

VYTAUTO DIDŽIOJO UNIVERSITETAS, UŽSIENIO KALBŲ CENTRAS

DAUGIAKALBYSTĖS TYRIMAI

Mokslinių straipsnių rinkinys

Sudarė
NEMIRA MAČIANSKIENĖ

Vytauto Didžiojo universiteto leidykla

Kaunas, 2012

VYTAUTAS MAGNUS UNIVERSITY, CENTRE OF FOREIGN LANGUAGES

RESEARCH IN MULTILINGUALISM

Selected papers

Compiled by
NEMIRA MAČIANSKIENĖ

Vytautas Magnus University Press

Kaunas, 2012

Editor-in Chief / Atsakingoji redaktorė

Prof. NEMIRA MAČIANSKIENĖ, Vytauto Didžiojo universitetas

Editorial Board / Redakciné kolegija

Dr. ANDREA BERNINI, Parmos universitetas, Italija

Doc. dr. VILMA BIJEIKIENĖ, Vytauto Didžiojo universitetas

Doc. dr. SERVET ÇELİK, Karadenizo Techninis universitetas, Turkija

Prof. MANUEL CÉLIO CONCEIÇÃO, Algarves universitetas, Portugalija

Dr. JONATHAN DURANDIN, Latvijos kultūros akademija, Latvija

KATHRIN HABEREIDER, Mainz Johannes Gutenberg universitetas, Vokietija

AUŠRA JANKAUSKAITĖ, Vytauto Didžiojo universitetas

RASA MONIKA KNYZA, Vytauto Didžiojo universitetas

Doc. dr. ULRIKE KURZ, Westfalen-Kolleg Paderborn, Vokietija

Dr. STEFANO MARIA LANZA, Vytauto Didžiojo universitetas

DAIVA PUNDZIUVIENĖ, Vytauto Didžiojo universitetas

DAIVA PUŠKORIUTE-RIDULIENĖ, Vytauto Didžiojo universitetas

Prof. ALIDA SAMUSEVICA, Liepojos universitetas, Latvija

Recenzentai:

Prof. Violeta Ivanauskienė, Vytauto Didžiojo Universitetas

Prof. Nijolė Burkšaitienė, Mykolo Romerio universitetas

Apsvarstyta ir nutarta išleisti elektronine versija Vytauto Didžiojo universiteto Užsienio kalbų centro tarybos posėdyje 2012 m. gegužés 29 d.

TURINYS/CONTENTS

KALBŲ POLITIKA LANGUAGE POLICY

Kathrin Habereder

LIETUVIŲ KALBOS POLITIKA IR RAŠYBA NAUJOSIOSE TECHNOLOGIJOSE 7

Ērika Pičukāne

LATVIEŠU VALODAS MĀCĪBU GRĀMATAS SOCIĀLAJAI INTEGRĀCIJAI 14

Vladislav Sotirovič

DISINTEGRATION OF EX-SERBO-CROAT LANGUAGE: BOSHNJAK IDENTITY
AND BOSNIAN LANGUAGE 20

Vita Valiukienė

PLURILINGUISME IL Y A CINQ MILLE ANS 28

DAUGIAKALBYSTĖ IR TARPKULTŪRINIS DIALOGAS MULTILINGUALISM AND INTERCULTURAL DIALOGUE

Marija Lina Krunkaitytė

READING THE BIBLE AS A SOURCE FOR LEXICAL AND SOCIO-CULTURAL
COMPETENCE DEVELOPMENT 33

Sigita Morkevičienė

(INTER)CULTURAL REFLECTIONS IN TEACHING/LEARNING MODERN GREEK
AS A FOREIGN LANGUAGE 40

Rima Sabaliauskienė, Rasa Monika Knyza

KULTŪRINIO ELEMENTO SVARBA, MOKANT(IS) SVETIMŲ KALBŲ 47

DAUGIAKALBYSTĖS KOMPETENCIJOS PLĖTOJIMAS AUKŠTAJAME MOKSLE PLURILINGUAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION

Daina Kazlauskaitė, Jūratė Andriuškevičienė, Svetlana Rašinskienė

VERS LES METHODES ACTIVES DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE
DES LANGUES ETRANGERES 57

Diana Ribikauskienė, Saulius Skučas

ENHANCING LEARNER MOTIVATION IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES 63

Virginija Tuomaitė

AUKŠTOSIOS MOKYKLOS ABSOLVENTŲ KALBINIAI PASIEKIMAI
DAUGIAKALBYSTĖS ASPEKTU 68

Piotr Wnęk, Brigitा Bendoraitytę-Vnęk

ENCYCLOPEDIC AND LINGUISTIC INFORMATION IN DICTIONARIES 82

**EUROPINIAI PROJEKTAI KALBINĖMS KOMPETENCIJOMS PLĒTOTI
EUROPEAN PROJECTS FOR LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT**

Virginija Bartusevičienė, Ramunė-Vitalija Ilgūnaitienė

IDKM MOKYTOJŲ KALBINIU KOMPETENCIJŲ TOBULINIMAS: MOTYVACIJOS
VEIKSNIŲ ANALIZĖ 91

Jurgita Cviliukaitė

KALBINIU, INFORMACINIŲ-KOMUNIKACINIŲ TECHNOLOGIJŲ, VERSLUMO
IR KITŲ ĮGŪDŽIŲ TOBULINIMAS 98

Nemira Mačianskienė

OVERVIEW OF GOOD PRACTICES IN LANGUAGE PROVISION ORGANISATION 106

Elvyra Petrašiūnienė, Aušra Valančiauskienė

FILMAI SU SUBITRAIS: KO GALIMA IŠMOKTI? 116

Kalbų politika



Language policy

LIETUVIŲ KALBOS POLITIKA IR RAŠYBA NAUJOSIOSE TECHNOLOGIJOSE

Abstract. The development of the new media has brought a lot of changes to our daily life. It is has not only increased possible communication modes, but also affected language issues. Language is used differently in emails than in traditional letters; new words and styles arise. As for the Lithuanian language policy, there are basically two aspects that seem to bring about some questions of discussion. The 1995 Lithuanian state language law requires the use of „correct“ language in newspapers and other mass media. One might discuss that nowadays the internet can also count as one of the mass media and ask, if therefore language correctness of internet newspapers and other homepages should also be controlled by the language inspection. A second aspect is the use, that is, the non-use of Lithuanian letter diacritics when writing emails or communicating in written form on the internet. Following these considerations a little survey on the use of the diacritics in the new media and the attitude on these language policy issues is presented. It shows that most people support the policy and control of online newspapers but especially in synchronic communication there is a lot of non-use of Lithuanian letters with diacritics. People believe that writing with computers influences the way you write by hand but they do not think that these letters, that is, the diacritics will disappear.

Santrauka. Naujuojų technologijų atsiradimas paveikė ir kalbos vartojimą. Internete formavosi naujos erdvės, komunikacijos įpročiai, kalbėjimo bei rašymo stilai. Dėl to atsiranda naujuų užduočių lietuvių kalbos politikai. Kalbant apie lietuvių kalbos saugojimą ir naujasis technologijas, galima tirti keletą aspektų. Kadangi kalbos inspekcija kontroliuoja spaudos, laikraščių ir žurnalu kalbos redagavimo efektyvumą, kyla klausimas: ar reikėtų atkreipti dėmesį ir į tų laikraščių internetinių versijų kalbą? Ar užtenka tikrinti internetinius laikraščius, naujienų portalus, ar taip pat reikėtų į kontrolę iutraukti ir kitas dažnai lankomos internetinės svetaines? Galima diskutuoti, kur yra interneto kalbos kontrolės ribos. Dar vienas naujuojų technologijų kalbos aspektas yra lietuvišku rašmenų ignoravimas interne, bei elektroniniuose laiškose. Istatymas nemumato baudos už diakritinių ženklų nevartojimą (a, c, e, i, s, u, z vietoj ä, č, è, ì, š, ü, ž), tačiau svarbu paklausti, ar tai turėtų būti vertinama kaip netaisylkingas lietuvių kalbos vartojimas ir ar tai kenkia lietuvių kalbos kultūrai bei lietuvių kalbos išsaugojimui. Šia tema buvo atlikta trumpa apklausa, siekiant išsiaiškinti, kokie yra kalbos vartojimo interne įpročiai bei piliačių nuomonė šia tema.

Pagrindinės sąvokos: lietuvių kalba, kalbos politika, kalba ir internetas, naujosios technologijos, kalbos taisyklingumas, kalbos kontrolė, rašyba.

Ivadas

Jau kurį laiką nepaliaujamai stiprėja naujuojų technologijų įtaka mūsų kasdieniniams gyvenimui. Kompiuterių, mobiliųjų telefonų atsiradimas bei internetas užtikrina nepaprastą virtualų artumą: per kelias sekundes nusiunčiame elektroninius laiškus į kitą pasaulyje kraštą, skaitome ką tik Amerikoje parašytas naujienas ir bendraujame per „Skype“ su drauge, kuri dirba Airijoje. Informacija tapo lengvai prieinama. Naujuojų technologijų atsiradimas paveikė ir kalbos vartojima, pasak Tomo Riento (2006), kompiuterių ir internetinės erdvės naudojimo plėtra daro didelę įtaką kalbų vartojimui, jų pasirinkimui bei maišymuisi, šimtų ar net tūkstančių nauju žodžiu ir akronimu kūrimui, bendravimo stilių kaitai.

Dėl minėtų priežasčių lietuvių kalbos politikai keliamos naujos užduotys, nes kalbos politika valstybėje – svarbi tema. 1995 m. priimtas Valstybinės kalbos įstatymas įpareigoja

vartoti taisyklingą lietuvių kalbą visose visuomenės informavimo priemonėse, nors taip metais internetas nebuvo įvardytas kaip viena iš visuomenės informavimo priemonių. Šiandien būtų galima pasakyti, kad internetas tikrai tapo svarbiu, jeigu ne svarbiausiu, informacijos šaltiniu jauniems žmonėms. Popieriniai laikraščiai po truputį yra stumiami iš pirmosios vietos, žiniasklaidos erdvė keičiasi, informacijos technologijų revoliucija reikalauja imtis naujų priemonių. Žiniasklaidos kalbos taisyklingumas jau seniai yra tikrinamas, taigi, ar nereikėtų taip pat atkreipti dėmesį ir į internetinį laikraščių versijų kalbą?

Kitas aspektas, kylantis su naujujų technologijų plėtra, yra lietuviškų rašmenų vengimas internete, elektroniniuose laiškuose ir žinutėse. Žmonių akimis, rašymas ir kalbos išlaikymas siejasi su kultūra, pvz., tradicijų išlaikymu, identiteto išsaugojimu (Habereder, 2011). Internete susiformavo naujas rašymo stilius, dažnai yra praleidžiami lietuviškų rašmenų diakritiniiniai ženklai, rašoma „a, c, e, i, s, u, z“ vietoje „ą, č, è, é, ï, š, ü, ū, ž“. Interneto svetainės *lietuviškai.lt* įkūrėjas Paulius Lazauskas teigia, jog ne visuose Lietuvoje pirktuose mobiliuosiuose telefonuose yra įdiegti lietuviški rašmenys, ne visada ant nupirktos klaviatūros randame lietuviškas raides:

Informacinių technologijų erdvėje susiklostė tradicija nevartoti lietuviškų rašmenų. Tiek trumpasias žinutes, tiek interneto vardus, net ir elektroninius laiškus rašome be nosinių ir ilgųjų raidžių. Tačiau be reikalo. Šiandien jau néra jokių kliūčių rašyti lietuviškai. O tie, kurie rašo nelietuviškai, daro gramatinės klaidas (sic!). Norime atkreipti dėmesį į šią problemą (*lietuviškai.lt*).

Įstatymas nenumato baudos už diakritinių ženklų nevartojimą, tačiau galima diskutuoti, ar tai gali būti vertinama kaip netaisyklingas lietuvių kalbos vartojimas ir ar tai nekenkia lietuvių kalbos kultūrai bei lietuvių kalbos išsaugojimui.

Šiame straipsnyje pateikiami trumpos internetinės apklausos šia tema rezultatai. Atliekant apklausą, buvo siekiama išaiškinti, kokie yra žmonių rašymo įpročiai ir ką jie galvoja apie (taisyklingą) kalbos vartojimą, kalbos išlaikymą, kalbos taisyklingumo kontrolę. Tirta Lietuvos piliečių, gyvenančių tiek Lietuvoje, tiek ir užsienyje, nuomonė apie kalbos taisyklingumo kontrolę ir rašybos internete (su ar be lietuviškų rašmenų) įpročiai. Kada ir kodėl rašoma su nosinėmis ir kitais diakritiniais ženklais? Kaip vertinama kalbos politika ir galimi veiksmai rašmenų ir taisyklingos kalbos kontrolės laikraščiuose bei interneto svetainėse aspektu? Kokios yra žmonių nuomonės? Kur yra kalbos kontrolės ribos: ko pageidauja ir dėl ko prieštarautų apklausos respondentai?

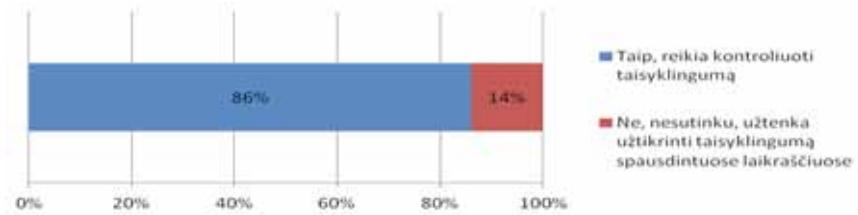
Apžvelgus kalbotyrininkų darbus, galima pastebėti, kad kalbos kontrolė bei kalbos tvarka – nereta tema. Tačiau dažniausiai aptariamos pačios kalbos normos, žodžiai, kalbos vartojimas, pvz., Miliūnaitė (2010), Kniukšta (2001). Mažai kalbama apie žmonių požiūrį į šiuos politinius veiksmus. Šiuo straipsniu siekiama įvertinti nuomonę šiais klausimais: pirma – internetinės žiniasklaidos kalbos kontrolė, antra – lietuviškų rašmenų vartojimas virtualioje erdvėje.

Tyrimo rezultatai ir diskusija

2010 metų sausio mėnesį parengta anketa buvo išplatinta internetiniuose socialiniuose tinklapiuose, nes apklausos tikslinė grupė buvo interneto vartotojai. Per dvi savaites anketą užpildė 66 žmonės – 80 % moterys, 20 % vyrai. Iš jų 43 gyvena Lietuvoje, 19 – Vokietijoje, keturi – kitose šalyse. Apklausoje daugiausia dalyvavo jauni žmonės: 44 % nurodė, kad yra jaunesni nei 25 metų, 30 % respondentų – tarp 26 ir 34 metų. Ketvirtadalis (26 %)

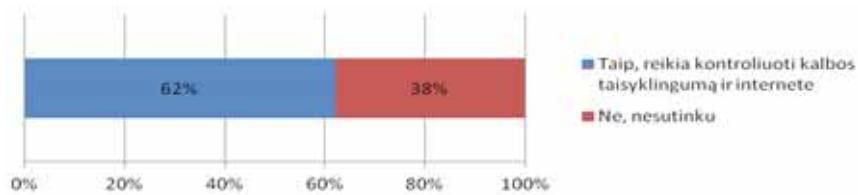
apklausos dalyvių buvo vyresni negu 35 metų¹. Respondentai taisyklingai atsakė į daugumą pateiktų klausimų.

Respondentų nuomonės pirmuoju aspektu – internetinės žiniasklaidos kalbos kontrole – yra gana vienodos. 86 % apklausos dalyvių pritaria, kad Valstybinė kalbos inspekcija kontroliuotų ir internetinių laikraščių kalbos taisyklingumą (1 pav.).



1 pav. Kaip manote, ar būtų gerai, jei Valstybinė kalbos inspekcija kontroliuotų laikraščių kalbos internete taisyklingumą? (N=66)

14 % respondentų su tuo nesutinka, jie mano, kad pakanka tikrinti kalbos taisyklingumą spausdintuose laikraščiuose. Tačiau ar pakanka tikrinti tik internetinius laikraščius ir naujienų portalus, ar taip pat reikėtų į kontrolę įtraukti ir kitas, dažnai lankomias internetinės svetainės? Į klausimą, ar Valstybinė kalbos inspekcija turėtų kontroliuoti bendrai visų svetainių kalba, 62 % respondentai atsakė teigiamai (2 pav.).



2 pav. Kaip manote, ar būtų gerai, jei Valstybinė kalbos inspekcija kontroliuotų ir internetinių svetainių kalbos taisyklingumą? (N=66)

Taigi, daugiau negu pusė apklausos dalyvių norėtų, kad šita kalbos taisyklingumo kontrolė būtų išplėsta. Likusi apklausos dalyvių dalis (38 %) nesutinka su kontrolės įvedimu.

Didesnė anketos klausimų dalis buvo skirta nustatyti lietuviškų rašmenų (diakritinių ženklų) vartojojimo įpročiams. Pirmoje lentelėje pateikti duomenys rodo, kad lietuviški rašmenys dažnai praleidžiami, ypač bendraujant per programą „Skype“ lietuviškai, tik 7 respondentai (10,6 %) visada juos vartoja, 50 % juos visada praleidžia.

¹ Amžiaus ribos buvo nustatytos 25 ir 35 metai pagal tai, kokio amžiaus respondentai pradėjo naudotis kompiuteriais. Kompiuteriai pradėjo skverbtis į mūsų kasdienį gyvenimą prieš 10-15 metų, apklausos dalyvių karta, kurieems dabar yra ne daugiau negu 25 metų, užaugo su kompiuteriais ir lengvai jais naudojasi. Tie, kurieems yra tarp 25 ir 35 metų su kompiuteriais bei internetu susipažindino šiek tiek vėliau, baigdamai mokyklą ar besimokydami universitete. Dauguma vyresnių negu 35 metų amžiaus žmonių kompiuteriais pradėjo dirbti tik pabaigę mokslius, dirbdami.

1 lentelė

Lietuviškų raidžių (ą, č, ė, į, š, ū, ž) vartojimas

Lietuviškų raidžių vartojimas (N=66)	Taip, visada	Ir taip ir taip	Kartais surenku, bet retai	Nevartoju
...bendraudamas per „Skype”	10,6 %	16,7 %	19,7 %	50,0 %
rašydamas komentarus „Facebook’e”	24,2 %	16,7 %	16,7 %	39,4 %
...rašydamas el. laiškus draugams	24,2 %	24,2 %	15,2 %	34,8 %
rašydamas oficialus el. laiškus (Įmonėms, įstaigoms, ir t. t.)	81,8 %	4,5 %	1,5 %	9,1 %

Rašydami komentarus socialiniame tinklapyje „Facebook” ir el. laiškus draugams, apklausos dalyviai taip pat dažnai rašo arba yra linkę rašyti be lietuviškų rašmenų. Tačiau rašydami oficialius el. laiškus, pvz., įmonėms, valstybinėms įstaigoms, dauguma (81,8 %) respondentų teigia, kad visada vartoja lietuviškus rašmenis su diakritiniais ženklais.

Analizės metu taip pat buvo bandoma išsiaiškinti rašymo be lietuviškų rašmenų priežastis. Valstybinės kalbos inspekcijos viršininko pavaduotojas Arūnas Dambrauskas (2010-08-19) interviu metu liūdnai konstatavo, kad dažnai nevartojami lietuviški rašmenys. Kaip vieną iš priežasčių jis nurodė tai, kad pradžioje, kai atsirado pirmieji kompiuteriai, lietuviškų rašmenų nebuvvo, taigi, žmonės priprato rašyti be jų ir dabar teberašo be jų. Apklausos respondentai į klausimą, kodėl jie rašo be lietuviškų raidžių, atsakė skirtingai. Kai kurie respondentai pasinaudojo galimybe anketos gale parašyti papildomą komentaru. Tyrimo rezultatai (3 pav.) rodo, kad Arūno Dambrausko paaiškinimas yra beveik teisingas. Tik atsiradus kompiuteriams, nebuvvo galimybės surinkti lietuviškas raides, taigi, šis rašymo būdas tapo priimtinas. 15,2 % apklausos dalyvių pažymėjo, kad jie nesvarsto – rašyti su lietuviškomis raidėmis ar be jų, kadangi jie jau seniai yra ipratę taip rašyti. 44 % teigia, kad jie nevartoja diakritinių ženklų, nes taip yra greičiau ir lengviau.

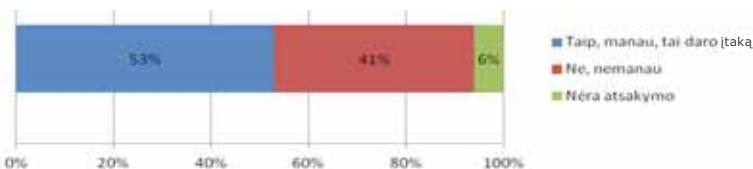


3 pav. Priežastys rašyti be diakritinių ženklų (N=66)

Pagal šios respondentų grupės atsakymą neįmanoma nuspėti, kiek iš jų taip atsakė dėl to, kad yra seniai ipratę taip rašyti. Iš atsakymų išryškėja ir techninės problemos, kurias dažniau minėjo lietuviai, gyvenantys ne Lietuvoje. Dalis respondentų teigia nežinantys, kur

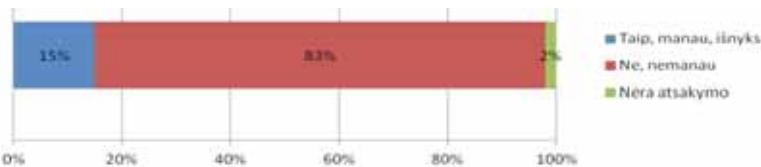
tas raides galima rasti, nes lietiviškos raidės ant jų klaviatūrų néra pažymėtos. Viena moteris teigė, kad nemoka įjungti lietiviškų raidžių rašymo režimo (lietiviškos klaviatūros). Problema yra ta, kad lietiviškos raidės ant klaviatūros néra pažymėtos – tai aktualu ir nešiojamų kompiuterių klaviatūroms. Taip pat ne tik užsienyje, bet ir Lietuvoje gyvenantys respondentai (13,6 %) nurodo, kad jiems yra sudėtinga nuolat perjunginėti rašmenis kompiuteryje tarp lietiviškos ir angliskos ar kitos kalbos klaviatūros, kadangi lietiviška klaviatūra apima ne visus šiuolaikinei arba, pvz., mokslinei komunikacijai, būdingus simbolius (trūksta @, !, % ir kt.). Taigi, prieikus tenka juos specialiai įterpti iš kitur: kopijuoti arba perjungti klaviatūrą į kitą kalbą. Tai esą sudėtinga, dėl to kartais lengvai viša teksta, komentarų arba informaciją spausdinti, naudojant angiška klaviatūrą be lietiviškų rašmenų.

Kokia yra respondentų nuomonė apie rašymą be lietiviškų raidžių ir apie kalbos kontrolę? Ar rašymas kompiuteriu be lietiviškų rašmenų turi įtakos ir rašymui ranka? 53 % respondentų mano, kad taip (4 pav.); 41 % tuo netiki, 6 % neatsakė į šį klausimą.



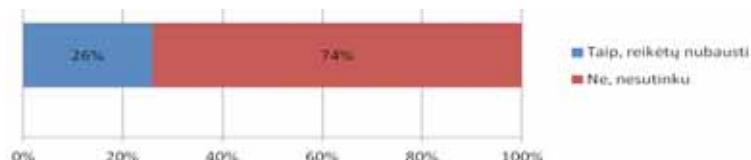
4 pav. Ar manote kad rašymas be lietiviškių rašmenų interne (kompiuteriu) turi įtakos rašymui ranka? (N=66)

Lietiviškų raidžių išnykimo grėsmės dėl jų nevartojimo interne dauguma respondentų nemato (5 pav.).



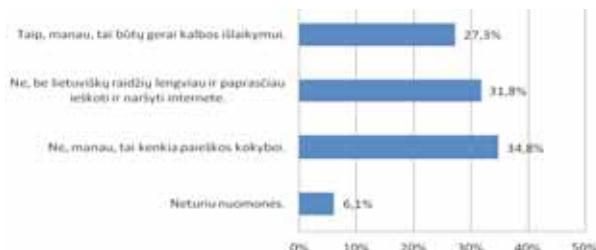
5 pav. Ar manote kad lietiviški rašmenys (ą, č, ė, ī, š, ū, ū, ž) išnyks, jeigu kompiuteriu bus rašoma be jų? (N=66)

Tik 15 % respondentų yra susirūpinę, kad lietiviški rašmenys gali išnykti, jei kompiuteriu bus rašoma be jų, 85 % nemato tokios grėsmės. Dauguma apklausos dalyvių (74 %) taip pat prieštarauja idėjai, kad Valstybinė kalbos inspekcija baustų už lietiviškų rašmenų nevartojimą, rašant oficialius el. laiškus (6 pav.).



6 pav. Ar manote, kad būtų gerai, jei Valstybinė kalbos inspekcija baustų už lietiviškų rašmenų nevartojimą rašant oficialius el. laiškus? (N=66)

Lietuviškų rašmenų vartojimą interneute galima būtų paskatinti, jei žodžius į paieškos sistemos laukelius internetiniuose puslapiuose būtų galima įvesti tik su lietuviškomis raidėmis. Jeigu žodis būtų įvestas be ju, paieška liktų be rezultatų. Šiai idėjai pritaria 27,3 % respondentų (7 pav.).



7 pav. Ar manote, kad lietuviškų rašmenų vartojimą interneute būtų galima paskatinti, jei žodžius į paieškos sistemos laukelius interneto puslapiuose būtų galima įvesti tik su lietuviškomis raidėmis? (N=66)

65,6 % (31,8 % + 34,8 %) prieštarauja minėtai idėjai. Respondentai norėtų ir toliau turėti galimybę pasirinkti, ar žodį įvesti su nosinėmis, varnelėmis, brükšniais ir taškais ar be jų. Jiems taip yra patogiau, paprasčiau, arba jie mano, kad tai galėtų pakenkti paieškos kokybei. Žmonės, įvedę paieškos žodį be lietuviškų rašmenų ir negavę rezultatų, galėtų pamanyti, kad paieškos rezultatų tikrai nėra, nors tuo atveju tik žodis buvo klaudingai įvestas.



8 pav. Ar Jums svarbu, kad Valstybinės kalbos inspekcija ir kalbos tvarkytojai rūpintuosi kalbos taisyklingumu? Kaip vertinate šių institucijų darbą Lietuvoje? (N=66)

Paskutinis anketos klausimas buvo nukreiptas į bendrąjį Lietuvos piliečių nuomonę apie Valstybinės kalbos inspekcijos, kalbos tvarkytojų ir kalbos taisyklingumo kontrolės darbą. Rezultatai rodo (8 pav.), kad dauguma respondentų pritaria kalbos taisyklingumo kontrolės svarbai ir kalbos taisyklingumo politikos veiksmams Lietuvoje. Dalis apklausos dalyvių mano, kad kalbos politika kartais yra per daug sureikšminama, yra svarbesnių problemų, kurias reikia spręsti politikos erdvėje.

Išvados

Apibendrinant rezultatus, galima teigti, kad dauguma respondentų kalbos kontrolės vykdomiems veiksmams pritaria; pageidautina yra ir internetinės žiniasklaidos kalbos taisyklingumo kontrolė. Šiek tiek mažiau žmonių pritaria bendrajai, išsamesnei internetinių svetainių kontrolei. Jaučiamą baimę, kad tai gali apriboti virtualios erdvės lankytuojų laisvę ir pažeisti privatumą.

Antra, dėl įvairių priežasčių interneite rašoma be lietuviškų rašmenų, pvz., susirašinėjant per programą „Skype“, komentuojant socialiniame tinklapyje „Facebook“ arba rašant elektroninius laiškus draugams. Galima teigti, kad kuo sinchroniškesnė ir privatesnė komunikacija, tuo dažniau yra praleidžiamos lietuviškos raidės. Nemanoma, kad lietuviškos nosinės raidės, ilgūji raidžių diakritiniai ženklai dėl to išnyks, nors respondentai teigia tikintys, kad rašymas kompiuteriu turi neigiamos įtakos rašymui ranka. Techniniai trukdžiai bei patogumas ir/arba greitumas yra pagrindinės priežastys, dėl kurių nevartojami ar mažai vartojami lietuviški rašmenys.

Atlikus apklausos rezultatų analizę, galima teigti, kad kalbos išlaikymas ir kalbos kontrolė piliečiams yra svarbios temos. Apskritai kalbos politikai pritariama, tačiau tai yra jautri tema. Politikams, kalbos kontrolės veikėjams galima patarti skirti daugiau dėmesio žmonių saugumo ir privatumo poreikiams. Lietuvoje nemažai pastangų jau yra įdėta, stengiantis panaikinti techninės kliūties, trukdančias rašyti lietuviškais rašmenimis. Tačiau užsienyje gyvenantys lietuviai vis dar susiduria su šiomis problemomis. Daugelis naujausios technikos, nešiojamųjų kompiuterių ir t. t. vis dar neturi klaviatūroje pažymėtų lietuvių kalbos rašmenų. Šiame technologijų amžiuje, nuolat tobulėjant komunikacijos ir informavimo priemonėms, kalbos vartojimo išročiai taip pat keičiasi. Norint užtikrinti lietuvių rašytinės kalbos taisyklingą vartojimą interneto erdvėje ir ne tik, tenka taip pat greitai reaguoti į technologijų pokyčius. Naujosios technologijos turėtu būti pritaikomos, optimizuojamos taip, kad nesukeltų didelių nepatogumų vartotojams taisyklingai rašyti lietuviškai.

Apklausoje dalyvavo 66 žmonės. Tai nėra didelis skaičius, dėl to apklausos rezultatai gali tik parodyti tendencijas. Šią analizę reikia vertinti kaip parodančią atskaitos taškus. Ji yra dalis platesnio tyrimo, kuris giliu analizuoją kalbos vartojimą, užkulisius, žiniasklaidą, reklamą bei viešųjų užrašų kalbos taisyklingumo kontrolės kroniką ir problemas (Habereder 2011). Didesnės apimties tyrimas padėtų tikslingiau ištirti nuomonės apie taisyklingos kalbos vartojimą virtualioje erdvėje.

Literatūra

- Habereder, K. (2011). *Medien und öffentliche Informationen im öffentlichen Raum: soziolinguistische Analyse der Aktualität und Bedeutung des litauischen Staatssprachengesetzes*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Sprachen Nordeuropas und des Baltikums, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Deutschland.
- Kniukšta, P. (2001). *Kalbos vartosena ir tvarkyba*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas. *Lietuviškai.lt*. Prieiga: <http://www.lietuviškai.lt/>.
- Miliūnaitė, R. (2009). *Dabartinės lietuvių kalbos vartosenos variantai*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.
- Ricento, T. (2006). Theory and Practice: An introduction. In Th. Ricento, (Hrsg.) *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden, Mass: Blackwell. 10-23.
- Valstybinės kalbos įstatymas. Lietuvos Respublikos Seimas. Prieiga: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaiseska.showdoc_l?p_id=170492&p_query=&p_tr2

Kathrin Habereder

Moksliinių interesų kryptys: lietuvių kalba, kalbotyra
(sociolinguistikā, kalbos politika, kalbos mokymas)

Johannes Gutenberg Universität Mainz, FB 05 Department of English and Linguistics
Northern European and Baltic Languages and Cultures (SNEB)
Jakob-Welder-Weg 18, D-55099 Mainz, Deutschland/Vokietija
haberede@uni-mainz.de

LATVIEŠU VALODAS MĀCĪBU GRĀMATAS SOCIĀLAJAI INTEGRĀCIJAI

Kopsavilkums. Viena no Latvijas izglītības aktualitātēm ir Trešo valstu valstspiederīgo bērnu iekļaušana sabiedrībā un darba tirgū, tāpēc ir nepieciešams apkopot un izplatīt pieredzi par skolotāju profesionālo kompetenci darbam ar šiem bērniem. Izglītība ir galvenais līdzeklis, kā panākt, ka šie skolēni kļūst par radošiem, veiksmīgiem un sabiedrībā iekļauties spējīgiem Latvijas pilsoņiem, citiem vārdiem sakot, migrācija var dot labumu gan migrantiem, gan tos uzņēmušai valstij. Ārkārtīgi liels pieprasījums ir pēc speciālistiem, kas spēj strādāt ar migrantu bērniem, kuriem ir dažāda etniskā izcelesme, dzimtā valoda, kultūrvides pieredze, kā arī sagatavotības līmenis, t.i., viņu iepriekšējās izglītības atbilstība Latvijas izglītības sistēmas prasībām. Viens no izglītības uzdevumiem ir nodrošināt trešo valstu valstspiederīgajiem un viiju bērniem vienlīdzīgas iespējas ar Latvijas pilsoņiem iegūt augstāko izglītību, pretendējot uz budžeta vietām. Tā īstenošanā nozīmīga loma ir skolotāja profesionālajai kompetencei.

Abstract. The integration of children of Third-country nationals into the society and labour market is one of the hot issues in Latvian education; therefore, it is important to summarize and spread the professional experience of teachers working with these children. The education is the main tool in educating them into creative and successful members of Latvian society. In other words, migration can be useful to both migrants and the host country. There is an extremely high demand for specialists capable of working with migrants' children of different ethnicities, mother tongues, cultural backgrounds as well as knowledge levels that may be challenging because of a mismatch of education standards in Latvia and their home countries.

Key terms: Third-country nationals, tolerance, Multicultural Education, Inclusive Education, Bilingual Education.

Ievads

Pēc Latvijas iestāšanās Eiropas Savienībā aktuāls kļuvis jautājums par trešo valstu valstspiederīgo, bēgļu un citu Eiropas valstu piederīgo ieplūšanu Latvijā. Tas nozīmē, ka arī skolām un augstskolām ir jābūt gatavām uzņemt cittautu bērnus un skolu programmās integrēt šo bērnu vajadzībām atbilstošas tēmas, jautājumus, kas palīdzētu ātrāk iekļauties Latvijas sabiedrībā.

1 tabula

Latvijas iedzīvotāju sadalījums pēc valstiskās piederības (PMLP)

Valsts statuss	Skaits	%
Latvijas pilsonis	1 854 684	82,9
Latvijas nepilsonis	326 735	14,6
<u>Krievijas pilsonis</u>	<u>36 638</u>	<u>1,64</u>
Lietuvas pilsonis	3 754	0,17
<u>Ukrainas pilsonis</u>	<u>3 198</u>	<u>0,14</u>
<u>Baltkrievijas pilsonis</u>	<u>2 035</u>	<u>0,09</u>
Vācijas pilsonis	1 174	0,05
<u>Citas valsts pilsonis</u>	<u>8 841</u>	<u>0,41</u>
Kopā	2 237 059	100

Šī pētījuma mērķis ir analizēt iecietības izpētes teorētiskā pamatojuma interpretējumu dažādās teorijās. Kā pētījuma metodes tika izmantotas literatūras analīze un dokumentu izpēte, bet pētījuma bāze bija 28 literatūras un citi avoti.

Iecietības jēdzienu interpretējums dažādās teorijās

„Iecietības jēdzienu interpretējums dažādās teorijās” ir veltīta pētījuma koncepcijas zinātniskajam pamatojumam. Ir dots jēdzienu *iecietība* skaidrojums dotā pētījuma kontekstā.

UNESCO Iecietības Principu deklarācijā iecietība tiek skaidrota, kā „*iecietība* nozīmē cieņu pret mūsu pasaules bagātajām un daudzveidīgajām kultūrām, mūsu pašizteiksmes veidiem un cilvēka individualitātes izpausmes veidiem, kā arī to pieņemšanu un pareizu izpratni. To veicina zināšanas, atklātība, saskarsme, kā arī domas, sirdsapziņas un uzskatu brīvība. Iecietība — tā ir harmonija daudzveidībā. Tas nav tikai morāls pienākums, bet arī politiska un tiesiska nepieciešamība. Iecietība — tā ir tikumība, kas sniedz iespēju sasniegt mieru un veicina kultūru apmaiņu, jo miera kultūra ir pretstatā kara kultūrai.”

Latviešu valodas vārdnīcas piedāvā šādu tolerances un iecietības jēdzienu izpratni:

tolerance – iecietība pret citu uzskatiem (LLVV, 2005, p. 1100);

iecietīgs – 1. Tāds, kas izturas pacietīgi, samierinās ar citu uzskatiem, īpašībām, paradumiem u.tml. 2. Tāds, kurā izpaužas šāda īpašība (LLVV, 2005, p. 344). Atvasinājumi: iecietība s. iecietīgums c.; tolerance – iecietība (pret citu uzskatiem, ticību, paražām) (ISV, 2006, p. 801).

Iecietība nav piekāpšanās, pretimnākšana vai izdabāšana. Iecietība — tā vispirms ir aktīva attieksme, kas tiek veidota, pamatojoties uz cilvēka universālajām tiesībām un pamatbrīvībām. Nekādos apstākļos iecietība nevar kalpot par attaisnojumu šo galveno vērtību apdraudējumam. Iecietība jāizrāda atsevišķiem cilvēkiem, grupām un valstīm. Iecietība — tas ir pienākums veicināt cilvēktiesību, plurālisma (tajā skaitā arī kultūras plurālisma), demokrātijas un tiesiskās kārtības nostiprināšanu. Iecietība — tas ir jēdziens, ar kuru apzīmē atteikšanos no dogmatisma, no patiesības absolutizēšanas, kas apstiprina normas, kuras minētas starptautiskajos cilvēktiesību aktos (UNESCO).

Samuels Lovijs (Lowy, 1999, p. 43) grāmatas nodajā *Tolerance un faktori, kas ir pret to* (Tolerance and The Factors Opposing it) secina, ka iecietība ir funkcija nevis attieksme, tā ir iespējama tikai tad, ja individu piņem citu individu neatkarīgi no tā kultūras piederības. Saskaņoties ar šaubām un bailēm pedagogu vidē, iecietība ir jāskata arī sociālpolitiskājā vidē. Allens-Meares (Allen-Meares et al., 1996) sociālpolitisko vidi skata, kā vienu no identitātes rādītājiem un izceļ to, kā identitātes ietekmējošo faktoru. Skolotāja un skolēna (trešo valstu valstspiederīgā) funkcionēšana šajā vidē ir nepārtraukts, divpusējs mijiedarbībās process. Arī Krievijas psihologs L.Vygotsky (1978) akcentē to, ka bērni sāk mācīties no savas sociālās vides. Un skolotājs ir sabiedrības daja, viņš dzīvo sabiedrībā, kur notiek cilvēku šķirošana pēc dažādiem principiem – ekonomiskā, reliģiskā, tautības utt. Iecietības un dialoga pastāvēšana, kur nenotiek šķirošana, ir nepieciešama, lai nodrošinātu, ka kultūru atšķirība būtu nevis šķelšanās faktors, bet bagātināšanas avots.

Vēl 18.gadsimtā franču apgaismības rakstnieks, filozofs, psihologs, vēsturnieks, publicists Voltēram piedāvē izteicienu „Es nepiekritu tam, ko jūs sakāt, bet esmu gatavs ziedot savu dzīvību, lai aizstāvētu jūsu tiesības izteikt savu viedokli.”

Rezumējot, jāpiekrīt Samuela Lovija viedoklim, ka iecietība ir iespējama tikai tad, ja mēs pieņemam citu neatkarīgi no viņa kultūras piederības. Šī atzīja ir ievērota, analizējot teorētisko literatūru un avotus un izstrādājot iecietības kritērijus.

Iecietības izpētes teorētiskais pamatojuma interpretējums dažādās teorijās:

- **izpratne par iecietību starpkultūru mācīšanas teorijā:**

Sociokultūras pieja kultūras **dažādību izpratnei** multikulturalā vidē (Vygotsky, 1978; Ogburn, 1992; Maslo, 2006; Tilja, 2003).

Starpkultūras galvenais mērķis ir starpkultūras **kompetences attīstība** (Banks, 1995, 2009)

... pasākumu vai darbības mērķis ir attīstīt kultūras pašapziņu, pozitīvu attieksmi pret citām kultūrām „(Levy, 1995).

... starpkultūra skolā ir mācīšanās runāt un **dzīvot kopā** (Batelaan, 1998.)

... viens no starpkultūras mērķiem - ar kultūras palīdzību skolotāji veido nozīmīgu mācīšanās vidi , **līdzjūtība un cieņa** veido klasses mijiedarbības pamatus (Pangs, 2001).

... **vienlīdzīgas līdzdalības iespējas klasē visiem bērniem, nemot vērā viņu prasmes un zināšanas** (Batelaan, 1998).

Starpkultūru izglītība **akceptē un apliecinā plurālismu** (tai skaitā etnisko, rasu, valodu, reliģisko, ekonomisko un dzimumu plurālismu) (L.Ose & J.Ose, 2006). Daudzkultūru sabiedrība nevar būt stabila un pastāvēt ilgu laiku bez **kopējās piederības apziņas attīstības** iedzīvotāju vidū (Canovan, *Nationhood and Political Theory*).

.... pasākumu vai darbības mērķis ir attīstīt kultūras pašapziņu, pozitīvu attieksmi pret citām kultūrām „(Levy, 1995)

- **izpratne par iecietību bilingvālās izglītības teorijā:**

Bilingvālā izglītība der visiem – majoritātes valodai, spēcīgām lingvistiskajām grupām, kā arī minoritātes valodai, kurai nav varas. Bilingvālā izglītība sniedz lielāku **sociālo vienlīdzību** (Garcia, 2009, p. 11).

Spēja efektīvi lietot valodu, palielina " bagātību" , jo **jauj sadarboties** ar citiem dažādos sociālos kontekstos (Bourdieu, 1991).

... jādara viss iespējamais, lai pierādītu, ka cita kultūra un valodu ir tikpat **derīga un vērtīga** ... (Cummins)

Integrācija ir vērtību apliecinājums daudzveidību sabiedrībā, ar **vienādu iespēju** visiem, sabiedrība, kur valda savstarpejā iecietība un cieņa (Baker & Jones, 1998)

- **izpratne par iecietību iekļaujošās izglītības teorijā:**

(UNESCO, 2006. *Vadlīnijas iekļaušanai: nodrošinot izglītības pieejamību visiem*)

Jārīkojas saskaņā ar tādiem uzskatiem vai tiesībām, kuras jūs vēlētos, lai tās kļūtu par vispārējām tiesībām. **Iecietība** balstās uz koncepciju par **neatņemamām individuālajām tiesībām** (Kaht, 1994)

... **sagatavošana aktīvai dzīvei** demokrātiskā sabiedrībā (Dewey, 1916/1996)... attīstīt skolēnos **pozitīvo attieksmi** pret mācībām (Амонашвили, 1982).

... ir nepieciešama skolotāja palīdzība, lai skolēna **panākumi dominētu pār neveiks-mēm** (Žogla, 1994).

Attiecas uz visiem skolēniem, **neizdalot kādu** grupu atsevišķi (Gibson & Blandford 2005)

... katram bērnam jānodrošina iekļaušanās visos skolas dzīves aspektos – trīs dimensijās – kultūra, **politika (atbalsts dažādībai)** un darbība (Booth & Ainscow, 2002; Florian, Rose & Tilstone, 1998).

pozitīva attieksme (iecietība) var būt tikai tad, ja skolēni tiek iepazīstināti (apzināti) ar savu un citu tautu nacionālajām vērtībām un iegūto **uztver kā sev nozīmīgu** (Petere, 2006).

2 tabula

Iecietības risināšanas izpētes kritēriji un to pretstati (Ērika Pičukāne)

Iecietības modelis	Neiecietības modelis
Vienlīdzīgas iespējas	Nevienlīdzīgas iespējas
Sociālā vienlīdzība	Sociālā nevienlīdzība
Individuālās tiesības	Individuālais ierobežojums
Pozitīva attieksme	Negatīva ievirze
Personīgi nozīmīgs	Personīgi nenozīmīgs
Atbalsts dažādībai	Agresivitāte pret dažādību
Panākumi	Zaudējumi
Piederības apziņa	Atstumšana
Akcepts	Nepieņemšana
Dažādības izpratne	Vispārinājums
Līdztiesība	Nevienlīdzīgas tiesības
Cieņa	Agresivitāte

Izmantojot piedāvātos kritērijus, ir iespējams veidot tālākizglītības programmas, mācību līdzekļus trešo valstu valstsstspiederīgajiem un skolotājiem, lai veicinātu skolotāju un skolēnu savstarpējo iekļaušanos un piedalīšanos jaunās sabiedrības dzīvē Eiropas valstī.

Latviešu valodas mācību grāmatas sociālajai integrācijai

Dotajā rakstā tiks apskatīts mācību līdzeklis „Atvērsim vārtus!”, kas tika veidotas trešo valstu valstspiederīgo, imigrantu un bēgļu mācīšanai Latvijā, balstoties uz iecietības risināšanas izpētes kritērijiem.

Mērķis bija izveidot mācību programmu un dažādus materiālus 13–18 gadus veciem bērniem, lai nodrošinātu valsts valodas pamatprasmes (A1) un zināšanu par Latvijas ģeogrāfiju, vēsturi, kultūru apguvi, kas palīdzētu pusaudžiem iekļauties jaunajā sabiedrībā.

Mūsdienē pusaudži ikdienā mācās, sazinās un sadarbojās, lietojot jauno tehnoloģiju iespējas, tāpēc, veidojot mācību līdzekli bija svarīgi arī izveidot e-disku, kas dod lielākās iespējas, mācoties valodas.

Tas ir mūsdienīgs mācību līdzeklis pusaudžiem un jauniešiem vecumā no 13 līdz 18 gadiem, kuri ir ieradušies Latvijā no trešajām valstīm un kuriem nav latviešu valodas priekšzināšanu.

Mācību līdzekļu komplekta saturs ir:

- mācību līdzeklis;
- metodiskie ieteikumi darbam ar mācību programmu;
- kartišu komplekts;
- e-materiāli.

Mācību līdzekļu komplekta uzdevumi ir:

- 1) iepazīstināt skolēnu ar leksiku un komunikatīvajām frāzēm, kuras nepieciešamas kādā konkrētā saziņas situācijā,
- 2) piedāvāt gramatikas minimumu sarunvalodas prasmju attīstībai,
- 3) sniegt praktiskus padomus, piemēram, kur nopirkt sabiedriskā transporta biletī vai kā pareizi uzrakstīt adresi uz aplošnes,
- 4) izcelt kultūras savdabības, lai skolēns varētu labāk justies Latvijas sabiedrībā.

Mācību līdzeklis ir paredzēts 60 stundām, un tā saturs atbilst valodas prasmes pamata (A1) līmenim.

Mācību līdzekļu komplekts „Atvērsim vārtus!” ir veidots, pamatojoties uz vispārdidaktiskajiem principiem: veseluma, teorētiskās un praktiskās darbības vienotības, saprotamības jeb pieejamības, saprotamības jeb pieejamības, individualizācijas, individualizācijas, funkcionalitātes, uzskatāmības; pamatojoties uz iecietības risināšanas izpētes kritērijiem: vienlīdzīgas iespējas, sociālā vienlīdzība, vienlīdzīgas iespējas, individuālās tiesības, pozitīva attieksme, personīgi nozīmīgs, atbalsts dažādībai, panākumi, piederības apziņa, akcepts, dažādības izpratne, līdztiesība, cieņa.

Secinājumi

Viens no izglītības uzdevumiem ir nodrošināt visiem skolēniem iespējas iegūt izglītību. Viens no virzieniem izglītībā sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai ir pieņemt citu individu neatkarīgi no tā kultūras piederības. Ir svarīgi izcelt būtiskās zināšanas, prasmes un vērtības, kas iekļaujamas pedagoģu tālākizglītības programmās un papildmateriālos (mācību grāmatas, metodiskā literatūra), kas paredzēti darbam ar konkrēto mērķauditoriju. Mācību līdzeklis „Atvērsim vārtus!” atbilst iecietības risināšanas kritērijiem, tāpēc ir viens no veiksmīgākajiem mācību līdzekļiem, kas palīdz iekļauties trešo valstu valstspiederīgo pusaudžiem Latvijas izglītības sistēmā un veicina abu pušu iecietību.

