

**Tarptautinė konferencija
Gimtosios kalbos politika: mokykla, visuomenė, valstybė**

2008 m. rugsėjo 19–20 d., Vilnius

**International conference
Native Language Policy: School, Society and State**

September 19–20, 2008, Vilnius, Lithuania

Konferencijos rėmėjai
Conference is supported by



Lietuvos Respublikos Seimas
Seimas of the Republic of Lithuania



Lietuvos Respublikos Kultūros ministerija
The Ministry of Culture of the Republic of Lithuania



Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija
The Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania



Lituanistikos tradicijų ir paveldo jprasminimo komisija
Lithuanian Traditions and Heritage Commission



Europos Komisijos atstovybė Lietuvoje
European Commission Representation in Lithuania



Konferencijos organizatorius
Conference is organized by



Šiuolaikinių didaktikų centras
Modern Didactics Center

Organizacinis komitetas

Organising committee

Jonas MORKUS

Europos Komisijos atstovybė Lietuvoje

European Commission Representation in Lithuania

dr. Kęstutis KAMINSKAS

LR Seimo Švietimo, mokslo ir kultūros komiteto biuras

Seimas of the Republic of Lithuania, Office of the Education, Science and Culture Committee

Daiva PENKAUSKIENĖ

Šiuolaikinių didaktikų centras

Modern Didactics Center

doc. dr. Meilutė RAMONIENĖ

Vilniaus universitetas, Filologijos fakultetas, Lituanistinių studijų katedra

Vilnius University, Faculty of Philology, Department of Lithuanian Studies

Audronė RAZMANTIENĖ

LR Švietimo ir mokslo ministerija

The Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania

doc. dr. Irena SMETONIENĖ

Valstybinė lietuvių kalbos komisija

State Commission of the Lithuanian Language

Turinys

Content

PLENARINĖS SESIJOS PRANEŠIMAI	5
KEYNOTE SPEECHES	
Reflections upon National and European Language Policies prof. dr. Gerhard STICKEL	5
Languages of Schooling within a European Framework for Languages of Education (COE) dr. Eike THÜRMANN	11
Multilingualism — Micro and Macro Connections between East and West dr. Gabrielle HOGAN-BRUN	20
Europos Sajungos įtaka lietuvių kalbos raidai Impact of the EU Multilingualism Policy on the Development of Lithuanian Language Jonas MORKUS	23
Žodis ir o pavidalai Word and its Shapes Marcelijus MARTINAITIS	29
SEKCIJŲ PRANEŠIMAI	34
PARALLEL SESSIONS' SPEECHES	
I sekcija. KALBOS POLITIKA IR VISUOMENĖ	34
Session I. LANGUAGE POLICY AND SOCIETY	
Lietuvos kalbos politika Europoje be sienų Lithuania's Language Policy in Europe without Borders Regina DOBELIENĖ	34
Iššūkiai lietuvių kalbai – išsaugojimas, tyrimai, sklaida Challenges for Lithuanian Language: Its Preservation, Research, Dissemination Violeta MEILIŪNAITĖ	45
Some Aspects of Latvia's Language Policy: Present Situation, Asymmetries and Challenges prof. habil. dr. Andrejs VEISBERGS	51
Įvairūs požiūriai į valstybinę kalbą: tyrimų apžvalga dr. Tadas TAMOŠIŪNAS	61
Lietuvos valstybinės kalbos politika ir kalbos priežiūra Donatas SMALINSKAS	67

II sekcija. MOKYKLA, STUDIJOS IR KALBOS UGDYMAS	69
Session II. SCHOOL, STUDIES AND LANGUAGE TEACHING	
Valstybinė kalba ir aukštoji mokykla State Language and Higher Education doc. dr. Antanas SMETONA	69
Gimtosios kalbos mokytojų rengimas: problemas ir iššūkiai Native Language and Initial Teachers Training: Problems and Perspectives prof. Vilija SALIENĖ	75
The Structure of Area ‘Language’ in Latvian Compulsory Educational System Anta LAZAREVA, Līga CĪRULĒ	83
Nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai: pagrindinių išvadų ir ugdymo turinio atnaujinimo sąsajos National Students’ Achievements’ Research: Correlation between the Main Findings and the Updating of Education Content Raimonda JARIENĖ	87
Gimtoji kalba mokykloje. Iššūkiai mokytojui National Language at School — Challenges for Teacher Nijolė BARTAŠIŪNIENĖ	100
III sekcija. DAUGIAKALBYSTĖS POLITIKOS ASPEKTAI	108
Session III. ASPECTS OF MULTILINGUALISM POLICIES	
Daugiakalbystė: sąmoningumo ugdymas ir kalbų mokymosi motyvacija Multilingualism: Awareness Raising and Motivation to Learn Languages doc. dr. Ineta SAVICKIENĖ	108
Asimiliacijos Lietuvos visuomenėje socialinis kontekstas Social Context of Assimilation in Lithuania dr. Tadas LEONČIKAS	115
Dealing with Increasing Diversity in Multilingual Europe: Sociolinguistic and Educational Perspectives prof. dr. Guus EXTRA	123
Dvikalbystė Latvijoje: kas pasikeitė? Bilingualism in Latvia: What has Changed? doc. dr. Laimute BALODE	141
Estijos daugiakalbystės strategijos prof. Birute KLAAS	150

Plenariniai pranešimai

Keynote speeches

Gerhard STICKEL

Vokiečių kalbos institutas (Vokietija), Europos kalbų institucijų federacija

Institute for the German Language (Germany), European Federation of National Institutions for Language

Reflexions upon National and European Language Policies

1. (Our) Own languages

It has long since become a commonplace truism of the general European discourse that the linguistic diversity of Europe must be preserved because it is the basis of the cultural and social diversity and wealth of the continent. Let me recall in brief, why this commonplace fits, why this truism is true – not in the sense of descriptive correctness, but as a well arguable goal.

The predominant argument is: the European linguistic diversity is important, because the individual languages are important and valuable, and the importance and value of each single language rests on the fact that it is the own language of its speakers and its linguistic community. Thus, *own language* is something like a key term.¹

Own language has at least two readings that are closely related. On one hand, it means the personal linguistic competence of the individual, that is, in my case, the language that I acquired first as *lingua materna*, as my mother tongue, in which I grew up and was socialized. My own language, however, is not the type of property as my bicycle or my books are. When I give my own language to someone else, I keep it. Sometimes certain functions of one's own language are given away to other languages. This happened and still happens. For instance, German composers in the 18th century thought operas could only be composed in Italian librettos; nowadays Swedish, French, or German pop singers believe they can express their music only in English. However, without pressing cause or substantial interest, the individual will not easily give up the use of his own language. People want to communicate optimally. They do not want to be handicapped in their linguistic potential to act. Since several years, however, the pressure and the readiness increased in Europe to relinquish functions of one's own language away to another language.

In order to be able to speak and hear, to write and read, my own language is not my sole property. It also belongs to other people, those people who participate in my language, who act, in a wide sense, according to the same grammar. In my case, these are the German-speaking people, most of whom I do not know at all, but who feel connected by the same language; that is, 'my own language' as 'our language' of a language community.

Our awareness and acquisition of various social structures develops primarily within our own language if we do not immigrate into another linguistic environment. Our own language provides historical continuity of social groups and states, as far as they define themselves by a common language. This is not the case with all states of the European Union, not for Belgium, Finland, and Spain. Multilingual states, however, need special rules for the linguistic togetherness of their citizens – rules that so far exist for Europe as a whole only in an initial stage.

Our own language enables us to read and to create literature, which is difficult for the individual in other languages, if at all possible. The cultural identity of a society rests also on literature that is written in the language of that society. The literary wealth of Europe is based on the various developed languages, which were obtained by the authors as first languages or – in rare cases – were acquired by them as additional languages. It should be remembered that great European literature as well as scientific innovations emerged only with the emancipation of the so-called 'vulgar languages' such as Italian, Spanish, French, and others from Latin that was, until the early modern age, the common language for politics, science, and religion in Europe. The rich and colourful history of the European

¹ This is argued in greater detail in Stickel (2002).

countries and regions with their political experiences and their scientific and cultural traditions is imparted in written or spoken texts in their various languages, which form specific aspects of their history and which are not translatable into one another without limitations.

Some people have grown up with more than one language, for instance, as children of parents with different languages. They can speak of both their own or even several of their own languages, and they, consequently, belong to two or more linguistic communities. For most Europeans, this is not yet the case. With this, I will, of course, not imply that to be monolingual is more normal or natural than being plurilingual.

