Hoff, M. Shatz (eds.). *Handbook of Language Development*. Oxford: Blackwell. 324–342.

Genesee, F., E. Nicoladis, J. Paradis. 1995. Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language* 22, 611–631.

Gross, C. M., M. Kaushanskaya. 2022. Language Control and Code-Switching in Bilingual Children With Developmental Language Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 65 (3), 1104–1127. Prieiga internetu: https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-21-00332

Gross, M. C., A. C. López González, M. G. Girardin, A. M. Almeida. 2022. Code-Switching by Spanish–English Bilingual Children in a Code-Switching Conversation Sample: Roles of Language Proficiency, Interlocutor Behavior, and Parent-Reported Code-Switching Experience. *Languages* 7, 246. Prieiga internetu: <https://doi.org/10.3390/languages7040246>

Gross, M. C., A. Castilla-Earls. 2023. Code-Switching During Narratives by Bilingual Children With and Without Developmental Language Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 54(3), 996–1019.

Gutiérrez-Clellen, V. F., G. Simon-Cerejido, A. Erickson Leone. 2009. Code-switching in bilingual children with specific language impairment. *International Journal of Bilingualism* 12, 91–109.

Hayward, D., Ph. Schneider. 2000. Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy* 16 (3). Prieiga internetu: <https://doi.org/10.1177/026565900001600303>

Halpin, E., G. Melzi. 2021. Code-switching in the narratives of dual-language Latino preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 24 (9), 1271–1287.

Hughes, D., L. McGillivray, M. Schmeidek. 1997. *Guide to Narrative Language. Procedures for Assessment*. Austin: PRO-ED, Inc.

Iluz-Cohen, P., J. Walters. 2012. Telling Stories in Two Languages: Narratives of Bilingual Preschool Children with Typical and Impaired Language. *Bilingualism: Language and Cognition* 15, 58–74.

Kroll, J. F., S. C. Bobb, M. Misra, T. Guo. 2008. Language selection in bilingual speech: evidence for inhibitory processes. *Acta Psychologica* 128 (3), 416–430.

Kuzyk, O., M. Friend, V. Severdija, P. Zesiger, D. Poulin-Dubois. 2020. Are there cognitive benefits of code-switching in bilingual children? A longitudinal study. *Bilingualism: Language and Cognition* 23, 542–53.

Lanza, E. 1992. Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language* 19, 633–658.

Leppänen, S., T. Nikula. 2007. Diverse uses of English in Finnish society: Discourse-pragmatic insights into media, educational and business contexts. *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 26, 333–380.

Lubis, I., S. Surya, A. U. Muka. 2017. The Use of Code-Switching among the Late Adolescents in Social Media Facebook. *Journal of Culture Arts Literature and Linguistics* 3 (2).

McCabe, A., C. Peterson. 1991. Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. A. McCabe, C. Peterson (eds.). *Developing narrative structure*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 217–253.

Meisel, J. 2004. The Bilingual Child. T. Bhatia, W. Ritchie (eds.). *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishing Ltd. 91–113.

- Muysken, P. 2000. *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montrul, S. 2016. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicoladis, E., F. Genesee. 1997. Language development in preschool bilingual children. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* 21 (4), 258–270.
- Nicoladis, E., G. Secco. 2000. The role of a child's productive vocabulary in the language choice of a bilingual family. *First Language* 20 (58), 3–28.
- Paradis, J. 2007. Second language acquisition in childhood. E. Hoff, M. Shatz (eds.). *Handbook of Language Development*. Oxford, UK: Blackwell. 387–405.
- Paradis, J., E. Nicoladis. 2007. The influence of dominance and sociolinguistic context on bilingual preschoolers' language choice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (3), 277–297.
- Pennycook, A. 2010. *Language as a Local Practice*. London: Routledge.
- Pennycook, A. 2016. Reflecting on Borrowed Words. *TESOL Quarterly* 50 (2), 480–482.
- Polinsky, M. 2016. Bilingual children and adult heritage speakers: The range of comparison. *International Journal of Bilingualism* 22, 547–563.
- Ribot, K. M., E. Hoff. 2014. “¿Cómo estas?” “I’m good.” Conversational code-switching is related to profiles of expressive and receptive proficiency in Spanish-English bilingual toddlers. *International Journal of Behavioral Development* 38, 333–341.
- Romaine S. 1989. *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Schwartz, A. I., J. F. Kroll. 2006. Bilingual lexical activation in sentence context. *Journal of Memory and Language* 55 (2), 197–212.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209–231.
- Serratrice, L. 2012. Cross-linguistic influence in bilingual development: Determinants and mechanisms. T. K. Bhatia, W. C. Ritchie (eds.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism, Second Edition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Tabors, P. 1997. *One Child, Two Languages: a guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Treffers-Daller, J. 2022. Code-switching in bilinguals and trilinguals. *The Cambridge Handbook of Child Multilingualism*. A. Stavans, U. Jessner (eds.). Cambridge: Cambridge University Press. 190–214.
- Wei, L. 2020. Interlanguage as an Outcome of Bilingual Systems in Contact. *Studies in Linguistics and Literature* 4 (3), 33–54.
- Zentella, A. C. 1981. “*Hablamos Los Dos. We Speak Both*”: *Growing Up Bilingual in El Barrio*. Ph.D. thesis. University of Pennsylvania.

Tyrimas atliktas vykdant projektą „Pasakojimo struktūros ir gramatikos įsisavinimas“ (K-28/2022), finansuojamą Valstybinės lietuvių kalbos komisijos pagal Lietuvių kalbos prestižo stiprinimo programą.

Family Language Policy: the Maintenance of Latvian as a Heritage Language in the Diaspora

Sanita MARTENA

Rezekne Academy of Technologies

sanita.martena@rta.lv

Scientific interests: language and education policy, approaches in language teaching, Latvian in the diaspora, regional and minority languages, language corpora for educational purposes

Abstract. This article explores the concept of family language policy in relation to child agency and parents' discourse strategies in the context of the Latvian diaspora. Research is based on four interviews with parents from three countries: the United Kingdom, Norway and Greece. Respondents were recruited through Saturday/Sunday schools in the diaspora, addressing Latvian speakers who work there or whose children attend these schools. Both parents of all four families analysed in this study use Latvian at home. Data were collected using the Zoom platform during spring 2023 and are part of a larger study about family language policies in the diaspora. Currently, data are also gathered using methods such as audio recordings of interactions between parents and children and online classroom observations in Latvian (Saturday) schools. The main research questions for this article are: which language ideologies underlie language practices (language choices) at home involving parents and children, and which parental discourse strategies are used in families with regard to the multilingual language practices of their children.

Keywords: diaspora, family language policy, parental discourse strategies, language maintenance, Latvian

Šeimų kalbų politika: latvių kalbos kaip paveldėtosios išlaikymas diasporoje

Santrauka. Straipsnyje analizuojama dabartinės Latvijos diasporos šeimų kalbų politika. Siekiama nustatyti, kokios kalbinės ideologijos lemia kalbines praktikas namie, tėvų ir vaikų kalbų pasirinkimus, kokias diskurso strategijas taiko tėvai augindami dvikalbius vaikus. Naudota giluminių interviu su keturiomis latvėmis motinomis medžiaga, rinkta 2023 m. sausio–kovo mėnesiais. Informantės gyvena Jungtinėje Karalystėje (dvi šeimos), Norvegijoje (viena šeima) ir Graikijoje (viena šeima). Straipsnis yra platesnio tiriamojo projekto „Letonika“ (2022–2024) dalis. Duomenų analizė rodo, kad paveldėtosios kalbos perdavimo vaikams sėkmė labai priklauso nuo tėvų įsitikinimo, kiek jie gali veikti kalbinį vaikų elgesį, taip pat nuo vaikų noro bendradarbiauti. Be to, daug lemia konkrečios tėvų taikomos pokalbių strategijos bendraujant su vaikais, t. y. kiek tame pačiame pokalbyje laikomasi vieno kodo, kiek sugebama į tai krypti vaikus. Analizė atskleidė, kad vaikų kalbinė raida,

konkrečiau – kalbiniai jų sutrikimai gali turėti labai neigiamą poveikį kalbinėms tėvų praktikoms, perkeisti kalbines jų nuostatas, mažinti tėvų įsitikinimą, kad jie gali aktyviai prisidėti prie savo vaikų dvikalbystės su paveldėtąja kalba. Skirtingos tėvų ir vaikų kalbinės praktikos (pvz., vienos ar kitos kalbos pasirinkimas arba kodų kaita bendraujant), vyraujančios šeimose kasdienybėje, formuoja ir plečia jų kalbų politiką. Šie sudėtingi įsitikinimų, kalbų vadybos, komunikacijos modeliai ir jų sampynos reikalauja daugiau ir išsamesnio mokslinio dėmesio. Drauge paskirų šeimų kalbų politika siejasi ir yra veikiama vietos bendruomenės praktikų (pvz., mokykloje, darbe), turimų ir išreiškiamų nuostatų, taip pat nacionalinio socialinio diskurso bei šalies kalbų politikos. Kadangi kiekviena šeima yra savita sudėtinga sistema, svarbus ir individualus dėmesys kiekvienam atvejui.

Raktažodžiai: diaspora, šeimų kalbų politika, tėvų taikomos diskurso strategijos, kalbos išlaikymas, latvių kalba

1. Introduction

The general aim of this article is to explore family language policies and parental strategies for the maintenance of Latvian among families in the diaspora. In line with theory on family language policies and parental discourse strategies, the main research questions are: which language ideologies underlie the language practices and choices at home between parents and their children, and which parental discourse strategies are used in families with regard to the language practices of their children.

The data for this paper have been collected between January and March 2023 using qualitative approaches: in-depth interviews and narratives from families outside Latvia, as well as observations of child-parent or child-peers/teachers' interactions during Saturday schools for learning Latvian as a heritage language. This research is a sub-project of the Latvian State Research program "Letonika" (2022–2024) on Latvian language skills, use and acquisition among children and youth in diaspora.

For this paper, I have chosen data from in-depth interviews with four families who live in the United Kingdom, Greece and Norway. Respondents were chosen by their profiles of teaching Latvian in the diaspora as an afterschool activity, and their social role as parents; all respondents are mothers who teach Latvian as their hobby, without having a formal education as a language teacher.

The paper consists of three main parts. The first part introduces the theoretical framework by giving an overview of main topics such as migration and family language policy, including the concept of child agency and parental discourse

strategies in bilingual/multilingual situations at home. Part two provides insight into the profiles of the informants, and into data collection and processing. Part three provides the data analysis within the frame of family language policies (language ideologies, management and practices), with regard to parental strategies in communication with their (mostly bilingual or multilingual) children and challenges in maintaining Latvian. The part on data analysis also suggests issues for further discussion.

2. Theoretical framework

Global processes of politically and economically motivated short- and long-term migration transform societies at the macro level, and families at the micro level. They create new everyday routines, habits, social structures, and needs. With regard to language, they influence language repertoires of individuals and communities, their practices and beliefs about languages. In this sense, significant concepts for understanding and interpreting research data for this paper include migration and family language policy, but also child agency and the discourse strategies that parents apply when influencing the language practices of their children (e.g., switching between languages or language mixing). As Spolsky (2009: 16) found, “it is common for parents and caretakers to take for granted their authority to manage their children’s language.” This happens in monolingual families and families without any migration background, but is even more prominent in families who live in environments where the external sociolinguistic situation differs from the language situation at home.

The geographical contexts analysed by family language policy researchers so far cover many different areas, but include a few studies on Estonia, Lithuania and Latvia (e.g., Schwartz, Verschik 2013; Siiner, Koreinik, Brown 2017; Lazdiņa, Marten 2021; Martena 2021; Hilbig 2022) and on the Baltic diaspora, e.g. Lithuanian in the US (Jakaitė-Bulbukienė 2015), in Sweden (Bissinger 2021) or in other countries (Ramonienė 2019; Ramonienė, Ramonaitė 2021).

2.1. Migration and language maintenance

Contemporary migration has been rising with every year since the 1960s, although human migration and mobility can be described as an age-old phenomenon touching almost every society around the world. Individuals and families who emigrated from the Baltic states since the 1990s, but even more so since 2004 (the year of joining the EU) and 2007 (joining the Schengen zone), were often so-called

“economic migrants.” About 154,000 Latvian nationals have emigrated from Latvia since 2000 (Kaša, Mieriņa 2019), with the biggest Latvian diaspora found in the United Kingdom (~ 67,000 or 44%), Germany (~13%), Ireland (~10%), and Norway (~5%) (ibid). Their motivation to maintain their mother tongue and the titular language of their country of origin was usually much less connected with the symbolic value of the independence of their country, as had been the case among, for instance, Baltic refugees during World War II, but was more influenced by practical and economic motivations. As mentioned by Ramonienė and Ramonaitė (2021: 1042), “Lithuanians of the post-Soviet emigration wave tend to support a less strict family language policy at home regarding their heritage language maintenance than political emigrants who left Lithuania at the end of WWII.”

In the light of statistics, it is important to remember that migration is connected with individual life trajectories. These are not only based on rational choices, but also on beliefs, values, and emotions which have a strong impact on these decisions. Therefore, emotional influences on interaction between family members, including children’s perspectives, in making decisions regarding language practices, are issues which are important for deeper investigation. Parents’ desires to maintain their heritage language are often conflicted in situations involving the emotions that children, for instance, bring home from school or other social settings. The need to solve everyday issues can exceed the strength of consciously or unconsciously created family language policies, and language choices are often determined by specific contexts. As Spolsky (2009: 9) emphasized, a focus on language issues “is not autonomous, but rather the reflex of the social, political, economic, religious, ideological, emotional context in which human life goes on”; language differences “account for only tiny part of prejudice, injustice and suffering.”

From a sociolinguistic perspective, the crucial factor in language maintenance is natural intergenerational transmission of the language – and many immigrant parents make a strong effort to continue to speak their heritage language with their children. At the same time, there are also families that “help the children adapt more quickly to the new linguistic environment by speaking an inadequate and limited foreign version of the new language in the home” (Spolsky 2009: 18). The family, particular in the diaspora, is the place where language choices reflect the language attitudes and beliefs of the family members (which can differ, in particular between generations). Decisions taken within a family have a significant impact on the transgenerational transmission of the heritage language.

2.2. Family language policy (FLP)

Research with a spotlight on multilingual families and family language policies has intensified in recent years (e.g., Lanza, Lomeu Gomes 2020; Wright, Higgins 2022). Family language policy has been defined as “explicit and overt as well as implicit and covert language planning by family members in relation to language choice and literacy practices within home domains and among family members” (Curdt-Christiansen 2018). It includes aspects of various fields of linguistics, sociology, and education.

As Curdt-Christiansen notes, FLP has within the discipline of sociolinguistics often been framed along Spolsky’s theory of language policy. It “consists of three interrelated components: language ideology – how family members perceive particular languages; language practices – de facto language use, what people actually do with language; and language management – what efforts they make to maintain language” (Curdt-Christiansen 2018: 2). Fundamental for all of these parts are choices: how do families (in total and their individual members) negotiate which varieties and variants are assigned certain values, which variants are considered adequate, and which are chosen or unchosen in specific situations. Language management – or language policy in the narrower sense – takes place when family members actively intervene into these choices of practices and values.

The most significant of all three components (language use, ideology, and practice) for FLP are language beliefs (ideologies). They influence parents’ choices of a particular policy (or management activities) at home and thereby have a strong impact on language use (practices). In the context of a diaspora and their multilingual situations within and outside their homes, language ideologies have been understood as “parents’ (positive or negative) beliefs about multilingualism and translanguaging” (Horner, Weber 2018: 196). De Houwer (1999: 83) conceptualises parents’ perception and understanding of how they can influence the language use of their children as *impact belief*, which can vary in strength: “The stronger the impact belief the more explicit management efforts are undertaken” (Bissinger 2021: 27). Parents with a high impact belief “make conscious efforts to control their childrens’ language choices” (Horner, Weber 2018: 197). For achieving this, they use particular strategies, e.g., the Minimal Grasp Strategy (see below).

Other recent studies emphasize the bridge between home, family and school or broader social contexts, e.g., between parental beliefs and attitudes, ideologies by teachers, or national language policies (King, Wright Fogle 2017). In particular, once children have started to attend (pre)schools or generally spend more time outside the home, “the external influence starts to dominate and determines a cluster

of attitudes as well as language practices” (Spolsky 2009: 20). Spolsky distinguishes the power of parents to manage the language of their children when the home domain is closed (i.e. children spend time at home with their parents who have a bigger impact on language practices) from situations when the home is opened to the outside (when children have the impact of peers or school). In the latter case, “the family becomes the site of language conflict that reflects conflicts in the outside society, with children often rejecting their parents’ language” (Spolsky 2009: 22).

2.2.1. *Child agency*

An important aspect in FLP is child agency. Emirbayer and Mische (1998: 963) define agency as “a temporally embedded process of social engagement” considering social interactions and institutional structures. “Temporally embedded” means that individuals’ past experiences, future orientations, and current practices inform their agency. Since agency is understood as a form of social engagement, it is important to take notice how children show agentic behaviour, i.e. how they see and influence language use and learning processes, and what impact that has on their family language practices.

There is increasing interest lately in family language practices as bottom-up language policy, including the agency of children (Lanza, Lexander 2019; Lanza, Lomeu Gomes 2020). In this context, there are a few studies investigating young children’s bilingual agency in relation to language policies at schools. Further support for the children’s abilities to influence settings comes from Fogle (2012) in the United States, who examined agency in the home context. Fogle reported how children expressed their agency through different means of resistance (cf. also Spolsky as mentioned above) and negotiation, thereby also influencing family language practices (Schwartz, Kirsch, Mortini 2020).

Bissinger (2021: 30), when writing about the Lithuanian diaspora in Sweden, while also providing examples from diverse geographical and language contexts, points to the agency of children and at their capacity “to become language managers within the family.” Children can actively show their position by reacting verbally or non-verbally to parents’ demands or comments regarding language use, but they can also provide suggestions or start discussions on language practices or management implemented by their parents. Children can also demonstrate their language attitudes and preferences by, e.g., refusing to speak in a specific language. Hilbig’s 2022 study analyses a bilingual Lithuanian-German family and reports a high level of dynamics in the use of both languages within the family. She found that the resistance of the child to speak German or Lithuanian did not mean that child had not

understood what was said. Such language behaviour rather reflects individual preferences to communicate in another language. In this, Hilbig emphasizes the role of receptive skills, claiming that “receptive bilingualism can be viewed as a valuable asset worth maintaining rather than a lost cause” (Hilbig 2022: 144). She also stresses that children “have a very significant role to play in the family language policy and can steer its course opting for receptive bilingualism or even monolingualism” (ibid). The sociolinguistic environment of the home can thereby be characterized as a domain controlled by all family members, through implicit and explicit language management.

2.2.2. Parents' use of discourse strategies

Language choice at home, as mentioned above, is influenced not only by decisions taken inside the home, but also by the sociolinguistic ecology “outside the home and by the parents' beliefs about the best strategy” (Spolsky 2009: 18).

Parental practices in bi- or multilingual families, e.g., the use of the heritage language or switching to other languages, have an impact on the language practices of the children. In a broader sense, this also determines the maintenance or loss of the heritage language. Already in the 1990s, Lanza described in her studies about language use in American-Norwegian families in Norway (1997) how parents react to children's language mixing, when they use two languages during communication with their parents. Lanza developed a pattern for describing parental reactions through distinguishing five strategies which can be seen as a continuum from the most monolingual to the most multilingual discourse strategy. These strategies are: Minimal Grasp Strategy, Expressed Guess Strategy, Adult Repetition, Move on Strategy and Language Switching.

Current work by De Houwer and Nakamura (2021) describes all five strategies in detail when analysing data from diverse language and geographical contexts; the description of the parental strategies further in the text is based on their work. The Minimal Grasp Strategy (MGS) is seen in situations when parents speak one language (e.g. Latvian) and receive responses by their children in another language (e.g. Norwegian) – and ask the children for clarification, encouraging them to repeat the utterance in the language spoken by the parents (i.e. Latvian). The Expressed Guess Strategy (EGS) can be observed in situations when the parent asks a question in order to get a response from the child in his/her language, translating what he/she thought the child intended to say (e.g. “Did you want to say ...?”). Both MGS and EGS explicitly try to encourage the children to speak the same language as their parents.

The third strategy, Adult Repetition (AR), can be seen when the parents repeat in their language what the child has said in another language, but without expecting the child to repeat, although it can happen that the child does it him/herself. The Move on Strategy (MOS) is more on the bilingual end of the scale: it is used when the parents do not react to or comment on the language used by the child and do not try to change the language, but just continue to talk in their own language. The last and most bilingual discourse strategy is called Language Switching (LS) which can be observed when the parents switch to the language used by the child or switch to another language during one speech act.

Lanza's model "helps explain why not all young, bilingually raised children speak two languages" (De Houwer, Nakamura 2021: 33). In the context of this paper focusing on the sociolinguistic environment of the diaspora, it is also a good tool to analyse and understand better why some children raised in monolingual families in the diaspora keep and use the heritage language more, while others assimilate more to the sociolinguistic contexts of the new country of living. A significant aspect of the research on these parental strategies is finally that, in many cases, the approaches are described by the parents but not observed by researchers. Therefore, it should be taken into account that the data are based on parents' reported strategies in the private family domain.

3. The profile of the informants and the methodology used

Research on individual cases (families) for this paper is based on biographical approaches and methods, such as interviews or narrative interviews. Biographical approaches are significant for exploring individual life trajectories, linguistic practices, and hidden power relations embedded in every-day practices and beliefs, which are all crucial concepts in studying FLP. Many biographical approaches have been developed in German-speaking academic cycles, "which has benefited from a strong tradition in phenomenological thought" (Busch 2017: 47). In addition, research on biographies helps to understand how both individual and societal spheres are structured and interlink with each other.

The data collection took place through online interviews using the Zoom platform and doing video recordings. This article is based on interviews with four families of Latvian origin who live in the diaspora (two in the United Kingdom, one in Greece and one in Norway). The length of every interview is between 35 and 55 minutes. All respondents are mothers who also teach Latvian to other children or youth of the Latvian diaspora once or twice per month.

In all four families, both parents consider themselves to be ethnic Latvians who speak Latvian with each other (except respondent A whose husband died a few years ago). All families have children who were born already in the diaspora (see Table). In two families, there are also older children who came to the new living place with experiences from preschools or schools in Latvia with Latvian as a medium of instruction (respondents A and B from the UK). They grew up in the UK acquiring English (*they speak English perfectly, without an accent*, participant B) but have also maintained Latvian. Those children do not have (as informants report) any difficulties communicating with their grandparents or other relatives in Latvia (*grandmother does not speak English, she lives in Latvia, and then by phone speak Latvian, the big kids perfectly*, participant B).

Table. Profile of the respondents and their families

Participant	Family language between parents	New place of residence	Years of living outside Latvia	Children (age in years) Born in...	Education; occupation of the participant
A	Widow (husband was Latvian)	UK	14	1. Daughter (28) Born in Latvia 2. Daughter (7) Born in UK	Higher business education; self-employed
B	Latvian	UK	12	1. Son (24) Born in Latvia 2. Daughter (19) Born in Latvia 3. Daughter (8) Born in UK	Professional education; self-employed
C	Latvian	Norway	11	Twins (11) Born in Norway	Higher, special education; teacher
D	Latvian	Greece	More than 10	1. Daughter (14) Born in Latvia 2. Daughter (5) Since birth live in Greece	Higher, technical education; European Commission

The situation regarding the younger children (respondents A, B and D) and the teenagers (respondents C and D) with regard to the use of Latvian is very diverse, even among the data set of only four families (see more in chapter 3).

The interviews consist of four parts: the first includes questions about languages used in the family (who speaks which language with whom, where and when, implicit and explicit family language policies, virtual communication with family and friends in Latvia). The second part covers the role of Latvian and languages outside the family (with neighbours, friends, socialization in local communities). The third part addresses language practices in Latvia during family visits and meetings with the respondents' families, grandparents and friends, and the role of languages in communication in different contexts. The last part includes questions about the respondents' perspectives and attitudes toward languages (e.g. on the role of Latvian and other languages, on individual language development and changes in use, on how they notice languages, and on changes in attitudes towards their mother tongue and languages in the diaspora). In this paper, I discuss only data from the first part of the interviews (i.e. on language use, ideologies and management within the family domain).

All data were collected between January and March 2023. Audio texts from video recordings of the interviews were transcribed and analysed using qualitative research methodologies: coding and indexing text in relation to the key concepts, grouping the most important codes, and creating categories (*migration, language ideologies, management and practices at home, child agency, and parental discourse strategies*).

4. Main findings

Respondents of all four families reported that their home language is mostly Latvian. Two of the families (in Oslo and Athens, participants C and D) are similar regarding their strategies of how to address their children, and their expectations of which language they should interact with the parents in. The parents' pro-Latvian ideology is driven by their perception that they would provide the best linguistic input to their children in their native language. In Excerpt 1, participant C explains that her native language was the obvious choice for communication with the children; therefore, she stayed at home with her twins during their first years with the aim that they acquire Latvian as a first language.

Excerpt 1: *Until two and a half years I was with them at home, and it was a conscious decision because I wanted them to... this first language which they learn, that it is*

Latvian. And use it. We consciously also very often went to Latvia, almost all holidays, because I saw how big progress it gives for that... language development. When they started to attend kindergarden, they didn't know Norwegian at all. I also adhere to that principle, that Norwegian is not my native language and I can teach it to them during speaking only wrong.

In Excerpt 1, the informant stresses that she can give the best input to her children only in the language which is her native language. This belief has resulted in a conscious management decision – not to send the children to a Norwegian kindergarten before they have started to speak, wishing that the children first speak Latvian. During the first years of school she noticed that the Latvian of both daughters *became stable*, that she does not have to *sustain that language so much anymore*, that her twins can easily switch from one language to another (i.e. Latvian and Norwegian), and that their vocabulary is large enough in both languages.

A similar approach is reflected in the interview with participant D (Excerpt 2) whose monolingual ideology is also based on her attitude to Latvian as her native language:

Excerpt 2: I myself always speak Latvian with the children. Whether they understand it or not, I don't analyze so much, they must understand because it is the language of their mother.

In the cases of participants C and D, it can be observed that the power of the parents to manage the language of their children gradually decreases when the children cross the border of the *family territory*, and when the home domain is not *closed* anymore (cf. Spolsky 2009 as quoted above). When the children attend (pre) schools, they socialize and communicate in the societal language or in the language of the school (which can be different as in the case of participant D, whose children attend a school with English as the medium of instruction in Athens). The children also take languages of other societal contexts to their families, starting at first to communicate in those languages (Norwegian, English, Greek) among siblings, and later also with their parents. In such situations, the parents report that they react in very different ways. Even in one family, the parental reactions vary (see Excerpt 3), depending on the particular communicative situations:

Excerpt 3: but we sometimes about... what has happened at school we can discuss in Norwegian because I see that it is easier for them to express... It is not that there are not enough words. I see that they could tell about it also in Latvian but to remember this event which happened in this language, for them it is easier to tell. Yes, this is this nuance, the only one case when we principally speak Norwegian.

Contexts when the mothers accept that their children speak with them in the societal language are mostly connected with the well-being of their children, e.g. when they tell their parents about conflict situations at school or when something has gone wrong and the children are in a sensitive and emotional mood. Under such circumstances, the language ideology to demand to speak Latvian becomes less relevant; the parents' priority is to grasp what has happened and to be understood when speaking to their children. As participant A admits, even if she strongly wishes to comment on and explain the situation in Latvian, she can not do it because her daughter *will not understand half of it*.

Both participants (A and B) in the United Kingdom have, in contrast to the two other informants, from an early age communicated with their youngest daughters in two languages – in Latvian and English as the societal language. Participant B has taken her daughter to a *baby group* (in English) until age four. Her decision differs from the management strategy consciously taken by participant C, in spite of being in similar situations (see Excerpt 1). As participant B emphasizes, it is compulsory for children in the UK *to attend school from age four*. Her decision is based on the belief that the child would not be successful at school if she stayed at home and spoke only Latvian.

The narrative of participant A reflects different arguments for ceasing to speak Latvian with her daughter at home when she was four years old (see Excerpt 4). Her ideology is not based on bi- or multilingualism as in the case of participant B; her story reflects a lack of knowledge of the parents who have come across a language disorder of their children:

Excerpt 4: She did not speak. At all. Until she was about four years old. In the kindergarten we were told not to worry, that's what happens when there are several languages. Because she also watched cartoons in Russian. She also watched something in English. Of course, in kindergarten in English, at home in Latvian. But I started a bit somehow to worry, that [sighs] there is no progress. And I looked there, wondered that maybe the child needs to switch to one language, that maybe it's difficult for her. Because I know that there are those children who can understand two languages, their brain works, but they cannot react in two languages. That they maybe need, that they have some identification with one language that they can speak at least, right? We opted for English, even though we're both not English. Just so that she integrates better in that kindergarten, school.

Here, participant A explains her doubts about the multilingual environment at home. She considers the receptive skills of her daughter to listen to and understand three languages (Latvian, Russian, English) to be a potential reason for blocking

her productive skills and output not even in one language. She mentions that *there are those children who can understand two languages but they cannot react in two languages* (see Excerpt 4). It is not clear from where she has such a belief. However, now, three years after making that decision (the daughter is currently seven years old) the informant is not happy with her daughter's progressing attrition of Latvian (*I try to speak Latvian and then at some point she starts to answer me in English*).

The age of four years was also mentioned by participant C as critical in language development. The respondent spoke in Latvian with her twins at home, and Norwegian entered the language repertoire of the children only after starting to attend kindergarten (see Excerpt 1). In contrast to participant A, however, she did not believe that a bilingual environment would be an obstacle for the language development of her child, and she therefore continued to use Latvian at home. Her decision is probably based on her own background in education (see Table), but also, as she tells, on external impact, the advice *from good, knowledgeable teachers* (see Excerpt 5):

Excerpt 5: And then around four years old, one of my girls started stuttering so much that she couldn't complete any sentences. Then, of course, I got scared, insanity, madness and that. But luckily, I had very good, knowledgeable teachers, they said that it was only because of two languages and ... so ... and we didn't change anything, we just waited and let her express herself. Then after about three, four months, [it became] less and less and then she stopped stuttering completely. But I was afraid, and I know that many [parents] are not supported by teachers, but they say to move to just one language and that's it. Give such wrong recommendations.

Still, Excerpt 5 reveals the uncertainty of the informant: Without external support, i.e. the advice of teachers whose convictions were based on multilingual ideologies, the mother would probably decide in favour of one language (Norwegian) – as in the case a participant A (Excerpt 4).

All four interviews reflect that the children are not only passive in their reactions to the language management at home, but also show their capacity to behave as language managers. In most cases, the mothers report that the children promote and sometimes even establish the use of the majority language in the family (English or Norwegian, but not in the Greek case). In particular, the youngest children who are born outside Latvia communicate with their older sisters or brothers in the majority language. The children sometimes also address their parents in the societal, not the family language. The parents' reactions differ (as revealed in the interviews) not only from family to family, but even within the families, depending on the communicative situation (see in more detail below).

As discussed in the theoretical part, agency is a form of social engagement. The interview data show that the children engage in commenting on their homes' language management and practices. This includes taking the role of their parents, when they behave as "language police" and correct the native language of parents in a playful way (*the teenager also corrects me when I pronounce Latvian a bit wrong*, participant D). At the same time, the children also reflect the parental behaviour regarding language policy at home (see Excerpt 6, participant C), when they criticize their parents when they come home and don't switch from the societal to the family language (the interview shows that this is done in an ironic way).

Excerpt 6: *when coming home from work I'm kind speaking of Norwegian, and they [shows the girls' indignation]: Mom, why are you speaking Norwegian [laughs]. And, and, yes, like that we look after each other.*

The children's agency is also informed by their past experiences before moving to the new living place. When telling about the behaviour of the older daughter after moving from school in Latvia to the new school in the UK, participant B emphasizes (Excerpt 7) the fear of the seven-year-old child to move to an unfamiliar language environment:

Excerpt 7: *The daughter was so scared that she just crawled under the table and didn't speak, didn't talk to anyone. At school. And just kicked the teacher.*

In the story told in Excerpt 7, the girl shows agentic behaviour. She refuses to be socially engaged and protests in the language which she is able to use in this situation – body language. Her mother explains in the interview that her daughter did not accept the school and the new living place at all in the beginning, and that she first declined to speak English.

In total, the interview data reveal that four of the theoretical strategy types explained above are used with regard to the children's switching from the family language to languages spoken outside home. This applies even in the data set of families which could be characterized as monolingual families in the sense that both parents have one common language of communication (Latvian).

The Minimal Grasp Strategy (MGS) is used by participant C: both parents speak Latvian and encourage their twin daughters to do so also. The informant tells that she does not accept situations when the children speak Norwegian or sometimes even English (mother: *they find it funny, to speak English*). The only exceptions are when the children have had a conflict or similar problems at school, and

when it is important for the parents to let the children tell about it in any language (see Excerpt 3). MGS is used very consciously when Participant C explicitly expresses her strategy and her linguistic behaviour in situations when the daughters address her in a language other than Latvian: *well, if you speak with me in Norwegian I will not answer you.*

Data from the interview with participant B reflect a language management strategy that can be considered as Adult Repetition (AR). When the youngest daughter comes home from school *she simply speaks English*. The informant explains that she tries to react to it by saying *stop, stop, stop, speak slowly and in Latvian*, and she often repeats in Latvian what the child has said. In most cases, however, this does not work, and also with her older siblings the youngest daughter communicates in English.

The strategies used by the other two families are more bilingual. Participant D's behaviour can be explained with the Move on Strategy (MOS) – as in the case when she tells that the youngest daughter (5 years) is at school most of the time where she communicates with her friends in English or Greek. When coming home, she speaks Latvian with her parents, but uses also words from other languages (Participant D: *this is her thoughts, flow*). The informant does not say explicitly that she or her husband comment on the language in which the child has given the response, it seems more that they do not try to change the languages used by their children.

The Language Switching (LS) is applied when parents switch to the language used by the child or another language during one speech act, as in Excerpt 8 when informant A says *we have this mixing* (in Latvian: *mums tāds mič mač ir*):

Excerpt 8: *Well, in reality, we often use two languages. I start [to say] something to her in Latvian, then she answers something in English, I also in English. Then I understand again [points to her head] I have to switch to Latvian. So that's it in short [laughs].*

As other examples from all four interviews, Excerpt 8 reflects that people accommodate their language ideologies, beliefs and attitudes to the sociolinguistic contexts that have an impact on their new home spaces. The examples also demonstrate that these ideologies are not static but dynamic and mobile. As can be seen in Excerpt 4, the parents believe in the important role of English, which could give their children an advantage in the future (*we opted for English (...), just so that she integrates better in that kindergarten, school*).

5. Conclusions and further discussion

Maintaining one's home (heritage) language in communication with one's children when living in the diaspora is challenging for parents and becomes increasingly difficult with every child. The youngest children incorporate languages spoken outside the home in their language repertoires, including when speaking with older siblings or by listening to them. Parents, but also teachers and other professionals such as speech therapists, can perceive bi- or multilingualism as a threat for the language progress of children; often they do not see it as a value and an enrichment. As revealed in the interviews on which this article is based, the children's language development, and in particular language or speech disorders, can inversely affect parents' language practices and consequently reshape their language attitudes and impact beliefs.

The examples given show that the extent to which parents are able to foster or hinder the bilingualism of their children also depends on the children themselves. The ability to maintain the heritage language and to raise one's children as bilingual speakers seems to depend on a combination of the parents' impact belief and their children's willingness to go along with it. In addition, a lot also depends on discourse strategies used in communication with one's children – whether families keep more monolingual habits (Minimal Grasp Strategy) or move towards bilingual directions (Move On or Language Switching Strategies).

Diverse linguistic practices by parents and children (e.g., the choice of one or another language or switching between languages) which are used in family life during everyday interactions, form and expand a family's language policy. These complex patterns of beliefs, management, and communication deserve to be explored in more detail. At the same time, these policies interrelate with language practices and beliefs in the local community, at school and at work, and with national societal discourses and policies. Still, each family is unique and complex in its own way and deserves individual attention.

Finally, it is important to keep in mind that this study has been based on interview data with only four diaspora families in which all parents are speakers of Latvian. Also, it is important to remember that the respondents are teachers of Latvian (without official education in this field) involved in Saturday/Sunday school activities. Therefore, it is possible that the parents have presented themselves during the interviews in a way which they consider to be "favourable". Their stories of languages used at home may therefore not be an accurate account of their actual home language practices. The tendencies revealed in the interviews therefore would need to be explored through other research methods, and based on a higher number of informants.

References

- Bissinger, F. H. 2021. *Family Language Policies and Immigrant Language Maintenance*. Stockholm: Stockholm University.
- Busch, B. 2017. Biographical approaches to research in multilingual settings: Exploring linguistic repertoires. M. Martin-Jones, D. Martin (eds.). *Researching Multilingualism. Critical and ethnographic perspectives*. Oxford: Routledge. 46–59.
- Curdt-Christiansen, X. L. 2018. Family Language Policy. *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. J. W. Tollefson, M. Pérez-Milans (eds.). Oxford: Oxford University Press. 420–441.
- De Houwer, A. 1999. Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. G. Extra, L. Verhoeven (eds.). *Bilingualism and migration*. Berlin: Mouton de Gruyter. 75–95.
- De Houwer, A., J. Nakamura. 2021. Developmental Perspectives on Parents' Use of Discourse Strategies with Bilingual Children. U. Røyneland, R. Blackwood (eds.). *Multilingualism across the Lifespan*. New York: Routledge. 31–55.
- Emirbayer, M., A. Mische. 1998. What is agency? *American Journal of Sociology* 103 (4), 962–1023.
- Fogle, L. W. 2012. *Second Language Socialization and Learner Agency: Adoptive Family Talk*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hilbig, I. 2022. “Zwei Sprachen gleichzeitig? Nein, das schaff‘ ich nicht”: A Lithuanian-German Boy's Journey to Active Bilingualism. A. Verschik (ed.). *Philologia Estonica Tallinnensis. Research in Children's and Youth Multilingualism* 7, 126–147 <https://doi.org/10.22601/PET.2022.07.05>
- Horner, K., J.-J. Weber. 2018. *Introducing Multilingualism. A Social Approach*. London; New York: Routledge.
- Jakaitė-Bulbukienė, K. 2015. *Lithuanian Emigrant Family: Language and Identity. Summary of Doctoral Dissertation*. Vilnius: Vilnius University, Institute of Lithuanian Literature and Folklore.
- Kaša, R., I. Mieriņa (eds.). 2019. *The Emigrant Communities of Latvia. National Identity, Transnational Belonging, and Diaspora Politics*. Switzerland: Springer Open.
- King, K. A., L. Wright Fogle. 2017. Family Language Policy. T. McCarty, S. May (eds.). *Language Policy and Political Issues in Education*. Cham: Springer. 315–327.
- Lanza, E. 1997. *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Lanza, E., K. V. Lexander. 2019. Family Language Practices in Multilingual Trans-cultural Families. S. Montari, S. Quay (eds.). *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism. The Fundamentals*. Boston, Berlin: De Gruyter. 229–251.
- Lanza, E., R. Lomeu Gomes. 2020. Family Language Policy. Foundations, Theoretical Perspectives and Critical Approaches. A. C. Schalley, S. Eisenchlas (eds.). *Handbook of Home Language Maintenance and Development. Social and Affective Factors*. Boston: Mouton de Gruyter. 153–173.

Lazdiņa, S., H. F. Marten. 2021. Why do Russian-speaking families in Latvia choose Latvian-medium education? Three narratives about critical events. A. Verschik (ed.). *Multilingual Practices in the Baltic States*. Tallinn: Tallinn University Press. 240–282.

Martena, S. 2021. Latviešu mācībvalodas izglītības iestādes izvēle saviem bērniem: kādi ir krievu valodā runājošo ģimeņu iemesli? D. Markus (ed.). *Latviešu valodas apguve. XIII Starptautiskais baltistu kongress: rakstu krājums*. Liepāja: LiePA. 178–199.

Ramonienė, M. (ed.). 2019. *Emigrantai: kalba ir tapatybė II*. Vilnius: VU leidykla.

Ramonienė, M., J. Ramonaitė. 2021. Language attitudes, practices and identity in the new Lithuanian diaspora. *Russian Journal of Linguistics* 25 (4), 1024–1046.

Schwartz, M., C. Kirsch, S. Mortini. 2020. Young children's language-based agency in multilingual contexts in Luxembourg and Israel. *Applied Linguistics Review*. https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/42489/1/Final_06_02_2020.pdf.

Schwartz, M., A. Verschik (eds.). 2013. *Successful Family Language Policy. Parents, Children and Educators in Interaction*. Cham: Springer.

Siiner, M., K. Koreinik, K. D. Brown. 2017. *Language Policy beyond the State*. Cham: Springer International Publishing AG.

Spolsky, B. 2009. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, L., C. Higgins (eds.). 2022. *Diversifying Family Language Policy*. London: Bloomsbury Publishing.