Literatūra

- Allen-Meares, P., Washington, R. O., Welsh, B. L. (1996). *Social Work Services in Schools*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Амонашвили Ш.А. (1982). *Созидач человека*. М.: Педагогика.
- Baker, C. & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters. 296.
- Banks, J.A. (1995). The historical reconstruction of knowledge about race: Implications for transformative teaching. *Educational Researcher*, 24(2), 15–25.
- Batelaan, P. (ed.) (1998). *Towards an equitable classroom: Final report of Cooperative Learning in Intercultural Education Project (CLIP)*. International Association for Intercultural Education. Hilversum, the Netherlands: Taylor & Francis.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: CSIE <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canovan, M. (1996). *Nationhood and Political Theory*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Cummins, J. *Research, Ethics, and Public Discourse: The Debate on Bilingual Education*. Washington: Presentation at the National Conference of the American Association of Higher Education. <http://www.languagelpolicy.net/archives/bil-new.htm>
- Dewey, J. (1916/1997). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Garcia, O. (2008). *Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Gibson, S. & Blandford, S. (2005). *Managing Special Educational Needs*. London: Sage.
- ISV (Ilustrētā svešvārdū vārdnīca). (2006). Rīga: Avots, 801.lpp
- Кант, И. (1994). *Основоположения метафизики нравов// Копотие раксти 8 сējums, 4. sējums. Т. 4. М.: Чоро.*
- Levy, J. (1995). *Intercultural training design'*. In S.M. Fowler and M.G. Mumford (eds.) *Intercultural Sourcebook: Cross-cultural Training Methods*. Yarmouth: Intercultural Press.
- LLVV (Latviešu literārās valodas vārdnīca). (2005). Rīga: Avots., 344. 1100. lpp.
- Lowy, S. (1999). *Cooperation, tolerance, and prejudice. A Contribution to Social and medical psychology*. London: Routledge.

- Maslo, I. (2006). *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga: LU apgāds.
- Pangs, V. (2001). *Multicultural Education: A Caring – Centered, Reflective Approach*. New York: McGraw – Hill.
- Petere, A. (2008). *Mācību un audzināšanas mījsakarības multikultūrālā klasses vidē*. Teacher Education for Multicultural School. R. 480-486.
- Ogburn, W.F. (1922). *Social change respect to cultural and original nature*. New York: BW Huebsch. <http://www.archive.org/details/socialchangewith00ogburich>
- Ose, L., Osis, J. (2006). *Pētījumos balstītās stratēģijas tolerances veicināšanai*, Rīga, Sorosa fonds – Latvija, <http://www.politika.lv/index.php?id=11693>
- Pangs, V. (2001). *Multicultural Education: A Caring – Centered, Reflective Approach*. New York: McGraw – Hill.
- Petere, A. (2008). *Mācību un audzināšanas mījsakarības multikultūrālā klasses vidē*. Teacher Education for Multicultural School. R. 480-486.
- PMLP (Pilsoriņas un migrācijas lietu pārvaldes dati uz 01.01.2011.) Interneta adrese: <http://www.pmlp.gov.lv/lv/statistika/iedzivotaju.html>
- Tilja, I. (2003). *Pusaudžu sociālkultūras kompetences pilnveide otrās svešvalodas mācību procesā. Promocijas darba kopsavilkums*. LU PPI, Rīga.
- UNESCO Iecietības principu deklarācija. Apstiprināta ar 1995. gada 16. novembra UNESCO Ģenerālās konferences rezolūciju Nr. 5.61. <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/tolerance.pdf>
Vietne apmeklēta 2009.gada
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Žogla, I. (1994). *Skolēna izziņas attieksme un tās veidošanās*. Rīga: Latvijas Universitāte.

Ērika Pičukāne

Fields of scientific interests: Integration of children of Third-country nationals into the society, bilingual education, tolerance in the theory of bilingual education, intercultural education, inclusive education

Latvijas Universitāte, Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Riga, LV-1083
erika.picukane@valoda.lv

DISINTEGRATION OF EX-SERBO-CROAT LANGUAGE: BOSHNJAK IDENTITY AND BOSNIAN LANGUAGE

Abstract: This research paper is a part of a wider study upon the reasons and the stream of the dissolution of ex-Yugoslavia (Владислав Б. Сотировић, Социолингвистички аспект распада Југославије и српско национално питање, Нови Сад-Србије: Добрница књига, 2007). The research started in 1995 using different archival sources and material as well as scientific literature in Yugoslav and international archives and libraries. This article is a contribution to better understanding of the process of dissolution and destruction of the former Yugoslav (con)federation from sociolinguistic and politolinguistic points of view.

Santrauka. Šio straipsnio tyrimo objektas yra atskiro (nuo serbų, kroatų ir juodkalniečių) bosnių etn-nacionalinio identiteto kūrimo procesas, pasinaudojant "lingvistinės inžinerijos/chirurgijos" metodu, siekiant sukurti savarankišką bosnių kalbą kaip nacionalinę Bosnijos ir Hercegovinos (faktiškai pietų slavų) musulmonų kalbą anksčiau vartojusiu bendrą serbų-kroatų kalbą). Straipsnio tikslas – ištirti ir aprašyti būdus, kuriais lingvistinės įvairiavimo elementams buvusioje serbų-kroatų kalboje buvo užklijutatos etiketės ir kurie buvo traktuojami kaip Bosnijos musulmonų etnonacionalinio bei politinio identiteto žymekliai multikultūrinėje Bosnijoje ir Hercegovinoje nuo 1993 m. (kai oficialiai buvo pristatytas bosnių etnonacionalinis identitetas) iki šių dienų.

Pagrindinės savybos: Balkanai, buvusi Jugoslavija, Bosnija ir Hercegovina, serbų-kroatų kalba, bosnių kalba, bošnjako identitetas, sociolinguistikā.

Introduction

The research object of the paper is to examine the process of making separate (from Serbian, Croatian and Montenegrin) Boshnjak ethnonational identity by using the technique of "linguistic engineering/chirurgic" in the process of creation of an independent (from Serbian/Montenegrin and Croatian) Bosnian Language as a national language of Bosnian-Herzegovinian South Slavic Muslims (former speakers of common Serbo-Croat language).¹ The final aim of the paper is to discover and present the ways in which various elements of linguistic diversity within former Serbo-Croat language have been "emblematised" and taken as markers of ethnonational and political identity of Muslim Boshnjaks in multicultural/multiconfessional Bosnia-Herzegovina from 1993, when official Boshnjak ethnonational identity was introduced, up to today. The main scientific research methods applied are the method of text analysis and the method of comparison of different archival sources and scientific literature.

Bosnia-Herzegovina, Bosnian Language and Boshnjak National Identity

The relationship between language, nation and state is a part of an ideological composition either in Bosnia-Herzegovina or in the rest of the Balkans (similarly to majority of European regions). Bosnia-Herzegovina is a Balkan historical province where the consequences

¹ This paper is a part of the COST Action IS0803 research project: „Remaking Eastern Borders in Europe: A Network Exploring Social, Moral and Material Relocations of Europe's Eastern Peripheries“.

of the clash between national ideologies, which are both domestically rooted and imported from outside with more or less autonomous currents of thinking and behaviour, have been deep and extreme. Imported ideology of the 19th century German Romanticism of linguistically rooted ethno-national identity and solving the national-state problem ("Eine sprache, ein folk, ein staat") is fused with more autonomous currents that were heavily imbued with "bloody memories" from the WWII and resulted in what is labelled to be "post-Communist nationalism". Such amalgamation became a basis for creation of increasingly homogeneous states with rejuvenation of inter-ethnic intolerance in the most extreme meaning [see: (Sotirović, 2005, pp. 85-108)]. The land of Bosnia-Herzegovina is probably the best Balkan example of a crucial interface between language and nationalism. For the purpose that they are separate nations all three major ethno-confessional players in Bosnia-Herzegovina legally proclaimed their own national languages to be disconnected with ex-Serbo-Croat one. That was of especial importance to the Muslims/Bosnjaks as without "evidence" that their native language is different from Serbian and Croatian they would hardly convince international community that they were not originally Serbs or Croats which was of a crucial justification of their claims to live in internationally independent "national" state organization².

The Bosnian language (de facto of only Muslim Bosnjaks), as a separate (South) Slavic one, was officially inaugurated in 1996 by publishing the book: S. Halilović, *Pravopis bosanskog jezika* (Orthography of Bosnian Language) in the capital of Bosnia-Herzegovina – Sarajevo. According to the Orthography... (and other similar publications), Bosnian language is different if compared with "relative" Serbian and Croatian because of the following main reasons:

- The use of phoneme "h" in certain words is differently from Serbian, Croatian and Montenegrin. For instance, the word "coffee" is written and pronounced in these languages as follows: in Bosnian kahva; Serbian/Montenegrin – кафа/kafa; Croatian – kava; in Bosnian – hudovica (widow), in Serbian/Croatian – udovica, etc³.
- Greater use of "Turkish" words (i.e. of Oriental origin) like ahabab (friend), amidža (uncle), adet (custom/habit), akšam (twilight), and etc. (all of these words are known in Serbian, Montenegrin and Croatian languages but not used regularly as they have been replaced by the Slavic words)⁴.
- Using of only one form of the Future tense: "ja ћу kupiti/kupit ћу" (I will buy) that is used in standard Croatian as well, but no use of forms "купити/ја ћу да купим" as in standard Serbian/Montenegrin⁵.
- The use of Ijekavian sub-dialect of the Shtokavian dialect but not the Ekavian one of the same dialect⁶. However, Ijekavian sub-dialect is used in spoken and standard language by all Serbs, Croats and Bosnjaks westward from Drina River (historically and politically separating Serbia from Bosnia-Herzegovina) and by Serbs in Western Serbia and by all Slavs in Montenegro.

² An extraordinary feature of Bosnia-Herzegovina is that it covers the fault lines between three major confessions: Roman Catholicism, Orthodoxy and Islam. From this point of view, local nationalism(s) are not only ethnic; they are even more confessional ones.

³ For instance: (Isaković, 1993, p. 6).

⁴ "Lexical differences have been a primary criterion for the establishment of a separate Bosnian language" (Greenberg, 1998, p. 717).

⁵ However, both Serbs from Eastern Herzegovina (regularly) and Western Serbia (in many cases) use future tense construction "ja ћу kupiti/kupit ћу" like in standard Bosnian and Croatian.

⁶ Former Serbo-Croat language was composed of (officially) three dialects: Chakavian, Kajkavian and Shtokavian. The last one became standardized literal language for Serbs, Croats, Montenegrins and Muslims/Bosnjaks. Shtokavian dialect was/is subdivided into three sub-dialects: Ijekavian (*mljeko* = milk), Ikavian (*mlko*) and Ekavian (*mleko*). Ikavian is not standardized.

Nominally, Bosnian language is written by both Latin and Cyrillic scripts. However, in practice it is done only by Latin (like Croatian) for the purpose to break any link with the Serbs for whom the Cyrillic script is (by language law) the first, while Latin is the second national alphabet⁷. It has to be emphasised that Croatian, Bosnian, Montenegrin and Serbian Latin script is absolutely the same one. In historical context, the native language of the inhabitants of Bosnia-Herzegovina (claimed to be Bosnian one) was written in three alphabets: "latinica" (Latin), "bosančica/bosanica" (Cyrillic) and "arabica" (Arabic). However, as concerns "bosančica", it is not recognized as the fact that this script came to mediaeval Bosnia-Herzegovina from Serbia and during the Ottoman rule it was known within the Bosnian Muslim feudal circles as "Old Serbia" up to the mid-19th c⁸. At the same time Croatian philology claims that "bosančica" is Croatian national Cyrillic script⁹. In "arabica", undoubtedly, it was written one of the most beautiful profane lyric, religious and fine literature – "književnost adžamijska"¹⁰.

Regardless of official domestic and international recognition of separate Bosnian language as different from the neighbouring ones, linguistically speaking, grammar and orthography of Serbian, Montenegrin, Croatian and Bosnian languages are the same which means that their linguistic structure is not different¹¹. It shows that all four of them have the same origin, process of development and linguistic essence. Even the fact that there are 8 % of lexical differences between them does not make any practical obstacles for inter-communication in everyday life.

The common link that connects in practice, and even in literature, Bosnian with neighbouring Croatian, Serbian, Macedonian and Montenegrin languages are c. 3000 Oriental words ("tūrcizmi"). For many of them there is no domestic Slavic alternative¹².

One of the main problematic issues concerning ethno-linguistic-statehood reality of Boshnjaks is the fact that their ethnic, language and state names do not have the same terminology as it is championed by the majority of European nations (e.g. Polish nation, Polish state, Polish language, and etc.). In the other words, their ethno-national name – "Boshnjaks" – does not correspond to the name of their national state – "Bosnia-Herzegovina"; and both do not correspond to their national language name – "Bosnian". In this context, we can wonder, for instance, which language is spoken by the population in Herzegovina or why the Boshnjaks does not speak the Boshnjak language but the Bosnian one? said it is important to mention here that originally from 1991 up to 1996 the Boshnjaks pretended to officially speak the Boshnjak language (but never tried to rename Bosnia-Herzegovina into "Boshnjakia"). Such practice was even internationally sanctioned by the Dayton Peace Treaty in November 1995 when the text

⁷ Similar policy of using alphabet in *Bosnian* language was pursued by Austro-Hungarian authorities in Bosnia and Herzegovina, 1878–1918 (Танасић, 2000, p. 1167; Бугарски, 1997, p. 35).

⁸ Upon Serbian claims see: (Вуковић, Костић, 1999, pp. 21–56).

⁹ Upon Croatian claims see: (Могуš, 1995, pp. 27, 53).

¹⁰ In addition to these mentioned, historically, on the territory of Bosnia-Herzegovina Glagolitic and Greek scripts have been used.

¹¹ According to the Constitution of Bosnia-Herzegovina its official languages are: Bosnian, Serbian and Croatian. Such constitutional-linguistic situation in Bosnia-Herzegovina is quite similar to the Swiss one – Italian, French and German (plus Romansh, spoken by a very small community).

¹² During the Bosnian-Herzegovinian civil war of 1992–1995 Bosnian-Herzegovinian Serbs tried unsuccessfully to purify their language by elimination of the "Turkish" words. However, in many cases it was impossible without creation of new neologisms (ex: čarape=socks, šećer=sugar, pamuk=cotton, etc.). It is interesting that common nickname for Bosnian Muslims given by the local Christians, but also and as a group name used by Bosnian-Herzegovinian Muslims to identify themselves, was *Turci* (the Turks). The Bosnian-Herzegovinian Christians used and the term *poturice* (those who became the Turks, i.e. convertors). The Bosnian-Herzegovinian Muslims, on the other hand, called the real ethnolinguistic Turks (Turkish language speakers) from Anatolia as *Turkuše* or *Turjaši*.

of the agreement was signed in four languages: English, Croatian, Serbian and Boshnjak (not Bosnian!) (Wyn, 1997, p. 98). However, very soon the ideologists of Boshnjak ethno-national identity understood that international science of Slavonic philology is very suspicious upon the use of the Boshnjak language as it is not at all rooted in the historical sources in which from the year 1300 up to 1918 is mentioned only as the Bosnian language (in fact as a provincial language spoken by the Orthodox, Catholic and from 1463 Muslim communities¹³?). The elevation of the Bosnian language, as the mother tongue of all the inhabitants of Bosnia-Herzegovina was especially promoted at the time by the Austro-Hungarian administration in this province from 1878 to 1918¹⁴. However, such a solution was decisively rejected by the Serbs and the Croats from Bosnia-Herzegovina who called their languages after their ethnic names. Thus, the idea of the Bosnian language at that time (as well as today) was accepted only by the local Islamic inhabitants¹⁵.

Nevertheless, the Austro-Hungarian policy of the Bosnian language as a native one of all the inhabitants of Bosnia-Herzegovina is accepted today in a full extent by the main advocates of the Bosnian language as the mother tongue of the Serbs, the Croats and the Boshnjaks from Bosnia-Herzegovina and of the Boshnjaks from the Sandžak area (Рашка in the Serbian language and historiography). The last one was devided after 1913 between Serbia and Montenegro but before 1878/1908 being a part of Ottoman province (pashaluk in Serbo-Croat) of Bosnia (not of Bosnia-Herzegovina!) which existed from 1580 to 1878/1908¹⁶. There is also and an unproved claim (in the sources) that even before Slavic settlement at Bosnia (the 7th c.) such name for the whole Bosnia-Herzegovina existed.

The truth is that in the 15th and the 16th centuries the "Bosnian" (or "Serbo-Croat" or "Serbian" or "Croat") language was the second diplomatic and official language at the court in Istanbul (after the Turkish one) due to the fact that at that time there were many highest Ottoman officials and the Janissaries¹⁷ in Istanbul (including and Grand Vizirs) that originated from Bosnia-Herzegovina (Božić et al., 1973, p. 141). However, this fact became a basis for the claims that namely the Bosnian language was at that time some kind of Balkan lingua franca and even one of the most diplomatic languages in Europe. Nevertheless, the sources tell us that in the most cases the local South Slavic population of ex-Serbo-Croat language (especially those from Dubrovnik) have been calling their language as "our language", "Slavic language", "Illyrian language", and etc., but only in very

¹³ In historical sources the name *Bosanski jezik* (Bosnian language) is mentioned for the first time in the year of 1300 ("Historijat jezika i države" in <http://www.bosnianlanguage.com>). It is true that the earliest Slavonic philologists like P. J. Šafařík, J. Dobrovský and J. Kopitar used the term *Bosnián* language but only as provincial speech of all inhabitants of the Ottoman *Pashaluk of Bosnia* but not as a language of *Bosniacs* in ethnic term (Милосављевић, 2000, pp. 67–68).

¹⁴ For instance, according to the decree of 1880 for Austro-Hungarian administration in Bosnia-Herzegovina existed only *Boshnjaks* who are by confession divided into those of Muslim, Catholic and Orthodox denominations: "Vlada u odnosu na domaća stanovništvo u Bosni i Hercegovini zna samo za Bošnjake koji se po vjeri dijele na muslimane, istočno-pravoslavne i katoličke hrišćane" (Arhiv Bosne i Hercegovine, 1880). In general, Austro-Hungarian administration in Bosnia-Herzegovina very much favored local Roman Catholic and Muslim inhabitants at the expense of the Orthodox (Екмечић, 2010, pp. 293–294).

¹⁵ It has to be emphasized that even before Austro-Hungarian administration in Bosnia-Herzegovina the local population used the terms *Bosnian* ("bosanski") for the language and *Bosnians* ("Bosanci") for themselves as inhabitants of this province alongside with more pure ethnic names *Serbian/Serbs* and *Croatian/Croats* (Okuka, 1998, p. 47).

¹⁶ Ottoman *Pashaluk of Bosnia* before 1683 encompasses and parts of historical territories of Croatia and Dalmatia.

¹⁷ Vinko Pribojević, a Dominican friar from the island of Hvar in Dalmatia in his *De origine successibusque Slavorum* (Venice, 1532) pointed out that Ottoman sultans appointed many South Slavs as the commanders of his army and that 20.000 of his guard (the Janissaries) are recruited among the Thracians, Macedonians and Illyrians (for Pribojević all of them have been South Slavs – aboriginal Balkan people, speaking one language that was later on called "Serbo-Croat"). With the help of them the Ottomans subjugated many states and peoples in Europe.

rear cases by ethnic names¹⁸. The creators and promoters of modern idea of separate Bosnian language from the relative neighbouring ones, in order to prove their standpoint, implied the technique of "linguistic engineering", similar to their Croatian colleagues concerning Croatian language¹⁹. In both cases, it was and is done for the very purpose to prove that their ethnic groups are linguistically independent that has to give them a right to call themselves as a separate nations who are justifiably struggling for their own independent political entities which have to be internationally recognized as independent national states according to the rights to self-determination. However, differently to Croatian case, Bosnian "linguistic engineering" is not based on introduction of neologisms²⁰ but rather on re-introduction of the Oriental words which have been brought to the Balkans by the Ottoman authorities (those words are of Turkish, Arab and Persian origin).

Conclusions

In conclusion, we can say that the problem of official recognition of a separate Bosnian language of the Bosnian-Herzegovinian Boshnjaks can be solved taking into consideration two standpoints:

- Linguistic standpoint;
- Socio/polito-linguistic standpoint.

De facto (linguistically), Serbian, Croatian, Bosnian and Montenegrin languages are still belonging to one standard-linguistic system. They express unity in orthography, grammar, morphology, syntax, phonology and semantics. For instance, all of them have 30 phonemes (25 consonants and 5 vocals). Between them there are only approximately 8 % of lexical differences (including and "neologisms"). However, there is a tendency to create lexical differences for the sake of lesser inter-understanding in order to firmly justify ethno-linguistic and state-political "independence" from, in fact the same, ethno-linguistic neighbours. The obvious fact is that the level of inter-understanding is almost 100 % (excluding the most new neologisms).

De Iure (in socio/polito-linguistic point of view) these four languages are separate ones and internationally recognised. However, Serbian, Croatian, Bosnian and Montenegrin are separate languages according to the names, however, they bare almost no differences as concerns their according to the essence or structure.

¹⁸ Mavro Orbini, a Benedictine abbot from Dubrovnik, in his famous pan-Slavic book ("the Bible of pan-Slavism") *De regno Slavorum* (in Italian version *Il regno degli Slavi*), printed in Pesaro in 1601, was very clear telling that all South Slavs are speaking the same language and composing one nation within a wider network of united ethnolinguistic Slavdom (Орбани, 1968). More precisely, he inclined to call all speakers of ex-Serbo- Croat language of Shtokavian dialect as the *Serbs* (Радојчић, 1950). However, a Croatian nobleman of German origin from Senj, Pavao Ritter Vitezović (1652–1713) in his political-ideological-programmatic book *Croatia rediviva: Regnante Leopoldo Magno Caesare*, Zagreb, 1700 claimed that all Slavs, including and those in the Balkans, originated from the *Croats* and speaking in the essence Croatian language with regional dialects (Vitezović, 1997). About Vitezović see in: (Sotirović, 2003, pp. 150–189). The essence of both Orbini's and Ritter's (likewise Pribojević's) writings is that all South Slavs (especially the Shtokavians) are composing one ethnolinguistic group (in modern sense – *nation*).

¹⁹ "Linguistic engineering" of Croatian language can be followed even from 1967 when a majority of the most important Croatian scientific, literal and cultural institutions signed a *Declaration upon the name and position of Croatian literal language* ("Deklaracija o nazivu i položaju hrvatskog književnog jezika") requiring to be officially separated from Serbian one and purified from the so-called "srbitzmi" (the words of a Serbian origin).

²⁰ Croatian neologisms in fact have to replace both the international words (not translated in Serbian) and common Croato-Serbian words in order to make a deeper distance between Croatian and Serbian languages for the sake of lesser understanding as a crucial proof that these two languages and ethnic groups are separated. For instance: *korjenoslovstvo* (etymology), *narječoslovstvo* (dialectology), *točnozor* (sniper), *vrhoskuplje* (summit), *odmoridbenik* (tourist), *veleprevrat* (revolution), etc. (Okuka, 2006, p. 233). There were and such proposals for neologisms which hardly took roots like: *okolotrbušni hlačodržač* (belt for trousers), *ujudba* (civilization), *vrtovet* (helicopter), *prosudba* (mark), etc.

The crucial technique of "linguistic engineering/chirurgic" of Bosnian language is its lexical Orientalization with the three sociolinguistic and ethnonational tasks to be achieved:

1. Inner homogenization of the Boshnjak nation;
2. Denacionalization of the Croats and the Serbs within Bosnia-Herzegovina (by suggestion that all inhabitants of this state speak the Bosnian language) ²¹and
3. External heterogenization of ethnoconfessional Boshnjak nation in relation to the neighbouring Serbs and Croats²².

The politics of "linguistic engineering" or "linguistic chirurgic surgery???" in the case of the Bosnian and Croatian languages was implied for the final aim to create firstly independently standardized national languages within officially common Serbo-Croatian one (during the ex-Yugoslav (con)federation) and later (after the collapse of Yugoslavia in 1991) internationally recognized separate languages by deepening and using as much as the dialectical/regional differences of the same spoken Serbo-Croatian language. The ultimate result was that minor speaking differences were proclaimed for the national characteristics and as such have been used to be the foundations of the newly declared autonomous national languages. Consequently, common Serbo-Croatian language ceased to exist together with a common Serbo-Croatian nationality.

Finally, the Muslim community in Bosnia-Herzegovina in the 20th century passed the way from religious community in inter-war Yugoslavia, to nationhood in Socialist Yugoslavia and statehood in post-Communist era²³ with the final codification and internationally recognized their own national language. However, the Boshnjaks, the Croats and the Serbs from Bosnia-Herzegovina (likewise from Montenegro, Sandžak or ex-Republic of Serbian Krajina) all speak the same language which in the 20th century came to existence as Serbo-Croat²⁴ and have a shared historical past. The only difference between them is discrete confessions (Donia & Fine, 1994, pp. 9, 13). If one applied German Romanticist criteria upon ethno-national identity of the Yugoslavs surely at least all the Shtokavians (all the Serbs, all the Montenegrins, all the Boshnjaks and majority of the Croats) would be considered as a single ethnolinguistic nation with the right to live in their one national state organisation which we can name as Shtokavia.

References

- Allcock, B. J. (2000). *Explaining Yugoslavia*. New York: Columbia University Press.
Arhiv, i Hercegovine (1880). Zajedničko ministarstvo finansija, № 6687/ New York Bosna i Hercegovina. Sarajevo.
Božić, I., Ćirković, S., Ekmečić, M. & Dedijer, V. (1973). *Istorija Jugoslavije*. Beograd: Prosveta.

²¹ The first President of post-Yugoslav independent Bosnia and Herzegovina and a leader of ruling Muslim political *Party of Democratic Action* (SDA), Alija Izetbegović, was known as an author of nationalistic *Islamic Declaration* from 1970 according to which any form of multiculturalism and multiconfessionalism was not possible for the Muslims who have to establish pure Islamic society firstly by Islamization of the whole Muslim community (Izetbegović, 1990).

²² The most problematic and unproved in the sources hypothesis upon the ethnic origins of the Boshnjaks (supported by, for instance, Bosnian linguist Dževad Jahić) is that they are posteriors of the mediaeval Bosnian *Bogumils* who allegedly have been a separate ethnic group, i.e. not Serbs or Croats (Simpozij, 1999). Such hypothesis are scientifically absolutely irrelevant (Fine, 1996, pp. 11–15).

²³ See: (Banac, 1996, pp. 129–153). This book, likewise of Donia and Fine (1994) or Malcolm (1994), is trying "to demonstrate the antiquity of a distinctive Bosnian identity"... However, "they certainly do not contribute to a demonstration of the antiquity of the nation; but they do contribute a great deal to the contemporary process of its retrospective, symbolic construction at a time when the legitimation of a Bosnian state is fundamentally contested" (Allcock, 2000: 323).

²⁴ For accounts of historical development of literal languages on the Serbo-Croat-Bosnjanak-Montenegrin territory see: (Ивић, 1990: 87–140).

- Bgarski, R. (1997). *Jezik u kontekstu*. Beograd.
- Donia, J. R. & Fine, J. (1994). *Bosnia and Herzegovina: A Tradition Betrayed*. New York: Columbia University Press.
- Fine, A. V. J. (1996). "The Medieval and Ottoman Roots of Modern Bosnian Society". In M. Pinson (ed.) *The Muslims of Bosnia-Herzegovina. Their Historic Development from the Middle Ages to the Dissolution of Yugoslavia*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1–21.
- Greenberg, R. D. (1996). "The Politics of Dialects among Serbs, Croats and Muslims in the former Yugoslavia". *East European Politics and Societies*, No. 10. 393–415.
- Greenberg, R. D. (1998). "Dialects and Ethnicity in the Former Yugoslavia: The Case of Southern Baranja (Croatia)". *The Slavic and East European Journal*, vol. 42, No. 4, winter. 710–722.
- Halilović, S. (1996a). *Gnijezdo lijepih riječi. Pravilno-nepravilno*. Sarajevo.
- Halilović, S. (1996b). *Pravopis bosanskog jezika*. Sarajevo. <http://www.bosnianlanguage.com>
- Isaković, A. (1993). *Rječnik karakteristične leksike u bosanskom jeziku*. Sarajevo: Svjetlost.
- Izetbegović, A. (1990). (reprinted from 1970). *The Islamic Declaration: A Programme for the Islamization of the Muslim Peoples*. Sarajevo.
- "Letter of May 31st, 1737" from *Jeremiah Milles's Letters to the Bishop of Waterford*, British Library Add., MS 15,774. London.
- Malcolm, N. (1994). *Bosnia. A Short History*. London: Macmillan.
- Moguš, M. (1995). *A History of the Croatian Language: Toward a Common Standard*. Zagreb: Nakladni Zavod Globus.
- Okuka, M. (2006). "O osamostaljivanju hrvatskog književnog jezika". In A. Кюннап, В. Лефельдт, & С. Н. Кузнецов, (eds.). *Микроязыки, языки, интеръязыки. In honorem professori Alexandro Dulicenko*. Tartu: Tartu University Press, 226–241.
- Okuka, M. (1998). *Eine Sprache — viele Erben. Sprachpolitik als Nationalisierungsinstrument in Ex-Jugoslawien*. Klagenfurt.
- Orbini, M. (1601). *De regno Sclavorum*. Pesaro.
- Pribojević, V. (1951) (reprint from 1532, Venice). *De origine successibusque Slavorum*. Zagreb.
- Ritter, P. (1700). *Croatia rediviva: Regnante Leopoldo Magno Caesare*. Zagreb.
- Simpozij o bosanskom jeziku [Zbornik radova]*, Bihać, 7.–8. IX 1998. 1999. Sarajevo.
- Sotirović, B. V. 2003. "The Idea of Greater Croatia in the Seventeenth Century". In *Statehood Beyond Ethnicity: Comparative and Trans-National Perspectives in Europe. Conference proceeding*. Flemingsberg, Stockholm. 150–189.
- Vitezović, R. P. (1997). *Oživjela Hrvatska*. Zagreb.
- Wyn, J. G. (ed.). (1997). *Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States*. London: Europa.
- Вукићевић, М. М. (1998). *Знаменити Срби муслимани*. ННК: Београд.
- Вуковић, И.; Костић, М. Л. 1999 (reprint from 1911/1955). *Истина/Чија је Босна*. Нови Сад: Добраца књига.
- Екмечић, М. (2010). *Дуго кретање између клања и орања. Историја Срба у Новом веку (1492–1992)*. Нови Сад.
- Ивић, П. (1990). "Развој књижевног језика на српскохрватском језичком подручју", from Ивић, П. *О језику некадашњем и садашњем*. Београд-Приштина: БИГ-Јединство. 87–140.
- Ивић, П. (1991). "Миграције балканских Словена у светлости лингвистичке географије". In Ивић, П. *Изабрани огледи I. О словенским језицима и дијалектима*. Просвета: Ниш. 239–269.
- Костић, М. К. (2000). *Наука утврђује народност Б-Х муслимана*. Нови Сад-Србије: Добраца књига.
- Милосављевић, П. (2000). *Систем српске књижевности*. Београд: Требник.
- Радојчић, Н. (1950). *Српска историја Мавра Орбанија*. Београд.
- Сотировић, Б. В. (2007). *Социолингвистички аспект распада Југославије и српско национално питатиње*. Нови Сад-Србије: Добраца књига.

Танасић, С. (2000.) "Босанска вила" о српском језику". In *Јужнословенски филолог*, No. LV I/1-2.
Београд. 1161-1168.

Prof. Vladislav B. Sotirović

Fields of scientific interests: Southeast European Studies, European integration studies, Balkan Nationalism and ethnic conflicts, Ethnicity and Multiculturalism, Serbian language and philology

Mykolas Romeris University, Faculty of Politics and Management, Political Science Department
Office No. 57, Valakupių street No. 5, LT-10101 Vilnius, Lithuania,
Vytautas Magnus University, Faculty of Political Science and Diplomacy, Dept. of Political Science
Gedimino g. 44, Kaunas, Lithuania
Vytautas Magnus University, Center of Foreign Languages
K. Donelaičio g. 52, Kaunas, Lithuania
vsotirovic@mruni.eu

PLURILINGUISME IL Y A CINQ MILLE ANS

Santrauka. Šio straipsnio tikslas – irodyti seniasias civilizacijas – šumerų, egiptiečių, roménų, graikų – buvusias daugiakalbėmis. Tai rodo faktai, kad svetimujų kalbų mokymasis vyko ne tik natūraliai kontaktuojant tautoms, bet tam tikslui buvo rašomi vadovėliai, žodynai, taikomi įvairūs metodai, steigiamos mokyklos. Remdamasi aprašomuoju metodu, autorė daugiausiai dėmesio skiria šumerų dvikalbiams mokymui, akcentuoja jau prieš 3000 m. pr. m. e. vyravusį suvokinimą apie tikslios reikšmės perkėlimą iš vienos kalbos į kitą, tai, kas užmirštama šiandien. „Panardinimo“ taktika taip pat buvo žinoma šumerų laikais, o egiptiečiai, suvokdami svetimujų kalbų svarbą valstybės diplomatijoje, daug dėmesio skyrė tarnautojų kalbinėms kompetencijoms ugdyti. Roménų bei graikų taikyti modeliai mokant svetimosios kalbos buvo tėsiams viduramžiais ir Renesanso epochoje, jų pagrindinio gramatinio – vertimo metodo kategoriskai nėra atsisakyta ir komunikacinio metodo eroje, o dvikalbis mokymas ir „panardinimas“ šiandien vėl susilaukia didelio dėmesio.

Abstract. Les nécessités de communiquer avec l'étranger ne datent pas d'hier. Qu'il s'agisse de raisons économiques, diplomatiques, sociales, commerciales, ou militaires, le besoin d'entrer en contact avec des gens parlant une langue étrangère remonte à la nuit des temps. C'est pourquoi on peut supposer que les premières traces de plurilinguisme émergent bien avant notre ère. Par ailleurs, parallèlement à ces acquisitions en milieu naturel, certains peuples anciens se sont préoccupés de faire apprendre systématiquement à certaines personnes des langues étrangères. Mais ce n'est qu'avec l'utilisation de l'écriture qu'il est possible de recourir à des témoignages attestant de l'existence d'écoles et en particulier d'un enseignement, le cas échéant, d'une langue seconde ou étrangère. C'est pourquoi, afin de se faire la vision globale du paysage linguistique de l'époque ancienne et de comprendre l'origine des différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères applicables encore aujourd'hui, il conviendrait de s'intéresser d'abord et avant tout aux grandes civilisations.

Mots-clés: **apprentissage** et enseignement des langues étrangères, enseignement bilingue, immersion, méthode, plurilinguisme, politique linguistique.

Introduction

Il est d'usage dans les ouvrages sur la didactique des langues étrangères de prendre la méthode grammaire – traduction (XIX^e s.) comme point de départ de l'évolution de l'enseignement des langues. Pourtant, l'histoire de la politique linguistique et didactique des langues étrangères ne commence pas ici. Il est évident que les premiers apprentissages d'une langue étrangère sont nés du besoin d'entrer en contact avec des gens parlant une autre langue et ce besoin remonte aux temps des Sumériens, il y a 5000 ans. Après Sumer, c'est en Grèce et en Égypte que l'on peut voir la trace d'un enseignement en milieu scolaire d'une langue seconde et celle du plurilinguisme.

Puis, arrive l'Empire romain avec son système d'éducation qui a été, très tôt, un système d'enseignement bilingue grec-romain. Au cours du Moyen Age et de la Renaissance l'avènement des langues nationales entraîne d'importantes conséquences dans la politique linguistique dont les traces sont encore visibles aujourd'hui.

Cet article ne prétend en aucun cas à l'exhaustivité. En s'appuyant sur les réflexions faites par les linguistes éminents (C.Germain, G.Mialaret, J.Vial et d'autres) et appliquant la méthode descriptive l'auteur de cet article essaie d'esquisser en grands traits un panorama diachronique des pratiques langagières de grandes civilisations. Cet article s'adresse

à un public large: aux étudiants s'intéressant à la didactique des langues étrangères, aux professeurs désireux d'approfondir leurs connaissances dans le domaine de l'enseignement des langues et à tous ceux qui sont amoureux des temps anciens.

L'enseignement du sumérien aux Akkadiens

La première civilisation du monde connue à ce jour, la civilisation sumérienne, s'est développée il y a au-delà de 5000 ans dans la région située au sud de l'actuelle Bagdad (en Irak), près du golfe Persique. Ce sont les Sumériens qui seraient les premiers à utiliser une langue écrite, il s'agit de l'écriture cunéiforme, c'est-à-dire en forme de coins, ou plus exactement de clous.

Les tablettes d'argile mises au jour jusqu'à maintenant renferment plusieurs données concernant non seulement l'économie, le mode de gouvernement, la justice, la médecine, la religion, l'agriculture mais aussi l'éducation y compris l'enseignement d'une langue étrangère.

De fait, les premières attestations de l'enseignement d'une langue étrangère remontent à la conquête graduelle (de l'an 3000 environ jusque vers l'an 2350), de Sumer par les Akkadiens, population d'origine sémitique, venue surtout de l'ouest et du nord. Vraisemblablement en reconnaissance de la grande valeur de la civilisation sumérienne, ils se mettent à apprendre la langue de leurs sujets conquis (ce qui est contraire à la coutume d'aujourd'hui, suivant laquelle ce sont plutôt les sujets conquis qui apprennent la langue du conquérant). „C'est que la connaissance du sumérien constitue l'instrument par excellence de promotion sociale, en donnant accès à la religion et à la culture de l'époque”(Kramer, 1957, p. 56).

Pour cela, les professeurs scribes préparent ce qui constitue les plus anciens dictionnaires connus à ce jour. Au tout début, les scribes dressent toutes sortes de listes de mots, se présentant sous la forme d'idéogrammes en colonne. Vers 3000, il apparaît assez clairement que ces listes de signes cunéiformes sont destinées à l'usage de l'enseignement du sumérien en tant que langue écrite „sacrée”, puisque le sumérien a disparu très vite en tant que langue parlée, et que les élèves à qui est destiné cet enseignement sont des „akkadophones”. Pour ces élèves akkadiens, il s'agit donc d'apprendre une langue, essentiellement écrite (le sumérien) qui ne correspond pas à la langue parlée qu'ils utilisent dans leur pratique quotidienne. „C'est en ce sens que l'on peut dire qu'il s'agit véritablement de l'enseignement d'une langue étrangère”(Jean, 1990, p. 77).

Pour les besoins de la cause, à ces listes d'idéogrammes en colonne unique, les scribes ont ajouté une seconde colonne parallèle, composée de signes phonétiques indiquant la prononciation en langue sumérienne, puis une troisième colonne correspondant à la prononciation en langue akkadienne. Il s'agit parfois même de vocabulaires polyglottes car à une certaine époque l'akkadien est en quelque sorte en compétition avec d'autres langues.

Mais tout n'est pas toujours aussi simple. En effet, en vue de faciliter la lecture de certains mots ambigus, les scribes ajoutent parfois, aux colonnes de prononciation, des déterminatifs qui jouent le rôle de moyens mnémotechniques. „C'est ainsi que l'on peut dire que ces procédés forment de véritables répertoires ou vocabulaires bilingues, des dictionnaires de traduction, dans lesquels les mots et expressions sumériens sont en quelque sorte traduits en langue akkadienne, la langue de leurs conquérants. Il ne s'agit cependant pas de traduction littérale: l'accent est plutôt mis sur la signification et sur la prononciation”(Germain, 1993, p. 13).

Il est particulièrement intéressant à noter ici que même si le but premier de l'école est d'apprendre au scribe à écrire et à manier la langue sumérienne, c'est non seulement la langue en tant que telle est enseignée aux Akkadiens, mais également d'autres sujets tels la théologie, la botanique, la zoologie, la minéralogie, la géographie, les mathématiques. En ce sens, „il semble que l'on soit autorisé à prétendre que le premier enseignement des langues connu à ce jour était semblable, jusqu'à un certain point cependant, à ce que l'on appelle de nos jours „l'immersion“, conçue comme l'enseignement de matières scolaires dans la langue seconde des élèves”(Mialaret, G; Vial, J. 1981, p. 82).

La politique linguistique chez les Egyptiens

On ne saurait traiter d'histoire de l'enseignement des langues sans examiner la situation en Egypte pharaonique.

Par certains côtés, le cas des Egyptiens est apparenté à celui des Akkadiens. Tout comme les conquérants akkadiens, ce sont les Egyptiens, qui étaient pourtant les conquérants, qui se sont mis à l'apprentissage des langues parlées par leurs sujets conquis, vraisemblablement pour des raisons de sécurité. Etant donné les nombreuses activités diplomatiques égyptiennes, on peut imaginer la présence de traducteurs et d'interprètes. De fait, dès l'Ancien Empire (de 3000 à 2100 environ), le titre de „chefs-interprètes“ est donné à certains hauts fonctionnaires, et ce titre est transmis de père en fils. On possède également un traité bilingue égypto-hittite datant de l'an 1278 avant notre ère. Quelques autres documents permettent d'attester d'une curiosité certaine pour les langues étrangères. Ce sont des témoignages „du fait que, en dehors des écoles, c'est-à-dire en privé et dans les lieux administratifs, on enseignait le kananéen, l'accadien et le crétois”(Mounin, 1967, p.34). Cela se comprend puisque les fonctionnaires impériaux chargés de l'administration des pays étrangers se devaient de communiquer dans la langue de ces pays. Mais on ne sait toujours pas comment ces rudiments de langue étrangère étaient enseignés.

L'enseignement du grec aux Romains

Tout comme les Akkadiens et les Egyptiens, ce sont les conquérants romains, qui, dès le 3 siècle avant notre ère, se mettent à l'apprentissage de la langue parlée par leurs sujets conquis, en l'occurrence, le grec. Ainsi, même avant le début de leur empire, les Romains apprennent le grec comme la langue seconde, sans aucun doute à cause du prestige de la civilisation grecque car l'administration romaine a toujours ignoré les langues „barbares“, comme le celtique, le germanique, etc. Pourtant elle reconnaît officiellement l'existence du grec: les actes officiels et édits destinés aux provinces orientales sont traduits et affichés en grec. Le système d'éducation est bilingue. On peut également parler, jusqu'à un certain point, d'un enseignement par immersion puisque le calcul, les mathématiques, la géométrie et la musique paraissent être enseignés dans les deux langues. Toutefois, au niveau avancé, le droit n'est enseigné qu'en latin, alors que la philosophie, les sciences naturelles et la médecine ne sont données que dans la langue grecque.

La politique linguistique au Moyen Age européen

L'expansion de langue latine a suivi le développement de l'Empire romain. Pendant cinq siècles le latin est devenu la langue internationale de la culture, de la religion, de la philosophie, du droit et des communications du monde occidental et ce n'est avec dislocation de l'Empire qu'émerge la différenciation linguistique: le latin familier se morcelle dans les diverses langues romanes naissantes (français, italien, espagnol, etc.). Alors les

marques de plurilinguisme sont bien évidentes: le latin classique continue d'être partout utilisé dans tous les écrits, le latin parlé (souvent appelé latin vulgaire) se répand dans les provinces par les petites gens, les fonctionnaires, les soldats, les langues vulgaires sont aussi en plein développement. L'ancien français ou l'italien commence à être petit à petit enseigné aux écoles laïques, les marchands formant leurs futurs frères ont très souvent recours aux langues nationales afin de mieux répondre aux besoins de leur profession. Le latin est enseigné en tant que langue seconde, il reste la marque d'une personne éduquée mais les langues nationales passent très vite au premier plan.

Pour la période médiévale, plusieurs linguistes proposent de ne pas parler de „plurilinguisme au singulier mais de plurilinguisme au pluriel (les plurilinguismes) car le plurilinguisme médiéval est pluriforme, et non seulement en langues mais également de codes, de signes, de symboles, d'écritures, d'alphabets divers permettant de communiquer de différentes façons“ (Germain, 1993, p. 66).

Conclusions

Ainsi, tout porte à croire, plusieurs documents à l'appui, que depuis l'Antiquité et pendant le Moyen Age le paysage linguistique était très varié. Les langues circulaient, se côtoyaient, s'entrecroisaient, se confrontaient les unes aux autres. Le monde était bien plurilingue. L'Europe l'était aussi. Malheureusement maintenant en Europe on ne trouve que 3 % des langues (en Asie 35 %, en Amérique 15 %, en Afrique 30 %). Pourtant, on parlait autant de langues en Europe qu'ailleurs, avant. Mais, selon linguiste éminent Louis-Jean Calvet „c'est sur notre continent qu'ont été conduites les politiques linguistiques les plus assimilatrices - les plus jacobines“. Les pays d'Europe ont fait l'expérience de la colonisation linguistique sur leurs propres territoires et maintenant l'heure est venue de remédier à cette situation en n'inventant plus rien, mais en s'inspirant d'anciennes méthodes et de ce qui avait déjà existé au Sumer il y a 5000 mille ans avant notre ère ou bien en Egypte ou à l'époque de l'Empire Romain.

Bibliographie

- Germain, C. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE International.
- Jean, G. 1990. *L'écriture mémoire des hommes*. Paris, Gallimard.
- Kramer, S.N. 1956. *L'histoire commence à Sumer, traduction de History begins at Sumer*. Paris, Arthaud.
- Mialaret, G; Vial, J. 1981. *Histoire mondiale de l'éducation*, tome 1: "Des origines à 1515". Paris, P.U.F.
- Mounin, G. 1967. Histoire de la linguistique, des origines au 20 e siècle. Paris, P.U.F.
- Calvet J.C. *Les politiques sont plurilingues: ils parlent le français, la langue de bois, la langue de pute, la langue de vipère*. <http://www.telerama.fr/livre/les-politiques-sont-plurilingues-ils-parlent-le-francais-la-langue-de-bois-la-langue-de-pute-la-langue-de-vipere,30502.php>
- Puslapis aplankytas 2011 m. gruodžio 2 d.

Vita Valiukienė

Mokslinių interesų kryptys: Prancūzų kaip užsienio kalbos dėstytojas, daugiakalbystė

Vilniaus universitetas, Prancūzų filologijos katedra,
Universiteto g. 5, LT-01513, Lietuva
pranckatedra@flf.vu.lt

Daugiakalbystė ir tarpkultūrinis dialogas



**Multilingualism and
Intercultural Dialogue**

READING THE BIBLE AS A SOURCE FOR LEXICAL AND SOCIO-CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT

Abstract. The article deals with the problems of reading the Bible and using it as a source for students' socio-cultural competence development, which reflects the formation of Jewish nation as religious community. In the first part, the formation of a religious community of the Jews is revealed by giving a short coverage of the Books of the Bible either of the Old or the New Testament. The second part describes the differences in the lexicology of modern English and the original languages of the Bible. The third part concentrates on the spelling and pronunciation of biblical names either in English or in Lithuanian. The article concludes with describing the Bible as a source for the development of social competence and lexical diversity.

Santrauka. Straipsnyje kalbama apie Bibliją kaip socialinės kompetencijos vystymo šaltini, kurioje atsispindi žydų tautos kaip religinės bendruomenės formavimasis. Pateikiama trumpa Biblijos Senojo ir Naujojo Testamento knygų turinio apžvalga, atskleidžianti tautos istorię ir dvasinę patirtį bei Dievo veikimo būdus. Senųjų tekštų vertimo problema minima kaip moderniosios egegezės rüpestis ir siekis kuo tiksliau perteikti biblinių kalbų savokas ir reikšmes. Biblinių vardų rašymo ir tarimo skirtumai pateikiami, lyginant angliskus ir lietuviškius variantus.

