

Kai kurie individualūs lietuvių kalbos kaip svetimšios 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 svetimšios mokymo problemos suaugusiųjų daugiakalbių grupėje. Aptariami teoriniai daugiakalbio mokymo bruožai: interkomprehencija, kalbinis ir daugiakalbis sąmoningumas, svetimšios 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, mokymo(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 mokyti 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 tiriama 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 pasiekiami 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

bruožus 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).

Nenutolstant 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 svetimšios 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 išstbulinti 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 paaiškėjo, 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.