Conflicting Attitudes about the Place of Estonian at the University of Tartu: Interpreting Survey Data on Local and International Staff

Birute KLAAS-LANG

University of Tartu

Birute.Klaas-Lang@ut.ee

Scientific interests: Estonian as a second language, language policies, multilingualism, education policies, Baltic languages

Kerttu ROZENVALDE

University of Tartu

Kerttu.Rozenvalde@ut.ee

Scientific interests: language policies, multilingualism, education policies, the Baltic states, Estonian, Latvian

Abstract. During the last decade, the universities in Estonia have internationalized their staff and student body to such an extent that the language environment in academia has undergone considerable changes. To react to the internationalization and Anglicisation of higher education and protect the use of Estonian in academia, the University of Tartu renewed its language policy in 2020 and commissioned a survey in 2021 to gain a better understanding of the implementation of the policy and its academic staff members' attitudes towards the policy. This paper is based on the survey results. The survey was conducted by the authors in 2021 and 2022 and examines the attitudes of the local and international academic staff on acquiring Estonian and using it as the working language of the university. The results show a major difference in the attitudes of the local and international staff members. The local staff is in favour of language policies intended to advance the acquisition and use of Estonian in academia, whereas the international staff is generally interested only in acquiring introductory Estonian skills. Their motivation to continue learning Estonian is low since English is used as the common language of communication and work at the university. Based on the results, the authors present recommendations for designing inclusive institutional language policy and flexible forms of learning Estonian.

Keywords: language policy, higher education, Estonian, English, University of Tartu

Prieštaringos nuostatos dėl estų kalbos Tartu universitete: vietos ir užsienio akademinų darbuotojų apklausos duomenų analizė

Santrauka. Per pastarąjį dešimtmetį Estijos universitetai taip internacionalizavo savo personalą ir studentų būrį, kad labai pasikeitė kalbinė akademinės bend-

ruomenės aplinka. Siekdamas reaguoti į aukštojo mokslo internacionalizaciją bei anglizaciją ir apsaugoti estų kalbos vartojimą akademinėje aplinkoje, Tartu universitetas 2020 m. atnaujino savo kalbos politikos gaires, o 2021 m. iš straipsnio autorių užsakė tyrimą, kurio tikslas – geriau suprasti universiteto kalbos politikos įgyvendinimą ir akademinio personalo narių požiūrį į šią politiką. Pristatomas straipsnis parengtas remiantis šio tyrimo rezultatais. Apklausa atlikta 2021–2022 m. Ja siekta išsiaiškinti vietinio ir užsienio akademinio personalo požiūrį į estų kalbos mokymąsi ir jos, kaip darbo kalbos, vartojimą universitete. Rezultatai rodo, kad vietinių ir tarptautinių darbuotojų požiūriai labai skiriasi. Vietiniai darbuotojai pasisako už kalbos politiką, kuria siekiama skatinti estų kalbos mokymąsi ir vartojimą vykdant įvairią akademinę veiklą, o tarptautiniams darbuotojams paprastai rūpi tik įgyti pagrindinių estų kalbos įgūdžių. Pastarųjų asmenų motyvacija toliau mokytis estų kalbos menka, nes bendravimo ir darbo kalba universitete yra anglų. Remdamosi gautais rezultatais autorės pateikia rekomendacijų, kaip kurti įtraukią institucinę kalbos politiką ir lanksčias estų kalbos mokymosi formas.

Raktažodžiai: kalbos politika, aukštasis mokslas, estų kalba, anglų kalba, Tartu universitetas

1. Introduction

Universities in Estonia are increasingly international in terms of the background of their staff and students, yet they are also heavily influenced by the state's policy of promoting the official language (Rozenvalde et al. 2023). In this paper, we present an overview of the results of a recent language survey carried out at the University of Tartu. The survey was commissioned by the university administrators to implement the policies of sustaining the Estonian language as the main language of higher education at the university. The survey examined the implementation of the university language policies from the perspective of its academic staff (both local and international employees) and their attitudes towards the policies that have been adopted to advance Estonian language acquisition and use at the university, mostly for administrative purposes. These policies have been formulated to tackle the language issues that arise out of the growing internationalization of the University of Tartu.

According to the University of Tartu statistics, the number and percentage of international staff and doctoral students at the university have grown very rapidly in recent years.¹ In 2016, there were 118 international academic staff members at the university (8.5% of all the university's academic employees). By 2022, there were

¹ https://statistika.ut.ee/ut/?_inputs_&keel=%22en%22

291 international academic staff members employed at the university (17.7%). The majority are at the beginning of their academic careers. Also, the number of international doctoral students doubled since 2016: from 158 (12.6% of all doctoral students) to 335 (31.3%) in 2022. In the local policy discourse, the growing number of international staff and Ph.D. students has been problematized as such a situation can lead to the interruption of the “intergenerational transmission” of the Estonian language in higher education institutions in ten to twenty years, as 20% of the academic staff are currently 60 or more years old.²

To respond to the rapidly changing language situation at the university and the accompanying fears, the University of Tartu renewed its *Language and internationalization principles* in 2020. The University identifies itself as an “international national university”³ that preserves and develops the Estonian language, but also values the linguistic and cultural diversity of the international community who studies and works there. The survey, the results of which we present in this paper, was aimed to illuminate how these principles are implemented at the university according to its local and international academic staff members, and how important they consider upholding both principles.

The survey⁴ was conducted by the authors at the University of Tartu in 2021 and 2022. The survey aimed to understand the attitudes of the University of Tartu academic staff on acquiring the Estonian language and using it as the working language of the university. More specifically, we looked for answers to the following questions:

- 1) To what extent is the top-down language policy of the University of Tartu implemented according to the academic staff?
- 2) How important do academic staff consider the policy?
- 3) What does the international staff lack in learning and using the Estonian language?

Using the example of the University of Tartu, we analyse how the interplay of different levels of language policy happens. With a top-down language policy, it is to some extent possible to direct the language choice of individuals, but for a successful language policy, it is necessary to understand what is happening at the grassroots level (Spolsky 2009).

² <https://www.sirp.ee/s1-artiklid/c21-teadus/eestikeelse-akadeemilise-tooturu-kriis/>

³ <https://ut.ee/en/content/language-and-internationalisation-principles-university-tartu>

⁴ <https://ut.ee/sites/default/files/2023-03/Tutvu%202023.%20aasta%20keelehoiakute%20uuringu%20aruandega%20%28inglise%20keeles%29.pdf>

2. Estonian as a language of higher education – a view into the history and the current situation

The age of Estonian as a medium of instruction in higher education and research began in 1919 when the University of Tartu became a university with Estonian as its language of instruction in the newly independent Republic of Estonia. Nevertheless, much of the teaching was still done in foreign languages during the national university's first years of operation and to keep the university running, scientists and lecturers were invited from abroad. By 1940, the end of the first period of independence, Estonian had become a full-fledged language of higher education and research.

Estonian remained a medium of higher education and research publications also for the entire duration of the Soviet occupation until 1991. Additionally, Russian was used in academia. Since 1975, dissertations could only be submitted for defence in Russian (Klaas-Lang 2003). After Estonia regained its independence in the early 1990s, Russian was still used to a great extent – nearly one-fifth of students were enrolled in Russian-medium programs at that time. English-language instruction was marginal (Klaas-Lang, Metslang 2015: 168), and started gaining more importance only approximately ten years ago (Rozenvalde 2018).

In the academic year 2021/2022,⁵ there were 18 institutions of higher education in Estonia: six public universities and one private, seven public and 4 private institutions of professional higher education, with a total number of admissions of 44,611 students. Just ten years ago there were approximately 70,000 students in Estonia, thus the number of students has decreased significantly in the past years due to Estonia's population decrease.

Currently, it is possible to study at universities and institutions of higher education either in Estonian, Russian, or English: 13.7% of full-time students study in English, 0.1% in Russian, and the rest study in programs that are officially implemented in Estonian.⁶ Estonian has to remain the dominant language of instruction at the first and second levels of higher education according to the Higher Education Act (HEA 2019: § 3 (3)). The act does not regulate the language of instruction for doctoral studies, which is mostly implemented both in Estonian and English (for local students) or English (for international students).

Estonian higher education has become international in every way during the past decade. This is true in terms of students, lecturers, and research fellows as well as English-language study programs. In the academic year 2019/2020, 5528 inter-

⁵ <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridusliigid/korgharidus/uliopilased>

⁶ Ibid.

national students were admitted to Estonia (12% of the total number of students). With its percentage of international students, Estonia shows up as a relatively attractive destination in comparative tables while naturally remaining far behind Anglo-American countries. In Finland, for instance, 8% of students were international in 2019, and the OECD average is 6%.⁷ The process was accelerated by the 2013 higher education reform which cancelled the tuition fees for Estonian-medium studies and allowed universities the opportunity to increase their income via English-medium study programs (Rozenvalde et al. 2023).

3. International or/and local – higher education language policy trends in Europe and Estonia

Higher education and language policy research in Estonia and other Baltic countries has indicated the undergoing internationalization of universities in this region. This has brought about a noticeable increase in the relative importance of English as a language of instruction and as a working language in academia (cf. Klaas-Lang 2016; Soler, Vihman 2017; Selliov 2017; Rozenvalde 2018; Rozenvalde, Klaas-Lang 2022). The Scandinavian countries and the Netherlands have always been presented as the success stories of internationalization (Saarinen 2012; Risager 2012; Haberland, Mortensen 2012; Lindström 2012; Söderlundh 2012; Soler 2019). However, it is highly significant that in recent years attitudes have started to prevail, even at the level of governments, that recommend pulling the breaks on the increase of the number of international students and the spread of English in universities (Nissen 2019: 228; Soler, Rozenvalde 2021). The Nordic countries have tried to find a way for higher education institutions to avoid the critical increase of English both in studies and as the working language of the organization. The policy recommendations for universities (Gregersen et al. 2018) include the need for academic staff to acquire the local language.

In the previous fifteen years, Estonian language policy in higher education has undergone a great change from stressing the importance of higher education internationalization to emphasizing that both Estonian and English need to be used in local academia. It is possible to draw parallels with trends in the language policies of other European countries and universities which have gone through a similar evolution and now perceive threats to sustaining their national language, culture, and local intelligentsia in the flows of internationalizing universities (Klaas-Lang 2022).

⁷ http://www.arena.fi/wp-content/uploads/Raportit/2020/Ulkomaalaiset%20opiskelijat%20Suomen%20korkeakouluissa%20raportti.pdf?_t=1599214685

In today's academic world, it is difficult to plan a researcher's career without knowing English. English is indispensable in academia. However, the question is how to promote multilingualism and attitudes that place value on the local languages in addition to, but not instead of English, at universities.

4. Theoretical considerations

The overt language policy of the Estonian state and its national university – the University of Tartu – is heavily geared towards the protection of the Estonian language in all spheres of life, including higher education. Nevertheless, the University of Tartu is mostly bilingual from above, having institutionalized (Nelde et al. 1996) both Estonian and English (Rozenvalde, Klaas-Lang 2022). Both languages have become accepted and taken for granted in local academia, not only in grassroots practices but in (covert) top-down language policies. Such language policies raise the prestige of both Estonian and English among their speakers: top-down ideological support for certain languages can affect their use at the grassroots level, even if such language choices are not functionally meaningful for individual language users (Mortensen 2014).

Studies on language use in multilingual university and work settings have shown that overt language policy can differ considerably from actual language use (Kingsley 2013; Söderlundh 2013; Lin 2022), i.e., the practiced language policies (Bonacina-Pugh 2012). This is in line with Spolsky's (2004, 2009) approach to language policy, which we follow. According to him, the essence of language policy lies in the choice between different language possibilities that people have at their disposal. As such, language policy can be exercised by anyone. Language policy studies on agencies have confirmed that “policy is co-constructed, negotiated, and appropriated by many different players or actors at a variety of LPP levels” (Glasgow, Bouchard 2018: 11).

Still, language use in institutional contexts, such as higher education and research, can to a great extent be enforced from the top down. Michael Gordin (2015) who has studied the history of international languages of science, such as Latin, French, German, Russian, and English, argues that these languages have not gained their international position as academic *lingua franca* on their own, but have been heavily supported by institutional language policies. Gordin stresses the importance of agency, particularly that of institutions in creating languages of science. A similar argument can be made about the languages used in higher education: they are not simply born but are created institutionally with the help of language policies. Still, for such language policies to succeed, they have to be grounded in actual language practices and attitudes of individuals (Spolsky 2009).

5. Data and methodology

The paper is based on survey data that were collected at the end of 2021 and the beginning of 2022 at the University of Tartu. We conducted an online survey that aimed to understand the attitudes of the University of Tartu academic staff on acquiring the Estonian language and using it as the working language at the university. In the survey, the respondents were, first, asked to assess to what extent the institute (faculty) at which they work has implemented the university's language policy concerning the acquisition of Estonian and its use as the university's working language. Second, they were asked to rate the importance of these principles. Finally, they were asked open-ended questions about what supports or interferes with implementing the principles and what should be done at the university to implement the principles more successfully. The survey was addressed to members of the councils of 10 institutes and all international academic employees of the same institutes (including international Ph.D. students). The survey sample was formed based on the percentage of international staff (including international Ph.D. students) of the institute. In two institutes international staff accounted for slightly more than half of all academic employees, in three institutes international staff comprised about a fourth or a fifth, and in the remaining five institutes, the number and percentage of international employees was very low.

All in all, survey invitations were sent to 452 people. The questionnaire was completed by 163 respondents, i.e. 36.1% of those who received the survey. Half of them (82 respondents) also answered at least one open-ended question. About half of these respondents (43) were local, and the rest (39) were international staff members. The total volume of the written comments was 11,621 words. The answers given on the Likert scale were entered for quantitative data analysis into the statistics program SPSS 27, and the text comments for qualitative analysis into the program Atlas.ti.

6. Survey results

The survey confirms that the common language of communication for the university's local and international staff is mostly English. According to the respondents' self-assessment, they most commonly have a good command of English. Most international staff respondents, according to their self-assessment, speak Estonian but usually a little only. Most of them have learned at least basic Estonian and communicate with Estonians, but the majority do not communicate in Estonian at all or do it rarely.

Firstly, the results of the survey show that the respondents struggle with assessing the implementation of the university's language policy at their institutes. Both the results of the quantitative and qualitative data analysis demonstrate that the university's language policy often remains unclear for both local and international employees, especially for the latter. Several written comments point out that the university's language policy is not understandable, and raises questions and even opposition. Example (1) reveals that the respondent's personal standpoints are quite similar to the university's current language policy – international staff is offered opportunities to learn Estonian; long-term international staff should learn the language; short-term employees are not required to learn the local language. Still, the respondent feels that the standpoints are contrary to the university's language policy and the university requires everyone, including employees working under short-term contracts, to acquire Estonian and international staff to teach in Estonian.

- (1) *If you desire that your staff speaks a basic amount of Estonian after x years, go ahead, but do realize that teaching in an unfamiliar foreign language is quite difficult. On the other hand, for the social life of your staff it is very beneficial to know the language of the country that they live in, so please continue to offer possibilities to learn Estonian (and personally I feel that long-term staff should grab the possibility). Some will never learn it, some will leave after three years (what right do you have to require a person to learn Estonian if you only offer that person a short-time contract?) (Realia et Naturalia, position unknown, L1 = other).*

Secondly, academic staff members who can rate the implementation of the policy at their institutes think that the language policy is mostly being implemented. Assessments about implementing the remaining principles do not vary much between faculties, i.e. it does not depend on the proportion of international staff at the institute or the origin of employees.

Thirdly, and most notably, the Estonian L1 using employees consider the university's language policy important (example 2); by contrast, international staff regard several of the language policy principles concerning the learning of Estonian and its use as the working language as unimportant (example 3). Local employees, especially in institutes with a smaller number of international staff members, are concerned that the university language policy is not observed enough and compromises are made to gain some benefits. This can be, for example, the international renown of a researcher, the amount of grants brought to the university, or even that the researcher wants to come here at all. The solution is seen in a stricter language policy: adhering to the agreed principles of language learning and use, disseminating information about the agreement, and checking that the principles are observed.

- (2) *Even the management does not dare to demand much else from top-level foreign researchers with their own grants. <...> language requirements must be taken seriously and not formally. All employees with a permanent employment contract should speak the Estonian language at least at a conversational level (Realia et Naturalia, associate professor, L1 = Estonian).*
- (3) *the role of the university as a part of the state-building effort together with the current language principles is contradictory with what I believe should be the main objectives of the university: high-quality education and high-quality research. Maybe the objective to promote the Estonian language should be left to some other university, not to the one that might have the highest potential for quality research. <...> Having Estonian as the working language is contradictory with the strategic objective of the U Tartu being an international university (Socialia, lecturer, L1 = other).*

Most international employees, however, consider unimportant the principles that the university motivates all its doctoral students to achieve the advanced level in Estonian, asks its permanent employees to acquire some Estonian, and that the working language of the university is Estonian. Importantly, international employees with good or excellent command of Estonian assess all these principles as important.

Thus, the survey reveals a contradiction in university discourse between national ideology and international orientation, which creates tensions in university members' attitudes. Although local staff members say that they do not understand the university's language policy and its implementation completely, they largely agree with the university's language and internationalization principles. The local employees attach particular importance to the principles supporting the teaching and use of Estonian at the university. They express the opinion that both Estonian and English must be used at the university and that to be able to continue to use Estonian as a working language (the language of administrative communication) at the university, it must be taught to international staff.

By contrast, international staff members tend to underline that in the university's work environment, they can communicate in English. In their opinion, the opportunities to learn Estonian could be accessible but the learning and use of the language should not be compulsory or imposed by a strict language policy. Mostly, they favour a soft policy, creating opportunities for language learning and use: let the university offer and motivate, but not oblige; let it be the person's own choice whether they want to learn and use Estonian or not. However, most of the respondents whose mother tongue is other than Estonian have studied Estonian, which shows that they have been interested in learning the language, at least at the basic level.

What do the international employees feel they lack in learning and using the Estonian language? The respondents gave three typical answers: 1) there is not enough information about the university's language policy; 2) there is not enough information about language learning possibilities or the possibilities are limited and scarce; 3) they have no confidence about continuing their academic career in Estonia (especially those who would like to stay in Estonia). The survey shows that international staff is uncertain about continuing their career at the University of Tartu. Project-based and fixed-term employment contracts do not provide them with the necessary job security. Almost half of the respondents were young Ph.D. students / junior research fellows who stay at the university for a fixed term and have to look for a job after graduating from their Ph.D. program. They are uncertain about investing their time and effort into learning a language they might not need after graduation.

The answers also reveal that international employees feel they lack the possibility to learn and practice Estonian and probably do not know that the university offers the possibility. The university's work environment might not be supportive for learning Estonian because, in this work environment, effectiveness in communication plays an important role. If it can be achieved using English as a common language of communication, there may not be sufficient opportunities to practice Estonian skills in everyday communication. Community-based language learning, which means acquiring a language by using the target language outside the classroom in different contexts and real-life situations and via social practice, is an important and effective language learning method (Clifford, Reisinger 2019). However, it might not happen by itself if the second common language (usually English) is present in the work environment and for it to work, it needs institutional guidance.

7. Discussion and recommendations emerging from the survey for the implementation of the language principles of the university

The results of our survey show that employees' assessments of the extent to which the principles are applied at their institutes vary slightly between faculties for some principles. They mostly assess that the university's language policy is implemented at their institutes. However, the most notable result of the survey is that the attitudes towards the acquisition and use of Estonian as a working language at the university vary significantly between local (mainly Estonian L1 users) and international staff, not between faculties and institutes. Whereas local employees tend to attach importance to the university's language policy that is aimed at sustaining the use of Estonian as a working language at the university, the international staff

members are opposed to such a policy and often consider English to be enough. Moreover, the attitudes of international staff who assess their Estonian to be good or excellent are more like the attitudes of local staff than those of international staff who rate their Estonian skills as poor or who do not speak Estonian at all.

It remains unclear for international employees whether ensuring the sustainability of the Estonian language really has to be the responsibility of the University of Tartu and how this nationally important topic matches the research and teaching objectives that aim for international success. Importantly, the international respondents' comments reveal that their interest in learning Estonian is often limited to the basic level, and their motivation to continue learning Estonian is rather low since English is used as the common language of communication and work. Also, the mobility and insecurity of the academic career reduce the motivation to learn the local language. International staff members may not be interested in learning the Estonian language but they are interested in their success in research and teaching to improve their future career prospects.

Based on the study, the authors have also made several suggestions to the management of the University of Tartu for making the institutional language policy more inclusive, so that the interests of both foreign employees and local staff were considered. Firstly, we have suggested emphasizing the role of heads of units more than before, including the promotion of the attitude that it is important for international employees to learn Estonian, and use, for example, soft demands in attestation and performance interviews. Secondly, it is necessary to increase flexibility in language learning, for example, to create separate courses for employees only and to offer community-based language learning possibilities. In addition to learning Estonian in the classroom, international employees also need more contact and joint activities with locals. Estonian can be used in work meetings when a translation or language technology solution has been made available, or participants have agreed upon parallel language use beforehand. Finally, the university could offer a more stable career prospect to international employees with Estonian language skills.

The language of higher education, like the language of science, does not arise by itself, but needs institutional support as well as consideration of actual practice (Spolsky 2009; Gordin 2015). The goals of the vision documents of the institutional language policy should be understandable and the activities to realize these goals acceptable to the university staff. However, the top-down language policy can create conditions at the university in which its employees would pay more attention to the possibility of using the local language instead of English when choosing the language of communication.

Literature

Bonacina-Pugh, F. 2012. Researching ‘practiced language policies’: insights from conversation analysis. *Language Policy* 11 (3), 213–234.

Clifford, J., D. S. Reisinger. 2019. *Community-based language learning: A Framework for Educators*. Georgetown University Press.

Gregersen, F. et al. 2018. *More parallel, please! Best practice of parallel language use at Nordic Universities: 11 recommendations*. https://www.hm.ee/sites/default/files/uurin-gud/oppekeel_eesti_korgkoolides_statistiline_ylevaad.pdf

Glasgow, G. P., J. Bouchard. 2018. Introduction. J. Bouchard, G. P. Glasgow (eds.). *Agency in Language Policy and Planning. Critical Inquiries*. London: Routledge.

Gordin, M. D. 2015. *Scientific Babel: How Science Was Done Before and After Global English*. Chicago: University of Chicago Press.

Haberland, H., J. Mortensen. 2012. Language variety, language hierarchy, and language choice in the international university. *International Journal of the Sociology of Language* 216, 1–6.

HEA 2019 = Higher Education Act 2019. [https://www.riigiteataja.ee/en/eli/529082019022/consolide#:~:text=\(1\)%20A%20person%20who%20has,for%20admission%20to%20master's%20studies](https://www.riigiteataja.ee/en/eli/529082019022/consolide#:~:text=(1)%20A%20person%20who%20has,for%20admission%20to%20master's%20studies).

Kingsley, L. 2013. Language choice in multilingual encounters in transnational work-places. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34 (6), 533–548.

Klaas, B. 2003. Eesti keele õpetamisest ja uurimisest võõrkeelena ja teise keelena Tartu ülikoolis. *200 aastat eesti keele ülikooliõpet: juubelikogumik*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. (Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised; 25). 319–348.

Klaas-Lang, B. 2016. State policies and institutional language choice – the vitality of Estonian, Latvian and Lithuanian in higher education. *Sociolinguistic transition in former Soviet and Eastern Bloc countries: Recent developments two decades after the regime change*. Prague: Peter Lang Verlag. 235–262. (Peter Lang’s series Prague Papers on Language, Society and Interaction / Prager Arbeiten zur Sprache, Gesellschaft und Interaktion, edited by Jiří Nekvapil, Tamah Sherman and Petr Kaderka).

Klaas-Lang, B. 2022. Kogukondlik keeleõpe - võimalus kasvatada keeleõppe motiivatsiooni. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri = Estonian Journal of Education* 10 (2), 228–250. DOI: 10.12697/eha.2022.10.2.08.

Klaas-Lang, B., H. Metslang. 2015. Language policy and sustainability of Estonian in higher education. *Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft Duisburg Papers on Research in Language and Culture*. Peter Lang Verlag. 161–177.

Lin, S. 2022. Negotiating language choice in multilingual lab meetings: voices from domestic and international students in Taiwan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25 (1), 117–130.

Lindström, J. 2012. Different languages, one mission? Outcomes of language policies in a multilingual university context. *International Journal of the Sociology of Language* 216, 33–54.

Mortensen, J. 2014. Language policy from below: Language choice in student project groups in a multilingual university setting. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 35 (4), 425–442.

Nelde, P., M. Strubell, G. Williams. 1996. *Euromosaic: The Production and Reproduction of the Minority Language Groups in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Risager, K. 2012. Language hierarchies at the International University. *International Journal of the Sociology of Language* 216, 111–130.

Rozenvalde, K. 2018. *Multilayered language policy in higher education in Estonia and Latvia. Case of national universities*. Doctoral dissertation Submitted for the degree of Doctor of Philology in Linguistics Subfield General Linguistics. Riga. https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/46471/298-68345-Rozenvalde_Kerttu_kk11232.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rozenvalde, K., B. Klaas-Lang. 2022. Mis keelt kasutada? Keelepoliitika roll üliõpilaste ja akadeemiliste töötajate keelevalikute suunamisel. *Keel ja Kirjandus* 65 (8–9), 835–854. DOI: 10.54013/kk776a12.

Rozenvalde, K., B. Klaas-Lang, N. Mačianskienė. 2023. State and university tensions in Baltic higher education language policy. *Open Linguistics* 9 (1). <https://doi.org/10.1515/opli-2022-0223>

Saarinen, T. 2012. Internationalization of Finnish higher education – is language an issue? *International Journal of the Sociology of Language* 216, 157–173.

Selliõv, R. 2017. *Õppekeel Eesti kõrgkoolides EHISe andmetel. Statistiline ülevaade*. Haridus- ja Teadusministeerium.

Söderlundh, H. 2012. Global policies and local norms: sociolinguistic awareness and language choice at an international university. *International Journal of the Sociology of Language* 21, 87–109.

Söderlundh, H. 2013. Language choice and linguistic variation in classes nominally taught in English. H. Haberland, D. Lønsmann, B. Preisler (eds.). *Language Alternation, Language Choice and Language Encounter in International Tertiary Education*. Berlin: Springer. 85–102.

Soler, J. 2019. *Language policy and the internationalization of universities*. Mouton de Gruyter.

Soler, J., V.-A. Vihman. 2018. Language ideology and language planning in Estonian higher education: Nationalising and globalizing discourses. *Current Issues in Language Planning* 19 (1), 22–41.

Soler, J., K. Rozenvalde. 2021. The Englishization of higher education in Estonia and Latvia: Actors, positionings, and linguistic tensions. R. Wilkinson, R. Gabriels (eds.). *The Englishization of Higher Education in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 57–75. DOI: 10.5117/9789463727358.

Spolsky, B. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. 2009. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cases in the Constitutional Court of Latvia on Language Use in Higher Education: Lessons for Linguists and Decision-makers

Ina DRUVIETE

University of Latvia, Riga

ina.druviete@lu.lv

Scientific interests: general linguistics, sociolinguistics, language policy, bilingual/multilingual education, linguistic human rights

Abstract. This paper focuses on the cases related to language use in higher education in the Constitutional Court of the Republic of Latvia, specifically about the amendments of the *Law on Higher Education Institutions*. The ongoing legal dispute pertains to the compliance of the contested norms with several articles of the Constitution of Latvia (*Satversme*) and the legal norms of the European Union. From a sociolinguistic perspective, the paper analyzes the arguments of the applicants, legislators, and experts involved in the case. The paper draws conclusions about the applicability of the legal process and outcomes for developing a comprehensive theory on how languages can coexist in higher education and research. Additionally, the paper discusses some general considerations about language use in academia and beyond.

Keywords: language policy, language laws, official language, higher education, language attitudes

Bylos Latvijos Konstituciniame Teisme dėl kalbos vartojimo aukštojo mokslo įstaigose: pamokos kalbininkams ir sprendimus priimančioms asmenims

Santrauka. Šiame straipsnyje pagrindinis dėmesys skiriamas Latvijos Respublikos Konstitucinio Teismo byloms, susijusioms su kalbų vartojimu aukštosiose mokyklose, konkrečiai – *Aukštojo mokslo įstatymo* pataisoms. Vyksta teisinis ginčas dėl ginčijamų normų atitikties keletui Latvijos Konstitucijos (latv. *Satversme*) straipsnių ir Europos Sąjungos teisės normoms. Sociolingvistiniu požiūriu straipsnyje analizuojami pareiškėjų, įstatymų leidėjų ir į bylą įtrauktų ekspertų argumentai. Publikacijoje pateikiamos išvados apie teisinio proceso pritaikomumą ir rezultatus kuriant išsamią teoriją, kaip kalbos gali egzistuoti greta aukštajame moksle ir moksliniuose tyrimuose. Be to, straipsnyje aptariami kai kurie bendrieji svarstymai apie kalbos vartojimą akademinėje bendruomenėje ir už jos ribų.

Raktažodžiai: kalbos politika, kalbos įstatymai, valstybinė kalba, aukštasis mokslas, kalbinės nuostatos

1. Introduction

In recent decades, the fields of applied linguistics and sociolinguistics have seen extensive discussion about the use of languages in higher education and research. Voluminous collections of articles have been published on this topic, such as Humar, Žagar Karer (eds.) 2010; Hultgren et al. 2014; Stickel, Robustelli (eds.) 2015, Pieters, Keersmaekers (eds.) 2020; Wilkinson, Gabriëls (eds.) 2021. The majority of these contributions explore the role of English versus national (official) languages in non-Anglophone countries, as many universities have increasingly adopted English as their primary or parallel language for instruction and research. At the beginning of the 21st century, discussions on this topic largely focused on the positive aspects of “Englishization” as part of internationalization or on the negative outcomes for students’ academic performance, development of national (official) languages, and language maintenance.

However, in recent years, there has been a trend in most universities to opt for a parallel use of the respective official language and English in tertiary education. The recognition of national languages in higher education can be seen as a result of globalization, which refers to the adaptation of global influences to local cultures. Initially, the understanding of internationalization was limited to the switch to English as the primary language of instruction and research. However, as the negative consequences of this approach became apparent, many universities have shifted towards a parallel use of the official language and English: “Recently, reterritorialisation can be observed, and national/local languages seem increasingly relevant” (Conceição, Caruso 2022: 216). Some countries rely on specific university instructions and practices, while others have nationwide university language policy guidelines and special articles in the laws of higher education and research.

Latvia is a country with sound legal regulations concerning the use of languages in public spaces, including all levels of education, and government-approved guidelines for implementing basic principles of language policy.¹ While this situation is not exceptional, it is quite unique to legitimize studies in Latvian or other languages of the European Union only and to have several cases in the Constitutional Court regarding language use in higher education.

Therefore, the aim of this paper is to present the language-related cases in the Constitutional Court of the Republic of Latvia, analyze the arguments of the appli-

¹ *Official Language Law* (1999). Available: <https://likumi.lv/ta/en/en/id/14740> (accessed 10-04-2023); *Valsts valodas politikas pamatnostādnes 2021.-2027. gadam* (Official Language Policy Guidelines 2021–2027). *Latvijas Vēstnesis*, Nr. 166, 30.08.2021, <https://www.vestnesis.lv/op/2021/166.1> (accessed 10-04-2023).

cants, legislators and experts from a sociolinguistic point of view, and draw some conclusions about the applicability of the legal process and outcomes for development of a comprehensive theory of how languages can coexist in higher education and research and general considerations about language use in academia, and beyond.

2. Court cases involving language issues

Although there have been several cases in Supreme or Constitutional courts concerning the use of languages in education (e.g. in Canada, Spain, India, Malaysia, the Philippines, and Latvia), contesting issues of languages in higher education is not a common practice. In the past decade, there have been only a few cases concerning language policy at universities, such as in the South African Constitutional Court in 2018 and 2020 (Laubscher 2022) and the Philippines Supreme Court in 2018 (Buan 2018). These examples illustrate the complex and contested nature of language policies and practices in higher education and the crucial role that constitutional courts can play in shaping these policies. The decisions of these courts reflect a range of factors, including historical and cultural contexts, political priorities, and considerations of equity and access.

The Republic of Latvia is one of those countries where viewpoints on language are lasting and intense in political debates and public discussions. The objective language situation is undeniably at the root of this issue. In addition to the historic and political origins of present language use and attitudes, there are several reasons for legitimate concern about the maintenance of the Latvian language. First, the ethno-demographic composition of Latvia is such that Latvians compose only 60.2 percent of the total population (Population 2022). Second, Latvia is experiencing the sharpest population decline in the EU due to low birth rates and emigration. Third, the linguistic self-sufficiency of Russian speakers still hampers the integration of society (see Kļava, Vītola (eds.) 2022). Using the highest legal authority, such as the Constitutional Court, appears to be the appropriate method to resolve disputes in accordance with the principles of a democratic state and the rule of law.

3. Constitutional Court on language use in higher education institutions

On 21 June, 2021, the Parliament of Latvia (Saeima) adopted amendments to the *Law on Institutions of Higher Education*. In amendments to the Section 2 the words “institutions of higher education established by the state” were replaced by the words “institutions of higher education and colleges”. The text of the Article 56 (3) is as follows:

The study programmes of institutions of higher education and colleges shall be implemented in the official language. The use of foreign languages in the implementation of study programmes shall be possible only in the following cases: 1) study programmes which are acquired by foreign students in Latvia, and study programmes, which are implemented within the scope of co-operation provided for in European Union programmes and international agreements may be implemented in the official languages of the European Union. For foreign students the acquisition of the official language shall be included in the study course compulsory amount if studies in Latvia are expected to be longer than six months or exceed 20 credit points; 2) not more than one-fifth of the credit point amount of a study programme may be implemented in the official languages of the European Union, taking into account that in this part final and State examinations may not be included, as well as the writing of qualification, bachelor and master's thesis; 3) study programmes, which are implemented in foreign languages are necessary for the achievement of the aims of the study programme in conformity with the educational classification of the Republic of Latvia for such educational programme groups: language and cultural studies and language programmes. The licensing commission shall decide the conformity of the study programme to the educational programme group; and 4) joint study programmes may be implemented in the official languages of the European Union.

Therefore all the norms including language regulations will be applied to all higher education institutions irrespective of the procedures for the founding and financing.² This means that private universities are permitted to have education programmes in English, but not in Russian, because the latter is not an official language of the European Union.

On 18 July 2021 upon the application of twenty members of the 13th Saeima of the party "Saskaņa," the case 2019-12-01³ was initiated in the Constitutional Court of the Republic of Latvia. The applicants contested Section 56 (3) of the law "On

² At the academic year 2021/2022 there were 53 higher educational institutions including colleges: 32 state-founded, 19 – founded by legal or private persons, 2 branches of foreign higher education institutions. 77.02 per cent of students studied at the State-founded higher education institutions. *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2021. gadā. Galvenie statistikas dati. Report on Higher Education in Latvia, 2021. Main statistical data*. Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija, 2022: 3.

³ On Compliance of the Third Sentence of Section 5 (1), Section 56 (3) and Para 49 of the Transitional Provisions of the Law "On Institutions of Higher Education" with Article 1, Article 105 and Article 112 of the Satversme of the Republic of Latvia. Available: [https://www.satv.tiesa.gov.lv/en/cases/?case-filter-years=\[2019\]&case-filter-status=&case-filter-types=&case-filter-result=&searchtext=&page=2](https://www.satv.tiesa.gov.lv/en/cases/?case-filter-years=[2019]&case-filter-status=&case-filter-types=&case-filter-result=&searchtext=&page=2) (accessed 10-02-2023).

Institutions of Higher Education”, paragraph 49 of the Transitional Provisions⁴ as well as the third sentence of Section 5, paragraph 1⁵ regarding also private higher education institutions. The applicants considered that the contested norms restrict the freedom of private education institutions, thus violating the right to education, included in Article 112 of the Constitution of the Republic of Latvia, *Satversme*⁶, as well as the right to property, included in Article 105 of the *Satversme*⁷, examining these in interconnection with the principle of legitimate expectations that falls within the scope of Article 1 of the *Satversme*⁸.

On 11 June 2019 the Constitutional Court delivered the judgement that norms that provide that the language of instruction in study programmes of private institutions of higher education is the official language are incompatible with Article 112 and Article 113 of the *Satversme*; in the remaining part, examination of the case on its merits will be resumed. Therefore it decided to divide the case into two parts, and to create a new case (2020-33-01) in order to hear the case in substance and to request a preliminary ruling to the Court of Justice of the European Union.

On 7 September 2022 the Grand Chamber of the Court of Justice published their judgment.⁹ The conclusion was, that it is legitimate to adopt a law for higher education institutions “to provide teaching solely in the official language of that

⁴ “Amendments to Section 56 (3) of this Law with respect to the language in which study programmes are implemented shall enter into force on 1 January 2019. Institutions of higher education and colleges, where the language in which study programmes are implemented shall enter into force on 1 January 2019. Institutions of higher education and colleges, where the language in which study programmes are implemented does not comply with the provisions set out in section 56 (3) of this Law, shall have the right to continue implementing study programmes in the respective language until 31 December 2022. After 1 January 2019, enrolment of students in study programmes, the language of implementation of which is incompatible with provisions set out in Section 56 (3) of this Law, shall not be permitted.”

⁵ “In their activities, they shall cultivate and develop science, arts, and the official language.”

⁶ “Everyone has the right to education. The State shall ensure that everyone may acquire primary and secondary education without charge. Primary education shall be compulsory.”

⁷ “Everyone has the right to own property. Property shall not be used contrary to the interests of the public. Property rights may be restricted only in accordance with law. Expropriation of property for public purposes shall be allowed only in exceptional cases on the basis of a specific law and in return for fair compensation.”

⁸ “Latvia is an independent democratic republic.”

⁹ Available: <https://curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?jsessionid=AC852F-09B4772EEDC9D4CA13A2AC683B?text=&docid=265001&pageIndex=0&doclang=en&mode=lst&dir=&occ=first&part=1&cid=6509618> (accessed 20-03-2023).

Member State, in so far as such legislation is justified on grounds related to the protection of its national identity, that is to say, that it is necessary and proportionate to the protection of the legitimate aim pursued.” The Court stated that Member States may introduce, in principle, an obligation to use their official language, provided that such an obligation is accompanied by exceptions that ensure that a language other than the official language may be used in the context of university education. Such exceptions should, in order not to exceed what is necessary for that purpose, allow the use of a language other than Latvian, at least as regards education provided in the context of European or international cooperation, and education relating to culture and languages other than Latvian.

On 16 February 2023 the Constitutional Court of Latvia decided that restrictions on private institutions of higher education to implement study programmes in the official languages of the European Union are unconstitutional, while restrictions on other foreign languages are constitutional.¹⁰ The Constitutional Court acknowledged that restriction of fundamental rights is suitable for achieving legitimate goals, as the contested norms improve official language skills, as well as strengthens the role of Latvian in academia. It should be added that the provisions at issue in the main proceedings are not applicable to two higher education institutions, namely the Stockholm School of Economics in Riga and the Riga Graduate School of Law, which are governed by special laws.¹¹

The case 2021-45-01, concerning Article 56(3) of the Law on Higher Education Establishments, underwent repeated hearings and was concluded in May 2023. On 28th June 2023, the Constitutional Court issued a judgment focusing on the constitutionality of Section 56, Paragraphs three, four, and five of the Law on Institutions of Education. It recognized the contested norms, as they apply to universities and their teachings, as inconsistent with Articles 112 and 113 of the Constitution of the Republic of Latvia. The court declared these norms void from 1st July 2024. The Constitutional Court assessed whether the restriction on autonomy for both State and private universities, and the academic freedom of teaching

¹⁰ Available: <https://www.satv.tiesa.gov.lv/en/press-release/restrictions-on-private-institutions-of-higher-education-to-implement-study-programmes-in-the-official-languages-of-the-european-union-are-unconstitutional-while-restrictions-on-other-foreign-languag/> (accessed 12-03-2023).

¹¹ Law on the Stockholm School of Economics in Riga. (*Latvijas Vēstnesis*, 1995, No 164. Available: <https://likumi.lv/ta/en/en/id/37448> (accessed 10-02-2023); Law on the Riga Graduate School of Law. *Latvijas Vēstnesis*, 2018, No 220. Available: <https://likumi.lv/ta/en/en/id/302800> (accessed 12-03-2023).

staff, was imposed through a legitimate legislative process that adheres to the principle of good law.¹²

During the proceedings, it was noted that most study programmes are conducted in the official language to meet labour market demands. However, the Court emphasized that legal provisions concerning the national language must ensure sufficient guarantees for the constitutional status of the official language. Such an approach is vital for safeguarding the official language's sustainable protection and should not be influenced by trends in the labour market. The Court concluded that the contested rules undermine the quality of higher education and the official language. Consequently, it allows only those study programmes that have received a rating of "good" or "excellent" to be implemented in foreign languages, while programs with a lower assessment can only be offered in the official language. This may jeopardize the availability of quality higher education in the official language and hinder the academic and scientific development of the official language.

The Constitutional Court also noted that there was no assurance from the legislator about whether exceptions to the general regulations regarding the use of the official language and foreign languages would be permitted at different levels of study or in specific sectors of science.

The judgment recognized that the restriction of fundamental rights contained in the contested norms was not based on a law passed in due course. The Court emphasized that the legislator's role, in accordance with the principle of good legislation, extends beyond assessing the lessons expressed in the Constitutional Court judgment. It also involves identifying the perspectives of stakeholders and respecting the rights of minorities as far as possible.

It is important to mention that although the applicants argued that the contested resolution affects the right of Latvian universities to engage in commercial activities, the judgment did not specifically address the compliance of the rules with Section 105 of the Constitution (Lielbriede 2023).

Regarding the validity of the contested resolution, the Constitutional Court stressed that these legal norms are linked to Latvia's constitutional identity—the official language. To provide ample time for developing a new framework, promoting university autonomy, ensuring academic freedom for teaching staff, and protecting the official language in higher education, a reasonable period was granted until

¹² Spriedums Latvijas Republikas vārdā 2023. gada 28. jūnijā lietā Nr. 2021-45-01. Available: https://www.satv.tiesa.gov.lv/web/viewer.html?file=https://www.satv.tiesa.gov.lv/wp-content/uploads/2021/12/2021-45-01_Spriedums.pdf#search= (accessed 24-07-2023).