Pagrindinės savokos: Biblia, Senasis Testamentas, Naujasis Testamentas, Pranašas, Evangelija, tikėjimo bendruomenė, biblinė leksikologija.

Introduction

The Bible is usually called the Book of Books. The word Bible is derived from the Greek *biblia*, meaning „books,” and refers to the sacred writings of Judaism and Christianity. It is not only the Holy Scripture of many religious denominations, but also a deep and wide source of historical, philosophical, ethnological and linguistic knowledge. It consists of 2 big parts: The Old Testament and The New Testament. The Old Testament consists of the sacred writings of the Jewish people and was written originally in Hebrew, except for some portions in Aramaic. The second part, called the New Testament, was composed in Greek and reveals the story of Jesus and the beginnings of Christianity. Translated in whole or in part into more than 1,500 languages, *the Bible is the most widely distributed book in the world*. Its influence on history and culture, including literature and the other arts, is incalculable. But for a modern reader it may cause some challenges. Verbal polysemies of the old languages make the translations very ambiguous. Old texts with their different terminology are often misinterpreted in modern languages. Socio-cultural traditions of the old nations and their way of life are also misunderstood because of different historical and ethnological situation.

The object of the research: lexical and socio-cultural analysis of the stories of the Old and New Testament.

The aim of the research: to motivate the usage of the Bible as a literary source for the development of lexical and socio-cultural competence.

The goals:

- To show the principles in the formation of a religious community;
- To reveal the features of English lexicology in the Bible;
- To present lexical and phonetical differences of biblical names in English and Lithuanian.

The methods of the research: description of biblical sources and structural analysis of biblical texts in English and Lihuaniyan.

The aspects of socio-cultural development in religious community

Religion is a collection of cultural systems, belief systems, and worldviews that establishes symbols that relate humanity to spirituality and, sometimes, to moral values. (Clifford Geertz 1973). Many religions have narratives, symbols, traditions and sacred histories that are intended to give meaning to life or to explain the origin of life or the universe. They tend to derive morality, ethics, religious laws or a preferred lifestyle from their ideas about the cosmos and human nature. A monotheistic religion originating in the Hebrew Bible, Judaism is considered by religious Jews to be the expression of the covenantal relationship God developed with the Children of Israel. Rabbinic Judaism holds that God revealed his laws and commandments to Moses on Mount Sinai in the form of both the Written and Oral Torah. Judaism is an ethnoreligious tradition centered on the idea of a covenant between God and the Jewish people that can be traced back to the prophets Abraham and Moses (<http://berkleycenter.georgetown.edu/resources/traditions/judaism>).

Judaism claims a historical continuity spanning more than 3,000 years. It is one of the oldest monotheistic religions, and the oldest to survive into the present day. The Hebrews / Israelites were already referred to as „Jews“ in later books such as the Book of Esther, with the term Jews replacing the title „Children of Israel“. Judaism's texts, traditions and values strongly influenced later Abrahamic religions, including Christianity, Islam and the Bahá'í Faith. Many aspects of Judaism have also directly or indirectly influenced secular Western ethics and civil law.

The Hebrew Bible outlines the laws and practices that describe the formation of a religious community in different ways: historical, geographical, educational and poetic. Each book of the Bible in different aspects shows the community's life under various circumstances and their attitude to God. It is a good possibility to present a very short coverage of the books of the Bible as an illustration of the history of the Jewish people with their tribal way of life, exiles and longing for the promised land and a long journey to it. The central figure of the New Testament is Jesus Christ who started a new law which was the beginning of Christianity.

The Old Testament

The Hebrew Bible, written over a period of more than 500 years, consists of many types of literature and reflects varying points of view. It is essentially religious, but, unlike most ancient religious books, the Old Testament is characterized by a strong sense of history; even laws and exhortations are woven into the narratives. The themes are the uniqueness and glory of God (Yahweh), the Covenants he made with Israel, the Law, God's control of history and Israel's special destiny, God's revelation through the Prophets, the nature of humanity, corporate and individual sin and its remedy, and the true worship of God. There are 39 (46 in Catholic tradition) books in the Old Testament, generally divided into 4 big parts:

- The Pentateuch, traditionally called the 5 books of Moses
- Historical Books, 12 books from Joshua to Esther
- Poetical Books, 5 books from Job to Song of Solomon
- Prophetic Books, including the writings of the 5 Major Prophets, from Isaiah to Daniel, and the 12 Minor Prophets from Hosea to Malachi.

Pentateuch

Genesis The word „genesis“ signifies „generation“ or „origin“ and comes from the Greek translation. It is the first book of the Bible, which describes the origin of the universe, the human race, family life, nations, sin redemption, etc. *Exodus* tells how Moses led the people from Egypt and received the covenant and Law on Mount Sinai. *Leviticus* is largely a legal code, „the Handbook of the „Priests. Many basic precepts of the New Testament are foreshadowed in this book. *Numbers* continues the story of migration toward the Promised Land. *Deuteronomy* partly repeats the narrative, recording other laws, and concludes with the death of Moses. It teaches a strict doctrine of corporate reward and punishment.

Historical books

Joshua tells of a thorough conquest of Canaan; its main character, Joshua exhorts the people to keep the Law of Moses and challenges them to their commitment to God. *Judges* contains traditions of the Hebrew tribes in the period before the monarchy. The books of *Samuel* are about the founding of the monarchy under Saul and David and contain a magnificent early source for the life of David, probably written about 961 - 22 BC. *Ezra and Nehemiah* were composed after the exile, when these two leaders restored Judaism in Palestine, and Nehemiah's own memoirs. Ezra and Nehemiah are of special importance, since they contain nearly all of the direct information known of the post-Exilic period of Hebrew history. The two Books of *Chronicles* cover Hebrew history from Ezra's priestly point of view but contain some valuable earlier traditions. *Ruth* is the story of a foreign woman who became loyal to Israel and was the ancestor of David. *Esther* is a tale of a Jewish queen of Persia who saved her people from persecution.

Poetical or wisdom books

Job contains some of the finest poetry in the Bible. Its themes are the problems of suffering and of man's standing before God. *Psalms* - a collection of 150 psalms, in Hebrew means „The Book of Praise“. They were essentially composed for temple worship, although some may be pieces of individual devotion. Many are ascribed to David, but some come from an earlier period. *Proverbs* comprises several collections of ancient wisdom. Although Solomon inspired the book, but he is not the only author. Parts of *Ecclesiastes* are skeptical, but other sections express conventional wisdom. The title means „Preacher“. It proves the vanity of everything „under the sun“ and recognises the things „above the sun“. The *Song of Solomon* is a collection of love poems.

The prophets

The great prophets of the 8th century BC were *Amos*, *Hosea*, *Isaiah*, and *Micah*. They proclaimed God's holiness and his judgment on the idol worship and moral abuses of the Hebrew kingdoms, and called the people back to loyalty to the covenant. *Jeremiah*, the

greatest prophet of the 7th century BC, was unique in recording his inner spiritual struggles and in promising a new covenant. Like *Isaiah*, he opposed military alliances with foreign nations and resistance to the Babylonian invasion. *Zephaniah* and perhaps *Habakkuk* belong to the same century. *Nahum* gloats over the destruction (612 BC) of Nineveh. The most significant prophets during the period of Babylonian exile were the *Ezekiel* and the unknown authors of SOME chapters of *Isaiah*, who encouraged the return of the Jews to the Holy Land and promised a glorious national life. *Lamentations* reflects the miseries of the exile. The remaining prophets followed the exile. *Obadiah* is strongly nationalistic; *Jonah* expresses God's concern for Gentiles as well as Jews. *Haggai* and *Zechariah* reflect the rebuilding of a small temple in Jerusalem. *Joel*, *Zechariah 9-14*, and *Malachi* combine the themes of judgment and restoration and have apocalyptic elements. *Daniel* is an apocalypse from the Maccabean period (c. 164 BC) and promises God's help to the Jews in time of persecution.

The New Testament

Major Themes and Characteristics

Covenant and law are central in the Old Testament, and Jesus Christ is central in the New Testament. The dominant theme is the interpretation of Jesus' nature as Christ or Messiah (the anointed one), Son of man, Son of God, Lord, and Prophet. This was a complete reinterpretation of the Jewish hope for an anointed king descended from David. Perhaps before Jesus' death, his disciples had already acclaimed him as Messiah, but they became convinced of this from experiences that proved to them he was again alive. Thus the Resurrection is the second major theme. The Messiah now came to mean, not a conquering, successful king, but a crucified Lord whose unique relationship to God could be suggested only partially by the titles applied to him. In explaining and defending their faith, the disciples of Jesus found passages in the Old Testament that they believed were prophecies of his death, resurrection, and nature (for example, Psalm 110: 1, *Isaiah* 53; *Daniel* 7: 13-14). They also preserved Jesus' sayings and the stories of his life. Jesus had proclaimed the gospel („good news“) of the coming kingdom, of God and carried on a ministry of teaching, forgiveness, and healing. Although much of his teaching agreed with that of other Jews, his more radical and prophetic sayings made enemies. The high priest and his associates feared Jesus as a threat to the established order, and the Roman governor Pontius Pilate was persuaded to have Jesus crucified. Thus, the gospel tradition contains both the message of Jesus and the proclamation of his divine nature. Other new experiences of ecstasy and prophecy were interpreted as gifts of the Holy Spirit. Indeed, most books of the New Testament ponder the relation of the old and the new. Christians, and Jesus himself, believed in the same God as other Jews and recognized the authority of the Old Testament. Yet Jesus had made radical statements that undermined the separateness of Judaism and led logically to the admission of Gentiles into the community. Thus, there emerged a Church embracing Jews and non Jews that were interpreted as based on the teaching of Jesus. Paul, the greatest apostle of the Gentile mission, taught that the basis for acceptance by God is faith in Jesus Christ; yet Paul did not wish to break with the old religion. The New Testament contains a strong apocalyptic element. Jesus' parables and sayings regarding the coming reign of God are mysterious, and it is not certain that he expected the early end of the world; but many Christians believed they were living in the last age. Nevertheless, much of the moral teaching of the New Testament is

aimed at everyday life in this world, and Christian behavior is a constant theme. The New Testament reflects other concerns of community life, including public worship and church organization, but equal emphasis is placed on individual Prayer and communion with God. The New Testament covers a much shorter period of time than the Old Testament, and its interests are fewer and more intense. This is partly because Christians had access to the Old Testament and other Jewish books. The New Testament was written concisely. Almost no attempt was made to imitate the fashionable literature of the time; yet the writings have great rhetorical power. Natural science had little influence. The outlook is not unscientific but pre-scientific; these are writings of faith, not speculation. Sometimes we forget that most of the Bible is grounded, not in western culture, but in Eastern modes of thought and tribal social culture. Even the New Testament, which appears to be very western since it is written in Greek in a Roman historical context telling of the early church in Eastern Europe, has its conceptual roots deep in the Hebrew Bible and the thought world of the Middle East. As a result, in many cases even though the words are Greek spoken by a Roman, the thought world is still Eastern.

Reflections of English lexicology in the texts of the Old and New Testaments

The busy pastor or earnest Christian worker who has neither the time nor background for detailed technical study should yet have a tool for the study of the significant theological words of the Hebrew Bible. *Theological Wordbook of the Old Testament* (1980) can be a helpful tool in understanding specific theological expressions. What is essential to the right understanding of the theological terms of the Old Testament is a belief in the Bible's truth. Spiritual things are „spiritually discerned“ (I Cor 2:14). Words must always be taken in context. They have an area of meaning. Also, the etymologies of words are not always determinative of meanings. In English we use words every day that are of pagan origin but no longer bear any such connotation. We derive the names of our months from Roman deities and our weekdays from the Norse mythologies, but we believe in neither. In Hebrew, as is well known, most of the roots are verbs. The Hebrew vocabulary was far less than the rich English vocabulary of around 750,000 words. And the biblical vocabulary is only a percentage of the words in use in the living language. Even so, some combinations of letters form one, two, or even more roots using the same consonants. Personal pronouns referring to Deity are capitalized, which often helps make it clear that the author is writing about a Member of the Trinity. The word LORD is the English translation of the Hebrew YHWH, often rendered *Yahweh* in English. *Lord* translates *Adonay*. When the two names stand together as a compound name of God, they are rendered „Sovereign LORD“. Careful exegesis is developed with each new translation, and new interpretations are still found and discussed.

Lexical and phonetical differences of Biblical names in English and Lithuanian

There are a lot proper names in the Bible which are of Jewish, Aramaic, Latin, Greek and other origins. Every living language has a problem of spelling and pronouncing them while doing translations. Different Lithuanian translations of the Bible offer different variants. But when a Lithuanian reader takes the English Bible, pronunciations of the names may also cause a problem. Here are some examples of spelling and pronouncing of the most popular biblical names in Lithuanian and English (see table 1).

Table 1

Popular biblical names in Lithuanian and English

The Old Testament:		The New Testament	
Adomas	Adam [aedom]	Simeonas	Simeon [simian]
Ieva	Eve [i:v]	Gabrielius	Gabriel [geibrial]
Abelis	Abel [eibel]	Natanaelis	Nathaniel [netanjal]
Kainas	Cain [kein]	Morta	Martha [ma:t a]
Jokūbas	Jacob [dzeikob]	Anas	Annas [anaes]
Ezavas	Esau [i:so:]	Kajafas	Caiaphas [kaiafaes]
Mozė	Moses [mouziz]	Pilotas	Pilate [pailat]
Aaronas	Aaron [eoron]	Erodas	Herod [herad]
Abraomas	Abraham [lebrohasm]	Nikodemus	Nicodemus [nikodi:mes]
Sara	Sarah [saro]	Zakiejus	Zacchaeus [zaekaihas]
Izaokas	Isaac [aizok]	Zebediejus	Zebedee [zebidi:]
Rebeka	Rebekah, Rebecca [ribeko]		
Dovydas	David [deivid]		
Saliamonas	Solomon [sobmon]		
Jesé	Jesse [d^esi]		
Elijas	Ehjah [ilaido]		
Nojus	Noah [noua, no:]		
Rachelé	Rachel [reit/ol]		

The most popular biblical names do not cause a big problem because most of them are used in everyday language and became international. Only in each particular language they are transcribed and pronounced according to the rules of that language. In the article, there was a problem to present phonetic transcription in a proper way because of the shortage of phonemic symbols.

Conclusions

It is important how we view Scripture. We cannot speak of an author for very many biblical books, at least not in terms of what modern „author“ means. Of course, someone at some point had to physically write the material. But that does not necessarily imply an author, in terms of what we mean by that today.

The Bible is not only the description of historical data and facts. It is a wide spectrum of the formation of Jewish religious community and its beliefs and traditions. In the Scripture we find the ways the community of Faith interpreted the meaning and significance of its encounters with God in the form of story or narrative. Through Scripture, the community of Faith generated their witness of God to later generations who had no experience in direct communication with God. As we have no direct access to biblical times and events, the only source are biblical texts and we interpret them on the level of literature. We find a lot of differences between the lexicology of ancient and modern languages. Since we are far removed from the historical events themselves and have no direct access to them except through the biblical texts, we begin interpreting Scripture on the level of literature. We notice differences in the lexicology of ancient and modern languages. Modern exegesis always meets the task to find new interpretations close to the primeval meaning of old biblical texts. Always remains the task of modern exegesis to find new interpretations as close as possible to the primeval meaning of the old texts. The significance of the Bible is not

the way it interprets history, science, or predictions about future, but rather what it tells us about God and how human beings should respond to Him. This is the most important aspect of understanding Scripture: to hear and try to see what the Bible is telling us about God and human relationship to God.

References

- Catechism of the Catholic Church* 2nd edition; October 11, 1992
- Clifford Geertz (1973) *Religion as a Cultural System* <http://berkleycenter.georgetown.edu/resources/traditions/judaism>
- R. Laird Harris, Gleason L. Archer, and Bruce K. Waltke (1980) *Theological Wordbook of the Old Testament by, Moody Press,*
- SECOND VATICAN COUNCIL: *DEI VERBUM* (1965) („Dogmatic Constitution on Divine Revelation“ – November 18, 1965)
- Šventasis Raštas: Senasis ir Naujasis Testamentas (2009). 3-ias patais. ir papild. leidimas. Lietuvos Vyskupų Konferencija.
- The Holy Bible:* New International Version. (1984). International Bible Society.
- The Word of God in the Life and Mission of the Church* – the „Instrumentum Laboris“ of the XII Ordinary General Assembly of the Synod of Bishops <http://www.crivoice.org/triad.html>

Marija Lina Krunkaitytė

Fields of scientific interests: methods of teaching English, biblical terminology,
English for students of theology

Vytauto Didžiojo universitetas, Užsienio kalbų centras
K. Donelaičio g. 52, LT-44244 Kaunas, Lietuva
m.krunkaityte@ukc.vdu.lt

(INTER)CULTURAL REFLECTIONS IN TEACHING/ LEARNING MODERN GREEK AS A FOREIGN LANGUAGE

Santrauka. Straipsnyje pristatomas (tarp)kultūrinės erdvės plėtros galimybių naujosios graikų kalbos kurso kontekste tyrimas. Tyrimo metodologinių pagrindų sudaro humanistinės požiūrius į užsienio kalbų mokymą ir mokymąsi ir teigama, jog kryptinga (tarp)kultūrinė refleksija suteikia platesnių galimybių, tiek dėstant konkretių užsieninių kalbų, tiek ir ugdomi kūrybingą integralią asmenybę. Analizuojant kultūrinės refleksijos savoką ir akcentuojant baltiškojo ir bendraeuropinės kultūros modelių sąveikos savitumą, teoriškai pagrindžiamos naujosios graikų kalbos mokymo / mokymosi aktyvinimo prielaidos bei siūlomas praktinis tarpkultūrinio supratimo plėtros modelis, dėstant naujają graikų kalbą skirtingu – lietuvių kalbos ir reklamos, germanų filologijos, vadybos ir ekonomikos bei medicinos – specialybų studentams. Straipsnyje akcentuojami dvaisinis-nematerialius paveldas, amžinosis žmogiškos vertybės ir bendraeuropiniai kultūros standartai, pagrindžiamas jų integruotinumas šiuolaikiniame ugdymo(si) procese, kuriuo siekiama ne tik parengti išmanų profesionalą, bet ir išugdyti žmogų, gebantį integruotis daugiakultūrinėje aplinkoje.

Abstract. On the basis of a new educational paradigm, efforts are made in the process of studies not only to educate versatile specialists, but also to train people who would be able to find their place in a multicultural society. The paper analyses the development of (inter)cultural understanding when teaching the basics of Modern Greek to students of different specialities (Lithuanian Philology and Advertising, English Philology, German Philology, English and Russian Philology as well as Management and Economics at Vilnius University Kaunas Faculty of Humanities and students of medicine at Kaunas University of Medicine). When language and culture are integrated in the teaching process, foreign language studies become not only an instrument for an ever-growing critical cultural awareness, but also a factor for building up a mature personality. Methods used in the study are as follows: theoretical analysis of scientific literature, evaluation, comparison, questionnaire-based inquiry, and monitoring of opinions concerning the analyzed issue. The methodological foundation of the research was based on the approach that emphasizes humanistic foundations of foreign language teaching/learning processes being in harmony with the formation of one's culture-open personality and individual professional development. The aim of the investigation is to discuss the possibilities for the activation of the teaching/learning process while expanding the space of culture-related Modern Greek in a particular study programme.

Key terms: Baltic and European cultural model, intercultural space, cultural reflection, activation of the language teaching/ learning process, upbringing of the integral personality.

Introduction

The state of Lithuania was established on the Baltic coast, on the crossroads between the East and the West. It became the carrier of the Baltic culture, speaking one of the most ancient Indo-European languages – Lithuanian. According to Eco (1993), a strong and tall stem of the Greek and Latin “roots” still feeds a multitude of branches of European languages and cultures. For more than 2000 years, Classical studies have maintained a status of a bridge to the antique cultural heritage throughout Europe. However, the Baltic (Lithuanian) model of culture shows significant differences from the common European model (Brunevičiute, 1996), and its best conveyors – the classical Greek and Latin languages – are not more the carriers of common European culture values.

Contemporary educational system of Lithuania aims at preparing people to live in a new European community, and teaching / learning efforts are oriented not only towards education of specialists, but also towards training of people who would be able to find their place in the multicultural environment. Given that education is impossible without building up values (McLaughlin, 1997), we search for the medium through which the ideal based upon the European *artes liberales* (in turn, based upon the Ancient Greek *paeidea*) empowers us for harmonizing the formation of one's cultural personality and fostering individual professional development. The present paper analyses teaching / learning of basic Modern Greek among students of different specialties at Vilnius University Kaunas Faculty of Humanities and Kaunas University of Medicine. The aim is to reveal how purposeful (inter) cultural reflections stimulate broadening of students' intercultural understanding.

Theoretical background

The European dimensions emphasize the search for the common ground in values, civic upbringing, cultural heritage, educational content, methods, and pedagogical activity. In this perspective, multilingual competence is considered as the main aspect of European citizenship and the basis for European integration, and is closely related to cultural education, which in turn is a part of the dimension of the European culture and mobility and associates the dimensions of the European public spirit, multicultural character, perception of the world, etc.

The intercultural character of the European dimension of language learning is concurrent with cultural identity, i.e. the recognition of one's own values, the elimination of barriers between people, nations and countries, and the understanding of and respect for differences. The need for the application of dimensions in the sphere of the integration of societies of European countries and their education systems is based on the necessity for the preparation of young people for the activity in a wider social and economical habitat (Concepts of the European dimensions of education and the documents of the European Council: the White Paper, 1996; cf. Barthlemy, 1998). When emphasising European cultural values, which is confluent with the theory of humanism, every member of the society should develop a harmonious, integral and talented personality (Klimoviene, 1992; cf. Jovaisa, 1993 a, 2001; cf. Morkuniene, 1995). The methods used in the study are as follows: theoretical analysis of scientific literature, evaluation, comparison, questionnaire-based inquiry, observation through participation and monitoring of opinions concerning the analyzed issue (Bitinas, 1998; cf. Kardelis, 2002).

Working definition of "cultural reflection"

(1) The term "cultural reflection" may be understood axiomatically, based on the concept accepted in the practice of modern language teaching / learning, stating that the acquisition of a language should also be the acquisition of the relevant culture.

(2) From the linguistic aspect, the word combination "cultural reflection" is composed of two components: *cultura*, *ae, f.* – agriculture; care, culture, cultivation (in Rome, it was Cicero who moved the concept that was at first associated with agriculture into other spheres) & *reflecto*, *xi, xum, [3] v.* – bend back; turn back; turn round.

(3) According to the contemporary teaching / learning paradigm, education is not only the component of culture which comprises all forms of life, but it also means an active life by discovering and interpreting. Contemporary didactics, differently from authoritative regulating didactics, places more emphasis on the significance of spiritual activities,

namely reflection, critical thinking and the ability to make independent decisions for a person's maturation. Jovaisa states (1993 b) that education can be defined as personality-developing communication of people when interacting with the environment and human cultural values. As put in Encyclopedia of Higher Education, "a culture is a set of beliefs and values transmitted from one generation to another" (p. 1.777). Education promotes an active acquisition of culture and is thus a dynamic element for orientation in society. We can assert that if culture means an active life by discovering and interpreting, then education is only another side of culture.

(4) The definitions of reflective activity presented by scientists allow for further discussion on possible meanings of the determination of the concept of "cultural reflection". Dewey, a pragmatist, defined the term "thinking" as a stream of reflective thoughts. He viewed reflection as not a whole of ideas, but rather as their consecutive connection, where each idea is arising from the previous one. The necessity to explain a doubt is the main and constant factor for the whole process of reflection. If the emerged idea is accepted at once, we have non-critical or minimally reflexive thinking (Duobliene, 2000: 17–18). Silcock (1987) defines reflection as a cognitive process that transforms intuitive knowledge into abilities, associates the social and the theoretical contexts of knowledge through symbolic transformations, and empowers academic experience.

Jovaiša (1993) says that reflection is a method of thinking when a person critically analyses, realizes, and gives a sense to the content, the forms, and the premises for his / her thinking and the composition and the peculiarities of his / her spiritual world. The scientist differentiates the elementary (contemplation of the margins and the significance of one's knowledge and actions), the scientific (criticism of knowledge and results of studies on the basis of the consideration of the application of the methods that are typical of this field of science), and the philosophical (contemplation of and giving a sense to the subsistence, culture, thinking, etc.) reflection. He states that reflection is thinking about one's mentality. Maclean and Blackwell (1997), when associating the reflective practice with an individual's efforts to enrich one's experience, attribute reflection the major role in transforming and accepting new experience and understanding the already existing one. To reflect is to think, to penetrate, and to evaluate the essence of what has been done, thus allowing for the broadening and the substantiation of experience in the future (EVACO manual, 2002). The approach of Juceviciene (2003) is that reflection is a form of the learner's response to experience. According to these scientists, reflection gains immense value when learning from experience. Thus cultural reflection is related not only to the contemplation of the present activity, but also to the contemplation of culture as activity in the cultural (both vertical and horizontal) perspective – the cultural experience of the society.

Value aspect of cultural reflection in teaching / learning foreign languages

It is the value-based aspect of the teaching / learning of foreign languages that is a necessary and sufficient condition for cultural reflection. Parker (1997) indicates that reflective teaching is characterized by a context-dependent value-based aspect. This could be explained by the multilateral character of the value-based implications of the process of teaching / learning: there is a merger of the cultural-value-based and the cognizance-cognitive aspects. We may argue that values always find reflection in the aims of educational work, methods and a teacher's work in general, and thus consider that it is meaningful to explore some principles of education pointed by philosophers of Antiquity (especially of Classical Greece). A well-known Lithuanian theoretician of pedagogy Maceina stated that

upraising of personal fundamentals in cultural life separated Greece from the East and led it in another direction (1990: 764).

It was Socrates who introduced ethics with search for the truth where all participants are equal in heuristic conversation while responding to the purposeful questions of the teacher. The teacher contemplates together with his pupils and the truth is not transferred from one head to another, but reveals itself in the consciousness of interlocutors – the educator wants to be an assistant in search of knowing and cognition, because such things should be achieved by one's own powers, they cannot be given from aside (The Atlas of Philosophy, 1998:37). Knowing can be considered to be a value only when the person finds it by himself and lives in keeping with it.

Another no less important value of being able to communicate externally was put by Aristotle who pointed out that a man is formed while he is communing with other people - a man is a formation of social living beings. This is done spontaneously, and education is conscious development of inherent abilities. The democratic changes pointed to the ideal of harmonious personality and let the representatives of various philosophic trends to exploit the idea of education.

All this can be easily understandable for educators and university teachers. The question is how to convey the cultural wealth to the students? How to bring closer the cultural heritage that is geographically and historically so far away and at the same time to bring them closer to common European cultural wealth and to help them to escape the narrow circle of their professional line?

Results of observation

The outcomes of the survey will be described in detail by Morkeviciene (dissertation research in progress), therefore, this paper represents only a part of the exploration concerning the observation through participation in the Modern Greek teaching / learning process. The aim of the study is to discuss the possibilities for the activation of the teaching / learning process while expanding the space of culture-related Modern Greek in a particular specialty course. The observation is mainly introspective based on my personal teaching experience and reflection upon it.

Participants

First of all I would like to clarify that when speaking about studies of Modern Greek, I mean second foreign language studies at Vilnius University Kaunas Faculty of Humanities (students of Lithuanian Philology and Advertising, English & German Philology, Management and Economics) and at Kaunas University of Medicine (students of Medicine, Odontology, Pharmacology & Public Health specialties). One semester course (I / II level) is comprised of 30 academic hours at Vilnius University Kaunas Faculty of Humanities as well as at Kaunas University of Medicine. The research was conducted with the students of the last four academic years (2004 / 05, 2005 / 06, 2006 / 07, 2007 / 08), in total – 120 students of Kaunas Faculty of Humanities, Vilnius University students (mostly future philologists) and 20 students of Kaunas University of Medicine (the control group).

Course objectives

We can state that both groups of participants have the course of the same length and intensity. The lecturer, course syllabus, main and additional reading list, methods of

teaching, and other objectives are the same for all participants. However, the surroundings of the studies are different. Students studying at Kaunas Faculty of Humanities (even the ones studying business and economy) are influenced by general atmosphere of liberal education. The course not only provides basics in Modern Greek, develops students' communication abilities, forms their approach to the ways of studying foreign languages, but also covers the task to develop students' cultural competence through the elucidation of the relationship between Modern Greek and the sources of European languages and cultures.

At Kaunas University of Medicine the same objectives and study methods are declared, including project presentations, reading of original texts and emphasis on the development of students' communicational skills as the prerequisite for self-education and self-expression. However, the time to get familiarized with all necessary material is too short, and even the project method is not of much help. Students cannot afford to become real lovers of the subject as they have many medical subjects to immerse in. The Modern Greek learning outcomes at Vilnius University Kaunas Faculty of Humanities and at Kaunas University of Medicine differed.

Learning outcomes

The first impression one gets while starting to study Greek is that Greek cannot be compared to any other language, not even Latin, let alone Lithuanian. On the contrary, Latin is identified as akin to modern European languages having also some features common with Lithuanian. Therefore, it is difficult for students to cope with a strange script and very difficult language they knew nothing about before; in fact, their knowledge of Greece itself is usually very scanty. Consequently, it is necessary to build an atmosphere of trust and rapport within the class from the very beginning to facilitate the most efficient learning of the language (Juchneviciene, 2006).

Students' projects can be distinguished by their wider attitude towards linguistic and cultural surroundings. They are not always related to students' specialty and cover the topics from Ancient Greek literature to nowadays life problems in Modern Greece.

Conclusions

In the teaching / learning of languages thinking, understanding, making a sense and a self-perception are related to personal experience and values. The most important thing here is the studying of a language as an instrument for an ever-growing critical cultural awareness, integrating language and culture in the teaching/ learning process. We can do this in different ways, and not the worst of them is to shorten the way to other cultural experience, even if it is our own others' – according Brague (2006) – heritage.

Despite only partial results presented in the article, but having in mind the outcomes of the theoretical reflections, we can state the following findings. Firstly, the emphasis on the (inter)cultural space in the context of an increasingly growing interaction of multi-ethnic, multicultural, and multilingual traditions fosters a holistic approach to the foreign language teaching / learning process. Secondly, the cultural aspect of foreign language teaching / learning provides the basis for integrating subjects into the education / self-education of a person. Thirdly, the (inter)cultural reflection is an indispensable premise for the activation of the foreign language teaching / learning, as it provides special possibilities for the critical acquisition of cultural competence. Finally, the (inter)cultural reflection

can be considered as developing of thinking, deepening the experience, grounding the value system and understanding, and giving a sense of the cultural heritage by the self-perception of a person.

References

- Aristotelis. (1990). *Rinktiniai raštai [Selected works]*. Vilnius: Mintis.
- Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija [Methodology of educational studies]*. Vilnius: Josara.
- Brunevičiūtė, R. (1996). "Lotynų kalba nehumanitarinėje aukštojoje mokykloje". *Studijos aukštojoje mokykloje: pranešimų medžiaga* ["Latin language at a non-humanitarian higher educational institution". *Studies at a higher educational institution: report material*], 2. 171–174.
- Duoblienė, L. (2000). Mąstymo ugdymas mokant filosofijos gimnazijoje [Education of thinking when teaching philosophy at a gymnasium]. PhD diss. Vilnius University.
- Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura Europea*. Roma-Bari: Laterza.
- The Encyclopedia of Higher Education. Analytical Perspectives*, Vol. 2 ed. by Burton R. Clark, Gui R. Neave. 1992. Oxford. New York. Seul. Tokyo: Pergamon Press.
- Barthlemy, D. (1998). *The European dimension in secondary education*. Council of Europe Publishing.
- Evaco Comenius 2.1 Project. Manual of EU Project Evaluator Competence Development. (2002). Kaunas: Sviesa.
- Jucevičienė, P. (2003). Intensyvus transnacionalinis kooperatyvusis mokymasis [Intensive international cooperative learning]. Paper presented at the EMISTE MODULE seminar, Innsbruk, 18–23 February.
- Jovaiša, L. (1993) a. *Pedagogikos terminai [Terminology of pedagogy]*. Kaunas: Šviesa.
- Jovaiša, L. (1993) b. *Edukologijos įvadas [Introduction into education science]*. Kaunas: Technologija.
- Jovaiša, L. (2001). *Ugdymo mokslas ir praktika [Theory and practice of education]*. Vilnius.
- Juchnevičienė, N. Methods of teaching Ancient Greek in Lithuania, 26 November, 2008. http://www.ulisseweb.eu/pdf/malta_convention_2006/Nijole_Juchneviene.pdf
- Kardelis, K. (2002). *Mokslių tyrimų metodologija ir metodai [Methodology and methods of scientific studies]*. Kaunas: Judex.
- Klimovienė, G. (1992). Studentų atsakingumo ugdymas diferencijuotu mokymu [Responsibility development through differential teaching]. PhD diss., Vilnius University.
- McLean, M. & Blackwell, R. (1997). "Opportunity Knocks? Professionalism and excellence in university teaching". *Teachers and Teaching: theory and practice*, 3 (1): 85–99.
- McLaughlin, T. H. (1997). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratišumas, vertybės, įvairovė. [Contemporary philosophy of education: democracy, values, variety]*. Kaunas: Technologija.
- Maceina A. (1990). *Pedagoginiai raštai. [The corpus of pedagogical works]*. Kaunas: Sviesa.
- Marrou, H. I., G. Lamb, (1982). *A History of Education in Antiquity*. Univ of Wisconsin Press.
- Morkevičienė, S. In preparation. Klasikinės lotynų ir senosios graikų kalbų mokymo / mokymosi aktyvinimas kultūrinės refleksijos aspektu [Activation of teaching / learning Greek and Classical Latin in the aspect of cultural reflection]. PhD diss., Vilnius University.
- Morkūnišienė, J. (1995). *Humanizmas. Filosofinės teorijos metmenys [Outlines of the philosophical theory]*. Vilnius: Baltic ECO.
- Munchen-Kunzmann P., Burkard F.-P., Wiedmann F., Weis A. (1998). *Filosofijos atlasas [The Atlas of Philosophy]*. Vilnius: Alma littera.
- Parker, S. (1997). *Reflective teaching in the postmodern World*. Buckingham: Open University Press.
- The pocket Oxford Latin dictionary* ed. by Morwood, J. Oxford University Press.
- Brague, R. (2006). Our own others. A lecture given at Vilnius University, Department of Classics, 2 November, 2006.

Silcock P. (1987). The process of reflective teaching. *British Journal of Educational Studies*, 1994 Sept. 42:13, 26 November, 2008. <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=2&hid=114&sid=b48e4df8-e230-472f-a9fd-7dc5d951b646%40sessionmgr103>>

White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society. – Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 1996, 26 November, 2008. <http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf>

Sigita Morkevičienė

Mokslinių interesų kryptys: klasikinių ir moderniųjų kalbų mokymo(si) tyrimai;
klasikinių ir moderniųjų kalbų dėstymo aktyvinimas; antikos ir dabarties kultūrų sąsajos

Lietuvos sveikatos mokslų universitetas, Kalbų ir edukacijos katedra

M. Jankaus g. 2, LT-50275, Kaunas, Lietuva

Vytauto Didžiojo universitetas, Užsienio kalbų centras

K. Donelaičio g. 52, LT-44244 Kaunas, Lietuva

sigita.morkeviciene@gmail.com

KULTŪRINIO ELEMENTO SVARBA, MOKANT(IS) SVETIMŲ KALBŲ

Abstract. Contemporary society is highly influenced by the processes of globalization, migration and intensive international relationships. Therefore, it is important to acquire knowledge and skills for successful communicational process. It is necessary to develop communicative language competences, i.e. it is essential not only to learn the language but also to interrelate the process of language teaching/learning with the sociocultural conditions of the language usage as well as its social, cultural aspects. The article focuses on the cultural element of foreign language teaching/learning as well as on the relation between language and culture in a learning process. The survey was designed to reveal students' attitude towards the importance of cultural element in language learning process, as well as to find out whether the respondents are familiar with cultures and communicational peculiarities of the countries whose languages they know.

Santrauka. Šiandienos visuomenę stipriai veikiant globalizacijos, migracijos, intensyvėjantių tarpautinių ryšių procesams, kaip niekad darosi svarbu įgyti sékmingai komunikacijai reikalingų žinių ir įgūdžių. Europos šalių kalbų politika tampa orientuota į daugiakalbystę ir daugiakultūriškumą, siekiama, kad žmonės išmoktų kuo daugiau kalbų ir tėstų šį procesą visą savo gyvenimą. Kalbų mokymo(si) procesas tampa tiesiogiai susijęs su sociokultūrinėmis kalbos vartojimo sąlygomis, socialiniais, kultūriniais kalbos aspektais. Šiame straipsnyje pagrindinis dėmesys yra skiriamas kultūriniam užsienio kalbų mokymo(si) elementui, kalbos ir kultūros santykui mokymosi procese. Atlitko tyrimo metu siekta išsiaiškinti studentų požiūrį į kultūrinio elemento svarbą kalbos mokymosi procese bei kiek studentai yra susipažinę su tų šalių, kurių kalbas moka, kultūromis, žmonių bendravimo ypatumais. Gauto tyrimo rezultatai lyginami su tokiu pat tyrimu, atliktu prieš septynerius metus, Lietuvai įstojujus į Europos Sąjungą. Tyrimo rezultatai rodo, kad nors kultūrinio pažinimo ir žinių apie konkrečia kalba kalbančių visuomenių bendravimo modelių lygis išlieka žemesnis už kalbiniių gebėjimų lygi, mokantis naujų kalbų, kultūrinis kalbos elementas daugeliui respondentų tampa toks pat svarbus, kaip ir lin-gvištiniai įgūdžiai.

Pagrindinės savokos: kultūra, komunikacinė kalbinė kompetencija, tarpkultūrinė kompetencija, daugiakalbystė ir daugiakultūriškumas.

Įvadas

Šiandienos visuomenėje užsienio kalbų mokėjimas įgavo ypatingą svarbą. Didžiaja dalimi tai lemia žmonių profesiniai poreikiai: vis intensyvesni tarptautiniai ryšiai, atviresnės kitų šalių darbo rinkos, intensyvus darbo jėgos judėjimas ne tik Europos viduje, bet ir tarp kontinentų, globalizacijos procesai. Visa tai sukūrė niekad iki šiol istorijoje neregėtą „mobilią“ visuomenę, kurioje kelių kalbų mokėjimas tampa būtinu įrankiu, leidžiančiu pasinaudoti atsiradusiomis galimybėmis. Tačiau sékmingai komunikacijai nepakanka įvaldyti gramatinės kalbos formas. Kiekviena kalba savyje turi daug daugiau, ji yra „organinis tautos minties bei jausmo kūrinys bei geriausia jos charakteristika, nes kiekvienos tautos atstovas į savo kalbą įdeda ir šios tautos charakterį, jos istoriją“ (Ušinskis, 1959: 506).

XII a. kalbų mokymo(si) supratimas yra labai stipriai paveiktas visų šių politinių, socialinių, ekonominių sąlygų. „Bendruosiuose Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenyse“, dokumente, kuriame pateiktos kalbų mokymo politikos gairės, sakoma, kad „tarpkultūriui požiūriu esminis kalbos mokymosi tikslas yra skatinti palankiausią visos

mokinio asmenybės raidą ir tapatybės jausmą, savo ruožtu plečiant kitos kalbos ir kultūros patirtį." (2008: 16) Tačiau mokantis kitų kalbų ne mažiau svarbus yra ir paties besimokančiojo nusiteikimas, pasiruošimas priimti naują patirtį, tos patirties svarbos suvokimas. Todėl tarp kalbų besimokančių studentų atlirkos apklausos metu buvo siekta ne tik išsiaiškinti, kokias jie turi konkrečių mokomų kalbų žinias, bet ir koks yra jų požiūris į kultūrinį elementą, kaip neatsiejamą kalbos mokymosi proceso dalį. Tyrimas buvo atlirkas 2004 m. (mūsų šalimai reikšmingais metais dėl įstojimo į ES) ir pakartotas po 9 metų.

Šiame straipsnyje analizuojamas kultūrinio elemento vaidmuo kalbos mokymo(si) procese, pristatomi ir lyginami atlirkų apklausų rezultatai. Siekiama atskleisti, kaip pasikeitė besimokančių požiūris į kultūrinio kalbos mokymo(si) elemento svarbą sėkmingai komunikacijai kita kalba.

Kultūrinė dimensija mokant(is) kalbą

Norint analizuoti kultūrinio elemento vaidmenį mokant(is) kalbą, reikia apibrėžti pačios „kultūros“ sąvoką ir jos ryšį su kalba. Kramsch tvirtina, jog dažniausiai „kultūra“ aiškinama dviem būdais, pirmasis apibrėžimas yra kilęs iš humanitarinių mokslų ir akcentuoja materialinę tautos produkciją, tokią kaip meno, literatūros kūriniai, socialinės institucijos ar kasdienės žmogaus veiklos produktai, jų išsaugojimo ir atkartojo mechanizmai. Antrasis apibrėžimas yra kildinamas iš socialinių mokslų ir apima nuostatas ir bendruomenės narių tikėjimus, mąstymo, elgesio būdus (Kramsch, 1996: 2). Kiti mokslininkai, tokie kaip Nelson Brooks, išskiria „didžiąją kultūrą“ (big culture) ir „mažąją kultūrą“ (little culture). Pirmają sudaro literatūra, muzika, menas ir visa kita, kam yra reikalingas abstraktus mąstymas, o antroji apima vertėbes, tikėjimus, elgesio normas ir modelius bei kitus kultūros aspektus, kuriems nereikalingas intelektinis pasiruošimas, mokymas ir kurie pasireiškia visuose žmonėse, nepriklausomai nuo jų tikėjimo, rasės ar socialinės klasės. Brooks dar smulkiau išskaido kultūros sąvoką, išskirdamas penkias jos rūšis: Kultūra nr. 1, arba „biologinio augimo“ (biological growth) kultūra; Kultūra nr. 2 arba „asmeninio tobulinimosi kultūra“ (personal refinement); Kultūra nr. 3 - tai literatūra ir menas; Kultūra nr. 4 yra socialiniai modeliai, sukurti kasdieniniame gyvenime; ir galiausiai – Kultūra nr. 5 – visų anksčiau minėtųjų visuma. Brooks nuomone, mokant kalbos, supažindinti su kultūra reikėtų pradėti nuo Kultūros nr. 4 ir tik paskui palaiptiniui reikėtų pereiti prie Kultūros nr. 3 ir nr. 5 (Brooks, 1968: 10).

Passak R. Lafayette (1988), mokant(is) kalbos, kultūrinis elementas dažnai lieka nuošaliuje. Jo manymu, besimokantysis kalbos turėtų visų pirma susipažinti su „didžiajai kultūrai“ (t. y., išgerti pagrindinių geografijos žinių, susipažinti su paminklais, istorija, pagrindinėmis socialinėmis ir politinėmis institucijomis, žinoti apie pagrindinius meninius pasiekimus). Susipažinimas su „mažąja kultūra“, t. y., kasdiene kultūra, turėtų paskatinti besimokantįjį atpažinti ir paaiškinti dažniausiai sutinkamus kultūrinius modelius, susijusius su kasdieninėmis veiklomis. Trečioji kultūros kategorija yra žinių apie asmenines, socialinių grupių ir pogrupių vertėbes „emociniai tikslai“ (affective objectives). Ketvirtoji kategorija „tarpkultūriniai tikslai“ (multicultural objectives) leidžia atpažinti ir paaiškinti įvairių visuomenėje egzistuojančių etninių grupių kultūrą ir ryšius tarp jų. Paskutinė kategorija, „proceso tikslai“ (process objectives), leidžia besimokantįjam išsiugdyti gebėjimą vertinti teiginių apie tam tikrą kultūrą teisingumą ir tuo pačiu leidžia jam iššifruoti apie tą kultūrą gaunamą informaciją (1988: 52).

Apžvelgus įvairias kultūros sampratas, galima konstatuoti, kad kultūra yra kompleksiška sąvoka, apimanti nepaprastai daug su konkretia visuomene susijusių elementų.

Natūralu, kad mokant(is) kalbą, susidurama su visomis kultūrų apraiškomis. Per kalbą perduodama visa tautos patirtis, o kai kurie kultūros aspektai (socialinių gyvenimą reguliuojantys susitarimai, bendravimo modeliai, moralinės taisyklės, verbalinė ir neverbalinė komunikacijos prasmė ir kt.) ypač veikia socialinę interakciją (Argyle 1973: 148).

Bendrieji Europos kalbų metmenys ir kultūra, mokant(is) kalbos

„Bendruosiuose Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenyse“ kultūriam elementui skiriama daug dėmesio. Pabréžiama, kad neužtenka įvaldyti kitos kalbos žodynų ir gramatinės formas, ne mažiau svarbios yra „empirinės viešosios ir privačiosios sričių kasdienio gyvenimo žinios (...), žinios apie kitų šalių ir regionų socialinių gupių bendrąsias vertybės ir įsitikinimus, kaip antai: religinius tikėjimus, tabu, priimtą istorijos supratimą ir t. t.“ (2008: 27). Šiame dokumente yra apibréžiamos kalbos vartotojo/mokinio kompetencijos. Bendrąsias kompetencijas sudaro:

1. Deklaratyviosios žinios (savoir);
2. Gebėjimai ir praktinė patirtis (savoir-faire);
3. Egzistencinė kompetencija (savoir-être);
4. Gebėjimas mokytis (savoir-apprendre).

Deklaratyviosios žinios apima pasaulio pažinimą (tos šalies, kurios kalbos mokomas, geografinės, aplinkos, demografines, ekonominės, politinės ypatybes), sociokultūrines žinias (žinias apie konkrečią kalba kalbančios tautos ar bendruomenės kasdienį gyvenimą, gyvenimo sąlygas, žmonių tarpusavio santykius, vertybės, įsitikinimus, nuostatas, kūno kalbą, visuomenės normas, įprastinį elgesį svarbiausiais asmeninio ar bendruomenės gyvenimo momentais), tarpkultūrinių sąmoningumų (šis aspektas ypatingai svarbus, nes susideda iš žinių ne tik apie kitą kultūrą, bet ir gebėjimo suvokti įvairovę, skirtumus, kultūrų kontekstą) (2008: 137–145).

Tautos, kurios kalbos mokoma(si), visuomenės ir kultūros pažinimas yra pasaulio pažinimo dalis. Siauresne prasme komunikacinė kalbinė kompetencija susideda iš trijų komponentų: lingvistinio, sociolingvistinio ir pragmatinio. Šiame straipsnyje daugiau dėmesio skiriama sociolingvistinė kompetencijai, kuri yra susijusi su sociokultūrinėmis kalbos vartojimo sąlygomis. Bendruosiuose Europos kalbų metmenyse“ yra pateikiamas gairės, kokius kultūrinius aspektus turėtų pažinti besimokantysis, kad igytų sociolingvistinę kompetenciją. Nurodomos temos apie kasdieninį gyvenimą, gyvenimo sąlygas, žmonių tarpusavio santykius, taip pat ir galias bei solidarumą, vertybės, įsitikinimus, nuostatas, susijusias su šiais veiksniiais, kūno kalbą, visuomenės normų pavyzdžius, susijusius su svetingumu, ir tai, kaip jis priimamas, įprastą elgesį svarbiausiais asmeniniais ar bendruomenės gyvenimo momentais. Kiekviena iš šių temų yra išskaidoma į dar smulkesnes dalis (2008: 157).