One more distinction has to be made with the term 'own language'. Tacitly, I was, so far, referring to languages such as French, Hungarian, Lithuanian, and others, which in their countries are taught at school and used as official languages, that is, the standard varieties of these languages. Besides or below a standard language, there are, as we know, other varieties, especially dialects and colloquial languages. These are also considered by many people as their own languages. For certain situations and functions (for example, within the family or on the job), people prefer these non-standard varieties. As compared to dialects and colloquial varieties, a standard language, however, has the advantage of greater functional, territorial, and social range. Within their standard language, people of different regional and social origins recognise each other as members of a linguistic community of larger extension.

Because of the importance of the standard languages for the social cohesion and the cultural identity of their populations, the member states of the European Union like most other states care in various ways for their language or languages. The national language policies of the member states of the European Union are, however, not uniform. The rules and traditions of language legislation differ from one country to another.¹ A rough distinction can be made between states with a strong influence on the linguistic conditions within their territory and those where such an influence is weak or hardly present. In France, for instance, the public care for the national language is especially pronounced. For more than 350 years, the Académie française cares, by the order of the state, for the French language. In modern times, new laws for the protection of this language were issued. The Polish language law of 1999 is modelled after French language legislation. There are also language laws and language academies in Spain and Portugal. The oldest of the European language academies, the *Accademia della Crusca* in Florence/Italy, has comparatively little political influence, as in Italy, there are legal rules only for the protection of minority languages. In Germany, there is neither a language law nor a language academy. There are only special laws that stipulate the use of the German language in legal matters and in public administration. No legal regulation exists for the English language in Great Britain. There are only official measures of support for the Gaelic languages in Wales and Scotland. In other countries of the EU, conditions are again different. Each of the Nordic and Baltic countries has a language council, which advises the governments in questions of language policy. With this, you are, of course, more familiar than I am.

2. The European perspective

Under a comprehensive European perspective, a sole addition of the different national interests and policies is not sufficient to preserve and to further develop the linguistic wealth of Europe. The care of the national linguistic communities for their own language must be completed by an active interest in the other European languages. The unofficial motto of the Union, *In varietate concordia / Unity in diversity*, must imply *In varietate linguarum concordia / Unity in linguistic diversity*. To approach this, a European linguistic awareness of the citizens of the member states and their political agents has to be strengthened and in many cases at first to be awakened. The principal precondition is that we Europeans learn to respect the status and value of the other languages that are as valuable for their speakers as our own language is for each of us.² Fortunately, the multiplicity of the European languages has finally become a major issue of the European Union. It is a prosperous sign that the so called Lisbon Reform Treaty reads in Article 2(3):

'It (= the European Union) shall respect its rich cultural and linguistic diversity, and shall ensure that Europe's cultural heritage is safeguarded and enhanced.'³

¹ A documentation of the language legislation of the various European states was prepared by the Délégation Générale à la langue française and can be found under www.efnil.org/documents.

² This principle is not my invention. See Siguan (2005), 216 ff.

³ Conference of the Representatives ... (2007). The same article was already part of the *Treaty establishing a Constitution for Europe* (Conference of the Representatives ... (2004)) that failed because of the referenda in France and the Netherlands in 2005.

The Lisbon Treaty is not yet in force as it still has to be ratified by several member states (including Ireland). However, similar sentences can be found in other documents of the Union. Thus, we can safely assume that it rests on a consensus of the European institutions. The quoted article is not a descriptive statement, but expresses a legal imperative to elicit a positive attitude of the Union towards the cultural and linguistic conditions of its member states. Unfortunately, it does not prescribe or recommend any actions. It does not consider the proposal of the European Parliament of 15 November 2006 to include a new article 151a into the EU treaty:

'The Community shall, within its spheres of competence, respect and promote linguistic diversity in Europe, including regional and minority languages as an expression of that diversity, by encouraging cooperation between Member States and utilizing other appropriate instruments in the furtherance of this objective.'¹

Notice the difference: Whereas the European Parliament demands *respect and the promotion* of the linguistic diversity in Europe, the Lisbon Treaty only names *respect*. Apparently, the representatives of the national governments who signed the Lisbon Treaty avoided a wording that would grant European institutions any active influence on the linguistic situation in their countries. According to the principle of subsidiarity, concrete language policy is, obviously, still not considered as a central task of the Union, but primarily as a matter of the individual member states. However, as each of the Member States acts primarily in the interest of its language community or communities, this legitimate linguistic egotism should be relativized and complemented by a comprising European language policy. One of the reasons for this is that a thriving further development of most of the European languages is by no means guaranteed and secured.

3. Dangers for the languages by the internationalisation of communication

How about the dangers for the linguistic diversity of Europe? Besides positive aspects, a negative influence is attributed to the communicative internationalisation. This means the increase of communicative contacts over the borders of one's own language especially in the fields of economics, politics, and science. Contacts between people with different languages are no longer limited to a few traders, messengers, diplomats, travelling scholars, and journeymen. Everybody can, with little effort, travel into regions of different languages. Everybody can, without travelling, read newspapers in other languages or watch foreign radio or television. By the internationalisation of economic processes, by political mergers such as the European Union, and by scientific cooperation and cultural exchange, contacts between people of different first languages are becoming more and more ordinary. More and more people are confronted with the question where and when they should speak to whom about what in which language.

However, a distinction should be made between the official national languages of the individual states and the regional and minority languages, which in their particular states are at most regarded as co-official languages (for example Bask or Catalan in Spain). The charter concerning the regional and minority languages (Council of Europe 1992²) has been accepted by most European states. It is fortunate and sensible that the regional and minority languages now enjoy official support because they are part of the linguistic and cultural diversity of Europe. However, for the linguistic togetherness of Europe as a whole, they cause no special problems. It is highly improbable that Spanish Basks meet French Bretons, Polish Cassubians, or British Welshmen and start a discussion or even a quarrel about which of these languages should be used for their communication.

Much more frequent are meetings of people with French, German, Polish, or another official European language as their first or second language: encounters in the fields of international politics, economics, science, and tourism. In these situations, the question of which languages the partners should communicate in becomes more acute and urgent. As we all know, this problem is nowadays mostly being solved by the use of English as the vehicular language or often a reduced 'internationalized' variety of English, which some people jokingly call *BSE: Bad Simple English, Internationalish, Globish, or McLanguage*. As we know, the trend towards *Internationalish* is not limited to Europe. It is a global phenomenon. The increasing worldwide interconnection of economic processes supports the demand for linguistic standardization and simplification. Some representatives of politics and business frequently declare that for economic reasons the use of only one language would be much

¹ European Parliament (2006), Art. C. This part of the resolution refers to an earlier resolution of 14 January 2003 that already proposed an article 151a for the EC Treaty.

² Besides this charter, there are several institutions and organizations that actively care for the minority languages in Europe such as the *Bureau for the Lesser-Spoken Languages (EBLUL; www.eblul.org)*, *ADUM (www.adum.info)*, *CRAM LAP (www.cramlap.org)*, *Mercator (www.mercator-central.org)*, and the recently founded *European Network to Promote Linguistic Diversity (NPLD; <www.npld.eu>)*.

less expensive in time and money than the parallel and sometimes competing use of all 23 official languages of the European Union, not to mention the many regional and minority languages.

This attitude and practice can be detrimental to the further development of the European languages, including the European varieties of English,¹ especially, when English is not only being used as an auxiliary language for international encounters but also in national contexts as a dominant medium in entire professional domains. Most natural scientists and many social scientists in the European countries publish, as we all know, mainly or exclusively in English. Several big multinational companies with their main offices in the Netherlands, Scandinavia, and Germany introduced English as official company language even for their native collaborators. In these domains, the other languages with their rich scientific and technical terminologies are devaluated. Thus, important European traditions and schools of thought and research might fall into oblivion. If this development spreads and increases, a diglossia could emerge in the continental European countries, that is, a functional bilingualism. The result would be that important matters in politics, economy, and science could be dealt with only in English or Internationalish, and the use of the other languages would, one bad day, be limited to the private domains of family, friends, and folklore.

4. Measures of the European institutions of the EU

At present, I do not think that this will happen very soon. There remains, however, the continual conflict between the demand for communicative efficiency, on one side, and the desire for the preservation of the proper languages of the Europeans and the cultural diversity based on them, on the other side. Besides the traditional means of interpretation and translation, the increase and improvement of individual plurilinguism is certainly a partial solution of the tasks of interlingual understanding. This is especially important for the predominantly monolingual countries and regions, that is, the larger European countries such as France, Germany, Italy, and, of course, Great Britain. People in smaller countries such as Denmark or Luxemburg are traditionally more inclined to learning more than just their own language.