1st July 2024. The Council of Ministers instructed the Ministry of Education and Science to submit the relevant draft legislation to the Cabinet by 1st November 2023, so the final norms have not yet been approved.

4. Should universities cultivate and develop the State language?

The Constitutional Court thus confirmed that the third sentence of Section 5, Paragraph 1 has been recognized as compatible with the *Satversme*:

Constitutional Court finds that, by the obligation to cultivate and develop the official language [...] the legislator has specified the positive obligation of the State to create such regulation on higher education that ensures that institutions of higher education act in the society's interests. Moreover, it should be taken into account that the contested norms grant broad discretion to institutions of higher education in performing this task (2020: 49).¹³

From legal point of view the outcome of the court proceedings could be considered an important step towards strengthening the positions of Latvian. Nevertheless, this case revealed a lot of overt and covert processes around the implementation of the status of the sole official State language for Latvian. Therefore, this simple sentence is worth of more detailed analysis.

Law on Higher Education (in force since 1 December 1995) originally stipulated that higher education institutions “In their activities [...] shall cultivate and develop science and art” (Section 5, Paragraph 1).¹⁴ In 21 June 2018, after prolonged discussions at the *Saeima* (Parliament of the Republic of Latvia) this sentence has been reworded as follows: “In their activities, they shall cultivate and develop science, arts, and the official language.”¹⁵

On 17 July 2017, member of the Latvian Parliament had submitted proposals for the second reading of draft law No.923/Lp12 and, inter alia, had recommended amending Section 5 of the law “On Institutions of Higher Education,” establishing the obligation for the institutions of higher education to cultivate and develop the

¹³ Judgement on Behalf of the Republic of Latvia in Riga on 11 June 2020 in Case No.2019-12-01. Available: https://www.satv.tiesa.gov.lv/web/viewer.html?file=https://www.satv.tiesa.gov.lv/wp-content/uploads/2019/07/2019-12-01_Judgement.pdf#search (accessed 10-03-2023).

¹⁴ *Latvijas Vēstnesis*, 17.11.1995., Nr. 179. Available: <https://www.vestnesis.lv/ta/id/37967> (accessed 12-03-2023).

¹⁵ Available: <https://likumi.lv/ta/en/en/id/37967-law-on-higher-education-institutions> (accessed 12-03-2023).

official language. However, the other proposal by the same member of Parliament envisaged the possibility for institutions of higher education to determine independently the language of instruction, and delete the third part from Section 56 of the law.¹⁶ The Education, Science and Culture Committee of the Saeima examined these proposals at the sitting of 21 February 2018. The proposal to amend Section 5 of the law “On Institutions of Higher Education” was supported but other proposals were dismissed.

Initially, it may appear that the responsibility assigned to universities to promote and enhance the official language is a crucial measure in reinforcing the positions of language. Although the wording of this norm is general, it possess a symbolic significance. It is referred to as the “symbolic function of the official language.” Symbolic concepts are commonly employed in sociolinguistic research as well as legal and programmatic documents. Lawmakers and researchers frequently leave these concepts undefined, given the difficulty of accurately defining a notion that is well understood at the level of everyday consciousness. As a result, there is considerable scope for a wide interpretation of the meaning, creating legal ambiguity that undermines the role of these concepts in language policy implementation. Despite this, symbolic concepts remain a potent tool in shaping language attitudes and practices, even in the current era of pragmatic language policies. The integrative role of the Latvian language cannot be fully equated with its symbolic function. However, it cannot be refuted that an important symbolic component underlies the conceptual basis of Latvian language policy, linking the use of the national language to national identity and value systems. As stated by F. Coulmas, “languages have non-pecuniary values associated with culture, tradition, ancestry and group membership, etc. This kind of symbolic value is hard to quantify but when it comes to deciding on language policies, it has to be taken into account and weighed against the pecuniary market value of language skills” (Coulmas 2020: 25).

5. Discussion

From sociolinguistic point of view we may ask: is it enough to emphasize the symbolic role of the national language by providing a task for universities to promote the Latvian language while at the same time omitting even the most general regulations on language use? Does it mean emphasizing the symbolic role of the

¹⁶ Grozījumi Augstskolu likumā (Nr.923/Lp12). Likumprojekts otrajam lasījumam. Available: <https://titania.saeima.lv/LIVS12/SaeimaLIVS12.nsf/0/C1DE620ADBEAE4B9C22582740-0449741?OpenDocument> (accessed 07-04-2023).

official language but not its use in teaching and research activities? Are the norms included in the Law on Higher Education Institutions crucial for the vitality of the official language, and how to evaluate the public opinion on the issue? In turn, from the legal point of view of the Constitutional Court, it is necessary to base their judgments on legal and political arguments following the legislation and court practices in Latvia and European Union. The Court evaluates contested norms by taking into account several criteria, e.g. whether they are necessary for the achievement of legitimate aims and, consequently, whether they are proportionate and ensure harmony with European Union law. Although the tasks of sociolinguists and legal experts differ, in both cases several factors have been taken into account: language situation in a country, goals of language policy, and historically established language attitudes among decision-makers as well as the general public.

During the last decades, language attitudes have been intensively studied in many countries, including Latvia and Lithuania (see Druviete (ed.) 2021; Ramonienė 2022). Language attitudes refer to the opinions and beliefs that individuals hold towards different languages, which are shaped by social, cultural, historical, and political factors. Language attitudes play an important role also in higher education, as they can influence the use and status of different languages within academic settings. However, in some cases, there may be tensions between the official language and other languages. This can lead to debates and discussions around language policies and the role of different languages in higher education involving attitudinal dimensions. As Meilutė Ramonienė points out,

language attitudes are closely linked to changes in society and language use, as well as to language policy. It is therefore very important to study them consistently, not only for academic reasons but also to understand trends in linguistic behaviour, to predict changes in the linguistic life of a society, and to influence the formation of attitudes. Research on language attitudes can contribute to the success and efficiency of the language policy (Ramonienė 2022: 283).

Language attitudes can have implications for language instruction and learning in higher education. Students' attitudes towards the languages they are studying can impact their motivation, engagement, and willingness to use the language outside of the classroom. In the study of Latvian language attitudes, the related term "language ideologies" is also used to describe the considerations beyond language use, without any bias:

The individual language attitude of a speaker as a representative of a certain social group is a personal expression of socially conditioned ideology. Ideology is often

perceived as a self-evident, generally accepted system of beliefs, viewing attitude more as an individual, subjective expression of the same. In this study, language ideology was understood as a systemic set of political, legal and ethical views to ensure the resilience and stability of a particular language in a given linguistic situation, based on the belief that the development of the Latvian language is one of the causes and tasks of the Latvian state (Druviete 2021: 229).

Kerttu Rozenvalde and Joseph Soler, who are studying language use in higher education in Latvia and Estonia (Rozenvalde 2018; Soler, Vihman 2018), clearly point out the conflicting positions in the discourse surrounding language use:

Whereas the culturalists see language use and policies at universities as affecting language use and ideologies also beyond universities, the internationalists tend to argue that the policies aiming at more qualitative and competitive higher education have nothing to do with maintaining the official languages because this objective can be reached by other means. Consequently, at a more fundamental level, the debates both in Estonia and Latvia revolve around the question of whether language use and policies at universities affect language use and ideologies also in other spheres of life, and whether universities should primarily act to serve the state (Soler, Rozenvalde 2021: 71).

In the discussed case in the Constitutional Court we can witness arguments from representatives of both ideologies. The “internationalists” argue that the legal framework that restricts the use of foreign languages in the study process may affect the protection of minority rights. They demand alternative means of achieving legitimate goals, for example, allowing such an exception that study programmes in the form of distance learning can be implemented in foreign languages (namely Russian), and point out that the new amendments have affected the commercial activities of private universities, thus not achieving a fair balance between the right to conduct commercial activities and the need to strengthen the use of the national language in higher education.

The “culturalists” argue that private universities, like state universities, are an integral part of the common higher education space and issue state-recognized diplomas. Therefore, it is impermissible to exempt them from the nationally important task of strengthening the official language. In Latvia, the official language still bears the consequences of the Soviet occupation’s forced Russification. The Latvian language’s status in several sociolinguistic functions does not correspond to its official status. Adequate knowledge of the official language is necessary for individuals to participate fully in social life. The state language ensures the state’s functioning

and individual inclusion in society (cf. Constitutional Court's judgment of April 23, 2019, in case No. 2018-12-01, paragraph 24.2). The ability of persons belonging to minorities to communicate freely on any issue in the official language is indispensable in preserving the democratic state system. This ability is equally important for both minority individuals and society as a whole because it allows for free communication among all members of society and with the state (see the judgment of the Constitutional Court of November 13, 2019 in case No. 2018-22-01, paragraph 22.2)¹⁷. In 2005, concerning the case about language use in general education, the Constitutional Court indicated that in the historical context of Latvia, the issues of the official language should not be viewed in isolation from the policy implemented by the Soviet occupation regime and the complex ethno-demographic situation that arose as a result (cf. the judgment of the Constitutional Court of May 13, 2005 in case No. 2004-18-0106, paragraph 1 of the conclusions). In the cases initiated against Latvia, the European Court of Human Rights also takes into account the historical context, including the time of occupation, stating that the rights contained in the *European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms* cannot be interpreted and applied in a vacuum.¹⁸

If we acknowledge that the ultimate aim of language policy in a country is to maintain its language, and that scholars in applied linguistics and sociolinguistics have a responsibility to offer recommendations to policy-makers, we must recognize the crucial role of this field in promoting the full functionality of a language. If a language performs poorly in a specific sociolinguistic domain, such as higher education and science, it can directly impact other domains and diminish the language's overall quality, including terminology processes, academic writing, and scientific popular literature. Additionally, changes in language teaching and learning ideologies and practices throughout the education system may result from linguistic transformations in one phase, given the system's hierarchical subordination. Thus, it is crucial to recognize the negative effects of subtractive bilingualism in higher education and take necessary measures to safeguard the official language's full potential in all education and research phases.

¹⁷ See: <https://www.satv.tiesa.gov.lv/en/press-release/another-case-initiated-with-respect-to-provisions-governing-the-implementation-of-study-programmes-at-higher-education-institutions-and-colleges-in-the-official-language/> (accessed 05-04-2023).

¹⁸ Judgment in the name of the Republic of Latvia in case No. 2004-18-010. Available: https://www.satv.tiesa.gov.lv/web/viewer.html?file=/wp-content/uploads/2004/08/2004-18-0106_Spriedums_ENG.pdf#search= (accessed 01-04-2023).

6. Conclusions

The gap between higher education and science policy and language policy for the sustainability and development of the official (state) language is evident in almost all countries where English is not the dominant language. Latvia is no exception, and sharp discussions about language use in universities are expected in the future, too. Currently, there is too little desire to learn from the experiences and mistakes of other countries, as well as to view the language of universities not only in the context of educational competitiveness but also in the context of the language situation. However, we have sufficient theoretical knowledge, internationally binding documents, and specific examples from other countries to at least prove that a simplified and hasty approach to languages in universities for short-term goals should not create problems on a much broader and deeper scale.

The use of languages and the role of English in various academic fields at the university level have sparked debates in non-Anglophone regions worldwide, and political measures have been proposed to address this issue. Language use in academia is interconnected with the language situation and policy of the country. Domain loss in academia affects the quality of the language in other areas and the education system as a whole. Despite differing viewpoints, there is a growing trend towards parallelingualism, allowing for the use of both the national language and English in tertiary education and research, promoting national identity and international knowledge exchange.

When establishing legal regulations for language use in higher education and research, we observe a close interconnection between sociolinguistic and legal aspects. Cases related to language use in higher education at the Constitutional Court of the Republic of Latvia expose numerous issues that are relevant not only for politicians and scholars in Latvia but also for other countries. The ongoing legal dispute regarding the compliance of the contested norms of the *Law on Higher Education Institutions* with various articles of the Constitution of Latvia (*Satversme*) and the legal norms of the European Union provides valuable insights for all of us.

References

Buan, L. 2018. *Supreme Court lifts TRO: Filipino not required subject in college*. Available: <https://www.rappler.com/nation/216393-supreme-court-lifts-tro-filipino-not-required-subject-college/> (accessed 30-03-2023).

Conceição, M. C., E. Caruso. 2022. Higher education language policies for mobility and inclusion. F. Grin, L. Marácz, N. K. Pokorn (eds.). *Advances in Interdisciplinary Language Policy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 215–234.

Coulmas, F. 2020. Economic theory and the diffusion of languages. *Language and Economy. Language Industries in a Multilingual Europe*. Contributions to the EFNIL Conference 2019 in Tallinn. Ed. by T. Tender, and L. M. Eichinger. Budapest: Research Institute for Linguistics.

Druviete, I. (ed.). 2021. *Latviešu lingvistiskā attieksme: vērtības, pārlicība, prakse. Latvian Language Attitudes: Values, Beliefs, Practice. Collective Monograph*. Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds.

Hultgren, A. K., F. Gregersen, J. Thøgersen (eds.). 2014. *English in Nordic Universities. Ideologies and Practices*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 225–249.

Humar, M., M. Žagar Karer 2010. *National Languages in Higher Education*. Ljubljana: Založba ZRC.

Kļava, G., I. Vitola (eds.). 2022. *The Language Situation in Latvia: 2016–2020. A Sociolinguistic Study*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra. Available: https://valoda.lv/en/wp-content/uploads/2017/01/ValodasSituacijaLatvija_2016%E2%80%932020_A4_ENG_WEB.pdf (accessed 24-10-2022).

Laubscher, R. 2022. Recognition of Language Rights in South Africa: Innovation or Dismal Failure? *Gdańsk Legal Studies* 4 (56), 63–78. Available: <https://doi.org/10.26881/gsp.2022.4.05> (accessed 26-04-2023).

Lielbriede, L. 2023. Nepienācīga Satversmes tiesas sprieduma izpilde lietā par izglītību valsts valodā augstskolās. *Jurista Vārds*, 28 (1294), 32.-33.

Ramonienė, M. 2022. Introduction. Language attitudes and their research. M. Ramonienė (ed.). *Sociolingvistinė Lietuvos panorama. Gyventojų kalbinės nuostatos ir kalbinis elgesys*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 283–284.

Strategy. 2005. *A New Framework Strategy for Multilingualism: Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Brussels: Commission of the European Community. Available: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:en:PDF> (accessed 26-04-2023).

Pieters, D., T. Keersmaekers (eds.). 2020. *Internationalisation of Universities and the National Language*. Berlin: Peter Lang.

Population. 2022. *Population by ethnicity at the beginning of year 1935–2022*. Available: https://data.stat.gov.lv/pxweb/lv/OSP_PUB/START__POP__IRE/IRE010 (accessed 10-01-2023).

Rozenvalde, K. 2018. *Multi-layered language policy in higher education in Estonia and Latvia: Case of national universities*. Summary of doctoral dissertation. Rīga: University of Latvia Press.

Soler, J., V. A. Vihman. 2018. Language ideology and language planning in Estonian higher education: Nationalising and globalising discourses. *Current Issues in Language Planning* 19 (1), 22–41.

Soler, J., K. Rozenvalde. 2021. The Englishization of higher education in Estonia and Latvia. Actors, positionings, and linguistic tensions. R. Wilkinson, R. Gabriëls (eds.). *The Englishization of Higher Education in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 57–75.

Stickel, G., C. Robustelli (eds.). 2015. *Language Use in University Teaching and Research: Contributions to the Annual Conference 2014 of EFNIL in Florence*. Duisburg Papers on Research in Language and Culture. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Wee, L., R. B. H. Goh, L. Lim (eds.). 2013. *The Politics of English. South Asia, Southeast Asia and the Asia Pacific*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Wilkinson, R., R. Gabriëls (eds.). 2021. *The Englishization of Higher Education in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

This research is supported by state research programme “Letonika – Fostering a Latvian and European Society” project “Use and Development of Contemporary Latvian” (№ VPP-LETONIKA-2022/1-0001).

Vilniaus universiteto studentų iš užsienio šalių motyvacija mokytis lietuvių kalbos kaip svetimšios

Justina BRUŽAITĖ-LISECKIENĖ

Vilniaus universitetas

justina.bruzaitė-liseckienė@flf.vu.lt

Moksliniai interesai: svetimųjų kalbų mokymasis ir išmokimas, svetimųjų kalbų mokymosi motyvacija, tekstynų lingvistika, lengvai suprantama kalba

Scientific interests: second language learning and acquisition, motivation in second-language learning, corpus linguistics, easy language

Anotacija. Straipsnyje analizuojama Vilniaus universiteto studentų motyvacija mokytis lietuvių kalbos kaip svetimšios, nustatant, kokie sociolingvistiniai veiksniai daro reikšmingą įtaką studentų motyvacijai. Pagrindinis tyrimo įrankis – motyvacijos mokytis lietuvių kalbos kaip K2 klausimynas, sudarytas remiantis dviejų motyvacijos mokytis kalbų tyrėjų Roberto Gardnerio (2004) ir Zoltáno Dörnyei (2010) teorijų ir klausimynų pagrindu. Tyrime dalyvavo 89 Vilniaus universiteto studentai, pradedantieji lietuvių kalbos kaip K2 mokiniai. Iš tiriamųjų 50 buvo medicinos studentai, 39 – asmenys, lankantys lietuvių kalbos kursus mainų programos *Erasmus* studentams. Tyrimas atskleidė, kad galima išvelgti reikšmingų skirtumų tarp *Erasmus* studentų ir medicinos studentų motyvacijos mokytis lietuvių kalbos. Ypač žema motyvacija pasižymėjo medicinos studentai, kaip vienintelę lietuvių kalbos mokymosi priežastį nurodę tai, kad kursas jiems yra privalomas.

Raktažodžiai: motyvacija, svetimųjų kalbų mokymasis, lietuvių kalba kaip svetimoji, sociolingvistiniai veiksniai, motyvacijos mokytis kalbų klausimynas

The Motivation of the Foreign Students of Vilnius University to Learn Lithuanian as a Second Language

Summary. The article analyses the motivation of students of Vilnius University to learn Lithuanian as a second language and determines which sociolinguistic factors have a significant influence on students' motivation. The main research tool is the questionnaire on motivation to learn Lithuanian as a L2, which was created based on the theories and questionnaires of two linguistic researchers on learning motivation, Robert Gardner (2004) and Zoltán Dörnyei (2010). 89 students of Vilnius University, beginners of Lithuanian language as L2 students, participated in the study. 50 subjects were medical students, 39 were students attending Lithuanian language courses as Erasmus exchange students. The study found that motivation to learn Lithuanian is usually significantly influenced by students' main reason for choosing to learn Lithuanian. Those who emphasised that they were learning

Lithuanian because the course was mandatory for them (i.e., the majority of medical students) had, in most cases, lower motivation to learn Lithuanian. The latter students should be distinguished from those who cite living in Lithuania or the desire to communicate in Lithuanian as reasons for learning Lithuanian. The motivation of these subjects to learn Lithuanian is related to the image of the ideal self, integrative motivation, positive state of the Lithuanian language learning environment, attitude toward the Lithuanian community, interest in L2 learning, and effort to learn Lithuanian. This shows a much closer connection not only with the Lithuanian language itself, but also with the context in which it is learned and used. Significant differences in motivation to learn Lithuanian are also found between medical students and Erasmus exchange students. The motivation of medical students differed from that of Erasmus students, who scored significantly higher only on preventive motivation. Erasmus students, on the other hand, learn Lithuanian under more general cultural and educational incentives (greater interest in Lithuanian culture, motivation to learn L2).

Keywords: motivation, second language acquisition, Lithuanian as a second language, sociolinguistic factors, language learning motivation questionnaire

1. Įvadas

Tam, kad išmoktume svetimosios kalbos (toliau – K2¹), mums būtina motyvacija (de Bot et al. 2006: 72; Gardner 2012: 216). Manoma, kad motyvacija yra svarbiau net ir už pačius K2 mokinio gabumus (Dörnyei 2010: 74). Turbūt todėl pasaulyje gausu tyrimų, sutelktų į įvairius motyvacijos mokyti K2 klausimus (plg. Wu 2022). Vienuose šių tyrimų kurtos motyvacijos mokyti K2 teorijos (plg. Gardner 1985; Dörnyei 2010). Kituose tyrimuose atspiriant nuo šių teorijų gilinamasi į konkretesnius su motyvacija ir K2 išmokimu susijusius klausimus. Pavyzdžiui, nagrinėjamas ryšys tarp motyvacijos, kalbinių nuostatų ir kalbos išmokimo rezultatų (plg. Engin 2009; Hernández 2010), analizuojama įvairių sociolingvistinių ir kitų veiksnių įtaka K2 mokymosi motyvacijai (plg. Akram, Ghani 2013; Okuniewski 2014; Lamb, Ariasndy 2020). Lietuvoje tyrimų, sutelktų į motyvacijos mokyti lietuvių kalbos kaip K2, praktiškai nebūta. Išskirti būtų galima tik gimnazijų rusų ir lenkų ugdomosiomis kalbomis moksleivių motyvacijos mokyti lietuvių kalbos tyrimą (Vilkienė et al. 2019).

Aprašomame tyrime keliamas tikslas ištirti Vilniaus universiteto (toliau – VU) studentų motyvaciją mokyti lietuvių kalbos kaip K2, nustatant, kokie socio-

¹ Kaip įprasta svetimųjų kalbų įsisavinimo kontekste, K2 (angl. *L2*) terminas yra vartojamas kitai negu gimtajai (K1, angl. *L1*) kalbai vadinti (plg. Van Patten, Benati 2010). Taigi K2 apima tiek antrąją, tiek trečiąją ir kitas vėliau įsisavintas ir išmoktas kalbas.

lingvistiniai veiksniai daro reikšmingą įtaką studentų motyvacijai. Veiksniai, į kuriuos gilinamasi tyrime yra: lytis, amžius, studijų tipas ir studentų nurodoma priežastis, kodėl jie mokosi lietuvių kalbos.

Pagrindinis tyrimo įrankis – motyvacijos mokyti lietuvių kalbos kaip K2 klausimynas, papildytas trumpa sociolingvistine anketa (žr. priedą). Motyvacijos mokyti lietuvių kalbos kaip K2 klausimynas sudarytas dviejų motyvacijos mokyti anglų kalbos klausimynų (Gardner 2004; Dörnyei, Taguchi 2010) pagrindu. Klausimyną iš viso užpildė 89 VU studentai, pradedantieji lietuvių kalbos kaip K2 mokiniai. Tyrime dalyvavo 50 medicinos studentų ir 39 studentai, lankantys lietuvių kalbos kursus mainų programos *Erasmus* studentams (7 iš jų – laisvieji klausytojai, nestudijuojantys kitų dalykų VU). Studentų amžiaus vidurkis – 23 metai, iš viso apklaustų moterų buvo 58, o vyrų – 31. Tyrimo dalyvių gimtoji kalba (toliau – K1) itin varijavo. Iš viso tyrime dalyvavo studentai, kurie kalbėjo 22 skirtingomis K1 (pvz.: lenkų k., japonų k., graikų k., arabų k. ir pan.). Tyrimas atliktas 2022 m. gruodžio mėnesį, studentams bebaigiant pirmą lietuvių kalbos kurso semestrą. Surinkti tyrimo duomenys apdoroti ir analizuoti programa „R“, taikant statistinę regresinę analizę.

2. Teoriniai tyrimo pamatai

Robertas Gardneris buvo vienas ryškiausių motyvacijos mokyti K2 tyrinėjimo pradininkų. K2 mokymąsi jis laikė socialiniu ir psichologiniu reiškiniu. Jo požiūriu, K2 mokymuisi ypač svarbus kontekstas – tai, kokiomis aplinkybėmis ir kokioje kultūrinėje aplinkoje mokomasi K2 (Gardner 1985). Gardneris sukūrė vadinamąjį socioedukacinį K2 mokymosi modelį.

Socioedukacinis svetimšios kalbos mokymosi modelis padėjo pamatus motyvacijos ir kalbinių nuostatų mokantis svetimšios kalbos tyrimams ir tolimesnėms teorijoms. Pavyzdžiui, Gardneris išskyrė dvi K2 mokinių grupes, kurių viena kalbos mokosi dėl praktinių motyvų (poreikio įsidarbinti, baigti mokyklą, susikalbėti situacijoje, kurioje kita kalba negelbėtų, ir pan.), o kita – vedama integracinių paskatų (pažinti tikslinės kalbos prigimtį, tautos kultūrą, norint tapti tos kultūros dalimi ir pan.). Taigi Gardneris buvo klasikinio instrumentinės ir integracinės motyvacijos skyrimo pradininkas.

Dörnyei perėjo nuo dichotominės instrumentinės ir integracinės motyvacijos skirties prie motyvacijos kaip sudedamosios vidinio „aš“ dalies sampratos. Ši sistema pagrįsta teorine psichologijos prieiga. Dörnyei K2 mokymosi motyvacijos sistemoje skiriami du vidiniai „aš“: idealusis „aš“ (angl. *ideal self*) ir deramasis „aš“ (angl. *ought-to self*). Idealusis „aš“ susijęs su tuo, ko K2 mokinys trokšta ir tikisi, koku žmogumi jis nori tapti. Deramasis „aš“ perteikia tai, kas derama, atitinka normas, kokias atsakomybes prisiima ir kokias pareigas atlieka K2 mokinys.

Taip pat Dörnyei vidinio „aš“ modelį papildo dar vienu veiksnium – mokymosi aplinkos įtaka. Manoma, kad mokymosi patirtis gali padėti geriau atskleisti vidinio „aš“ pasaulį, jame vykstančius pokyčius (Ushioda, Dörnyei 2012: 401). Taigi psichologiniame motyvacijos mokytis K2 modelyje Dörnyei išskiria tris svetimiosios kalbos išmokimo motyvacijos komponentus: idealųjį „aš“, deramąjį „aš“ ir mokymosi aplinką. Visa tai susiję su klasikiniu instrumentinės ir integracinės motyvacijos skyrimo modeliu, tačiau kartu ir leidžia giliau ne tik socialiniu, bet ir psichologiniu požiūriu analizuoti motyvaciją mokytis K2.

3. Tyrimo duomenys

3.1. Motyvacijos mokytis lietuvių kalbos kaip K2 klausimyno sudarymas

Du motyvacijos ir kalbinių nuostatų klausimynai (Dörnyei, Taguchi 2002; Gardner 2004), skirti anglų kaip K2 mokymuisi tirti, šio darbo autorės buvo pritaikyti lietuvių kaip K2 mokymosi tyrimui. Iš dviejų klausimynų atrinkta 40 teiginių, sukelkų į 10 skirtingų motyvacijos skalių (vienai skalei tirti skiriami 4 teiginiai).

Klausimyne užkoduota 10 motyvacijos mokytis K2 skalių:

1. **Instrumentinė-skatinamoji motyvacija.** Šia skale tiriama, kiek K2 mokėjimas yra aktualus kaip galimybė pasiekti tam tikrų teigiamų rezultatų.
2. **Idealusis „aš“.** Tai psichologinė tiriamųjų būsena, susijusi su asmenybės norais ir lūkesčiais, t. y. savęs matymu.
3. **Instrumentinė-prevencinė motyvacija.** Ši skalė atskleidžia, kiek K2 yra reikalinga kaip galimybė išvengti tam tikrų nemalonumų, problemų.
4. **Deramasis „aš“.** Ši skalė apima tai, kokias asmenybės normas bando atitikti tiriamasis, kokią atsakomybę mokydamasis K2 jis prisiima.
5. **Integracinė motyvacija.** Ši skalė žymi, kiek K2 mokymasis yra svarbus kaip priemonė integruotis į K2 bendruomenę.
6. **Lietuvių kalbos mokymosi aplinka.** Tai tiriamųjų būsena K2 pamokose.
7. **Požiūris į lietuviškai kalbančią bendruomenę.** Šia skale tiriama, kiek įdomi ir patraukli yra K2 bendruomenė.
8. **Domėjimasis lietuvių kultūra.** Skalė atskleidžia, kiek tiriamajam yra svarbu pažinti K2 kultūrą.
9. **Domėjimasis K2 mokymusi.** Tai noras mokėti kuo daugiau, daugiakalbystės vertinimas.
10. **Pastangos mokytis lietuvių kalbos.** Gardnerio (1985) pabrėžiama, kad motyvacija mokytis K2 yra stipriai susijusi su tuo, kiek dėmesio K2 mokiniai skiria mokymuisi.

Tiriamųjų užduotis – pažymėti, kaip stipriai su pateiktais teiginiais jie (ne)sutinka. Kai kurie teiginiai buvo formuluojami neigiamai. Taip buvo siekiama išvengti, kad respondentai savo atsakymus pildytų automatiškai, t. y. negalvodami. Galutiniam tyrimo klausimyne teiginiai pateikti atsitiktine tvarka.

Motyvacijos mokyti lietuvių kalbos kaip K2 klausimynas papildytas trumpa sociolingvistine apklausa (žr. priedą). Joje buvo klausiama apie tyrime dalyvaujančių studentų lytį, amžių, K1, studijų tipą ir priežastį, dėl kurios jie mokosi lietuvių kalbos. Pastarasis klausimas yra atviras (žr. priedą).

3.2. Motyvacijos mokyti lietuvių kalbos kaip K2 apklausos duomenų parengimas analizei

Visi klausimyno rezultatų duomenys buvo suvesti į *Excel* lentelinę skaičiuoklę. Apibendrinant respondentų atsakymus į motyvacijos klausimyno klausimus ir skaičiuojant rezultatus, už kiekvieną atsakymą *strongly agree* (liet. *visiškai sutinku*) skiriami 5 balai, už *agree* (liet. *sutinku*) – 4 balai, už *neither agree nor disagree* (liet. *nei sutinku, nei nesutinku*) – 3 balai, už *disagree* (liet. *nesutinku*) – 2 balai, o už *strongly disagree* (liet. *visiškai nesutinku*) – 1 balas. Aukštesnis balas rodo didesnę motyvaciją ir pozityvesnes nuostatas lietuvių kalbos kaip svetimšios atžvilgiu. Neigiamai suformuluotų klausimų atvejais (pvz.: *Studying foreign language is not enjoyable* (liet. *Užsienio kalbų mokymasis manęs nedžiugina*)) balai buvo skaičiuojami atvirkštine tvarka (už atsakymą „strongly agree“ (liet. *visiškai sutinku*)) skiriamas 1 balas, o už „strongly disagree“ (liet. *visiškai nesutinku*) – 5 balai.

Atsakymai į atvirą sociolingvistinės apklausos klausimą, kodėl studentai šiame kurse mokosi lietuvių kalbos, buvo kokybiškai išanalizuoti ir suskirstyti į keturias kategorijas:

1. Mokausi lietuvių kalbos, nes kursas privalomas.
2. Mokausi lietuvių kalbos, nes čia gyvenu.
3. Mokausi lietuvių kalbos, nes noriu bendrauti su lietuviais.
4. Mokausi lietuvių kalbos dėl kitos priežasties.

Į pirmąją kategoriją pateko tokie atsakymai, kaip: *I have to* (liet. *Aš privalau*), *It is mandatory* (liet. *Kursas privalomas*) ir pan., į antrąją: *I live here* (liet. *Aš čia gyvenu*), *It is important to know when living here long term* (liet. *Svarbu mokėti kalbą, kai čia apsigyvenai ilgam*) ir pan., į trečiąją: *I wanted the skills to get through basic conversations* (liet. *Norėjau išmokti pagrindinių pokalbių*), *I wanted to be able to have simple conversations* (liet. *Norėjau palaikyti paprastus pokalbius*), į ketvirtąją pateko įvairios priežastys, pavyzdžiui: *I want to learn Lithuanian to be able to study Lithuanian literature* (liet. *Noriu išmokti lietuviškai, kad galėčiau studijuoti lietuvių literatūrą*).

4. Tyrimo rezultatai

Toliau duomenys buvo analizuojami kiekvienai iš motyvacijos skalių pritaikius regresinę duomenų analizę. Ši analizė leido ištirti, kurie iš veiksnių, įtrauktų į sociolingvistinę apklausą, daro reikšmingą įtaką tyrimo dalyvių motyvacijai mokytis lietuvių kalbos. Toliau kiekviena motyvacijos skalė ir ją lemiantys veiksniai aptariaimi atskirai.

4.1. Instrumentinę-skatinamąją motyvaciją lemiantys veiksniai

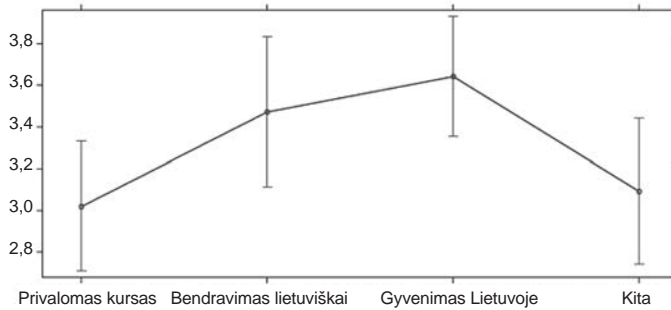
Atliktus regresinę duomenų analizę paaiškėjo, kad iš visų į pirminę analizę įtrauktų veiksnių (respondentų lyties, amžiaus, studijų tipo bei mokymosi kursuose priežasties) statistiškai reikšmingos įtakos studentų instrumentinei-skatinamajai motyvacijai turėjo tik lietuvių kalbos kaip K2 mokymosi priežastis. Studentų, nurodžiusių, kad lietuvių kalbos jie mokosi dėl to, kad gyvena Lietuvoje, instrumentinę-skatinamoji motyvacija buvo 0,6 balo (vertinant 5 balų skale) aukštesnė negu studentų, nurodžiusių, kad jie mokosi lietuvių kalbos, nes kursas jiems privalomas (1 lentelė).

1 lentelė. Instrumentinės-skatinamosios motyvacijos rezultatų modelis

Fiksuoti modelio parametrai	Parametru įverčiai	Standartinė paklaida	Parametro reikšmingumas (p reikšmė)
Laisvasis narys	3,021	0,157	<0,001
Priežastis (bendravimas)	0,451	0,239	0,063
Priežastis (gyvenimas)	0,622	0,213	0,005
Priežastis (kita)	0,071	0,236	0,763
Atvejų skaičius	89		
R ² / pakoreguotasis R ²	0,114 / 0,083		

Kaip iliustruojama 1 paveiksle, skirtumų būta ir tarp kitas priežastis nurodžiusių studentų, tačiau jie nebuvo statistiškai reikšmingi.

Tačiau aiški ir logiška tendencija yra matyti – studentai, kursą pasirinkę dėl gyvenimo Lietuvoje, yra motyvuoti mokytis kalbos, nes kalba jiems pasitarnauja kaip skatinamasis instrumentas. Vis dėlto medicinos studentai, kaip lietuvių kalbos priežastį nurodę tik kurso privalomumą, nors ir gyvena Lietuvoje ir kartais jau studijuodami susiduria su lietuviškai kalbančiais pacientais, lietuvių kalbos kaip reikšmingo instrumento savo gyvenime nemato.



1 paveikslas. Instrumentinės-skatinamosios motyvacijos balų pasiskirstymas pagal lietuvių kalbos mokymosi priežastį

4.2. Idealo „aš“ motyvaciją lemiantys veiksniai

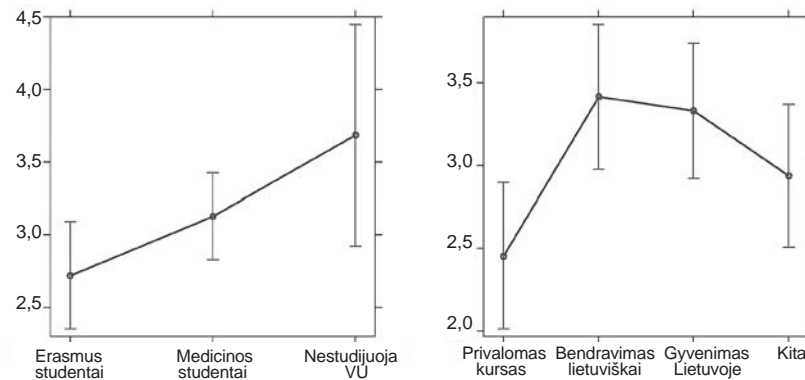
Primintina, kad idealio „aš“ motyvacija atspindi psichologinę tiriamųjų būseną, apimančią asmenybės norus ir lūkesčius, įsivaizdavimą, koks žmogus galėtų ir norėtų būti, jei mokėtų kokią nors kalbą. Remiantis regresinės analizės rezultatais, idealio „aš“ motyvacijai įtakos turi studijų tipas ir priežastis, dėl kurios studentai mokosi lietuvių kalbos (2 lentelė).

2 lentelė. Idealo „aš“ motyvacijos rezultatų modelis

Fiksuoti modelio parametrai	Parametru įverčiai	Standartinė paklaida	Parametro reikšmingumas (p reikšmė)
Laisvasis narys	2,149	0,324	<0,001
Studijos (medicinos)	0,406	0,262	0,125
Studijos (nestudijuoja)	0,963	0,400	0,018
Priežastis (bendravimas)	0,960	0,313	0,003
Priežastis (gyvenimas)	0,875	0,338	0,011
Priežastis (kita)	0,484	0,308	0,120
Atvejų skaičius	89		
R ² / pakoreguotasis R ²	0,185 / 0,136		

Pirmiausia paaiškėjo, kad laisvųjų kurso klausytojų idealio „aš“ paveikslas buvo stipriau (beveik visu balu) susijęs su lietuvių kalbos mokėjimu negu mainų programos *Erasmus* studentų. Kaip dažniausiai nutinka, laisvieji klausytojai tvirtiau sieja savo gyvenimą su Lietuva, čia dirba, turi šeimą ir pan. Todėl jų psichologiniam portretui lietuvių kalbos mokėjimas gali daryti reikšmingą įtaką. Mainų

programos *Erasmus* studentai, priešingai, Lietuvoje apsistoja tik pusei metų ar metams. Taigi lietuvių kalbos mokėjimas taip stipriai neformuoja jų idealiojo psichologinio portreto, kalbos mokymasis dažnai jiems reiškia ir pagarbą šaliai, kurioje apsigyvena (tai matyti ir iš to, kokias kalbos mokymosi priežastis nurodė kai kurie *Erasmus* studentai). Medicinos studentai nuo mainų programos studentų šiuo požiūriu reikšmingai nesiskiria.



2 paveikslas. Idealiojo „aš“ motyvacijos balų pasiskirstymas pagal studijų tipą ir lietuvių kalbos mokymosi priežastį

Vis dėlto skirtumas išryškėja tada, kai studentai nurodo priežastį, dėl kurios mokosi lietuvių kalbos. Studentai, kurie nurodė, kad mokosi lietuvių kalbos, nes šis kursas jiems privalomas², reikšmingai mažiau savo idealųjį „aš“ siejo su lietuvių kalba (2 pav.) negu mokymosi priežastimi įvardiję norą bendrauti lietuviškai ir gyvenimo Lietuvoje aplinkybes studentai.

4.3. Instrumentinę-prevencinę motyvaciją lemiantys veiksniai

Kaip jau aptarta, instrumentinė motyvacija skiriama į prevencinę ir skatinamąją. Remiantis regresine analize, skatinamajai studentų motyvacijai reikšmingos įtakos turėjo priežastis, dėl kurios jie mokosi lietuvių kalbos (3 lentelė). Prevencinės motyvacijos atveju studentai aiškiai atsiskyrė studijų tipo atžvilgiu.

Medicinos studentų instrumentinė-prevencinė motyvacija buvo beveik balu (0,82) aukštesnė negu mainų programos *Erasmus* studentų. Nors abiejų studijų tipų

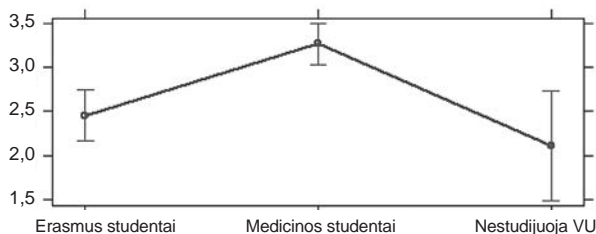
² Tokią priežastį nurodė tik medicinos studentai, tačiau ne visi – kai kurie įvardijo kitas priežastis, dėl kurių jiems svarbu išmokyti lietuvių kalbą.

studentai laiko baigiamąjį kurso egzaminą, medicinos studentai kur kas labiau motyvuoti mokyti kalbos dėl to, kad išvengtų neigiamų pasekmių.

Tai iliustruojama 3 paveiksle. Paveiksle taip pat matyti, kad laisvųjų klausytojų motyvacija yra dar mažesnė negu mainų programos studentų, tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo tarp šių dviejų grupių nėra.

3 lentelė. Instrumentinės-prevencinės motyvacijos rezultatų modelis

Fiksuoti modelio parametrai	Parametru įverčiai	Standartinė paklaida	Parametro reikšmingumas (p reikšmė)
Laisvasis narys	2,453	0,147	<0,001
Studijos (medicinos)	0,815	0,188	<0,001
Studijos (nestudijuoja)	-0,346	0,346	0,320
Atvejų skaičius	89		
R ² / pakoreguotasis R ²	0,229 / 0,211		



3 paveikslas. Instrumentinės-prevencinės motyvacijos balų pasiskirstymas pagal studijų tipą

4.4. Deramojo „aš“ motyvaciją lemiantys veiksniai

Veiksnių, lemiančių studentų deramojo „aš“ motyvaciją, tyrime išskirti nepavyko. Nė vienas veiksnys, įtrauktas į regresinį modelį, nebuvo reikšmingas. Taigi ir išvadų apie šią motyvacijos skalę daryti negalima.