Akivaizdu, kad kultūrinis elementas randamas tiek bendruosiuose, tiek specifiniuose gebėjimuose. Mokant(is) svetimų kalbų, yra labai svarbu ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją, mokyti(s) atpažinti ir suprasti skirtumus ir panašumus tarp savo ir kita kalba kalbančios tautos kultūrų. Nederėtų pamiršti, kad netgi ta pačia kalba kalbančios bendruomenės atstovai yra be galio skirtinčių ir kitą kultūrą vertina per savo kultūrinės patirties prismę, kurią veikia nacionaliniai stereotipai. Stereotipus būtina sulaužyti, formuojant platesnį kitoniškumo ir jį nulemiančių faktorių suvokimą.

Passak Kramsch, kalbos pamokos metu turėtų būti sukuriama „trečia erdvė“ arba „trečia kultūra“, kaip susidūrimo tarp dviejų kultūrų rezultatas (kultūros, su kuria susiduria, ir savos, besimokančiojo kultūros) (1996: 7). Tai reiškia, kad visų pirma reikia

atsisakyti nuomonės, jog kažkuri kultūra gali būti geresnė ar viršesnė už kitą. Žmonės pažindami kitą kultūrą, gali geriau suprasti ir įvertinti savąjį. Susipažinimas su kita kultūra neturėtų kurti konfliktinės situacijos, taip pat neturėtų išvysti perėjimas į kitą kultūrą, atsisakant savo tapatumo. Tai turėtų būti nuolatinio dialogo, pozityvaus smalsumo, refleksijos ir mainų procesas, kurio metu formuojama daugiakultūrė ir daugiakalbė kompetencija. Skirtingų kalbų ir kultūrų žinios persipina, jos nėra izoliuotos viena nuo kitos, uždarytos skirtinguose stalčiuose. „Bendruosisių Europos kalbų metmenyse“ pažymima, kad, mokantis svetimos kalbos ir susiduriant su kita kultūra, pamažu transformuoja turimos kompetencijos, naujas pažinimas „veikia kultūrinę sąmoningumą, gebėjimus bei praktinę patirtį. Tai individui leidžia ugdyti turtingą, įvairiapusę asmenybę ir plėsti gebėjimus toliau mokytis kalbos bei būti atviresniams naujai kultūrinei patirčiai“ (2008: 69). Idzelis teigia, kad „per kultūrą ir kalbą vyksta (...), asmenybės socializacija bei integracija į visuomenę, savo tapatumo bei kito skirtingumo suvokimas ir pastangos tą skirtingumą įveikti daugiakalbėje bei įvairių kultūrų aplinkoje. Tačiau kultūros dimensijos įvedimas į užsienio kalbų mokymo praktiką nereiškia savo kultūros tapatumo atsisakymo ir aklo žmonių, kuriems studijuojama kalba yra gimtoji, kopijavimo. Tai kur kas sudėtingesnės asmenybės, kurioje abi kultūros sąveikauja bei nutiesiamas tiltas tarp kultūrų skirtumų, sukūrimas“ (Idzelis, 2001: 12).

Tam, kad būtų sėkmingai plėtojama tarpkultūrinė kompetencija kalbos mokymosi metu, ne mažiau svarbus yra pozityvus besimokančiojo nusiteikimas. Būtinės atvirumas naujai patirčiai, pasiruošimas priimti, suprasti, toleruoti kitą kultūrą atstovus. Kita vertus, pats kultūrinis elementas gali tapti motyvuojančiu veiksniu. Juk dažnai pasirinkimą mokytis svetimos kalbos nulemia ne tik ekonominiai, profesiniai poreikiai, ne mažiau svarbūs emociniai veiksnių.

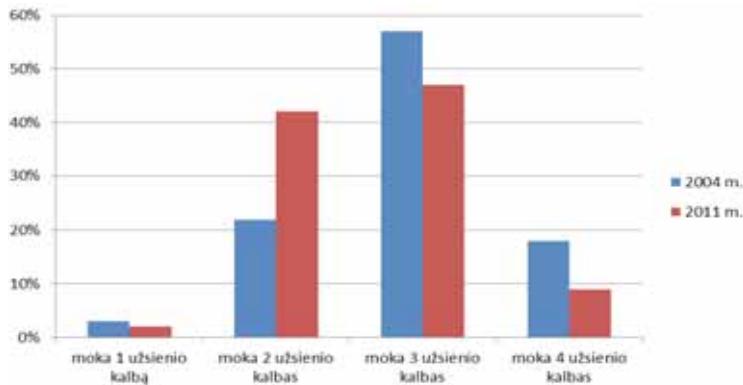
Toliau pristatomu tyrimu buvo siekiama išsiaiškinti kalbų besimokančių studentų kalbių gebėjimų lygį ir palyginti jį su turimomis kultūrinėmis žiniomis.

Tyrimo metodologija

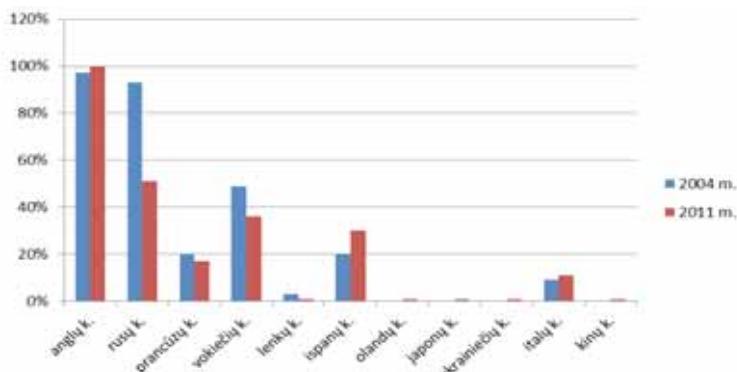
Kultūrinio elemento vaidmuo, mokant(is) užsienio kalbų, nagrinėjamas, remiantis paieka kultūros samprata, kurioje išskiriama „didžioji“ ir „mažoji“ kultūra, taip pat „Bendruosisių Europos kalbų metmenyse“ plėtojama tarpkultūrinės kompetencijos samprata, kad kalbos mokymas(is) yra neatsiejamas nuo kultūros. Duomenys buvo surinkti, 2004 ir 2011 metais atlikus anketinę apklausą, kurioje dalyvavo 152 kalbas besimokantys studentai. Siekiama išsiaiškinti respondentų kalbinius gebėjimus (skaitymo, rašymo, kalbėjimo ir klausymo), susipažinimo su kultūra („didžiaja“ ir „mažaja“) lygmenį bei požiūrį į kultūrinio elemento vaidmenį, mokant(is) kalbą. Šis tyrimas téra tik apžvalginio pobūdžio, todėl gautų rezultatų bei apibendrinimų negalima taikyti visai tokio pat amžiaus žmonių grupei.

Respondentai buvo bakalauro studijų pakopos 1–3 kursų studentai, priklausantys dvim amžiaus grupėms: 19–20 m. (2004 m. 33 %, 2011 m. 43 %) ir 21–22 m. (2004 m. 63 %, 2011 m. 50 %).

2004 ir 2011 metais respondentų nurodytas mokamų kalbų skaičius šiek tiek skyrési. Išliko panašus rodiklis tų, kurie moka tik vieną užsienio kalbą, tačiau sumažėjo mokančiųjų tris užsienio kalbas. 2004 m. tokius buvo 57 %, 2011 – 47 %. Dvi svetimas kalbas 2004 m. mokėjo 22 % apklaustujų, 2011 – 42 %. O 4 kalbas ir daugiau nurodė moką 18 % (2004) ir 9 % (2011) studentų. (žr. 1 pav.). Pastebima, kad 2004 m. daugiau studentų negu 2011 m. nurodė moką 3, 4 ar daugiau kalbų. Tačiau 2004 m. apklausos metu buvo daugiau vyresnių studentų. Tai galėjo nulemti didesnio skaičiaus kalbų mokėjimą.

**1 pav.** Respondentų nurodytas mokamų užsienio kalbų skaičius

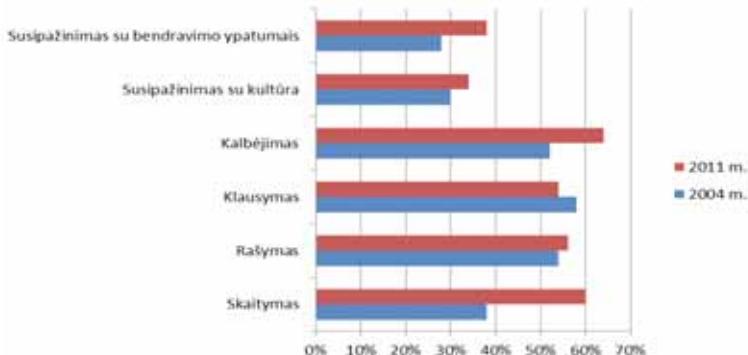
Anglių kalba išlieka pačia populiariausia, 2011 m. jos mokęsi nurodo 100 % studentų. Sumažėjo mokančiųjų rusų, prancūzų ir vokiečių kalbas skaičius, tačiau pastebimas didesnis mokančių ispanų kalbą skaičius. Taip pat nemaža kitų kalbų įvairovė: yra mokančių lenkų, olandų, ukrainiečių, italių ar kinų kalbą.

**2 pav.** Respondentų nurodytos užsienio kalbos, kurias moka

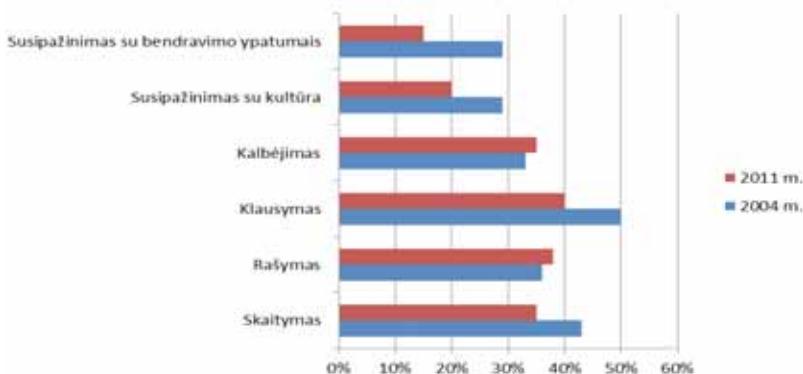
Respondentų buvo prašoma nurodys, kur jie mokësi svetimų kalbų. Paaiškėjo, jog dauguma mokësi kalbų formalajame sektoriuje, t.y., jų žinios įgytos mokykloje arba universitete (2004 m. – 97 %, 2011 m. – 98 %). Dalis apklaustųjų turimas žinias gilio arba mokësi naujų kalbų, būdami užsienyje: dirbdami (2004 m. – 26 %, 2011 m. – 5 %), studijuodami (2004 m. – 17 %, 2011m. – 10 %) ar tiesiog viešėdami svečioje šalyje (2004 m. – 32 %, 2011m. – 14 %). Taip pat dažnai minėtas mokymasis savarankiškai, bendraujant su užsieniečiais, žiūrint televiziją, filmus, klausantis muzikos svetima kalba: 2004 m. – 46 %, 2011 m. – 10 %. Pastebima, kad 2011 m. mažiau studentų gilio savo kalbines ir kultūrines žinias už formaliojo sektoriaus ribų, bet tam įtakotos galėjo turėti

jaunesnis respondentų amžius, dėl kurio jie galėjo turėti mažiau neformaliojo sektoriaus teikiamų mokymosi galimybių.

Studentų buvo prašoma įvertinti savo kalbinius gebėjimus ir susipažinimą su kultūra. Diagramoje pateikiami tik gebėjimai, kuriuos studentai įvertino „puikiai“ ir „gerai“. Apklausos anketose savoka „kultūra“ buvo plačiau paaiškinta: literatūra, istorija, menas, paminklai; o šalia „bendravimo ypatumų“ nurodyta kasdieninės bendravimo, mandagumo normos, vertybės.

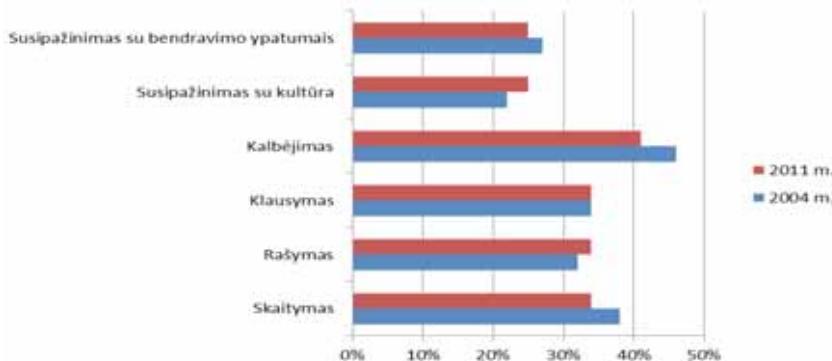


3 pav. Respondentų „puikiai“ ir „gerai“ įvertinti jų pačių anglų kalbos gebėjimai



4 pav. Respondentų „puikiai“ ir „gerai“ įvertinti jų pačių prancūzų kalbos gebėjimai

Prancūzų kalbos mokėjimo lygis sumažėjo, abiejų apklausų metu pastebimas atotrūkis tarp lingvistinių gebėjimų ir susipažinimo su kultūra bei bendravimo ypatumais. 2004 m. susipažinimą su kultūra ir bendravimo ypatumais „puikiai“ ir „gerai“ vertino 29 % apklaustujų, tuo tarpu skaitymo – 43 %, rašymo – 36 %, klausymo – 50 % ir kalbėjimo – 33 %. 2011 m. kultūros pažinimą „puikiai“ arba „gerai“ vertino tik 20 %, susipažinimą su bendravimo ypatumais - 15 %, kitos kalbinės veiklos įvertintos atitinkamai: 35 %, 38 %, 40 % ir 35 % (žr. 4 pav.).

**5 pav.** Respondentų „puikiai“ ir „gerai“ įvertinti jų pačių vokiečių kalbos gebėjimai

Vokiečių kalbos žinių vertinime pastebimos panašios tendencijos kaip ir prancūzų kalbos. Susipažinimas su kultūra ir bendravimo ypatumais išliko panašus, lyginant su 2004 m. (2004 – 27 % ir 22 %, 2011 – 25 % ir 25 %). Pastebimas tas pats atotrūkis tarp lingvistinių ir kultūrinių gebėjimų (žr. 5 pav.).

Rusų kalbos gebėjimai 2011 metais buvo įvertinti žemiau, tačiau įdomu tai, kad néra tokio stipraus atotrūkio tarp kalbinių gebėjimų ir kultūrinių žinių. Kultūrinis pažinimas lenkia kitas lingvistines kompetencijas. 2011 m. „puikiai“ ir „gerai“ skaitymo gebėjimus įvertino 40 %, rašymo 25 %, klausymo – 20 %, kalbėjimo – 20 %, susipažinimą su kultūra – 25 %, o su bendravimo ypatumais – 25 % apklaustujų. Tokie rusų kalbos kompetencijų rezultatai galbūt sietini su tuo, jog rusų kalba vartojama kaimyninėje šalyje, o Lietuvoje yra nemažai rusakalbių žmonių. 50 metų buvimas Sovietų Sajungos sudėtyje paliko Lietuvos daug rusiškos kultūros elementų. Dėl šių priežasčių yra aukščiau vertinimas susipažinimas su rusiška kultūra bei rusakalbių bendravimo ypatumais. Ši patirtis daugiau išgyjama neformaliajame sektoriuje.

**6 pav.** Respondentų „puikiai“ ir „gerai“ įvertinti jų pačių rusų kalbos gebėjimai

Kadangi mokant(is) svetimos kalbos yra labai svarbi mokinio motyvacija, jo požiūris į kalbos mokymą(si), respondentų buvo prašoma įvardyti, kurie gebėjimai jiems asmeniškai yra reikšmingi, besimokant užsienio kalbos. Rezultatai pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė

Respondentų nurodomi svarbiausi gebėjimai, mokantis užsienio kalbos

	Kalbēti	Skaityti	Rašyti	Suprasti šnekamajā kalbā	Susipažinti su kultūra	Susipažinti su bendravimo ypatumais
2004 m.	95 %	86 %	71 %	90 %	19 %	38 %
2011 m.	96 %	96 %	76 %	96 %	67 %	72 %

Gauti duomenys rodo, jog susipažinimas su kultūra ar tautos bendravimo ypatumais ir socialinėmis normomis néra lygiaverčiai kalbiniams gebėjimams, pastarieji besimokantiesiems esti svarbesni. Lyginant apklausų, atliktų 2004 ir 2011 metais, rezultatus pastebima, kad besimokančiųjų sąmoningumas didėja, vis labiau suvokiamas kultūrinio elemento svarba, tačiau atotrūkis tarp kalbinių ir kultūrių elementų išlieka. Apibendrinant, galima būtų teigti, kad susipažinimas su kultūra, bendravimo ypatumais, socialinėmis normomis yra siauresnis nei kalbinių kompetencijų lygmuo. Respondentai savo kalbinius gebėjimus vertino aukštesniu balu, nei susipažinimą su kultūriu elementu.

Išvados

Lyginant 2004 m. ir 2011 m. atliktu apklausų rezultatus, pastebéta:

1. Išaugo besimokančių anglų bei ispanų kalbų skaičius, tačiau sumažėjo besimokančiųjų prancūzų, rusų, vokiečių, lenkų kalbų. Ryškėja anglų, kaip tarptautinės kalbos, vaidmuo ir svarba.
2. Sumažėjo studentų, mokančių 3 ar 4 kalbas skaičius, o mokančiųjų 2 – išaugo. Tokius rezultatus, galima būtų aiškinti dėl anglų kalbos dominuojančio vaidmens sumažėjusiu kalbų mokėjimo poreikiu.
3. Nepasikeitė rodikliai, vertinantys besimokančiųjų kalbų susipažinimą su duotos tautos kultūra ar bendravimo ypatumais. 2004 ir 2011 metais studentai, patys vertindami savo turimus kalbinius gebėjimus, nurodė, kad silpniausiai yra susipažinę su kultūra bei bendravimo ypatumais. Kultūrinis ir socialinis kita kalba kalbančios bendruomenės pažinimas yra siauresnis už respondentų kalbinius gebėjimus. Studentai kalbų mokési formaliajame sektoriuje: mokyklose, universitetuose. Remiantis šiais duomenimis, galima daryti prielaidą, kad mokant kalbų néra skiriamas pakankamai dėmesio tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui, o kultūrinio elemento svarba néra akcentuojama mokymo(si) procese.
4. 2011 metais vykdytos apklausos rezultatai atskleidžia platesnį studentų požiūrį į kalbinius gebėjimus. Pastebima, kad daugiau jų nurodo, jog labai svarbu yra susipažinti su ta kalba kalbančios tautos kultūra ir bendravimo ypatumais. Tačiau šis procentas išlieka žemesnis už kalbinių gebėjimų svarbos vertinimą.

Literatūra

- Areizaga, E., Gómez, I. y Ibarra, E. (2005). „El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación“. *Revista de Psicodidáctica*, num. Sin mes, 27–45.
- Argyle, M. (1973). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth (England): Penguin books.
- Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo Metmenys. (2008). Vilnius: Fridas.
- Brooks, N. (1968). "Teaching Culture in the Foreign Language Classroom" iš *Foreign Language Annals, Volume 1, Issue 3*, Nelson Brooks, 204–217.
- Gómez Jimeno, C. (2006). „La Importancia de Enseñar la cultura en el Aprendizaje de un Idioma“ iš *TOLEITOLA. № 8*. Toledo, 18–34.
- Idzelis R. V. (2002). „Globalizmas ir Europos kalbų įvairovė: kultūros bei švietimo dimensija“, iš *Kalbų vaidmuo Europos integracijos procese: mokslinė konferencija*. Vilnius.
- Lafayette, R. (1988). "Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language Classroom", iš *Towards a New Integration of Language and Culture*. Middlebury, VT: Northeast Conferencia, 1988, pg. 47–62.
- Paricio Tato, S. (2005). „La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis“. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, №. 15, 133–144.
- Pozzo, M. I. y Fernández, S. S. (2008). „La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo“. *Diálogos Latinoamericanos*, num. Sin mes, 97–126.
- Ušinskis K. (1959). Rinktiniai pedagoginiai raštai T.1. Kaunas: Valst. ped. lit. I-kla.
- Thanasoulas, D. (2001). The Importance Of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom is. Internetinis puslapis: http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html, puslapis aplankytas 2011 m. gruodžio 2 d.
- Kramsch, Claire. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 13 pp. Internetinis adresas: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm, puslapis aplankytas 2011 m. gruodžio 2 d.

Rima Sabaliauskienė

Mokslinių interesų kryptys: tarpkultūrinė kompetencija, kultūros ir kalbos santykis, didaktika, ispanų kaip užsienio kalbos dėstytojų metodika

Vytauto Didžiojo universitetas,
Užsienio kalbų centras

K. Donelaičio g. 52, LT-44244 Kaunas, Lietuva
r.sabaliauskiene@ukc.vdu.lt

Rasa Monika Knyza

Mokslinių interesų kryptys: daugiakalbystė, kultūros ir kalbos santykis, didaktika, anglų kaip užsienio kalbos dėstytojų metodika

Vytauto Didžiojo universitetas,
Užsienio kalbų centras

K. Donelaičio g. 52, LT-44244 Kaunas, Lietuva
r.knyza@ukc.vdu.lt

**Daugiakalbystės
kompetencijos plėtojimas
aukštajame moksle**



**Plurilingual Competence
Development in Higher
Education**

VERS LES METHODES ACTIVES DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES

Annotation. Dans cet article les auteurs, en s'adossant sur le courant anglo-saxon «Accelerative learning» et, surtout, sur le «mieux apprendre» développé par Bruno Hourst cherchent à répondre à plusieurs questions pouvant rendre l'enseignement des langues étrangères plus attractif et moins ennuyeux. L'article analyse également les sept phases principales de l'enseignement et la manière dont on pourrait transmettre et activer le savoir pour atteindre meilleurs résultats. Ce travail aborde aussi la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner qui pourrait aider à répondre à des questions posées, et finalement, les résultats d'une enquête empirique effectuée auprès 112 étudiants de l'Université Vytautas Magnus seront présentés pour démontrer que nous travaillons avec des personnalités différentes ayant diverses stratégies d'apprentissage.

Santrauka. Šiame straipsnyje, remiantis anglo-saksų „Accelerative learning“ bei prancūzų Bruno Hourst „mieux apprendre“ metodologija, mėgina atsakyti į klausimus, kaip geriau ir efektyviau mokytis bei deštysti užsienio kalbas, kad mokymo procesas būtų ne nuobodus, bet priešingai – malonus, o rezultatai geresni. Šiame darbe aprašomi Bruno Hourst siūlomi mokymo etapai, pateikiama Howard Gardner daugiasluoksnio intelekto teorija ir jos galimas pritaikymas dėstant užsienio kalbą. Pagal Howard Gardner daugiasluoksnio intelekto teoriją, ne visi žmonės turi tokius pat gebėjimus, jų skirtinį polinkiai ir jie negali dirbti ir mokytis vienodai. Tuo požiūriu tradicinė mokykla yra gana ribota. Anot H. Gardner, mokykla turėtų ne tik suteikti mokiniams žinių, bet taip pat išmokyti mokytis, parodyti jų galimybes, leisti kiekvienam susirasti savo kelią, kitaip tariant, mokykla turėtų būti labiau individualizuota. Straipsnyje akcentuojama ne kokia nors konkrečia teorija ar metodas, bet mokymo(si) ir žinių perteikimo, jų suaktyvinimo, įsiminimo galimi būdai, atsižvelgiant į kiekvieno besimokančiojo individualybę, jo dvaisinę būseną, akcentuojama fizinė ir emocinė mokymo(si) aplinka. Pateikiama apklausos rezultatai, kurie padėjo nustatyti dominuojantį studentų intelektu tipą. Apklausus 112 VDU studentų, besimokančių užsienio kalbą, paaiškėjo, kad 31 % turi vyraujantį vidinį intelektą, 27 % – tarpusavio santiukį, 10 % – kūno-kinestezinį. Tai rodo, kad paskaitų metu mes privalome taikyti įvairius metodus, juos kaitalioti, kad pasiekimame teigiamą rezultatą ir motyvuotume besimokančiuosius.

Pagrindinės sąvokos: intelligences multiples, enseignement/apprentissage des langues étrangères, méthodes actives, motivation, stratégies d'apprentissage, activités langagières.

Introduction

L'apprenant d'aujourd'hui veut apprendre une langue étrangère vite et bien et il le demande aux professeurs. Comment l'aider ? Comment rendre l'apprentissage efficace et intéressant en même temps ? Dans ce travail nous allons essayer de répondre à ces questions en nous appuyant sur le courant anglo-saxon «Accelerative learning» et le «mieux apprendre» développé par Bruno Hourst qui a beaucoup travaillé à ce sujet-là. Pour éviter l'ennui dans l'apprentissage B. Hourst invite les professeurs à se retourner aux choses simples et, tout d'abord, à l'environnement d'apprentissage, à l'individualité des apprenants ainsi qu'à leur état émotionnel. «Ni théorie ni méthode, il s'agit essentiellement d'un changement de regard et de perspective sur la manière dont nous apprenons et sur la manière dont nous transmettons un savoir» (Hourst, 2004: 17). A part de Bruno Hourst dans ce travail nous nous baserons sur les travaux de Howard Gardner ainsi que sur les documents de la Commission de l'Union européenne pour les langues.

Donc, dans cet article les questions suivantes seront traitées: dans un premier temps nous présenterons les phases principales de mieux apprendre élaborées par Bruno Hourst, dans un deuxième temps nous aborderons le modèle des intelligences multiples de Howard Gardner, dans un troisième temps nous discuterons les résultats de l'enquête empirique effectuée auprès 112 étudiants de l'université Vytautas Magnus afin de connaître la préférence de méthode pour apprendre une langue étrangère.

Les phases principales de «mieux apprendre»

Comme nous venons de mentionner dans l'introduction, les objectifs principaux du «mieux apprendre» d'après Bruno Hourst sont les suivants:

- Améliorer la qualité de l'enseignement en le rendant plus plaisant et de réduire le temps de cet apprentissage. D'après lui, il est nécessaire de prendre en compte l'ensemble de la personne, en particulier le conscient et l'inconscient, le corps et les émotions sans oublier l'environnement physique, émotionnel, social et mental. Nous sommes tout à fait d'accord avec cette affirmation de Bruno Hourst car l'évaluation annuelle de nos cours par les étudiants nous démontre bien que les mêmes activités sont évaluées différemment par nos apprenants, donc nous pouvons prétendre que chaque personne a le mode préférentiel d'apprentissage et c'est à nous de retrouver l'équilibre en variant les activités. Nous soutenons également l'idée de l'auteur qu'on apprend mieux dans un état de détente, c'est à dire quand l'élève se sent bien à l'aise, n'a pas peur de s'exprimer, quand il n'est pas collé au banc scolaire où le professeur arrive à réagir à ses émotions, ses capacités, sa créativité.

En ce qui concerne la réduction de temps évoqué par le même auteur, nous sommes un peu réservées. Nous soutenons les postulats des derniers documents du Conseil de l'Europe tels que le Cadre européen commun pour les langues (2001), le Portfolio des langues européennes (2001) qui stimulent les apprenants d'aller vers l'auto apprentissage, l'autoévaluation, d'apprendre tout au long de la vie, mais notre expérience montre aussi que le travail sans contrôle continu de la part des professeurs n'est toujours pas assez efficace, nos étudiants ne sont pas encore si fort motivés pour travailler tous seuls. Nous pensons bien qu'il faudrait y arriver tout doucement en s'assurant de qualité de transfert des connaissances par des exercices variés, des activités ludiques, des projets de classe ainsi que de travail individuel de la part des apprenants. La diminution des heures de contacts et le passage au travail individuel ne devrait pas être trop rapide.

Selon Bruno Hourst, chaque formation devrait contenir sept phases principales: préparation, connexion, transmission, activation, mémorisation, consolidation et clôture. A notre avis, il ne faudrait pas essayer de découper la classe en plusieurs parties pour faire nettement apparaître ces phases-là mais la réflexion là-dessus pourrait être utile, elle stimule notre recherche personnelle, l'observation de nos étudiants afin de les motiver le plus que possible.

Travaillant à l'université il serait vraiment difficile d'obtenir d'avance des renseignements sur nos futurs étudiants (à l'exception de leur faculté et leur année d'études) car les langues étrangères sont proposées en option. Dans notre cas, la préparation s'effectue au niveau des objectifs universitaires. En occurrence, nous pouvons faire connaissance de nos apprenants au fur et à mesure en les observant, en proposant différentes activités y compris l'évaluation et l'auto-évaluation. La connaissance des phases de formation nous permet de réfléchir à la transmission possible du matériel. Par exemple, pour réussir la phase de connexion, nous pourrions suivre le conseil de B. Hourst ainsi que d'autres auteurs, de créer une ambiance agréable à travailler en commençant notre cours par une histoire

drôle, une petite anecdote, une chanson ou une activité brise-glace permettant de se sentir positivement, de se connecter à recevoir de nouvelles connaissances. Ce type d'activités suscite la motivation, la réussite du travail à suivre.

La transmission de nouvelles connaissances est au centre de chaque leçon suivie d'activation et mémorisation. La plus grande partie de ce que nous apprenons aujourd'hui sera oubliée dans les 24 heures, donc, il est indispensable de chercher des stratégies pour aider la mémoire de faire passer l'information de la mémoire à court terme (mémoire de travail) à la mémoire à long terme. Pour le faire efficacement, le professeur pourrait prendre en considération le modèle des intelligences multiples de Howard Gardner que nous présenterons ultérieurement. En présentant les phases principales B. Hourst nous rappelle également quelques principes qui nous semblent importants: celui de couches (commencer des éléments généraux pour parvenir tout doucement aux particuliers) et de segmentation (diviser le matériel en petits segments en prenant en considération les capacités des apprenants). Nous savons tous que l'attention tombe après 15–20 minutes, donc, nous pouvons nous en servir pour le changement d'activités, en passant des activités logiques aux créatives ou artistiques. Il est également intéressant de jouer avec le langage verbal et non verbal en proposant des activités variées individuelles et en groupe: réalisations de projets, simulations (Yaiche 1996: 70–97), études de cas, jeux de rôle, chansons, activités ludiques (Weiss, 1983: 104–116) pour regagner le rythme de travail efficace. Le changement de support serait aussi une solution intéressante. Il est à noter que tous les supports doivent être esthétiquement agréables, clairs, colorés. Pour se souvenir bien des informations acquises il faut que l'atmosphère d'apprentissage soit bonne, les apprenants se sentent en totale sécurité physique et émotionnelle, les critiques et les erreurs doivent être comprises comme faisant partie du processus d'apprentissage. Il est souhaitable de créer des rituels, laisser de la place à l'humour et à la fantaisie, proposer des exercices de la relaxation, faire le rappel régulier de ce qui a été appris mais ce rappel ne devrait pas être chaque fois identique pour éviter l'ennui.

La consolidation des connaissances est une phase très importante. Le contrôle et l'évaluation sont normalement imposés par l'administration de chaque établissement. Le contrôle de qualité est aussi important au professeur qu'à l'apprenant, c'est le retour de l'information. Il faut tester pour le succès et jamais pour l'échec. L'évaluation devrait aussi avoir différentes formes: personnelles (auto évaluation), en petits groupes ou collectives. Cette phase devrait être prolongée par un apprentissage individuel, chez soi et même devrait stimuler l'envie d'apprendre après la formation.

Et la dernière phase d'apprentissage est la clôture où le professeur invite les apprenants à réfléchir sur l'apprentissage et ouvrir sur la suite (Hourst, 2004: 24–180).

Le modèle des intelligences multiples de Howard Gardner

Comme nous venons de mentionner ci-dessus, dans différentes phases d'études il serait préférable de profiter de l'étude de Howard Gardner qui, en collaboration avec Joseph Walter, a proposé la théorie des intelligences multiples (IM). «Il s'agit d'une conception plurielle de l'intelligence qui prend en considération les nombreuses et différentes facettes de l'activité cognitive, et qui reconnaît que nous différons les uns des autres par notre acuité cognitive et nos styles cognitifs contrastés» (Gardner 2001: p. 28). Il distingue sept formes d'intelligences: langagière, logicomathématique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle et intra personnelle. Donc, il nous semble utile de faire un court aperçu des intelligences mentionnées.

L'intelligence langagière: les personnes qui aiment lire, raconter des histoires, faire différents jeux de mots comme mots croisés, Scrabble sont dotées de cette intelligence.

L'intelligence logicomathématique: on pourrait facilement reconnaître ce type d'intelligence chez des personnes qui ont la capacité à calculer, à raisonner, à compter, à résoudre des problèmes, à prendre des notes d'une manière linéaire, aiment expérimenter d'une manière logique.

L'intelligence spatiale: c'est la capacité de créer des images mentales, de résoudre des problèmes spatiaux. Les personnes qui ont cette intelligence bien développée lisent facilement les cartes, les diagrammes, ont un bon sens d'orientation. Elles aiment faire toutes sortes de jeux d'orientation comme par exemple puzzles, se souviennent bien des images, aiment l'art.

L'intelligence musicale: c'est la capacité d'avoir des données de reconnaître des structures rythmiques et musicales. D'après certaines recherches empiriques, certaines régions de l'hémisphère droit sont très importantes pour la perception et la production de la musique. On peut reconnaître cette capacité chez quelqu'un qui fredonne tout le temps, bat du pied, saisissent facilement des accents des langues étrangères.

L'intelligence kinesthésique: c'est une sorte d'intelligence qui permet de bien contrôler les mouvements du corps, de s'exprimer à l'aide du mouvement, d'être habile avec les objets. Les personnes dont ce type d'intelligence est prioritaire sont très douées pour les travaux manuels, elles sont sportives, apprennent mieux en bougeant.

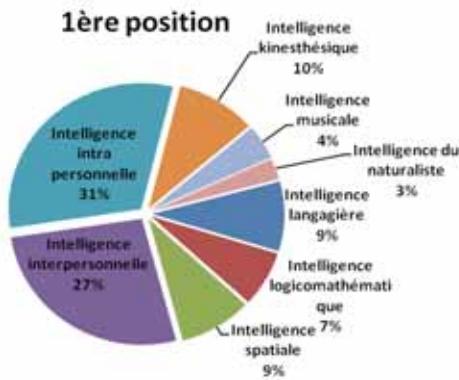
L'intelligence interpersonnelle: c'est une intelligence qui permet d'entrer très facilement en relation avec les autres personnes, de travailler en équipe, de jouer au médiateur. Cette capacité ne dépend pas forcément du langage.

L'intelligence intra personnelle: c'est le type d'intelligence qui se manifeste par une bonne connaissance de soi-même. De telles personnes savent rester seules, se motivent personnellement, aiment lire, écrire des journaux intimes. Howard Gardner propose également d'ajouter la huitième intelligence: intelligence naturaliste et peut-être spirituelle, existentielle ou morale. L'intelligence du naturaliste est propre aux gens qui aiment rechercher la structure interne d'un phénomène, d'un processus, regrouper des éléments selon certaines caractéristiques internes (Gardner 2001: p. 35–55).

Les intelligences multiples en pratique

Si on jette l'œil sur nos étudiants, on voit que leurs aptitudes pour apprendre une langue étrangère sont très différentes. Une recherche plus approfondie à ce sujet-là a été effectuée par les mêmes auteurs dans l'article *Pratiquer les intelligences multiples de Howard Gardner dans la classe de langues étrangères* (Kazlauskaitė et al, 2011: 105–108). Ici nous ne présenterons que les intelligences en première position pour démontrer que nous travaillons avec les personnalités très différentes.

31 % des étudiants interrogés – (cf. diagramme no 1) possèdent l'intelligence intra personnelle comme prioritaire. Selon Bruno Hourst ces personnes donnent les préférences aux réflexions personnelles, elles aiment également les résolutions de problèmes, elles se concentrent facilement, privilient les procédés de pensée analytique. En apprenant ou travaillant ce type de gens veulent savoir le but d'une activité concrète, à quoi ce travail peut leur servir, ils veulent la faire tout à fait individuellement pour ressentir un vrai plaisir, lier une nouvelle information à des compétences antérieures, développer des plans de progression. Il est préférable de leur proposer les pratiques de l'autoévaluation (Hourst, 2004: 106–113).

**Diagramme no 1.** Intelligence dominante

27 % des sondés ont l'intelligence interpersonnelle étant la plus développée, c'est à dire, contrairement aux premiers, ces étudiants préfèrent le travail d'équipe, aiment les projets de classe, ils aiment travailler avec les autres, peuvent changer facilement de partenaires, il ne leur faut pas beaucoup de temps pour s'adapter à une nouvelle situation, donc, ils apprennent mieux avec les autres, participent volontairement dans les débats, les discussions, ils prennent les interviews, ils sont de bons organisateurs pour mettre en scène les spectacles, simuler différentes situations. En résumant on peut dire qu'ils aiment les méthodes actives, et souvent, les activités individuelles les ennuent. 10 % des sondés (cf. diagramme no 1) privilégient l'apprentissage en bougeant. L'intelligence kinesthésique est le mieux développée chez eux, ils ont de la difficulté de rester immobiles trop longtemps, ces étudiants préfèrent le mouvement. Ce type d'étudiants apprend mieux en marchant, en se déplaçant. Les voyages d'études les fascinent. Ils aiment les activités qui permettent de bouger. D'habitude, ils sont très créatifs.

L'intelligence verbale/linguistique n'est dominante que chez 9 % des sondés. Ces étudiants aiment faire les mots croisés, les jeux de définitions, résumer le texte, paraphraser, décrire, faire des exposés, écrire le commencement ou la fin d'une histoire quelconque, écrire des poèmes d'après les consignes ou les modèles proposés, inventer les mots nouveaux, jouer les jeux de simulation.

En résumant les résultats de l'étude nous pouvons déjà dire que les méthodes traditionnelles risquent à ne pas être très effectives car elles s'appuient sur les intelligences linguistique/verbale et logicomathématiques. La recherche effectuée a démontré la nécessité du travail très contrastif. Dans notre cas l'intelligence interpersonnelle et intra personnelle prédominent donc, l'application du travail basé sur l'intelligence verbale et logique provoquerait l'évaluation plutôt négative de la part des étudiants d'où la nécessité de connaître les personnalités et d'adapter les méthodes appropriées.

Conclusions

Vu l'ensemble nous pouvons tirer les conclusions suivantes:

1. Le professeur devrait s'intéresser aux phases d'apprentissage pour organiser mieux le travail et pour susciter l'intérêt à apprendre les langues étrangères.

2. Le transfert des connaissances et des habiletés appropriées par des activités variées assure la qualité de l'enseignement.
3. Les méthodes choisies doivent favoriser tous les styles d'apprentissage.
4. Les tests sur les intelligences multiples aident à développer la capacité des étudiants à réfléchir sur leurs propres stratégies d'apprentissage.
5. La pratique des intelligences multiples aide le professeur à mieux connaître les apprenants et soi-même.
6. Il est indispensable de respecter les lois de l'attention et de la mémorisation pour rendre l'apprentissage plus effectif et moins ennuyeux.
7. L'évaluation doit porter sur le succès et doit avoir différentes formes (auto évaluation, évaluation en groupe, contrôle continue).
8. Les étudiants doivent se rendre compte de l'utilité du travail proposé.

Bibliographie

- Abdelgaber, S. (2005). *Les intelligences multiples*. http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1952.
- Gardner, H. (2004). *Les intelligences multiples. La théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Paris: Editions Retz.
- Hourst, H. (2002). *Au bon plaisir d'apprendre*. Paris: InterEditions.
- Hourst, H. (2002, 2004). *Former sans ennuyer*. Paris: Editions d'Organisation.
- Cadre Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, (2001). Conseil de l'Europe. Paris: Les Editions Didier.
- Kazlauskaitė, D.; Andriuškevičienė A.; Rašinskienė S. (2011). „Pratiquer les intelligences multiples de Howard Gardner dans la classe de langues étrangères“ iš *Verbum 2 tomas. Lingvistikos ir edukologijos tyrinėjimai*, Vilnius: 101–110.
- Little, D. Perclova R. (2001). *Portfolio européen des langues: guide à l'usage des enseignants et formateurs*. Division des Langues Vivantes, Strasbourg.
- Weiss, F. (1993). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris: Hachette.
- Yaïche, F. (1996). *Les simulations globales*. Paris: Hachette FLE.
- Test sur les intelligences multiples*. Internetinis adresas: <http://www.district5.nbed.nb.ca/mario/documents/sondagelang.doc>.

Jūratė Andriuškevičienė

Mokslinių interesų kryptys: Didaktika, vokiečių kalbos užsienio kalbos dėstytojo metodika, informacinių technologijų taikymas užsienio kalbos mokymėsi

Vytauto Didžiojo universitetas,
Užsienio kalbų centras
K. Donelaičio g. 52, LT-44244 Kaunas, Lietuva

Daina Kazlauskaitė

Mokslinių interesų kryptys: Didaktika, prancūzų kalbos užsienio kalbos dėstytojo metodika

Vytauto Didžiojo universitetas,
Užsienio kalbų centras
K. Donelaičio g. 52, LT-44244 Kaunas, Lietuva

Svetlana Rašinskienė

Mokslinių interesų kryptys: Didaktika, anglų kalbos užsienio kalbos dėstytojo metodika, informacinių technologijų taikymas užsienio kalbos mokymėsi.

Vytauto Didžiojo universitetas, Užsienio kalbų centras
K. Donelaičio g. 52, LT-44244 Kaunas, Lietuva
s.rasinskiene@ukc.vdu.lt

ENHANCING LEARNER MOTIVATION IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES

Santrauka. Motyvacija yra vienas iš svarbiausių mokymo(si) veiksnių. Tai taip pat yra viena iš svarbiausių prielaidų mokytis anglų kalbos, kuri dėstoma Vytauto Didžiojo universitete kaip privalomas dalykas. Šiame darbe bus pristatyta keletas metodų, kurie gali būti taikomi užsienio kalbos paskaitoje motyvuoti besimokantįjį. Taip pat apžvelgiamas sėkminges mokymasis ir motyvacijos įtaka jam. Pirmiausia šiame straipsnyje bus apžvelgti teoriniai motyvacijos aspektai, dėmesį kreipiant į motyvavimo metodiką ir jos praktinį pritaikymą užsienio kalbos paskaitose. Taip pat bus pristatytas 2010 metais Vytauto Didžiojo universitete atliktas tyrimas, kuriamo apklausti studentai pateikė savo nuomonę apie motyvavimą ir motyvaciją anglų kalbos paskaitų metu. Tyrimo rezultatai padėjo nustatyti, kokie motyvavimo metodai gali būti taikomi užsienio kalbos paskaitose. Taip pat pateikiamas rekomendacijos užsienio kalbų mokytojams (dėstytojams), kurie norėtų motyvavimo metodus taikyti savo pamokose (paskaitose).

Abstract. Motivation is said to play a vital role in education. Being a driving force behind one's learning, it is the most important prerequisite for successful learning. Drawing on this idea, we have tried to look at what we, as teachers, can do to motivate our students to learn English, which is taught at Vytautas Magnus University as a compulsory subject. The current paper aims at presenting possible traditional and non-traditional educational techniques that can be used in Modern Foreign Language (MFL) classes to motivate learners. We also look at what constitutes successful learning and how motivational factors can influence it. In this paper we have first looked at some theoretical aspects of motivation, taking into consideration various motivational techniques and their practical application in MFL classes. We have also carried out a study, asking Vytautas Magnus University students to answer a short questionnaire about motivation. The results of the research are the core of the paper. The research results enabled us to consider and re-evaluate the motivational techniques that MFL teachers often use in their classes. We did this bearing two primary questions in mind: how effective are the motivational techniques that teachers currently use in their classes, and do teachers use innovative motivational techniques in their teaching? Finally, we offer some recommendations for MFL teachers who would like to use innovative motivational techniques in their classes.

Key terms: motivation, innovative motivational techniques, successful learning.

Introduction

The aim of the current paper is to present possible traditional and non-traditional educational techniques that can be used in modern foreign language classes to motivate learners. In order to achieve the goal the following objectives were set:

- to ground theoretically the implementation of possible motivational techniques;
- to present a study that was carried out at Vytautas Magnus University in May, 2010, about the motivation of university students;
- to provide practical recommendations for English language teachers on how to motivate students to learn.

According to Harmer (2007), successful learning cannot be separated from motivation; in order to succeed at something, we must want to do it. Therefore, it is important to understand what motivation is, where it comes from, and how it can be sustained. Harmer

(2007) defines motivation as "some kind of internal drive, which pushes someone to do things in order to achieve something". For instance, this is the feeling that makes people want to learn to swim or drive a car. In a similar way, the same feeling pushes you towards learning a foreign language.

Harmer (2007) suggests a clear distinction between *intrinsic* and *extrinsic* motivation. *Intrinsic* motivation comes from 'inside' of the individual. Intrinsic motivation, according to Harmer (2007), "produces better results than its extrinsic counterpart". A possible explanation for this is that intrinsic motivation is much more powerful, stronger and more important than the extrinsic one. From the psychological point of view, intrinsic motivation is accepted as more prominent because of the fact that imposed reasons for motivation are usually accepted with less enthusiasm and there is almost always resistance to them. Examples of intrinsic motivation are one's personal or professional ambitions, a wish to travel to other countries without communication problems, or one's desire to learn about other cultures.

Extrinsic motivation, as the name suggests, comes from the 'outside' of the individual. It is a less powerful motivation but it is also an important part of learners' ability to achieve certain goals. Instances of such motivation are one's wish to achieve better prospects in employment, high salary or an approaching exam.

According to Wlodkowski (2008), "gaining, holding, and focusing attention supports the notion that learning is frequently, partly or wholly, work. Intrinsic motivation makes this effort worthwhile, but, more often than not, it does not make arduous persistence unnecessary" (Wlodkowski, 2008, p. 226).

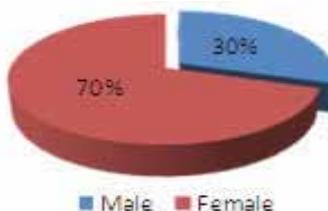
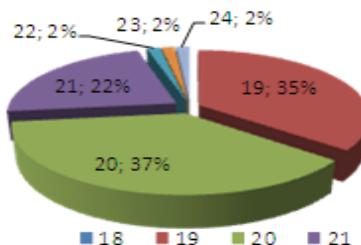
Wlodkowski (2008) also suggests that other factors—personal skill and quality of instruction, for example—are also necessary for learning to occur. If the learning tasks are well beyond their current skills or prior knowledge, people will not be able to accomplish them, no matter how motivated they are. In fact, at a certain point these mandatory learning factors, including motivation, are insufficient. For example, if learners are involved in a genuinely challenging subject for which they have the necessary capabilities, a point will come at which further progress will require effort (motivation), whether in the form of extra practice or increased study time, to make further progress (Wlodkowski, 2008).

Gilbert (2002) provides the following steps with the aim of enhancing learner motivation in English classes:

- Ensure you are doing all you can to develop and maintain high levels of hope.
- Bear in mind what you, as a teacher, can do to help your community with its hope levels.
- Set up opportunities, such as effective brainstorming sessions, for everyone to succeed in your classroom.
- Make sure you have a 'vision' and ensure that everyone knows what it is.
- Teach to 'hearts and minds' as well as the brains of all your students (Gilbert, 2002).