Apart from the measures taken by the various states in favour of their languages, the efforts of the European institutions for the linguistic diversity in Europe as a whole have to be mentioned, first of all the agreement of the European Council in 2002 that all European should be trilingual (Barcelona European Council (2002)). This linguistic goal is usually abbreviated to **1 + 2 languages**, that is, mother tongue plus two foreign languages. It means that we should learn two other languages in addition to our own and this to such an extent that we are able to actively communicate in those additional languages.

Unfortunately, this agreement is but a recommendation. As mentioned earlier, the governments of the Member states still insist on their exclusive responsibility for their languages including language education. The European Commission, however, supports in various ways the increase of plurilingualism in the different countries. Let me only mention the present umbrella programme for various support initiatives, the LLP, that is, the Lifelong Learning Programme² that also comprises financial support for projects in plurilingual learning and instruction.

Another sign of the importance the European Union is attaching to its languages is the appointment of a commissioner for multilingualism. Other than his predecessor Jan Figel, who had also other tasks in his portfolio, the sole responsibility of the new commissioner Leonard Orban is for multilingualism. He promised to soon present a new strategy or roadmap for multilingualism in Europe. The text will, hopefully, be published in the next few weeks. Probably, it will also use some of the ideas presented by a group of intellectuals who were asked by the Commission for their proposals. The document in question is usually called the Maalouf Report.³ Because of its possible political influence, this document deserves a detailed critical analysis, which I cannot give here. Besides its admirable positive attitude towards European multilingualism and its plea for plurilingualism of the Europeans, it lacks, unfortunately, proposals of concrete policy measures.⁴ Let us hope that the commissioner will present a more constructive and concrete plan.

5. EFNIL

The activities of linguistic policy are not limited to the official politics of the EU and its member states. At a conference in Stockholm in 2003, language academies and central language institutes of the member states of the EU founded a network with a distinct European concern. In the meantime, it has

¹ See Graddol (2000).

² See <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm>

³ Maalouf et al. (2008)

⁴ The authors admit this: "We have not in this report sought to list the measures to be taken to implement the approach we advocate". (Maalouf et al. (2008), part "The implications".)

become an established association of the central language institutions of nearly all the member states of the Union and calls itself: *European Federation of National Institutions for Language (EFNIL)*. The Lithuanian language is also represented by the *Lietvių kalbos institutas* (Lithuanian Language Institute) and the *Valstybinė lietvių kalbos komisija* (Lithuanian State Language Commission).¹

The main task and goal of EFNIL is the preservation and further development of the European standard languages and the propagation of plurilingualism among the Europeans. This is based on the conviction that the standard languages of the European countries will have a prosperous future only if as many people as possible become plurilingual, of course not vigintitreslingual (23-lingual), but at least trilingual according to the already mentioned ‘Barcelona-principle’ 1+2 languages. In its ‘Brussels Declaration’,² EFNIL propagates this goal also quoting Goethe’s maxims:

‘Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen’
(Those who do not know other languages do not understand their own).

Altogether the Brussels Declaration is based on the assessment that a lasting positive effect on languages and language use needs, first of all, learning processes that begin at school or even pre-school as early as possible. For the schools of several European countries, it has already been decided that one of the two additional foreign languages should be English and this in most cases as the first foreign language. With some of my colleagues, I keep pleading emphatically not to begin with English as the first language because this leads in most cases to a linguistic competence in only one and a half languages, that is, in the mother tongue plus a little English. The experience of learners that even a poor knowledge of English can be quite useful will lower their motivation to keep on learning. Instead of English, another European language should be chosen as first foreign language, and then English as second or third language. This way, the prospects of a genuine trilingual competence of many Europeans would be considerably enhanced. With this view, however, my colleagues and I are, unfortunately, a minority even within EFNIL.

In the course of its activities, it became increasingly clear to EFNIL that national and European policy concepts and measures are still lacking a satisfactory empirical basis. The available data on the present linguistic situation of the various countries are rather heterogeneous, incomplete, and in part outdated. The valuable results of some national projects and of European surveys such as Eurobarometer and *Eurydice* are only a partial remedy because they are limited to foreign language learning and foreign language competence. Politicians on the national and the European level, language planners, educationalists, linguists, and the general public are obviously in need of a reliable and up-to-date linguistic picture of the whole European Union. In order to create an instrument to provide such an empirical basis for national and European language policies, EFNIL has been planning the design and construction of a *European Language Monitor (ELM)*. The ELM is meant to provide a rich and complex empirical basis for the development and evaluation of national and European language policies. It is planned as an online system that will present detailed information on the linguistic situation within all member states of the Union. The data are to be collected regularly by Union-wide surveys similar to the European Social Survey. Until now, we are still in the preparatory phase of this project. A pilot phase was successfully concluded. I hope for another conference like this in the next years, when I or another representative of EFNIL can report on the progress made in this project.

6. Conclusion

To sum it up: Concerning language politics and policies, the individual member states of the Union should not be relieved of the responsibility for their national languages. However, in order to compensate for the national linguistic egotisms, the institutions of the Union should assume or be given an increased responsibility for the European linguistic diversity as a whole. The linguistic wealth of Europe can only be maintained if the citizens of the European states not only care for their own language but are prepared to learn and to use other languages. Nota bene, languages in the plural, not just globalized English. Multilingualism needs plurilingualism.

If our generation does not achieve this completely, we should care that our children and grandchildren will get that far. I am optimistic.

¹ For more information on EFNIL, its goals, and activities, see <www.efnil.org>.

² Brussels Declaration (2006).

References

1. Brussels Declaration on Language Learning in Europe – in the 20 Languages of the European Union (2006). Mannheim (also on: <www.efnil.org/documents>).
2. Council of Europe (1992): European Charter on Regional and Minority Languages. Strasbourg 5.XI.1992, <<http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/148.htm>>
3. Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002, Conclusions of the Presidency, Part I, no. 44: (http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_en.htm).
4. Conference of the Representatives of the Governments of the Member States (2004): Provisional consolidated version of the treaty establishing the European Community, Brussels, 25 June 2004, CIG 86/04, http://ue.eu.int/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/misc/81243.pdf.
5. Conference of the Representatives of the Governments of the Member States (2007): Treaty of Lisbon amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community, Brussels, 3 December 2007, CIG 14/07, www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsUpload/cg00014.en07.pdf.
6. European Parliament (2006): Framework strategy for multilingualism. Text adopted P6_TA (2006)0488 on 15 November 2006, In: Official Journal of the European Union, C 314E/2007, 21.12.2006.
7. Graddol, David (2000): The Future of English. The British Council, London. (Internet: 'free download': www.britishcouncil.org/english).
8. Language Legislation EU member states / Législation linguistique pays membres UE: <www.efnil.org/documents>.
9. Maalouf, Amin et. al. (2008): A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe. Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission. <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_en.pdf>
10. Siguan, Miquel (2001): La Europa de las lenguas. 2nd. edición. Madrid 2005.
11. Stickel, Gerhard (2002): Eigene und fremde Sprachen im vielsprachigen Europa. In: Ehlich, Konrad / Schubert, Venanz (eds.), Sprachen und Sprachenpolitik in Europa. Tübingen, 15-32.
12. Stickel, Gerhard (ed.) (2008): National and European Language Policies. Contributions to the Annual Conference 2007 of EFNIL in Riga. Bern / Frankfurt / etc. (in print).

Eike THÜRMANN

Europos Tarybos kalbų komitetas
Language Policy Division of the Council of Europe

Languages of Schooling within a European Framework for Languages of Education

The general topic of this conference NATIVE LANGUAGE POLICY: SCHOOL, SOCIETY, AND STATE, has been the leitmotif of my professional career for many years and has also determined my affiliation with the Council of Europe's Language Policy Division.

Thus, I feel very comfortable presenting the Council's new international project, called 'A Framework of Reference for the Languages of Schooling'.

I was on the team for the Lithuanian '**Language Education Policy Profile**' – together with Daniel Coste, Pavel Cink, and Pádraig Ó Riagáin. During our visits to Lithuania and in the course of our cooperation with our Lithuanian colleagues I was impressed by their professionalism and the profound ambition to further develop plurilingualism and the quality of teaching languages at the various levels of formal education.