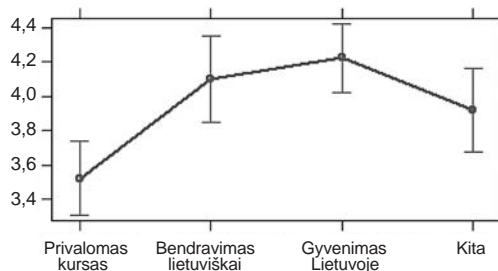
4.5. Integracinę motyvaciją lemiantys veiksniai

Kaip parodė regresinė analizė, studentų integracinė motyvacija yra labiausiai susijusi su priežastimi, dėl kurios jie mokosi lietuvių kalbos (4 lentelė). Kiti veiksniai – lytis, amžius, studijų tipas modelyje nebuvo reikšmingi.

Kaip ir buvo galima tikėtis, ypač žema integracinė motyvacija yra tų studentų, kurie mokosi lietuvių kalbos tik todėl, kad tas kursas jiems privalomas (4 pav.).

4 lentelė. Integracinės motyvacijos rezultatų modelis

Fiksuoti modelio parametrai	Parametrų įverčiai	Standartinė paklaida	Parametro reikšmingumas (p reikšmė)
Laisvasis narys	3,521	0,109	<0,001
Priežastis (bendravimas)	0,576	0,166	0,001
Priežastis (gyvenimas)	0,702	0,148	<0,001
Priežastis (kita)	0,400	0,163	0,016
Atvejų skaičius	89		
R ² / pakoreguotasis R ²	0,223 / 0,196		



4 paveikslas. Integracinės motyvacijos balų pasiskirstymas pagal lietuvių kalbos mokymosi priežastį

Akivaizdu, kad šie studentai nemato poreikio integruotis į lietuvių bendruomenę. Visas kitas priežastis nurodžiusių studentų integracinė motyvacija reikšmingai aukštesnė negu pirmosios grupės.

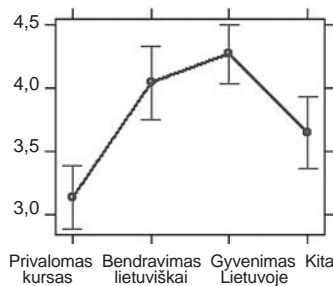
4.6. Mokymosi aplinkos motyvaciją lemiantys veiksniai

Mokymosi aplinkos motyvacijos skalė apima studentų norą lankyti lietuvių kalbos paskaitas, gerą būseną tose paskaitose. Remiantis regresinės analizės rezultatais, mokymosi aplinkos motyvacija taip pat yra reikšmingai susijusi priežastimi, dėl kurios tiriamieji mokosi lietuvių kalbos (5 lentelė).

Ir šiuo atveju grupė studentų, nurodžiusių, kad lietuvių kalbos mokosi, nes kursas jiems yra privalomas, nuo likusių studentų reikšmingai išsiskyrė žema mokymosi aplinkos motyvacija (5 pav.). Pabrėžtina, kad visi tyrime dalyvavę studentai lietuvių kalbos mokosi naudodamiesi tuo pačiu vadovėliu, o dėstytojos taiko tuos pačius komunikacinius kalbos mokymo metodus. Be to, tos pačios dėstytojos paskaitas lankę studentai nurodė skirtingas kalbos mokymosi priežastis.

5 lentelė. Mokymosi aplinkos motyvacijos rezultatų modelis

Fiksuoti modelio parametrai	Parametru įverčiai	Standartinė paklaida	Parametro reikšmingumas (p reikšmė)
Laisvasis narys	3,135	0,126	<0,001
Priežastis (bendravimas)	0,906	0,193	<0,001
Priežastis (gyvenimas)	1,132	0,172	<0,001
Priežastis (kita)	0,509	0,190	0,009
Atvejų skaičius	89		
R ² / pakoreguotasis R ²	0,360 / 0,337		



5 paveikslas. Mokymosi aplinkos motyvacijos balų pasiskirstymas pagal lietuvių kalbos mokymosi priežastį

Tai rodo, kad mokymosi aplinkos motyvacija pirmiausia yra susijusi su vidiniais asmens įsitikinimais ir vidiniu kalbos mokymosi nusiteikimu. Studentus, jaučiančius, kad kalbos mokytis jie yra verčiami, mažiau motyvuoja ir mokymosi aplinka.

4.7. Požiūrio į kalbinę bendruomenę motyvaciją lemiantys veiksniai

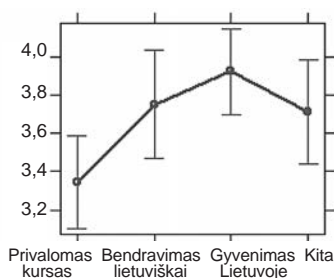
Tai, kaip studentai žvelgia į lietuvių bendruomenę, taip pat yra stipriai susiję su tuo, dėl kokios priežasties jie mokosi lietuvių kalbos (6 lentelė).

Kaip matyti iš 6 paveikslas, studentų, besimokančių lietuvių kalbos dėl to, kad kursas jiems yra privalomas, požiūris ir susidomėjimas lietuvių bendruomene skiriasi nuo likusiųjų studentų, nurodžiusių kitas lietuvių kalbos mokymosi priežastis.

Studentai, kurie mokosi lietuvių kalbos tik dėl to, kad kursas jiems yra privalomas, yra mažiau motyvuoti lietuvių bendruomenės. Tai dar kartą įrodo, kad medicinos studentai, kurie pabrėžia, jog kursas jiems yra privalomas, ir nenurodo kitų kalbos mokymosi naudų, atsiskiria nuo lietuvių bendruomenės, gyvenimo Lietuvoje.

6 lentelė. Požiūrio į kalbinę bendruomenę motyvacijos rezultatų modelis

Fiksuoti modelio parametrai	Parametru įverčiai	Standartinė paklaida	Parametro reikšmingumas (p reikšmė)
Laisvasis narys	3,344	0,122	<0,001
Priežastis (bendravimas)	0,406	0,187	0,032
Priežastis (gyvenimas)	0,576	0,167	0,001
Priežastis (kita)	0,367	0,184	0,049
Atvejų skaičius	89		
R ² / pakoreguotasis R ²	0,127 / 0,096		

**6 paveikslas.** Požiūrio į kalbinę bendruomenę motyvacijos balų pasiskirstymas pagal lietuvių kalbos mokymosi priežastį

4.8. Domėjimosi lietuvių kultūra motyvaciją lemiantys veiksniai

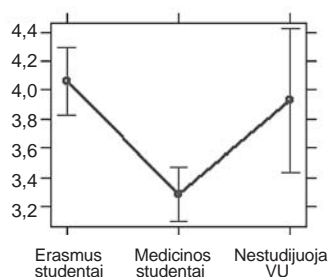
Kalbos mokymasis neatsiejamas nuo tautos kultūros pažinimo. Gardnerio (1985) motyvacijos modelyje kalbinės nuostatos ir domėjimasis tautos kultūra yra svarbūs motyvacijos mokyti K2 elementai.

7 lentelė. Domėjimosi lietuvių kultūra motyvacijos rezultatų modelis

Fiksuoti modelio parametrai	Parametru įverčiai	Standartinė paklaida	Parametro reikšmingumas (p reikšmė)
Laisvasis narys	4,062	0,117	<0,001
Studijos (medicinos)	-0,781	0,150	<0,001
Studijos (nestudijuoja)	-0,134	0,276	0,629
Atvejų skaičius	89		
R ² / pakoreguotasis R ²	0,251 / 0,234		

Kaip regresinė analizė atskleidė, domėjimasis lietuvių kultūra yra reikšmingai susijęs su studijų tipu. Medicinos studentai reikšmingai atsiskyrė nuo mainų

programos *Erasmus* studentų, kurių domėjimosi lietuvių kultūra motyvacija yra kur kas aukštesnė (7 pav.).



7 paveikslas. Domėjimosi lietuvių kultūra motyvacijos balų pasiskirstymas pagal studijų tipą

Šiuo atveju skirtis išryškėja ne tarp skirtingas lietuvių kalbos mokymosi priežastis nurodžiusių studentų, o studijų aplinkybių. Medicinos pakraipos studentai yra mažiau susidomėję lietuvių kultūra. Mainų programos studentai, priešingai, dažnai kalbos mokosi, nes nori pažinti šalies, kurioje laikinai apsigyveno, kultūrą.

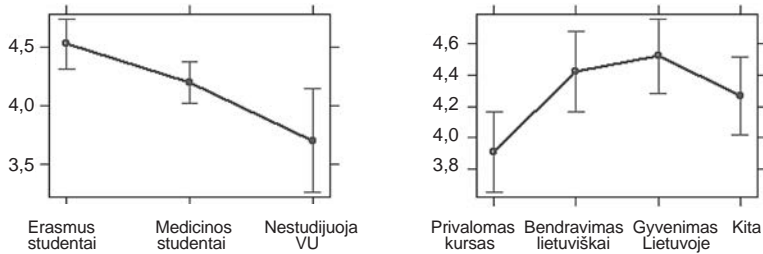
4.9. Domėjimosi K2 mokymusi motyvaciją lemiantys veiksniai

Tam tikros kalbos mokymosi motyvacija dažnai yra susijusi su tuo, kiek asmuo apskritai domisi kalbomis ir kokią kalbų mokėjimo naudą jis mato. Remiantis regresinės analizės rezultatais galima teigti, kad tiriamųjų domėjimosi K2 mokymusi motyvacija yra susijusi su studijų tipu ir lietuvių kalbos mokymosi priežastimi (8 lentelė).

8 lentelė. Domėjimosi K2 mokymusi motyvacijos rezultatų modelis

Fiksuoti modelio parametrai	Parametru įverčiai	Standartinė paklaida	Parametro reikšmingumas (p reikšmė)
Laisvasis narys	4,159	0,189	<0,001
Studijos (medicinos)	-0,329	0,153	0,034
Studijos (nestudijuoją)	-0,830	0,234	<0,001
Priežastis (bendravimas)	0,514	0,183	0,006
Priežastis (gyvenimas)	0,613	0,197	0,003
Priežastis (kita)	0,360	0,180	0,048
Atvejų skaičius	89		
R ² / pakoreguotasis R ²	0,320 / 0,280		

Mainų programos *Erasmus* studentų domėjimosi K2 mokymusi motyvacija buvo aukštesnė negu medicinos studentų ar laisvųjų klausytojų. Šį kartą laisvieji klausytojai ypač atsiskyrė nuo *Erasmus* studentų (8 pav.).



8 paveikslas. Domėjimosi K2 mokymusi motyvacijos balų pasiskirstymas pagal studijų tipą ir lietuvių kalbos mokymosi priežastis

Tai rodo, kad *Erasmus* studentų motyvacija mokytis lietuvių kalbos yra susijusi su bendresniais išsilavinimo klausimais. O laisvieji klausytojai į kursus ateina vedami pragmatiškesnių, su prisitaikymu gyventi Lietuvoje susijusių tikslų. Tam, kad jie norėtų išmokti lietuvių kalbą, nebūtina apskritai domėtis kalbomis.

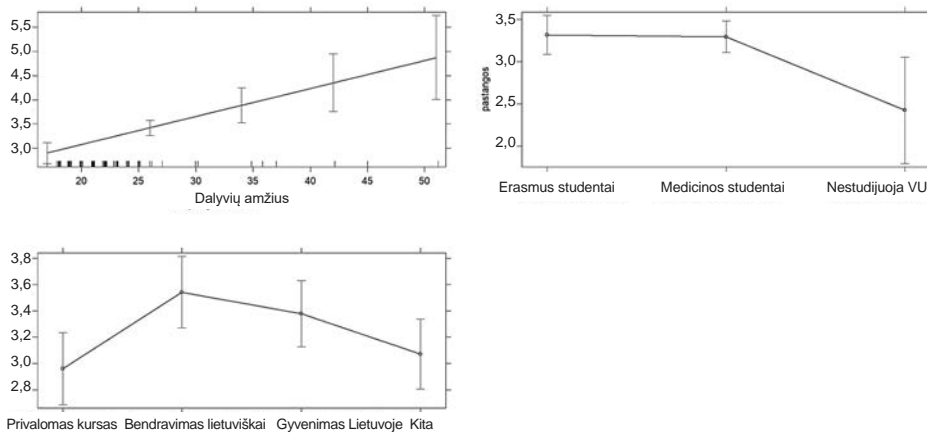
4.10. Pastangas mokytis lietuvių kalbos lemiantys veiksniai

Galiausiai tyrime aiškintasi ir apie studentų pastangas mokytis lietuvių kalbos, kurios, Gardnerio teigimu, negali būti atsietos nuo motyvacijos konstrukto. Kaip parodė regresinė analizė, su pastangomis mokytis lietuvių kalbos reikšmingai buvo susiję daugiausia tirtų veiksnių – tai tiriamųjų amžius, studijų tipas ir lietuvių kalbos mokymosi priežastis (9 lentelė).

9 lentelė. Pastangų mokytis lietuvių kalbos rezultatų modelis

Fiksuoti modelio parametrai	Parametru įverčiai	Standartinė paklaida	Parametro reikšmingumas (p reikšmė)
Laisvasis narys	1,719	0,394	<0,001
Amžius	0,058	0,015	<0,001
Studijos (medicinos)	-0,020	0,161	0,903
Studijos (nestudijuoja)	-0,890	0,336	0,010
Priežastis (bendravimas)	0,581	0,194	0,004
Priežastis (gyvenimas)	0,416	0,208	0,049
Priežastis (kita)	0,109	0,190	0,568
Atvejų skaičius	89		
R ² / pakoreguotasis R ²	0,246 / 0,191		

Pirmiausia atkreiptinas dėmesys į tai, kad kuo vyresnio amžiaus studentas mokosi lietuvių kalbos, tuo daugiau dėmesio jis sutelkia į šios kalbos mokymąsi³. Tačiau lyginant studijų tipą akivaizdu, kad laisvieji klausytojai nurodė skiriantys mažiau dėmesio ir pastangų lietuvių kalbos mokymuisi negu mainų programos *Erasmus* studentai. Žinoma, tai galima sieti ir su mokymosi įpročiais, kurie dabartiniams universiteto studentams yra kasdienybė, o laisviesiems klausytojams gali būti daugiau išimtis. Vis dėlto pažymėtina ir tai, kad *Erasmus* studentų ir medicinos studentų įdedamos pastangos mokantis lietuvių kalbos tarpusavyje nesiskiria (9 pav.). Tai rodo, kad gana skirtinguose kontekstuose lietuvių kalbos besimokantys studentai įdeda panašiai pastangų mokydamiesi kalbos, ruošdamiesi egzaminams.



9 paveikslas. Pastangų mokyti lietuvių kalbos balų pasiskirstymas pagal amžių, studijų tipą ir lietuvių kalbos mokymosi priežastis

Galiausiai pasakytina, kad studentai, pasirinkę mokyti lietuvių kalbos, nes čia gyvena ir nori bendrauti su lietuviais, įdeda reikšmingai daugiau pastangų mokydamiesi šios kalbos negu studentai, kurie nurodo jos besimokantys tik todėl, kad kursas jiems yra privalomas.

5. Išvados

Atlikus statistinę VU studentų motyvacijos mokyti lietuvių kalbos kaip K2 analizę, galima daryti šias išvadas:

³ Pažymėtina, kad vyresnio amžiaus asmenys, dalyvavę tyrime, buvo ne tik laisvieji klausytojai, bet ir nemaža grupė medicinos studentų.

1. Dažniausiai motyvacijai mokytis lietuvių kalbos reikšmingos įtakos turi pagrindinė priežastis, dėl kurios studentai pasirenka mokytis šios kalbos. Tiriamieji, pabrėžę, kad lietuvių kalbos mokosi, nes kursas jiems yra privalomas (t. y. didesnė dalis medicinos studentų), daugeliu atveju išsiskyrė žemesne motyvacija mokytis lietuvių kalbos. Nė vienos jų motyvacijos skalės balai nebuvo reikšmingai aukštesni negu likusių studentų. Todėl šiuo atveju yra sunku pasakyti, ar studentų, lankančių kursą tik todėl, kad jį lankyti privalo, motyvaciją apskritai galima kaip nors apibrėžti.
Nuo pastarųjų studentų atsiskiria tie, kurie mokymosi lietuvių kalbos priežastį nurodo gyvenimą Lietuvoje ar norą bendrauti lietuviškai. Šių tiriamųjų motyvacija mokytis lietuvių kalbos yra susijusi su idealiojo „aš“ portretu, integracine motyvacija, teigiama būseną lietuvių kalbos mokymosi aplinkoje, požiūriu į lietuvių bendruomenę, domėjimusi K2 mokymusi ir įdedamomis lietuvių kalbos mokymosi pastangomis. Tai rodo kur kas artimesnį ryšį ne tik su pačia lietuvių kalba, bet ir jos mokymosi ir vartojimo kontekstu.
2. Reikšmingų motyvacijos mokytis lietuvių kalbos skirtumų galima išvelgti ir tarp medicinos studentų, mainų programos *Erasmus* studentų ir laisvųjų klausytojų. Medicinos studentų motyvacija reikšmingai didesniais balais skyrėsi nuo *Erasmus* studentų tik prevencinės motyvacijos atveju. Nors abiejų studijų tipų studentai laiko baigiamąjį egzaminą, būtent medicinos studentus baimė dėl prastų pažymių motyvuoja mokytis lietuvių kalbos labiau. *Erasmus* studentai, priešingai, mokosi lietuvių kalbos vedami bendresnių kultūrinių ir išsilavinimo paskatų (didesnė domėjimosi lietuvių kultūra ir K2 mokymusi motyvacija). O laisvieji klausytojai išsiskiria tuo, kad jie lietuvių kalbos mokėjimą sieja su savo idealiojo „aš“ portretu. Tai rodo, kad jie įsivaizduoja save kalbančius lietuviškai, visavertiškai gyvenančius Lietuvoje. Tačiau jų pastangos mokytis lietuvių kalbos ir domėjimosi K2 mokymusi motyvacija yra reikšmingai mažesnė negu *Erasmus* studentų.
3. Galiausiai pasakytina, kad tiriamųjų lytis neturėjo reikšmingos įtakos studentų motyvacijai mokytis lietuvių kalbos. Taip pat ir jų amžius daugeliu atveju nebuvo reikšmingas, išskyrus pastangų mokytis lietuvių kalbos atveju. Kuo vyresni buvo studentai, tuo didesniu balu jie vertino savo pastangas mokytis lietuvių kalbos.

Literatūra

- Akram, M., M. Ghani. 2013. Gender and Language Learning Motivation. *Academic Research International* 4 (2), 536–540.
- De Bot, K., W. Lowie, M. Verspoor. 2006. *Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. 2010. Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. S. Huston, D. Oakey (ed.). *Introducing Applied Linguistics: Concepts and Skills*. London: Routledge. 74–83.
- Dörnyei, Z., T. Taguchi. 2010. Combined List of the Items Included in the Questionnaires. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. New York: Routledge.
- Engin, A. O. 2009. Second language learning success and motivation. *Social Behavior and Personality: an international journal* 37 (8), 1035–1041.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. 2004. *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Prieiga internetu: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>
- Gardner, R. C. 2012. Integrative motivation and global language (English) acquisition in Poland. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2 (2), 215–226.
- Hernández, T. A. 2010. The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study-abroad context. *The Modern Language Journal* 94 (4), 600–617.
- Lamb, M., F. E. Arisandy. 2020. The impact of online use of English on motivation to learn. *Computer Assisted Language Learning* 33, 85–108. doi: 10.1080/09588221.2018.1545670
- Okuniewski, J. E. 2014. Age and gender effects on motivation and attitudes in German learning: The Polish context. *Psychology of Language and Communication* 18 (3), 251–262.
- Ushioda, E., Z. Dörnyei. Motivation. S. Gass, A. Mackey (ed.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge. 396–409.
- Van Patten, B., A. G. Benati. 2010. *Key Terms in Second Language Acquisition*. London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Vilkienė, L., L. Vilkaitė-Lozdienė, J. Bružaitė-Liseckienė. 2019. *Lietuvių kalba Vilniaus lietuviškose, lenkiškose ir rusiškose gimnazijose: mokėjimo kokybė, kalbinės nuostatos ir motyvacija*. Mokslo studija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Wu, X. 2022. Motivation in second language acquisition: A bibliometric analysis between 2000 and 2021. *Frontiers in Psychology* 13, 1032316.

**Priedas. QUESTIONNAIRE ON LITHUANIAN
AS SECOND LANGUAGE LEARNING**



1. Gender: Male Female Other
2. Age: _____
3. First language (or languages): _____
4. I am: Erasmus student Vilnius University medicine student
 Vilnius University medicine student I do not study at university
 Other: _____
5. I have chosen Lithuanian language course because _____

Please evaluate the following statements.

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
1. I like travelling in Lithuania.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
2. Studying Lithuanian is important because it will make me more educated.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
3. I have to learn Lithuanian because I have to pass the exam.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
4. I do not like people from Lithuania.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
5. I really work hard to start learning Lithuanian.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
6. I enjoy meeting people who speak foreign languages.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
7. Studying Lithuanian is important because it will allow me to meet and converse with more and varied people.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
8. Lithuanian culture looks boring to me.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
9. I imagine myself as someone who is able to speak Lithuanian.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
10. I can imagine myself living in Lithuania for long period of time and using Lithuanian effectively for communicating with the locals.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
11. I look forward to Lithuanian classes.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
12. I would like to watch and understand Lithuanian movies in Lithuanian.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
13. If I study Lithuanian I will gain a higher social respect among people who live in Lithuania.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
14. Studying Lithuanian is important to me because I would like to spend a longer period of time living in Lithuania.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
15. Native Lithuanian speakers are very sociable and kind.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
16. Studying Lithuanian is important to me because, if I don't have knowledge of Lithuanian, I'll be considered a weak learner.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
17. Studying foreign languages is not enjoyable.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
18. I would be happy if I could have more Lithuanians friends.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
19. Studying Lithuanian is important because it will allow me to be more at ease with people who speak Lithuanian.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
20. I put off my Lithuanian homework as much as possible.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
21. My Lithuanian teacher has a dynamic and interesting teaching style.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
22. I have to study Lithuanian because I don't want to get bad marks at university.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
23. I am interested in Lithuanian history.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
24. I plan to learn as much Lithuanian as possible.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
25. I can imagine myself writing Lithuanian e-mails/ letters fluently.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
26. Studying Lithuanian is important to me because it offers a new challenge in my life.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
27. I consider learning Lithuanian important because the people I respect think that I should do it.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
28. It will have a negative impact on my life if I don't learn Lithuanian.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
29. I wish I could speak many foreign languages perfectly.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
30. I don't like the atmosphere of my Lithuanian classes.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
31. I think that learning Lithuanian is important in order to learn more about the culture and arts of its speakers.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
32. Studying Lithuanian is important to me because I don't like to be considered poorly educated person.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree

	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
33. I can imagine a situation where I am speaking Lithuanian with native Lithuanian speakers.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
34. If I planned to stay in another country, I would try to learn their language.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
35. Studying Lithuanian can be important to me because I think I'll need it for further studies.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
36. I don't like living in Lithuania.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
37. I wish to learn more about Lithuanian culture.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
38. I would like to have more Lithuanian classes.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
39. When I am studying Lithuanian, I pay attention only to it.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
40. I would like to know more about people who live in Lithuania.	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree

Thank you!

Ačiū!

Kai kurie individualūs lietuvių kalbos kaip svetimosios mokymosi ypatumai suaugusiųjų daugiakalbių grupėje

Vaida NAŠLĖNAITĖ EBERHARDT

Frankfurto prie Maino Gėtės universitetas

vaida.eberhardt@flf.vu.lt

Moksliniai interesai: lingvodidaktika (K2 įsisavinimas), psicholingvistika (kalbos mokymasis ir atricija), funkcinė gramatika, baltų kalbos

Scientific interests: linguodidactics (L2 aquisition), psycholinguistics (language learning and attrition), functional grammar, baltic languages

Anotacija. Straipsnyje nagrinėjamos lietuvių kalbos kaip svetimosios mokymo problemos suaugusiųjų daugiakalbių grupėje. Aptariami teoriniai daugiakalbio mokymo bruožai: interkomprehencija, kalbinis ir daugiakalbis sąmoningumas, svetimosios K3 kalbos įsisavinimas, CLIL patirtys Vakarų Europos mokyklose. Analizuojama keletas kalbos mokymosi atvejų, iliustruojamų daugiakalbių studentų įrašais. Išskirtiniu atveju, kai studentui lietuvių kalba – jau vienuoliktą aktyviai vartojama kalba, pokalbių su respondentu įrašuose atskleidžiami savarankiško kalbų mokymosi metodai, sunkumai, motyvacijos dalykai. Aptariama, kaip integruoti savarankiškai kalbos pramokusį studentą grupėje, kokius mokymo metodus ir konkrečius užduočių tipus ir kokias bendras mokymosi strategijas parinkti, kad būtų pasiektas numatytasis kalbos mokėjimo lygis.

Raktažodžiai: daugiakalbystė, daugialypės kalbos kompetencijos, interkomprehencija, kalbinis ir daugiakalbis sąmoningumas, kalbos mokėjimo lygis, moky-mo(si) metodas

Teaching and Learning Lithuanian as a Foreign Language in a Multilingual Group of Adults

Summary. This article exposes some linguodidactic issues concerning teaching Lithuanian as a foreign language. Before discussing the study of multilingual students in section 3, the following theoretical premises are examined in sections 1 and 2: intercomprehension, language and multilingual awareness, L3 acquisition, experience with CLIL. The recordings of dialogues with the multilingual students show them to be aware language learners with a very specific and diverse theoretical motivation. One informant used a very traditional and grammar-oriented method for learning several languages. The main task for the teacher was to suggest a universal common learning plan and methods for the multilingual group in order

to achieve the next language proficiency level and to improve students' missing skills in language comprehension and speaking.

Keywords: multilingualism, multilingual-competences, intercomprehension, language / multilingual awareness, language proficiency level, language learning method

1. Įvadas

Kas privertė didaktiniu požiūriu pažvelgti į daugiakalbystės problemas, į tai, kokiomis priemonėmis lingvodidaktai pataria mokytį poliglotus? Pirmiausia, tai daugiakalbiai, daugiausia empirinės kalbotyros studentai, besirenkantys lietuvių kalbos kursą Frankfurto prie Maino Gėtės universiteto Empirinės kalbotyros institute. Antra, domėjimasis daugiakalbystės problemomis, nevienareikšmis daugiakalbių mokymo ir su juo susijusių problemų traktavimas lingvodidaktinėje literatūroje.

Kai lietuvių kalbos mokoma kaip antrosios ar trečiosios svetimosios kalbos – mokymo planas kalbos mokytojui daugmaž visuomet aiškus: nustatyti besimokančiųjų kalbos mokėjimo lygį, juos paskirti į grupę, tuomet parinkti metodą ir mokymo medžiagą, o tada dirbti taip, kad būtų pasiekti išsikelti tikslai ir (arba) kaip užsibrėžta studijų plane. Priklausomai nuo grupės homogeniškumo (panašių pamatinių kalbos žinių, besimokančiųjų tautybės ar specialybės, amžiaus) mokymo programą susidaryti nesunku. Tačiau ypatingų mokytojo pastangų reikalauja darbas su besimokančiais, turinčiais daugialypių kalbos kompetencijų, arba multi-kompetencijų (angl. *Multilingual-competences*), kuriems lietuvių kalba ne antroji, o pavyzdžiui, vienuoliktoji. Kai individo kognityviųjų procesų (kalbos suvokimo, produkavimo) metu tarpusavyje koreliuoja ne tik giminingos, bet ir ganėtinai nutolusios savo struktūra, amžiumi kalbos, tuomet pamokos planui, užduotims rengti mokytojas privalo pasitelkti ne tik svetimosios kalbos mokymo lingvodidaktines priemones, bet ir būtinąsias kontaktinės kalbotyros, sociolingvistikos, vertimo teorijų žinias.

Šio straipsnio tikslas – aptarti galimus daugiakalbių studentų lietuvių kalbos mokymo metodus, pasitelkiant kai kuriuos studentų, pasirinkusių lietuvių kalbos kursą universitete, atvejus.

2. Teorinės tyrimo prielaidos

Sociolingvistinėje, lingvodidaktinėje literatūroje *daugiakalbystės* sąvoka ne visada buvo apibrėžiama vienodai, neretai ši sąvoka vartojama dviem skirtingiems

reiškiniams apibūdinti. Prancūzų lingvodidaktinėje literatūroje visuomet griežtai skiriama tarp daugiakalbės valstybės ar teritorijos, jų gyventojų, vartojančių įvairias kalbas, ir daugiakalbio individo, gyvenančio nebūtinai daugiakalbėje visuomenėje (pranc. *multilinguisme* vs. *plurilinguisme*). Anglakalbėje literatūroje šias dvi daugiakalbystės rūšis pradėta skirti neseniai ir nenuostabu, nes dažniausiai sociolingvistų tiriami atvejai, kai daugiakalbėje valstybėje gyvena individai – kelių kalbų vartotojai. Pastaraisiais dešimtmečiais lingvodidaktinėje literatūroje daugiakalbyste intensyviai domimasi abiem minėtomis kryptimis (Py, Gajo 2013; Gajo 2022; Fielding 2022).

Pirmiausia trumpai aptartini daugiakalbės visuomenės kalbų funkcionavimo ir mokymo tyrimai. Viena vertus, daugėja tyrimų apie vienos kurios daugiakalbės šalies situaciją. Iš pastarųjų metų sociolingvistikos darbų, nagrinėjančių daugiakalbės valstybės sociolingvistines problemas, tarp jų keletu kalbų, tarmių vienoje valstybėje funkcionavimą, kalbines gyventojų nuostatas, kalbos prestižo reikalus, – minėtinos studijos apie Lietuvos kalbinę situaciją (Ramonienė 2022; Hilbig 2022), apie Latvijos kalbinę situaciją (Kļava, Vītola 2021).

Kai informacija apie valstybės kalbos politiką, dvikalbius ar daugiakalbius regionus, kalbų vartojimą regionuose pasiekama nesunkiai, kalbų mokytojams darbas palengvėja, tampa aiškesnis vieno ar kito mokymo(si) metodo besimokančiųjų grupei parinkimas. Pastaruoju metu lingvodidaktai jau atskirai aptaria dvikalbių ir daugiakalbių svetimųjų kalbų mokymo(si) ypatumus, pabrėždami, kad kiekvienos naujos kalbos mokymasis keičia ne tik jau turimas individo kalbines kompetencijas, bet tuo pat metu rengia individo kalbėtojo neurologinę sanklodą naujų kalbų mokymuisi (Cook, Li 2016).

Kita vertus, susiduriama su universalus, daugumai besimokančiųjų tinkamo metodo parinkimo, metodų derinimo problemomis, mat kiekvienas daugiakalbis vartotojas yra individualus ir nepakartojamas. Užrašant studentų kalbines patirtis matyti, kokios skirtingos vartojamų kalbų kombinacijos – matricos, ir kokios skirtingos savo struktūra ir amžiumi kalbos koreliuoja tarpusavyje individui besimokant naujos kalbos. Sociolingvistinėje literatūroje skaitant atvejo tyrimų medžiagą matyti, kad pastaruoju metu plėtojami ir nauji žanrai – „daugiakalbio portretas“, „daugiakalbio biografija“, kai užrašomos individualios kalbėtojų, išaugusių daugiakalbėje diasporoje ar daugiakalbėje šeimoje, patirtys, daugiakalbių kalbos įsisavinimo, kalbos atricijos ypatumai, kalbos vartojimo socialinės apraiškos (Čeginskas et al. 2022).

Aptartini keli universalūs daugiakalbių svetimųjų kalbų mokymosi bruožai, kuriuos akcentuoja Vakarų Europos lingvodidaktai, nagrinėdami svetimųjų kalbų mokymosi daugiakalbėje valstybėje problemas (Meier 2014; Garcia 2022). Šiuos

bruožas reikia išmanyti rengiantis mokyti svetimųjų kalbų universiteto lingvistus ir juos vertėtų aptarti išsamiau.

2.1. Interkomprehencija – analizuojamas sąmoningas svetimųjų kalbų mokymasis, lyginant giminingas kalbas, kalbų gramatines struktūras ir funkcionavimą šiuolaikinėje visuomenėje, aptariant visus įmanomus lingvistinius, su svetimąja kalba susijusius kontekstus. Toks mokymasis būdingas minėtosioms empirinės kalbotyros studentų grupėms, kai kalbų mokymosi lyginamasis (komparatyvinis) bruožas yra kasdienis ir visiems įprastas. Kalbant apie interkomprehenciją aptariami svarbiausi aspektai, kurių nevalia ignoruoti mokytojui – *savoir* (liet. *žinoti*) aspektas – suteikti žodyno, gramatikos, kalbos vartojimo žinių; *savoir-faire* (liet. *žinoti, kaip*) aspektas – komunikacinių intencijų įsisavinimas, gebėjimas pritaikyti įgytas žinias kasdieniame gyvenime, kitaip tariant – tinkamas kalbos mokymosi strategijų taikymas (Conteh, Meier 2014).

2.2. Kalbinis vėliau ir daugiakalbis sąmoningumas (angl. *Language / multilingual awareness*). Užduočių tipai, skatinantys kalbinį besimokančiųjų sąmoningumą, žinomi nuo praėjusiojo amžiaus 8-ojo dešimtmečio kaip siūlymas, kad mokiniai, besimokydami anglų kaip K2 kalbos, per pamoką dalintųsi kalbos mokymosi kontekstais, savo patirtimi, analizuotų klasės ir namų kalbų vartojimo situacijas, aiškintųsi įvairių tautų kultūrinius stereotipus. Šie užduočių tipai įtraukiami į mokymo programas ir iki šiol populiarūs Vokietijos, Prancūzijos, Šveicarijos, Liuksemburgo mokyklose (pvz.: Weis 2007).

Kad kiltų besimokančių studentų kalbinis sąmoningumas, vokiečių lingvodaktai pasiūlė pratybų metu organizuoti vadinamuosius mąstymo garsiai protokolus (angl. *think-aloud protocols*) (Meißner 2003). Tai tokia mokymo priemonė, kai studentai kviečiami pasakoti apie tai, kaip jie mokosi svetimųjų kalbų, kuris konkretus kalbos mokymosi metodas tinka, kuris ne, kurie *savoir* dalykai sunkiai sekasi ir kodėl. Tai kognityvinė besimokančiųjų veikla, labai tinkama suaugusiems sąmoningiems studentams. Galima tikrai patvirtinti mintį, kad grupėje paprašyti pasidalinti savo mokymosi patirtimi studentai labai pagyvėja, mielai diskutuoja apie kalbos mokymąsi, sunkumus, juokingas situacijas. Neretai, ypač pradedančiųjų lygmens grupėje, studentų mokymosi sunkumai yra panašūs, tad mokytojui labai palengvėja žinių gilinimo ir kartojimo užduočių rengimas. Pažengusiųjų lygmens grupėse šios kalbos produkavimo užduotys tinkamos ir kitiems tikslams: mokant minties plėtojimo, reiškinių apibūdinimo, argumentavimo, diskutavimo svetimąja kalba.

2.3. Svetimosios L3 kalbos įsisavinimas. Ilgą laiką Vakarų Europos lingvodaktai buvo tos nuomonės, kad dažniausia antroji besimokančiųjų kalba yra anglų, todėl mokantis trečiosios ir tolesniųjų kalbų, galima sėkmingai naudotis anglų

kalbos modeliais (Cenoz 2012; Jakisch 2015). Tačiau XXI a. pradžioje Europoje didėjant tautų ir kalbų įvairovei, gyventojams sparčiai migruojant matyti, kad visai nebūtinai daugumos kalbų kursų dalyvių antroji kalba yra anglų. Dažnai pasitaiko, kad antroji besimokančiojo kalba yra rusų, prancūzų, vokiečių, arabų, lenkų (labai retai, bet kartais – ir lietuvių). Turint omenyje, kad studentų kalbininkų grupėje lyginamasis mokymosi būdas paplitęs, gana dažnai jau pirmosiomis pamokomis nustatomi lietuvių ir anglų kalbų gramatinių struktūrų, komunikacinių modelių skirtumai. Tad ne visada anglų kalbos modeliai tinkami mokant lietuvių kalbos kaip svetimšios, ir šis mokymo būdas nerekomenduojamas.

2.4. Bendrųjų dalykų mokymasis integruojant negimtąją kalbą (angl. CLIL). Lingvodidaktinėje literatūroje aprašomos dviejų kalbų tarpusavio integracijos patirtys, kai Vokietijos, Ispanijos mokyklose, kur mokosi dvikalbiai vaikai, bendrieji dalykai dėstomi dviem kalbomis (Meier 2014). Vokietijoje tokia praktika taikoma nuo vyresniųjų klasių, Ispanijoje – jau nuo pradžios mokyklos. Kartais ne visoje mokykloje, o tiktai vienoje ar keliose klasėse dėstoma dviem kalbomis. Lingvodidaktų šis mokymo būdas vertinamas nevienareikšmiškai, ypač todėl, kad neretai trūksta kvalifikuotų gimtakalbių mokytojų, todėl sudėtinga šį mokymo stilių taikyti ilgą laiką. Svarstant apie svetimšios kalbos mokymą universitete akivaizdu, kad šiuolaikinėje aukštojoje mokykloje kalbų mokomasi daugiakalbėje aplinkoje ir daug keblumų nepastebima (tai rodo ir besimokančiųjų rašomi žodynėliai – jie dažniausiai esti trikalbiai: *lietuvių–vokiečių–trečiosios, gimtosios* kalbės).

Nenuolstant nuo daugiakalbės valstybės kalbų funkcionavimo problematikos reikia pasakyti, kad sociolingvistikoje įsitvirtinusios ir plėtojamos abi daugiakalbystės kryptys – visuomenės kalbų funkcionavimo ir atskiro individo daugiakalbiškumo fenomenas, kai susiduriama su jo, kaip kalbėtojo, daugialypėmis kompetencijomis.

Kalbos vartotojo „multikompetencijų“ (daugialypių kalbos kompetencijų) sąvoką pirmasis apibūdino britų sociolingvistas ir lingvodidaktas Vivianas Cookas, sakydamas, kad bet kokia daugiakalbė sistema (tai gali būti ir valstybės daugiakalbė sistema, ir individo smegenys) talpina dvi ar daugiau gramatikų, kuriomis prirėikus galima naudotis atskirai (Cook 2008; Cook, Li 2016). Šiuo metu daugiakalbystės tyrimai išsiplėtę į atskirą lingvodidaktikos sritį; tyrimų gausa ir jų taikymas praktikoje leido vystyti naujai tarpdisciplininei šakai – kalbos mokymosi psichologijai, kurios žymiausi mokslininkai yra minėtasis Cookas, Wei Li, Jeanas-Marcas Dewaele (Cook, Li 2016; Dewaele et al. 2019).

Pastaraisiais dešimtmečiais aktualūs tapo asmens tapatybės ir kalbos vartojimo, mokymosi ryšio tyrimai, analizuojama, kaip konkreti visuomenės sankloda ar konkreti politinė situacija veikia kalbines nuostatas, kalbų vartojimą, mokymąsi ar

visišką jų atsisakymą (Block 2009; Pavlenko, 2014). Minėtinas Lietuvoje leidžiamas periodinis mokslo žurnalas „Darnioji daugiakalbystė“ (tęstinis leidinys, VDU, 2012–2023), tad būsimesiems mokslininkams, kalbų mokytojams yra galimybė susipažinti su naujausiais įvairių daugiakalbystės kryptių tyrimais.

Šios trumpos teorinės daugiakalbio mokymo prielaidos galėtų pagelbėti mokytojiui, besirengiančiam dirbti daugiakalbėje grupėje.

3. Daugiakalbių studentų atvejai

Kaip jau buvo minėta pirmame skyriuje, gilinantis į daugiakalbystės problematiką, mokant svetimųjų kalbų mokytojiui svarbi užduotis – suvokti ne tik valstybės kalbų politiką, susipažinti su kalbinėmis gyventojų nuostatomis, bet ir suderinti šią problematiką su individualiais mokomosios grupės poreikiais.

Vokietijos universitetuose bakalauro ir magistro studijų programų studentai patys renkasi studijų modulį ir drauge svetimios kalbos kursą, patys įsivertina kalbos mokėjimo lygį, todėl dažnai susiduriama su atveju, kai kalbos pamatinės žinios įsivertinamos pernelyg kukliai arba kai studentas jau yra mokėsis ir vartojęs ne vieną svetimąją kalbą ir dėl to puikiai išmano naujos kalbos mokymosi strategijas. Neretai ir kalbos mokymosi tikslai skiriasi. Taip formuojasi negausi skirtingų kalbos mokėjimo lygių grupė, ir turintis daugiau pamatinių kalbos žinių studentas jau prieš pradėdamas mokytis kalbos įgyja pranašumų prieš kitus besimokančiuosius. Iš mokytojo pareikalaujama individualių mokymo programų, individualios mokymo medžiagos parinkimo, kad visi besimokantieji produktyviai darytų pažangą.