Research results and discussion

In May, 2010, a study was carried out at Vytautas Magnus University. The aim of the research was to establish how motivational techniques can be applied in English language teaching in order to enhance learners' motivation to learn foreign languages. In total, 68 students participated in the research. Figures 1 and 2 present the age and sex distribution among the respondents:

**Fig. 1.** Gender distribution among respondents**Fig. 2.** Age distribution among respondents

As can be seen from the figures presented above, the majority of the respondents were female and aged between 19 and 21, mostly the students of the first and the second year. The respondents were asked to answer some questions about their motivation to learn English and other foreign languages. First, the respondents were asked if they considered themselves to be motivated to learn foreign languages. Their answers are illustrated in Figure 3:

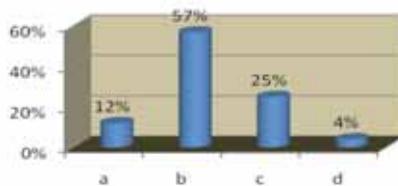
**Fig. 3.** Self-identified learner motivation

Figure 3 presents how motivated the students think they are in terms of learning a foreign language. The possible answers were as follows: "I am very motivated" (a); "I am motivated" (b); "I am not very motivated" (c); "I am not motivated at all" (d). As can be seen from the graph, most students selected option (b), stating that they were motivated, and almost a third of respondents said that they were not motivated. Very motivated students only made up 12 % of all respondents.

It is possible to state that there are various different reasons for students being unmotivated. The respondents were asked to identify the reasons for being unmotivated by stating what would make them more motivated. Their responses can be seen in Figure 4:

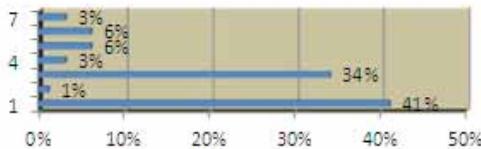


Fig. 4. Student motivation factors

The question asked the respondents to provide one factor that is crucial in enhancing student motivation. The respondents could choose seven options: (1) "more interesting classes"; (2) "distance learning possibility"; (3) "non-boring teachers"; (4) "less homework"; (5) "fewer contact hours"; (6) "more homework" and (7) "more contact hours". As can be seen from Figure 4 above, the two factors that the respondents think are the most significant that could influence their motivation are "more interesting classes" (41 %) and "non-boring teachers" (34 %). Other suggestions were not popular choices. This suggests that students really appreciate and emphasize the importance of teacher's personal qualities above other motivational factors.

Figure 5 presents students answers to the question of whether the classes of foreign languages should be made obligatory. At the moment, the attendance of classes (except for practical seminars) is optional.

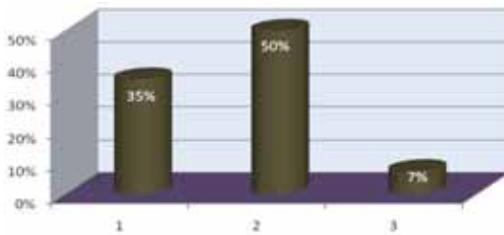


Fig. 5. Obligatory and optional classes

As can be seen from the research findings presented in Figure 5, most students answered the question negatively: 50 % suggest that this initiative should not take place, with 35 % of students suggesting that the obligatory attendance of classes should be the rule. 7 % do not have any corresponding ideas.

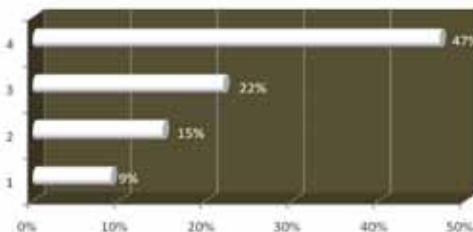


Fig. 6. Student attendance patterns

Figure 6 presents English language classes attendance patterns of students. Most respondents (almost a half) identified that they attended from 10 % to 20 % of classes (4) and approximately 22 % of respondents attended up to 50 % of classes (3). Fewer people (only 15 %) attended from 50 % to 70 % of classes (2) and the smallest number of people (9 %) attended up to 95 % of English classes (1).

Conclusions and recommendations

Having analysed the data from student questionnaires it is possible to draw certain conclusions and offer recommendations to teachers. The conclusions of the research are as follows:

– the personality of the teacher, according to the respondents' answers, plays a vital role in the motivation of the student: It is important that the teacher be inspired and motivated him/herself if (s)he wants his/her students to do well in class;

– according to the research presented above almost a third of all students feel that they are unmotivated to learn a foreign language. Thus, various motivational techniques should be applied in the process of teaching;

– the attendance of classes at Vytautas Magnus University, since it is optional, can be viewed as an indicator of whether certain educational / motivational techniques work or not.

In order to keep their students motivated, teachers are encouraged to use a wide range of motivational techniques that can be applied easily within the class setting:

– to encourage students to keep a type of a *Diary of Achievement*, which could be useful for various purposes, for instance reflecting on the things one has learned or for effective time management;

– creating learning activities which are relevant to the students, for instance, by including ideas from student life and environment;

– balancing the difficulty of tasks so that the tasks are of the level just above the students' so the activities are neither too easy nor too complex;

– regular personal feedback on performance, which is one of the strongest motivating aspects in education;

– possibility for students to express their interests / hobbies in class setting.

References

- Gilbert, I. (2002). *Essential Motivation in the Classroom*. London: RoutledgeFalmer.
Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education.
Wlodkowski, R.J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn: a Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. 3rd. ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Diana Ribikauskienė

Mokslinių interesų kryptys: tarpkultūrinė kompetencija, kultūros ir kalbos santykis, didaktika, anglų kaip užsienio kalbos dėstymo metodika

Vytauto Didžiojo universitetas,
Užsienio kalbų centras

K. Donelaičio g. 52, LT-44244 Kaunas, Lietuva
d.ribikauskiene@ukc.vdu.lt

Saulius Skučas

Mokslinių interesų kryptys: daugiakalbystė, kultūros ir kalbos santykis, didaktika, anglų kaip užsienio kalbos dėstymo metodika, queer studijos

Vytauto Didžiojo universitetas,
Užsienio kalbų centras

K. Donelaičio g. 52, LT-44244 Kaunas, Lietuva
s.skucas@ukc.vdu.lt

AUKŠTOSIOS MOKYKLOS ABSOLVENTŲ KALBINIAI PASIEKIMAI DAUGIAKALBYSTĖS ASPEKTU

Abstract. Due to various social transformations and changes in the context of the Bologna process and Lifelong Learning paradigms foreign language competence has become a very important criterion of personal maturity serving mutual understanding, democracy, stability and interaction with the world. Therefore, the Council of Europe (CoE) pays a great attention to language policy, stresses the value of linguistic diversity, the importance of the opportunity for all to learn several languages. Higher education institutions have to comply with the European Union's linguistic diversity policy, which aims to create an environment conducive to all the languages to be used, taught and learned. The higher education graduate status naturally requires developing the first foreign language skills at C1/C2 level. In addition, higher education institution students, according to the European Union's education and language policy directives and the requirements of global multicultural and multilingual world of work have to obtain at least two other foreign language skills, as absolutely necessary for living and working in a multilingual and multicultural social environment. Empirical study was designed to establish the higher education institution graduate foreign language competence in terms of multilingualism.

Santrauka. Vykstant įvairioms transformacijoms ir pokyčiams visuomenėje, Bolonijos proceso ir mokymosi visą gyvenimą paradigmą fone užsienio kalbų kompetencija tapo labai svarbiu asmenybės brandos kriterijumi, tarnaujančiu savitarpio supratimui, demokratijos stabilumui ir bendravimui su pasauliu. Todėl Europos Taryba (ET) skiria labai didelį dėmesį kalbų politikai, akcentuoja kalbų įvairovės vertę, galimių vienims išmokti kelias kalbas svarbą. Aukštostosios mokyklos turi laikytis Europos Sajungos kalbų įvairovės politikos, kuri siekia sukurti aplinką, palankią visoms kalboms vartoti, mokyti ir mokytis. Aukštostosios mokyklos absolvento statusas natūraliai reikalauja išsiugdyti pirmosios užsienio kalbos gebėjimus, atitinkančius C1/C2 mokymosi pasiekimų lygmenį. Be to, aukštostosios mokyklos studentai, remiantis Europos Sajungos švietimo ir kalbų politikos direktyvomis bei natūraliaisiais perspektyviniais socialiniaisiais, profesiniaisiais ir akademinius studentų poreikiaus Bolonijos proceso ir mokymosi visą gyvenimą paragimoje ir globalaus daugiakultūrinio bei daugiakalbio veiklos pasaulio reikalavimais, turi igyti bent dvejų kitų užsienio kalbų gebėjimus, kaip neišvengiamai būtinus, gyvenant ir dirbant daugiakalbėje ir daugiakultūréje socialinėje aplinkoje. Empiriiniu tyrimu buvo siekta nustatyti pirmosios studijų pakopos absolventų aukštojo mokslo institucijoje igytas užsienio kalbos kompetencijas daugiakalbystės požiūriu.

Pagrindinės sąvokos: aukštoji mokykla, absolventai, daugiakalbystė, kalbiniai pasiekimai.

Įvadas

Sparti pasaulinė globalizacija ir technologizacija veikia ir koreguoja valstybės raidos strategiją ir ekonominę politiką. Aukštojo mokslo institucijos tokiam kontekste turėtų orientuotis į aukščiausius mokslo standartus, būti universalios ir užtikrinti studentų pagrindinių sociokultūrinių, profesinių ir akademinių kompetencijų plėtojimą, kad jie gebėtų sėkmingai funkcionuoti šiuolaikinėje visuomenėje ir gebėtų konkuruoti veiklos pasaulyje. O viena iš svarbiausių šiuolaikinės globalios visuomenės ir šiuolaikinio globalaus veiklos pasaulio ypatybių yra daugiakultūriškumas ir daugiakalbiškumas. Vadinas, aukštojo mokslo institucijos absolventui svarbu igyti komunikacijos tokioje aplinkoje kompetenciją.

Žmonių visuomenės raidoje komunikacija buvo ir yra viena iš svarbiausių gyvenimo būtinybių. Žmonės sukūrė ir kuria, vartojo ir vartoja įvairiausias komunikacijos priemones

ir jų sistemas. Svarbiausia iš visų komunikacijos formų šiuolaikiniame veiklos pasaulyje yra kalba. Kalbų ir kultūrų įvairovė šiuolaikinėje globalioje visuomenėje sėlygoja komunikacijos kompleksiskumą ir sudėtingumą bei komunikacinės kompetencijos plėtojimo svarbą, daro įtakos užsienio kalbų komunikacinės kompetencijos plėtojimo ypatumams.

Remdamiesi kompetencijos koncepto apibrėžimo turiniu, mokslininkai įvairiai klasifikuoją kompetencijas, tačiau bet kurioje klasifikacijoje viena iš svarbiausiųjų bendrujų kompetencijų – socialinė kompetencija, kuriai pirmiausia priskiriamos komunikacinės žinios, įgūdžiai ir gebėjimai. Užsienio kalbų komunikacinės kompetencijos plėtojima, jos svarbą daugiakalbėje ir daugiakultūréje visuomenėje nagrinėjo ir įrodė užsienio šalių mokslininkai Hymes (1966, 1971), Philipsen (1975), Halliday ir Hasan (1976), Canale ir Swain (1980), Faerch (1983), Coseriu (1985), Van Ek (1986), Bachman (1990), Sheils (1995), Scollon ir Scollon (1995), de Beaugrande ir Dressler (1996), Hymes ir Savignon (1997), Cameron (2001), Lindlof ir Taylor (2002), Littlejohn ir Foss (2005), Leung (2005), Lin (2010) bei Lietuvos tyrėjai Cesevičiūtė ir Minkutė-Henrickson (2001), Mačianskienė (2001, 2004), Suchanova (2006), Šernas (2006) ir kiti mokslininkai.

Užsienio kalbų mokymui ir mokymuisi ne vienai dešimtmetį skiriama didelis dėmesys ne tik užsienio, bet ir lietuvių tyrėjų darbuose. Pradėjus formuotis naujai, mokymusi visą gyvenimą pagrįstai, švietimo ir užsienio kalbų politikai ES, mokslinis susidomėjimas užsienio kalbų mokymu ir mokymosi srityimi dar labiau išauga. Užsienio kalbų mokymo ir mokymosi srityjau du dešimtmečius aktyviai tyrinėja Lietuvos aukštųjų mokyklų mokslininkai ir tyrėjai-praktikai: Statkevičienė (1993), Grėbliauskienė (1997), Minkutė (1997), Reksnienė (1997), Jacikevičius (1970; 1999), Kondraškienė (1999), Škudienė (1999), Mi- niotienė (2000), Daubarienė (2000), Vėterytė (2000), Klimovienė (1992, 1997, 2000), Servaitė (2001), Janulienė (2001), Balžakienė (1998, 2002), Ramoškienė (2002), Rinkevičienė (2000, 2002), Zdanytė (2000, 2002), Liubinienė (2000, 2002), Žindžiuvienė (2002, 2003), Tamošiūnienė (2003), Kaminskienė (2001, 2004), Cesevičiūtė (2003, 2004), Janulevičienė (2004), Darginavičienė (2005), Burkšaitienė (2006), Šernas (1976, 1994, 1999, 2006), Šliogerienė (2001, 2002, 2006), Kuzmienė, Čikotienė, Kardelis (2005), Tuomaitė (2002, 2009, 2010), Mačianskienė (2004) ir kt.

Tyrimų gausa užsienio kalbų mokymo ir mokymosi srityje taip pat liudija užsienio kalbų svarbą. Dėl įvairių transformacijų ir pokyčių visuomenėje, susijusių su Bolonijos procesu ir mokymosi visą gyvenimą paradigmą įtakos, užsienio kalbų kompetencija tapo labai svarbiu asmenybės brandos kriterijumi, tarnaujančiu savitarpio supratimui, demokratijos stabilumui ir bendravimui su pasauliu. Todėl Europos Taryba (ET) skiria labai didelį dėmesį kalbų politikai, pabrėžia kalbų įvairovės vertę, galimių visiems išmokti keliais kalbas svarbą. Aukštosios mokyklos turi laikytis Europos Tarybos kuriamos Europos Sajungos kalbų įvairovės politikos, kuri siekia sukurti aplinką, palankią visoms kalboms vartoti, mokyti ir mokytis. Kalbų įvairovės déka Europa yra unikalir nepaprastai turtinga. Aukštojo mokslo institucijų uždavinys yra propaguoti ir saugoti šią vieną iš pagrindinių Europos vertybų.

Europos Taryba kveičia visas šalis, atsižvelgiant į atitinkamas nacionalines politinių teisinių, biudžeto bei švietimo ir rengimo sistemų sąlygas bei prioritetus, siekti įvairių su užsienio kalbų mokymu/si susijusių tikslų. Europos Sajungos komunikatai, t. y., 2002 m. Barselonos komunikatas (be gimtosios, mokėti dar dvi kalbas), Kalbų mokymosi ir lingvistinės įvairovės skatinimas: veiksmų planas 2004–2006 metams (2003), Nauja daugiakalbystės pagrindų strategija (2005), Daugiakalbystės komisaro pareigybės įkūrimas 2007 m., Daugiakalbystė – Europos turtas ir bendras rūpestis (2008) ir kiti ES švietimo ir užsienio kalbų politikos dokumentai ragina ir įpareigoja ES šalis nares plėtoti ju piliečių užsienio kalbų kompetencijas.

Europos Tarybos patvirtinti Bendrieji Europos kalbų metmenys: mokymasis, mokymas, vertinimas (2008) – tai pagrindinė užsienio kalbų mokymo programa, kurioje apibūdinti šeši pagrindiniai kalbų mokėjimo lygmenys. Bendrojo lavinimo mokyklų išsilavinimo standartai užsienio kalbų srityje sukurti, remiantis Bendraisais Europos kalbų metmenimis, atsižvelgiant į besimokančiojo amžiaus, esamų sąlygų ir nacionalinės švietimo sistemos veiksnius. Užsienio kalbų gebėjimų srityje bendrojo lavinimo mokyklų standartai numato pasiekti B2 (skaitymo C1) pirmosios bendrosios užsienio kalbos pasiekimų lygmenį ir B1 antrosios bendrosios užsienio kalbos lygmenį.

Aukštostos mokyklos absolvento statusas natūraliai reikalauja išsiugdyti pirmosios užsienio kalbos gebėjimus, atitinkančius C1/C2 mokymosi pasiekimų lygmenis, visose recepcinės ir produkcinės kalbinės veiklos – skaitymo, rašymo, kalbėjimo ir klausymo – srityse. Be to, aukštostos mokyklos studentai, remiantis Europos Sajungos švietimo ir kalbų politikos direktyvomis bei natūraliais perspektyviniais socialiniais, profesiniai ir akademiniai studentų poreikiais Bolonijos proceso ir mokymosi visą gyvenimą paradigmą ir globalaus daugiakultūrinio ir daugiakalbio veiklos pasaulyje reikalavimais, turi igyti bent dviejų kitų užsienio kalbų gebėjimus, kaip neišvengiamai būtinus, gyvenant ir dirbant daugiakalbėje ir daugiakultūrėje socialinėje aplinkoje. Užsienio kalbų kompetencijos (daugiakalbystės) plėtojimo aktualumas globalumo ir asmeninės brandos mastu, gimtosios šalies ar tarptautinėje erdvėje, visose gyvenimo srityse (asmeninėje ir visuomeninėje, profesinėje ir akademinėje) ir visose žmogaus gyvenimo pakopose mokymosi visą gyvenimą paradigmą leidžia ižvelgti ir suformuluoti egzistuojančią užsienio kalbų kompetencijos plėtojimo aukštojo mokslo lygmenyje problemą.

Tyrimo metodai

Empiriniu tyrimu buvo siekta nustatyti pirmosios studijų pakopos absolventų aukštojo mokslo institucijoje igytas užsienio kalbos kompetencijas daugiakalbystės požiūriu, t. y., kokių užsienio kalbos kompetencijų igjija ir kokių kalbų kompetencijas plėtoja aukštojo mokslo institucijoje studijas pasirinkę pirmosios studijų pakopos studentai, kiek kalbų per studijų laikotarpį išmoksta pirmosios studijų pakopos absolventai aukštojo mokslo institucijoje, kiek kalbų per studijų laikotarpį išmoksta pirmosios studijų pakopos absolventai aukštojo mokslo institucijoje pagal mokslo sritis ir atskirų mokslo sričių studijų programas, ar pirmosios studijų pakopos absolventų daugiakalbystės kompetencijos atitinka ir jei taip, kiek atitinka, aukštostos mokyklos absolvento statusą kalbinės kompetencijos aspektu pagal Europos Komisijos švietimo politikos ir kalbų politikos rekomendacijas daugiakalbystei.

Empirinio tyrimo objektas – pirmosios studijų pakopos absolventų daugiakalbystė.

Empirinio tyrimo tikslas – nustatyti pirmosios studijų pakopos absolventų aukštojo mokslo institucijoje igytas užsienio kalbos kompetencijas daugiakalbystės požiūriu.

Empirinio tyrimo klausimai:

- Kokių užsienio kalbos kompetencijų yra igiję ir kokių kalbų kompetencijas plėtoja aukštojo mokslo institucijoje studijas pasirinkę pirmosios studijų pakopos studentai?
- Kiek kalbų per studijų laikotarpį išmoksta pirmosios studijų pakopos absolventai aukštojo mokslo institucijoje?
- Kiek kalbų per studijų laikotarpį išmoksta pirmosios studijų pakopos absolventai aukštojo mokslo institucijoje pagal mokslo sritis ir atskirų mokslo sričių studijų programas?

- Ar pirmosios studijų pakopos absolventų daugiakalbystės kompetencijos atitinka ir jei taip, kiek atitinka, aukštosios mokyklos absolvento statusą kalbinės kompetencijos aspektu pagal Europos Komisijos švietimo politikos ir kalbų politikos rekomendacijas daugiakalbystei?

Empirinio tyrimo uždaviniai:

- Atliekti tyrimo rezultatų analizę ir nustatyti, kokių užsienio kalbos kompetencijų yra įgiję ir kokių kalbų kompetencijas plėtoja aukštojo mokslo institucijoje studijas pasirinkę pirmosios studijų pakopos studentai.
- Atliekti tyrimo rezultatų analizę ir nustatyti kiek užsienio kalbų per studijų laikotarpį išmoksta pirmosios studijų pakopos absolventai aukštojo mokslo institucijoje.
- Atliekti tyrimo rezultatų analizę ir nustatyti, kokias daugiakalbystės kompetencijas įgyja pirmosios studijų pakopos absolventai aukštojo mokslo institucijoje pagal mokslo sritis ir atskirų mokslo srivių studijų programas.
- Apibendrinti pirmosios studijų pakopos absolventų aukštojo mokslo institucijoje įgytų užsienio kalbų kompetencijų analizę bei pateiktis susijusias rekomendacijas.

Empirinio tyrimo vieta ir trukmė. Empirinis tyrimas buvo atliktas Vytauto Didžiojo universitete 2009 metais.

Empirinio tyrimo dalyviai – pirmosios studijų pakopos absolventai. Empirinio tyrimo dalyvių imtis – 806 pirmosios studijų pakopos absolventai.

Empirinio tyrimo etapai ir procedūra: pirmajame empirinio tyrimo etape buvo renkami duomenys pirmosios studijų pakopos absolventų kalbinės kompetencijos daugiakalbystės požiūriu analizei. Antrajame empirinio tyrimo etape buvo atlikta duomenų analizė, nustatytos pirmosios studijų pakopos absolventų kalbinės kompetencijos, įgytos aukštojo mokslo institucijoje, daugiakalbystės požiūriu, šios kompetencijos palygintos pagal studijų programas, aptartas absolventų aukštojo mokslo institucijoje įgytų kalbinių gebėjimų atitikimas aukštosios mokyklos absolvento statusui pagal Europos ir Lietuvos švietimo politikos dokumentų rekomendacijas, pateiktas šios analizės apibendrinimas ir rekomendacijos.

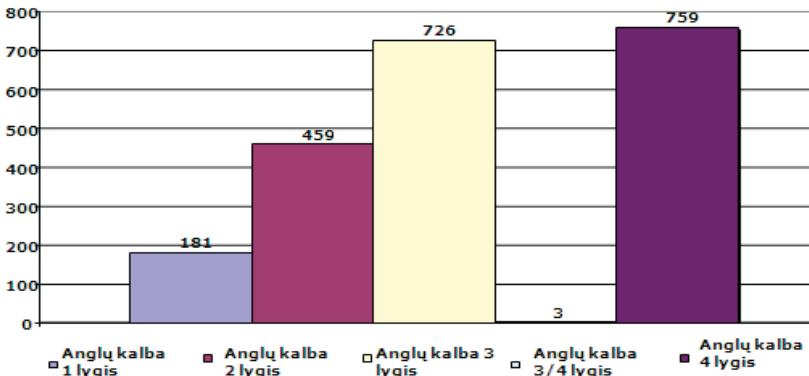
Empirinio tyrimo metodas – kiekybinė statistinių tyrimo duomenų analizė.

Rezultatai ir diskusija

Tyrimas atliktas, remiantis 806 tiriamujių, t. y., 2009 metų VDU bakalauro studijų programas (pirmosios pakopos) absolventų, duomenimis apie jų per tiriamąjį studijų laikotarpį (t. y., 2005–2009 mokslo metus) užsienio kalbų kompetencijų plėtojimą daugiakalbystės aspektu.

Didžiausią užsienio kalbų kompetencijos plėtojimui skirtą laiką studijų laikotarpiu aukštosios mokyklos absolventai skyrė pirmosios bendrosios užsienio kalbos kompetencijos plėtojimui (1 pav.).

Iš 806 tiriamuų per studijų laikotarpį (t. y., 2005–2009 mokslo metus) 181 absolventas baigė 1 anglų kalbos lygi, 459 absolventai baigė 2 anglų kalbos lygi, 726 absolventai baigė 3 anglų kalbos lygi, 3 absolventai baigė 3/4 (eksperimentinė šiuo studijų laikotarpiu, labai gerai besimokančių kalbų studentų grupė, kurioje studentai mokėsi pagal apjungta specializuotą 3 ir 4 anglų kalbos lygių programą) anglų kalbos lygi ir 759 absolventai baigė 4 anglų kalbos lygi (išskaitant 3 eksperimentinės grupės absolventus, anglų kalbos 4 lygi baigė 762 absolventai) (1 pav.).



1 pav. Absolventų, baigusių bendrosios anglų kalbos 1(A1), 2 (A2), 3 (B1) ir 4 (B2) lygius, skaičius (2009 m.)

Pagal bakalauro studijų programą analizuojamu studijų laikotarpiu 1, 2, 3 ir 4 anglų kalbos lygiai (16 kreditai) buvo privalomi, o nuo 2007 metų, pasikeitus studijų programų reikalavimams, privalomi liko tik 3 ir 4 anglų kalbos lygiai (8 kreditai). Šiuo atveju tiriamieji bakalauro studijų programą baigė, turėdami 16 privalomą anglų kalbos kreditu, jei studijuoti kalbą pradėjo nuo pirmo lygio, o jeigu studijų pradžioje pakliuvo į aukštesnį lygį, vadinasi, galėjo rinktis 5 arba 6 anglų kalbos lygius (pasirenkamuosius, neprivalomus anglų kalbos lygius).

Šiame paveiksle pateikti duomenys (1 pav.) rodo, kad per tiriamajį studijų laikotarpį visus keturis privalomus bendrosios anglų kalbos lygius (1, 2, 3, ir 4 anglų kalbos lygius) mokėsi 181 absolventas, tris privalomus bendrosios anglų kalbos lygius (2, 3, ir 4 anglų kalbos lygius) mokėsi 278 absolventai, du privalomus bendrosios anglų kalbos lygius (3 ir 4 anglų kalbos lygius) mokėsi 267 absolventai ir vieną privalomą bendrosios anglų kalbos lygi (t. y., 4 anglų kalbos lygi) mokėsi 33 absolventai (4 lygi mokėsi 36 absolventai, išskaitant 3 eksperimentinės grupės absolventus). Iš aukštesnių nei 4 bendrosios anglų kalbos lygi, pagal studijų pradžioje laikytą diagnostinį anglų kalbos (paskirstymo į atitinkamus lygius pagal anglų kalbos žinią) testą, pateko 47 tiriamojo laikotarpio studentai.

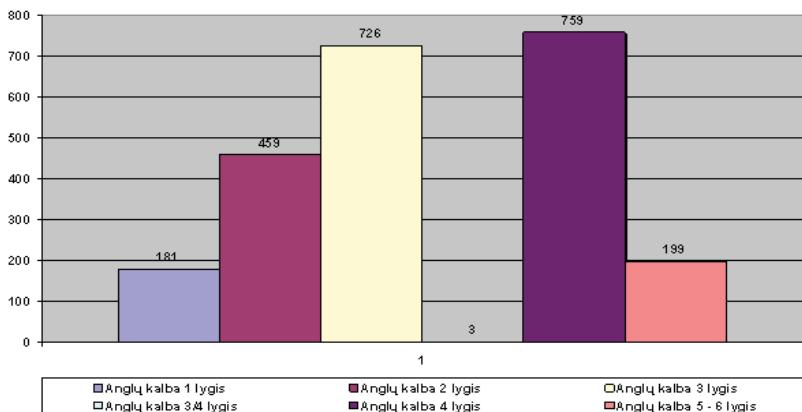
Iš 806 tiriamųjų 459 studentai (t. y., daugiau nei pusė), turėjo studijuoti užsienio kalbą žemesniuose nei numato bendrojo lavinimo mokyklos užsienio kalbos kompetencijos lygmenyse ir išlyginti užsienio kalbos kompetencijos trūkumą. 277 studentai (t. y., trečdalis) beveik atitiko reikalaujamą kompetencijos lygi, todėl studijavo du semestrus, kad išlaikytų išgytą ir toliau plėtotą kalbos kompetenciją. Tik 36 studentai atitiko apibrėžiamą kalbos kompetencijos lygmenį, tačiau studijavo užsienio kalbą vieną semestrą, tam kad išlaikytų išgytą ir toliau plėtotą kalbos kompetenciją.

Taigi, pagal šio tyrimo rezultatus galima daryti išvadas, jog bendrojo lavinimo mokykloje išgytos anglų kalbos kompetencijos nėra pakankamos, nes didžioji dalis šios laidos absolventų, ištuosius į VDU, pagal savo anglų kalbos žinių lygį (kuris nustatomas pagal specialiai šiam tikslui UKC ekspertų parengtą diagnostinį testą, atsižvelgiant į Bendrąsias Europos kalbų metmenų rekomendacijas, bendrojo lavinimo mokyklų anglų kalbos mokymo programas bei standartus ir universiteto programose reikalaujamą užsienio kalbos kompetencijų lygmenį ir bendrojo lavinimo mokyklos anglų kalbos įvertinimo rezultatus)

pateko į žemesnius anglų kalbos lygius ir turėjo pakartoti ar toliau plėtoti savo bendrosios anglų kalbos įgūdžius.

Be to, galima daryti ir tokias prielaidas, jog nuo bendrosios anglų kalbos žinių ir įgūdžių išplėtojimo priklauso ir tai, kaip studentai yra motyvuoti ir renkasi mokytis specialiosios anglų kalbos lygius (t. y., 5 ir 6 anglų kalbos lygius), o taip pat yra pasirengę rinktis ir mokytis kitų užsienio kalbų. 2 pav. pateikiami skaičiai, kiek 2009 metų laidos absolventų rinkosi ir studijavo pagal specializuotus anglų kalbos 5A (C1.1), 5B (C1.1) ir 6 (C1.2) lygių programas.

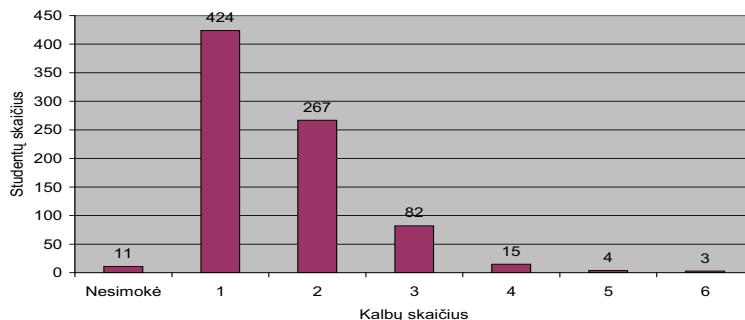
2 pav. pateikti duomenys rodo, jog 199 tiriamojo laikotarpio studentai baigė 5 ar 6 specialiosios anglų kalbos lygius (t. y. 25 % (vienas ketvirtadalis) šios laidos absolventų). Nors tobulinti anglų kalbos žinias aukštesniuose specializuotuose anglų kalbos lygiuose pasirinko gana nemažas skaičius studentų, galima manyti, jog šiuos specializuotos profesinės ar akademinės anglų kalbos lygius rinktusi daug didesnis studentų skaičius, jei jų bendrosios anglų kalbos žinios ir įgūdžiai būtų aukštesnio lygmens ir jas būtų galima palaikyti ir toliau plėtoti aukštesniame lygmenyje. Taigi, bendrojo lavinimo mokykloje įgyta pirmosios užsienio kalbos kompetencija į aukštesnį lygmenį aukštojo mokslo institucijoje išplėtojo vienas ketvirtadalis šios laidos absolventų.



2 pav. Absolventų, baigusių bendrosios anglų kalbos 1(A1), 2 (A2), 3 (B1), 4 (B2) bei specializuotos anglų kalbos 5A (C1.1), 5B (C1.1) ir 6 (C1.2) lygius, skaičius (2009 m.)

Kiek kitų užsienio kalbų (įskaitant pirmają užsienio kalbą (anglų kalbą)) per tiriamajį laikotarpį mokési pirmosios studijų pakops absolventai rodo žemau paveiksle pateikiamai statistiniai tyrimo duomenys bei jų analizę (3 pav.).

3 pav. pateikti duomenys, kiek iš viso užsienio kalbų (įskaitant pirmają užsienio kalbą (anglų kalbą)) mokési 2009 metų laidos absolventai. Pagal surinktus duomenis 11 iš 806 2009 metų laidos absolventų nesimokė jokios kalbos, vadinasi šie studentai kalbos mokési kitose aukštosiose mokyklose arba dėl kokių nors kitų priežasčių jiems buvo įskaityti pri-valomi užsienio kalbos kreditai. 424 (53 %) tiriamojo laikotarpio studentai mokési vieną užsienio kalbą, 267 (33 %) studentai dvi užsienio kalbas, 82 (10 %) studentai mokési tris užsienio kalbas, 15 (2 %) studentų mokési keturias užsienio kalbas, 4 (0,5 %) studentai mokési penkias užsienio kalbas ir 3 (0,3 %) studentai mokési šešias užsienio kalbas.



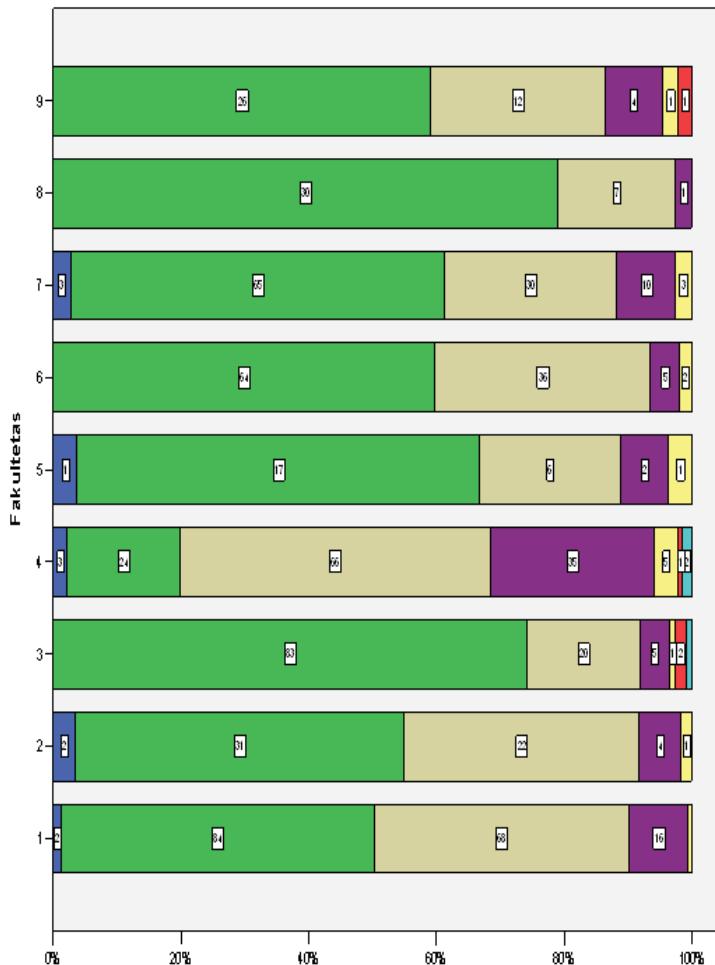
3 pav. Užsienio kalbų (įskaitant anglų kalbą), kurių mokési absolventai, skaičius

Taigi, per tiriamajį laikotarpį daugiau kaip pusė tiriamujų įgijo vienos pirmosios užsienio kalbos kompetencija, trečdalį tiriamujų įgijo ir antrosios užsienio kalbos kompetencijų. Tik vienas dešimtadalis tiriamujų įgijo trečiosios užsienio kalbos kompetencijų. Turint omenyje, jog jau bendrojo lavinimo mokykloje pagal užsienio kalbų programas moksleivai turi įgyti B2 lygmenį pirmosios užsienio kalbos ir B1 lygmenį antrosios užsienio kalbos, šio tyrimo rezultatai atskleidžia, jog aukštojo mokslo institucijoje daugiakalbystės kompetencijas studentai plėtoja gana menkai, nors, atsižvelgiant į mokymosi visą gyvenimą konteksta, Europos aukštojo mokslo erdvės plėtotės perspektivą ir šiuolaikinio veiklos pasaulio poreikius bei reikalavimus, aukštojo mokslo institucijos pirmosios studijų pakopos absolventas turėtų įgyti pažengusiu lygmens pirmosios užsienio kalbos kompetencijas, aukštesnio lygmens antrosios užsienio kalbos kompetencijas, ir viduriniojo lygmens trečiosios užsienio kalbos kompetencijas. Keturiu, penkiu ar šešių užsienio kalbų kompetencijų tiriamuoju laikotarpiu siekė įgysi vienetai pirmosios studijų pakopos absolventų. Tokie tyrimo duomenų analizės rezultatai dar kartą įrodo, jog būtina modernizuoti užsienio kalbų plėtojimo sistemą aukštojo mokslo institucijoje.

Žemiau paveiksle pateikti tyrimo duomenys ir jų analizė rodo kiek kalbų tiriamuoju laikotarpiu (t. y. 2005–2009) mokési 2009 metų laidos absolventai (iš viso – 806) pagal mokslo sritis (fakultetus)¹, kuriose pasirinko studijuoti (4 pav.).

4 pav. pateikti tyrimo rezultatai rodo, jog daugiausia daugiakalbystės kompetencijos plėtojimu suinteresuoti tiriamuoju laikotarpiu buvo socialinių mokslių fakulteto, ekonomikos ir vadybos mokslių fakulteto bei socialinio darbo instituto studentai. Šių mokslo sričių pirmosios studijų pakopos absolventai įgijo dviejų-trių užsienio kalbų kompetencijų (įskaitant pirmąją užsienio kalbą (anglų kalbą)), kai kurie siekė keturių, penkiu ar net šešių užsienio kalbų kompetencijų. Silpniau daugiakalbystės kompetencijas plėtojo politikos mokslių ir diplomatijos instituto, gamtos mokslių fakulteto, menų fakulteto ir informatikos fakulteto studentai, nors dalis šių mokslo sričių pirmosios studijų pakopos studentų taip pat įgijo dviejų-trių užsienio kalbų (įskaitant pirmąją užsienio kalbą (anglų kalbą)) kompetencijų, vienetai siekė įgysi ketvirtosios užsienio kalbos kompetencijos. Humanitarinių mokslių ir katalikų teologijos mokslo sričių pirmosios studijų pakopos absolventai praktiškai neigijo daugiakalbystės kompetencijų.

¹ Žr. sutartiniais ženklais pažymėtų fakultetų paaiškinimą 1 priede.



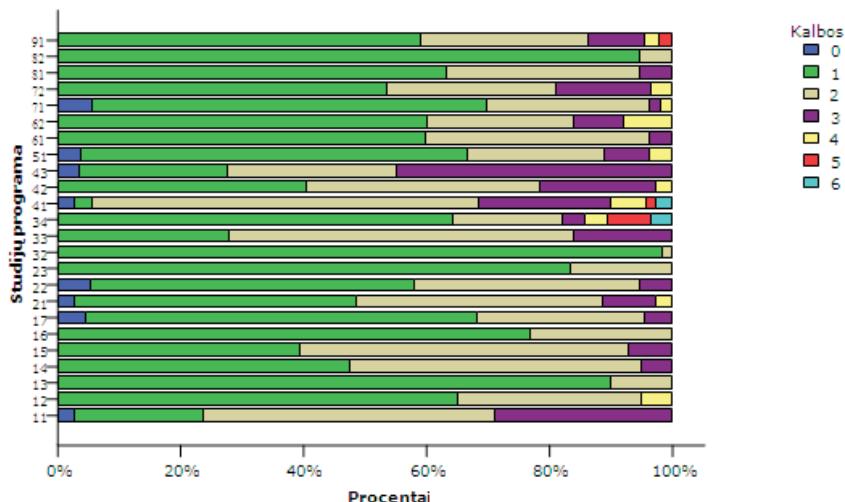
4 pav. Užsienio kalbų, kurių mokési absolventai, skaičius pagal mokslo sritis (fakultetus)

Kiek tiriamojo laikotarpio pirmosios studijų pakopos studentų mokési užsienio kalbų pagal mokslo sričių atskiras studijų programas² rodo toliau esančiame paveiksle pateikti tyrimo duomenys (5 pav.)

Labiausiai daugiakalbystės kompetenciją išplėtojo socialinių mokslų srities mokymosi paslaugų vadybos studijų programos, ekonomikos ir vadybos mokslų srities ekonomikos studijų programos bei socialinio darbo studijų programos absolventai, kurie rinkosi studijuoti ir plėsti net iki penkių-šešių užsienio kalbų kompetencijų. Keturių užsienio kalbų kompetencijas plėtojo politikos ir diplomatijos mokslų srities politikos mokslų ir viešojo

² Duomenys skaičiais pateikti 1 ir 2 prieduose.

administravimo studijų programų absolventai, informatikos fakulteto matematikos studijų programos absolventai, menų instituto menotyros studijų programos absolventai, ekonomikos ir vadybos mokslų srities vadybos studijų programos absolventai, gamtos mokslų srities aplinkotyros studijų programos absolventai bei humanitarinių mokslų srities etnologijos studijų programos absolventai.



5 pav. Užsienio kalbų, kurių mokėsi absolventai, skaičius pagal studijų programas³

Mažiausiai daugiakalbystės kompetenciją išplėtojo socialinių mokslų srities psichologijos studijų programos absolventai, kurie praktiškai mokėsi tik pirmosios užsienio kalbos ir nesirinko plėtoti antrosios užsienio kalbos kompetenciją. Labai mažai antrosios užsienio kalbos kompetencijas plėtojo humanitarinių mokslų srities filosofijos studijų programos absolventai, gamtos mokslų srities fizikos studijų programos absolventai bei katalikų teologijos mokslų srities religijos mokslų programos absolventai.

Išvados

Tyrimas atliktas, remiantis 806 tiriamujų, t. y., 2009 metų VDU bakalauro studijų programos (pirmosios studijų pakopos) absolventų duomenimis apie jų per studijų laikotarpį (t. y., 2005–2009 mėnesus) kalbų mokymąsi (atlikta kiekybinė duomenų analizė). Šio tyrimo rezultatų analizė parodė, kad:

1. Pirmosios studijų pakopos studentų pirmosios užsienio kalbos (anglų kalbos) kompetencijos yra labai skirtinges, nepakankamos ir neatitinka bendrojo lavinimo mokyklų užsienio kalbų programose apibrėžiamų užsienio kalbos kompetencijų bei aukštosios mokyklos akademiniés veiklos reikalavimų, todėl:

- apsunkina jų akademiniés veiklos procesą;
- kelia atitinkamus uždavinius aukštojo mokslo institucijai, organizuojant užsienio kalbos kompetencijos plėtojimo sistemą;

³ Žr. sutartiniai ženklais pažymėtų studijų programų paaiškinimą 1, 2 prieduose.

- užkerta kelią studijuoti pirmają užsienio kalbą profesinės ir akademiniės užsienio kalbos kompetencijos plėtojimo lygmenyje aukštojo mokslo institucijoje;
- sumažina kitų užsienio kalbų mokymosi galimybes ir dėl to užkerta kelią daugiakalbystės kompetencijos plėtojimui.

2. Didžioji pirmosios studijų pakopos studentų dalis didžiajų studijų laikotarpio dalį praleidžia pirmosios užsienio kalbos kompetencijos išlyginimui ir išlaikymui (nes plėtoti pirmosios kalbos kompetenciją aukštesniame lygmenyje ir plėtoti daugiakalbystės kompetenciją galėjo tik ketvirtadalis tiriamujų), todėl mokymosi visą gyvenimą kontekste, bendrojo aukštojo mokslo erdvėje ir šiuolaikiniame veiklos pasaulyje būtina daugiakalbystės kompetencija aukštojo mokslo institucijoje yra menkai plėtojama, nes:

- tik trečdalis pirmosios studijų pakopos absolventų įgyja ir plėtoja antrosios užsienio kalbos kompetencijas aukštojo mokslo institucijoje, turint omenyje, jog jau bendrojo lavinimo mokykloje pagal užsienio kalbų programas moksleivai turi įgyti B2 lygmens pirmosios užsienio kalbos ir B1 lygmens antrosios užsienio kalbos kompetencijas;
- tik dešimtdalis pirmosios studijų pakopos absolventų įgyja ir plėtoja trečiosios užsienio kalbos kompetencijas aukštojo mokslo institucijoje, nors, atsižvelgiant į mokymosi visą gyvenimą kontekstą, Europos aukštojo mokslo erdvės plėtotės perspektyvą ir šiuolaikinio veiklos pasailio poreikius bei reikalavimus, aukštojo mokslo institucijos pirmosios studijų pakopos absolventas turėtų įgyti pažengusiuļyjų lygmens pirmosios užsienio kalbos kompetencijas, aukštesnio lygmens antrosios užsienio kalbos kompetencijas ir viduriniojo lygmens trečiosios užsienio kalbos kompetencijas.

3. Atskirų mokslo sričių ir studijų programų pirmosios studijų pakopos absolventai įgyja skirtingas užsienio kalbų kompetencijas daugiakalbystės požiūriu: kai kuriose mokslo sričių studijų programose pirmosios studijų pakopos absolventai išplėtoja tik pirmosios užsienio kalbos (anglų kalbos) kompetencijas, o kai kurių kitų mokslo sričių studijų programų absolventai įgyja dviejų-trių (retais atvejais keturių, penkių, šešių) užsienio kalbos kompetencijų.

Šio tyrimo rezultatai suponuoja prielaidas užsienio kalbų (daugiakalbystės) kompetencijos plėtojimo sistemos aukštojo mokslo institucijoje modernizavimui, todėl šio tyrimo rezultatų analizės pagrindu aukštojo mokslo institucijoje rekomenduojama:

1. Kurti pirmosios užsienio kalbos kompetencijos plėtojimo galimybes ir sąlygas, atsižvelgiant į studentų poreikį:

- išlyginti užsienio kalbos kompetencijos trūkumą;
- išlaikyti bendrojo lavinimo mokykloje įgytą užsienio kalbos kompetencijos lygi;
- turėti galimybę plėtoti užsienio kalbos kompetencijas pagal individualų užsienio kalbos kompetencijos lygmenį (studijuoti užsienio kalbą atitinkamo lygmens studentų grupėje).

2. Modernizuoti užsienio kalbų kompetencijų daugiakalbystės požiūriu plėtojimo sistemą, atsižvelgiant į mokymosi visą gyvenimą kontekstą, Europos aukštojo mokslo erdvės plėtotės perspektyvą ir šiuolaikinio veiklos pasailio poreikius bei reikalavimus ir sudarant sąlygas įgyti atitinkamas antrosios ir trečiosios užsienio kalbos kompetencijas.

3. Kuriant užsienio kalbų plėtojimo daugiakalbystės požiūriu programas, atsižvelgti į skirtingų mokslo sričių ir studijų programų studentų poreikius, galimybes ir sąlygas, plėtojant daugiakalbystės kompetenciją.