My presentation will consist of three parts:

1. First I shall try to explain the general aims and objectives of the new project and briefly outline the political context without going to deep into the high-level political documents. So far the German subgroup has started to formulate descriptors / indicators for the overall language competences in the five fields of classroom activities and to relate them to the following age groups:
 - 10/11 (end of primary – beginning of lower secondary education)
 - 12
 - 14
 - 15/16 (end of compulsory education)
 - 17–19 (end of general upper secondary education).
- There have also been attempts to scale the macrofunctions. The example above refers to the 'pointing function'.

It remains to be seen and discussed in further meetings of the planning group whether this approach is promising and should be continued.

2. I shall then summarize what has been achieved up to date. Time constraints will not allow me to present and elaborate on all aspects involved. However, the whole process is well documented on the Council's website.
3. With the concluding part I shall try to shed light on the work done so far by a small group of German experts on the 'language across the curriculum' issue.

I think most of you are quite familiar with the Council of Europe's projects on languages and language policies. Let me just remind you of the most important projects currently in operation:

- The Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment
- The European Language Portfolio
- Guide for the development of language education policies in Europe
- Language Education Policy Profiles
- Language Education Policies for Minorities and Migrants (Romani)
- Regional or Minority Languages
- Intercultural Encounters

In most of these areas Lithuania has participated actively and successfully.

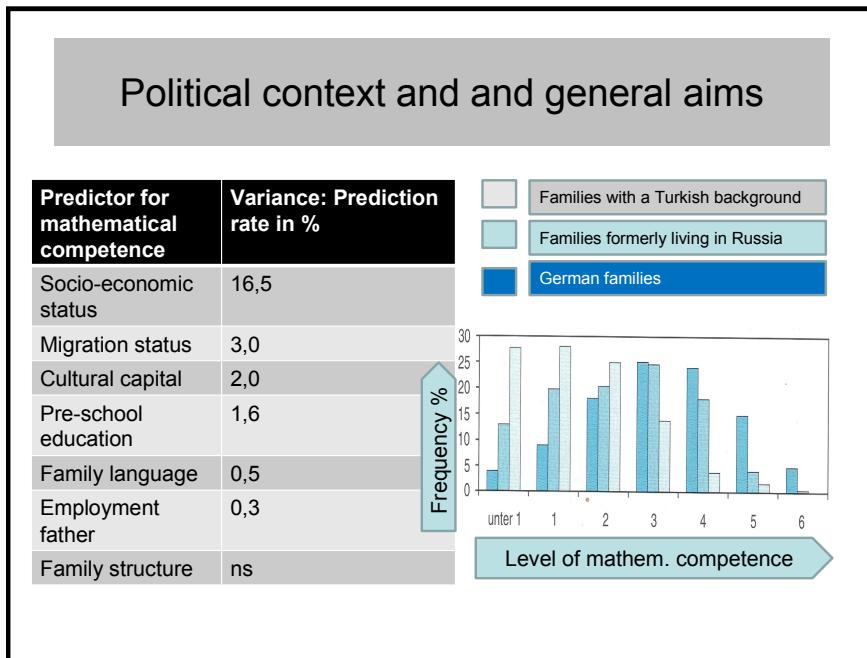
These projects definitely aim at supporting linguistic diversity as a basis for mutual understanding and democratic citizenship in so far as they either focus on the individual and his/her right to develop a degree of communicative ability in a number of languages over their lifetime in accordance with their needs or they focus the political/administrative/social framework which should respect all languages as being equally valuable modes of communication and expressions of identity.

With the new project on languages of education a slight shift in priorities can be witnessed. The main emphasis is being laid on SOCIAL COHESION as equality of opportunity for personal development, education, employment, mobility, access to information and cultural enrichment.

Political context and and general aims

7. We are determined to build cohesive societies by ensuring fair access to social rights, fighting exclusion and protecting vulnerable social groups. We acknowledge the importance of the European Social Charter in this area and support current efforts to increase its impact on the framing of our social policies. We are resolved to strengthen the cohesion of our societies in its social, educational, health and cultural dimensions.

Warsaw Declaration - Council of Europe Heads of State and Government Summit 2005



The international large-scale assessment studies (= PISA, TIMSS, IGLU etc.) have made it quite clear that at the end of compulsory formal education a considerable proportion of pupils fail to acquire basic skills and competences. Without these competences learners do not possess such qualities and qualifications which are of crucial importance for active membership in society.

A very superficial glance at the 2003 PISA results shows that the socio-economic status and the migration status are the two most powerful predictors for the attainment of mathematical competences at the end of compulsory schooling when the youngsters are 15 years of age. The same holds true even more so, when you consider other subject areas such as the languages or the social sciences.

When you take a closer look at the levels of mathematical competences, it becomes apparent that – in this example taken from the German study – mainly pupils from Turkish families and families that have moved to Germany from Russia fall below the lowest level of mathematical competences. They most certainly will not be able to succeed in any attempt at pre-vocational training or apply for employment at the level of skilled labour. They might also find it difficult to fully understand the mechanisms, rights and duties of political life.

One of the major reasons for underachievement in formal education is the fact that these learners cannot cope with the specific language variety used in institutions of formal education. With other words, those most at risk are ‘disadvantaged learners’, i.e. they are disadvantaged because at home and in primary socialisation they do not acquire the same language or language variety as it is used for learning at school and lifelong learning.

There are three major groups of such learners:

- immigrants or the children of immigrants with low educational attainment;
- children from families with low socio-economic status whatever their origin;

- children of minority language groups who have no access to their own language as a means of instruction.

Political context and and general aims

- *Teachers' expectations for language use are seldom made explicit, and much of what is expected regarding language use in school tasks remains couched in teachers' vague admonitions to 'use your own words' or 'to be clear'... For these reasons Christie (1985) has called language the 'hidden curriculum'.*
- *Judgements about students' abilities are often based on how they express their knowledge in language.*
- *Teachers need greater knowledge about the linguistic basis of what they are teaching and tools for helping students achieve greater facility with the ways language is used in creating the kinds of texts that construe specialized knowledge at school.*

Mary J. Schleppegrell. The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective. Mahwah/London 2004

That language can be a barrier to successful learning in school is fairly wide known and accepted as a fact. It had also been an important issue during the heyday of socio-linguistics during the 70's and 80's.

However, what makes matters complicated and serious at the same time, is the approach teachers, schools, administration and – most of the time – experts as well take towards language and towards the descriptive systems with which language use is monitored.

Romano Müller demonstrates for the situation in Switzerland that the majority of bi-/multilingual pupils with background of migration have oral (BICS) skills which can be compared to native Swiss peers. But when it comes to the oral or – more so – written use of language in the subject-specific classroom, they significantly lag behind. He calls it fossilized learner language and he argues that the majority of this target group stagnates on the level of the 4th/5th grade.

Fossilized interim language itself does not pose a larger problem if the purpose of communication is successfully fulfilled (waiters' English e.g. in holiday resorts) and there is no danger of social discrimination or exclusion. In formal education, however, the lack of competence in using the specific language of the classroom severely impedes cognitive development.

Targeted intervention is necessary to overcome this barriers – and it is the school's obligation to support these pupils empowering them to competently use classroom specific language. But how in the world can this be achieved when teachers themselves are not aware of the specifics of the 'hidden curriculum'.

So far, Mary J. Schleppegrell is one of the few experts who are clear-sighted enough to see the scope of the problem and to possess the concepts to solve it.

Languages of school education

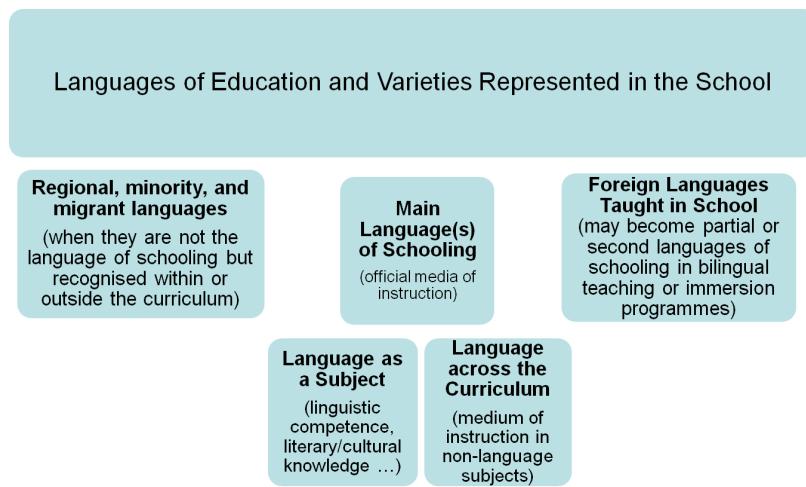
- The languages as subjects taught in schools (e.g. German taught in German schools, French taught in French schools); term to be used: ***language as subject*** = LS.
- The languages used as media of teaching and learning of other subjects ; term to be used: ***language(s) across the curriculum*** = LAC.
- The languages which are part of the overall language curriculum which embraces all the languages a learner meets in school (in Germany a learner meets German as the official school language taught as a subject, English, French, Italian etc. taught as ***foreign languages (FL)***, Turkish taught in language maintenance courses etc.); term to be used: ***the language curriculum***.