Kita vertus, studijuojant svetimąją kalbą toli nuo šalies, kurios gyventojai kalba tąja kalba, tikslai ganėtinai skiriasi nuo tikslų, kuriais vadovaujasi studentai, besimokantys kalbos, jau atvykę ar gyvenantys toje šalyje. Neretai studentai kalbininkai, (ypač) tipologai, susitelkia tik į kalbos struktūros, istorijos, etimologijos, lyginamuosius dalykus, o kasdienės komunikacijos intencijų išmanymas, žinios apie kalbos funkcionavimą šiuolaikinėje visuomenėje nueina į fakultatyvų planą. Tačiau lietuvių kalbą studijuoja ne tik filologai. Todėl mokytojiui iškyla sudėtingas tikslas – taip parengti mokymo programą, kad būtų siekiama užsibrėžto kalbos mokėjimo lygio ir kad kalbos būtų mokomasi įtraukiant komparatyvinius aspektus.

Vokietijos aukštųjų mokyklų kalbų kursuose daugėja studentų, kurių paveldėtoji kalba yra lietuvių. Tai dažniausiai antrosios arba trečiosios kartos emigrantų vaikai, studijuojantys pagal įvairias studijų programas (pasitaikė būsimųjų filologų, menotyrininkų, istorikų, teisininkų, aukštųjų technologijų specialistų). Šie besirenkantys lietuvių kalbos kursą studentai siekia greičiausiu būdu išstobulinti lietuvių kalbos žinias, priartinti tas žinias iki laisvo gimtosios kalbos vartotojo lygmens.

Todėl studentai su paveldėtąja lietuvių kalba savarankiškai (ir spontaniškai) renkami norimą kalbos (nuo I iki IV lygmens) kursą ir dažniausiai po diagnostinio testo arba po pokalbio pasirenkamas kito lygmens kursas.

Iš 1 pavyzdžio, pateikto raštu, matyti tipinis atvejis, kai respondento, kurio lietuvių kalba paveldėtoji, mintys reiškiamos laisvai, kai kur respondentas dzūkuoja (dzūkavimą perėmęs iš savo mamos), pasitaiko interferencijos atvejų – iš vokiečių kalbos perkeltų žodžių (vok. *Klausur* – egzaminas), žodžių derinimo (derinimo modelis perkeltas iš vokiečių kalbos), beasmenių veiksmažodžio konstrukcijų vartojimo, rašybos klaidų.¹

1 pavyzdys

As trieciadieni rasau labai svarba klausura, todel reikia labai daug mokitis. Ritoj bus tokis seminaras kur viska pakartos ir man šio labai reikia. Bet aš po trieciadieno padarisiu visus name darbus ir kita savaite vel ateisiu i pamoka. Labai atsiprasau. as klausura lietuvos kalbos noriu rašiti, as namuose viska pakartosu.

Šiam respondentui dėl turimų pasyvių kalbos žinių buvo patarta lankyti III ir IV lygmens kursus, tačiau jam teko papildomai mokytis gramatikos, morfologijos, rašybos dalykų, patarta kaip įmanoma daugiau bendrauti su lietuvių gimtosios kalbos atstovais.

Aptartinas darbas nevienalytėje lietuvių kalbos pradedančiųjų grupėje, kurią verta pristatyti iš arčiau. Visi studentai patys pasirinkę studijų modulį ir pageidaujantys kalbos studijas pradėti nuo pradedančiųjų lygmens. Vienas „pradedantysis“ pradėjo pažintį su lietuvių kalba savarankiškai skaitydamas Kazio Borutos „Baltaragio malūną“, be to, aktyviai vartoja dar dešimtį pasaulio kalbų, vadinasi, puikiai perpratęs kalbos mokymosi strategijas. Kitas studentas turi didžiulį pasyvių žinių bagažą dėl savo lietuviškos kilmės, tačiau kalbantis nerišliai, nekreipiantis dėmesio į taisyklingą kalbos raišką, gramatinę formų derinimą. Trečiasis studentas būtų „tikrasis“ pradedantysis, prieš tai savarankiškai studijavęs taikomąją kalbotyrą, todėl turįs daug lingvodidaktikos, psicholingvistikos žinių, gerai išmanantis individo kalbos suvokimo ir produkavimo, įsisavinimo ir atricijos procesus, todėl kiekvieną savo produkuojamą frazę galintis išanalizuoti pagal įvairias produkavimo teorijas. Taigi turime reikalą su sąmoningai besidominčiųjų kalba suaugusiųjų grupe, kurioje visi minėtojo mąstymo garsiai (žr. 2.2 poskyrį, angl. *think-aloud protocols*) momentai, kai dalijamasi savo žiniomis apie kalbą, kalbų mokymąsi, yra labai vertingi,

¹ Įrašų žodžiu arba raštu tekstai studentų leidimu visur pateikiami anonimiškai, kalba netaisyta. Paryškintu šriftu teikiami kalbos vartojimo, žodyno netikslumai.

suteikiantys bendramoksliams daug žinių. Šioje pradedančiųjų grupėje studentai yra įtraukiami į mokymo procesą: mokymo planas, mokomosios medžiagos pasirinkimas, metodai ir skaitiniai – viskas aptariama drauge su dėstytoja, nes kitu atveju būtų prarasta studentų mokymosi motyvacija.

Kai kurie pasakojimai ar individualūs pokalbiai buvo įrašyti. Kiekvieną kartą kalbant su studentais apie kalbos mokymosi tikslus, aiškėja, kad ne visada jie aiškūs ir į ateitį orientuoti. Pasak studentų, šiuo metu artimiausias tikslas – gauti kuo daugiau empirinių ir praktinių žinių ir nebūtinai gauti konkretaus kalbos mokėjimo lygio pažymėjimą. Daugiakalbio studento nuomone, jis mokosi lietuvių kalbos ne dėl kreditų ar kalbos lygio pažymėjimo, tačiau jei ateityje prireiks kalbos žinias įrodyti darbdaviui (respondentas norėtų tapti vertėju), mokysis tol, kol galės laikyti aukščiausio, C1–C2 lygio testą. Toks maksimalistinis požiūris į kalbos mokymąsi gerokai skiriasi nuo kitų studentų požiūrio.

Kadangi seminarų laiko „mąstymui garsiai“, išsamioms mokymosi refleksijoms visada pritrūksta, sudarius trumpą klausimyną papildomai buvo įrašomi pokalbiai su studentais. Svarbiausi akcentai pokalbiuose buvo skirti kalbos vartojimui ir mokymuisi aptarti.

Antrajame pavyzdyje pateikiamas pokalbis apie kalbų mokėjimą su daugiakalbiu 29 metų studentu, kuriam, kaip kartu suskaičiavome, lietuvių kalba – iš eilės vienuolikta aktyviai vartojama kalba. Namuose, dvikalbėje šeimoje nuo pat mažumės lygiagrečiai vartotos dvi kalbos – arabų ir prancūzų. Išskyrus pirmąsias keturias kalbas, kurias įsisavino vaikystėje, tolesnių svetimųjų kalbų studentas mokosi savarankiškai. Lietuvių kalbos respondentas pradėjo mokytis universitete, prieš tai susipažinęs su kartvelų ir rusų kalbomis.

2 pavyzdys

Pirmiausia kalba yra arabų kalba, antra kalba yra prancūzų kalba, trečia kalba yra anglų kalba, ketvirta kalba yra persų kalba, penkta kalba yra sena graikų kalba, šešta kalba yra vokiečių kalba, septinta kalba yra sanskrit, aštunta kalba yra kartvelių, ... quatch [vok. nesąmonė], nauja graikų kalba, devinta kalba yra kartvelių kalba, dešimta kalba yra rusų kalba, vienuolikta kalba yra lietuvių kalba.

Matyti, kad studentas jau gerai pramokęs kalbos, laisvai dalyvauja pokalbyje, nežinodamas žodžio pats jį pasidaro produkuodamas, jei kyla neaiškumų, gali pasitikslinti. Stebint respondento lietuvių kalbos produkavimą, kai kurios replikos atskleidžia, kad respondento lietuvių kalba tarpusavyje koreliuoja su vokiečių kalba, kurios jis taip pat išmoko savarankiškai. Beveik visi atsakymai yra pirmiausia gerai

apmąstomi, jie pateikiami po ilgokos pauzės. Studentas pasakoja, kad visų svetimųjų kalbų pradeda mokytis pats, kalbų eiliškumas nemotyvuotas, tačiau aiškus kalbos pasirinkimo argumentas – kalbos archajiškumas. Senoji archajinė, sudėtingos gramatinės struktūros kalba jam visuomet įdomesnė negu paprastos gramatinės struktūros kalba, ir pats pašnekovas tvirtai žino (ir apie tai noriai kalba), kodėl tuo metu pasirinko mokytis konkrečios kalbos. Pasakodamas apie kalbų mokymosi patirtis respondentas užsimena, kad jo kalbų mokėjimo lygis nevienodas, ne visada yra pakankamai progų išmoktas kalbas vartoti.

Per pokalbį šis studentas buvo paprašytas laisvai papasakoti apie save ir apie kalbų mokymosi kasdienybę.

3 pavyzdys

1. *Prašom trumpai papasakoti apie save.*

Aš esu studentas universitete, Frankfurto universitete, aš iš Libano. Nežinau, ką man reikia sakyti.

2. *Įdomiausia, kiek kalbų mokate ir kokias kalbas mokate.*

*Aš namuose kalbu arabiškai ir prancūziškai, aš galiu labai gerai kalbėti vokiškai, dabar aš... mokausi... lietuvių kalbos, man sunku gerai kalbėti, nes aš nesu turėjęs progos susikalbėti lietuviškai, bet aš galiu gerai skaityti. Aš prieš **metas** pradėjau mokytis lietuvių kalbos...*

3. *Tai, kaip suprantu, lietuvių kalba yra penkta (ar šešta net), taip? Penkta, šešta?*

Taip, nežinau. Aš galiu skaityti kitomis... kitomis kalbomis: graikiškai, persiškai, truputį rusiškai, bet aš negaliu kalbėti, gerai kalbėti persiškai, graikiškai.

4. *Tada grįžkime prie lietuvių kalbos. Ar prisimenate, kokia buvo pati pirma pažintis su lietuvių kalba? Ar žodį kokį pamatėte ar išgirdot? Koks buvo pirmas toks žingsnis?*

Su lietuvių kalba?

Taip.

*Aš nežinau. Aš žinojau, kad lietuvių kalba yra **kaip senai kalbai**, ir norėjau... todėl norėjau mokytis lietuvių kalbos ir... aš nežinau.*

5. *Ar galite kažkur kalbėti lietuviškai?*

Man labai sunku kalbėti...

6. *Bet ar yra tokia situacija, kad galima būtų kalbėti lietuviškai?*

*Taip. Jei situacija yra lengva, ir... aš... aš manau, kad man reikia daug daugiau laiko, ir... aš nemanau, kad lietuvių kalba yra **sunkia**. Bet aš neturiu daug laiko, bet manau, kad aš kalbėsiu gerai po **dvi metus**... quatch... [vok. nesąmonė].*

7. *Gerai. Su kuo kalbate lietuviškai? Tik universitete ar kur nors mieste? Tik universitete. Aš namuose tik... skaičiu... Mensch [vok. žmogau]... Namuose tik knygomis mokiausi lietuvių kalbos. Tu žinai, dabar aš skaičiau... Ich habe dieses Wort vergessen... [vok. aš pamiršau šį žodį]. „Baltaragio malūnas“ ir man yra lengva suprasti knygą, ir reikia, žinoma, žodž... žodžionis... Wörterbuch... [vok. žodynas].*

Pašnekovas visų kalbų (ir senųjų mirusių, ir gyvųjų kalbų) mokosi gretinimo ir vertimo metodu, daug dirbdamas savarankiškai, skaitydamas internete randamus literatūros kūrinius, pasirinkdamas senus klasikinius kalbos vadovėlius, kuriuose mokymo medžiaga pateikiama išskirtinai gramatiškai, populiariausi užduočių tipai juose – vertimo užduotys. Į klausimą, kodėl nesirenka šiuolaikinių kalbos vadovėlių, padedančių mokytis visų kalbos vartojimo sričių, atsako, kad nemėgsta ir gyvenime bendrauti, todėl vengia kalbėjimo, komunikacinių intencijų užduočių. Tad įprastą mokymo planą, pagrįstą tam tikru kalbos mokėjimo lygiu, derėtų pildyti fakultatyviomis skaitymo, vertimo užduotimis.

Pateiksiu konkretų darbo su daugiakalbiais studentais pavyzdį. Kad grupėje besimokantys skirtingo lygio studentai tobulėtų, buvo siekiama daugiakalbio studento žinias integruoti į visos grupės studijų procesą. Todėl mokantis veiksmažodžių asmenavimo, vardažodžių linksniavimo tipų studento buvo paprašyta parinkti pavyzdžių iš jo tuo metu skaitomo „Baltaragio malūno“. Tokie įtraukūs užduočių tipai studentus labai motyvuoja, skatina ir kitus skaityti svetimą kalba, sudomina konkrečiais kūriniais.

Kalbant su studentais apie pasaulinę literatūrą paaikšėjo, kad populiarumo viršūnėje tarp jaunimo – vis dar Antoine de Saint-Exupéry apysaka „Mažasis princas“. Todėl vertimo bandymams buvo pasitelktos trumpos šio kūrinio ištraukos. Įdomių kalbos fenomenų buvo rasta gretinant lietuviškąją ir latviškąją „Mažajo princo“ vertimus. Vėliau su studentais buvo prisiminta ir diskutuota lietuvių kino klasika – Arūno Žebriūno 1966 metų filmas „Mažasis princas“, o tai suteikė papildomų žinių apie šio klasikinio literatūros kūrinio populiarumą.

Trumpai tariant, mokant lietuvių kalbos daugiakalbėje grupėje, patartina ne tik siekti konkretaus kalbos mokėjimo lygio įprastomis mokymo priemonėmis ir užduočių tipais, bet ir įtraukti kuo daugiau kalbos, kultūros, istorijos kontekstų, atsižvelgiant į besimokančiųjų studijų kryptį, pomėgius, kultūrinio gyvenimo aktualijas, taip pat nevengti skatinančių skaityti užduočių. Visada geriausiai veikia metodai, pritaikyti konkrečiai besimokančiųjų grupei.

4. Apibendrinimas

Rengiantis mokyti lietuvių kalbą kaip svetimąją heterogeninėje daugiakalbių suaugusiųjų grupėje patartina pasinaudoti straipsnyje apibūdinamomis teorinėmis daugiakalbio mokymo prielaidomis: interkomprehencija, kalbinio ir daugiakalbio sąmoningumo teorija, svetimšios K3 kalbos įsisavinimo bruožais, CLIL patirtimi Vakarų Europos mokyklose.

Aptariant daugiakalbių studentų, sėkmingai besimokančių lietuvių kalbos kaip svetimšios, atvejus, ryškėja jų savarankiškumas pasirenkant mokymosi priemones ir metodus, individualūs prioritetai pasirenkant užduočių tipus. Mokytojui, susiduriančiam su savarankiškai kalbą besimokančiu individu, tenka svarbi užduotis – kontaktinio darbo metu integruoti daugiakalbį studentą grupėje, rasti laiko ir motyvacijos gilinti visų kalbos funkcionavimo sričių, kalbos registrų, žinias, taip suplanuoti studijas, kad siekiant konkretaus kalbos mokėjimo lygio būtų nevengiama ir neformaliųjų mokymosi būdų, papildomai supažindinama su svarbiais kalbos, kultūros, istorijos kontekstais.

Literatūra

- Block, D. 2009. *Second Language Identities*. Bloomsbury Publishing Plc. 112–140.
- Cenoz, J. 2012. Third Language Acquisition. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Conteh, J., G. Meier. 2014. Conclusion: The Multilingual Turn in Languages Education. J. Conteh, G. Meier (eds.). *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges. New Perspectives on Language Education 40*. Bristol: Multilingual Matters. 292–299.
- Cook, V. 2008. *Second language learning and language teaching*. London: Routledge.
- Cook, V., W. Li. 2016. *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. New York: Cambridge University Press. Prieiga internetu: DOI.org/10.1017/CBO9781107425965.001.
- Čeginskas, V. L. A. 2022. Multilingualism as Part of Social Reality. G. Prasad, N. Auger, E. Le Pichon Vorstman (eds.). *Multilingualism and Education: Researchers' Pathways and Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 84–91. Prieiga internetu: DOI.org/10.1017/9781009037075.010.
- Dewaele, J.-M., X. Chen, A. M. Padilla, J. Lake. 2019. The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology. Language Sciences* 10: 2128. Prieiga internetu: DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02128.
- Fielding, R. 2022. *Multilingualism, Identity and Interculturality in Education*. Singapore: Springer.

Gajo, L. 2022. From Language Planning to the Didactization of Plurilingualism. A Swiss Perspective. G. Prasad, N. Auger, E. Le Pichon Vorstman (eds.). *Multilingualism and Education: Researchers' Pathways and Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 142–149. Prieiga internetu: DOI.org/10.1017/9781009037075.010.

Garcia, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: Global perspectives*. Malden, MA: Blackwell.

Garcia, O. 2022. A Sociolinguistic Biography and Understanding of Bilingualism. G. Prasad, N. Auger, E. Le Pichon Vorstman (eds.). *Multilingualism and Education: Researchers' Pathways and Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 150–159. Prieiga internetu: DOI.org/ 10.1017/9781009037075.010.

Hilbig, I. 2022. Lietuvos gyventojų svetimųjų kalbų mokėjimas. M. Ramonienė (moksl. red.). *Sociolingvistinė Lietuvos panorama*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 27–66.

Jakisch, J. 2015. *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen*. Frankfurt a. M.: Lang. Prieiga internetu: DOI.org/10.3726/978-3-653-05999-1.

Kļava, G., K. Rozenvalde. 2021. Valoda Sabiedrībā: valodu lietojums dažādās sociolingvistiskajās jomās. G. Kļava, I. Vitola. (eds.). *Valodas situācija Latvijā. 2016–2020. Sociolingvistisks pētījums*. Rīga: LVA. 84–147.

Meier, G. 2014. Our Mother Tongue is Plurilingualism: A Framework of Orientations for Integrated Multilingual Curricula. J. Conteh, G. Meier (eds.). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges. New Perspectives on Language Education*. Bristol: Multilingual Matters. 132–157.

Meißner, F.-J. 2003. Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachunterrichts. F.-J. Meißner, I. Picaper I. (eds.). *Mehrsprachigkeit zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland: Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas*. Tübingen: Narr. 92–106.

Pavlenko, A. 2014. *The Bilingual Mind And What It Tells Us about Language and Thought*. Cambridge University Press. Prieiga internetu: DOI.org/10.1017/CBO9781139021456.001.

Py, B., L. Gajo. 2013. Bilinguisme et plurilinguisme. J. Simonin, S. Wharton (eds.). *Sociolinguistique du contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des terms et concepts*. Lyon: ENS Editions.

Ramonienė, M. 2022. Įvadas. Kalbinės nuostatos ir jų tyrimai. M. Ramonienė (moksl. red.). *Sociolingvistinė Lietuvos panorama*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 9–23.

Sustainable Multilingualism / *Darnioji daugiakalbystė*, 2014, 5. Periodinis mokslo žurnalas. VDU. Prieiga: dx.doi.org/10.7220/2335-2027.5.

Weis, Ch. 2007. Fostering social inclusion through a change of language education policies: lessons from Luxembourg. H. Colley, Ph. Boetzelen, B. Hoskins (eds.). *Social inclusion for young people: Breaking down the barriers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 183–197.

Žodynai ir automatinis vertimas: ką renkasi besimokantieji lietuvių kalbos kaip svetimšios

Aušra VALANČIAUSKIENĖ

Vilniaus universitetas

ausra.valanciauskiene@ff.vu.lt

Moksliniai interesai: kalbų testavimas, lingvodidaktika, dvikalbė leksikografija

Scientific interests: language testing, linguadidactics, bilingual lexicography

Anotacija. Žodynai neabejotinai yra viena svarbiausių priemonių mokantis kalbų. Pastaruoju metu internete ypač pagausėjo automatinio vertimo priemonių, akimirksniu išverčiančių pateiktus žodžius ar frazes, įgalinančių išgirsti žodžio tarimą ir pan. Naudotis tokiomis priemonėmis greita ir paprasta, be to, nemokama. Dėl šių priežasčių jos tampa labai populiarios, pasigirsta kalbų, kad greitai laiku jos išstums iš vartosenos žodynus. Šiame straipsnyje pristatomas tyrimas apie žodynų ir automatinio vertimo priemonių naudojimą mokantis lietuvių kaip svetimšios kalbos. Apklausoje dalyvavo 67 Vilniaus universitete besimokantys respondentai. Tyrimas atliktas 2023 m. kovą. Nustatyta, kokius žodynus ir automatines vertimo priemones ir kokiais tikslais naudoja respondentai, ko juose dažniausiai ieško ir su kokiais sunkumais susiduria.

Raktažodžiai: elektroninis žodynas, vienakalbis žodynas, dvikalbis žodynas, automatinio vertimo priemonės, lietuvių kalba kaip svetimoji

Dictionaries and Machine Translation: What Do Learners of Lithuanian as a Foreign Language Choose?

Summary. This article presents the results of research on using electronic dictionaries and machine translation tools when learning Lithuanian as a foreign language. The aim of this study was to indicate which dictionaries and machine translation tools are used for which purposes and what kinds of difficulties learners experience while using them. The research data were obtained by conducting an anonymous online poll in Lithuanian and English (using *Google Forms*). The questionnaire contained 15 questions. The participants in the study were chosen by way of availability sampling. The survey was carried out at Vilnius University in March 2023 with 67 respondents: 11 in Lithuanian and 56 in English. The study revealed that when learning Lithuanian as a foreign language, the respondents used both dictionaries and automatic translation tools. Most often, both tools were used for translation from and into Lithuanian. The types of language activities for which these tools were used were reading, writing, and partly listening. Only the respondents to English questionnaires used the mentioned tools for speaking. When learning Lithuanian, both monolingual and bilingual dictionaries were

used, but monolingual dictionaries were used more than bilingual ones: 46.27% of respondents used monolingual dictionaries, and 31.34% used bilingual dictionaries. The study confirmed the researchers' claim that monolingual dictionaries are used more by respondents with a higher level of language proficiency. Automatic translation tools were used by all respondents. The most popular of them is Google Translate, followed by DeepL. Other tools – Reverso, Bing Microsoft Translator, Systran Translate, Yandex Translate, and Lingea – are used by a few and only English questionnaire respondents. Dictionaries were consulted for the meaning of an unknown word, for synonyms, to confirm the meaning and spelling, to find usage examples, the field of the word used, and stress. Automatic translation is used for unknown words, phrases, and sentences to hear the pronunciation and find usage examples. The most common difficulties in using dictionaries were: unclear definitions of words and abbreviations; no text-to-speech function; too few usage examples; and unclear or missing examples. Weaknesses of automatic translation tools indicated by respondents: poor translation quality; lack of a search function; no examples of usage; no text-to-speech.

Keywords: electronic dictionary, monolingual dictionary, bilingual dictionary, machine translation tools, Lithuanian as a foreign language

1. Įvadas

Žodynų nauda mokantis kalbų turbūt niekam nekelia abejonių. Mokslininkai tvirtina, kad žodynai yra viena svarbiausių (Landau 2001; Nation 2001; Wolter 2015) ir populiariausių priemonių mokantis užsienio ar antrosios kalbos (Boulton, De Cock 2017: 1), jie padeda rasti nežinomų žodžių reikšmes, sudaryti taisyklingus sakinius, teikia žinių apie žodžių vartojimą tam tikrame kontekste (Takahashi 2012: 104–105), pasitelkiami norint sužinoti žodžių rašybą, tarimą, kirčiavimą ir pan. Žodyno sudarymas – daug kruopštumo reikalaujantis darbas, jo autoriui tenka didelė atsakomybė ir ji dar labiau išaugo septintajame praėjusio amžiaus dešimtmetyje Fredui W. Householderiui išsakyti mintį, kad rengiant žodynus reikia galvoti apie jų vartotojus (Householder 1967: 279, cit. iš Nesi 2014: 38). Vėliau ir kiti mokslininkai pabrėžė vartotojų svarbą (Hulstijn, Atkins 1998: 7; Lew 2011: 1; Dziemianko 2018: 672, 678). Vis dėlto iki 1980 m. tyrimų apie žodynų vartotojų poreikius pasirodė vos keletas, tačiau vėliau, keičiantis žodynų turiniui ir dizainui, susidomėjimas šia sritimi stipriai išaugo (Nesi 2014: 36). Popieriniams žodynams vis labiau užleidžiant vietą elektroniniams, randasi nemažai ir pastarųjų žodynų naudojimo tyrimų (McCreary, Dolezal 1999; Fuertes-Olivera 2012; Müller-Spitzer 2014; Niitemaa, Pietilä 2018 ir kt.). Atsiradus automatinio vertimo priemonėms daugelis jas renkasi vietoj žodyno. Jų populiarumas sparčiai auga, kuriamos naujos priemonės, atliekami jų

naudojimo tyrimai (Yasuoka, Bjorn 2011; Knowles 2016; Lee 2020; Jolley, Maimone 2022 ir kt.).

Lietuvoje žodynų naudojimas nėra daug tirtas. Linos Gaižauskaitės atliktos apklausos apie dvikalbių žodynų naudojimą rezultatai parodė, kad iš 154 respondentų apie 26 proc. tebe naudoja popierinius žodynus, 38 proc. naudojami suskaitmenintais ir 36 proc. – internetiniais žodynais (Gaižauskaitė 2012). Daiva Egidija Nomicienė ir Alisa Stunžaitė (2016) tyrė, kaip Vilniaus Gedimino technikos universiteto¹ studentai ir užsienio kalbų dėstytojai vertina spausdintą, elektroninį spausdinto žodyno variantą ir žodyną, pasiekiamą interneto naršykle. Jų surengtoje apklausoje dalyvavo 296 studentai ir 12 dėstytojų. Iš atsakymų išryškėjo, kad dauguma studentų rinktųsi žodyną, pasiekiamą interneto naršykle, o didžioji dalis dėstytojų – spausdintą žodyno variantą. Aušros Valančiauskienės tyrimo apie naudojamąsi dvikalbiais žodynais (213 respondentų)² rezultatai rodo, kad dauguma anketas lietuvių kalba pildžiusiųjų naudojami ir elektroniniais, ir popieriniais žodynais (68,4 proc.); 30,9 proc. naudojami elektroniniais žodynais ir tik 3,9 proc. – popieriniais. Daugiau negu pusė anglišku anketų respondentų naudojami ir popieriniais, ir elektroniniais žodynais – 62,3 proc. Elektroniniais žodynais naudojami 39,3 proc., o popieriniais – 11,5 proc. (žr. Valančiauskienė 2022: 146–162).

Automatinio vertimo priemonių naudojimo tyrimų Lietuvoje taip pat negausu: juose nagrinėjamas šių priemonių naudojimas vertimo procese. Andrius Utkia ir Laura Bartušauskaitė (2006), apklausę 58 vertėjus, daro išvadą, kad vertimams naudojamos įvairios kompiuterinės priemonės, o geriausiai vertinami tekstynai ir vertimo atminties sistemos. Dainora Maumevičienė ir Aušra Berkmanienė (2013) aptarė vertimo atminties ir mašininio vertimo sistemų integravimo galimybes. Inga Petkevičiūtė ir Bronius Tamulynas (2011) analizavo ir lygino *Google Vertėją* ir VDU *Internetinę informacijos vertimo priemonę*, nagrinėjo vertimo klaidų pavyzdžius, pateikė siūlymų šioms priemonėms patobulinti. Audronė Daubarienė ir Greta Ziezytė (2013) analizavo minėtų sistemų išverstus mokslinį ir publicistinį straipsnius bei nustatė, kad abu vertimai atitinka teksto kohezijos standartus, tačiau neatitinka koherencijos, priimtumo ir informatyvumo standartų dėl daugybės semantinių klaidų. Ramunės Kasperės ir bendraautorių (Kasperė et al. 2021) atliktas tyrimas parodė, kad automatinis vertimas naudojamas įvairiems tikslams: darbui, tyrimams, studijoms ir buityje. Paaiškėjo, kad aukštesnis išsilavinimo lygis koreliuoja su

¹ Vietoje pavadinimo „Vilniaus Gedimino technikos universitetas“ nuo 2020 m. rugsėjo 1 d. vartojamas trumpinys „Vilnius Tech“.

² Tyrimas yra disertacijos *Enciklopedinės žinios dvikalbiuose lingvistiniuose žodynuose* dalis (2022).

virtotojų nepasitenkinimu vertimo kokybe. Vartotojai nurodė šiuos automatinio vertimo trūkumus: nepakankamą sklandumą ir tikslumą, klaidingą vertimą, dvi-prasmybes, neišverstą tekstą, teksto praleidimą, gramatines klaidas.

Šio tyrimo tikslas – nustatyti, kokius elektroninius žodynus ir automatines vertimo priemones ir kokiais tikslais renkasi lietuvių kaip svetimšios kalbos besimokantieji, kokių sunkumų patiria jas naudodami. Tyrimo rezultatai gali būti naudingi leksikografams ir automatinių vertimo priemonių kūrėjams rengiant naujas ar tobulinančias priemones.

1.1. Apklausa ir duomenys apie respondentus

Duomenims gauti surengta anoniminė anketinė apklausa internetu lietuvių ir anglų kalbomis naudojant *Google Forms*. Tyrimo dalyviai pasirinkti taikant patogiosios imties atranką, elektroniniu paštu išsiuntus jiems apklausos nuorodą. Tyrimas atliktas nuo 2023-03-03 iki 2023-03-26 su tuo metu Vilniaus universiteto Lituanistinių studijų katedroje lietuvių kalbos kaip svetimšios besimokančiais respondentais. Anketoje buvo pateikta 15 klausimų: 12 pusiau uždarų ir 3 atviri klausimai, anketas užpildė 67 respondentai: 11 – lietuvių, 56 – anglų kalba. Sudarant anketą iš dalies remtasi Ljiljanos Knežević ir bendraautorų (Knežević et al. 2021) atlikta apklausa. Gautiems duomenims apdoroti, sisteminti ir grafiškai vaizduoti naudota *Microsoft Word* programa, analitinė ir lyginamoji analizė, aprašomosios statistikos metodas.

Iš lietuviškas anketas užpildžiusiųjų 27 proc. kaip gimtąją kalbą nurodė ukrainiečių, 27 proc. – rusų, po 9 proc. – anglų, kartvelų, lietuvių-rusų, vokiečių-rusų ir švedų kalbas. Daugumos anglišku anketų respondentų gimtoji kalba yra rusų – 19,7 proc., anglų ir ispanų – po 10,7 proc. Kitos kalbos: baltarusių-rusų – 7,2 proc., ukrainiečių – 7,2 proc., italų, prancūzų – po 5,4 proc., čekų, kinų, vokiečių, latvių, rumunų – po 3,6 proc., baltarusių, danų, kartvelų, graikų, hindi-marathi, indoneziečių ir persų kalbos – po 1,8 proc.

Didžioji užpildžiusių lietuviškas anketas respondentų dalis – 45,5 proc. – yra 41–50 metų amžiaus, 18,2 proc. nurodė esantys 31–40 metų, 18,2 proc. – iki 20 metų, 9,1 proc. – 21–30 metų, 9,1 proc. – 51–60 metų. Anglišku anketų respondentų daugiausia buvo 21–30 metų – 46,4 proc. Kita pagal gausumą yra 31–40 metų grupė – 23,2 proc., 41–50 metų respondentai sudarė 17,9 proc., iki 20 metų – 8,9 proc. ir 61–70 metų – 1,8 proc. Vienas respondentas (1,8 proc.) tiksliai nurodė savo amžių – 20 metų.

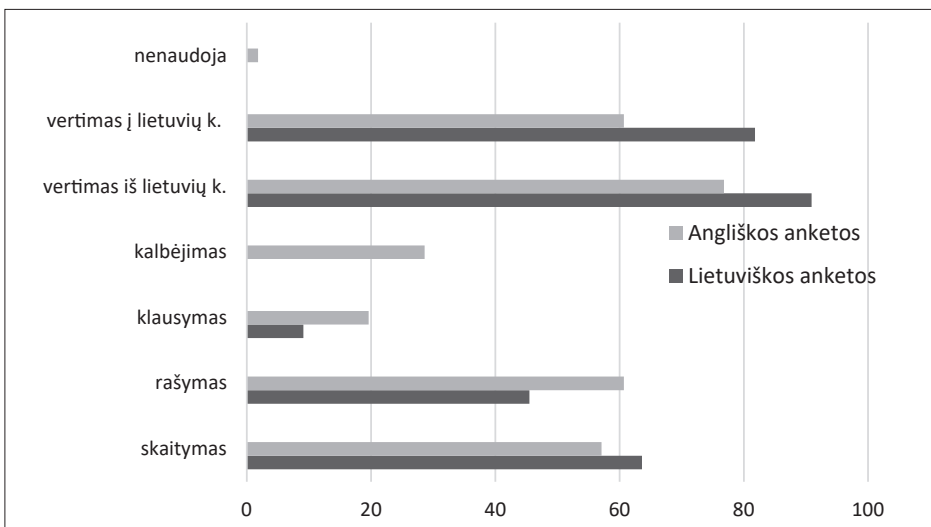
Daugiausia lietuvišku anketų respondentų buvo moterys – 63,6 proc., vyrų – 27,3 proc., lyties nenurodžiusių – 9,1 proc. Anglišku anketų taip pat daugiau gauta iš moterų – 58,9 proc., tačiau jas užpildė gerokai didesnis skaičius vyrų – 41,1 proc. (plg. liet. 27,3 proc.).

Dauguma užpildžiusių lietuviškas anketas pagal šios kalbos mokėjimą yra B2 lygio – 54,5 proc., B1 ir A2 – po 18,2 proc., A1 – 9,1 proc. Anglišku anketų respondentų didžioji dalis yra A1 lygio – 50 proc., A2 – 25 proc., B1 – 12,5 proc., B2 – 1,8 proc. Dalis respondentų – 10,8 proc. – nurodė, kad lietuvių kalbos pradėjo mokytis 2023 m. vasarį.

2. Žodynai ir automatinio vertimo priemonės mokantis lietuvių kalbos kaip svetimšios

2.1. Kokiais tikslais naudojamos žodynai ir automatinio vertimo priemonės?

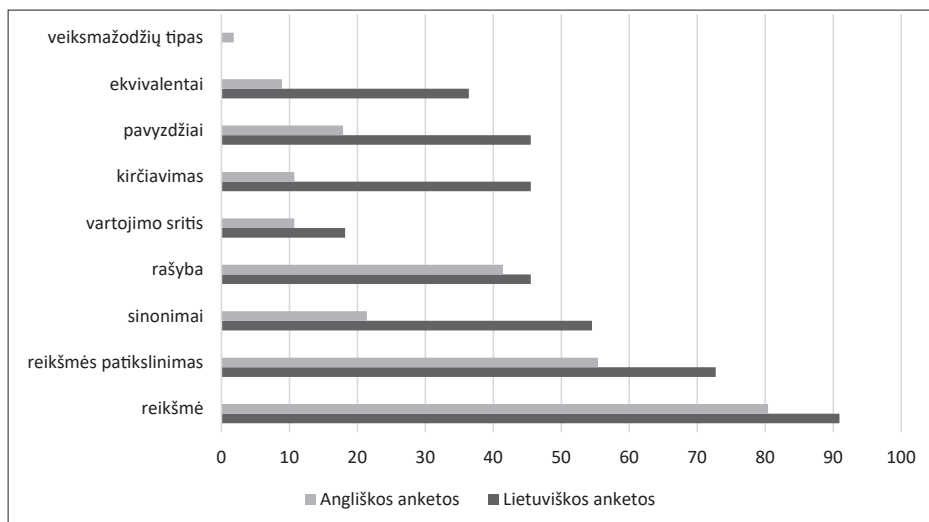
Pateiktoje diagramoje (1 pav.) matyti, kad labiausiai žodynai ir automatinio vertimo priemonės naudojami vertimui: iš lietuvių kalbos – 90,9 proc. (liet.) ir 76,8 proc. (angl.), į lietuvių kalbą – 81,8 proc. (liet.) ir 60,7 proc. (angl.). Dažniausios kalbinės veiklos rūšys, kurioms pasitelkiamos šios priemonės, yra skaitymas – 63,6 proc. (liet.), 57,1 proc. (angl.), ir rašymas – 45,5 proc. (liet.) ir 60,7 proc. (angl.). Klausymui žodyno prireikia mažiau: 9,1 proc. (liet.) ir 19,6 proc. (angl.), o kalbėjimui – 28,6 proc. anglišku anketų respondentų. Šiomis priemonėmis nesinaudoja 1,8 proc. (angl.) respondentų. Gauti duomenys patvirtina Carolin Müller-Spitzer (2014: 99) tyrimo išvadą, kad žodynai dažniausiai naudojami tekstų recepcijai (skaitimui), tekstų produkcijai (rašymui) ir tekstų vertimui.



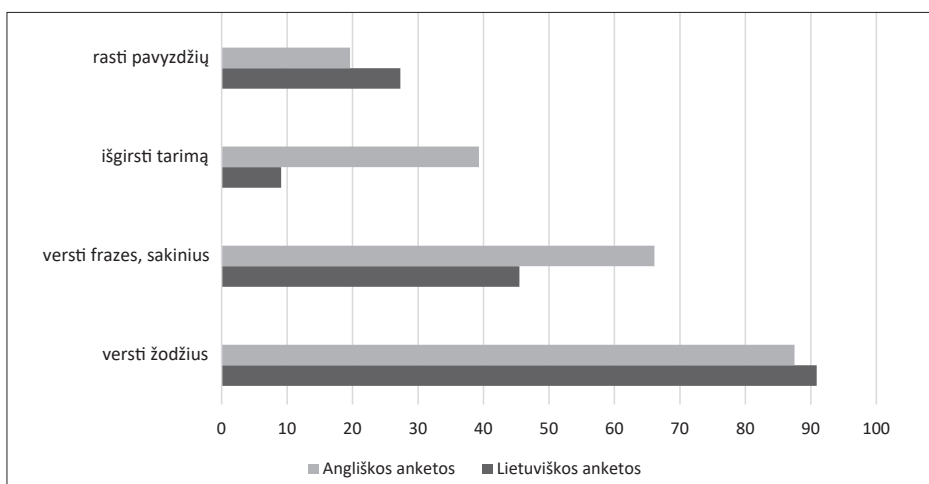
1 paveikslas. Žodynų ir automatinio vertimo priemonių naudojimo tikslai

2.2. Ko ieškoma žodynuose ir automatinio vertimo priemonėse?

Tyrimas atskleidė, kad didžioji dalis respondentų žodynuose ieško nežinomo žodžio reikšmės – 90,9 proc. (liet.) ir 80,4 proc. (angl.), arba nori ją patikslinti – 72,7 proc. (liet.) ir 55,4 proc. (angl.). Žodynų prireikia sinonimams rasti – 54,5 proc. (liet.) ir 21,4 proc. (angl.), norint sužinoti rašybą – 45,5 proc. (liet.) ir 41,1 proc. (angl.), vartojimo sritį – 18,2 proc. (liet.) ir 10,7 proc. (angl.), kirčia-



2 paveikslas. Ko ieškoma žodynuose?



3 paveikslas. Ko ieškoma automatinio vertimo priemonėse?

vimą – 45,5 proc. (liet.) ir 10,7 proc. (angl.), rasti pavyzdžių – 45,5 proc. (liet.) ir 17,9 proc. (angl.) ar ekvivalentų – 36,4 proc. (liet.) ir 8,9 proc. (angl.). Maža dalis – 1,8 proc. respondentų (angl.) – žodyne ieško veiksmažodžių asmenavimo tipų. Tai būtų galima paaiškinti tuo, kad Vilniaus universiteto lietuvių kalbos kursų dalyviai asmenavimo ar linksniavimo lenteles paprastai gauna iš dėstytojų, tad žodynuose tokios informacijos ieškoma retai (2 pav.).

Automatinės vertimo priemonės dažniausiai naudojamos nežinomiems žodžiams – 90,9 proc. (liet.) ir 87,5 proc. (angl.), frazėms ar sakiniams versti – 45,5 proc. ir 66,1 proc. (angl.), išgirsti tarimą – 9,1 proc. (liet.) ir 39,3 proc. (angl.), rasti pavyzdžių – 27,3 proc. (liet.) ir 19,6 proc. (angl.) (3 pav.).

2.3. Vienakalbiai ar dvikalbiai elektroniniai žodynai?

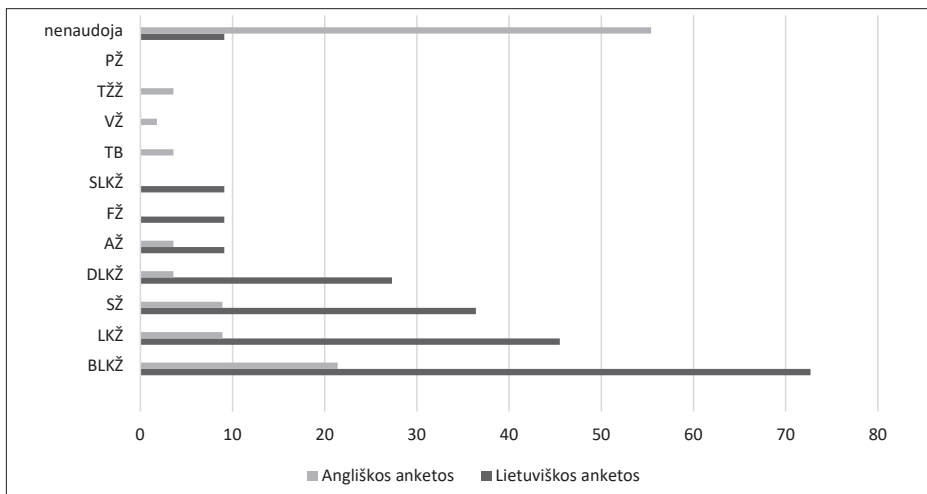
Anot Michaelio Rundellio (2012: 15), šiais laikais žodynai rado idealią platformą elektroninėje erdvėje. Lietuvių kalbos išteklių informacinėje sistemoje *E. kalba*³ yra 8 vienakalbiai ir 10 dvikalbių žodynų⁴. Beryl T. Atkins ir Frankas E. Knowlesas atliko žodynų naudojimo septyniose Europos šalyse tyrimą, kuris atskleidė, kad iš 1 100 anglų kalbos kaip svetimšios vartotojų 723 naudoja žodynus: 75 proc. – dvikalbius žodynus, 25 proc. – vienakalbius (Atkins, Knowles, 1990: 383, 385).