Literatūra

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Balžakienė, J. (2002) *Studentų profesinio kryptingumo ugdymas aukštojoje sporto mokykloje studijuojant užsienio kalbas*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Vilnius, Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Bendrieji Europos kalbų metmenys: mokymas, mokymasis, vertinimas (BEKM) (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)). (2008). Vilnius.
- Burkšaitienė, N. (2006). *Paradigmą iš mokymo į mokymą visa gyvenimą kaita universitetinėse užsienio kalbos studijose (aplanko metodo atvejis)*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S) / Nijolė Burkšaitienė; Vytauto Didžiojo universitetas. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla. 178 p.: iliustr, lent., schem.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. London: Sage, 53–67.
- Canale, M., Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Cesėvičiutė, I., Minkutė-Henrickson, R. (2001). Kalbinės komunikacinės kompetencijos sampratos problema užsienio kalbos mokymo(si) aukštojoje mokykloje požiūriu. *Socialiniai mokslai*. Nr. 4 (30).
- Coseriu, E. (1985). Linguistic Competence: What Is It Really? *The Modern Language Review*, Vol. 80, No. 4.
- Daugiakalbystė – Europos turtas ir bendras rüpestis. *Bendrijos veiksmų daugiakalbystės srityje aprašas ir internetinės konsultacijos su visuomene rezultatai (Rezultatai)*. (2008). Prieiga: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/inventory_lt.pdf
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hymes, D., Savignon, S. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Second Edition. New York, NY: McGrawHill.
- Hymes, D. H. (1971a). Competence and Performance in Linguistic Theory. *Language Acquisition: Models and Methods*, 3–28.
- Hymes, D. H. (1966). Two types of linguistic relativity. In W. Bright (ed) *Sociolinguistics*, 114–158. The Hague: Mouton.
- Hymes, D. H. (1971b). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kaminskiene, L. (2005). Positioning foreign languages in higher education towards the common objectives of the Lisbon strategy (Užsienio kalbų vieta aukštojo mokslo sistemoje, atsižvelgiant į bendrus Lisabonos memorandumu tikslus). Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla. Leidinyje: Tiltai. ISSN 1392-3137. 2005, Nr. 4(33), 75–80.
- Leung, C. (2005). Convivial Communication: Recontextualizing Communicative Competence. In *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 15, No.2, 119-143. Prieiga: http://findarticles.com/p/articles/mi_m1AIY/is_1_17/ai_n25008683/?tag=content;col1
- Lin, G. H. C. (2010). Book Review of Strategies in Interlanguage Communication, C. Faerch and G. Kasper. (Eds.). New York: Longman. 1983, xxiv+248. In *Foreign Language Studies*. Vol. 11.
- Lindlof, T. R. & Taylor, B. C. (2002). *Qualitative Communication Research Methods*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 44–47.
- Mačianskiene, N. (2004). *Užsienio kalbų mokymosi strategijos*. Monografija. Vytauto Didžiojo universitetas.
- Miniotienė, B. (2000). *Individualaus mokymosi stilijus ir išorinių veiksnių saveikla intensyvinant sveitimų kalbų studijas*. [Rankraštis]: daktaro disertacija : socialiniai mokslai, edukologija (07S)/ Beata Miniotienė; Vytauto Didžiojo universitetas. Kaunas, 119, [19] lap.: iliustr.
- Nauja daugiakalbystės pagrindų strategija. (Daugiakalbystės strategija) (2005). Komisijos komunikatas tarybai, Europos parlamentui, Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui

- bei regionų komitetui, Brüsselis. Prieiga: <http://eur-x.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:LT:PDF>.
- Philipson, G. (1975). Speaking "like a man" in Teamsterville: Culture patterns of role enactment in an urban neighborhood. In *Quarterly Journal of Speech*, 61, 13–22.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw-Hill. 2nd edition.
- Scollon, R., Scollon, S. W. (1995). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Sheils, J. (1995). *Komunikacija kalbos pamokoje. Kalbų mokymasis ir mokymas bendrauti*. Vilnius: Leidybos centras.
- Suchanova, J. (2006). *Studentų metakognityvinio sumanumo aktyvinimas studijuojant anglų Kalbą*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07S)/Jelena Suchanova; Vytauto Didžiojo universitetas. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 157 p.: iliustr.
- Šernas, V. (2006). Komunikacinės kompetencijos, jų ugdymo (-si) kai kurios strateginės ir taktinės problemos (Communicative competences, some of their strategic and tactical teaching/learning problems). Vilnius: Vilniaus Gedimino technikos universiteto leidykla „Technika“. Leidinyje: *Santalka*. ISSN 1822-430X. 2006, T. 14, Nr. 4, 50–59.
- Škudienė, V. (1999). *The improvement of an expository text comprehension: learning and instruction: the comparative study of two language groups*. Summary of the doctoral dissertation: social sciences, educational science (07S) / Vida Škudienė; Vytautas Magnus University. Kaunas: Vytautas Magnus University, 31 p.: iliustr.
- Šliogerienė, J. (2002). *Autonominių studijų individualizacijos lingvodidaktiniai parametrai*. [Ran-kraštis]: daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07S)/Jolita Šliogerienė; Vytauto Didžiojo universitetas. Kaunas, 120, [21] lap.: iliustr.
- Žindžiuvienė, I. (2003). *Synthetic paradigm of teaching/learning compositions in a foreign Language*. Summary of the doctoral dissertation: social sciences, education science (07S) = Rašinio užsienio kalba mokymo(si) sintetiinė paradigma/Ingrija Eglė Žindžiuvienė; Vytautas Magnus University. Kaunas: VDU, 50, [1] p.: iliustr.

Virginija Tuomaitė

Mokslinių interesų kryptys: edukologija, užsienio kalbų mokymas ir mokymasis
aukštojo mokslo institucijoje

Vytauto Didžiojo universitetas, Užsienio kalbų centras
K. Donelaičio g. 52, LT-44244 Kaunas, Lietuva
v.tuomaite@ukc.vdu.lt

1 priedas

1 lentelė. Sutartiniai žymėjimai, naudojami lentelėse ir paveiksluose apie pirmosios studijų pakopos absolventų daugiakalbystę

Fakultetas	Žymėjimas	Studijų programa	Žymėjimas
Humanitarinių mokslų fakultetas	1	Anglų filologija	11
		Etnologija	12
		Filosofija	13
		Istorija	14
		Lietuvių filologija	15
		Prancūzų filologija	16
		Vokiečių filologija	17
Gamtos mokslų fakultetas	2	Aplinkotyra	21
		Biologija	22
		Fizika	23
Socialinių mokslų fakultetas	3	Edukologija	31
		Psichologija	32
		Sociologija	33
		Mokymosi paslaugų vadyba	34
Ekonomikos ir vadybos fakultetas	4	Ekonomika	41
		Vadyba	42
		Verslo administravimas	43
Menų institutas	5	Menotyra	51
Informatikos fakultetas	6	Informatika	61
Politikos mokslų ir diplomatijos institutas	7	Matematika	62
		Politikos mokslai	71
Katalikų teologijos fakultetas	8	Viešasis administravimas	72
		Katalikų teologija	81
Socialinio darbo institutas	9	Religijos mokslai	82
		Socialinis darbas	91

2 lentelė. Užsienio kalbų, kurių mokési studentai, skaičius pagal mokslo sritis (fakultetus)

Mokslo sritis (fakultetas)	Kalbos (skaičius)							Viso
	0	1	2	3	4	5	6	
1	2	84	68	16	1	0	0	171
	1,2 %	49,1 %	39,8 %	9,4 %	0,6 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
2	2	31	22	4	1	0	0	60
	3,3 %	51,7 %	36,7 %	6,7 %	1,7 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
3	0	83	20	5	1	2	1	112
	0,0 %	74,1 %	17,9 %	4,5 %	0,9 %	1,8 %	0,9 %	100,0 %
4	3	24	66	35	5	1	2	136
	2,2 %	17,6 %	48,5 %	25,7 %	3,7 %	0,7 %	1,5 %	100,0 %
5	1	17	6	2	1	0	0	27
	3,7 %	63,0 %	22,2 %	7,4 %	3,7 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
6	0	64	36	5	2	0	0	107
	0,0 %	59,8 %	33,6 %	4,7 %	1,9 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
7	3	65	30	10	3	0	0	111
	2,7 %	58,6 %	27,0 %	9,0 %	2,7 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
8	0	30	7	1	0	0	0	38
	0,0 %	78,9 %	18,4 %	2,6 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
9	0	26	12	4	1	1	0	44
	0,0 %	59,1 %	27,3 %	9,1 %	2,3 %	2,3 %	0,0 %	100,0 %
Viso	11	424	267	82	15	4	3	806
	1,4 %	52,6 %	33,1 %	10,2 %	1,9 %	0,5 %	0,4 %	100,0 %

3 lentelė. Užsienio kalbų, kurių mokési absolventai, skaičius pagal studijų programas

Studijų programa	Kalbos (skaičius)							Viso
	0	1	2	3	4	5	6	
11	1	8	18	11	0	0	0	38
	2,6 %	21,1 %	47,4 %	28,9 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
12	0	13	6	0	1	0	0	20
	0,0 %	65,0 %	30,0 %	0,0 %	5,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
13	0	9	1	0	0	0	0	10
	0,0 %	90,0 %	10,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
14	0	19	19	2	0	0	0	40
	0,0 %	47,5 %	47,5 %	5,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
15	0	11	15	2	0	0	0	28
	0,0 %	39,3 %	53,6 %	7,1 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
16	0	10	3	0	0	0	0	13
	0,0 %	76,9 %	23,1 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
17	1	14	6	1	0	0	0	22
	4,5 %	63,6 %	27,3 %	4,5 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
21	1	16	14	3	1	0	0	35
	2,9 %	45,7 %	40,0 %	8,6 %	2,9 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
22	1	10	7	1	0	0	0	19
	5,3 %	52,6 %	36,8 %	5,3 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
23	0	5	1	0	0	0	0	6
	0,0 %	83,3 %	16,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
32	0	58	1	0	0	0	0	59
	0,0 %	98,3 %	1,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
33	0	7	14	4	0	0	0	25
	0,0 %	28,0 %	56,0 %	16,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
34	0	18	5	1	1	2	1	28
	0,0 %	64,3 %	17,9 %	3,6 %	3,6 %	7,1 %	3,6 %	100,0 %
41	2	2	44	15	4	1	2	70
	2,9 %	2,9 %	62,9 %	21,4 %	5,7 %	1,4 %	2,9 %	100,0 %
42	0	15	14	7	1	0	0	37
	0,0 %	40,5 %	37,8 %	18,9 %	2,7 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
43	1	7	8	13	0	0	0	29
	3,4 %	24,1 %	27,6 %	44,8 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
51	1	17	6	2	1	0	0	27
	3,7 %	63,0 %	22,2 %	7,4 %	3,7 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
61	0	49	30	3	0	0	0	82
	0,0 %	59,8 %	36,6 %	3,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
62	0	15	6	2	2	0	0	25
	0,0 %	60,0 %	24,0 %	8,0 %	8,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
71	3	34	14	1	1	0	0	53
	5,7 %	64,2 %	26,4 %	1,9 %	1,9 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
72	0	31	16	9	2	0	0	58
	0,0 %	53,4 %	27,6 %	15,5 %	3,4 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
81	0	12	6	1	0	0	0	19
	0,0 %	63,2 %	31,6 %	5,3 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
82	0	18	1	0	0	0	0	19
	0,0 %	94,7 %	5,3 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
91	0	26	12	4	1	1	0	44
	0,0 %	59,1 %	27,3 %	9,1 %	2,3 %	2,3 %	0,0 %	100,0 %
Viso	11	424	267	82	15	4	3	806
	1,4 %	52,6 %	33,1 %	10,2 %	1,9 %	0,5 %	0,4 %	100,0 %

ENCYCLOPEDIC AND LINGUISTIC INFORMATION IN DICTIONARIES

Santrauka. Patikimas vienkalbis žodynas yra nepakeičiamas įrankis užsienio kalbos mokymosi proceso. Pirminė termino *leksikografija* reikšmė laikui bėgant kito ir įgijo papildomą reikšmę, nekalbant apie leksikografijos santykius su kitomis disciplinomis, pavyzdžiu, su semantika ar taikomaja kalbotyra. Šio mokslinio tyrimo tikslas yra išnagrinėti enciklopedinės ir lingvistinės informacijos mastą šiuolaikiniuose anglų kalbos žodynouose. Enciklopedija ir žodynas, du svarbiausi leksikografijos tipai, yra žinynai, kuriuos atskiriame vieną nuo kito pagal tai, kokie duomenys juose yra pateikti. Darbe taip pat buvo apibūdintos žodyno sudedamosios dalybos bei lingvistinės informacijos sąvoka, prie kurių pateikiami pavyzdžiai. Šis žingsnis padėjo atskirti tris žinynų tipus: žodynai, enciklopediniai žodynai bei enciklopedijos. Teorinis tyrimo pagrindas taip pat yra susijęs su enciklopedinės informacijos sąvoka, o jos apibrėžimai, rūšis, forma šiuolaikiniuose žodynouose buvo išvardyti šiame darbe. Tyrimui buvo parinkti šie britų ir amerikiečių žinynai: *BBC English Dictionary*, *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, *Collins English Dictionary Complete and Unabridged*, *Collins Scrabble Dictionary*, *Macmillan English Dictionary*, *Random House Webster's Unabridged Dictionary*, *The Oxford Universal Dictionary*, *The New Encyclopedia Britannica*, *Webster Universal Dictionary*. Galiausiai grafiškai buvo pristatyti tyrimo rezultatai, apimantys tris minėtus tipus: žodynas, enciklopedinis žodynas ir enciklopedija.

Abstract. A reliable monolingual dictionary is undoubtedly an indispensable tool in facilitating and supporting the process of acquiring a foreign language. The following research paper presents types of linguistic information incorporated in modern English dictionaries and examines the extent of encyclopedic information therein. The term of lexicography, however, had undergone the evolution in which its primary meaning gained some additional denotations and the relationships of lexicography with other disciplines, like semantics and applied linguistics, has evolved. Encyclopedia and dictionary, the two major categories in lexicography, are reference works that bear some characteristic features. These features enable us to distinguish between them by means of what may be summarized as the kind of information they provide. Furthermore, components of a dictionary and the notion of linguistic information have been enumerated, briefly described and given examples. As a result, an important division into dictionaries, encyclopedias, and encyclopaedic dictionaries has been introduced. The theoretical background for the research lies also within the concept of encyclopedic information. Its definitions, types and forms they adopt in modern dictionaries have been listed. For the research work the body of nine reference works were taken into consideration. Finally, the findings have been presented in the graphical form, where the options of 'dictionary', 'encyclopedic dictionary' and 'encyclopedia' have been illustrated.

Key terms: dictionary, encyclopedia, encyclopedic dictionary, encyclopedic information, linguistic information, lexicography.

Introduction

The research paper discusses the notion of encyclopedic and linguistic information in monolingual English dictionaries. The purpose of the research is to examine the types of linguistic and encyclopedic labels that are commonly met in English dictionaries, evaluate their frequency and levels of prevalence. This data will then make it plausible to estimate and show graphically the correlation between the two types of information contained in each reference work. The following body of reference works has been chosen as the object of the research and their abbreviations: *BBC English Dictionary* (*BBC*), *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (*CAL*), *Collins English Dictionary Complete and Unabridged* (*CED*), *Collins Scrabble Dictionary* (*CSD*), *Macmillan English Dictionary* (*MED*), *Random*

House Webster's Unabridged Dictionary (RHW), The Oxford Universal Dictionary (OUD), The New Encyclopedia Britannica (NEB), Webster Universal Dictionary (WUD). Quantitative and comparative methods will be applied in the research process, firstly to establish the amount of linguistic and encyclopedic data and secondly, to compare each set of data with each other.

Lexicography and metalexicography have been examined and described in works by such linguists as Akhmanova, Apresyan, Bergenholz&Tarp, Burkhanov, Malkiel, Piotrowski, Quemada, Ray, Scerba, etc., where they pointed to various aspects as well as problems within these disciplines.

Lexicography & Traditions

Lexicography originated as the art of dictionary-making. Today we can distinguish practical and theoretical lexicography or lexicography and metalexicography respectively. It has earned a status of independent scholarly discipline as Quemada in his survey in the early 1970s writes: "Lexicography which until recently, had been limited to the art of making dictionaries is on the verge of becoming not only a technique in its own right, surer of itself, of its resources and its limitations, but for certain authors, if not a science, then at least an applied science" Quemada (1972, p. 427).

Tadeusz Piotrowski in his *Problems in Bilingual Lexicography* points "There is a tendency at present to distinguish between the theory and the practice of dictionary making. In the past both were referred to as lexicography, but nowadays only the practice is referred to as lexicography while the theory is labelled metalexicography" Piotrowski (1994, p. 15).

What is more, it is believed that British lexicography tends to limit the lexicographic data to the description of only linguistically relevant information about the structure of the language. On the contrary, American lexicographic tradition is said to contain a lot of encyclopedic information. "American general-purpose dictionaries provide a good deal of scientific, geographical, and biographical data, which is regarded as the domain of encyclopedia in Britain" Burkhanov (1999, p.174).

Everyday Concepts & Expert Concepts

It is believed there are two types of knowledge: commonsense (or commonplace, everyday, folk) knowledge, which develops from everyday experience and in the course of acquisition and use of language, and specialized expert knowledge, including scientific notions. Thus we can distinguish "commonsense concept" and "expert or scientific concept" Šcerba (1940) in his paper dedicated to general lexicographic theory distinguished between commonsense and scientific concepts. As an example he analyzed the concept of 'direct line'. Scientifically speaking, in geometry, it is defined as "the shortest distance between two points", but in everyday experience it is perceived as a line which deviates neither to the left, nor to the right; neither upwards, nor downwards.

Whorf (1956) elaborated the idea of 'worldview'. It is the system of commonsense and/or expert concepts, which, according to Whorf is composed of two groups 'the common linguistic stock of concepts' and 'free associations'. The former represents the collective experience shared by all the speakers, while 'free associations' are the individual's personal experience.

Apresyan (1974 and later) developed the concept of 'naive picture of the world' – the system of commonsense concepts underlying lexical meanings which form the general

vocabulary. According to him, the naive picture of the world has been formed over centuries, represents cultural and spiritual experience of the linguistic community, and includes naive physics, naive geometry, naive psychology, etc.

Furthermore, there are concepts, Burkhanov (1998) points out, whose affinity is not clear, i.e. they may not be assigned to scientific nor commonsense concepts.

"First and foremost, there are numerous specialist notions which can hardly be referred to as scientific, but they definitely belong to the domain of expert knowledge (...) for instance, categories of various branches of technology, IT, sporting events, business, and other kinds of human activity which require expertise and particular knowledge of the world. Thus, every scientific concept is an expert concept, but not all expert notions are scientific ones." (Burkhanov, 1999, pp. 173–174). This could be illustrated in the following way:

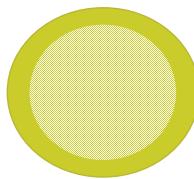


Fig. 1. The correlation between expert and scientific concepts

The correlation between expert and scientific concepts, where the inner circle is the set of scientific concepts and the outer circle is the set of expert concepts. For example, the names of elements: carbon, hydrogen or nitrogen are both scientific and expert concepts, thus would be placed in the checked circle, while the names of sports such as: volleyball, table tennis or speed skiing are just expert concepts, thus would be grouped in the green outer ring.

Encyclopedia & Dictionary

Many lexicographers distinguish two major kinds of reference works: dictionaries and encyclopedias. These two groups of reference materials are said to be basically different in their choice of items to be described in lexicographic works, as well as the character of information to be provided about those items. It is assumed that a dictionary is meant to provide information about the structure of a language or languages sufficient for correct linguistic usage, the history of lexical items traced to the oldest forms available, grammatical information, as well as any linguistic data that the dictionary user may find helpful. From this viewpoint, an encyclopedia is primarily intended to furnish information about the world, i.e. to provide detailed specifications of objects, phenomena, and their relations to other objects and phenomena. Also to present expert – particularly scientific – knowledge; to describe important historical events, as well as historical and present-day institutions; to furnish geographical and biographical articles; etc.

What is more there are reference works that combine properties of a prototypical 'encyclopedia' and a prototypical 'dictionary' is not regarded as a kind of counterevidence by the adherents of this approach. The aforementioned lexicographic publications are often called encyclopedic dictionaries to emphasize that they are a fusion of these two distinct kinds of reference works" Burkhanov claims this combination results from the argument that "neither an 'encyclopedia' nor a 'dictionary' do not exist in the strict sense; dictionaries

provide a good deal of encyclopedic information, whereas encyclopedias sometimes furnish etymologies of their lemmata.

Typical features of dictionary entries are explicated below (BED, p. XIV–XXVIII). As we can see the following information is provided:

- **Headwords** – various morphological forms are presented: the main form, e.g. 'dramatize', variant and alternative forms, e.g. 'dramatise', inflected forms, e.g. 'dramatizes, dramatizing, dramatized', derived words, formed with common suffixes as '-ly', '-ness', e.g. 'dramatization.'
- **Phonological shape of the lexical item** – the International Phonetic Alphabet (IPA) symbols are used for transcription, and 'Received Pronunciation' (RP) accent is obeyed;
- **Grammar** – the following word classes are distinguished: adjective (ADJ), adverb (ADV), noun (NC), verb (V), auxiliary verb (AUX), conjunction (CONJ), determiner (DET), predeterminer (PREDET), prefix (PREFIX), preposition (PREP), pronoun (PRON), quantifier (QUANT), suffix (SUFFIX).
- **Explanations** – headwords are explained by means of full sentences that show the commonest ways in which they are used;
- **Examples** – examples in italics, taken from radio broadcasts, newspapers, books, and conversations follow explanations;
- **Phrases** – if the headword is used in several phrases they are explained, e.g. '*To be in the saddle* means to be riding a horse or bicycle, usually in the race. # *To be in the saddle* also means to be in a position of power and control.'
- **Phrasal verbs** – phrasal verbs are put in alphabetical order at the end of an entry;
- **Style** – the stylistic information follows the explanation and indicates the variant of English and formality level, e.g. 'used showing disapproval', 'a formal word', or 'used in American English.'
- **Cross-references** – they show that relevant information can be found at another entry, e.g. '**valve** see also **safety-valve**.'

Encyclopedic information

"The term 'encyclopedic information' is often applied to not only in lexicography, but also in lexicology and linguistic semantics. This term is used to denote a kind of lexicographic information that should be primarily available in an encyclopedia, rather than in a dictionary. What is meant by 'encyclopedic information' is detailed knowledge of the world: a) specifications of objects, processes, phenomena, and their relations; b) expert concepts, particularly scientific knowledge and scientific taxonomies; c) important historical events; d) historical and present-day institutions and organizations; e) geographical and geopolitical surveys; f) ethnographic data; g) biographies of famous people; etc.

Research data

In order to investigate the amount of linguistic and encyclopedic information in dictionaries, the following linguistic labels were examined: 1) IPA pronunciation; 2) grammar; 3) lexical meaning; 4) example; 5) idiomatic phrases 6) cross-reference, 7) etymology. To evaluate encyclopedic information content, five categories of encyclopedic information

were examined, namely 1) illustration; 2) history of usage; 3) explanation; 4) expert and scientific concepts, and 5) taxonomy.

For the purpose of the research entry words of 'apple', 'air', 'electricity', and 'water' were picked out and evaluated by means of a comparative method with regard to linguistic and encyclopedic labels. Below is a set of example definitions for the 'apple' entry word:

- **Apple** *n* round firm fleshy fruit that grows on trees [*Collins Scrabble Dictionary*, 2006, p. 11].
- **Apple** /pronunciation/ *Noun* [C or U] a round fruit with firm white flesh and a green, red, or yellow skin: *to peel an apple; apple pie/sauce; an apple tree SEE picture Fruit on page P2.*
- Idioms: *An apple a day keeps the doctor away* (explanation); *the apple of sb's eye* (explanation); *be in apple-pie order* (explanation) [*Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, 2008, p. 55].
- **apple** /pronunciation/ **apples** NC or NU An apple is a round fruit with a smooth green, yellow or red skin and firm white flesh. *His ongoing search for the finest variety of apple...Heaped on the same pile are apples and pears.* [*BBC English Dictionary*, 1993, p. 47].
- **Apple** /pronunciation/. [Com. Teut.: OE æppel origin unknown] 1. The round firm fleshy fruit of a rosaceous tree (*Pyrus Malus*), found wild as the Crab-apple, in Europe, etc., and cultivated in innumerable varieties all over the two Temperate Zones OE.; short for apple-tree 1626. [*The Oxford Universal Dictionary*, 1964, p. 70].
- **apple** /pronunciation/ 1 a rosaceous tree, *Malus sieversii*, native to Central Asia but widely cultivated in temperate regions in many varieties, having pink or white fragrant flowers and firm rounded edible fruits. See also *crab apple*. [*Collins English Dictionary Complete and Unabridged*, 2003, p. 68].
- **apple** /pronunciation/, *n.* 1. The usually round, red or yellow, edible fruit of a small tree, *alus sylvestris*, of the rose family. [bef.900 ME *appel*, OE *æppel*, etc] [*Random House Webster's Unabridged Dictionary*, 1997, p. 71].
- **apple**, fruit of the genus *Malus* (about 25 species) belonging to the family Rosaceae, the most widely cultivated tree fruit. The apple is one of the pome (fleshy) fruits, in which the ripened ovary and surrounding tissue both become fleshy and edible. The apple flower of most varieties requires cross-pollination for fertilization and a desirable fruit set by 2 to 4 per cent of the bloom. (...) (a description of about 800 words follows) [*The New Encyclopedia Britannica*, 1989, p. 492].

The first three definitions of the 'apple' entry word give readers short lexical meanings and grammar information where everyday concepts are used to explain the meaning. The second and third definitions feature example sentences and phrases, but only CAL definition provides idioms. Readers are able to find illustrations in CAL and MED. Out of all the seven definitions only the first and last do not provide pronunciation labels, that is, Collins Scrabble and Encyclopedia Britannica. Collins Scrabble dictionary is much different reference work with regard to target audience and purpose of use, thus its entry word contains very little linguistic information (two labels only, which is on average about 50 % of linguistic labels employed in learner's dictionaries) and it has not been assigned to any group. Its value in the research is of comparative nature, thus it has been illustrated separately. The etymology label is present only in two reference works: OUD and

RHW. The scientific taxonomy can be found in the last four definitions in the list. Expert and scientific concepts are used in the definitions to explain the meaning of the entry word, e.g. 'Crab-apple', 'Temperate Zones' 'rosaceous' (OUD & CED); 'alus sylvestris', 'rose family' (RHW); 'genus *Malus*', 'pome', 'cross-pollination' (NEB). What is interesting, three of the entries include an illustration (CAL, WUD & NEB). Please consult the diagram below:

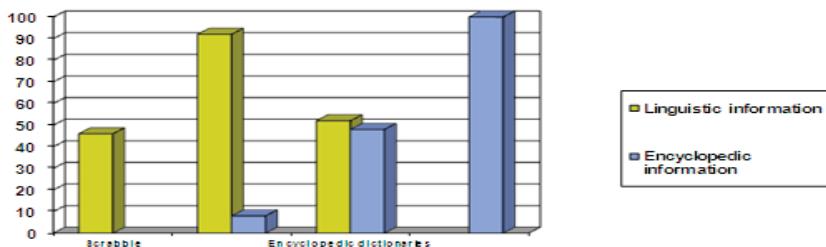


Fig. 2. The correlation between 'encyclopedic' and 'linguistic information' in the lexicographic publications.¹

- Group one – *Collins Scrabble Dictionary* contains on average half the linguistic information that is commonly featured in the Learner's dictionaries of group two, and no encyclopedic information. It is placed in a separate category to serve the function of comparison to other groups.
- Group one - Learner's dictionaries: *BBC English Dictionary*; *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*; *Macmillan English Dictionary*. It is a rather homogenous group of reference works that provide linguistic information predominantly. The remaining 10 % of the overall information, however, belongs to encyclopedic label of pictures.
- Group two – Encyclopedic dictionaries: *The Oxford Universal Dictionary*; *Collins English Dictionary Complete*; *Random House Webster's Unabridged*; *Webster Universal Dictionary*. The following group includes two reference works of American and two works of British lexicographic traditions. The characteristic for this group is that the ratio between the two types of information, linguistic and encyclopedic, is fifty-fifty on average.
- Group three - Encyclopedia: *The New Encyclopedia Britannica*. Finally, the work of reference that forms a group of its own and contains encyclopedic information exclusively is presented in the last column.

Conclusions

As a result of the research it has been established that the linguistic label of etymology is non-existent in the learner's dictionaries, which might lead to a presumption that etymology is non-linguistic label. It is, however, a dominant feature of so-called encyclopedic dictionaries.

¹ Based on the graph from Burkhanov (1999:39)

Finally, it has been found that British lexicographic tradition represented here by *Oxford Universal Dictionary* and *Collins English Dictionary Complete* do not limit them to providing linguistic information only but provide as much encyclopedic information, and are fully competitive in this respect with American lexicographic tradition represented by *Webster Universal Dictionary* and *Random House Webster's Dictionary*.

Among the reference works used for the research, three very homogeneous groups can be established. The first one is "learner's dictionaries", which includes almost exclusively linguistic information with one exception; the only encyclopedic label present in examined dictionaries is an illustration in two reference works: CAL and MED. "Encyclopedic dictionaries" is a group that incorporates reference works which contain both linguistic and encyclopedic information in more or less similar proportion. Finally, the "encyclopedia" is a category dominated by encyclopedic information only.

References

- Akhmanova, O.S. (1969). *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Second edition. Moscow: Sovetskaja Encyklopedija.
- Apresyan, Y. (1974). *Leksičeskaja Semantika: Sinonimičeskie sredstva jazyka*. Moscow: Nauka.
- Bergenholtz, H. & Tarp, S. (eds.) (1995). *Manual of Specialised Lexicography*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Burkhanov, I. (1998). *Lexicography: a dictionary of basic terminology*. Rzeszów: WSP.
- Burkhanov, I. (1999). *Linguistic foundations of ideography: semantic analysis and ideographic dictionaries*. Rzeszów: WSP.
- Butterfield J. (ed) (2003). *Collins English Dictionary Complete and Unabridged* (6th ed.). Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (3rd ed.). (2008). New Delhi: CUP.
- Collins Scrabble Dictionary*. (2006). London: HarperCollins Publishers.
- Flexner S. B. (ed) (1997). *Random House Webster's Unabridged Dictionary* (2nd ed.). New York: Random House.
- Goetz P.W. (ed) (1989). *The New Encyclopedia Britannica* (15th ed.). Vol. 1, Chicago: The University of Chicago.
- Malkiel, Y. A Typological Classification of Dictionaries on the basis of distinctive features. In *Housholder, F. W. & Saporta, S. (eds.)*, 3-24.
- Mayor M. (ed) (2002). *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Onions C.T. (ed) (1964). *The Oxford Universal Dictionary* (3rd ed.). London: Oxford University Press.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary online*. Retrieved from <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Piotrowski, T. (1994). *Problems in bilingual lexicography*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Quemada, B. (1972). Lexicology and Lexicography. In: T.A. Sebeok et al. (eds.) *Current Trends in Linguistics*. Vol. 9. The Hague – Paris: Mouton, 395-476.
- Rey, A. & Delesalle, S. (1979). Problèmes et koflits lexicographique, In *Langue Française: Dictionnaire, sémantique et culture*. No 43, 4-26.
- Rey, A. (1986). Training Lexicographers: some problems. In R.F. Ilson (1986b) (ed.), 93-100.
- Silverberg T. Research Methodology. In *Linguistics*. Retrieved from http://www.ehow.com/about_5534171_research-methodology-linguistics.html
- Sinclair, J. (ed.) (1993). *BBC English Dictionary*. London: HarperCollins Publishers.
- Searle J. R. Chomsky's Revolution in Linguistics. Retrieved from <http://www.chomsky.info/onchomsky/19720629.htm>

- Specific Types of Writing. Retrieved from <http://www.writing.utoronto.ca/advice/specific-types-of-writing/lab-report>
- Ščerba, L. V. (1940). Optyb obščej teorii leksikografii. In *Izvestija AN SSSR. Otdelenije literatury i jazyka*, v. 3, 89–117.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought and Reality: Selected Writing of Benjamin Lee Whorf*. Ed. by Carroll, J. B. Cambridge (MA): MIT Press.
- Wyld, H.C. (ed.) (1975) *Webster Universal Dictionary*. New York: Harver Educational Services Inc.

Piotr Wnęk

Mokslinių interesų kryptys: anglų kalbos dėstymo metodika, kalbotyra

Vytauto Didžiojo universitetas,
Užsienio kalbų centras

K. Donelaičio g. 52, LT-44244 Kaunas, Lietuva
p.wnek@ukc.vdu.lt

Brigita Bendoraityté-Vnęk

Mokslinių interesų kryptys: anglų kalbos dėstymo metodika, kalbotyra

Vytauto Didžiojo universitetas,
Užsienio kalbų centras
K. Donelaičio g. 52, LT-44244 Kaunas, Lietuva
b.bendoraityte-vnek@ukc.vdu.lt

Europiniai projektais kalbinėms kompetencijoms plėtoti



**European Projects for
Language Competence
Development**

IDKM MOKYTOJŲ KALBINIŲ KOMPETENCIJŲ TOBULINIMAS: MOTYVACIJOS VEIKSNIŲ ANALIZĖ

Abstract. The article analyses the main motives encouraging secondary and high schools teachers to learn foreign languages (the English language) from the point of view of two aspects – the approach of university lecturers and aims and wishes of the teachers themselves. The first part expresses the position of the authors relying on their teaching practice, experience and perception of globalization process, whereas the second part systemizes the respondents' outlook and draws a conclusion what motives can prompt teachers into conscious learning of foreign languages that they could teach their speciality subject in this particular language.

Santrauka. Straipsnis analizuojia pagrindinius motyvus, galinčius paskatinti bendrojo lavinimo mokyklų mokytojus mokytis užsienio kalbų (anglų kalbos) dvem aspektais – universiteto dėstytoju požiūriu bei pačių mokytojų siekiais ir lükesčiais. Pirmoje dalyje pateikiamas autorų požiūris, remiantis dėstymo praktika, patirtimi ir globalizacijos proceso suvokimu. Antroji straipsnio dalis susistemina respondentų atskymus į anketų klausimus, daro išvadas, kokie motyvai gali paskatinti mokytojus mokytis užsienio kalbų, kad jie galėtų dėstomo dalyko užsiėmimus vesti ne gimtaja kalba.

Pagrindinės sąvokos: motyvacija, sinergija, mokymosi/mokymo procesas, dalyko dėstymas.

Įvadas

Integruoto dalyko ir užsienio kalbos mokymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo projekte, kurio koordinatorius Vytauto Didžiojo universitetas, numatyta:

1. Mokytojų bendrosios kalbinės kompetencijos (taip pat ir anglų kalbos) plėtojimas.
2. IDKM metodikos taikymo didaktinų gebėjimų stiprinimas.
3. Dalykiniai-kalbiniai kompetencijų tobulinimas.

Šio straipsnio uždaviniai:

1. Atsižvelgiant į kalbų mokymo Lietuvoje istorines aplinkybes, apžvelgti mokytojų išsakytas abejones dėl tikslumo mokytis/mokyti anglų kalbos.
2. Išanalizuoti ir apibendrinti mokytojų motyvaciją mokytis anglų kalbos ir dėstyti savo dalyką ta kalba.

Teoriniai pastebėjimai apie IDKM taikymą Lietuvoje

Vytauto Didžiojo universiteto koordinuojamas projektas „Užsienio kalbos ir dalyko sinergija“ pasauliniame kontekste yra vykdomas keletą dešimtmeečių. Jau daug metų įvairiose šalyse bendrojo lavinimo mokyklų mokiniai kai kurių ugdymo programos dalykų mokosi užsienio kalba. Minėtam metodui įvardyti vartojami terminai: „dvikalbė mokykla“, „dvikalbis mokymas“ ar „dvikalbis ugdymas“ (Eurydice, Europos švietimo informacijos tinklas, 2006).

Paskutiniajame XX a. dešimtmetyje tokio pobūdžio mokymui įvardyti pradėta vartoti santrumpa IDKM, t. y., „Dalyko ir kalbos integrotas mokymas“ (angl. CLIL – Content and language integrated learning). Anglų kalba yra vartojami dar keli terminai šiam metodui

apibrėžti – Teaching content through foreign language, Dual focused instruction, Bilingual content teaching, Based language teaching (Wolff, 2005, p. 5).

Autoriai Marsh ir Lange IDKM akronimą aiškina taip: „Dalyko ir kalbos integruotas mokymasis yra bendarinis terminas, taikomas ugdymo situacijai (aplinkai), kurioje papildoma kalba ir, būtent, ne labiausiai paplitusi kalba konkrečioje aplinkoje yra vartojama dalyko mokymo (mokymose) procese (March, Lange, 2000, p. iii).

Europos Sajungo aktyviai skatina savo piliečius mokyti kitų Europos kalbų dėl dviejų priežasčių: profesinio ir asmeninio mobilumo vieningoje rinkoje bei tarpkultūrinio bendravimo ir tarpusavio supratimo. [...] Gebėjimas suprasti ir komunikuoti daugiau nei viena kalba [...] yra visų Europos piliečių siekiamybė. Mokymasis užsienio kalbų ir gebėjimas jomis kalbėti [...] pagerina pažinimo įgūdžius bei sustiprina besimokančiojo giemtosios kalbos žinias. Tai leidžia mums naudotis laisve dirbtį ir mokyti bet kurioje valstybėje – Europos Sajungos valstybėje narėje (Europos komisija, 2008).

Lietuvos Respublikos Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimu Nr. IX-1700 „Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatuose“ sustiprinamas užsienio kalbų mokymas. Siekiama, kad visi vidurinio ugdymo (brandos) programą baigę mokiniai galėtų bendrauti dvieju užsienio kalbomis. Geras dviejų – trijų užsienio kalbų mokėjimas tampa būtina išsilavinimo dalimi.

Dvikalbio ugdymo projektas Lietuvoje pradėtas vykdyti 2000–2001 m. Pagrindinis šio projekto tikslas – gerinti užsienio kalbos (anglų, prancūzų ir vokiečių) kompetencijas.

Tyrimo rezultatai ir diskusija

Nuo šių metų spalio mėnesio Vytauto Didžiojo universiteto Užsienio kalbų centro dėstytojai pradėjo dalyvauti ES inicijuojamame projekte „Užsienio kalbos ir dalyko sinergija“. Jau pirmojo užsiėmimo metu pasigirdo abejonių iš mokytuojų – projekto dalyvių: ar jiems verta įsitraukti į šį projektą ir mokyti vienos iš užsienio (anglų, vokiečių, prancūzų) kalbų, kad būtų galima vesti savo dėstomo dalyko pamokas ta kalba. Apibendrinus išsakytas dvejones, galima minėti tokius aspektus, kuriuos akcentavo projekto dalyviai:

- Menki užsienio kalbos pagrindai arba jų nebuvimas.
- Amžius.
- Nenoras vėl tapti mokiniu.
- Baimė, jog dabartinių mokiniių užsienio kalbos žinios yra gerokai aukštesnio lygio nei mokytuojų.
- Abejonės, ar dalyko (geografijos, istorijos, chemijos ir kt.) dėstymas užsienio kalba yra tikslingas.

Nepateikus apgalvotų ir išsamių argumentų, apie motyvą mokyti užsienio kalbų šiamet jų karjeros tarpsnyje kalbėti neverta. Taigi, kaip atsakyti į abejonių keliančius klausimus ir taip motyvuoti mokytuojus dalyvauti projekte?

Daugeliui viduriniosios kartos Lietuvos žmonių (tarp jų ir projekto dalyviams) teko prastas istorinis palikimas šioje srityje. Užsienio kalbų nebuvo tiksluo mokyti dėl politinių to meto sąlygų: buvo ribojamos išvykos į kitas šalis, dėl to mokyklose ir aukštojo mokslo įstaigose užsienio kalbos buvo dėstomos atsainiai, besimokantieji nematė prasmės gilintis į jas. Taigi, visų projekto dalyvių žinios yra apylygės: belieka teisingai nustatyti savo žinių lygi ir ateiti į atitinkamo lygio grupę.

Amžius, kaip kliūts mokyti užsienio kalbos, yra nepagrįstas būgštavimas, kadangi visi projekto dalyviai yra darbingo amžiaus žmonės, vadinas, jie yra pajėgūs priimti naujas žinias ir vėliau jomis disponuoti. Be to, daugybė kasdieninio gyvenimo pavyzdžių įrodo, jog

šio amžiaus žmonės įgyja aukštajį išsilavinimą arba tėsia studijas, atlieka mokslo tiriamajį darbą. Taigi, amžius šioje veikloje néra ir negali būti trūkumas.

Nenoras pakeisti savo statusą, sustabarejimas neskatina aktyvios veiklos, stabdo siekį mokytis, igyti naujų žinių. Be to, laikinas statuso pakeitimas yra teigiamas žingsnis ir psichologiniu požiūriu, tai pagerins mokinį - mokytojo bendravimą, kadangi mokytojas galės geriau suprasti mokinio poziciją mokykloje ir mokymosi procese.

Mokytojas yra savo srities specialistas – jo žinios yra gilios ir išsamios, vien tai leidžia daryti prieledą, jog mokiniai dalyko žiniomis niekada nepranoks mokytojo. Dėstydamas savo dalyką užsienio kalba, mokytojas turi suvokti, kad turėdamas tos kalbos teorinių žinių ir praktinių įgūdžių, igytų projekto užsiėmimų metu, jis galės kokybiškai paruošti pamokos medžiagą ir sudominti mokinius. Ši naujovė sustiprins mokytojo autoritetą mokinį akyse.

Dalyko dėstymas užsienio kalba neabejotinai yra naudingas dalykas, teikiantis abipusės naudos šio proceso dalyviams – mokytojams ir mokiniams. Daugelis mokiniai planuoja tėsti studijas užsienyje, taigi, atskirų dalykų terminai, gebėjimas suprasti mokamąją informaciją užsienio kalba jiems yra labai reikalingas. Pamokos vedimas užsienio kalba suteikia mokymo/mokymosi procesui įdomesnį atspalvį: darbas su žodynu, terminu mokymasis, mėdžiagos ruošimas ir suvokimas svetima kalba. Tai skatina mokytojus mokytis užsienio kalbos, atidžiau ruoštis pamokai, kalbėti ta kalba bei suprasti mokinius, kalbančius svetima kalba.

Tik išsamiai atsakius į mokytojų pateiktus klausimus dėl užsienio kalbos mokymosi tikslinguom, galima motyvuoti mokytojus dalyvauti šiame projekte, aiškiai suvokiant jo naudą asmenybės tobulėjimui ir karjeros galimybių augimui ateityje.

Šiuolaikinėje mokslinėje literatūroje motyvacija apibrežiama kaip žmogaus tikslinguumas, jo pastangos bei kryptingumas, siekiant užsibrėžtų tikslų. Ivertinant tai, kad mokymas/is yra abipusis kūrybinis procesas, apimantis tarpusavyje susijusią dėstytojo ir mokytojo veiklą, galima nustatyti pagrindinius mokytojų motyvacijos mokytis ir mokytį savo dėstomą dalyką anglų kalba kriterijus. Ir tik tada jų darbo perspektyvos, dėstant dalyką ne gimtaja kalba, taps aiškesnės ir duos impulsą tobulėjimui. Besimokantis mokytojas turi apmasyti ir įvertinti savo motyvus mokytis, derinti savo pastangas prie šiuolaikinių mokiniių ir savo dalykų ne gimtaja, o anglų kalba, pateikti kokybiškai.

Norėdami sužinoti mokytojų mokymosi/mokymo motyvus, paruošėme anketa, apklausėme projekte dalyvaujančius 27 mokytojus. Anketa sudaro devyni pagrindiniai punktai. Mokytojų nuomonė apžvalga pateikta šiais aspektais:

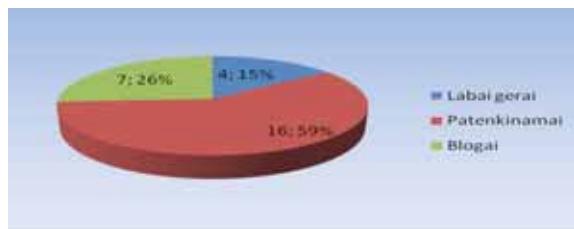
- kas jie yra – amžius, lytis, socialinė patirtis, mokymosi patirtis;
- dėstomas dalykas mokykloje;
- kas paskatinė dalyvauti projekte „Užsienio kalbos ir dalyko sinergija“ – šeimos narai, kolegos, mokyklos vadovybė, projekto patraukumas, apsisprendė patys;
- kaip mokytojai vertina savo anglų kalbos žinias – labai gerai, patenkinamai, blogai.

Didžiausias dėmesys skiriamas mokytojų motyvacijai studijuoti anglų kalbą ir savo dalyką dėstyti ne gimtaja kalba. Svarbu sužinoti kiekvieno, dalyvaujančio projekte, apsisprendimo mokytis/mokymosi tikslus. Todėl anketoje pateikta nemažai klausimų, pavyzdžiui, žinių siekimas, siekimas įsitvirtinti darbo vietoje, karjeros perspektyvos, didesnio atlyginimo galimybė, galimybė išvykti į užsienį, dėstomo dalyko ir kitokios literatūros skaitymas ne gimtaja kalba, galimybė dalyvauti konferencijose, seminaruose užsienyje, siekis igyti didesnį autoritetą mokinį akyse, noras susikalbėti su užsieniečiais anglų kalba. Taip pat įdomu ir svarbu žinoti, ko mokytojai tikisi iš projekto – ar jie tikisi laisvai dėstyti savo mintis ne gimtaja kalba ar kokybiškai dėstyti dalyką anglų kalba, ar tik nori susikalbėti ne gimtaja kalba. Šie klausimai taip pat įtrauktūti į anketa.

Projekto dalyviai yra įvairaus amžiaus, turintys brandžios gyvenimo ir darbo mokykloje patirties. Todėl ypač svarbu sužinoti jų nuomonę apie teigiamas ir neigiamas projekto puses ir išgirsti mokytojų pasiūlymus, mokant juos anglų kalbos, kad būtų pasiekta optimalus anglų kalbos įsisavinimo lygis.

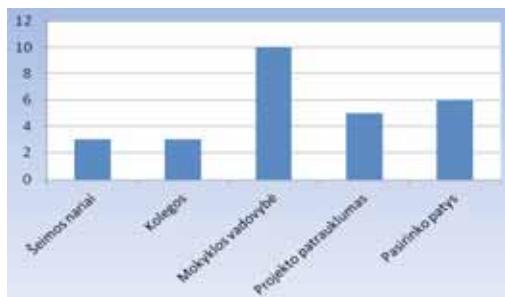
Projektės dalyvaujančių mokytojų amžius yra 34–59 metai. Jų dėstomai dalykai taip pat įvairūs: fizika, matematika, biologija, technologijos, dailė, chemija, kūno kultūra, muzika. Ši mokytojų dėstomų dalykų įvairovė įpareigoja mokytojus stengtis mokyti kalbos, kad ateityje sugebėtų dėstyti savo dalyką ne gimtaja kalba. Pirmoji mokymo/mokymosi pakopą yra bendrosios anglų kalbos pagrindų suvokimas, įgūdžių kalbai valdyti tobulinimas. Ir tik tada besimokantysis turėtų pereiti į kitą mokymosi pakopą – specifinių terminų ir kitų savo dalykui privalomų pagrindų studijavimą.

Norint geriau suvokti mokytojų motyvaciją mokyti/mokyti, anketoje pateikti klausimai apie besimokančių anglų kalbos žinias, t.y., kaip jie patys vertina savo anglų kalbos žinias: labai gerai, patenkinamai, blogai. Mokytojų atsakymai rodo, kad tik keturi iš visų apklaustujų savo žinias vertina labai gerai, o kitų respondentų atsakymai yra tokie: 16 apklaustujų mano, kad jų anglų kalbos žinios yra patenkinamos, o septyni galvoja, kad jų anglų kalbos žinios yra blogos (1 pav.).



1 pav. Mokytojų anglų kalbos žinių įsivertinimas

Kitas anketoje pateiktas klausimas – kas paskatino dalyvauti projekte. Dauguma nurodė, kad mokyklos vadovybė (10), kiti atsakymai išdėstyti taip: šeimos nariai – 3, kolegos – 3, projekto patraukumas – 5, patys – 6. Pateikti mokytojų atsakymai rodo, kad dauguma mokytojų pasirinkti projekte mokyti anglų kalbos paskatino mokyklos vadovybę. Tai parodo mokyklų vadovybės norą keisti įsigalėjusią sistemą ir šis pozityvus požiūris į ateityje dėstomus dalykus ne gimtaja kalba suteiks jaunimui daugiau perspektyvų prisitaikyti prie šiuolaikinės visuomenės reikalavimų (2 pav.).



2 pav. Motyvai, paskatinę mokytojus dalyvauti projekte

Vienas iš svarbiausių klausimų – motyvacija mokytis, dėstant savo dalyką ne gimtaja kalba. Todėl, norint geriau įsigilinti į motyvacijos esmę, pateikta daugiau klausimų apie mokytojų motyvus dalyvauti šiame projekte. Pildydami anketas, projekto dalyviai pateikė savo nuomonę apie motyvaciją, rinkdamiesi ne viena, o kelis variantus. Motyvacijos rezultatams apibendrinti pateikiame 3 pav.