The Council of Europe's new international project has taken up the issue and at the same time has broadened it by taking all of the languages into account: those being taught, those being used for teaching non-language subject, those being brought into school without being taught.

Therefore, the terminology used in the Council's new project seems a bit complicated and difficult, but it is important to clarify what is meant by the overarching term 'languages of school education'.

- The term 'language as subject' primarily refers to the national or official language used in school and at the same time taught as a subject. For the majority of pupils it might be the first language. But in most societies around Europe a considerable proportion of pupils acquire this language as a second/third or foreign language.

- The term ‘languages across the curriculum’ refers to those languages through which non-language subjects are taught. They must not necessarily be the official school or national language. In many educational systems parts of the curriculum are taught through foreign languages or through minority languages.
- The term ‘language curriculum’ comprises all languages offered at the level of school education.



This diagramme shows the different language areas with which the new project is concerned. So far, the Council’s Language Policy Division engaged in developmental work for the areas of foreign, regional, minority and migrant languages. Now, the area of ‘national’ language as a school subject has been added to the list.

So, the planning group working for/with the Council’s Language Policy Division is structured in such a way that all these areas of language pedagogy are represented by experts. Obviously, their contributions, ideas and interests are not only affected by different structures of school systems, but also by diverse pedagogical traditions and cultures. Just consider for your own Lithuanian context the traditions and concerns of the teachers/ teacher trainers for the Lithuanian language, literature and culture with those of the teachers/teacher trainers of English/German or French as foreign languages or to those who specialize in Russian as a first language.

This might indicate how ambitious the blueprint of the new project is.

Analogy to the CEFR

The Common European Framework (for modern languages) provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. (...) The Common European Framework is intended to overcome the barriers to communication among professionals working in the field of modern languages arising from different educational systems in Europe ...

(Council of Europe 2001:1)

My very personal priority

Obtaining a practical instrument serving to (a) describe necessary stages of development in the acquisition/handling of the language variety used in formal education for the support of cognitive processes as well as activities targeted at the acquisition of knowledge and skills, (b) to identify the specific needs of individual learners so that remedial work can be organised and no child will be left behind for not being able to cope with the specifics of school language.

The general objective of the new project, however, is quite simple to define. At the end of the international developmental process a framework document should evolve with similar functions as the Common European Framework for Modern Languages possesses.

With other words, this future framework document for languages of school education will have as its major purpose the facilitation of discussion of and communication about languages in education in general and in the specific areas of LS and LAC.

Personally, I think that it is high time for a framework document that can be applied to the ‘national’ / dominant language of teaching and learning as a subject. I myself used to be a teacher of

foreign languages and – at the same time – of German. I was qualified to teach German to young people being fluent monolingual native speakers of German. Therefore the emphasis was laid on literature, creative work, cultural identity and the capacity to reflect on language functions and structures. The situation in Germany, however, has fundamentally changed. Up to 30 % of the children in primary education grow up in their families with other languages than German. The majority of these children have competences in the German language which do not support complex cognitive processes. Also German children from families of low SES have functional language deficits. Many of these pupils are left behind without language teachers of German noticing it or being able to do targeted individual remedial work. A framework document would be of crucial importance to identify vulnerable students.

Milestones – State of the art

- A preliminary survey (spring 2005) among member States to obtain an overview of the curricula used at national or regional level.
- Planning group of international experts.
- 1st Intergovernmental Conference, Strasbourg, 16-18 October 2006.
- International Academic Conference: Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?, Kraków, Poland, 26 – 29 April 2006.
- 2nd intergovernmental conference, Prague 8 to 10 November 2007, at the invitation of the Czech authorities.
- Six sub-groups of the planning group were formed to work on specific aspects.
- A large number of case studies are available on-line addressing specific issues.
- Consultations, seminars, workshops, think-tanks (2007/2008/2009).
- Next Intergovernmental Conference is likely to be held in Spring 2009.

The groundwork for the Council's new project has been completed. Extensive studies of curricular standards at the national / regional levels have been conducted – both in LS as well as across the curriculum in non-language subjects such as the sciences, mathematics, history, geography. Results have been compared, analysed and discussed three large intergovernmental/academic conferences (Strasbourg, Kracow, Prague) were staged so far and their results are well documented on the Council's website. A planning group of international experts supporting the Language Policy Division is operational and has decided to split up into six subgroups – each working on specific aspects.

It might not be wise to spend too much time on the early beginnings of the project. Instead let me focus the progress that has been made since the intergovernmental conference held in Prague in November 2007 – summarised by Michael Fleming.

The conference in Prague endorsed the need for a framework document that is flexible and dynamic. The planning group sees a considerable advantage in the development of a web-based framework document allowing flexibility and dynamic development.

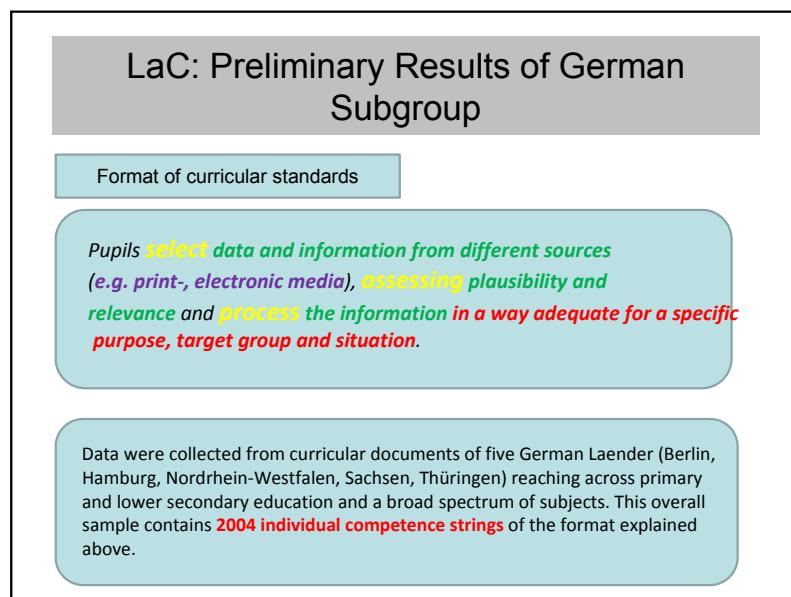
Milestones – State of the art

- Framework document that is flexible and dynamic – a web-based approach.
- Develop framework in stages so that it can be launched without having been developed in full.
- Use feedback from users to shape further development.
- Key texts to form the basis for the first stage of the framework:
 - General introduction;
 - Assessment and evaluation;
 - Plurilingual and intercultural education;
 - Entitlement;
 - Language as a subject;
 - Language across the curriculum.
- Drafts of the documents to be presented 10/08.
- Feedback from member countries prior to next European conference in Spring 2009.

At its meeting in January 2008 the planning group recognised the need to develop the work in stages so that the framework could be launched without necessarily having been developed in full. Interim feedback from users could then contribute to and shape the further development of the project. It was thought to be necessary to have achievable short-term targets as well as longer term goals. It was recognised that a number of texts written for previous seminars and conferences could be adapted and used in the framework and a small editing group will be created to take that work forward.

Subgroups have worked on specific texts. Draft versions of these texts were presented and discussed at a meeting in May 2008. On the basis of the feedback received, the sub-groups will revise those texts by October 2008 with a view to publishing a first version of the framework at the start of 2009. By then, there will be documents / modules on the following topics:

- General introduction.
- Assessment and evaluation.
- Plurilingual and intercultural education.
- Entitlement = right to quality education for all – pinpoint expectations in terms of the students' language skills at different stages and levels of their schooling. The issue of characterising standards posited as indicators and descriptors of target capacities stands at the crossroads between individual rights and institutional expectations. Very specific attention must be paid to target groups from deprived or migrant backgrounds. Such groups deserve just as much if not more attention than other students.
- Language as a subject = LS is not the only area of the curriculum concerned with developing essential language skills but LS is a key area in developing knowledge, skills and attitudes in language.
- Language across the curriculum.