Iš 4 paveikslų matyti, kad mokydami lietuvių kalbos kitakalbiai dažniausiai naudoja *Bendrinės lietuvių kalbos žodyną* (BLKŽ) – 72,7 proc. (liet.) ir 21,4 proc. (angl.). Antras pagal naudojimą yra *Lietuvių kalbos žodynas* (LKŽ) – 45,5 proc. (liet.) ir 8,9 proc. (angl.). Mažai naudojamas *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* (DLKŽ) – 27,3 proc. (liet.) ir 3,6 proc. (angl.). Spėtina, kad didesnę *Bendrinės lietuvių kalbos žodyno* naudojimą lemia jo pavadinimas, kuris kitakalbiams galbūt yra aiškesnis, tačiau tikslesnes išvadas būtų galima daryti atlikus išsamesnę apklausą. Mokymosi procese kartais pasitelkiamas *Sinonimų žodynas* (SŽ) – 36,4 proc. (liet.) ir tik 8,9 proc. (angl.). Visai nepopuliarus *Antonimų žodynas* (AŽ) – 9,1 proc. (liet.) ir 3,6 proc. (angl.), o *Palyginimų žodynas* (PŽ) išvis nenaudojamas. Lietuviškų anketų respondentai naudoja *Frazeologijos žodyną* (FŽ), *Sisteminiu lietuvių kalbos žodynu* (SLKŽ) – po 9,1 proc. – pastarųjų žodynų visai neprireikia anglišku anketų respondentams. Apklausoje rezultatai patvirtina Hilary Nesi (2013: 69) teiginį, kad vienakalbiai žodynai labiau naudojami aukštesnio kalbos mokėjimo lygio respondentų. Tai nestebina, nes minėtuose žodynuose informacijos apie žodžius yra

³ <https://ekalba.lt/>

⁴ Šioje sistemoje yra ir duomenų bazių, kartotekų, nuotolinio lietuvių kalbos mokymo pradedantiesiems modulis, lietuvių kalbos paveikslėlių žodynas ir kt.

daugiau ir įvairesnės. Pradiniame kalbų mokymosi etape pakanka dvikalbio žodyno, nes šio lygio besimokantieji dažniausiai užtenka atitikmenų. Angliškas anketas pildžiusieji dar nurodė *Terminų banką* (TB) – 3,6 proc., *Vietovardžių žodyną* (VŽ) – 1,8 proc. ir *Tarptautinių žodžių žodyną* (TŽŽ) – 3,6 proc. Visai vienakalbiais žodynais nesinaudoja 9,1 proc. (liet.) ir 55,4 proc. (angl.) respondentų. Susumavus rezultatus matyti, kad vienakalbiai žodynai naudojami 90,90 proc. (liet.) ir 37,50 proc. (angl.) respondentų, iš viso 46,27 proc. visų respondentų.



4 paveikslas. Kitakalbių naudojami vienakalbiai žodynai

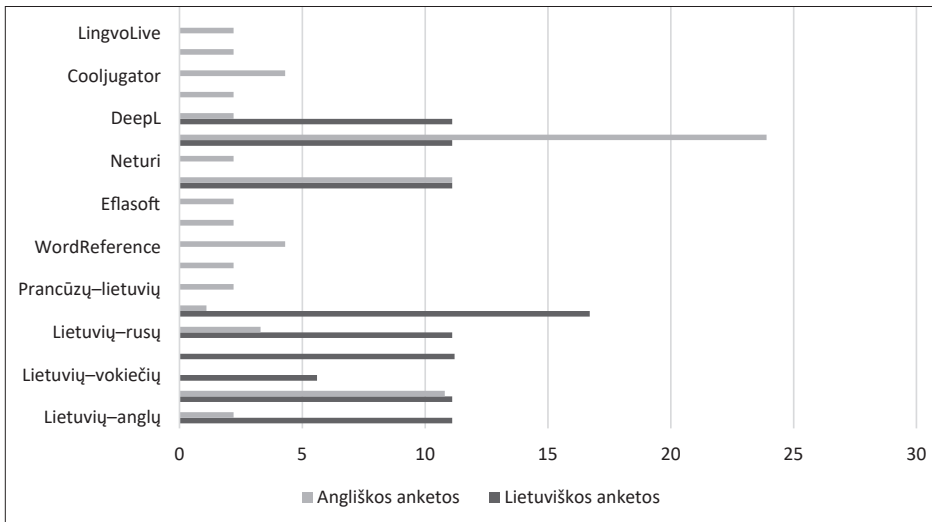
Iš dvikalbių žodynų naudojami šie: lietuvių–anglų – 11,1 proc. (liet.) ir 2,2 proc. (angl.), anglų–lietuvių – 11,1 proc. (liet.) ir 10,8 proc. (angl.), lietuvių–vokiečių – 5,6 proc. (liet.), vokiečių–lietuvių (liet.) – 11,2 proc., lietuvių–rusų – 11,1 proc. (liet.) ir 3,3 proc. (angl.), rusų–lietuvių – 16,7 proc. (liet.) ir 1,1 proc. (angl.), prancūzų–lietuvių – 2,2 proc. (angl.), prancūzų–anglų – 2,2 proc. (angl.). Kai kurie angliškių anketų respondentai atsakė naudojantys *WordReference* (4,3 proc.), tezaurus⁵ (2,2 proc.), *Eflasoft* žodynus – 2,2 proc. Buvo respondentų, įrašiusių, kad nesinaudoja jokių dvikalbiu žodynu (po 11,1 proc. iš abiejų grupių), 2,2 proc. (angl.) neturi žodyno. Nors apie automatines vertimo priemones buvo klausama atskirai, kai kurie respondentai jas nurodė šiame atsakyme⁶. Dalis respondentų naudoja veiksmažodžių asmenavimui skirtą elektroninę priemonę *Cooljugator* – 4,3 proc. (angl.), taip pat *Dict.com* –

⁵ Atsakymuose nebuvo konkretizuota, kokie būtent tezaurai naudojami.

⁶ Apie automatinių priemonių naudojimą žr. 2.4 poskyryje.

2,2 proc. (angl.) ir *LingvoLive* žodynus – 2,2 proc. (angl.), tačiau neidentifikavo, kurių kalbų porų žodynus naudoja. Iš viso dvikalbiais žodynais naudojasi 31,34 proc. respondentų: 63,63 proc. (liet.) ir 25 proc. (angl.).

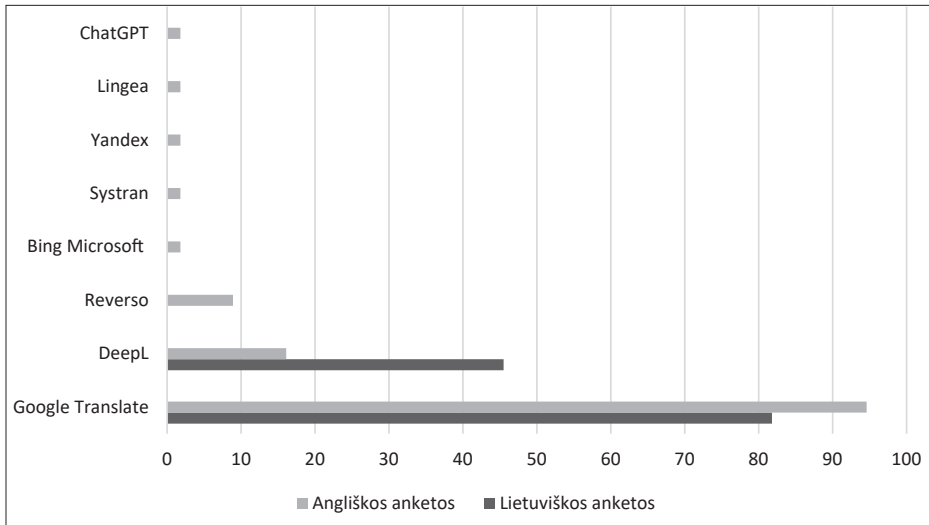
Apibendrinant galima teigti, kad apklausa rodo tendenciją labiau naudoti vienakalbius žodynus: 46,27 proc. (dvikalbius naudoja 31,34 proc.). Tai gana netikėta, nes mokantis kitų kalbų daug dažniau naudojami dvikalbiai žodynai (Atkins, Knowles, 1990: 383, 385). Manytina, kad taip yra dėl to, jog vietoj dvikalbių žodynų vis plačiau naudojamos automatinio vertimo priemonės, o jose neradus ieškomos informacijos į pagalbą pasitelkiami vienakalbiai žodynai, kuriuose informacijos apie žodžius yra daugiau ir išsamesnės.



5 paveikslas. Kitakalbių naudojami dvikalbiai žodynai

2.4. Automatinio vertimo priemonės

Išmaniųjų technologijų sukurtos priemonės mokymosi procese yra itin populiarios, jomis naudojasi visi respondentai. Plačiausiai abiejų grupių respondentų naudojama *Google Translate*: 81,8 proc. (liet.) ir 94,6 proc. (angl.). Antroje vietoje – *DeepL*: 45,5 proc. (liet.) ir 16,1 proc. (angl.). Anglišku anketų respondentai dar nurodė *Reverso* – 8,9 proc., po 1,8 proc. – *Bing Microsoft Translator*, *Systran Translate*, *Yandex Translate*, *Lingea* ir pastaruoju metu itin išpopuliarėjusį pokalbių robotą *ChatGPT* (6 pav.).

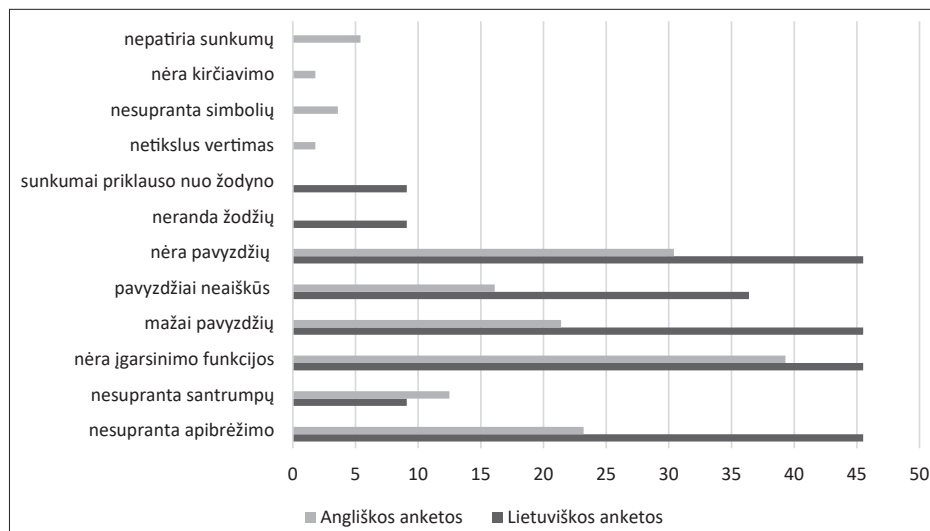


6 paveikslas. Kitakalbių naudojamos automatinio vertimo priemonės

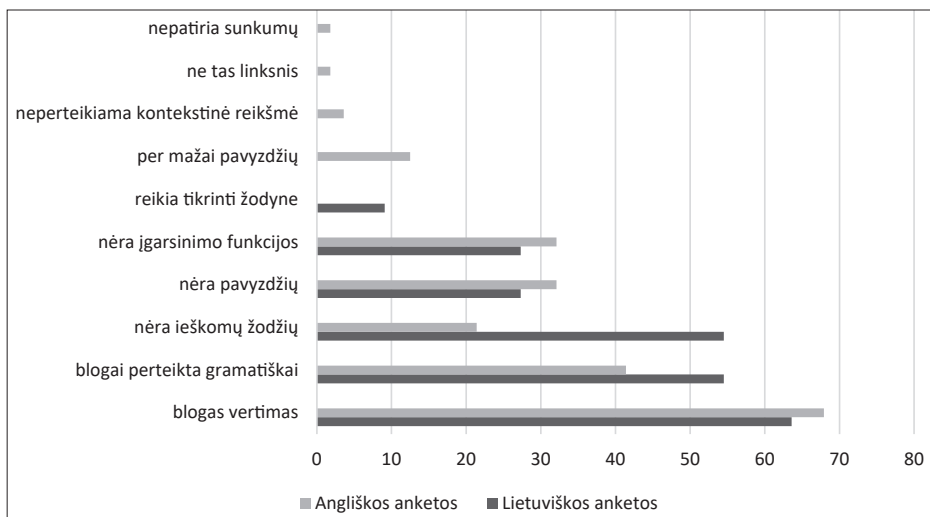
2.5. Naudojimosi žodynais ir automatinio vertimo priemonėmis sunkumai

Ne visada naudotis žodynais gali būti lengva ir paprasta. Dažniausiai respondentai nesupranta žodžių apibrėžimo – 45,5 proc. (liet.) ir 23,2 proc. (angl.), pasigenda įgarsinimo funkcijos – 45,5 proc. (liet.) ir 39,3 proc. (angl.), nesupranta santrumpų – 9,1 proc. (liet.) ir 12,5 proc. (angl.). Daug priekaištų išsakyta dėl vartojimo pavyzdžių: jų per mažai – 45,5 proc. (liet.) ir 21,4 proc. (angl.) respondentų; pavyzdžiai neaiškūs – 36,4 proc. (liet.) ir 16,1 proc. (angl.); jų nėra – 45,5 proc. (liet.) ir 30,4 proc. (angl.). Kiti žodynų trūkumai: 9,1 proc. (liet.) neranda ieškomo žodžio; 9,1 proc. (liet.) teigia, kad sunkumų būna įvairių ir tai priklauso nuo žodyno. Anglišku anketų respondentai nurodė nesuprantantys žodyne vartojamų simbolių – 3,6 proc., pastebintys netikslų vertimą – 1,8 proc., pasigendantys kirčiavimo – 1,8 proc. Su jokiais sunkumais nesusiduria 5,4 proc. (angl.) respondentų. Taigi žodynuose labai svarbu kuo aiškiau ir tiksliau aprašyti žodžius, iliustruoti kiekvieną leksemą, o pateikti pavyzdžiai turėtų būti kruopščiai atrinkti ir informatyvūs. Renigiant elektroninius žodynus vertėtų įtraukti įgarsinimo funkciją, nes jos pasigenda nemaža dalis vartotojų.

Ne viskas sklandu ir naudojantis automatinio vertimo priemonėmis. Didžiausi jų trūkumai yra šie: prasta vertimo kokybė – 63,6 proc. (liet.) ir 67,9 proc. (angl.), blogai perteikta gramatiškai – 54,5 proc. (liet.) ir 41,1 proc. (angl.), nėra ieškomo



7 paveikslas. Sunkumai naudojantis žodynais



8 paveikslas. Sunkumai naudojantis automatinėmis vertimo priemonėmis

žodžio – 54,5 proc. (liet.) ir 21,4 proc. (angl.), ir pavyzdžių – 27,3 proc. (liet.), 32,1 proc. (angl.), nėra įgarsinimo funkcijos – 27,3 proc. (liet.) ir 32,1 proc. (angl.). 9,1 proc. (liet.) teigia, kad kartais vertimą reikia patikrinti klasikiniam žodyne. Anglišku anketų respondentai nurodė, kad automatinio vertimo priemonėse per

mažai pavyzdžių (12,5 proc.), vertime neatsispindi nuo konteksto priklausanti žodžio reikšmė (3,6 proc.), išverčiama ne tuo linksniu (1,8 proc.). Su jokiais sunkumais nesusiduria 1,8 proc. (angl.) respondentų.

Kaip matyti, ir žodynų, ir automatinio vertimo priemonių vartotojai kelia didelius reikalavimus, tad rengėjų užduotis – pateikti kokybiškas priemones, atitinkančias vartotojų lūkesčius. Pasak Evaldos Jakaitienės, „svarbi leksikografijos ypatybė yra jos taikomoji paskirtis, nes ji visada praktiškai į ką nors orientuota. Žodynų vartotojai tartum užsako, kad leksikografai parengtų tam tikro turinio žodyną“ (Jakaitienė 2003: 10).

3. Išvados

1. Tyrimas atskleidė, kad mokymdamiesi lietuvių kalbos kaip svetimšios respondentai naudoja ir žodynus, ir automatines vertimo priemones. Dažniausiai abi priemonės pasitelkiamos vertimui iš lietuvių kalbos ir į lietuvių kalbą. Kalbinės veiklos rūšys, kurioms naudojamos šios priemonės, yra skaitymas ir rašymas, iš dalies klausymas, o kalbėjimui minėtas priemones naudoja tik anglišką anketų respondentai.
2. Mokantis lietuvių kalbos naudojami ir vienakalbiai, ir dvikalbiai žodynai, tačiau vienakalbiai žodynai – dažniau nei dvikalbiai: 46,27 proc. respondentų naudoja vienakalbius, 31,34 proc. – dvikalbius žodynus. Tai aiškintina vis labiau augančiu automatinio vertimo priemonių populiarumu, o neradus reikiamos informacijos šiose priemonėse į pagalbą pasitelkiami vienakalbiai žodynai, kuriuose pateikiama gausesnė ir išsamesnė informacija apie žodžius. Tyrimas patvirtino mokslininkų teiginį, kad vienakalbiai žodynai labiau naudojami aukštesnio kalbos mokėjimo lygio respondentų.
3. Automatinės vertimo priemones naudoja visi respondentai. Populiariausia iš jų yra *Google Translate*, po to *DeepL*, kitos priemonės – *Reverso*, *Bing Microsoft Translator*, *Systran Translate*, *Yandex Translate*, *Lingea* – naudojamos mažai ir tik anglišką anketų respondentų.
4. Atsižvelgiant į respondentų nurodytus žodynų naudojimo sunkumus, rekomenduojama dėstytojams supažindinti studentus su žodynų straipsnio struktūra, atkreipti dėmesį į žodynuose vartojamus simbolius ir santrumpas, mokyti studentus naudotis žodynais.
5. Rengiant naujus žodynus ar tobulinant jau esamus svarbu įtraukti dabartinėje kalboje vartojamus žodžius, apibūdžiant žodžius siekti kuo didesnio tikslumo, prie kiekvienos leksemos pateikti vartojimo pavyzdžių, o juos atrenkant stengtis, kad būtų informatyvūs ir atspindėtų realią vartoseną.

6. Respondentai teigė, kad naudodami automatinio vertimo priemones dažnai susiduria su prasta vertimo kokybe ir blogu gramatikos perteikimu, čia (kaip ir žodynuose) pasigendama vartojimo pavyzdžių bei nerandama ieškomų žodžių, tad šios priemonės turėtų būti tobulinamos atsižvelgiant į minėtus trūkumus.
7. Respondentams labai trūksta įgarsinimo funkcijos, tad šiais sparčiai tobulėjančių informacinių technologijų laikais ir žodynuose, ir automatinio vertimo priemonėse tokia funkcija turėtų būti įtraukiama.

Pažymėtina, kad tyrimo išvadas riboja tai, jog apklausoje dalyvavo tik Vilniaus universitete lietuvių kalbos besimokantys kitakalbiai. Atliekant panašias apklausas būtų pravartu įtraukti respondentų iš kitų institucijų, taip pat paanalizuoti, ar koreliuoja žodynų ir automatinių vertimo priemonių vartotojų amžius, lytis, išsilavinimas su naudojimosi jomis ypatumais. Vis dėlto tai yra pirmas tyrimas, atskleidžiantis, kokius žodynus ir automatinio vertimo priemones naudoja lietuvių kaip svetimiosios kalbos besimokantieji. Tyrimą galima tęsti po tam tikro laiko siekiant išsiaiškinti, kaip kinta naudojimosi šiomis priemonėmis įpročiai ir nuo ko tai priklauso.

Literatūra

Atkins, B. T. S., F. E. Knowles. 1990. *Interim report on the EURALEX/AILA research project into dictionary use*. Prieiga internetu: [https://euralex.org/elx_proceedings/Euralex1988/050_Beryl%20T.%20Atkins%20\(Oxford\)%20and%20Francis%20E.%20Knowles%20\(Birmingham\)%20-%20Interim%20Report%20on%20the%20EURALEX-.pdf](https://euralex.org/elx_proceedings/Euralex1988/050_Beryl%20T.%20Atkins%20(Oxford)%20and%20Francis%20E.%20Knowles%20(Birmingham)%20-%20Interim%20Report%20on%20the%20EURALEX-.pdf) (žiūrėta 2023-03-13).

Boulton, A., S. De Cock. 2017. Dictionaries as aids for language. *International Handbook of Modern Lexis and Lexicography*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Daubarienė, A., G. Ziezytė. 2013. Machine Translation: Translated Texts in Terms of Standards of Textuality. *Kalbų studijos* 22, 55–61.

Dziemianko, A. 2018. Electronic Dictionaries. P. Fuertes-Olivera (ed.). *The Routledge Handbook of Lexicography*. London, New York: Routledge. 663–683.

Fuertes-Olivera, P. A. 2012. On the Usability of Free Internet Dictionaries for Teaching and learning Business English. *Electronic Lexicography*. Oxford University Press. 398–424.

Gaižauskaitė, L. 2012. Dvikalbių žodynų leidyba Lietuvoje (1990–2010). *Knygotyra* 59, 140–160. Prieiga internetu: <https://www.zurnalai.vu.lt/knygotyra/article/view/1112/580> (žiūrėta 2023-03-12).

Householder, F. W. 1967. Summary report. F. W. Householder, S. Saporta (eds.). *Problems in lexicography*. Bloomington: Indiana University. 279–282.

Hulstijn, J. H., B. T. S. Atkins. 1998. Empirical research on dictionary use in foreign-language learning: survey and discussion. *Using dictionaries: studies of dictionary use by language learners and translators*. (Lexicographica. Series maior, 88). Niemeyer, 7–19. Prieiga internetu: https://pure.uva.nl/ws/files/2239537/165046_Hulstijn_Atkins_1998.pdf (žiūrėta 2023-04-13).

Yasuoka, M., P. Bjorn. 2011. Machine Translation Effect on Communication: What Makes It Difficult to Communicate through Machine Translation? *Proceedings of the 2011 Second International Conference on Culture and Computing*, Kyoto, Japan, 20–22 October. Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). 110–115.

Jakaitienė, E. 2003. Šiuolaikinės leksikografijos tikslai ir uždaviniai. *Leksikografijos ir leksikologijos problemos*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas. 9–14.

Jolley, J. R., L. Maimone. 2022. Thirty Years of Machine Translation in Language Teaching and Learning: A Review of the Literature. *L2 Journal* 14 (1), 26–44.

Kasperė, R., J. Horbačiauskienė, J. Motiejūnienė, V. Liubininė, I. Patašienė, M. Patašius. 2021. Towards Sustainable Use of Machine Translation: Usability and Perceived Quality from the End-User Perspective. *Sustainability* 13 (23), 13430, 1–17.

Knežević, L., S. Halupka-Rešetar, I. Miškeljin, M. Milić. 2021. Millennials as Dictionary Users: A Study of Dictionary Use Habits of Serbian EFL Students. *SAGE Open* 11 (2). Prieiga internetu: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/21582440211008422> (žiūrėta 2023-01-15).

Knowles, C. 2016. Investigating instructor perceptions of online machine translation and second language acquisition within most commonly taught language courses [Doctoral dissertation]. *Electronic Theses and Dissertations*. 1369. Prieiga internetu: <https://digitalcommons.memphis.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2477&context=etd> (žiūrėta 2023-02-17).

Landau, S. I. 2001. *Dictionaries: The art and craft of lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, S. M. 2020. The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer Assisted Language Learning* 33 (3), 157–175.

Lew, R. 2011. Studies in Dictionary Use: Recent Developments. *International Journal of Lexicography* 24 (1), 1–4.

Maumevičienė, D., A. Berkmanienė. 2013. Vertėjo požiūris į vertimo atminčių ir mašininio vertimo sistemų integravimą. *Kalbų studijos* 23, 28–38.

McCreary, D. R., F. T. Dolezal. 1999. A Study of Dictionary Use by ESL Students in an American University. *International Journal of Lexicography* 12 (2), 107–146.

Müller-Spitzer, C. 2014. Empirical data on contexts of dictionary use. *Using Online Dictionaries*. Berlin, Boston: De Gruyter. 85–126.

Nation, I. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nesi, H. 2013. Researching users and uses of dictionaries. H. Jackson (ed.). *The Bloomsbury Companion to Lexicography*. London: Bloomsbury Academic. 62–74.

Nesi, H. 2014. Dictionary use by English language learners. *Language Teaching* 47 (1), 38–55.

Niitemaa, M. L., P. Pietilä. 2018. Vocabulary Skills and Online Dictionaries: A Study on EFL Learners' Receptive Vocabulary Knowledge and Success in Searching Electronic Sources for Information. *Journal of Language Teaching and Research* 9 (3), 453–462.

Nomicienė, D. E., A. Stunžaitė. 2016. Skaitmeninė leksikografija: įvairių žodynų tipų naudojimo tyrimas Vilniaus Gedimino technikos universitete. *Santalka: Filologija, Edukologija / Coactivity: Philology, Educology* 24 (2), 90–100. Prieiga internetu: <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2016~1521127984726/J.04~2016~1521127984726.pdf> (žiūrėta 2023-03-12).

Petkevičiūtė, I., B. Tamulynas. 2011. Kompiuterinis vertimas į lietuvių kalbą: alternatyvos ir jų lingvistinis vertinimas. *Kalbų studijos* 18, 38–45.

Rundell, M. 2012. The road to automated lexicography: An editor's viewpoint. *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press. 15–30.

Takahashi, C. 2012. Impact of Dictionary Use Skills Instructions on Second Language Writing. *Studies in Applied Linguistics & TESOL (SALT)*. 104–132.

Utkā, A., L. Bartušauskaitė. 2006. Automatizuoto vertimo priemonės Lietuvoje. *Darbai ir dienos* 45, 19–39.

Valančiauskienė, A. 2022. *Enciklopedinės žinios dvikalbiuose lingvistiniuose žodynuose*. Daktaro disertacija (Humanitariniai mokslai, Filologija (H 004)). Vilnius, Lietuvių kalbos institutas.

Wolter, Lori A. 2015. Dictionary Use and Preferences of L2 English Learners in an Intensive English Context. *Culminating Projects in English* 14. Prieiga internetu: https://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=engl_etds (žiūrėta 2023-02-12).

Kalbotyros straipsnių sąsajos su kitais mokslo tekstais

Eglė KONTUTYTĖ

Vilniaus universitetas

egle.kontutyte@flf.vu.lt

Moksliniai interesai: teksto lingvistika, dalykinės kalbos lingvistika ir didaktika

Scientific interests: text linguistics, language for specific purposes

Anotacija. Mokslo straipsnių sąsajos su kitais tekstais – neatskiriama šio žanro bruožas, o tinkamas kalbinis intertekstinių sąsajų žymėjimas svarbus rašant mokslo tekstus ir mokantis akademinio rašymo. Lietuvos ir užsienio kalbininkai, tyrę mokslo kalbos intertekstualumą, išskiria ir aprašo įvairias jo formas. Straipsnyje nagrinėjamos tokios lietuvių kalbotyros straipsnių intertekstualumo formos kaip tiesioginis ir netiesioginis citavimas, referencija. Analizė parodė, kad šiuose kalbotyros straipsniuose nemažai netiesioginio citavimo ir referencinio intertekstualumo atvejų, kas leidžia straipsnyje pristatomus tyrimus ar iškeltas mokslines problemas išsamiai pagrįsti bei rasti jų vietą platesniame kontekste. Taip pat nustatyta, kad analizuotiems lietuvių kalbotyros straipsniams būdingas daugiakalbis intertekstualumas, kai vienokia ar kitokia forma straipsniuose atpažįstamos intertekstinės sąsajos su kitų kalbų tekstais, kas rodo, kad lietuvių kalbos tyrėjams svarbu rasti savo tyrimų vietą tarptautiniame kalbotyros mokslo kontekste.

Raktažodžiai: kalbotyros straipsniai, intertekstualumas, citavimas, referencija, daugiakalbiškumas

Intertextual Relations of Linguistics Articles with Other Texts

Summary. Scholarly text conventions are important when writing texts, especially in a foreign language. Intertextual relations with other texts are a characteristic feature of scientific language. As Lithuanian and foreign researchers point out, this is manifested by quoting, paraphrasing and summarizing. In examining the intertextuality of academic language, researchers also draw attention to its multilingualism. Based on the above-mentioned forms of intertextuality, this article analyses the intertextuality features of linguistics articles written in Lithuanian. The analysis shows that direct quotations in Lithuanian articles include short phrases or even full sentences from other authors' texts imbedded in a sentence; with or without introductory phrases. In English, Polish or Russian, direct quotations can also be inserted into a sentence. Quotations from other languages are given with or without translation. Paraphrasing has been observed to be more frequently used, as the reformulated statements of other authors do not destroy the linguistic integrity and cohesion of the text. This is especially useful when quoting texts in other languages.

A reference is one in which the text does not directly or indirectly reproduce the statements of other authors, but merely refers in some way to previous research. Scholarly terms from other languages, usually English, presented as equivalents of other languages together with the Lithuanian term or even without it, may be treated as a case of multilingual intertextuality. Although precision is often pointed out as a feature of academic language, the linguistics articles analyzed show many instances of paraphrasing and referential intertextuality. Such intertextual interfaces substantiate the research presented in the article or the scientific issues raised, establish their place within a wider range of sources, and convey the author's thought in a condensed way in the language of the publication, without breaking the typographic and linguistic unity of the text. Multilingual intertextuality shows that it is important for researchers of the Lithuanian language, who publish their texts in Lithuanian, to locate their research in the international context of linguistics and to establish a scientific dialogue with researchers of other countries and languages. **Keywords:** linguistics articles, intertextuality, citation, reference, multilingualism

1. Įvadas

Mokslo kalbos tekstų konvencijos svarbios rašant tekstus tiek gimtąja, tiek svetimąja kalba. Todėl gimtakalbių rašytų mokslo kalbos tekstų bruožų analizė parodo, kas būdinga tam tikro žanro mokslo tekstams, o tai gali būti naudinga mokantis akademinio rašymo.

Vienas iš tekstualumo bruožų, leidžiančių kalbos reiškinių vadinti tekstu, anot Roberto-Alaino de Beaugrandėo ir Wolfgango Ulricho Dresslerio (1981: 188), yra intertekstualumas, t. y. teksto sąsajos su kitais tekstais. Teksto sąsajos su kitais tekstais – būdingas mokslo kalbos bruožas. Vokiečių kalbininkė Eva-Maria Jakobs (1999: 196) pažymi, kad citatos tarnauja argumentacijos objektyvumui, įtikinamumui ir skaidrumui, kas yra mokslo tekstams keliami reikalavimai. Kaip teigia Audronė Bitinienė (2005: 68), mokslo kalbos tekstų intertekstualumą lemia mokslo formavimasis perimamumo principu ir mokslo stiliaus ypatybė – tikslumas. Pasak Torsteno Steinhoffo (2007: 279), mokslo kalbos intertekstualumo funkcija – susieti tekstą su iki tol vykdytais tyrimais, padaryti jį susietiną su tekstais ateityje ir adresatui įtikinamai pateikti tekste pristatomus rezultatus. Anot lietuvių mokslo kalbos tyrėjų Rūtos Petrauskaitės ir Jolantos Šinkūnienės, citavimas yra „tas fonas, kuriame išryškėja naujo darbo originalumas“ (Petrauskaitė, Šinkūnienė 2015: 69). Be to, citavimas kaip intertekstualumo apraiška svarbus ir mokslo vertinimo politikos kriterijus (Petrauskaitė, Šinkūnienė 2015: 69).

Lietuvių mokslo kalbos intertekstualumas yra sulaukęs tyrėjų dėmesio (Bitinienė 2005; Koženiauskienė 2007; Petrauskaitė, Šinkūnienė 2015), tačiau jis tipologijos

ir daugiakalbiškumo požiūriu tirtas mažai. Tad šio žvalgomojo tyrimo tikslas – nustatyti intertekstines kalbotyros straipsnių sąsajas su kitomis publikacijomis, taip pat rašytomis ir ne lietuvių kalba. Tyrimo medžiagą sudaro 15 lietuvių kalbininkų ir kalbininkų parašytų straipsnių, visų pirma nagrinėjančių gramatikos temas, iš skirtingų Lietuvoje leidžiamų kalbotyros žurnalų, publikuotų 2000–2022 m.¹

2. Mokslo tekstų sąsajos su kitais tektais

Nors intertekstualumas suprantamas ir kaip sąsajos su tam tikra tekstų visuma, ne tik su konkrečiais precedentiniais tektais (žr. Hausendorf, Kesselheim 2008: 188–201), mokslo kalbos intertekstualumas – tai visų pirma konkrečių tekstų sąsajos. Jakobs (1999: 94–96) išskiria dvi pagrindines intertekstualumo formas: citavimą ir referenciją (vok. *Verweise* ‘nuorodos’), ir atkreipia dėmesį, kad tarp šių formų nėra griežtai nubrėžtų ribų. Analizuodama mokslo tekstų intertekstualumą, Bitinienė (2005: 69) kalba apie eksplikitinį intertekstualumą (tiesioginį ir netiesioginį citavimą) ir apie implicitinį intertekstualumą, t. y. intertekstinę sąveiką, neturinčią aiškių semantinių ir struktūrinių požymių, kitaip dar vadinamą referencija. Petrauskaitė ir Šinkūnienė (2015: 69), remdamosi kritinio diskurso analizės atstovu Normanu Faircloughu, išskiria citatas, pažodžiui ar laisvai persakytas kitų autorių mintis, bendro pobūdžio paminėjimus ar užuominas bei aliuzijas kaip mokslo tekstų sąsajų su kitais tektais formas².

Taigi citavimas, Bitinienės dar vadinamas eksplikitiniu intertekstualumu, gali būti tiesioginis ir netiesioginis. Mokslo kalbos citata šios mokslininkės apibūdinama kaip „kondensuota, bet tikslia forma perteikiama kito autoriaus konceptinė informacija“ (Bitinienė 2005: 69), kurios faktinė informacija modifikuojama, pritaikoma prie teksto autorių požiūrio.

Vito Labučio požiūriu, tiesiogine citata vadinama „kabutėmis įforminama monologinio tipo autorinė kalba, kurią sudaro kieno nors kito atskiri žodžiai, mintys, kito asmens sukurto teksto ištrauka su nurodomu tos svetimos kalbos autoriumi“ (Labutis 1998: 359). Jakobs (1999: 94–96) atkreipia dėmesį į tai, kad cituojant tiesiogiai citavimo žymikliais (visų pirma kabutėmis) mokslo teksto autorių teiginiai aiškiai yra atskiriami nuo cituojamų kitų autorių teiginių, kas cituojant netiesiogiai ar referencijos atveju nėra taip ryšku. Anot Reginos Koženiausienės, tiesioginės ci-

¹ Tyrimo medžiagos pagrindu atliekama visų pirma ne kiekybinė, o kokybinė intertekstualumo analizė, tyrimu siekiama nustatyti intertekstualumo tipus ir jo daugiakalbiškumą.

² Tai, kas Petrauskaitės ir Šinkūnienės vadinama bendro pobūdžio paminėjimais ar užuominomis bei aliuzijomis, atitiktų Bitinienės išskiriamą referenciją.

tatos – „tai tradicinės grynosios citatos, kitaip tariant, pažodinė tiksli kito autoriaus ištrauka“ (Koženiauskiene 2007). Steinhoffas (2007: 280) kaip tiesioginio citavimo pasirinkimo motyvus nurodo tai, kad cituojant tiesiogiai nereikia ieškoti savo formuluočių perteikti mintims, be to, garantuojamas perteikiamos minties tikslumas.

Tiesioginio ir netiesioginio citavimo skirtumus išryškina Koženiauskiene. Netiesioginį citavimą ji apibūdina kaip autoriaus minties perfrazavimą neiškreipiant jos turinio (Koženiauskiene 2007). Anot Steinhoffo (2007: 281), netiesiogiai cituojama norint perteikiamą mintį modifikuoti ar ją pristatyti aiškiai suprantama kalba.

Koženiauskiene (2007) teigimu, referencija, Bitinienės įvardijama kaip impliicitinis intertekstualumas, reiškia vienu žodžiu ar žodžių junginiu nenurodant šaltinio. Jos manymu, „[d]ažniausiai tai tik tolima aliuzija, kurią galima nujausti iš konteksto“ (Koženiauskiene 2007). Pasak Bitinienės (2005: 72), šie žodžiai ar žodžių junginiai siejami su precedentiniu tekstu tik asociacijomis. Jakobs (1999: 100–101) lygina referenciją su citavimu, perteikiančiu eksplicitiškai cituojamo teksto mintį, ir paaiškina, kad referencija atlieka labiau instrukcinę funkciją, t. y. nukreipia skaitytojus atlikti tam tikrą veiksmą – susieti skaitomo teksto turinį su informacija, pateikta kitose publikacijose. Steinhoffo (2007: 281–282) požiūriu, referencija suteikia galimybę nepateikti detalesnės informacijos, atlieka argumentacijos funkciją, pateikia informaciją apie susijusias publikacijas ir rodo dalykinę autorių kompetenciją.

Bitinienė terminus laiko intertekstualumo forma ir mano, kad jie rodo teksto, kuriame vartojamas tam tikros srities terminas, sąsajas su kitais tos srities tekstais, kurie „su tam tikromis išlygomis gali būti gretinami su gerai žinoma aliuzija, ypač dažna meninio stiliaus tekstuose“ (Bitinienė 2005: 70). Ir Thomas Griffigas (2006: 94) intertekstualumu mokslo tekstuose vadina sąsajas ne tik su konkrečiu tekstu, bet ir su neįvardytais tekstais, nagrinėjančiais tam tikrą temą, bei su tam tikros srities sąvokomis ir terminais.

Apibrėžiant intertekstualumą atkreipiamas dėmesys ir į jo daugiakalbiškumą, t. y. į sąsajas su kalbotyros tekstais, parašytais ne publikacijos kalba. Bitinienė (2005: 71) atkreipia dėmesį į citatas kitomis kalbomis ir tai laiko kito lygio intertekstualumu su kitomis verbalinėmis sistemomis. Ir Koženiauskiene mano, kad toks intertekstualumas „kuria aiškius intertekstinius ryšius, padeda paremti ir sustiprinti argumentus“ (Koženiauskiene 2007). Eglės Kontutytės (2016) ir Sarah Brommer (2018: 137) mokslo straipsnių analizė parodė, kad vokiečių ir lietuvių kalbų mokslo tekstai turi kitų kalbų intarpų.

Remiantis šiame skyriuje apžvelgta teorine medžiaga buvo išanalizuotos kalbotyros mokslo straipsnių sąsajos su kitomis kalbotyros publikacijomis. Nors išskirtinis kalbotyros kaip mokslo kalbos intertekstualumo bruožas – sąsajos su

analizuojama kalbine medžiaga, šis tyrimas apsiribojo tik mokslo kalbos tektais, nes būtent šis intertekstualumas atspindi mokslo diskurso kūrimąsi ir vystymąsi ir, kaip jau buvo minėta, yra svarbus vertinant mokslo tyrimų žinomumą.

3. Intertekstinės kalbotyros straipsnių sąsajos

Toliau bus aptariami tirtuose kalbotyros straipsniuose nustatyti intertekstualumo tipai ir pateikiama išsamesnė jų analizė.