3 pav. Mokytojų mokymosi/mokymo, dėstant savo dalyką anglų kalba, motyvacija

Mokytojų požiūris į kitus pateiktus anketos klausimus yra skirtinas. Pvz., žinių siekiant norėtų 17 respondentų, o įsitvirtinti darbo vietoje tik 2 projekto dalyviai. Šis skaičius toks nedidelis dėl to, kad visi jų turi nuolatinės darbo vietas ir, matyt, jaučiasi tvirtai dėl savo darbo vienos, nebijo jos prarasti. Karjeros siekimas domina tik 6 mokytojus. Tai paaiškinama tuo, kad dauguma yra patenkinti savo darbu, nes kai kurie projekto dalyviai yra vadovaujantys darbuotojai. Didesnio atlyginimo galimybę pasirinko tik 3 respondentai. Bet mokytojai, kurie įvykdys visus projekto reikalavimus ir gaus pakankamai žinių mokytį dalyką ne gimtaja kalba, turės galimybę gauti didesnį atlyginimą. Kitas anketos klausimas – išvykimasis į užsienio šalis. Ši anketos punktą pasirinko devyni respondentai. Tai paaiškinama tuo, kad šiais laikais išvykti į užsienį néra sudėtinga, bet, nemokant kalbos, o ypač anglų kalbos, išvykos netenka savo patrauklumo. Tai rodo mokytojų motyvaciją mokytis kalbos ne tik dėl darbiniių poreikių, bet ir savo asmeninėms reikmėms. Taip pat daugelis mokiniai planuoja testi savo studijas užsienyje, taigi, ir jiems būtina išmokti kalbą, todėl mokytojas ypač turi stengtis, dėstydamas dalyką ne gimtaja kalba. Tačiau dauguma projekto dalyvių (19) pasirinko anketos punktą apie dėstomo dalyko literatūros skaitymą anglų kalba. Tai leidžia tvirtinti, kad mokytojai nori mokytis, tobuleti ir dėstyti savo dalyką ne gimtaja kalba. Kaip pastebėta iš pateiktų anketos atsakymų, tai yra vienas iš svarbesnių motyvų, renkantis minėtą projektą. O dalyvavimas konferencijose, seminaruose tik patvirtina šį faktą. Iš visų apklaustujų 16 norėtų dalyvauti minėtuose renginiuose. Didesnio autoriteto įgijimas tarp mokiniai sudomino 10 projekto dalyvių. Šis skaičius néra didelis, o tai rodo, kad dauguma mokytojų jau turi išsikovojetą autoritetą tarp mokiniai, jie turi pakankamai darbinės patirties mokykloje, tačiau mokytojas, dėstydamas dalyką užsienio kalba ir turėdamas tos kalbos teorinių ir praktinių įgūdžių, igytų projekto užsiemimų metu,

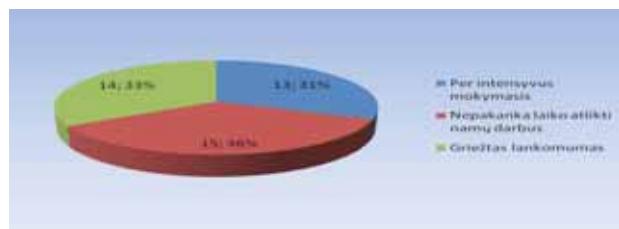
galės kokybiškai paruošti pamokos medžiagą ir sudominti mokinius. Tai tikrai sustiprins mokytojo autoritetą mokinį akyse. Paskutinis punktas anketajoje, skatinantis mokytis anglų kalbos – noras susikalbēti su užsieniečiais. Ši punktą pasirinko 14 respondentų. Tai yra natūralus poreikis šiandieniniame gyvenime.

Projekto trukmė gana ilga – dvejai metai. Todėl svarbu sužinoti, ko mokytojai tikisi iš šio projekto. Dėl to anketajoje buvo pateikti šie klausimai:

- Ar tikitės laisvai dėstyti savo mintis ne gimtaja kalba? (Iš ši klausimą teigiamai atsakė 9 respondentai.)
- Ar tikitės dėstyti savo dalyką anglų kalba? (Teigiamai atsakė 10 respondentų.)
- Ar dalyvaudami projekte tikitės susikalbēti anglų kalba? (Teigiamų atsakymų – 23.)

Atsižvelgiant į pateiktus atsakymus, galima daryti išvadą, kad mokytis nusprendę mokytojai sieks mokytis dėstyti savo dalyką ne gimtaja kalba, igis daugiau kalbinių įgūdžių dalyvaudami projekte „Užsienio kalbos ir dalyko sinergija“ ir plačiau susipažins dėstomo dalyko tematika. Dalyvavimas projekte ir visokeriopų žinių įsisavinimas, padės išdėstyti savo dalyką geriau nei tradicinėje užsienio kalbos paskaitoje.

Norint išsiaiškinti teigiamus ir neigiamus projekto niuansus, į anketą įtrauktas klausimas apie projekto patrauklumą. Apklaustujų nuomonės skiriasi, daugumai projektas atrodo patrauklus, bet jame mato ir neigiamų momentų. Vienas jų – intensyvus mokymasis, nes projekto dalyviai yra dirbantys, kartais jiems sunku atvykti į paskaitas dėl užimtumo darbe ar dėl šeimyninių priežasčių. Taip pat dauguma nesitikėjo, kad projektas pareikalauja tiek daug pastangų ir laiko, taip pat jiems nėra laiko atlkti namų darbų užduotis, nes jie yra užimti savo tiesioginiame darbe ir asmeniniame gyvenime. Visi paminti mokymosi / mokymo proceso neigiami veiksnių šiek tiek silpnina motyvacijos laipsnį, tačiau tai nesumažina dalyvaujančiųjų projekte noro mokytis/mokyti, dėstyti savo dalyką ne gimtaja kalba. Šiuos neigiamus pastebėjimus galima suprasti ir paaiškinti, nes besimokantieji mokytojai yra pakankamai užimti, tačiau, prieš apsispręsdami dalyvauti projekte „Užsienio kalbos ir dalyko sinergija“, manome, pagalvojo apie visus teigiamus ir neigiamus projekto veiksnius (4 pav.).



4 pav. Neigiami mokymo/mokymosi veiksniai, sąlygojantys motyvacijos mažėjimą

Vienas iš motyvų, kurį nurodė apklausti mokytojai, yra išmokti kalbą taip, kad ateityje galėtų dėstyti savo dalyką ne gimtaja kalba, tačiau mokymosi/mokymo procesas priklauso ir nuo kalbos dėstymo metodų visumos. Dėl šios priežasties buvo pateiktas klausimas apie tinkamiausias anglų kalbos dėstymo metodikas, nes ilgametė mokytojavimo patirtis galėtų padėti mokymo/mokymosi procese. Tačiau daugumai apklaustujų priimtiniausias yra tradicinis mokymo būdas, t. y., kalbėjimas, skaitymas, rašymas, klausymas (1 lentelė). Tiesa, kai kurie projekto dalyviai pageidavo daugiau praktinių gramatikos užduočių, diskusijų, įtvirtinant naujus žodžius, susijusius su jų ateityje dėstomu dalyku anglų kalba.

1 lentelė

Priimtiniausiai anglų kalbos dėstymo ir įsisavinimo metodai

Mokymosi būdas	Skaičius dalyvių, pasirinkusių priimtiniausią variantą	%
Skaitymas	27	100
Rašymas	25	92,5
Kalbėjimas	27	100
Klausymas	23	85,1

Išvados

Nepakankamas užsienio kalbos žinių lygis, amžius, nenoras atsidurti mokinio vietoje, baimė, jog mokinį užsienio kalbos žinios yra gerokai aukštesnio lygio nei mokytoju, abejonės, ar tikslinga dėstyti dalyką ne gimtaja kalba, nėra pagrįsti stabdžiai mokytojams aktyviai dalyvauti projekte „Užsienio kalbos ir dalyko sinergija“, siekiant ateityje dėstyti savo dalyką anglų kalba, nes visas šias abejones galima paneigti, pasitelkus istorinį paveldą, apibendrinus amžiaus teikiamus privalumus, ižvertinus statuso pakeitimo teigiamas puses, mokytojo, kaip specialisto, autoritetą ir išanalizavus dalyko dėstymo užsienio kalba naudą mokiniams.

Dalyvaujančių „Užsienio kalbos ir dalyko sinergija“ projekte apklausos analizė parodė, kad daugumos besimokančių mokytoju, kurie ateityje planuoja dėstyti savo dalyką ne gimtaja kalba, motyvacija yra įvairi: žinių siekimas, siekimas įsitvirtinti darbo vietoje, noras dalyvauti konferencijose, seminaruose, ketinimas išvykti į užsienio šalis ir ten tinkamai vartoti anglų kalbą, išmokti studijuoti dėstomo dalyko literatūrą ir ją tinkamai pritaikyti, dėstant savo dalyką ne gimtaja kalba, įgyti didesnį autoritetą mokinii akyse, karjeros siekimas, didesnio atlyginimo galimybės.

Literatūra

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Council of Europe. (2002). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U. (2010). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. John Benjamins Publishing Company, 1–4.
- Deller, S., Price, C. (2011). *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford University Press, 3–7.
- Eurydice. (2008). Key Data on Teaching Languages of School in Europe. European Commission. Prieiga: <http://www.eurydice.org>
- Wolff, D. (2005). Integriertes Inhalts – und Sprachlernen: ein innovatives Konzept in den Erziehungs – und Bildungssystemen der Europäischen Union. Prieiga: <http://www.men.lu/edu/fre/presidence/IDKM/Luxembourg2005.pdf>

Virginija Bartusevičienė

Mokslių interesų kryptys: užsienio kalbų dėstymo metodika, kalbų mokymosi motyvacija, integruotas kalbos ir dalyko mokymas

Vytauto Didžiojo universitetas,
Užsienio kalbų centras

K. Donelaičio g. 52, LT-44244 Kaunas, Lietuva
v.bartuseviciene@ukc.vdu.lt

Ramunė-Vitalija Ilgūnaitienė

Mokslių interesų kryptys: lyginamoji kalbotyra, anglų kalbos dėstymo metodika, naujuujų technologijų panaudojimas užsienio kalbos mokyme, integruoto kalbos ir dalyko mokymas

Vytauto Didžiojo universitetas,
Užsienio kalbų centras

K. Donelaičio g. 52, LT-44244 Kaunas, Lietuva
r.ilgunaiteiene@ukc.vdu.lt

KALBINIU, INFORMACINIŲ-KOMUNIKACINIŲ TECHNOLOGIJŲ, VERSLUMO IR KITŲ ĮGŪDŽIŲ TOBULINIMAS

Abstract. The aim of the article is to introduce two products of the Grundtvig project *En Vogue*: *Handbook* and *Toolbox*. The target groups of the project comprise young socially deprived women and their teachers, trainers or counselors. The *En Vogue* materials are aimed at helping young female learners to integrate into educational measures directed at the labour market. They are based on the holistic approach to education which could be summarized by a saying of the educator J.H.Pestalozzi: „thinking with head, heart and hand“. It signifies that learners understand and perceive the world with all senses and have to make their own and concrete experiences. The attractive choice of thematic approach (fashion), integration of various learning activities, information and communication technologies and learning techniques motivate, nurture creativity, social and entrepreneurial skills, and facilitate the integration into the labour market. Although the development of foreign language skills is only a means to broaden vocational and social possibilities of young “education – resistant” female learners, both, *Handbook* and *Toolbox* could be used by teachers of foreign languages, as they provide a variety of activities and medium of learning. Four instruments from *Toolbox* were adapted and integrated into the course of general English (B1) at Vytautas Magnus University. The instruments were selected to satisfy different needs and interests of the students. Also, they were of different levels of complexity. The tasks were presented and had to be carried out on the virtual Moodle platform. The investigation revealed a correlation between the choice of the task and the motivation, as most students chose to work on the easiest instrument. The students who chose the more difficult tasks showed higher interest and activeness. They also admitted that such tasks were both interesting and useful. However, the results of the experiment showed that a change in one part of the course cannot solve the problem of decreasing motivation.

Santrauka. Straipsnyje pristatomi Grundtvig projekto *En Vogue*¹ produktai: „*En Vogue vadovas*“ (Handbook) ir „*En Vogue metodinė priemonė*“ (Toolbox). Projekto tikslines grupes sudaro socialiai pažėdžiamos, neturinčios išsilavinimo ir darbo jaunos moterys ir jų mokytojai, instruktoriai bei įvairūs konsultantai. Metodinė priemonė remiasi holistiniu požiūriu į mokymąsi: pasauli besimokantieji suvokia ir perpranta visais savo pojūčiais, patys priima konkretius sprendimus. Pasirinkta teminė terpė (moterims artima sritis – mada, įvairios mokymo(si) veiklos ir informaciniés – komunikacinés priemonės (internetas, įvairi programinė įranga) ir mokymo(si) metodai) keičia tradicinę mokymosi situaciją (mokytojas pateikia žiniasklaidą, mokiniai/studentai pasivysiai jas priima), didina tokiu moterų motyvaciją mokytis, skatina jų kūrybiškumą, socialinius ir verslo įgūdžius, rengia jas integruoti į darbo rinkas. Projekto vykdymo teigimu, skatinamos šios jaunu moterų kompetencijos: bendravimas gimtaja ir užsienio kalbomis, matematinis raštingumas, gamtos moksli ir technologijų pagrindai, skaitmeninė, mokymosi mokytis, visuomeninė, verslo ir kultūrinės raiškos kompetencijos. Kalbinės kompetencijos plėtojimas „*En Vogue metodinėje priemonėje*“ yra tik vienas iš daugelio būdų palengvinti mokymusi nusivylusių merginų ir moterų integraciją į darbo rinką ir visuomeninį gyvenimą. Tačiau šios priemonės teorinėmis nuostatomis ir praktiniais patarimais, pamokų planais gali naudotis visi užsienio kalbų mokytojai. Devyniasdešimtyje pateikiamais instrumentų siūloma diskutuoti, dirbti komandose, aplausti, ieškoti, rinkti ir apdoroti informaciją, kurti, skelbti, rašyti įdomiomis formomis ir artimomis temomis. Straipsnyje konkrečiai pavyzdžiais iliustruojama, kaip panašios leksinės temos pateikiamas tradiciniame vadovelyje ir kaip jas rekomenduojama analizuoti „*En Vogue metodinėje priemonėje*“. Straipsnyje taip pat aprašomas bandymas pritaikyti keturis instrumentus bendrinės anglų kalbos B1 lygio programe. Eksperimentui atliliki efektyviai panaudota nuotolinio mokymosi platforma Moodle ir nuotoliniam mokymuisi skirtas laikas, studentams sudarytos sąlygos kūrybiškai ir jiems patraukliomis formomis bei būdais atliliki užduotis pagal parinktus instrumentus. Gauti rezultatai tik apibendrintai

¹ Daugiau apie projektą: <http://www.envogue-project.eu/>

atskleidė mažėjančią studentų motyvaciją mokytis ir parodė, kad vienos kurso dalies pajavirinimas negali išspręsti šios problemos. Galbūt problemą padėtų išspręsti koks nors kompleksinis mokymas, tačiau pavieniai šios metodikos instrumentai akivaizdžių pakyčių nepateikė.

Pagrindinės sąvokos: holistinis požiūris, verslumas, kūrybiškumas, kompetencija, motyvacija, kalbiniai įgūdžiai.

Įvadas

Informacinių technologijų ar ekonomikos, vadybos kursuose matyti vis daugiau moterų, tačiau išlieka tendencija, kad socialiai pažeidžiamos moterys ir merginos, turinčios nesėkmindo mokymosi patirtį, šių dalykų vengia. Neturėdamos išsilavinimo ir stokodamos įgūdžių, tokios moterys sunkiai prisitaiko prie reiklios darbo rinkos reikalavimų, negali integruotis į visuomeninį gyvenimą ir tobulėti. Taip jos patenka į užburtą ratą. Tad informacinių – komunikacių ir verslumo įgūdžių tobulinimas yra svarbiausias projekto *En Vogue* tikslas, o pagrindinė tikslinė grupė – jaunos moterys, kurios socialiniu požiūriu yra atsidūrusios visuomenės paribyje, patyrusios smurtą, neturinčios išsilavinimo ir dėl to sunkiai randančios vietą darbo rinkoje ir visuomenėje. Kitą tikslinę projekto grupę sudaro su šiomis moterimis dirbantys mokytojai, instruktoriai bei įvairūs konsultantai.

Mokymas(is) gali būti efektyvus, jei nagrinėjamos temos yra prasmingos ir aktualios, jei neribojamas besimokančiųjų kūrybiškumas, o mokymąsi galima sieti su turimomis žiniomis ir pomégiais. Nusivylusius reikia sudominti kontekstualizuoti, patrauklesniu ir motyvuoti mokymu(si). Projekto produktai „*En Vogue vadovas*“ (Handbook) ir „*En Vogue* metodinė priemonė“ (Toolbox) parengti mados tematika, todėl turėtų dominti daugelį moterų. Per šią terminę terpę mokomosios medžiagos rengėjai siekia pasiūlyti naujų patrauklių ir efektyvių tobulėjimo galimybų, skatinančių jaunų moterų ir merginų kūrybiškumą, novatoriškas idėjas, pasitikėjimą savimi, poreikių igyti reikalingų įgūdžių ir ugdyti moterų motyvaciją mokytis. Šio straipsnio tikslas yra aprašyti ir išbandyti naujas mokymo strategijas, skatinančias didesnę besimokančiųjų motyvaciją.

Holistiniu požiūriu grindžiamas mokymas(is)

„*En Vogue* metodinė priemonė“ remiasi holistiniu požiūriu į mokymąsi, kurį galima apibendrinti švietėjo J. H. Pestalozio pasakymu „mąstymas galva, širdimi ir rankomis“. (Handbook, 2011, p. 21²) Pasauli besimokantieji suvokia ir perpranta visais savo pojūčiais, priima konkrečius sprendimus, atlieka daug praktinių užduočių, padedančių suprasti mokymosi naudą ir priartinančių prie realaus gyvenimo. Skatinant holistinį mokymą(si), svarbu į kiekvieną temą žiūrėti įvairiaisiais aspektais ir panaudoti kuo įvairesnių priemonių. Be to, besimokantieji labiau įsigilina, jei pamokoje dalyvauja aktyviai, pavyzdžiu, kai kažką išbando, mėgina išspręsti problemą ar dalyvauja diskusijoje. Šios metodikos šalininkų manymu, vienkryptė paskaita néra paveiki, efektyvi (Handbook, 2011, p. 21–22). *En Vogue* metodika yra orientuota į besimokantįjį, vertina jo kūrybiškumą bei individualumą, daro mokymą aktualų, ugdo verslumą, paramą besimokant ir tinkamą vertinimą. Pabréžiama kryptingo, neformalaus ir grupinio mokymosi, mokymosi vienas iš kito ir konsultavimo, taip pat mokymosi aplinkos, skatinančios besimokančiųjų susidomėjimą ir dalyvavimą mokymosi procese, svarba. Teorinės prielaidos, kuriomis pagrįsta „*En Vogue* metodinė priemonė“ (Toolbox), yra išdėstytos „*En Vogue vadove*“ (Handbook).

² „*En Vogue vadovą*“ (Handbook) ir „*En Vogue* metodinę priemonę“ (Toolbox) rengė autoriu kolektyvas.

„*En Vogue* metodinėje priemonėje“ pateiktas novatorišku ir praktišku mokymo instrumentų rinkinys, kurio nereikėtų laikyti atskiru mokymo kursu. Tai 90 skirtingu instrumentu, kuriuos galima integruoti į esamus kursus ar panaudoti ruošiant naujus. Metodinė priemonė siekiama, kad besimokantieji igytų svarbiausių informacinių technologijų ir verslumo įgūdžių, taip pat pritaikytų tokias perkeliamas kompetencijas, kaip bendravimo, pristatymo, problemų sprendimo ir kitas, kurios būtinos norint išsidarbinti ar ištvirtinti darbo vietoje. Pavyzdžiu, rengdamos elektroninius mados lankstinukus, fotograuodamos, koreguodamosskaitmenines fotografijas, rašydamos straipsnius informaciniam brieleteniui, jaunos moterys mokosi informacinių technologijų, kalbinių kompetencijų. Metodinės priemonės rengėjų teigimu, ugdomos šios besimokančių kompetencijos: bendravimas gimbata ir užsienio kalbomis, matematinis raštingumas, gamtos mokslių ir technologijų pagrindai, skaitmeninė, mokymosi mokyklos, visuomeninė, verslo ir kultūrinės išraiškos kompetencijos (Handbook, 2011, p. 35–37). Tam pasitelkiamos įvairios veiklos: labdaros renginio organizavimas, naujų idėjų apie būsimajį darbą ir situaciją darbo rinkoje generavimas ir diskutavimas, internetinio dienoraščio rašymas, gaminiai iš perdirbtų medžiagų kūrimas, įmonės steigimas ir kitos.

Kiekviename instrumente aprašyti mokymosi tikslai ir reikalinga mokymosi medžiaga, pateiktos išsamios instrukcijos, mokymo ir vertinimo metodai, siūlomos papildomos veiklos, pateikiami susiję interneto adresai, reikalingi dokumentai ir dalomoji medžiaga. Metodinėje priemonėje pateikta medžiaga gali būti lengvai panaudota įvairių dalykų pamokose: matematikos, dalykinės verslo kalbos, ekonomikos ir kitose.

Kalbinės kompetencijos plėtojimas

Kalbinės kompetencijos plėtojimas „*En Vogue* metodinėje priemonėje“ néra pagrindinis tikslas, bet šios metodinės priemonės teorinėmis nuostatomis ir praktiniais patarimais, pamokų planais gali naudotis visi užsienio kalbų mokytojai. Besimokantieji turi diskutuoti, dirbti komandose, apklausti, ieškoti, rinkti ir apdoroti, pristatyti informaciją, kurti, skelbti, rašyti įdomiomis formomis ir artimomis temomis. Nors „*En Vogue* metodinė priemonė“ parameta viena madu pasaulio tema, jos medžiagą būtų nesunku panaudoti bendrinės kalbos paskaitose, o struktūra galima pasiremти rengiant dalykinės kalbos kursus. Veiklų įvairovė, skirtinė kompetencijų panaudojimas (informacinių technologijų, kalbinė, kultūrinė, dalykinė ir kitos) padidintų tokius kursų vertę, jie taptų patrauklesni besimokantiesiems.

Toliau pateikiamas pavyzdys puikiai iliustruoja panašios leksinės temos pristatymo skirtumus tradiciniame vadovelyje ir „*En Vogue* metodinėje priemonėje“. Siūloma įsigilinti į iškilios prancūzų dizainerės Coco Chanel gyvenimą, jos darbus, palikimą ir jos laikmetį. Keliami klausimai: „Kas buvo Coco Chanel?“, „Ką apie ją žinome?“, „Ką galime apie ją sužinoti?“ *En Vogue* instrumento plane studentai raginami dirbti grupėse, kuriose aptaria ir plėtoja savo darbo strategiją, jie gali naudotis bet kokia jiems prieinama informacija apie Coco Chanel. Holistinis mokymo(si) požiūris suteikia daug galimybų nagrinėti šiąaugiaiypę temą: studentai gali išsakyti savo asociacijas, kylančias išgirdus vardą Chanel, jie gali plėtoti savo technologinius gebėjimus ieškodami informacijos interne, gali įvairiais aspektais ir formomis analizuoti, pristatyti, palyginti filmus apie Coco Chanel, surinkti literatūros apie šią asmenybę sąrašą, dalyvauti diskusijoje pagal žymias Coco Chanel frazes (pvz., „Aš išlaisvinau moteris iš jų ankštų korsetų“), aptarti žodžių simbolines reikšmes ir išplėtoti diskusiją apie moterų vaidmenį visuomenėje, jų priespaudą, išsilaisvinimą ir t. t. Be to, besimokantieji raginami pasidomėti, kokį ryšį Coco Chanel turėjo su Antruoju pasauliniu karu. Taigi jie turi galimybę pagilinti savo istorijos žinias. Pagaliau studentai gali

kalbėti apie pojūčius užuodus žymiuosius Chanel N°5 kvepalus, gali išsakyti nuomonę apie Coco Chanel kūrinius apskritai. Kitais žodžiais tariant, dirbdami su viena mados asmenybe, studentai turi galimybę išplėsti akiratį ir žodyną ne tik mados, bet ir istorijos, ekonomikos, jutimų ir kitų temų, taip pat tobulinti savo komunikacinius, informacinių technologijų gebėjimus.

Nenuostabu, kad Coco Chanel vardas minimas ir tradicinėse mokymo priemonėse. Pavyzdžiu, *Language Leader (Intermediate)* (Cotton et al, 2008, p. 62–63) Coco Chanel, kartu su dar trimis verslo įzomybėmis, pristatyta verslo temoje. Apie juos rašoma nekrologo forma. Vėliau studentų prašoma pasikeisti informacija apie perskaitytus tekstus, atsakyti į klausimus su jau pateiktaisatsakymu variantais ir palyginti tų asmenų vaikystę bei ištęsilavinimą. Perskaicius tekstus, siūloma atlikti žodyną užduotį ir, naudojant pavyzdžius iš teksto, supažindinama su dar vienu gramatiniu laiku.

Nekyla abejoniu, kad filmai, knygos, pojūčiai, susiję su Coco Chanel vardo gaminiais, domina ir yra patrauklesni negu nekrologas. Taigi mokymo(si) konteksto, aplinkos parinkimas, užduočių įvairovė labai svarbūs siekiant didesnės motyvacijos ir geresnių mokymosi rezultatų.

Instrumentų pritaikymas anglų kalbos mokymui(si)

Keli „*En Vogue* metodinės priemonės“ instrumentai buvo išbandyti Vytauto Didžiojo universitete per bendrosios anglų kalbos užsiėmimus 2011 m. rudens semestre. Eksperimentu buvo siekiama įsitikinti, ar mokymosi terpės, vaidmenų, priemonių pajairinimas pakeistų požiūrį į mokymąsi, ar studentaiaptų motyvuotesni.

Instrumentai buvo pateikti kaip užduotis įvairių VDU fakultetų studentams, lankantiems bendrosios anglų kalbos 3 (B1) lygi. Užduočiai pasirinkti 4 instrumentai iš „*En Vogue* metodinės priemonės“:

- 1) Įsteikite savo įmonę mados pramonėje (Start your own company in the fashion industry);
- 2) Mada iš perdirbtų gaminių (Fashion made from recycled products);
- 3) Mada įvairose šalyse (Fashion in different countries);
- 4) Vaizdinis mados žodynėlis (A fashion visual dictionary).

Visi keturi instrumentai buvo pakoreguoti, pritaikyti prie konkretios situacijos. Projekto vykdymo nuomone, didžioji dalis metodinėje priemonėje pateikiamų instrumentų vykdomi nuo kelių valandų iki kelių dienų. Mokydami vieno ar kito anglų kalbos lygio, dėstytojai susiduria su keliomis panašiomis problemomis. Pirma, visada trūksta laiko įvykdinti pagrindinę semestro programą, o papildomas ir galbūt įdomesnės veiklos per paskaitas tampa prabanga. Antra, užsienio kalbos universitete déstomos mišriuoju būdu, tad kartą per savaitę kalbos mokymasis turi vykti nuotoliniu būdu – Moodle aplinkoje. Darbas virtualioje aplinkoje vertinamas pažymiu, bet dėstytojui dažnai sunku apsispręsti, už ką ir kaip vertinti studento mokymąsi nuotoliniu būdu. Todėl nutarta minėtus keturis instrumentus išbandyti būtent Moodle aplinkoje, leidžiant studentams dirbtį jiems patogiu laiku ir taupant auditorinį laiką. Užduočiai atlikti buvo skirtas ménuso laiko. Savaime suprantama, tikslinė grupė buvo kitokia: ją sudarė abiejų lyčių studentai. Tikėtina, kad tai néra trūkumas, nes daugelį jaunų žmonių domina mada, jie nori atrodyti stilingai ir būti madingi.

Studentai galėjo patys apsispręsti dirbtį grupėse ar individualiai. Jie patys rinkosi vieną iš jiems patinkančių temų. Atlikę užduotį, studentai turėjo paskelbti savo ataskaitas viename iš keturių pagal temas atidarytų diskusijų forumų. Ataskaitos turėjo būti ne ilgesnės kaip 4000 spaudos ženklių, o skelbiama informacija (teksto su paveikslėliais, nuotraukomis

ir t. t.) negalėjo viršyti 20 Mb. Ataskaitas galėjo skaityti ir aptarti visi studentai. Vėliau dėstytoja jas ištaisė MS Word tekstu redaktoriumi ir vėl paskelbė atitinkamuose forumuose. Įvertinimai nebuvę viešinami, jie pateikti individualiai kiekvienam studentui.

Nors visi keturi instrumentai vienaip ar kitaip siejasi su mados tematika, jie skyrėsi savo kryptimis, nes mada susispynė su kitomis placiomis sritimis – verslu, gamtosauga, kultūrologija, kalbotyra. Viena projekte *En Vogue* dalyvavus mergina teigė, kad negali mokytis dalyko, jei nežino, kaip ji panaudoti gyvenime: tai laiko švaistymas (Handbook, 2011: 6). Tačiau galima pasakyti ir apie kalbų mokymą(si). Būtina veikti ir atsižvelgti į tuos dalykus, kurie yra svarbūs ir tiesiogiai susiję su besimokančiu gyvenimu (Ushioda, 2000, p. 126). Tokia nuostata ir vadovautasi parenkant šiuos keturis instrumentus. Studentai turėjo galimybę pasirinkti sau artimesnę temą, pagilinti savo žinias, taip pat išmokti tos srities anglų kalbos leksiką. Tokiu būdu buvo siekiama labiau priartėti prie realesnės (studentų pasirinkimų pagrįstos), paklausesnės tematikos. Pasirinkę pirmają temą (įmonės steigimas, verslo plano rašymas) studentai galėjo išbandyti arba bent aprašyti savo verslo idėjas, taip pat išplėsti ir įtvirtinti anglų verslo kalbos iğudžius (verslo tema įėjo į privailegiją programą). Antrąją temą (mada iš perdirbtų gamininių) galėjo rinktis gamtosauga besidomintys, galbūt gamtos mokslų studentai. Tikėtasi, kad šios užduoties atlikimas paskatins ekologinį studentų sąmoningumą. Trečiosios temos (mada įvairiose šalyse) parinkimą lémė dvi priežastys. Pirma, ją galėtų rinktis silpniesni studentai, nes ji lengvesnė leksikos atžvilgiu. Be to, yra daug prieinamos informacijos tokia tematika. Antra, tema skatina domėtis kitomis šalimis ir kultūromis, ragina kelti ir atsakyti klausimus apie ryšį tarp kultūros ir mados, skirtumus tarp kultūrų, t. y. ugdo daugiakultūrų sąmoningumą. Ketvirtąji tema skirta pačiai kalba susidomėjusiems studentams. Atliekant užduotį studentai turėjo įsigilinti į kiekvieno termino etimologiją, pateikti jo vartosenos pavyzdžių, išversti ir, jei įmanoma, pailiustruoti nuotrauka ar paveikslėliu.

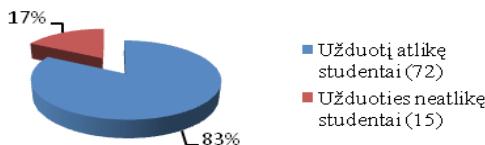
Surinkę medžiagą ir ją apdoroje, studentai, laikydamiesi pagrindinės rašto darbo struktūros (ivadas, pagrindinis tekstas, išvados), turėjo parašyti ir paskelbti ataskaitas. Rašydami darbus studentai turėjo pademonstruoti kurso metu išmoktų jungiamujų žodžių ir formaliai kalbai būdingos leksikos vartoseną.

Nors užsienio kalbų svarba visose gyvenimo sferose akivaizdi ir pripažįstama, vis labiau ryškėja tendencija, kad studentų motyvacija mokytis ar gilinti turimus iğudžius nėra didelė ir dėl įvairių priežascių nuolat mažėja. Motyvacija yra pagrindinė varomoji jėga mokantis užsienio kalbų, o be jos net gabiausiai mokiniai nepasieki savo ilgalaikių tikslų. Tokiu atveju nei gerai parengtos mokymo programos, nei puikus mokymo metodai negali užtikrinti gerų mokymosi rezultatų (Dörnyei, 1998, p. 117). Reikšmingą motyvacijos mokytis kalbų apibrėžimą autonomiškuose, technologiškai aprūpintuose kontekstuose pateikė F. Raby. Autorės teigimu, tai dinamiška ir kintanti protinė būsena, skatinanti norą mokytis užsienio kalbos, dirbant imtis iniciatyvos, išlaikyti tolygias pastangas iki darbo pabaigos, elektro-ninių priemonių pagalba derinti ir vertinti savo darbą bendraujant su bendramoksliais ir mokytojais, atnaujinti savo mokymosi patirtį (Raby, 2007, p. 185). Tad išbandant pateiktus keturis instrumentus tikėtasi pagyvinti mokymosi eiga, sužadinti studentų susidomėjimą, galbūt paskatinti ir vėliau gilinti įgytas žinias. Tačiau žinant nedidelį studentų motyvacijos lygi (kurio varomoji jėga dažniausiai būna pažymys), daryta prielaida, kad studentų motyvuumas tiesiogiai atspindės temos ir darbo pobūdžio (grupėse ar individualiai) pasirinkimą. Manyta, kad:

- didžioji dalis studentų apsispręs dirbtį grupėse (taip lengviau atliki užduotį, panaudoti kolegų studentų darbu ar geresnėmis žiniomis);

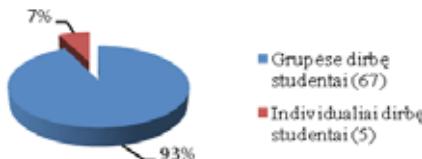
2) bus pasirinktos lengvesnės temos (Mada įvairiose šalyse ir Vaizdinis mados žodynėlis), t. y. tos, kurioms galima nesunkiai rasti medžiagos ir vaizdinių priemonių.

Užduotį turėjo atlikti visi 87 saraše esantys studentai, nes jos vertinimas įeina į kau-piamajį balą. Užduotį atliko 72 studentai (žr. 1 pav.).



1 pav. Užduotį atlikusių ir neatlikusių studentų pasiskirstymas

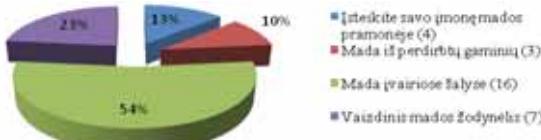
Kaip matyti pirmajame paveikslyje, 17 proc. visų studentų užduoties nusprendė ne-atlikti. Beveik visi (13 iš 15) užduoties neatlikę studentai buvo neaktyvūs ir semestro metu. Jie nelankė paskaitų, ateidavo rašyti tik privalomuosius testus arba apskritai nutraukė mokymąsi. Iš viso keturiuose minėtuose forumuose buvo paskelbta 30 studentų darbų. 25 buvo pateikiti kaip grupiniai darbai. Tik 5 studentai pasirinko atlikti užduotį individualiai ir grupėse nedirbo (žr. 2 pav.).



2 pav. Individualaus ir darbo grupėse pasirinkimas atliekant užduotį

Galima teigti, kad pirmoji prielaida dėl grupinio darbo pasitvirtino, nes 93 proc. visų užduotį vykdžiusių studentų nusprendė ir dirbo grupėse. Mokslinėje literatūroje aprašomų tyrimų išvadose teigiama, kad tarp besimokančiųjų savarankiškumo, t.y. gebėjimo kritiškai mąstyti, priimti sprendimus ir imtis savarankiškų veiksmų, ir motyvacijos egzistuoja svarbus ryšys (Ushioda, 2000, p. 126).

Daryta prielaida dėl temų pasirinkimo taip pat iš dalies pasitvirtino. Tai matyti iš darbų pasiskirstymo temose (žr. 3 pav.). Daugiau negu pusė (54 proc.) paskelbtų darbų buvo trečiąja tema – „Mada įvairiose šalyse“. Beveik ketvirtadalį (23 proc.) parašytų ataskaitų sudarė vaizdiniai mados žodynėliai. Svarbių argumentų, kodėl būtent šias temas pasirinko, studentai neturėjo. Tad galima tik nuspėti, kad visi trečiąjų ar ketvirtąjų temų pasirinkę studentai nuėjo lengvesniu keliu, nes galėjo rasti daugiau informacijos, o pirmąsias dvi pasirinko motyvuotesni, sąmoningesni studentai.



3 pav. Pasirinktų temų paskirstymas

Minėtos tendencijos atsispindėjo ir kokybiniu aspektu. Ataskaitos, rašytose apie madą įvairiose šalyse, buvo panašios, daugeliu atveju kartojoosi ne pavieniai sakiniai, o visos pastraipos. Buvo rašoma apie tas pačias šalis, neretai panaudoti tie patys paveikslėliai. Vertinant darbus nebuvo sunku nustatyti informacijos šaltinį – dažniausiai tai buvo pirmas Google paieškos variklio pateiktas adresas. Galbūt rezultatai būtų kitokie, jei studentų ne-ribotų laikas ir mintys apie galimą įvertinimą. Ushioda teigia, kad bet kokia kontrolė, net apdovanojimo formos, gali sumažinti asmens vidinę motyvaciją (2000, p. 126).

Įvairesnės ir įdomesnės buvo kitomis trimis temomis rengtos ataskaitos. Tekstai ir paveikslai nesikartojo, studentai sąmoningai pavartojo išmoktą leksiką paskaitų metu (verslo tematika, jungiamosios frazės ir t. t.). Šių darbų grupėje nenustatyta plagiato atveju, tekstai rašyti savarankiškai. Skaitant šiuos darbus buvo juntamas nuoširdumas, ne vienas studentas pastebėjo, kad jiems patiko užduotis ir išmoko naudingų dalykų.

Studentai turėjo galimybę perskaityti vieni kitų darbus internete, diskutuoti, pamatyti klaidas po dėstytojos ištaisymo. Paskaitų metu buvo tik aptarti sąmoningumo, plagijavimo atvejai ir konsultuota prieš atliekant užduotį.

Reikia pripažinti, kad dėl semestro trukmės ribotumo nebuvo atlikta išsami studentų grįžtamojo ryšio analizė. Todėl ši tyrimą būtų galima išplėsti klausiant studentų nuomonės apie tokio pobūdžio užduotis ir jų motyvacijos lygi, analizuojant ryšį tarp užduoties atlikimo, lankomumo ir mokymosi pasiekimų.

Išvados

Straipsnyje aprašomas pirmasis bandymas pritaikyti „*En Vogue* metodinės priemonės“ (Toolbox) instrumentus bendrinės anglų kalbos programoje. Dalyko programa tapo įvairesnė, veiksmingai išnaudotas nuotolinio mokymo(si) laikas ir aplinka. Studentams buvo sudarytos sąlygos dirbtį jiems patogiu metu ir priimtinomis priemonėmis (internetu, Skype, Facebook, elektroninio pašto, tiesioginio bendravimo grupėse, individualiai). Studentams buvo pasiūlyta pasirinkti vieną iš keturių instrumentų, pritaikytų skirtingų interesų žmonių grupėms. Parinkti instrumentai skyrėsi ir savo sudėtingumo laipsniu.

Galima teigti, kad per realias, įdomias situacijas ir įvairiomis priemonėmis pateikiant ir perimant kalbos žinias, besimokantieji turėtų daugiau motyvacijos, nes būtų skatinamas ju kūrybišumas, panaudojamos populiarios informacinės – komunikacinės priemonės ir kitos įgytos žinios. Tačiau gauti rezultatai tik bendrais bruožais atskleidė mažėjančią studentų motyvaciją mokytis ir parodė, kad vienos kurso dalies pajairinimas negali išspręsti šios problemos. Eksperimentas paskatino toliau ieškoti veiksmingų būdų, kuriuos būtų galima naudoti per kalbos užsiėmimus.

Literatūra

- Cotton et al. (2008). *Language Leader. Coursebook (Intermediate)*. UK: Pearson Longman.
- Dörnyei Z. (1998). Motivation in Foreign and Second Language Learning. In *Language Teaching*, no. 31. Cambridge: Cambridge University Press, 117-135.
- En Vogue* projektas. Prieiga: <http://www.envogue-project.eu/>
- Handbook*. (2011). Prieiga: <http://www.envogue-project.eu/en/products>
- Raby, F. (2007). A Triangular Approach to Motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning. In *ReCall*, no. 19(2). Cambridge: Cambridge University Press, 181–201.
- Toolbox*. (2011). Prieiga: <http://www.envogue-project.eu/en/products>

Ushioda, M. (2000). Tandem Language Learning via E-mail: from Motivation to Autonomy. In *ReCALL*, no. 12 (2). Cambridge: Cambridge University Press, 121–128.

Jurgita Civilikaitė

Mokslinių interesų kryptys: leksikologija, vertimas, tekstyngalingvistika

Vytauto Didžiojo universitetas, Užsienio kalbų centras
K. Donelaičio g. 52, LT-44244 Kaunas, Lietuva
j.civilikaite@ukc.vdu.lt

OVERVIEW OF GOOD PRACTICES IN LANGUAGE PROVISION ORGANISATION

Santrauka. Akademinis aukštojo mokslo gyvenimas sukuria galimybes tarpkultūriniam bendravimui ir kelia aukštus reikalavimus įvairių pakopų studentams kalbinės kompetencijos srityje. Straipsnyje pateikiama trumpa naujausių šaltinių kalbu politikos klausimais apžvalga bei analizuojama geroji patirtis organizuojant kalbu teikimą aukštojo mokslo institucijoje. Tyrimo subjektais – 8 šalių aukštojo mokslo institucijos, tarptautinio projekto MOLAN – „Tinklas pasikeitimui informacija apie gerąjį motyvuojant besimokančiuosius mokyti kalbu“, kuriaime Vytauto Didžiojo universitetas dalyvavo partnerio teisėmis, partnerinės institucijos. Nagrinėjama geroji patirtis organizuojant kalbu mokymą, institucijų siūlomos naujovės kalbu mokymo organizavime bei ypatumai, kurie gali būti naudingi optimizuojant kalbu mokymo aukštojoje mokykloje situaciją Lietuvoje.

Abstract. Academic life in higher education creates opportunities for multicultural cooperation and, consequently, sets high requirements for students' language competence level. The article presents a brief overview of the latest resources on language policy and analyses good practices in language provision organization in European higher education institutions. The subjects of the research – 8 higher education institutions from different EU countries, partners in the international project MOLAN – "Network for the exchange of information about good practices that serve to motivate language learners" where Vytautas Magnus University participated as a partner institution. Good practice in organising language provision is analysed on the basis of language provision organisation, innovations suggested at the institution and peculiarities which can be of interest for the optimisation of language provision organisation at tertiary level in Lithuania.

Key terms: language provision organisation, range of language, plurilingual competence development, language centres, range of languages, ECTS.

Introduction

Academic life in the second decade of the 21st century, particularly on tertiary level, has become unimaginable without academic mobility, on- and off-going students and teachers, joint study programmes, virtual mobility, studies in virtual environment, necessity to download and analyse different documents, study material and upload homework, research projects on-line, use of different mass media, communication with different people across the globe, traineeships abroad and other endeavours which were hardly imaginable in Lithuania let us say fifteen or twenty years ago. These changes in life require adequate preparation on the part of universities, teachers and students themselves.

The ideas of creating the European Higher Education Area (EHEA), presented in the Bologna Process in 1999, were put into effect during the decade and summarized in the decade anniversary of Bologna process, in March 2010, during the Budapest-Vienna Ministerial Conference, by announcing the attainment of the set goals:

"Higher education structures in Europe are now more compatible and comparable. Quality assurance systems contribute to building trust, higher education qualifications are more recognisable across borders and participation in higher education has widened. Students today benefit from a wider variety of educational opportunities and are increasingly mobile. The vision of an integrated EHEA is within reach."

The conference adopted the strategy "Mobility for Better Learning", as an integral goal to develop internationalisation in the area of higher education. One of the measures for successful implementation of the strategy is the attainment of foreign language proficiency of the students participating in mobility programmes, as "a prerequisite for mobility and internationalisation", therefore, the conference expressed support for "the teaching of foreign languages at all levels", as well as a strong support for "the improvement of the language capabilities of teachers" (p. 3).

A transatlantic study carried out for the European Commission by the Danish Technological Institute "Emerging Skills and Competences" (2011) indicates that "the international and multicultural dimension of exchange visits is primarily perceived as developing personal abilities, whereas other dimensions to internationalisation and multiculturalism - apart from language skills - seem to be less explicit for students and professors alike, except in business studies" (p.18). Both the EU and US institutions acknowledge that key competences (term chosen by the EU)/ 21st century skills (term used by the US) are critical to students' future life and success in the labour market.

Eight key competences defined in the Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competencies for lifelong learning (2006) include "communication in the mother tongue, the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing) and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts;" and "communication in foreign languages, which involves, in addition to the main skill dimensions of communication in the mother tongue, mediation and intercultural understanding". The US 21st century framework for skills presents a framework of core subjects and a range of interdisciplinary themes which consist of skills, knowledge and competences. Core subjects include English, reading or language arts; world languages, among others and such interdisciplinary skills as "Learning from and working collaboratively with individuals representing diverse cultures, religions and lifestyles; Understanding other nations and cultures, including the use of non-English languages" (Danish Technological Institute, p. 32).

Stakeholders of higher education, language policy makers and implementers agree that communication, collaboration with others, ICT and language skills are important and should be integrated and developed across programmes in all levels of education; however, practical implementation of these skills, particularly of language teaching and learning skills and especially the integration of teaching and learning of languages, creating conditions for the acquisition of this skill in tertiary institutions, is still an issue.

The recent documents directly related to language education focus on the change of approach to language teaching and organization of plurilingual competence development in different levels education pursued. For instance, Graz Declaration on "Quality education for plurilingual people living in multilingual societies", adopted by the INGO-Professional Network Forum on Language Education founded at the Council of Europe European Centre for Modern Languages, Graz, Austria, in 2010 calls for assuming new approaches towards language education in all related areas: policy-making, teacher education, language learning, teaching, and assessment. "A new education concept is needed to meet the needs of plurilingual people living in multi lingual societies – people capable of using several languages at different levels of competence living in and contributing to an integrated society (p.1). Rationale for a new concept also stresses a "shift in focus < ... > from support for the development of competences in separate 'languages' to enhancing

the development of a general, individual strategy of 'languaging' – exploiting available linguistic resources strategically, thus making efficient use of one's own innate ability to 'language' " (p. 2).

Planning and organisation are seen as important elements for the implementation of this new concept; therefore, it was purposeful to perform a research **aiming** at identifying the examples of good practice of implementation of language policy with regard to organisation of language course provision in different higher education institutions in the EU countries. The following **objectives** were set to achieve the aim: To perform an overview of language provision systems developed at European higher education institutions and choose the institutions that can offer good practices for optimisation of language provision in Lithuania; to describe the best practices identified and compare them to the practice of language organisation at Vytautas Magnus University.

The **method** of the research was comparative analysis of features and peculiarities of language course provisions in 8 EU countries. The participants of the research were partners of international project MOLAN – *Network for the exchange of information about good practices that serve to motivate language learners*, supported by the European Commission under the Lifelong Learning Programme and carried out by 45 higher education institutions and schools from 22 European countries and 4 European and national organisations in 2007–2011. The principle aim of the project was to enhance a positive attitude towards the learning of foreign languages and towards other peoples and cultures. One of the outcomes of the project was to perform case studies of innovations in motivating students at higher education institutions and schools. The description of case studies involved some background about the organisation of language provision at the institutions; it is part of this background data that will be employed for the analysis of this research.