The question was raised in how far relevant curricular documents could reveal the scope and nature of those competences which the school system considers essential and thus mandatory for subject-specific teaching and learning. Such a comprehensive and structured cross-curricular survey of educational standards could shed light on cognitive as well as communicative activities which characterise and dominate the teaching and learning of school subjects. By gaining insights into the cognitive-communicative core of desired learning outcomes one could expect to discover potential dimensions and structures of a descriptive framework for the language of school education.

The codification of competences expected for the end of a certain cycle of education can be characterized as follows:

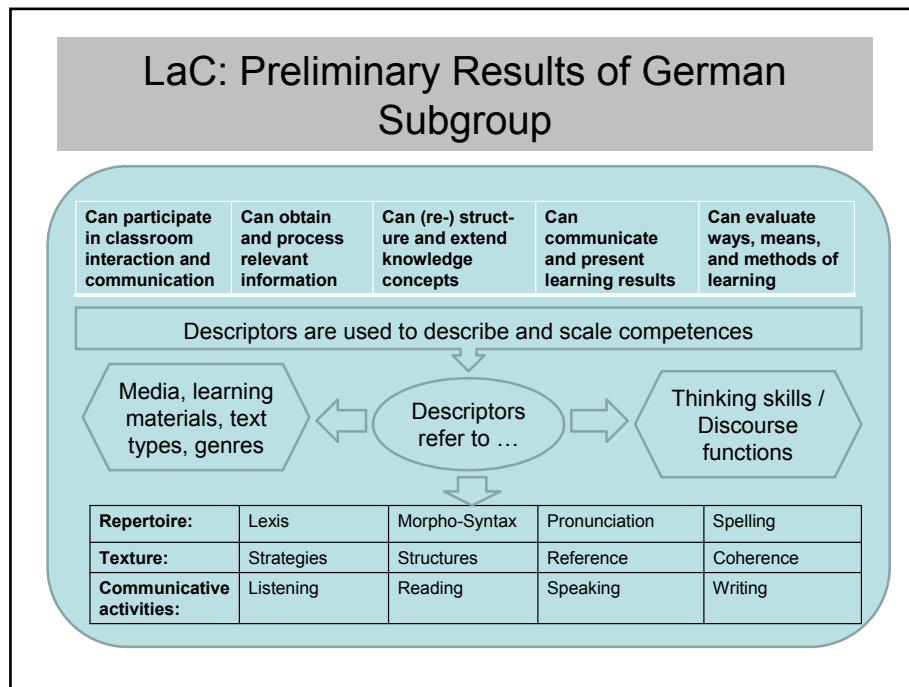
Yellow – the verbal elements – marked yellow – are mostly used in the indicative mode and definitely imply that the 'pupils are able to ...' – thus defining a certain capability to do sth. Hence, these verbal elements are called 'operator'.

Green – the nominal elements –marked green – specify content resp. content areas. Operator + content/content area constitute the core of the competence format.

Purple – mostly nominal extensions of the competence core further specify the content / content area. They are optional elements of the competence format. In most cases they quote examples to make an abstract definition of a content area readily understandable. In other cases, they might be a mandatory element of knowledge to be acquired.

Red – specifying conditions, circumstances and degrees of mastery.

The above quoted example illustrates that in the majority of cases several operators are focused on a specified common content / content area: 'data and information from different sources are selected, assessed and processed". Since a specific competence is determined by both the content-knowledge element and the capability-activity component the above example was decomposed into three separate competence strings and fed into a data bank.



We arrived at a multi-dimensional model allowing to scale overall school-language competences in five fields of classroom activities (A):

- classroom communication and interaction;
- acquisition of (declarative / procedural) knowledge;
- restructuring/extension of (declarative/procedural) knowledge;
- communication of learning outcomes;
- evaluation and negotiation of learning process.

Our assumption is that these five fields of archetypical learning activities are common to all school subjects. Thus, competences relevant to these fields can be transferred across the curriculum.

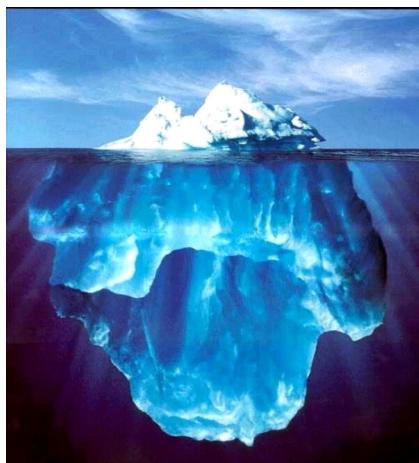
Below this level a framework document should specify competences in at least three areas:

- B mastery of thinking skills and associated discourse functions
- C capacity to handle media, learning materials, text types resp. genres
- D availability of specific language means and strategies associated with B and C on three sub-levels:
(a) repertoire of linguistic eans, (b) textual strategies, (c) communicative activities

As the next step we intend to specify competences by identifying relevant descriptors / indicators and to scale them to fit 6 developmental levels covering the age range from 10 – 18, from the beginning of lower secondary to the end of upper secondary education.

Before giving you an example for the scaling of descriptors and indicators, I should make a few remarks concerning thinking skills and discourse functions.

LaC: Preliminary Results of German Subgroup



Negotiate – Point – Describe – Explain – Argue – Evaluate

name – label – define – point out – specify (details) – summarise – compare – contrast – relate – judge – appreciate – position ...

literary texts and genres – factual prose and genres – discontinuous texts – multi-media texts ...

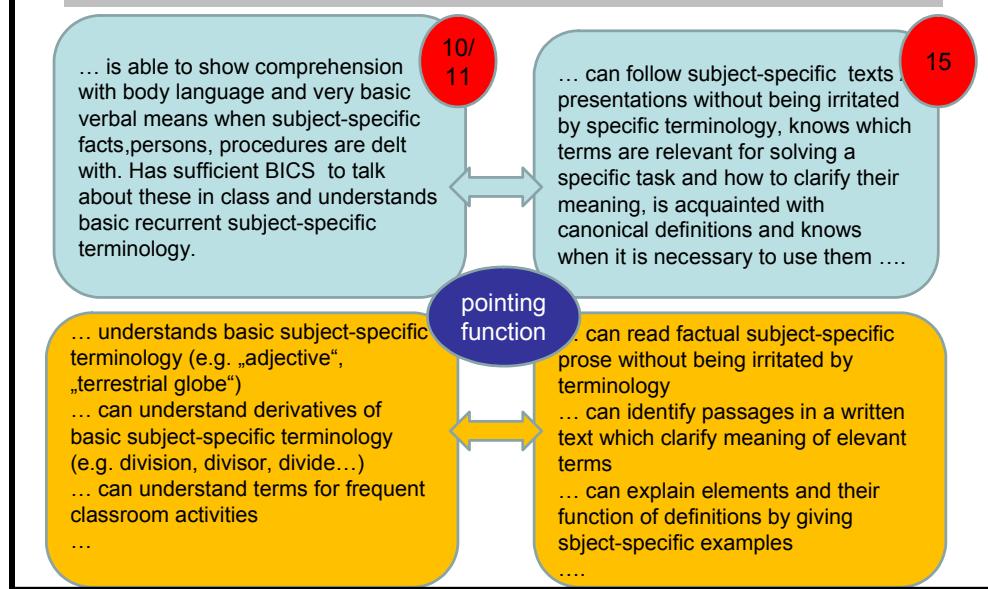
BICS/CALP:
lexis – morpho-syntax – means to establish coherence and cohesion ...

When we analysed more than 2000 so-called competence strings found in curricular programmes across the curriculum we paid special attention to the verbal elements which are called operators. Verbs like 'compare', 'predict', 'analyse', 'estimate' characterize the nature of the procedural knowledge pupils are supposed to acquire. They can be clustered and associated to discourse functions on a macro level. These macrofunctions (Halliday) are a combination of basic thinking skills and their linguistic constituents. They are a very powerful concept when describing the learning and teaching routines pupils are confronted with in the classroom. So far we have worked with six macrofunctions which seem to be relevant for most curricular subjects:

- the negotiating function = i.e. communicate how proceed in order to solve a task;
- the pointing function = i.e. naming, labelling, defining objects, processes, concepts;
- the descriptive function = i.e. describing objects, processes, concepts, giving details and distinctive features, reporting events, summing up etc.;
- the explanatory function = i.e. pointing out and explaining how and why s.th. 'works', how and why developments lead up to a certain event, etc.;
- the argumentative function = i.e. communicating a complex train of thought with the intention to reflect the possible influence of various factors or to justify a certain action (to be) taken;
- the evaluative function = i.e. to make a (personal) judgement on s.th., to take up a position etc.