3.1. Tiesioginis citavimas

Kaip parodė analizė, tiesiogiai cituojama įterpiant citatą į sakinį (1, 2), taip straipsnio autorių mintis pratęsiama argumentuojant ankstesnių publikacijų teiginiais, pasiremiant precedentinio teksto ar netgi keleto tekstų mintimis (2), pvz.:

- (1) *Jo atsisakyta, kai tikslesne reikšme buvo pradėtas vartoti terminas sakiny: sudėtinio sakinio dalys, kurios savo sandara artimos vientisiniams sakiniams, pavadintos dėmenimis, nes tie dėmenys, „atskirai paimti, nėra savarankiški, užbaigti sakiniai“ (DLKG 1976, p. 660). (Ak)*
- (2) *Asmenis ir kitas gyvas būtybes reiškiančių daiktavardžių giminei nustatyti semantika svarbesnė negu morfologija, todėl lietuvių kalboje vyriškosios giminės laikomi ir „pavieniai daiktavardžiai, turintys vienaskaitos vardininko galūnę -a, o kilmininko – galūnę -os ir reiškiantys vyriškosios lyties asmenis: barzdyla, vaidila, viršila“ bei „reti daiktavardžiai, turintys vienaskaitos vardininko galūnę -ė, kilmininko – galūnę -ės ir reiškiantys vyriškosios lyties asmenis, pvz.: dailidė, dėdė, tėtė“ (Laigonaitė 1994: 64; panašiai – Laigonaitė 1961: 127, 1965: 168, 1976: 34–35, 1985: 82–83; Ambrazas, ed. 1997: 99). (Ju)*

Tiesioginė citata taip pat gali būti pateikiama kaip atskiras sakiny po dvitaškio (3, 4), pvz.:

- (3) *Tiriant sakytinę kalbą, pabrėžiama, kad jos sintaksė kitokia nei rašytinės kalbos: „esama sunkumų, norint šnekamąją kalbą apibūdinti remiantis teorijomis (ypač sintaksės), sukurtomis pagal rašytinės kalbos kanonus“ (Dabašinskienė 2009, 2). (Jas)*
- (4) *A. Paulauskienės studentams lituanistams skirtoje Lietuvių kalbos morfologijoje (1994) poras sudarančios formos taip pat laikomos atskirais žodžiais ir išryškিনamas leksinis daiktavardžių giminės kategorijos pobūdis: „Asmenų pavadinimų poros rodo, kad giminių skirtumas iš prigimties yra leksinis, bet formalizuotas“ (Paulauskienė 1994: 160). (Ju)*

Pasak Bitinienės (2005: 69), yra du tiesioginės citatos įtraukimo į tekstą būdai: su įvadine dalimi (žodžiu ar žodžių junginiu) ir be įvadinės dalies. Pirmuoju atveju eksplicitiškai įvardijamas citatos autorius, antruoju – citata tarsi pratęsia mokslo teksto autoriaus ar autorės mintį. Bitinienė citatos įvadą laiko kohezijos priemone, be to, tai „aktualizuoja ribą tarp autorinės ir neautorinės kalbos“ ir leidžia išlaikyti pirminę citatos reikšmę (Bitinienė 2005: 69).

Iš pateiktų pavyzdžių matyti, kad analizuotuose straipsniuose citata į tekstą gali būti įtraukta be įvadinės dalies (1, 2) kaip autoriaus minties pratęsimas, kai precedentinis tekstas pažymimas tik tipografiškai kabutėmis ir po citatos pateikiama publikacijos nuoroda. Jei citata į tekstą integruojama įvadiniu sakiniu, šis sakinyje gali eksplicitiškai įvardyti sąsajas su precedentiniu tekstu, nurodant autorių ar autorę (4), arba gali būti tik pavartotas leksinis vienetas kaip evidencialumo žymiklis, nenurodant autorių (pvz., <...> *pabrėžiama* <...> (3)). Kaip 4-as pavyzdys rodo, įvadiniu sakiniu gali būti įvardijamas ne tik autorius, bet ir pati publikacija ir netgi jos pobūdis: *A. Paulauskienės studentams lituanistams skirtoje Lietuvių kalbos morfologijoje* (1994), kur ne autorė, o publikacija yra sakinio tema, o epistemine reikšmę turintis veiksmažodis *laikyti*³ yra vartojamas pasyvine forma⁴.

Kaip jau ankstesniame skyriuje buvo minėta, ypatingas intertekstualumo atvejis yra sąsajos su kitų kalbų tekstais nei publikacijos kalba. Tyrimas parodė, kad kalbotyros straipsniuose vartojama ir tiesioginių citatų anglų, lenkų ir rusų kalbomis. Anglų kalbos citatos pateikiamos tik anglų kalba išnašoje (5) arba įterptos į sakinį, parašytą lietuvių kalba (6), pvz.:

- (5) [28] Plg.: „*There are also languages where not only main predicates, but also secondary predicates appear with an obligatory copula, another type of predicative marker. The copula may be an invariable particle, as in Berber [...], or belong to the verb class, as in Lao [...]. In the latter case, it may appear in a nonverbal form when marking secondary predicates*“ (Himmelmann, Schultze-Berndt, eds., 2005: 69). (Vai)
- (6) *Pirmieji apibrėžiami kaip „an actant not governed by the verb. Also adverbial; in relational grammar oblique or non-term“ (Nichols 1981: 367) ir semantiškai toliau skirstomi į laiko, nuolaidos ir sąlygos potipius.* (Vai)

³ Nors išsamios analizės šiuo požiūriu ir nebuvo atlikta, tačiau pastebėta, kad kaip episteminiai žymikliai citatų įvadinėse dalyse vartojami tokie leksiniai vienetai kaip *pabrėžti*, *teigti*, *pažymėti*, *laikyti*, *pritarti*, *nuomonė*, *teigimas*.

⁴ Galbūt galima daryti prielaidą, kad mokslo teksto, o ne autorės išryškimas, viena vertus, atspindi Rytų Europos mokslo kalbos stilių, kuomet mokslas buvo suprantamas kaip kolektyvinė veikla (Breitkopf, Vassileva 2007: 217–218), kita vertus, tai išreiškia mokslo kaip dalykinės kalbos atmainos funkcinį bruožą – objektyvumą, kai sakinio centre yra objektas, o ne autorius (Roelcke 2010: 25–28).

Šiais atvejais manytina, kad anglų kalba kaip mokslo *lingua franca* yra suprantama teksto skaitytojams. Tiesioginėmis citatomis, kaip anksčiau buvo minėta, bandoma išlaikyti autorinę kalbą ir neiškreipti cituojamos minties.

Neversta, kaip savarankiškas sakinytis pateikta ir tiesioginė citata lenkų kalba, matyt, tikintis, kad tekstą skaitysiantys bendruomenės nariai supranta kalbotyros tekstus lenkų kalba:

- (7) *J. Otrębskio nuomone, substantiva communia turi vieną giminės, paprastai moteriškosios, formą, bet dvi „prigimtinės“ giminės – vyriškąją ir moteriškąją: „w litewskim istnieją rzeczowniki, o dwu rodzajach naturalnych“ (1956: 5). (Ju)*

Atliekant analizę rasta ir viena tiesioginė citata rusų kalba. Tai kiek neįprastas atvejis, nes cituojamas lietuvių kalbininkas, o ir citata pateikiama transliteruota lotyniškais rašmenimis, ne kirilika:

- (8) *Su tokia nuomone ne be pagrindo nesutinka Z. Zinkevičius, kuris teigia, kad „ono ne predstavljajetsja ubeditelnym ne toljko iz-za somniteljnosti suščestvovanija formy ablativa dv. č. v obščėindoevropėjskom, no i v vidu točnogo sootvetstvija litovskogo okončanija -(i)ma i staroslavjanskoj fleksii dat. -tv. p. dv. č. -(ь)ma“ (Z i n k e v i č i u s 2002, 303t.), plg.: dvs. naud. mùma, jùma (Bieliiūnai) (Z i n k e v i č i u s 2002, 303). (Ro)*

Tokį citavimą būtų galima paaiškinti tuo, kad lietuvių kalbininkai sovietmečiu privalėjo mokslo tekstus publikuoti rusų kalba, o transliteraciją – siekimu tipografiškai vienalytiškesnio teksto.

Šiais ir ankstesniais tiesioginių citatų ne lietuvių kalba atvejais autoriai ir autorės siekė didesnio cituojamo precedentinio teksto autentiškumo. Daryti tokią prielaidą būtų galima remiantis Bitinienės teiginiu, kad „citas faktinė informacija modifikuojama, o ypač tai būdinga verčiamoms citatoms, kai mintis perteikiama kita kalba“ (Bitinienė 2005: 69).

Rasta ir tokių anglų kalbos precedentinių tekstų citavimo atvejų, kai citata pateikiama anglų kalba su vertimu į lietuvių kalbą skliaustuose, pvz.:

- (9) *Čia šis terminas vartojamas pastarąją reikšmę: „<...> EVENT as the superordinate term for all lexical aspectual categories“ („ĮVYKIS kaip aukštesnio lygmens terminas visoms leksinio veiklo kategorijoms“) (Croft 2012, 34) (Riau)*

Toks citavimo pasirinkimas leidžia autentiškai perteikti precedentinio teksto mintį, bet sykiu išlaikyti teksto kalbinį vientisumą ir nesukelti skaitytojui sunkumų suprasti skaitomą tekstą.

3.2. Netiesioginis citavimas

Nors kiekybinė citavimo formų analizė ir nebuvo atlikta, iš empirinės medžiagos apžvalgos matyti, kad dažniau kalbotyros straipsniuose cituojama netiesiogiai. Tokio citavimo būdo dažnesnį pasirinkimą būtų galima paaiškinti tuo, kad formuluota precedentinio teksto atkarpa nesuardo teksto tipografinio vientisumo ir kohezijos bei ją galima lengviau įterpti į straipsnio tekstą.

Kaip ir tiesiogiai cituojant, taip ir netiesioginės citatos į tekstą įterpiamos be evidencialumo žymiklių – intertekstualumas matomas tik iš mokslo kalbai būdingos šaltinio nuorodos kaip intertekstualumo žymiklio sakinio gale (10) ar viduryje po cituojamojo teiginio (11), pvz.:

- (10) *Tačiau pastarąjį dešimtmetį, kai kalbos technologijos vis tobulėja, dažnai kalbama apie tekstyne kaip galingiausių natūralios kalbos analizės įrankį, kuris gali suteikti puikių įžvalgų apie kalbų vartojimą įvairiais ir dar neatrastais būdais (Reppen, Simpson-Vlach, 2019, p. 91). (Ste)*
- (11) *Dalelytę ir prieš veiksmažodį dažnai gali pakeisti samplaika net ir (pvz.: net ir neturi, net ir nepastebi, net ir trūksta), bet viena dalelytė net tokiu atveju ne visai tiktų. Kaip parodė dalelytės net vartosenos pavyzdžių tyrimas⁴⁹, ji pasižymi stipria papildoma konotacija ir gana glaudžiai siejasi su pirmesniais sakiniais, o tai nėra būdinga dalelytei ir.*

⁴⁹ Valančė D. Dalelytės net funkcijos ir vartosenos dabartinėje rašytinėje lietuvių kalboje. *Darbai ir dienos*, 2015, t. 64, 79–100. (Val)

Cituojant be evidencialumo žymiklių galima apibendrintai pateikti daugiau autorių nuomonių ir parodyti išsamų susipažinimą su analizuojamos temos literatūra bei tiksliau apibrėžti savo tyrimo objektą (12). Įterpus šaltinio nuorodą į tekstą, galima palyginti ar sujungti keliuose precedentiniuose tekstuose pateikiamas nuomones (13), pvz.:

- (12) *Lietuvių kalbos daiktavardžių giminės kategorija reiškiamą jų kaitybos formomis ir santykiu su derinamaisiais žodžiais (plg. Laigonaitė 1961: 122, 1965: 164; Stundžia 1979: 82, 1980: 81; Paulauskienė 1983: 174). (Ju)*
- (13) *Iš principo sakinio predikatiniam centrui (pirminės predikacijos branduoliui (plg. Dlk 1987: p67) reikalingi du nariai: vienas atskleidžiantis sintaksinės struktūros esmę, rodantis požymį plačiąja prasme ir laikomas sintaksiniu predikatu (tariniu predikatoriumi) ir kitas, rodantis tą daiktą ar dalyką, kuriam kalbėtojas, formuodamas sakinį ir visa tai orientuodamas pagal kalbėjimo aktą, priskiria tariniu pasakomą požymį (plg. Labutis 2002: p124). (La)*

Jei cituojamo teksto autorius neminimas, netiesioginė citata gali būti žymima dalelyte *esą* ar veikiamosios rūšies dalyviais (14), kurie vartojami evidencialumui reikšti, per tarpininkus gautoms žinioms perteikti (Wiemer 2007: 177–179; Ruskan 2010; Judžentis 2012: 184–185), pvz.:

- (14) *Lietuvių gramatikos darbuose vyrauja nuomonė, esą kalbamosios konstrukcijos neturinčios apibrėžtų gramatinės raiškos priemonių: jos galinčios būti, bet nebūtinai išskiriamos intonacija ir (arba) kableliais. Toks išskyrimas nesąs tiesiogiai sąlygojamas konstrukcijų apimties, vietos sakinyje, ar kitų sandaros ypatybių (Ambrazas, red. 1996: 629, 632t; Ulvydas, red. 1976: 527, 539t; Labutis 1998: 319). (Vai)*

Kaip ir tiesioginės, taip ir netiesioginės citatos į tekstą yra įtraukiamos su įvardiniais žodžiais ar žodžių junginiais, t. y. paminint autorių pavardes ir vartojant žodžius ar žodžių junginius kaip evidencialumo žymiklius, pvz., *nustatyti* (15):

- (15) *Skiemens sandarą išsamiai ir aiškiai nustatė A. Girdenis¹, pastebėdamas, jog dvinarėse ir trinarėse grupėse priebalsiai skiriasi į dvi klases.*

¹ GIRDENIS A. *Teoriniai fonologijos pagrindai*. Vilnius, 1995, p. 101–127. (Gar)

Atkreiptinas dėmesys, kad netiesioginės citatos įvardinėje dalyje yra vartojami ir leksiniai vienetai, turintys episteminę reikšmę⁵, pvz., prieveiksmis *matyt*:

- (16) *Imantis aptarti atskirą sintaksės fragmentą, matyt, verta pripažinti K. Kibriko formuluojamas įvadinės išvalgas („postulatus“): tyrinėtoji sunku būti originaliam, siekti išsamumo ir išvengti subjektyvumo (Kibrik 2002: p15-19). (La)*

Reikėtų paminėti ir tokius netiesioginio citavimo atvejus, kai cituojama mintis, išreikšta keliuose tam tikro žanro ar pobūdžio tekstuose. Tokiu atveju citatos įvardinėje dalyje įvardijami tam tikro žanro ar pobūdžio tekstai, pvz., *lietuvių kalbos gramatikos darbai* (17), o dažniausiai skliaustuose pateikiama šaltinio nuoroda su metakomentaru *plg.* ar be jo ir su autorių pavardėmis (17).

- (17) *Lietuvių kalbos gramatikos darbuose daiktus ir daiktiškai suvokiamus veiksmus ar ypatybes reiškiančių daiktavardžių giminės formaliuoju kriterijumi paprastai*

⁵ Apie episteminę-evidencinę tokių leksinių žymiklių reikšmę rašo Šinkūnienė (2011: 37–38) savo disertacijoje.

laikomas daiktavardžio kamienas ir kai kurių linksnių (vienaskaitos vardininko ir kilmininko) galūnės, taigi – linksniuotės (Ambrazas, ed. 1997: 98; Laigonaitė 1961: 126, 1965: 167, 1976: 34, 1994: 63; Valeckienė 1967: 109–111, 1998: 234, 1999: 216; panašiai ir Otrębski 1956: 4). (Ju)

Daugiakalbiškumo požiūriu paminėtina, kad netiesiogiai cituojamos ir kalbotyros publikacijos, parašytos ne lietuvių kalba. Analizuotų straipsnių autorės ir autoriai remiasi tekstais, kurie publikuoti anglų (10), rusų (16) bei lenkų (17) kalbomis.

3.3. Referencija

Kadangi aiškios ribos tarp citavimo ir referencijos nustatyti negalima, tad šiame straipsnyje, remiantis tiriamąja medžiaga ir Jakobs (1999: 100–101) anksčiau išsakyta mintimi apie instrukcinę referencijos funkciją, referencija laikomi tokie atvejai, kai tekste nėra tiesiogiai ar netiesiogiai perteikiami kitų autorių teiginiai, o tik vienokiu ar kitokiu būdu užsimenama apie precedentinius tekstus.

Analizuotuose kalbotyros straipsniuose rasta tokių referencijos atvejų, kai pristatoma straipsnio tema ir pateikiamos šią temą analizavusių tekstų nuorodos. Referenciją dar labiau pabrėžia nebaigtinį publikacijų sąrašą žyminti santrumpa *ir kt.*, pvz.:

- (18) *Pasaulyje pastaraisiais dešimtmečiais daugėja darbų, skirtų sakinių jungimo aspektams sakininėje kalboje (Miller, Weinert 1998; Couper-Kuhlen, Kortmann 2000; Laurý, Suzuki 2011 ir kt.).* (Jas)

Nustatyti ir tokie referencijos atvejai, kai necituojant konkrečių autorių teiginių, o tik nurodant tam tikras publikacijas pristatomas, pvz., kalbotyros reiškinių (19), tyrimo metodas (20) ar parodomas tam tikros tyrimų sragos (21), kai autorių pozicija išreiškiama remiantis precedentiniais tekstais, pvz.:

- (19) *Apibendrinamuosiuose lietuvių kalbos sintaksės aprašuose (žr. Balkevičius 1963, p. 280; LK G III, p. 706–709; GL J 1985, p. 667–668; DLK G 1997, p. 643; L G 1997, p. 688; Labutis 1998, p. 352) daugiausia kalbama apie tuos įterpinius, kurie gali būti vertinami kaip formos atžvilgiu atitinkantys aiškinamojo tipo prijungiamųjų sakinių pagrindinius dėmenis (aišku, be abejo, galimas daiktas/dalykas, matyt(i), rodos(i), sako, suprantama, tiesa, žinoma...).* (Ak)
- (20) *Ir pagaliau suformuojamas sakinio sintaksinės struktūros grafinis vaizdas (17 pav.). Kodėl būtent tokia forma naudojama sintaksinei struktūrai analizuoti, plačiau aprašyta: Šveikauskienė 2005: 407–418.* (Švei)

- (21) *Vis dėlto aiški dabartinės lietuvių kalbos daiktavardžių giminės sąsaja su jų linksniavimo paradigmomis lietuvių kalbos gramatinės sandaros aprašuose, atrodo, nepakankamai išryškinta (išimtį sudaro T. Bulyginos 1970: 27 studija).* (Ju)

Kaip matyti iš pirmiau pateiktų pavyzdžių, referencija dažnai yra žymima kalbinėmis nuorodomis, pvz., *plačiau aprašyta, plg., žr.*

Kaip rodo analizė, kalbotyros straipsniuose yra ir referencijos atvejų, kai įvardijus tik žanrą žymima, kad mintys yra iš kitų šaltinių (22), arba per neveikiamosios rūšies formą pateikiama užuomina į kitus tekstus (23), pvz.:

- (22) *Veiksmazodžių valdomas galininkas veiksmazodinių daiktavardžių junginiuose paprastai keičiamas kilmininku. Lietuvių kalbos gramatikose paminimas ir vienas kitas junginys su naudininku, atitinkantis veiksmazodinius junginius su galininku.* (Va)
- (23) *Beasmeniniais sakiniais laikomi predikatiniai dėmenys, kurie gali turėti tik formalųjį veiksnį (plg. ang. dummy subject) ar veiksnio projekciją, kuri skiria, pvz., veiksmazodį lyja nuo sakinio lyja.* (La)

Kaip matyti iš pateiktų pavyzdžių, referencijos, kaip ir citavimo, atveju taip pat yra pateikiama nuoroda ne tik į lietuvių kalba parašytas publikacijas, bet ir į anglų (žr. 18 pavyzdį) ar rusų (žr. 21 pavyzdį) kalbos precedentinius tekstus.

Reikėtų paminėti ir tokius atvejus, kai mokslui būdinga diskusija straipsniuose atsispindi vartojant įvairaus intensyvumo citavimo būdus (referenciją, netiesioginį citavimą ir tiesioginį citavimą), pvz.:

- (24) *Terminas bendroji giminė ne kartą kritikuotas, siūlyta jo atsisakyti. Remiantis tuo, kad atitinkami daiktavardžiai kiekvienu konkrečiu atveju esą arba vyriškosios, arba moteriškosios giminės (Girdenis, Žulys, 1973: 208); jų giminę parodanti situacija, kontekstas ir derinamieji žodžiai (Paulauskienė 1983: 181–182, 1994: 166); kai kontekstas neaiškus, substantiva communia lietuvių kalbos vartotojų suvokiami kaip vyriškosios giminės daiktavardžiai (Stundžia 1980: 85). J. Otrębskio nuomone, substantiva communia turi vieną giminės, paprastai moteriškosios, formą, bet dvi „prigimtinės“ gimines – vyriškąją ir moteriškąją: „w litewskim istnieją rzeczowniki, o dwu rodzajach naturalnych“ (1956: 5). A. Vacleckienė Funkcinėje lietuvių kalbos gramatikoje tokius daiktavardžius aiškina kaip formos neutralizacijos reiškinių (1998: 240).* (Ju)

Toks įvairių intertekstualumo formų vartojimas leidžia autoriui lengviau įpinti savo mintis bei kurti rišlų ir suprantamą tekstą, bet kartu pateikti išsamią mokslinę

diskusiją apie tam tikrą mokslo klausimą, tas mintis, kurioms ypač svarbus yra autentiškumas, perteikiant tiesiogine citata. Kaip matyti iš 24-o pavyzdžio, prie intertekstualumo heterogeniškumo gali prisidėti ne tik įvairios citavimo formos, bet ir citatos kita kalba.

3.4. Terminų daugiakalbis vartojimas

Kaip atskirą mokslo kalbos intertekstualumo atvejį reikėtų aptarti straipsniuose pateikiamų terminų daugiakalbį intertekstualumą. Dažniausiai cituojami kitų kalbų terminai – terminai anglų kalba. Jie gali būti neverčiami (25), išversti skliaustuose į lietuvių kalbą (26), o dažniausiai pateikiami skliaustuose po lietuviško termino (27), pvz.:

- (25) *D. Crystal, kuris vartoja abu terminus, mano, kad sentence (simple) atitinka clause, o sentence (multiple) – kelis clauses su jungiamuoju žodžiu (Crystal 2003: p216–217). (La)*
- (26) *Kaip specifinė informacijos pateikimo priemonė Cleft clauses (lūžio) sakiniai nagrinėjami daugelyje anglų kalbos gramatikos aprašų (McArthur 1996: p363–364, ir kt.). (La)*
- (27) *G. Corbettas tokius daiktavardžius vadina hibridiniais (hybrid nouns, žr. Corbett 1991: 66t.). (Ju)*

Pasitaiko atvejų, kai greta anglišių terminų pateikiami ir vokiečių (28), rusų (29) ar lotynų (29), kurią galima laikyti kalbotyros mokslo *lingua franca*, kalbų atitikmenys, pvz.:

- (28) *Vienas esminių skirtumų tarp antrinių (būtinųjų ir laisvųjų) predikatyvų ir aplinkybių – semantinės pirmųjų sąsajos su vienu iš pagrindinio predikato argumentų galimybė, arba, kitaip sakant, konceptuali sąsaja su referentu (vok. Partizipantenbezug, Referentenorientierung, angl. participant-oriented), kuris morfosintaksiniu požiūriu yra derinimo daviklis. (Vai)*
- (29) *Lietuvių kalbotyroje šių daiktavardžių giminei pavadinti vartojamas terminas bendroji giminė (žr. Jablonskis 1922/1957: 196; Balčikonis 1982: 17; Laigonaitė 1961: 10, 1965: 169, 1994: 64; Valeckienė 1998: 240); akademiniame rusiškoje gramatikoje jį atitinka terminas общий род (Laigonaitė 1985: 84), o angliškose – common gender (Ambrazas, ed. 1997: 101). Kai kurie autoriai verčiasi lotynišku terminu substantiva communia (Stundžia 1980: 85). (Ju)*

Toks daugiakalbis terminų vartojimas ne tik rodo straipsnio autorių platų analizuojamos temos išmanymą, bet ir atlieka mokslo kalbai būdingą tikslumo funkciją,

kai gali kilti neaiškumų dėl naujo, nenusistovėjusio ar kiek kitokio lietuvių kalbos termino vartojimo.

Kaip jau buvo minėta, mokslo tekstuose galima atpažinti ir sąsajas su neįvardytais tekstais per mokslo straipsniuose vartojamus terminus. Ypač tai akivaizdu, kai kartu su lietuvišku terminu pateikiami ir jo atitikmenys kitomis kalbomis, taip susiejant tekstą su neįvardyta precedentinių tekstų visuma. Kaip parodė analizė, lietuvių kalbos mokslo straipsniuose galimas toks terminų vartojimas, kai, pvz., nurodomas žanras (30), mokslo šaka (31) žymi sąsajas su kitais, kad ir konkrečiai nenurodytais tekstais:

- (30) *Kitų kalbų žodynuose leksikalizacija (angl. lexicalization arba lexicalisation) apibrėžiama panašiai.* (Ste)
- (31) *Atsižvelgiant į tai, ar tam tikra žodžio forma arba žodžių konstrukcija sakinio lygmeniu reiškia pirminę (pagrindinę), ar antrinę (papildoma) predikacija, lingvistikoje įprasta skirti pirminius ir antrinius predikatyvus (angl. secondary predicate, vok. sekundäre Prädikate) (pvz., Jonas buvo MOKYTOJAS vs. Jonas namo grįžo DIDVYRIS).* (Vai)

4. Apibendrinimas ir išvados

Remiantis tyrimo rezultatais, galima apibendrintai teigti, kad analizuotiems kalbotyros straipsniams būdingos įvairialypės sąsajos su kitais mokslo tektais dėl mokslo argumentacinio, diskusinio pobūdžio, dėl mokslo perimamumo bei mokslo etikos principų, kuriais vadovaujantis tekste nurodoma pateikiamų minčių autorystė.

Nors tikslumas dažnai minimas kaip mokslo kalbos bruožas, analizuotuose kalbotyros straipsniuose pastebėta nemažai netiesioginio citavimo ir referencinio intertekstualumo atvejų. Tokios intertekstinės sąsajos leidžia pagrįsti straipsnyje pristatomus tyrimus ar iškeltas mokslines problemas, rasti jų vietą pasitelkiant daugiau šaltinių. Netiesioginis citavimas suteikia galimybę glaustai perteikti autorinę mintį publikacijos kalba, nesuardant teksto tipografinės ir kalbinės vienovės. Taip pat tai leidžia pasiremti kelių kalbų šaltiniais ir taip pateikti platesnį tyrimų kontekstą.

Šiame tyrime analizuotiems lietuvių kalbotyros straipsniams būdingas daugia-kalbis intertekstualumas, kai vienokia ar kitokia forma juose atpažįstamos intertekstinės sąsajos su kitų kalbų tekstais. Remiantis tuo manytina, kad lietuvių kalbos tyrėjams, publikuojantiems savo tekstus lietuvių kalba, svarbu rasti savo tyrimų vietą tarptautiniame kalbotyros kontekste ir užmegzti mokslo dialogą su kitų šalių ir kalbų tyrėjais. Pastebėta, kad analizuotuose straipsniuose dialogas su kita kalba

parašytais tekstais dažniau užmezgamas teorinius klausimus gvildenančiuose mokslo straipsniuose, o praktinius klausimus ar konkrečius lietuvių kalbos reiškinius nagrinėjantys straipsniai gal kiek mažiau remiasi kitų kalbų tekstais. Atkreiptinas dėmesys ir į tai, kad aptartuose mokslo straipsniuose buvo nustatytos intertekstinės sąsajos ne tik su anglų kalbos tekstais, bet ir su lenkų, rusų ir vokiečių kalbų publikacijomis, kas leidžia manyti, kad lietuvių tyrėjoms ir tyrėjams yra svarbu apibrėpti kiek įmanoma platesnį nagrinėjamos temos lauką.

Šis nedidelis žvalgomasis tyrimas galėtų suteikti impulsą tolesniems kitų kalbotyros ar mokslo sričių ir žanrų tekstų intertekstinių sąsajų kalbinės raiškos tyrimams, taip pat pasitarnauti teikiant patarimus studentams ar negimtakalbiams autoriams, rašantiems mokslo kalbos tekstus.

Literatūra

Beaugrande, de R.-A., W. U. Dressler. 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

Bitinienė, A. 2005. Mokslinis stilius ir jo intertekstualumas. *Žmogus ir žodis* I, 68–72.

Breitkopf, A., I. Vassileva. 2007. Osteuropäischer Wissenschaftsstil. P. Auer, H. Baßler (eds.). *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt, New York: Campus Verlag. 211–225.

Brommer, S. 2018. *Sprachliche Muster: eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*. Berlin, Boston: De Gruyter.

Griffig, T. 2006. *Intertextualität in linguistischen Fachaufsätzen des Englischen und Deutschen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Hausendorf, H., W. Kesselheim. 2008. *Textlinguistik fürs Examen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Jakobs, E.-M. 1999. *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns*. Tübingen: Niemeyer.

Judžentis, A. 2012. *Lietuvių kalbos gramatinės kategorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Kontutyte, E. 2016. Mehrsprachige Texte in der Wissenschaft anhand deutscher und litauischer linguistischer Publikationen. E. Kontutyte, V. Žeimantienė (eds.). *Sprache in der Wissenschaft. Germanistische Einblicke. Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft*. Bd. 111. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. 147–159.

Koženiauskienė, R. 2007. Intertekstualumas: referencija, tariamas dialogas ir kitos stilistinės raiškos formos. *Lietuvių kalba* 1. Prieiga internetu: <https://www.zurnalai.vu.lt/lietuviu-kalba/article/view/22896> (žiūrėta 2023-02-20).

- Labutis, V. 1998. *Lietuvių kalbos sintaksė*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Petrauskaitė, R., J. Šinkūnienė. 2015. Dar kartą apie intertekstualumą. Ką jis sako apie mokslinį tekstą? *Kalbotyra* 67, 67–85.
- Roelcke, T. 2010. *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ruskan, A. 2010. Evidencialaumo raiškos priemonės lietuvių kalboje. *Lietuvių kalba* 4. <http://www.lietuviukalba.lt/index.php?id=152> (žiūrėta 2023-02-28).
- Steinhoff, T. 2007. *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Šinkūnienė, J. 2011. *Autoriaus pozicijos švelninimas rašytiniame moksliniame disurse: gretinamasis tyrimas*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
- Wiemer, B. 2007. Lexical markers of evidentiality in Lithuanian. *Rivista di Linguistica* 19 (1), 173–208.

Šaltiniai

- Akelaitis, G. 2000. Šalutinio dėmens formos įterpiniai. *Žmogus ir žodis* I, 3–9. (Ak)
- Bučienė, L. 2012. Vientisinio sakinio skiriamųjų ženklų vartojimas XIX a. vidurio lietuviškuose raštuose: vienuarūšės ir aiškinamosios sakinio dalys. *Lituanistica* 58 (2), 198–205. (Bu)
- Garšva, K. 2004. Lietuvių kalbos žodžio skiemenys ir kirtis. *Respectus Philologicus* 5 (10), 176–181. (Gar)
- Jasionytė-Mikučionienė, E. 2020. Apie adverbialinius sakinius lietuvių sakytinėje kalboje. *Lietuvių kalba* 15. (Jas)
- Judžentis, A. 2002. Naujas žvilgsnis į lietuvių kalbos daiktavardžių giminės kategoriją. *Acta Linguistica Lithuanica* 46, 39–47. (Ju)
- Kaulakienė, A. 2001. Terminizacija: semantiniai dariniai ir vienetai. *Terminologija* 8, 28–33. (Kau)
- Labutis, V. 2008. Lietuvių kalbos beasmeniai sakiniai ir jų atitikmenys anglų kalboje. *Kalbų studijos / Studies about Languages* 12, 5–9. (La)
- Pakerys, J. 2011. Nerimstantys akimirkos veiksmazodžiai. *Gimtoji kalba* 3, 3–12. (Pa)
- Riaubienė, B. 2014. Pozicijos konstrukcijos: tarp depiktyvų ir rezultatyvų. *Kalbotyra* 66, 99–119. (Riau)
- Rosinas, A. 2006. Dėl asmeninių įvardžių dviskaitos kilmininko kai kurių formų kilmės. *Baltistica* XLI (3), 401–405. (Ro)
- Stepšys, J. 2022. Lietuvių kalbos vienaskaitinių daiktavardžių vartojimas daugiskaitos formomis: leksikalizacija ir terminizacija. *Studies about languages / Kalbų studijos* 41, 32–46. (Ste)

Šveikauskienė, D. 2013. Sintaksinė žodžių trauka. *Acta Linguistica Lithuanica* 69, 130–153. (Švei)

Vaičiulienė-Semėnienė, L. 2010. Konstrukcijų su *būdamas* semantika ir morfosintaksinės raiškos polinkiai. *Lietuvių kalba* 4. (Vai)

Valančė, D. 2018. Dalelytė *ir* – aprašai ir vartoseną dabartinėje rašytinėje lietuvių kalboje. *Darbai ir dienos* 70, 31–56. (Val)

Vaskelaitė, R. 2003. Naudininkas veiksmažodinių daiktavardžių junginiuose. *Kalbos kultūra* 76, 43–46. (Va)

Lietuvos ir JAV politikų debatuose taikomos nemandagumo strategijos

Eglė ŽURAUSKAITĖ

Vilniaus universitetas

egle.zurauskaite@flf.vu.lt

Moksliniai interesai: sociolingvistika, lingvistinė pragmatika, (ne)mandagumas

Scientific interests: sociolinguistics, linguistic pragmatics, (im)politeness

Anotacija. Šio žvalgomojo tyrimo tikslas – atskleisti, kokias nemandagumo strategijas taiko ir kaip jas išreiškia Lietuvos ir JAV politikai per priešrinkiminius TV debatus. Kokybiniu turinio analizės metodu analizuotos keturios TV debatų laidos, kurių bendra trukmė – 360 min. Atlikus tyrimą paaiškėjo, kad Lietuvos ir JAV politikai dažniausiai taiko netiesiogines nemandagumo strategijas, jas orientuodami į negatyvųjų ir pozityvųjų oponentų įvaizdžius. Taip pat išryškėjo, kad analizuotose JAV debatų laidose tiesioginio nemandagumo strategija buvo pritaikyta 2,4 karto dažniau negu Lietuvos debatuose. Rečiausiai abiejų šalių debatuose buvo pritaikyta užuolankomis reiškiamo nemandagumo strategija. Propozicinio turinio raiškos analizė atskleidė, kad JAV debatuose oponentą menkinantis turinys buvo dažniausiai reiškiamas teiginiais, varžovą menkinantį turinį konstatuojant kaip faktą. Lietuvos politikai vienas kitą menkino pasitelkdami įvairius kalbos išteklius: pateikdami tai kaip savo nuomonę, abejonę ir pan.

Raktažodžiai: nemandagumas, politiniai debatai, nemandagumo strategijos, nemandagumo strategijų raiška

Impoliteness strategies applied in political debates in Lithuania and USA

Summary. The aim of this study is to reveal which impoliteness strategies politicians use during electoral TV debates in Lithuania and the USA. To achieve this aim, four debates were analyzed using a quantitative analysis method. The total duration of the debates analyzed was 360 minutes. The study revealed that politicians in Lithuania and the USA primarily use indirect impoliteness strategies, directed towards positive or negative faces of their opponents. Analysis also revealed that politicians in the USA use direct impoliteness strategies 2.4 times more often than politicians in Lithuanian TV debates. The strategy of off-record impoliteness was used the least during debates in each country. Analysis of how impoliteness strategies are expressed revealed that politicians in the USA mostly express impoliteness as statements, while Lithuanian politicians express it using various language resources: presenting it as their opinion, doubt, etc.

Keywords: impoliteness, debates, impoliteness strategies, expressing impoliteness strategies

1. Įvadas

Politiniai TV debatai yra viešojo žiniasklaidos diskurso dalis, vadinasi, daro poveikį žmonėms. Be to, tiek Lietuvos, tiek užsienio žiniasklaidoje esama nemažai straipsnių, kuriuose aptariamas viešas politikų kalbėjimas (pvz., Tamelytė 2012¹; Beard 2015²; Aratani 2019³; Gaivenytė 2019⁴; Beliokaitė 2022⁵). Tai rodo, kad viešas politikų kalbinis elgesys žmonėms yra aktualus ir įdomus.

Politinis diskursas pasaulio ir Lietuvos mokslininkų tirtas įvairias aspektais: komunikacijos (pvz., Bielinis 2022), retorikos (pvz., Vaičekauskienė 2018; Hall 2021), politinių nuostatų (pvz., Ramonaitė 2013), politinės ir ekonominės integracijos (pvz., Jones, Verdun 2005), analizuota politinio diskurso struktūra (pvz., Martilla 2013). Šiuo tyrimu į viešą politikų kalbėjimą norėta pažvelgti iš lingvistinės pragmatikos mokslo perspektyvos ir atsakyti į klausimą, kokias nemandagumo strategijas taiko ir kaip jas išreiškia Lietuvos ir JAV politikai TV debatuose? Analizuota po dvi TV debatų laidas prieš rinkimus į Lietuvos Respublikos Seimą 2020–2024 metų kadencijai ir į JAV Prezidento postą 2021–2025 metų kadencijai. Lietuviškų debatų trukmė – 120 min., JAV – 240 min., taigi bendra analizuotų debatų trukmė – 360 min. Tirtų debatų trukmė skiriasi todėl, kad siekta didesnės JAV debatų dalyvių įvairovės: vienoje JAV laidoje dalyvauja tik du politikai, o Lietuvos – keturi. Tad dvejuose tirtuose JAV debatuose dalyvavo keturi politikai, o dvejuose Lietuvos debatuose – aštuoni. Be to, tyrimu siekta išsiaiškinti Lietuvos ir JAV politikų nemandagumo strategijų taikymo dažnumą debatuose ir jų raiškos tendencijas, o ne palyginti nemandagių pasakymų kiekį skirtingose šalyse. Paminėtina ir tai, kad nors rinkimai minėtoje šalyse vyksta į skirtingas valdžios pozicijas, bet šios pozicijos atlieka itin reikšmingą vaidmenį šalių valdyje: tiek Lietuvos Seimas, tiek JAV Prezidentas yra svarbi šalių įstatymų leidžiamosios valdžios dalis. Rinkimai į šiuos postus suteikia galimybę piliečiams išreikšti savo nuomonę ir daryti tiesioginę įtaką valstybių valdymo procesui, vadinasi, yra svarbus įvykis šalių politiniame gyvenime.

¹ Prieiga internetu: <https://www.bernardinai.lt/2012-10-04-filosofijos-studente-kristina-tamelyte-jeigu-politikas-nesugeba-dalyvauti-normalioje-civilizuotoje-diskusijoje-akivaizdu-kad-jis-nera-vertas-atstovauti-pilieciams/>

² Prieiga internetu: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-31128840>

³ Prieiga internetu: <https://www.theguardian.com/us-news/2019/jun/19/americans-politicians-aggressive-rhetoric-violence-report>

⁴ Prieiga internetu: <https://www.lrytas.lt/lietuvosdiena/aktualijos/2009/10/29/news/kalbėjimo-klubo-prezidentas-v-pikciunas-jei-politikas-muistosi-ir-kasosi-jis-nesako-tiesos--5757262>

⁵ Prieiga internetu: <https://klaipedos-r.lt/valstybine-kalba/kalbos-naujienos/politiku-kalba-pavyzdys-visuomenei/>

Šio žvalgomojo tyrimo tikslas – ištirti nemandagumą Lietuvos ir JAV politiniuose TV debatuose. Tikslui pasiekti kelti šie uždaviniai: 1) išsiaiškinti, kaip efektyviausiai identifikuoti ir analizuoti nemandagumo apraiškas politinių TV debatų kontekste, 2) nustatyti, kokias nemandagumo strategijas taiko Lietuvos ir JAV politikai TV debatuose, ir 3) ištirti, kaip kalbiškai yra išreikštas kitą menkinantis turinys. Tyrime taikytas kokybinis turinio analizės metodas. Tikimasi, kad atsakymai į tikslo klausimą padės geriau suprasti, kaip politikai vartoja kalbinius išteklius savo įvaizdžiui stiprinti arba išlaikyti, ir atskleis, kas būdinga politikų kalbiniam elgesiui skirtingose kultūrose.

2. Teorinės tyrimo prielaidos

2.1. Nemandagumo sampratos link

Pragmatiniai nemandagumo tyrimai kilo kaip priešprieša mandagumo tyrimams, kuriems pamatus paklojo kalbos filosofai (pvz., Austin 1962; Leech 1977; Brown, Levinson 1978) dar XX a. pabaigoje. Nors nemandagumo tyrimai pasaulyje prasidėjo palyginti neseniai (pirmąjį straipsnį, sistemingai pristatantį nemandagumą, paskelbė Jonathanas Culpeperis 1996 m., o pirmąją nemandagumui skirtą monografiją – Derekas Bousfieldas 2008 m.), jau galima išskirti tris nemandagumo tyrimų bangas: pragmatinę (taikomi labiau dedukciniai metodai), diskursyviają (taikomi labiau indukciniai metodai) ir integracinę, arba įtraukiają⁶ (angl. *integrative pragmatics*) (Haugh, Culpeper 2018: 219). Integracinės pragmatikos tyrimų banga kilo dėl poreikio turėti tam tikrą balansą tarp senesnių, visą žmoniją apimančių, universaliųjų teorijų ir itin individualistinių, konstruktyvistinių pozicijų, kai nemandagumas tiriamas tik iš adresato perspektyvos⁷ (Grainger 2011: 168; Sifianou, Blitvich 2017: 590). Kitaip sakant, pastebėta, kad šios dvi prieigos ne prieštarauja, bet papildo viena kitą. Taigi atsirado trečioji nemandagumo tyrimų banga, kai derinamos konteksto dalyvių ir tyrėjo perspektyvos, tiriama empirinė medžiaga, analizuojama, kokią funkciją atliko, kokią reikšmę įgijo tekstai konkrečiame kontekste. Šis tyrimas dėl pasirinktos teorinės prieigos priklauso trečiajai nemandagu-

⁶ Sąvoka *integrative pragmatics* pristatyta palyginti neseniai (Haugh, Culpeper 2018; Blitvich 2021: 374) kaip terminas, apibūdinantis trečiosios bangos nemandagumo tyrimus, kuriuose derinami indukciniai ir dedukciniai metodai, etinė ir eminė perspektyvos ir kurie yra stipriai empiriniai. Straipsnio autorės siūlomi vertimo variantai: *integracinė* arba įtraukioji *pragmatika*, siekiant išryškinti šios, naujausios nemandagumo tyrimų bangos bruožus, t. y. indukcinį ir dedukcinį metodų derinimą.