The research analysed language provision to all university non-linguistic programme students in 8 higher education institutions participants as project partners and referred to institution websites for the latest information, as the information presented during the project reveals situation at stake in 2007, i.e. five years ago. The following institutions were chosen for the purposes of this research:

- Language Centre of University of Vienna, Austria / Sprachenzentrum der Universität Wien, www.sprachenzentrum.at
- Language Centre of University of Lausanne, Switzerland / Université de Lausanne, Centre de langues www.unil.ch/cdl
- Language Centre of Freie University Berlin / Freie Universität Berlin www.fu-berlin.de
- Language Centre of University of Pompeu Fabra, Spain/ Universitat Pompeu Fabra, UPF www.upf.edu
- University of Warsaw, Poland,/ Uniwersytet Warszawski, www.uw.edu.pl
- Language Centre of University of Cyprus/ Πανεπιστήμιο Κύπρου, www.hum.ucy.ac.cy
- Kodolányi János University of Applied Sciences/ Kodolányi János Főiskola www.kodolanyi.hu
- Romanian Babes-Bolyai University of Cluj/ Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj <http://www.ubbcluj.ro/en/>

The data was accumulated in the following areas: types of language courses; range of languages on offer; credit issue; number of students in group; duration of courses; other opportunities provided for language development, such as networking, relations with cultural institutes, etc. At the end of the analyses some current issues faced by the institution were enumerated.

Brief introduction of research subjects

This section briefly introduces the context the analysed institutions are working in by presenting the institution, identifying its aims or the mission.

The Language Centre of University of Vienna (hereinafter UV), founded in the European Year of Languages, in 2001, changed its status and became a private institution in 2004. It offers language courses to students, university staff and the general public. Besides provision of teaching, the centre performs research projects in the areas of language teaching and quality assurance and implements different specific programmes seeking to promote multilingualism.

The University of Lausanna (hereinafter UL) educates over 12 000 students and is situated at the centre of French-speaking part of Switzerland. As a country with four official languages, by its very nature it has to preserve and foster multilingualism and multiculturalism as well as openness, tolerance and cooperation. For its students it is common to know at least two foreign languages and have their plurilingual repertoire formed since school. Besides, as one fifth of the student population and one third of the teaching staff come from abroad, language knowledge is indispensable for internal, not only for external communication.

The Freie University Berlin (hereinafter FUB) with 28 500 undergraduate and graduate students and 4500 doctoral candidates is the largest in Berlin. Its Language Centre is the central service institution responsible for FUB students' language training. Students who use the services of the Language Centre either follow academic programmes in which language learning is an obligatory part of the curriculum (e.g. English Philology) or students of other academic disciplines who learn a language as a credited elective option within a curricular framework. The Language Centre provides a multilingual, competitive, and innovative learning environment with independent language learning facilities.

The University of Pompeu Fabra (hereinafter UPF) is a university located in the centre of Barcelona, which, taking the reality as it is, set a goal to have three working languages at the university, as stated in a new Plan of Action for Multilingualism (2007): Catalan as the main, official and traditional, language of the university, Spanish as a joint official language and English as the lingua franca for international communication (Pérez Vidal, 2008).

The University of Warsaw (hereinafter UW), which educates over 60 000 students, has a well developed system of language provision, financed from the University central budget. By Polish law, on completion of the first cycle students must demonstrate B2 level of proficiency in at least one language, this requirement was reinforced in 2007 in the Regulation of the Minister of Research and Higher Education on standards of teaching. University has created a certification system to serve this purpose. The university offers all first cycle study programme students a broad range of languages, approximately 50 languages taught in different forms: conventional, blended and on-line courses at A1–C2 levels. All courses are credited and upon completion students can take a certification examination.

The University of Cyprus (hereinafter UCY), educates over 6000 undergraduate and graduate students. The Language Centre was founded in 2003 with the aim to provide language courses to all students. The UCY is the main state university of Cyprus. The languages of instruction are Greek and Turkish as they are the two official languages of the Republic of Cyprus. However, in fact the language of instruction is Greek, whereas English, French and Turkish are the languages of instruction in the respective departments. The communicative method, as mentioned in the case, is aimed at in language classes, but a lot of teaching still remains system-based.

Kodolányi János University of Applied Sciences (hereinafter KJU) educates more than 10 000 students in the areas of business administration, communication, tourism, linguistics, humanities, applied social studies, international relations, performance arts, and continuing education. Three languages are used for instruction: Hungarian, English and German.

Romanian Babes-Bolyai University of Cluj (hereinafter BBU) educates over 53 000 students. Two institutions provide languages at the university: the *ALPHA* Language Centre, which uses the professional resources of the Faculty of Letters and provides courses and certification in 18 languages and *LINGUA* Language Centre, affiliated to the Faculty of Economics, its duty is to develop and provide language testing and certification services according to CEFR scale and descriptors, integrating all four skills: Listening, Reading, Speaking and Writing. Certification is provided at low costs.

Comparison of language provision organisation

Ranges of languages offered

A wide range of languages offered promotes linguistic diversity and multilingualism among students, allowing each student to develop plurilingual language competence which is unique. The 25 Languages offered at the Language Centre of the University of Vienna are as follows: Albanian, Arabic, Austrian Sign Language, Bulgarian, Chinese, Croatian, Czech, Dutch, English, Finnish, French, Greek, Hindi, Hungarian, Italian, Japanese, Norwegian, Polish, Portuguese, Romanian, Russian, Slovakian, Spanish, Swedish, and Turkish. Next to the languages taught in schools, much attention is given to promoting the languages of the neighbouring countries and to languages rarely taught, respectively the languages of minorities, such as the Austrian Sign Language (ASL). Languages offered by the LC of UV represent an additional offer as they are not part of university curricula, students can have a free choice to choose them; certainly, paying a tuition fee. Statistically, the students most often choose English, followed by French and Spanish, as well as Austrian Sign Language (Winklbauer, 2008).

In comparison with language offer at VMU, the difference is as follows: all languages are part of student academic curricula, i.e. they choose credited language courses either as obligatory (English B1, B2) or elective (the majority of them free of charge). The range of languages offered is similar, in autumn 2012 VMU offers language tuition in 30 languages for all programme students at VMU: Arabic, Chinese, Dutch, English, Estonian, Finnish, French, German, Modern Greek, Ancient Greek, Old Testament Greek, Old Icelandic, Italian, Japanese, Korean, Kirgiz, Latin, Latvian, Lithuanian Sign Language, Lithuanian as a foreign language, Norwegian, Polish, Portuguese, Russian, Spanish, Swedish, and Turkish. Students have a free choice if they do not exceed the limited number of credits allocated for the programme for elective subjects. If their English language proficiency is at B2 level upon entrance to VMU, they save up to 12 credits which otherwise were spent on attending obligatory B1 and B2 English levels.

Different kinds of language courses offered

As the goal of tertiary foreign language teaching is to go beyond the development of competencies acquired at secondary school, all analysed universities or language centres providing language courses teach general language courses and specialised language courses, such as academic language and language for specific purposes (see Table 1).

Another feature common to the majority of the compared countries is preparation of students to take standard international language courses and certifications as well as courses for international mobility. Some students usually choose the language of the country they want to visit under the Erasmus or other student mobility programme. Some institutions offer special courses for outgoing and incoming students.

Table 1

Comparison of language provision at tertiary level

Features/University	UV	UL	FUB	UPF	UW	UCY	KJU	BBU	VMU
General language courses	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Specialized language courses	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Preparation for standard international lag. tests	✓	✓	✓	✓	✓	✓	NA	✓	✓
Courses for mobility programmes	NA*	✓	✓	✓	✓	NA	NA	NA	NA
Projects with cultural institutions	✓	NA	✓	✓	✓	✓	NA	NA	✓
Networking on international scale	✓	NA	✓	✓	✓	✓	NA	NA	✓
Autonomous learning	✓	✓	✓	✓	✓	NA	✓	NA	✓
CLIL	NA	NA	NA	✓	✓	–	✓	NA	✓
Range of languages	25/25	7/7	18	9/10	50	7/7	3	18	24/30
Credited (C)/ non-credited (NC)	NC	C	C	C	C	C	C	C	C/NC
No of students per group – up to ...	14	NA	NA	NA	20	high	15	NA	20
Credits per level	NC	6	5	6	2/60 hrs	6-9	6	NA	6
Obligatory	–	–	–	Engl	C	E & Fr	✓	2 lgs	Engl
Elective	✓	✓	✓	✓	✓	✓		1	✓

*NA – no information was provided on the issue

The Language Centre at FUB offers Pre-study language courses (*VorstudienSprachKurse*), Learning foreign languages in general professional skills (*Allgemeine Berufsvorbereitung*, ABV) courses and Learning languages outside the academic setting (e.g. tandem courses in German). As an innovation described in MOLAN was new modular curricula, developed for all languages in FUB and the learning outcomes of the "ABV languages modules (*Allgemeine Berufsvorbereitung - general preparation for professional life*), which, on the one hand, provide students with transferable communicative skills relevant to employability, mobility and academic life; and, on the other hand, promote learner autonomy in order to endow students with learning competence from a lifelong perspective" (Ortiz, 2008).

A case study presented by UL in MOLAN (Vorsicki, 2008) introduced the policy of the fee exemption as well as the optional award of ECTS credits by a number of faculties of the UL, started in 2005. Students study general language modules and receive independent language training provided by the Language Centre of the university free of charge, earlier nearly every possibility to study any of 7 languages offered at the university was fee-based and entirely facultative. The new structural measure, applied across all disciplines to undergraduate and graduate students alike, has witnessed a notable increase of the number of participants enrolled in Language Centre modules. To support this development, plural forms of study methods have been introduced, based on analyses of learners' needs, promoting student autonomy, and allowing more flexibility with concern to schedule.

The analysis revealed that there are differences in allocation to credits for language learning across the countries and in the place of language in the curriculum. In some countries languages are chosen as part of their programme for linguistic students and as electives for others. In a number of institutions language courses are part of the student's undergraduate degree requirements and the number of language courses and the language to be studied vary from department to department (UC, VMU).

Special attention is given to the development of intercultural awareness and intercultural competence (UL, FUB, VMU). A number of countries mentioned projects with cultural institutions which ensure use of the language learnt outside the class in different events organised by culture institutions. Besides, some cultural institutions provide financial support for the study of languages (e.g. Polish Institute in Lithuania). Networking on national and international scale is also seen as a means for broadening opportunities for informal and non-formal language practice and communication.

Interesting experience with regard to the requirements for language choice was presented by BBU (Todea, 2008). They started the implementation of the 1+2 (first language A+ two second languages B and C) language policy for all the students in 2001. The students are expected to be proficient at the B1 level in second language B. Second language C may be chosen from any non-native modern languages that faculties and language centres can offer and assess. One language is obligatory as Language for Specific Purposes and is credited. The learning of the second language B is obligatory for the duration of the 1st year, whereas the additional second language C learning is highly recommended, but not imposed.

The three major components of the foreign language teaching programme were described as examples of good practices for the MOLAN case of KJU (Sárdi, 2008): languages for specific purposes taught exclusively to all undergraduate students, subject-specific courses in foreign languages introduced, and the development of an independent learning centre. The language policy made it possible to focus on the following learning outcomes during the language programmes: successful language examination by the end of the study programme, communicative competence for academic and for occupational purposes based on needs analyses, development of skills related to independent learning so that students are able to further develop their language competences in their free time and after graduation, and development of intercultural communication skills. The majority of other institutions emphasise the development of students' ability to learn independently, thus promoting the idea of lifelong learning (UL, FUB, KUJ).

The change in status of Language Centre of University of Vienna is a good example of students' perceived necessity to study languages. Although enrolled students cannot acquire credits on the basis of certificates issued by the Language Centre due to certain legal constraints, more than two thirds of the participants of the centre are students; this proves that the students are fully aware of the importance of foreign language proficiency.

Graduate students may also take the courses, as best practices in higher education institution show. For instance, UL offers courses for BA and MA students and Academic writing skills for doctoral students. BBU has the following requirements for Master programme students: the language component of the Master degree consists of two foreign language certifications: the first certification in second language B at the B2 level is required at enrolment and the second certification in second language C — any non-native foreign language, which students are recommended to study outside the curricula – at the B1 level is required at graduation.

Peculiarities of language provision organisation

There were unique features of university language provision that can be of interest to language provision optimisation in Lithuania. A brief overview is presented below.

A feature of good practice offered by UL is *courses for certification*: certificate in advanced English, certificate of proficiency in English, Business English certificate and others. Students are provided with the opportunity to prepare for acquisition of different certificates which are offered at UL.

Another interesting example offered by UV language centre is *language swap shop*. Anyone who is interested in swapping their knowledge of a language against another can register with the Swap Shop by completing a form. Alternatively the students can just look for a suitable study partner from among the available offers. It is then up to the participants how they organise their language sessions, but the language centre also provides the rules which act as a guideline.

One more interesting fact peculiar to UPF language provision organisation is to teach *Content and Language Integrated Learning* (CLILL) courses, mainly through the medium of English, in order to prepare students for mobility programmes and for studies in a standard set of subjects, namely 16 ECTS credits in years 3 and 4 (2 subjects each year). For this, students have to be already proficient in English, i.e. have English language proficiency of level B2. Therefore, at the end of year 2 all students have to take an obligatory English test to accredit their level. If students already have their English language proficiency at B2 level upon entrance to the university, they can either continue improving their English or choose a second foreign language offered at the LC up to 6 ECTS credits.

Practice and communication-oriented language tuition in groups of up to 14–15 participants (VU, FU) creates a *favourable learning environment* that allows for individual attention, contact between the learners and the teacher, language and culture. An optimal group size guarantees sufficient personal supervision of each individual student, and leaves room for both formal and informal learning options. Unfortunately, not language course providers working at state higher education institutions can boast of such favourable opportunities, the number of students per course is usually much higher (even over 20).

One of the peculiarities of language provision at UL is a systematic use of the Council of Europe's *European Language Portfolio* (ELP) which helps to use an action-oriented plurilingual approach and makes language achievements internationally transparent and comparable. It also encourages students to develop their plurilingual repertoire in the lifelong learning paradigm.

UW favours exceptional conditions for language provision for its students. One good practice that can be transferred to other countries is allocation of a "token" of 240 hours of tuition free of charge to each student (8 ECTS). The languages are provided not only by the language centre, but by an informal internal consortium comprised of different units of UW: Centre for Open and Multimedia Education, Centre for Foreign Language Teacher Training and European Education, Faculty of Applied Linguistics and East-Slavonic Studies, Faculty of Modern Languages, Faculty of Oriental Studies, Faculty of Polish Studies, Language Centre. Language provision is coordinated by faculty coordinator at the faculty level and by Rector's Deputy for Language provision at the university level (Urbanikova, 2008). Second and third cycle students may attend fee-paying courses.

An finally, an example of best practice of UL which is praiseworthy and immensely important in order to ensure language provision and make it a concern of the whole university, not only of the language centre or a faculty is an initiative to create a *Language*

Policy Commission of the Rectorate of the University in 2003. This Commission consists of representatives from every faculty and other bodies and seeks to promote and valorise plurilingualism at the University of Lausanne. Through various actions the understanding of the role of plurilingualism in the realisation of Bologna objectives is deepened and consciousness is raised in faculties on the importance of language learning and development of plurilingual repertoire for each student.

Issues at stake

Although the focus of the research was on positive issues in language provision, some of the current issues, revealed by the authors of case studies, can be perceived as problems which have to be solved, whereas others as issues to be remembered in organising language provision at tertiary level. The issues can be summarised as follows:

- High number of students in language classes
- Issue of certification of student knowledge
- Preparation for external exams
- Provision of minor degrees in foreign languages
- Improvement of student facilities
- The need to convince all the faculty that language teaching/learning is vital and cannot be taken for granted
- English cannot replace other languages
- Networking and international cooperation are vital
- Participation in European projects and dissemination of good practices are necessary for the quality of provision
- Constant cooperation and consultation with stakeholders is absolutely vital

Conclusion

Different context that language provision is embedded in underlies differences in needs for language proficiency development and, consequently, differences in the ways language provision is organised. However, the analysis of good examples offers some insights into language provision optimisation. As the goal of higher education foreign language teaching is to go beyond the development of language level acquired by students at a secondary school, different types of courses are provided in higher education institutions. Special attention is given to integration of intercultural aspects and provision of opportunities for students to acquire independent language study skills as a component of lifelong learning. Institutions benefit from use of exceptional particular language provision opportunities, such as integrated content and language learning, swapping languages, use of European Language Portfolio and finally, language provision as a whole-school policy, when decisions are made on the Rectorate level with regard to the implementation of language policy. Institutions face challenges implementing the ambition to prepare graduates for successful competition of the global life.

References

Danish Technological Institute. *Emerging Skills and Competences: A transatlantic study EU-US Study for the European Commission.* October 2011. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/skills_en.pdf

- EHEA Ministerial Conference. (2012). *Bucharest Communiqué: „Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA)“*. [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/2012%20EHEA%20Mobility%20Strategy.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/2012%20EHEA%20Mobility%20Strategy.pdf)
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 On key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union L394*. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oi/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
- Graz Declaration on Language Education 2010 "Quality education for plurilingual people living in multilingual societies". <http://www2.ecml.at/Portals/1/documents/PNF/leaflet-PNF-EN-full.pdf>
- Ortiz, I. (2008). ABV languages modules at the Language Centre of the Freie Universität Berlin. <http://www.molan-network.org/>
- Pérez Vidal, C. (2008). Multilingual University in a Catalan-Spanish Communit. <http://www.molan-network.org/>
- Sárdi, C. (2008). Development and Implementation of an Institution-Wide Language Policy. Kodo-lányi János University College. <http://www.molan-network.org/>
- Todea, A. (2008). Motivation through Certification. Romania Babes-Bolyai University of Cluj. <http://www.molan-network.org/>
- Urbanikowa, J. (2008). The University of Warsaw System of Language Provision – languages for all. <http://www.molan-network.org/>
- Vosicki, B. F. (2008). Motivate students via the introduction of fee exemption and ECTS credit award for language modules at the Language Centre of the University of Lausanne.
- Winklbauer, S. (2008). Language Centre of the University of Vienna. <http://www.molan-network.org>

Prof. dr. Nemira Mačianskiienė

Fields of scientific interests: language policy, language learner strategies, multilingualism, development of plurilingual competence, TEFL Methodology, technologies in language study

Centre of Foreign Languages, Vytautas Magnus University,
K. Donelaičio str. 52, LT-44244 Kaunas, Lithuania
n.maciaskiene@ukc.vdu.lt

FILMAI SU SUBITRAIS: KO GALIMA IŠMOKTI?

Abstract. Is it possible to learn a foreign language while watching movies? In what other ways can different films and TV shows help us learn the language and develop intercultural skills? There are three basic concepts of how movies should be presented in other languages, namely subtitling, dubbing and voice-over. In response to the question on preference for watching a foreign movie or TV show with subtitles rather than dubbed, dubbing is clearly in favour. Which of these methods can help us learn a foreign language better? In order to answer these questions, the project "Subtitles and Language Learning" (2009 to 2012; University of Turku, Finland, as the coordinator) was initiated and 8 countries were involved (see more at www.sublanglearn.utu.fi). The aim of this article is to give more information about the Project, to present its preliminary results and to share the experience of participation.

Santrauka. Daugiakalbystė – viena didžiausių Europos vertybių. Kalbu įvairovei palaikyti, kalbų mokymuisi bei kultūrų skliaidai pastaruoju metu skiriamas vis daugiau dėmesio. Tobulėjant technologijomis kuriami nauji mokymo metodai, kalbų mokymasis iš klasių ar auditorijų persikelia į kitas erdves, išgauna naujų formų: kalbos mokoma nuotoliniu būdu, dainuojant, žaidžiant, autobusuose ar troleibusuose. Yra žmonių, kurie kalbos pramoksta ir žiūrėdami filmus ar TV programas su vertiminiu. Atsakydami į klausimą, ką rinktuvi – dubliuota filma ar su subtitrais, – europiečiai pirminybę teikia dubliavimui. Tačiau yra manančių, kad žiūrint filmus ar programas su subtitrais išmokti užsienio kalbos galima greičiau. Ar tikrai taip? Ką dar iš filmų ar laidų galima sužinoti, išmokti, kokią kompetencijas ugdyti? Kalba néra vien gramatika ar žodynas, ji atspindi ir tautos tradicijas, kultūrą, elgesio normas. Kiek filmų ir laidos gali padėti ugdyti komunikacinię bei sociokultūrinę kompetenciją, tarpkultūrinį samoninguumą? Norint atsakyti į šiuos klausimus 2009 metais pradėtas projektas „Subtitrai ir kalbų mokymasis“. Projekto partneriai – įvairios kalbų mokymo institucijos iš 8 šalių (Suomijos, Ispanijos, Graikijos, Italijos, Lenkijos, Portugalijos, Slovénijos, Lietuvos), koordinatorius – Turku universitetas (Suomija). Projektas tėsis iki 2012 metų. Straipsnyje supažindinama su projektu, jo tikslais ir rezultatais.

Pagrindinės savokos: daugiakalbystė, kalbų mokymas ir mokymasis, filmai su subtitrais, komunikacinė kompetencija, sociokultūrinė kompetencija.

Įvadas

Spartėjant globalizacijai, išaugus Europos Sajungai, didėja gyventojų judumas, todėl ir užsienio kalbų mokėjimas tampa privalumu. Kalbos atveria duris, suteikia asmeninio, profesinio tobulėjimo galimybių. Gebėjimas suprasti kalbas bei būti suprastam – ne tik šiandienos vertybė, bet ir būtinybė. Pasak kalbininko ir vertėjo Markus Roduner, „daugiakalbis gyvenimas – Europos ateitis. Bendra anglų kalba – gerai, tačiau ji néra vienintelė. Daugiakalbėms visuomenėms reikalingas ir daugiakalbis ugdymas <...>¹. Tos pačios nuomonės yra ir Europos nacionalinių kalbų institucijų federacijos prezidentas profesorius dr. Gerhard Stickel. Jo manymu, „kultūrinė Europos kalbų įvairovė apskritai yra neįkainojama. <...> Europa negali pasigirti dideliams žemės turų ištakliais. Visas jos turtas yra kultūrinė įvairovė. O ši iš esmės ir remiasi kalbų įvairove². ES remia kalbų mokymąsi, daugiakalbiumas yra vienas svarbiausių Mokymosi visų gyvenimą programos prioritetu. Daugiakalbėje ir daugiakultūréje Europoje mokėti užsienio kalbų svarbu ir kultūrų sąsaju, ir pažintiniu,

¹ <http://www.goethe.de/ins/lt/vil/ges/spa/fra/ltindex.htm>, žiūrėta 2011-11-30.

² Žr. ten pat.

ir asmenybės udgymo požiūriu (*ES kalbų politikos apžvalga; Daugiakalbystės grupės ataskaita 2006, 2; plg. Savickienė, Kalėdaitė, 2005, p. 445*)³.

Pastarieji keli dešimtmečiai – permainų metas daugelyje gyvenimo sferų. Išaugęs kalbų mokėjimo poreikis, didžiulė informacinių technologijų pažanga lémė būtinybę peržiūrėti kalbų mokymo ir mokymosi programas, būdus, metodus, ieškoti ne tik naujų formų, bet ir kitų erdviių. Ši tikslą pasiekti padėjo projektais, subūrę daugiakultūres komandas, kurios dalijosi patirtimi, ieškojo naujų, patrauklių mokymo būdų, gautus rezultatus tai-kié realiose situacijose. Kalboms mokyti sukurtu naujų priemonių (pavyzdžiu, nuotoliniai kalbų kursai⁴, interaktyvus kalbos testas, padésiantis išvertinti kalbos mokėjimo lygi⁵), programų, pasiūlyta mokytis kelyje⁶, dainuojančių⁷, mokymą pagyvinti komiksais, karikatūromis ir kitomis vaizdinėmis priemonėmis⁸, kalbas ir kultūras pažinti „linksmai, lengvai ir efektyviai“⁹.

Pasak studentų, „patrauklumo kalbų mokymo medžiagai gali suteikti pirmiausia jos turinys ir iliustracinė medžiaga, taip pat jos naudojimo paprastumas, medžiagos išdėstymas ir šiuolaikiškumas“ (Žukienė, 2011, p. 112), todėl mokant užsieniečius (daugiausiai Erasmus studentus) stengiamasi pasinaudoti geraja patirtimi, visomis prieinamomis priemonėmis, tokiu būdu darbą įvairinant ir, žinoma, didinant studijų efektyvumą. „Daugiakalbystės grupės ataskaitoje“ pabrėžiama, kad kalbų mokymas ir kultūru sklaida turi būti skatinama ir pramoginėmis mokomojiems laidomis, ir filmais ar televizijos laidomis su subtitrais, ir per interneto svetaines (*Daugiakalbystės grupės ataskaita 2006*, p. 3). Augusta Nicol, kalbų studijų centro direktorė, mano, kad filmus užsienio kalba naudinga žiūrėti net tada, kai kalbos mokama visai nedaug – taip esą galima „pripratinti“ ausj prie svetimų garsų, o šiek tiek vėliau suprasti atskirus žodžius, žodžių junginius ar net pokalbio nuotrupas. Žiūrėdami filmus su subtitrais ar be jų turime progą girdėti natūralią kalbą. Svarbu ir tai, kad tokiu būdu susipažustumėme ir su kitos šalies kultūra¹⁰.

Šio straipsnio tikslas – pristatyti projektą „Subtitrai ir kalbų mokymasis“ bei supažindinti su vienu kalbų mokymosi metodu, t.y. kai kalbos mokomasi žiūrint filmus su subtitrais bei atliekant įvairias užduotis. Norint išsiaiškinti, kiek toks būdas veiksminges mokant ar mokantis kalbų, pasirinktas anketavimo metodas: ir studentai, ir dėstytojai pildė po 2 anketas. Pirmojoje, be kitų klausimų, buvo prašoma atsakyti, ar anksčiau dėstytojai ir studentai yra žiūréję filmų su subtitrais mokymo tikslais, kokio žanro filmų (dokumentinių, vaidybinių ar kt.), kaip dažnai ir pan. Tyrimo pabaigoje buvo atsakoma į antrosios anketos klausimus: kokioms užduotys (gramatikos, leksikos, klausymo, rašymo, kalbėjimo ar parties) buvo atliekamos, kaip patobulėjo kalbos mokėjimas. Be to, buvo teiraujamas studentų ir dėstytojų nuomonės apie tokio metodo pranašumus ir trūkumus.

³ Nuo 2011 m. Valstybinė lietuvių kalbos komisija kartu su Darbo ir socialinių tyrimų institutu Britų tarybos iniciatyva prisijungė prie daugiakalbystės Europoje tyrimo „Europos kalbų lobbynas. Daugiakalbystės visuomenės stabilumu ir klestėjimui“. Projektą vykdė daugiau kaip 30 partnerių konsorciumas, remia Europos Sajungos Mokymosi visų gyvenimą programa.

⁴ Tai projekto „Kalbų svetainė“ (<http://www.euro-languages.net>), Oneness (<http://www.oneness.vu.lt/>) produktais.

⁵ Vienas projekto „MIG-KOMM-EU – daugiakalbė tarpkultūrinė verslo komunikacija Europai“ (<http://www.mig.uki.vu.lt/>) atliktų darbų.

⁶ Projeketas „Mokykis kelyje“ (<http://www.sih.lt/lt/learningbymoving>).

⁷ Projeketas „Kalba – visiems“ (<http://www.opentoeverycitizen.uki.vu.lt/intro.htm>).

⁸ Projeketas „Re-Creation“ (<http://www.recreation-eu.com/>).

⁹ Projeketas „FEEL“ (<http://www.feel.vdu.lt/>).

¹⁰ Žr. <http://www.cactuslanguage-training.com/us/french/view/learning-a-language-through-film/> [žiūrėta 2011-11-30].

Subtitrai ir kalbų mokymasis

Interneto vartotojai taip pat ne kartą diskutavo apie tai, kas naudingiau – lietuviškai įgarsinti filmai ar filmai originalo kalba su lietuviškais subtitrais. Internautų nuomonės gana įvairios, tačiau dauguma jų pasisako už filmus originalo kalba, nors ir pripažįsta, kad subtitrai šiek tiek blaško dėmesį, ne visada juos spėjama perskaityti¹¹. Be to, labai dažnai titru turinys dėl glauustumos skiriasi nuo to, kas sakoma (plg. Radžiūnas, 2010). VU Užsienio kalbų instituto lektorė Linara Bartkuvienė mano, kad filmai mokytis padeda tada, kai kalbős jau šiek tiek mokama ir norima gebėjimus patobulinti (žr. Radžiūnas, 2010). Žurnalo „Veidas“ leidėjai nusiteikę optimistiškai – jie teigia: „Filmai su subtitrais moko užsienio kalbų“¹² – ir primena, kad nuo 2010 metų pavasario per Lietuvos televiziją rodoma vis daugiau filmų originalo kalba su lietuviškais subtitrais. Tikimasi, kad subtitruoti filmai pa-skatins žiūrovus mokytis kalbų. Kaip yra iš tiesų? Ar įmanoma kalbos išmokti žiūrint filmus, televizijos laida? Koks subtitru vaidmuo?

Alina Baravykaitė tyrė Lietuvoje susidariusią padėtį ir siekė „nustatyti, ar titrai pagrįstai siūlomi kaip priemonė mokytis užsienio kalbų“ (Baravykaitė, 2007, p. 21). Kol kas jo-kių mokslinių tyrimų, rodančių, kad audiovizualus vertimas susijęs su gebėjimu bendrauti svetimosiomis kalbomis, nėra. O filmai Vakarų Europos šalyse verčiami įvairiai: vienur populiарesni subtitrai (pavyzdžiu, Olandijoje, Graikijoje, Suomijoje, Danijoje, Švedijoje, Portugalijoje), kitur – dubliavimas (Italijoje, Austrijoje, Prancūzijoje, Vokietijoje) (žr. Baravykaitė, 2007, p. 22–23). Tyrėja pripažįsta, kad dėl titrų rodymo trukmės (1–4 s) netenkama galimybės pasitikslinti, išsklausyti į originalą, palyginti ji su vertimu. Pastarieji dalykai labai svarbūs mokant svetimujų kalbų.

Kaip situaciją Lietuvoje ir filmus su subtitrais vertina Vilniaus universiteto studentai? Ar jiems buvo naudinga žiūréti tokius filmus mokantis kalbų? Ieškant atsakymų į šiuos ir kitus klausimus 2009 metų lapkritį buvo pradėtas projektas „Subtitrai ir kalbų mokymasis“ (angl. *Subtitles and Language Learning*). Projekto tikslai: skatinti ir remti kalbų įvairovę bei prieigą prie kalbos mokymosi išteklių, kurti ir diegti metodiką besimokantiesiems kalbų, spartinti kalbų kompetenciją išjigimą. Projekto uždaviniai: išanalizuoti ir įvertinti filmus kaip būdą tikslingai mokytis kalbų ir kaip priemonę motyvuoti besimokančiuosius, palyginti ir įvertinti įvairius subtitrų tipus. Projektas vykdomas pagal Europos Komisijos *Mokymosi visą gyvenimą programą* (angl. *Life Long Learning*); koordinatorius – Turku universitetas (Suomija). Projekte dalyvauja įvairios kalbų mokymo institucijos iš 8 šalių: Suomijos (Vertimo centras „Turun yliopisto“), Ispanijos (2 institucijos: Universitat Jaume I, Vertimo ir komunikacijos studijų katedra, Castellón de la Plana ir Universitat Pompeu Fabra, Vertimo studijų katedra, Barselona), Graikijos (Hellenic Open University, Tarptautinio vertinimo ir švietimo skyrius), Italijos (University of Pavia, Kalbotyros katedra), Lenkijos (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza – Šiuolaikinių kalbų ir literatūros fakultetas), Portugalijos (Universidade do Algarve, Kalbų katedra, Faro), Slovēnijos (Liublianos universitetas, Vertimo studijų katedra). Asocijuoti partneriai: Rachel Weissbrod, Bar-Ilan University (Ramat Gen, Izraelis). Projektas apima įvairias besimokančių grupes (studentus, moksleivius, migrantus) įvairose mokymosi situacijose: kalbos mokomasi institucinėje aplinkoje dirbant kartu su mokytoju (formalusis mokymas) arba savarankiškai, pavyzdžiui, namie (neformalusis mokymas).

¹¹ Plg. <http://www.games.lt/g/forum.zinutes/16534> [žiūrėta 2011-12-30], <http://www.viasat.lt/viasat/dienos-klausimas/> [žiūrėta 2011-12-30], <http://tv.diena.lt/naujienos/subtitrai-televizijoje-prestizas-ar-trukdis-306717> [žiūrėta 2011-12-30].

¹² <http://www.veidas.lt/filmai-su-subtitrais-moko-uzsienio-kalbu>, 2010 balandžio 20 d. [žiūrėta 2011-12-30].

Lietuvoje projektui vadovauja VU Vertimo studijų katedros vedėja doc. dr. Nijolė Maskaliūnienė. Kad būtų aprėptos kuo įvairesnės studentų grupės, besimokančios skirtingų kalbų, į projektą nuspręsta ištraukti keletą katedrų: Rusų kalbos katedra, Anglų kalbos katedra ir Lituanistinių studijų katedra, kur užsieniečiai mokosi lietuvių kaip svetimosios kalbos. Kad būtų gauta kuo patikimesnių atsakymų, filmai ar kita vaizdinė medžiaga buvo rodoma skirtingai: 1) vaizdo medžiaga ir subtitrai svetimajai kalba; 2) vaizdo medžiaga svetimajai kalba, o subtitrai – gimtaja kalba; 3) vaizdo medžiaga gimtaja kalba su subtitrais svetimajai kalba.

Lietuviai kalbos besimokantiems užsieniečiams filmai buvo rodomi lietuvių kalba su angliskais subtitrais. Projekte dalyvavo trijų lygių užsieniečių grupės, kurių lietuvių kalbos mokėjimas pagal „Bendruosis Europos kalbų metmenis“ (2005: 45) yra tokis: 1) A2-B1 lygis; 2) B1-B2 lygis ir 3) B2-C1 lygis. Nuo 2010 m. rudens iki 2011 m. pabaigos buvo parodyti tokie filmai (ar jų ištraukos): „Riešutų duona“ (1978), „Paskutiniai Brėmeno muzikantai“ (2005), „Smėlio generolai“ (2006), „Balkonas“ (2008), „Kolekcionierė“ (2008), „Šokis dykumoje“ (2009). Darbą sunkino tai, kad lietuviškų filmų su angliskais subtitrais yra nedaug, be to, kai kurie jų nėra tinkami kalbos mokymui ar mokymuisi, nes juose nedauga dialogų ar monologų, per daug tarmybų ar sakytinės kalbos žodžių, kuriuos užsieniečiams būtų sunku suprasti ar tiesiog jų gali neprireikti. Taip pat Lietuvoje nėra specialiai parengtos filmuotos medžiagos, skirtos lietuvių kalbos kaip svetimosios mokymui, ar mokomuių priemonių, padedančių besimokantiesiems geriau suprasti vaizdo ir garso medžiagą (plg. rusų kalbai mokytis skirta E. Gildebrandt parengta užduočių knyga¹³).

Minėtieji filmai pasirinkti dėl įvairių priežasčių: stengtasi parodyti įvairių žanrų, tematikos, skirtingų laikotarpio sukurtus filmus, kuriuos žiūrint būtų galima sužinoti daugiau apie Lietuvos kultūrą, įdomias asmenybes, Lietuvos istoriją ir pan. Juk mokydamiesi ar mokydami kalbos pažįstame pasauly, skirtingas kultūras, ugdomė sociokultūrinę kompetenciją (Ramonienė, 2004; Buivydienė, Mačianskiénė, 2007, p. 41; Buivydienė, Žukienė, 2006, p. 5; Buivydienė, Žukienė, 2007, p. 27; Banyakė, Inčiūrienė, 2011, p. 277–282).

Priež ūrint filmus studentai buvo supažindinami su filmų sukūrimo istorija, laikmečio realijomis ar kitais faktais, su kai kuriais nežinomais žodžiais, reikalingais geriau suprasti žiūrimą medžiągą. Užduotys buvo atliekamos įvairios: atsakyti į klausimus apie veikėjus, filmo siužetą, paaškinti nežinomo žodžio ar frazės reikšmę, išsidėmėti iš anksto pateiktų žodžių ar frazių atitikmenis, sukurti filmo pabaigą ir pan. Pavyzdžiu, žiūrint muzikinį filmą „Paskutiniai Brėmeno muzikantai“, studentams reikėjo iš konteksto papabandyti suprasti to meto jaunimo žargoną (beje, kai kurie žodžiai tebevartojam iki šiol, pvz., chebra (= kompanija), kieta grupė (= gera)) ar intarpus kita – dažniausiai rusų – kalba (chiotko (= puiku), jokio bazaro (= pokalbio)). Be to, šį filmą buvo verta pažiūrėti dar ir dėl puikiai perteiktos 1960–1970 metų atmosferos, persunkotos sovietmečio ideologijos, bei dėl žinomos roko klasikos su lietuviškais žodžiais. Dokumentinis filmas „Šokis dykumoje“ buvo ypač naudingas kultūriniu požiūriu, nes Jame pasakojama apie žinomą Lietuvos rašytoją bei dailininkę Jurgą Ivanauskaitę, Jame kalba daug garsiai Lietuvos žmonių (rašytoja Vanda Juknaitė, tévas Stanislovas, atlikėjas Nérius Pečiūra ir kt.). Be to, šis filmas padeda besimokantiesiems geriau suprasti 1987 metų Lietuvos realijas (tais metais susikūrė Sąjūdis, siekės Lietuvos nepriklausomybės, vyko Roko maršas, palaikęs Sajūdžio idėjas). Kino juosta „Riešutų duona“ įdomi tuo, kad tai buvo pirmoji lietuviška tragikomedija, sautiška Romeo ir Džiuljetos istorijos versija, nukelianti į 1950 metų Lietuvos provinciją,

¹³ Гильдебрандт, Е. Г. 2002. Судьбы. Пособие по аудированию (на материале кинофильмов „Ирония судьбы“, „Осенний марафон“, „Москва слезам не верит“). Санкт-Петербург: Златоуст.

išgyvenančią pokyčius (dėl socialistinės sistemos jau nebepriimtina kreiptis „pone“, dera sakyti „drauge“; smerkiami „tamsūs buržuaziniai laikai“ ir liaupsinamas vis „gerėjantis socialistinis gyvenimas“). Be to, su gerai lietuvių kalbą mokančiais studentais buvo skaityta ištrauka iš S. Šaltenio apysakos „Riešutų duona“, pagal kurią parašytas ir filmo scenarijus. Filmas „Balkonas“ pasirinktas dėl taikliai pertekto tipinio sovietmečio vaikų gyvenimo ir nesudėtingų dialogų, kuriuos buvo nesunku suprasti ir žemesnio kalbos mokėjimo lygio studentams. Ši kino juosta 2008 metais pelnė „Metų lietuviško filmo“ titulą, o 2009 gavo net 5 (!) Lietuvos kino ir televizijos apdovanojimus „Sidabrinė gervė“. Filmas „Kolekcionierė“ taip pat pelnė „Sidabrinės gervės 2008“ apdovanojimą kaip geriausias vaidybinius filmus, tačiau pagrindinis motyvas rodyti šią juostą buvo neįprasta pagrindinės aktorės kolekcija – norėdama vėl pajusti išgyventas emocijas ji pradeda „kolekcionuoti“ situacijas, kuriose gali patirti norimas būsenas. Šis filmas puikiai tiko temiškai (su studentais buvo mokomasi su laisvalaikiu susijusių žodžiu) ir sužadino aktyvią diskusiją apie pomégius bei kolekcijas. Dokumentinio filmo „Smėlio generolai“ pasirinkimą nulémė žanras ir galimybė pažairinti dažnai gana neįdomia laikomą karo temą. Filme pasakojama apie Lietuvos karių taikos misiją Afganistane 2005 metais. Šią juostą naudinga pažiūrėti dar ir dėl to, kad ji skatina diskusiją apie skirtinę kultūrų susidurimą, apie tai, kokia svarbi yra tolerancija ir noras pažinti kitokį. Kaip sako vienas filmo personažų gydytojas Gytis Dominaitis: „Kiek-viena tauta turi savo vertybų skalę. Jos nereikia laužyti, nereikia keisti. Reikia su jais gyventi. Jeigu mes tai sugebėsim, sugebėsim ir kažką įtakot...“

Projekto vykdymo metu studentai pildė 2 anketas: vieną prieš pradedant, o kitą – baigus demonstruoti filmus. Taip daryta siekiant palyginti, kaip pasikeitė jų kalbos mokėjimo – skaitymo, klausymo, kalbėjimo ar leksikos – įgūdžiai po filmų peržiūrų. Studentai vertino, ar subtitruta medžiaga ir užduotys jiems buvo naudingos, ko jie išmoko, ar pasikeitė jų požiūris į subtitrus ir pan. Dėstytojai taip pat turėjo užpildyti anketas, kuriose buvo klausiamos, kaip jie dažnai apskritai naudoja vaizdo medžiagą mokymo metu, kokių tipų užduočių skiria studentams, kiek toks mokymas yra veiksmingas ir pan. Tyrimui atliliki buvo pasirinktas anketavimo metodas kaip patogiausias, greičiausias ir gana patikimas būdas duomenims surinkti. Pažiūrėti anketas ir sužinoti plačiau apie projektą galima svetainėje www.sublanglearn.utu.fi.

Išvados

Kadangi projektas tesis iki 2012 metų lapkričio, kol kas neįmanoma pateikti ne tik galutinių viso projekto rezultatų, bet ir apibendrinti lietuvių kalbos besimokančiųjų atsakymų. Šiuo metu turima tik tokiai duomenų: projekto anketas Lietuvoje užpildė 354 studentai, iš jų 53 lietuvių kalbą besimokantys užsieniečiai. Tačiau po filmų peržiūrų apklausus skirtinę lygių studentų grupes, ar subtirai padėjo suprasti kalbą, daugumos atsakymai buvo teigiami: studentai ne tik džiaugėsi kitokiu mokymo būdu, bet ir teigė išmokę naujų žodžių, įtvirtinę tam tikras gramatinės formas ar žodyną, patobulinę sakytinės kalbos supratimą, pagilinę sociokultūrinę kompetenciją. Tačiau išryškėjo ir tam tikrų trūkumų: aukštesnio lygio (B2-C1) studentai atkreipė dėmesį į tai, kad subtirai trukdė žiūrėti filmą, nes juos skaitydami nematė, kas vyksta, arba subtirų rodymo trukmė buvo per maža, kad būtų galima pasitikslinti, ar gerai suprasta, kas buvo pasakyta. Vis dėlto jau dabar būtų galima teigti, kad filmų titravimas yra labai naudinga pagalbinė priemonė mokantis svetimųjų kalbų, nes ji leidžia netrikdomai klausytis filmo originaliosios fonogramos, kartu skaityti vertimą gimtaja kalba, ir tokiai būdu mokytis svetimos kalbos.

Literatūra

- Banytė, I., Inčiūrienė, R. (2011). Teaching culture through language. Iš *Kalba ir kontekstai*. IV (1) t. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 276–284.
- Baravykaitė, A. (2007). Kino filmų titrai kaip kalbų mokymosi priemonė. Iš *Kalbotyra*, 57 (3), 21–29.
- Bendrieji *Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys*. (2008). Vilnius: UAB „Firidas“.
- Buivydienė, V., Mačianskiene, N. (2007). Užsienio kalbų mokymo(si) teorijų taikymas mokant lietuvių kalbos kaip svetimosios. Iš *Profesiniis rengimais: tyrimai ir realijos*, t. 13, 36–47.
- Buivydienė, V., Žukienė, R. (2006). Lietuvių kalbos kaip svetimosios mokymas (-is) ir sociokultūrinis kontekstas. Iš *Santalka. Filologija. Edukologija*, t. 14, nr. 4, 4–11.
- Buivydienė, V., Žukienė, R. (2006). Sociokultūrinio konteksto svarba mokant užsieniečius lietuvių kalbos kaip svetimosios. Iš *Kalbų studijos*, 9 nr., 71–76.
- Buivydienė, V., Žukienė, R. (2007). Komunikacinės metodikos taikymas mokant (-is) lietuvių kalbos kaip svetimosios. Iš *Santalka. Filologija*, t. 15, nr. 4, 23–31.
- Daugiakalbystės grupės ataskaita 2006*. Prieiga: http://ec.europa.eu/languages/documents/multishort_lt.pdf
- ES kalbų politikos apžvalga*. Prieiga: http://europa.eu/pol/mult/index_lt.htm
- Kinas kaip knyga, arba mokausi žiūrédamas filmus. Prieiga: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2008-11-13-kinas-kaip-knyga-arba-mokausi-ziuredamas-filmus/22049>
- Learning a language through film. Prieiga: <http://www.cactuslanguagetraining.com/us/french/view/learning-a-language-through-film/>
- Radžiūnas, V. Subtitrai televizijoje – prestižas ar trukdis? Prieiga: <http://www.diena.lt/dienrastis/priedai/tvdienai/subtitrai-televizijoje-prestizas-ar-trukdis-306717>
- Ramonienė, M. (2004). Naujosios technologijos ir sociokultūrinis kontekstas: lietuvių kalbos kaip svetimosios mokymas. Iš *Tauta ir kalba: šiuolaikiniai sociolingvistinio ugdymo aspektai*. Tarpautinės mokslinės konferencijos pranešimų medžiaga. Kaunas: Technologija, 175–177.
- Savickienė, I., Kalėdaitė, V. (2005). Cultural and Linguistic Diversity of the Baltic States in a New Europe. Iš *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, vol. 26: 5, 442–452.
- Žukienė, R. (2011). Informacinių technologijų panaudojimas mokant VGTU studentus užsieniečius lietuvių kalbos kaip svetimosios. Iš *Santalka. Filologija. Edukologija*, 19 (1), 108–116.

Elvyra Petrasuniene

Moksliinių interesų kryptys: lingvodidaktika, kalbų testavimas, tekstynų lingvistiką

Vilniaus universitetas, Filologijos fakultetas,
Lituanistinių studijų katedra
Universiteto g. 5, LT-01513 Vilnius, Lietuva
elvyra.petrasuniene@flf.vu.lt

Aušra Valančiauskienė

Moksliinių interesų kryptys: lingvodidaktika, kalbų testavimas

Vilniaus universitetas, Filologijos fakultetas,
Lituanistinių studijų katedra
Universiteto g. 5, LT-01513 Vilnius, Lietuva
ausra.valanciauskiene@flf.vu.lt

Daugiakalbystės tyrimai – Research in Multilingualism.
Mokslinių straipsnių rinkinys – Selected papers.
Sudarė ir parengė N. Mačianskiénė.
Kaunas: Vytautas Magnus University, 2012. – 122 p., iliustr.

ISBN 978-9955-12-784-0

Leidinyje pateikiami moksliniai straipsniai, kuriuose nagrinėjamos kalbų politikos, daugiakalbės kompetencijos tobulinimo, kalbų mokymo(si) aukštajame moksle ir tarpkultūrinio dialogo plėtotės problemas.

The volume of selected papers presents research in issues in language policy, language teaching and learning in higher education, development of plurilingual competence and intercultural dialogue.

DAUGIAKALBYSTĖS TYRIMAI – RESEARCH IN MULTILINGUALISM
Mokslinių straipsnių rinkinys – Selected papers

ELEKTRONINIS LEIDINYS - ELECTRONIC EDITION

Sudarė ir parengė Nemira Mačianskiénė
Techninė redaktorė Jurgita Šerniūtė
Maketuotoja Janina Baranavičienė

2012-05-31. Užsakymo Nr. K12-065
Išleido Vytauto Didžiojo universitetas, S. Daukanto g. 27, LT-44309 Kaunas

Published by Vytautas Magnus University Press
S. Daukanto str. 27, LT-44309 Kaunas