Texts/genres are made up of one or several of these macrofunctions. And at the same time macrofunctions can be associated to certain distinctive linguistic features (e.g. descriptive function: affirmative mode, present tense, high functional load on the attribute, precise and differentiated use of adverbs).

LaC: Preliminary Results of German Subgroup



So far the German subgroup has started to formulate descriptors / indicators for the overall language competences in the five fields of classroom activities and to relate them to the following age groups:

- 10/11 (end of primary – beginning of lower secondary education)
- 12
- 14
- 15/16 (end of compulsory education)
- 17–19 (end of general upper secondary education).

There have also been attempts to scale the macrofunctions. The example above refers to the 'pointing function'.

It remains to be seen and discussed in further meetings of the planning group whether this approach is promising and should be continued.

Gabrielle HOGAN-BRUN

Bristolio universitetas (Didžioji Britanija)
Bristol University (United Kingdom)

Multilingualism — Micro and Macro Connections between East and West

Introduction

It is an honour to have been invited to speak at this conference that celebrates the Millennium of the name *Lietuva* in script. Whatever this toponym's origin, be it *lietus* or *lietis*, things are definitely in flow here. Over the years I have had the privilege to visit researching with colleagues from this University prevailing language attitudes in the country as a whole, and further afield across the Baltic¹. During this time I have witnessed many changes, from micro language to macro societal ones. Vilnius too, which had initially struck me with its quiet architectural beauty and multiple cultural and linguistic influences has meanwhile become a major international mecca. As its numerous old spires have began to increasingly vie with skyscrapers, so do local languages with those of its many tourists. In catering for them streetscapes have changed accordingly, with shop signs advertising *United Colors of Benetton*, *City Men & Women*, *Baltman* (whatever this may mean), coffee shops such as *Starbucks*, and Hotels with names such as *City Gate*, *Shakespeare* or *Best Western Vilnius* to cater for the tired traveller. Meanwhile, how are visitors being attracted to come here? The Sunday Times praises Riga, Tallinn and Vilnius as 'The new trendy threesome in the East', with 'Hot Shots if you want Style [...] where the girls are beautiful and the drinks are a bargain'. Times Online advertises an 'Instant weekend: Vilnius. Go Baltic for basketball, Soviet relics... and edible zeppelins'. A quick internet search suggests Vilnius as a place for stag weekends as well as a place for chilling out in, or for a Soviet weekend. These vignettes, international in flavour, show at once the mixed blessings of modern day tourism in terms of economic benefit and also intercultural (in)sensitivity. But this would be another topic altogether.

Instead I shall now focus on the changing multilingual landscape itself, both here and in the West. Across Europe we all are part of intensifying multilingual realities. It is a feature that is steadily on the rise as a result of migration and globalisation. Given the changing sociolinguistic ecologies in which we all live through growing levels of language diversity and contact, the whole pattern is becoming ever more complex. Whilst in the East, re-evolving multilingualisms reflect the region's anchorage in the European Union (EU), many states in the West see themselves confronted with (how) to address issues of linguistic and cultural pluralism. At the micro level too, services and organizations are seeking ways accommodate existing language, and hence social, needs. It is perhaps no surprise that academic lines of enquiry increasingly focus on bilingualism/multilingualism, multilingual literacy, bilingual education, second language learning and contemporary discourses about linguistic and cultural diversity, and so on.

Multilingualism

Historically multilingual language groups have evolved in a number of ways. This has happened either through conquest, migration, colonisation or linguistic imperialism (Spolsky 1998: 52f). The unique blend of multilingualism in your region indeed echoes such a variegated past. Today (as we have seen above) we see the spread of languages more through commerce, high technology, advanced research, higher education, sports & entertainment, as well as formal education, and voluntary or enforced migration.

Managing multilingualism from above

First let us step back a few centuries, starting right here in Lithuania. As is known several different languages were already used as written and spoken ones in the old, multiethnic Lithuanian state of King Mindaugas. The range of languages used increased significantly and were no issue as Lithuania's territory was subsequently extended from the Baltic Sea to the Black Sea under the Grand Dukes Algirdas and Kęstutis. Tolerance of language diversity was customary in those days, and practised in previous eras too, e.g. at the time of the Roman and Persian empires. It was much later that the principle *cujus regio, ejus lingua* or "the ruler determines the language" started to be applied, with limited tolerance for languages other than that of the ruler (see Spolsky 2005; May 2001; Wright 2004).

¹ More information on this work can be gleaned from the *Baltic Language and Integration Network* (BLain) website www.blain-online.org.

This kind of approach has proliferated after the watershed of political ideas and ideologies stemming from the French Revolution and German Romanticism. Laying the foundations of what came to be termed ‘national habitus’, this mode has since functioned as a template for the formulation and implementation of language management procedures in many emergent nations, from West to East. It was following the post WW border changes that the realization emerged of the need to provide group (language) rights to the many minorities who had survived population movements and territorial adjustments.

There are on the other hand countries that recognize the fact that they are highly multilingual. On independence, India adopted a constitution that recognized a dozen official languages, allowed for initial education in other vernaculars, and planned the replacement of English by Hindi as a working national official language within a few years. Releasing a flurry of language management activity this was not without conflicts, as was also the case in newly independent South Africa when seven selected local languages were given constitutional status besides English and Afrikaans.

When there are two or three significant languages involved, the solution is generally territorial: in both Belgium and Switzerland, the languages are made official according to their demographic distribution. In Belgium, there are Dutch-speaking regions, in some of which French has a special status; there are French-speaking regions, in some of which Dutch has a special status; there are regions where German is recognized for certain functions; and there is Brussels, legally bilingual. In Switzerland, each canton determines its own language policy. Switzerland already had speakers of four languages inside its borders, and the Swiss Confederation established in 1848 allowed linguistic autonomy to each of the twenty-six administrative divisions.

In our days, growing movements of people across and into Europe further add to existing levels of language diversity and contact. From its beginning, the EU has adopted a paradoxical and far from consistent position towards linguistic pluralism. On the one hand, it asserts national sovereignty over language and the theoretical equality of the official languages of all its members. At the same time, it has re-asserted the rights of indigenous minority languages, checking the risks inherent in this by permitting its existing members to define which minority languages to recognize and what rights to give them. As new members of the expanded EU are expected to grant language rights to all minorities, those of migrants are often considered a problem. As other parts of the world (e.g. the US, Africa and China) too experience similar complexities and uncertainties, and the consequences of globalization add to existing challenges of maintaining language diversity.

In view of these challenges a model of language policy has been proposed (Spolsky 2005) that distinguishes between language practices (what people do), language beliefs and ideology (what people think should be done), and language management (the efforts of putative language managers to effectuate changes). Language management focuses at the macro level on status planning, language cultivation, as well as on adding speakers. It can however also risk changing the language practices and sometimes beliefs of others. The model therefore suggests that successful language management needs to adequately take into account existing language beliefs and practices.

Language management however, whilst potentially effective *per se*, is not without issues. What makes this activity difficult is the fact that the complexity of the task is seldom realized. There are those who argue that managing is controlling. Others are questioning whether language management can be justified at all, and whether anyone, whatever their claim to authority, has a right to try to change existing language settings. Some are wondering whether language management can in fact be achieved at all. Whatever the positions, it is crucial to point out that all language planning activities always take place in particular sociolinguistic settings, and the nature and scope of the planning can only be fully understood in relation to these contexts. As became evident during the last EU accession negotiations, moral and legal standards provided in international charters should therefore aim to allow for choices to be adopted in various political constellations (Hogan-Brun 2005). In other words, it should always be borne in mind that legal frameworks and norms ought to permit a flexible implementation in particular settings, at the macro as well as at the micro levels.

Managing multilingualism from below

However, no central language policy can reach out into the complexity of language practices throughout society, be this at the smaller organisational or private levels. It is a fact, and needs to be acknowledged, that languages are being used and managed in various ways at all levels of society. Walking down the streets of any major city will attest to this, both acoustically and visually as has been sketched earlier with reference to Vilnius.