⁷ Arba pirmosios eilės nemandagumas (konteksto dalyvių perspektyva) ir antrosios eilės nemandagumas (tyrėjo perspektyva). Plačiau: Eelen 2011; Grainger 2011.

mo tyrimų bangai, nes yra derinamos tyrėjo ir konteksto dalyvių perspektyvos taip: nemandagumas identifikuojamas ir pagal adresato reakciją (žodinę arba verbalią), ir pagal tyrėją. Tyrėjo perspektyva svarbi todėl, kad debatuose kartais politikų reakcijos į juos menkinanti pasakymą gali nebūti dėl griežtai ribojamo kalbėjimo laiko. Tada svarbu tyrėjui nustatyti, ar ištartas pasakymas menkina oponento įvaizdį. Kitaip sakant, nemandagumo apraiškas padeda identifikuoti politikų reakcijas į juos menkinančius pasakymus, tačiau kai dėl debatų taisyklių šių reakcijų nėra, nemandagumą identifikuoja tyrėjas. Dėl šių priežasčių nemandagumui debatuose tirti integracinės (įtraukiosios) pragmatikos prieiga yra tinkamiausia.

2.2. Nemandagumo strategijos ir įvaizdžio samprata

Penelopeės Brown ir Stepheno Levinsono mandagumo teorija tyrėjų ne kartą kritikuota dėl, pavyzdžiui, pretenzijų į universalumą, anglocentriškumo, pernelyg didelio racionalumo (pvz., Eelen 2001), bet kai kurios šios teorijos sąvokos atlieka svarbų vaidmenį nemandagumo teorijose iki šiol. Viena tokių sąvokų yra įvaizdis – socialinė vertė, kurią žmogus sau prisiskiria (Goffman 1982: 5). Jį sudaro šios dalys: negatyvusis įvaizdis – žmogaus noras būti nepriklausomam, ir pozityvusis įvaizdis – žmogaus noras būti pripažintam, vertinamam kitų. Įvaizdį interakcijos metu galima išlaikyti, prarasti arba sustiprinti.

Pasakytina ir tai, kad būta diskusijų dėl pozityviojo bei negatyviojo įvaizdžių skirties nemandagumo tyrimuose, remiantis empirine medžiaga net siūlyta jos atsisakyti (pvz., Bousfield 2008: 94–95; Sifianou, Blitvich 2017: 575). Visgi daugiau tyrėjų sutaria, kad ši skirtis gali suteikti vertingų įžvalgų apie skirtingas visuomenes, kultūras, bendruomenes (Blitvich 2010b: 543–544; Culpeper 2016: 428). Svarbu pabrėžti ir tai, kad pozityvusis ir negatyvusis įvaizdžiai nelaikoma priešybėmis, bet labiau kaip visuma, kontinuumas konkrečiame kontekste (pvz., O’Driscoll 1996; Blitvich 2010b). Kitaip sakant, pozityvusis ir negatyvusis įvaizdžiai suprantami ne kaip priešingos, bet kaip lygiagrečios įvaizdžio dalys, stipriau arba silpniau besireiškančios kontekste.

Pasak mandagumo teorijos, žmonių įvaizdžiai yra susiję tarpusavio pažeidžiamumo ryšiais, todėl interakcijos metu žmonės turi rūpintis vienas kito įvaizdžiu. Tačiau esama tam tikrų pasakymų, kuriais menkinamas kito žmogaus įvaizdis (pvz., liepimas). Tokie pasakymai tyrėjų buvo pavadinti įvaizdžiui grėsmingais šnekos aktais (Brown, Levinson 1987: 65).

Su politikų įvaizdžiu susijusios savybės, politikų elgesio principai nurodyti Lietuvos ir JAV valstybės politikų elgesio kodeksuose⁸. Pagal šiuos kodeksus, po-

⁸ Lietuvos politikų etikos kodeksas: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS-283041?jfwid=> . JAV politikų elgesio kodeksas: <https://ethics.house.gov/publications/code-official-conduct>.

litikai turi rodyti aukštą tolerancijos lygį, būti sąžiningi, kompetentingi valstybės tarnautojai. Kitaip sakant, rinkėjai tikisi, kad politikas elgiasi pagal Etikos kodeksą ir bet koks pasakymas, kuriuo siekiama pakenkti adresato kaip kompetentingo politiko įvaizdžiui (pvz., kaltinant oponentą korupcija, pažadų nevykdymu, melu), jį, adresatą, menkina. Aptariant kitą menkinančius pasakymus debatų metu svarbu pabrėžti du dalykus: nėra labai svarbu, ar neigiamai oponentą apibūdinantis pasakymas atitinka tikrovę, nes juo vis tiek yra menkinamas oponento įvaizdis (tiesa, gali skirtis reakcijos į pasakymus: adresatai gali siekti, pvz., juos paneigti, arba sukurti prieš tai kalbėjusįjį menkinantį pasakymą⁹). Be to, nors prieštaringos prigimties kontekstuose priešiško elgesio yra tikimasi, dar nereiškia, kad jis yra neutralizuojamas (Culpeper, Hardaker 2017: 214). Taigi debatuose pasakymas, kurio turinys menkina oponento kaip kompetentingo politiko įvaizdį, yra laikomas politikų įvaizdžiui grėsmingu šnekos aktu.

Įvaizdžiui grėsmingas šnekos aktas gali būti atliekamas taikant nemandagumo strategijas. Strategija yra suprantama kaip būdas komunikaciniam tikslui pasiekti (Culpeper 2016: 424). Politikų tikslas TV debatuose yra sumenkinti oponento įvaizdį ir tai padaryti galima taikant šias nemandagumo strategijas:

- 1) tiesmukas nemandagumas (angl. *bald on-record impoliteness*). Šnekos aktas atliekamas tiesiogiai, be užuolankų;
- 2) pozityvusis nemandagumas (angl. *positive impoliteness*). Siekiama pakenkti adresato pozityviajam įvaizdžiui (pvz., jį ignoruoti, nepriimti į grupę);
- 3) negatyvusis nemandagumas (angl. *negative impoliteness*). Siekiama pakenkti adresato negatyviajam įvaizdžiui (pvz., jį gąsdinti, menkinti, įsibrauti į adresato erdvę, sieti adresatą su neigiamu aspektu);
- 4) užuolankomis reiškiamas nemandagumas (angl. *off-record impoliteness*). Šnekos aktas turi daugiau negu vieną implikatūrą, bet viena aiškiai persveria kitas;
- 5) sulaukytasis mandagumas (angl. *withhold politeness*). Mandagumo nėra ten, kur jo tikimasi (pvz., nepadėkojama už gautą dovaną) (Culpeper 1996: 356; Culpeper, Hardaker 2017: 208–209).

Šiame tyrime nemandagumas buvo identifikuojamas pagal pasakymo pozicinį turinį, t. y. semantinę struktūrą. Pvz., pasakymų *Baikite meluoti Lietuvos žmonėms! Patarčiau nemeluoti Lietuvos žmonėms. Kodėl Jūs meluojate Lietuvos žmonėms?* ir *Džiaugiuosi, kad nebemeluojate Lietuvos žmonėms* raiška yra skirtinga, tačiau propozicinis turinys tas pats: oponentas meluoja (arba melavo) Lietuvos žmonėms. Įvaizdžiui grėsmingi šnekos aktai grupuojami į nemandagaus elgesio strategijas pagal tai, kaip yra siekiama sumenkinti adresato įvaizdį: tiesiogiai,

⁹ Plačiau apie reakcijas į įvaizdžiui grėsmingus šnekos aktus: Culpeper 2003: 1563.

netiesiogiai, bet vis tiek kenkiant pozityviajam arba negatyviajam adresato įvaizdžiui, užuolankomis ar sulaikytuoju nemandagumu.

2.3. Politinių TV debatų konteksto specifika

Politiniai TV debatai yra priešiškos prigimties kontekstas, tyrėjų kartais vaizdžiai pavadinamas politiniu masinės žiniasklaidos spektakliu, mūšio lauku (pvz., Blas-Arryo 2003: 417; Blitvich 2021: 374). Žiniasklaidos spektakliu debatai kartais pavadinami dėl to, kad politikų tikslas yra įtikinti rinkėjus, kad jie yra tinkamiausi kandidatai. Be to, politikai debatuose vienas su kitu kovoja žodžiais, dėl to debatai primena mūšio lauką. Tiesa, ši kova turi savo taisykles: reikia laikytis debatų organizavimo taisyklių ir vienas kitą menkinti nepakenkiant savo pačių įvaizdžiui (Blas-Arryo 2003: 418).

Tai, kad politikai į savo įvaizdžio sumenkinimą reaguoja ne tik suvaldydami savo neigiamas emocijas, bet ir varžovus menkina vartodami su mandagumu siejamą raišką, rinkėjams atskleidžia, kad politikai gali tinkamai kontroliuoti situaciją ir žino, kaip dera elgtis kompetentingam politikui. Kitaip sakant, pernelyg tiesmukas oponento menkinimas, pernelyg didelis emocijų rodytų, kad politikas nemoka valdyti emocijų, situacijos, ir pakenktų paties kalbėtojo įvaizdžiui. Įdomu paminėti ir tai, kad Ispanijoje vykusių debatų tyrimai atskleidė, kad konservatyvių pažiūrų kandidatai dažniau renkami atvirą agresiją, tiesiogiai menkina savo varžovus (Blas-Arryo 2003: 419). Taigi debatuose tikimasi, kad oponentai menkins viena kitą, tačiau tai darys laikydamiesi debatų ir žodinės kovos taisyklių.

Mokslinėje literatūroje būta svarstymų, ar vienas kito menkinimą galima laikyti nemandagumu tuose kontekstuose, kuriuose tokio elgesio yra tikimasi (pvz., Blitvich 2010a; Garcia 2022). Visgi labiau sutariama, kad toks elgesys, kadangi neigiamai veikia adresatą ir kadangi kalbėtojas gali rinktis daugiau arba mažiau kitą menkinančias nemandagumo strategijas, nėra kaip nors neutralizuojamas ir yra laikytinas nemandagumu.

3. Tiriamoji medžiaga ir tyrimo eiga

Siekiant įgyvendinti tyrimo tikslą – išsiaiškinti, kas būdinga nemandagumui Lietuvos ir JAV politiniuose debatuose – kokybiniu turinio analizės metodu išanalizuota po dvi debatų laidas prieš rinkimus į Lietuvos Respublikos Seimą 2020–2024 metų kadencijai ir prieš rinkimus JAV į Prezidento postą 2021–2025 metų kadencijai.

Priešrinkiminiai TV debatai Lietuvoje ir JAV buvo organizuojami panašiai: debatų dalyviams užduodamas vienas klausimas, į kurį kiekvienas politikas turėjo

atsakyti per tam tikrą laiką: Lietuvos debatuose – per minutę, JAV debatuose – per 2 minutes. Tiesa, pagal Lietuvoje vykusią debatų taisyklę, politikai, atsakydami į užduotą klausimą, galėjo arba į jį atsakyti, arba replikuoti prieš tai kalbėjusiajam, o JAV vykusiuose debatuose laikas replikoms buvo skirtas po visų debatų dalyvių atsakymų į vedėjo užduotą klausimą. Užduodami klausimai politikams iš anksto nebuvo žinomi.

Pasakytina ir tai, kad abiejų šalių debatai vyko karantino metu. Dėl šios priežasties Lietuvoje kiekvienos kandidatuojančios politinės jėgos lyderis debatuose dalyvavo tik su penkiais savo nariais ir žiūrovų studijoje nebuvo, kaip būdavo ankstesniuose debatuose prieš rinkimus į Seimą (pvz., 2016 m.). O JAV vykusiuose debatuose žiūrovai, laikydamiesi saugos reikalavimų (atstumo, kaukių dėvėjimo), galėjo dalyvauti debatų filmavime. Jų buvo prašoma neploti, nešvilpti ir niekaip nepertraukti kalbančiųjų. Kitaip sakant, jie dalyvavo kaip stebėtojai.

Kaip minėta šio straipsnio 2.2 poskyryje, nemandagumas identifikuojamas pagal tai, ar pasakymu buvo išreikštas kitą menkinantis propozicinis turinys, derinant tyrėjo ir konteksto dalyvių perspektyvas. T. y. jei politikos sukurtas tekstas savo propoziciniu turiniu akivaizdžiai menkina kitą (pvz., derogatyvų vartojimas), tada, nors ir nebūta adresato reakcijos (pvz., dėl laiko ribojimo), toks pasakymas laikomas nemandagumo apraiška. Jei matyti adresato reakcija (žodinė arba nežodinė) į sukurtą jį menkinantį tekstą, tas tekstas taip pat laikomas nemandagumo apraiška.

Kiekviena identifiukuota nemandagumo apraiška buvo koduojama pagal šalį, debatų laidos eiliškumą ir tai, kelintas iš eilės toje laidoje tai buvo įvaizdžiui grėsmingas šnekos aktas. Pavyzdžiui, LT1.19 reiškia, kad šis įvaizdžiui grėsmingas šnekos aktas buvo pirmoje Lietuvos priešrinkiminių debatų laidoje ir jis buvo identifiukuotas 19-as tuose debatuose.

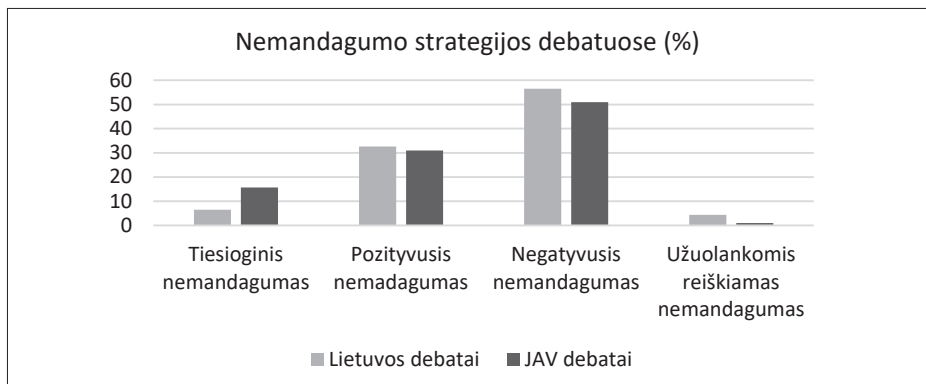
4. Tyrimo rezultatai

Išanalizavus 360 minučių priešrinkiminių debatų buvo identifiukuota 130 nemandagumo apraiškų: 46 Lietuvos debatuose ir 84 JAV debatuose. Visos identifiukuotos nemandagumo apraiškos buvo grupuojamos pagal nemandagumo strategiją ir tai, kaip išreikštas propozicinis turinys: teiginiu (konstatuojant faktą), kaip asmeninė pozicija (pvz., nuomonė, abejonė), kaip raginimas ką nors daryti, kaip priminimas, ar kaip retorinis klausimas.

4.1. Nemandagumo strategijų taikymas

Nemandagumo strategijų analizė atskleidė, kad dažniausiai Lietuvos ir Amerikos politikai taiko negatyviojo ir pozityviojo nemandagumo strategijas, o rečiau-

siai – užuolankomis reiškiamo nemandagumo strategijas. Tai, kokias nemandagumo strategijas kaip dažnai pritaikė abiejų šalių politikai, vaizduojama paveiksle.



Paveikslas. Nemandagumo strategijų taikymas Lietuvos ir JAV debatuose

Kaip matyti iš pateikto paveikslo, dažniausiai Lietuvos ir JAV politikai vienas kitą menkino taikydami negatyviojo nemandagumo strategiją. Lietuvoje šios strategijos taikymas sudarė 56,5 proc., JAV – 51 proc. visų pavartojimo atvejų. Negatyviojo nemandagumo strategija siekiama pakenkti adresato negatyviajam įvaizdžiui, t. y. norui būti nepriklausomam ir veikti laisvai. Negatyviojo nemandagumo strategijos taikymas iliustruojamas 1–3 pavyzdžiais:

1 pavyzdys

ŠIMONYTĖ: *Ir kalbant apie tuos pačius COVID pirkimus. Taip, reikia veikti greitai, žinau, ką reiškia veikti greitai, bet **tris kartus brangiau veikti greitai, tai yra sunkiai pateisinama**¹⁰ net ir tada, kada tai yra krizės situacija (LT1.24).*

2 pavyzdys

LINGĖ: *kai išjungiamą opozicija, kada **neateinama demonstratyviai į jos inicijuotus** požiūrius, **posėdžius** ir išklausti ten pakviestų medikų atstovų, verslo atstovų bendruomenes. Kada **demonstruojamas, na, toks savotiškai atsainumas**, nes ne tie pasiūlė geresnį galbūt pasiūlymą, kaip didinti medikams atlyginimus, kai **nenorima tartis**, kaip tai demonstratyviai išrodoma. **Tai, be abejo, tai menkina pačią demokratiją pačią demokratijos kokybę ir žmonių pasitikėjimą** (LT1.1).*

¹⁰ Paryškinta šio straipsnio autorės, siekiant išskirti oponentą menkinantį propozicinį turinį.

3 pavyzdys

HARIS: *This has been a lot of talk from the Trump administration, and **really it has been to go backward instead of forward.** 'Buvo daug šnekų iš Trumpo administracijos ir, išties, buvo žengta atgal, o ne į priekį' (JAV1.16).*

Pirmuoju pavyzdžiu pateikto pasakymo autorė menkina oponento įvaizdį, nes išryškina itin neigiamai visuomenėje vertinamus jo veiksmus – medicininių prekių pirkimą aukštesne kaina. Tai, kad šis pasakymas buvo atpažintas kaip menkinantis, rodo adresato siekis išsaugoti savo įvaizdį: gavęs progą kalbėti oponentas ne tik pa-neigė, bet ir siekė sumenkinti prieš tai kalbėjusiąją. Kadangi aptariamo pasakymo propozicinis turinys neigiamai apibūdina adresato praeityje atliktą veiksmą – ne-tinkamai įvykdytą prekių pirkimą – laikoma, kad tai menkina jo norą veikti laisvai, būti nepriklausomam ir yra negatyviojo nemandagumo strategija.

Antruoju pavyzdžiu kalbėtojas taip pat neigiamai apibūdina praeityje adresato atliktus veiksmus: nedalyvavimą posėdžiuose, atsainumą, nenorą tartis. Be to, dėl šių oponentų veiksmų, kaip teigia kalbėtojas, ne tik žmonės nepasitiki valdžia, bet ir pati demokratija valstybėje silpnėja.

Panašiai ir trečiuoju pavyzdžiu pateikto pasakymo autorius neigiamai kalba apie adresato praeities veiksmus: juos pavadina ėjimu atgal, o ne į priekį. Kitaip sakant, teigiama, kad dėl oponento veiksmų vyksta valstybės regresas, o tai irgi susiję su adresato veiksmų kritika, todėl laikoma negatyviojo nemandagumo stra-tegija.

Kiek rečiau taikyta pozityviojo nemandagumo strategija, kuri menkina adre-sato pozityvųjų įvaizdį, t. y. norą būti pripažintam ir vertinamam kitų. Pozityviojo nemandagumo strategijos taikymo dažnumas Lietuvos ir JAV debatuose buvo la-bai panašus: atitinkamai sudarė 32,6 proc. ir 31 proc. visų nemandagumo strategi-jų. Pozityviojo nemandagumo strategijos taikymas iliustruojamas 4–6 pavyzdžiais.

4 pavyzdys

ŠIMONYTĖ: *nes politikai labai mėgsta postringauti apie skiepus ir panašius dalykus, kuriems galbūt **neturi kompetencijos** (LT1.20).*

5 pavyzdys

HARIS: *But Donald Trump doesn't understand that, because **he doesn't understand what it means to be honest.** 'Bet Donaldas Trampas to nesupranta, nes **jis nesupranta, ką reiškia būti nuoširdžiam**' (JAV1.22).*

6 pavyzdys

TRUMP: *You were a disaster. Your own Chief of Staff said you were a disaster. ‘Tu¹¹ buvai tikra nelaimė. Tavo paties personalo vadovas sakė, kad tu buvai nelaimė’ (JAV2.27).*

4 ir 5 pavyzdžiais iliustruojamas kalbėtojo siekis sumenkinti oponentus teigiant, kad jie yra nekompetentingi, nenuoširdūs. Kitaip sakant, dėl šių savybių politikai išskiriami kaip netinkami vykdyti savo pareigas grupės nariai, o tai susiję su pozityviu jų įvaizdžiu.

Kiek kitą pozityviojo įvaizdžio aspektą iliustruoja 6 pavyzdys: politinis varžovas pavadinamas nelaime valstybei. Kitaip sakant, pastaruoju teiginiu oponentas apibūdinamas kaip dėl savo neišmanymo darantis pragaištingus veiksmus valstybei. Buvimas nelaime valstybei itin neigiamai apibūdina oponentą, todėl tai laikoma pozityviojo nemandagumo strategija.

Dar viena – tiesioginio nemandagumo strategija – yra trečia pagal taikymo dažnumą abiejų šalių debatuose, bet JAV politikai ją pasirinko 2,4 karto dažniau negu Lietuvos politikai. JAV debatuose šios strategijos taikymas sudarė 15,7 proc. visų strategijų, o Lietuvoje – 6,5 proc.

7 pavyzdys

BIDEN: *Because you weren’t president and screwing things up. ‘Nes tu nebuvai Prezidentas, gadinantis visus reikalus’ (JAV2.40).*

Šis pavyzdys iliustruoja, kad kitą menkinantis propozicinis turinys yra išreikštas aiškiai ir nedviprasmiškai. *Gadinti visus reikalus* angliškame pasakyme išreikštas stipriai neigiamą konotaciją turinčia fraze *screw things up*, vadinasi, kitą menkinantis turinys išreikštas tiesiogiai.

Rečiausiai abiejų šalių debatuose buvo taikyta užuolankomis reiškiamo nemandagumo strategija, bet Lietuvos politikai ją pritaikė 4,4 karto dažniau negu JAV: atitinkamai 4,4 proc. ir 1 proc.

8 pavyzdys

ARMONAITĖ: *Na, iš tiesų, Lietuva turi įkalintųjų skaičių, didžiausią Europoje po Rusijos ir Baltarusijos, nepaisant to, kad Juozas Bernatonis labai reformavo neva tai (LT2.16).*

¹¹ Nėra lengva vienareikšmiškai nuspręsti, ar lietuviškame vertime vartoti vienaskaitos, ar daugiskaitos antrąjį asmenį. Visgi, atsižvelgiant į kontekstinę informaciją (pvz., stipriai kitą menkinančią retoriką, rodymą pirštu į oponentą), nuspręsta anglišką *you* versti į familiarsnį kreipinį *tu*.

9 pavyzdys

BIDEN: *That was really a productive segment, wasn't it? Keep yapping, man. 'Buvo išties produktyvi atkarpa, ar ne? Vapėk toliau, žmogau'* (JAV2.20).

8 pavyzdys iliustruoja, kad kitą menkinantis turinys – adresato nesėkmingai įgyvendinta reforma – apibūdinama pajuokiamai. Prieš tai kalbėjęs adresatas minėjo savo įgyvendintą kalinimo įstaigų reformą, apie kurią dabar kalbėtoja ironiškai teigia, kad nors prieš tai kalbėjęs politikas labai reformavo kalinimo įstaigų sistemą, bet vis tiek Lietuva turi didžiausią įkalintųjų skaičių Europoje.

Taip pat 9 pavyzdys iliustruoja ironišką kalbėjimą, nes prieš tai debatų dalyviai kalbėjo vienas per kitą, nutraukdavo vienas kitą, ir po tokios neproduktyvios debatų atkarpos kalbėtojas ironiškai sako: *buvo išties produktyvi atkarpa, ar ne?* Be to, savo oponento kalbėjimą, pertraukinėjimą, pavadina *vapėjimu* ir ironiškai paragina jį tęsti savo tokį kalbėjimą.

Taigi oponentų įvaizdžio menkinimo būdai pasirenkami panašūs abiejų šalių debatuose: dažniausiai Lietuvos ir JAV politikai taikė negatyviojo ir pozityviojo nemandagumo strategijas, o rečiausiai – tiesioginio ir užuolankomis reiškiamo nemandagumo strategijas. Skirtumai tarp Lietuvos ir JAV debatų išryškėja išanalizavus, kaip kitą menkinantis turinys buvo reiškiamas. Šie skirtumai aptariami 4.2 poskyryje.

4.2. Įvaizdžiui grėsmingų šnekos aktų raiška

Išanalizavus nemandagumo apraiškas pagal propozicinio turinio raišką paaiškėjo, kad JAV politikai dažniausiai propozicinį turinį išreiškia teiginiu, konstatuodami kaip faktą, o Lietuvos politikai – kaip asmeninę poziciją: savo nuomonę, abejonę, įsitikinimą, savo nuostabą arba pasidžiaugimą. Pasirinkti raiškos būdai ir jų dažnumas abiejų šalių debatuose pavaizduotas lentelėje.

Lentelė. Nemandagumo strategijų raiška

Raiška	Lietuvos debatai	JAV debatai
Teiginys, fakto konstatavimas	12	69
Asmeninė pozicija (įsitikinimas, nuomonė, (ne)supratimas, pasidžiaugimas, nuostaba)	23	3
Raginimas ką nors daryti	6	4
Priminimas	2	0
Klausimas	3	8
Iš viso	46	84

JAV debatuose politikai dažniausiai vienas kitą menkino propozicinį turinį išreiškdami konstatyviuotu teiginiu. Lietuvoje tokia propozicinio turinio raiška buvo antra pagal dažnumą. 10–11 pavyzdžiai iliustruoja propozicinio turinio raišką konstatyviuotu teiginiu.

10 pavyzdys

ČMILYTĖ-NIELSEN: *kalbėti apie tai, jog valstybinė medicina pilnai pasirūpina žmonėmis ir kad, na, ir prevencija ligų, ir ir ištikus jau ligai, pakanka būtent tos sistemos, kuri yra dabar, yra tiesiog veidmainiška* (LT2.4).

11 pavyzdys

HARIS: *Whatever the Vice President's claiming the administration has done, **clearly it hasn't worked** when you're looking at over 210,000 dead bodies in our country. 'Kad ir ką, pasak viceprezidento, padarė administracija, **tai aiškiai nesuveikė**, kai matai daugiau negu 210 000 mirusiųjų mūsų šalyje'* (JAV1.3).

10 pavyzdyje kalbėtoja sukūrė pasakymą, kurio propoziciniu turiniu teigiama, kad prieš tai kalbėjęs politinis varžovas yra veidmainis. T. y. sakoma *kalbėti apie tai yra veidmainiška*. Nors pavartota neveikiamoji dalyvio forma (*sakoma*), bet kadangi prieš tai kalbėjęs politikas teigė, kad medicina pasirūpina žmonėmis, žiūrovai supranta, kad šis pasakymas skirtas prieš tai pasisakiusiam debatų dalyviui. Taip pat ir 11 pavyzdyje oponentą menkinantis turinys – neefektyvūs veiksmai – išreikštas kaip fakto konstatavimas.

Dar vienas menkinančio propozicinio turinio raiškos būdas – asmeninę kalbėtojo poziciją nurodanti raiška – būdingesnis Lietuvos politikams. Tokią raišką iliustruoja 12–14 pavyzdžiai.

12 pavyzdys

PALUCKAS: *Aš manau, kad kolegos tikrai turėtų drąsos pripažinti, jog neįgaliųjų užimtumo programa ir politika tikrai patyrė visišką fiasko* (LT1.8).

13 pavyzdys

BUDBERGYTĖ: *Ir man labai keista, kad sveikatos ministras Veryga per ketverius metus tikrai mažai, man atrodo, prisidėjo, kad tie netolygumai mažėtų* (LT1.17).

14 pavyzdys

KIRKILAS: *Ir aš nevisiškai suprantu Aušrinės, kad jinai nemato privačios medicinos. Jos yra labai daug. Ir jinai labai aštriai konkuruoja su valstybine* (LT2.2).

12 pavyzdyje kalbėtojas propozicinį turinį – jų vykdyta programa buvo nesėkminga – pateikia kaip savo nuomonę. Tai išreiškta įterpiniu *aš manau*. 13 pavyzdyje propozicinis turinys – adresatas nesistengė mažinti regioninių skirtumų sveikatos priežiūros sistemoje – pateiktas kaip adresato nuostaba (*man labai keista*) ir nuomonė (*man atrodo*). 14 pavyzdyje kalbėtojas teigia nesuprantantis oponentės, kuri prieš tai kalbėjo apie privačių medicinos įstaigų trūkumą. Kitaip sakant, kalbėtojas nesako, kad prieš tai kalbėjusi politikė klysta, bet pateikia tai kaip savo nuostabą, nesupratimą, kodėl ji taip teigia.

Savo oponentus menkinančiu tekstu kaip savo nuomonę išsakė ir JAV politikai:

15 pavyzdys

PENCE: *And quite frankly, when I look at their plan that talks about advancing testing, <...>, developing a vaccine, umm, it looks a little bit like plagiarism. 'Tiesą sakant, kai žiūriu į jų planą apie testavimo gerinimą, vakcinos kūrimą, amm, atrodo truputį kaip plagiarizmas'* (JAV1.2).

15 pavyzdyje kalbėtojas oponentą menkinantį turinį – idėjos pasisavinimą – pateikė kaip savo įsitikinimą (*tiesą sakant*) ir abejonę (*atrodo kaip*). Kitaip sakant, kalbėtojas nesako, pvz., kad jie nuplėgijavo testavimo gerinimo planą, bet šį teiginį pateikia kaip savo poziciją ir vertinimą.

Dar vienas būdas sumenkinti adresatą ir Lietuvos, ir JAV debatuose – raginimas ką nors daryti. Tiesa, tokių atvejų buvo nedaug: Lietuvos debatuose 6, o JAV – 4 atvejai. Pavyzdžiui,

16 pavyzdys

PENCE: *it'd be important if you said the truth. 'Būtų svarbu, jei sakytum tiesą'* (JAV1.11).

16 pavyzdyje kalbėtojas adresatus kaltina nepagrįstu sankcijų didinimu. Tačiau šį propozicinį turinį išreiškia ne tiesiogiai, pvz., *sakykite tiesą*, bet pateikdamas kaip patarimą, paraginimą: *būtų svarbu, jei*.

Kitą menkinančių pasakymų, išreikštų kaip priminimai, būta tik Lietuvos debatuose:

17 pavyzdys

BERNATONIS: *Aš dar kartą paminėsiu: kai liberalai vadovavo Teisingumo ministerijai, buvo dvylika tūkstančių sėdinčių. Dabar yra tik šeši tūkstančiai* (LT2.17).

17 pavyzdžiu kalbėtojas savo politinius varžovus sumenkina ne teiginiu, kad, pvz., politiniams varžovams vadovaujant buvo daugiau kalinčiųjų, bet pateikia kaip priminimą. Tai rodo frazė *aš dar kartą paminėsiu*.

Dar vienas būdas išreikšti kitą menkinantį turinį debatuose – klausimai. Tokios raiškos būdų pasitaikė 3 atvejai Lietuvos debatuose ir 8 atvejai JAV debatuose:

18 pavyzdys

VERYGA: *Tai ne skaičius ligoninių yra esmė, o būtent paslauga, tai yra išgyvenantis pacientas, ir kaip gerbiamas Viktoras sako, labai gerai dirbo. Jeigu taip gerai dirbo, kodėl mes esame viena iš trumpiausiai gyvenančių šalių Europos Sąjungoje?* (LT1.16).

19 pavyzdys

BIDEN: *Will you shut up, man? 'Ar užsičiaupsi, žmogau?'* (JAV2.18).

18 pavyzdyje menkinamai klausama, kodėl Lietuvoje trumpiausia gyvenimo trukmė, jei oponentai taip gerai dirbo, kaip sakė. 19 pavyzdys iliustruoja tiesioginį klausimą adresatui, kuriame pavartotas ir derogatyvas *užsičiaupti*.

Taigi kitą menkinančių pasakymų raiškos analizė išryškino skirtumus tarp JAV ir Lietuvos politinių TV debatų: Lietuvoje politikai oponentą menkinančius pasakymus dažniau pateikia ne kaip fakto konstatavimą, kaip tai linkę daryti JAV politikai, bet kaip savo nuomonę, abejonę ir pan.

5. Išvados

Kokybinių turinio analizės metodu išanalizavus 360 min. Lietuvos ir JAV debatų, galima daryti šias išvadas:

1. Nemandagumo strategijų analizė didelių skirtumų tarp Lietuvos ir JAV debatų neatskleidė. Nemandagumo strategijų taikymo dažnumas abiejose šalyse skyrėsi tik tuo, kad JAV politikai dažniau taikė tiesioginio nemandagumo strategiją negu Lietuvos politikai. Tačiau skirtumus tarp Lietuvos ir JAV debatų galima įžvelgti išanalizavus kitą menkinančių pasakymų raišką.
2. Lietuvos ir JAV politikai vienas kitą menkina dažniausiai taikydami negatyviojo ir pozityviojo nemandagumo strategijas. Lietuvoje šios strategijos taikymas sudarė 56,5 proc., JAV – 51 proc. visų pavartojimo atvejų. Pozityviojo nemandagumo strategijos taikymo dažnumas Lietuvos ir JAV debatuose buvo panašus – atitinkamai 32,6 proc. ir 31 proc. Trečia pagal dažnumą tiesioginio nemandagumo strategija JAV debatuose sudarė 15,7 proc. visų strategijų, o Lietuvoje – 6,5 proc. Rečiausiai buvo taikyta užuolankomis reiškiamo

nemandagumo strategija: Lietuvos debatuose sudarė 4,4 proc., JAV – 1 proc. Visai nepasitaikė sulaikytojo mandagumo atvejų. Toks nemandagumo strategijų pasiskirstymas Lietuvos ir JAV debatuose rodo, kad debatų dalyviai savo galią siekia įtvirtinti menkindami kito įvaizdį taip, kad nepakenktų sau patiems – nepasirodytų pernelyg tiesmuki, nežinantys, kaip elgtis.

3. Kitą menkinančių pasakymų raiškos analizė atskleidė, kad JAV politikai kitą menkinančių pasakymą išreiškia teiginiu, konstatuodami kaip faktą (pavartota 69 kartus iš 84), o Lietuvos – kaip savo asmeninę poziciją, pvz., nuomonę (pavartota 23 kartus iš 46). Antras pagal dažnumą raiškos būdas JAV debatuose buvo klausimo forma (8 kartai), o Lietuvos debatuose – teiginys konstatuojant faktą (12 kartų). Lietuvos politikai kitą menkinančių turinį pateikė ir kaip raginimą, klausimą, priminimą. JAV debatuose priminimo raiškos atvejų nepasitaikė.

Taigi galima daryti išvadą, kad Lietuvos ir JAV politikai dažniausiai didina savo galią oponento įvaizdžiui grėsmingą šnekos aktą atlikdami netiesiogiai. Vadinas, abiejose šalyse politikai vengia tiesmukai menkinti savo oponentus todėl, kad tai kenkia pačių adresantų, kaip kompetentingų politikų, įvaizdžiui. Iš to, kad Lietuvos politikai kitą menkinančių turinį dažniau pateikia ne kaip teiginį, o JAV debatuose šis raiškos būdas labai dažnas, galima daryti nedrąsų išvadą, kad tirtuose debatuose Lietuvos politikai kūrybiškiau išnaudoja kalbos išteklius menkindami savo oponentus negu JAV politikai. Žinoma, tai yra žvalgomas tyrimas, tačiau ir jis atskleidė, kad nors menkinantis propozicinis turinys į oponentų įvaizdį yra orientuojamas panašiai, bet skirtumus tarp abiejų šalių debatų išryškina jo raiška.

Literatūra

Bielinis, L. (ed.). 2022. *Politikos ir komunikacijos sankirtoje: tendencijos, diskursai, efektai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidybos centras.

Blas-Arroyo, J. 2003. 'Perdóneme que se lo diga, pero vuelve usted a faltar a la verdad, señor González': form and function of politic verbal behavior in face-to-face Spanish political debates. *Discourse & Society* 14 (4), 395–423.

Blitvich, P. 2010a. The status-quo and quo vadis of impoliteness research. *Intercultural Pragmatics* 7 (4), 535–559.

Blitvich, P. 2010b. The YouTubeification of Politics, Impoliteness and Polarization. R. Taiwo (ed.). *Discourse Behavior and Digital Communication: Language Structures and Social Interaction*. Hershey: Information Science Reference. 540–563.

Blitvich, P. 2021. Impoliteness and conflict in Spanish. D. Koike, J. Felix-Brasdefer (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Pragmatics*. New York: Routledge. 371–386.

- Bousfield, D. 2008. *Impoliteness in Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Brown, P., S. C. Levinson. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culpeper, J. 1996. Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics* 25, 349–367.
- Culpeper, J. 2016. Impoliteness Strategies. A. Capone, J. L. Mey (eds.). *Interdisciplinary Studies in Pragmatics*. Switzerland: Springer International Publishing. 421–445.
- Culpeper, J., D. Bousfield, A. Wichmann. 2003. Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects. *Journal of Pragmatics* 35, 1545–1579.
- Culpeper, J., C. Hardaker. 2017. Impoliteness. J. Culpeper, M. Haugh, D. Z. Kadar (eds.). *The Palgrave Handbook of Linguistic Impoliteness*. London: Macmillan Publishers Ltd. 199–226.
- Eelen, G. 2001. *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Garcia, F. 2022. The (cyclical) path towards impoliteness in electoral debates. *Veleia* 39, 85–99.
- Goffman, E. 1982. *Interaction Ritual. Essays on Face-to-face Behavior*. New York: Pantheon Books.
- Hall, J. 2021. In search of enemies: Donald Trump's populist foreign policy rhetoric. *Politics* 4 (1), 48–63.
- Haugh, M., J. Culpeper. 2018. Integrative pragmatics and (im)politeness theory. C. Ilie, N. R. Norrick (eds.). *Pragmatics and its Interfaces*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 213–240.
- Grainger, K. 2011. 'First order' and 'second order' politeness: Institutional and intercultural contexts. I. Kecskes (ed.). *Discursive Approaches to Politeness*. Berlin: Walter de Gruyter. 167–188.
- Jones, E., A. Verdun (eds.). 2005. *The Political Economy of European Integration. Theory and analysis*. New York: Routledge.
- Martilla, T. 2013. *Political discourse*. New York: Routledge.
- O'Driscoll, J. 1996. About face: a defence and elaboration of universal dualism. *Journal of Pragmatics* 25, 1–32.
- Ramonaitė, A. 2013. Kas ilgisi sovietmečio? Ekonominio statuso, socialinės aplinkos ir vertybinių nuostatų įtaka sovietinei – antisovietinei skirčiai Lietuvoje. *Sociologija. Mintis ir veiksmai* 2 (33), 265–285.
- Sifianou, M., P. Blitvich. 2017. (Im)politeness and Identity. J. Culpeper, M. Haugh, D. Z. Kadar (eds.). *The Palgrave Handbook of Linguistic Impoliteness*. London: Macmillan Publishers Ltd. 227–256.
- Vaičekauskienė, G. 2018. Politinė retorika socialinėje sąveikoje: I. Šimonytės „Facebooko“ paskyros analizė. *Polilogija* 3 (91), 96–138.

Terp taikamosios kalbotėros barų. Mokslinių straipsnių rinkinys profesorės Meilutės Ramonienės jubiliejui / Sudarė: Inga Hilbig, Kristina Jakaitė-Bulbukienė, Eglė Žurauskaitė, Inga Daraškienė. – Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2023. – 214 p.

ISBN 978-609-07-0955-9 (spausdinta knyga)

ISBN 978-609-07-0956-6 (skaitmeninis PDF)

Šioje knygoje publikuojami moksliniai straipsniai, parengti Vilniaus universiteto profesorės Meilutės Ramonienės jubiliejaus proga. Rinkinį sudaro profesorės studentų, kolegų, projektų bendradarbių, bičiulių iš Lietuvos, Latvijos ir Estijos tekstai. Jie parašyti iš skirtingų taikomosios kalbotyros sričių bei posričių: šeimų kalbų politikos diasporoje, nacionalinės kalbų politikos aukštajame moksle, dvikalbių vaikų kodų kaitos, kalbinių nuostatų, svetimųjų kalbų mokymosi motyvacijos, lingvodidaktikos, teksto lingvistikos, kalbinio nemandagumo. Du straipsniai yra mokslo populiarinimo: viename apžvelgiama prof. M. Ramonienės akademinė veikla ir jos indėlis į taikomosios kalbotyros mokslo plėtotę Vilniaus universitete ir Lietuvoje, kitame išryškintas jos įsitraukimas į Baltijos šalių sociolingvistų tinklaveiką, suminimi to bendradarbiavimo rezultatai.

Lietuvių kalbos redaktorė ir korektorė *Jolanta Storpirstienė*

Anglų kalbos korektorius *Grant M. Rosson*

Dizainerė *Jurga Tėvelienė*

Maketuotoja *Nijolė Bukantienė*

Vilniaus universiteto leidykla, Saulėtekio al. 9, LT-10222 Vilnius

info@leidykla.vu.lt, www.leidykla.vu.lt

Knygos internete knygnas.vu.lt

Mokslo periodikos žurnalai zurnalai.vu.lt

Spausdino UAB „Baltijos kopija“

Kareivių g. 13B, LT-09109 Vilnius

11,8 aut. l. Tiražas 50 egz.