There have been few studies of language management at the family level, but they show the complex tensions set up within the family and between the family and the outside community explaining the resistance of families to simple national language planning priorities. When e.g. considering South-Eastern Lithuanian family settings, it is evident that there is a strong but not linear move to use Lithuanian across the generations (Hogan-Brun et al. 2007: 580). Amongst a wider circle of minority groups too, languages can function as a dynamic source for in-group solidarity as well as power over the out-group as has been observed in this region too. Furthermore, many religious institutions have their own language policies, and these too may be different from that of the nation.

Business and commerce and the needs of the workplace also encourage different language practices and provide different motivations for acquiring these. Hence mastery of a specific language often enables job seekers to gain access to desired positions within the labour market. Increased levels of bilingualism with the titular language across the Baltic States generally, and a continuing demand for certification for occupational language use, attest to the phenomenon of instrumental motivation governing language choice in this domain here too. Such language preferences act as symbolic capital with inherent value in the "linguistic marketplace" (Bourdieu 1982).

But there is an important second side to the management of multilingualism from below. With rapidly growing levels of cross-border migration in the West there are significant challenges that have arisen in linguistically diverse organisations such as the workplace and schools. Concerns over levels of productivity on the one hand and achievement rates on the other have resulted in a greater focus on the management of communicative practices whose aim it is to foster integration at the micro level.

Concluding remarks

It is a fact that most countries are hosts to diverse speech communities, from East to West. With increasing migration multilingualism is here to stay. Tolerance is a key orientation political communities require in accommodating diversity. The politics of (cultural, linguistic and religious) tolerance vary in different settings since culture and context tend to play a significant role in shaping approaches to the management of diversity. Therefore language policy and management at the EU level needs to respect the principle of subsidiarity and consider language-related issues that arise in different regional settings in a context-sensitive manner.

It is however important to note that questions of transferability of any models must always involve *situated, critical* and diachronic analyses to take account of human agency, political intervention, power and authority in the formation of particular (national) language ideologies (Blommaert 1999) to counteract a tendency to simplify and 'sanitise' language histories (May 2003) in debates on the relationships between language and power/social structure.

For the continuing fine-tuning of appropriate diversity management practices, specific targeted research of local contexts is needed to encourage critical comparative approaches to policy-making that accommodate the perspectives and needs of the people from various speech communities against an international context. This should reflect both outsiders' and insiders' perspectives to allow for objectivity in the presentation of data pertaining to the implications of future EU enlargement for accession countries along Europe's Eastern margins.

References

1. Bourdieu, P. 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Engl. Edn 1991, *Language and Power*, ed. J.B. Thompson, Polity Press, Cambridge.
2. Hogan-Brun, G. (with u. Ozolins, M. Ramonienė & M. Rannut), *Language Policies and Practices in the Baltic States*. Polity series of 'Current Issues in Language Planning' 2007, 8: 4. Multilingual Matters, Clevedon.
3. Hogan-Brun, G. 2005, The Baltic Republics and Language Ideological Debates Surrounding their EU Accession, in *Language and Social Processes in the Baltic Republics Surrounding EU Accession. Journal of Multilingual and Multicultural Development* 26/5. Special Issue (G. Hogan-Brun, guest editor), 367-377.
4. May, S. 2001, *Language and Minority Rights. Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*, London: Longman.
5. Sunday Times (2 May 2004), Mark Hodgson, Hot Shots if you want Style, p. 6.
6. Times Online, 26 March, 2006, Andrew Quested 'Instant weekend: Vilnius Go Baltic for basketball, Soviet relics... and edible zeppelins'.
7. Wright, Sue 2004, *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation*", Hounds Mills/New York: Palgrave MacMillan.

8. Spolsky, B. 2005, Language in its Social Context, Baltic Sociolinguistic Review, *Journal of Baltic Studies* (guest ed. G. Hogan-Brun), 254-272.

Jonas MORKUS

Europos Komisijos atstovybė Lietuvoje
European Commission Representation in Lithuania (Lithuania)

Europos Sajungos įtaka lietuvių kalbos raidai

Europoje, kur kalbos ir jų jvairovė ne kartą kreipė istorijos vairą, daugiakalbystė yra natūrali ateities politinių projektų dalis. Europos integracijos procese daugiakalbystė pirmiausia reiškė nuostatą vartoti visas oficialiasias kalbas Europos institucijoms posėdžiaujant, rengiant ir leidžiant dokumentus, susirašinėjant su valstybėmis narėmis, jų piliečiais ir jmonėmis. 1958 m. pirmajame anuomet dar Europos ekonominės bendrijos reglamente nurodytos 4, o dabar, praėjus penkiems dešimtmečiams, naujausioje dokumento redakcijoje – jau 23 oficialiosios kalbos, priklausančios 8 kalbų grupėms ir rašomos 3 raidynais. Ilgainiui jvairiomis europinėmis švietimo, kultūros, mokslinių tyrimų lėšomis imta skatinti kalbų mokymo ir palaikymo programas, o 2007 m. Europos Komisijos nariui L. Orbanui pavesta formuoti visapusišką ES daugiakalbystės politiką, kuri paremtų svarbiausią Europos ekonominį projektą (Lisabonos strategiją) ir padėtų tvirtinti Europos šalių ir visuomenių saitus.

Kokį poveikį lietuvių kalbai daro sprendimas Europos institucijose laikytis daugiakalbystės?

Sunku negretinti dviejų lygiai šimto metų atskirtų jvykių. 1904 m. gegužės 7 d. Rusijos imperijoje atšauktas lietuvių kalbos draudimas: atgauta teisė spausdinti raštus lietuvių kalba, atsirado sąlygos plėtoti ją kaip modernios tautos kalbą. 2004 m. gegužės 1 d., Lietuvių įstojujus į Europos Sajungą, lietuvių kalba tampa viena oficialiųjų daugiakalbės tarptautinės organizacijos kalbų, įgyja galimybių ir atsiveria permanentoms, kurias trumpai aptarsiu.

Nuo XIX a. istorinės kalbotyros kūrėjai ir jų pasekėjai gérėjos lietuvių kaip gyvaja kalba, išlaikius daugiau archajiškų formų negu bet kuri kita indoeuropiečių šeimos kalba. Ir jų liaupsės padarė savo: kai smalsiam svetimšaliui paklausus apie šalies kalbą tenka kantriai aiškinti, kad esama atskiro, į kitas mažai panašios lietuvių kalbos, su padėka prisimeni kalbininkus, ne tik išmanančius lietuvių kalbą, bet ir kupinus išankstinės pagarbos¹. Šiandien nerasi Lietuvos pristatymo, kur nebūtų akcentuotas kalbos archajišumas kaip savotiškas prekės ženklas. Tačiau dabar perspektyviu šalies skiriamuoju ženklu gali (norisi sakyti „turi“)apti tarptautinis lietuvių kalbos statusas. Jei ES teisės akto nėra lietuvių kalba, jo nesvarstys ES šalių atstovai Taryboje: kol nėra paskelbtas lietuvių kalba, tol neįsigalioja², – oficialioji kalba yra svarbi detalė, kuriai užsikirtus visas mechanizmas ima strigli. Tarptautinė organizacija faktiškai negali veikti be lietuvių kalbos, ir šią aplinkybę reikia akcentuoti kaip naują lietuvių kalbos simbolį. Tai ateities kalba, ne tik praeities lobynas.

Kalbos gyvybingumas vertinamas ne tiek pagal tai, koks yra ja kaip gimtaja kalbančių asmenų skaičius, kiek pagal jos išplitimą jvairose gyvenimo srityse. Svarbu, ar kasdieniame darbe kalbą vartoja administracija, verslas, sričių profesionalai. Todėl ne tik simboliška, bet ir praktiškai naudinga, kad lietuvių kalbą galima vartoti jvairaus lygio ES šalių atstovų susitikimuose, Europos Parlamento posėdžiuose. Kai kuriais atvejais Europos institucijos pragmatiniai sumetimais yra sumažinusios vertimų apimtis, tačiau lietuvių kalbos vartojimą tarptautiniuose renginiuose labiausiai riboja profesionalių vertėjų žodžiu stoka. Nuolatinį darbuotojų ar akredituotų laisvai samdomų vertėjų žodžiu yra apie pusšimtį. Suskaičiuota, kad optimalus skaičius yra maždaug 100 vertėjų žodžiu, ypač kai valstybė pirmininkauja ES Tarybai. Pirmininkavimas – ne tik galimybė jrodyti šalies politinį pajégumą, bet ir proga parodyti, kuo šalis yra ypatinga. O išskirtinis bruožas, be abejo, yra kalba.

Ir nors iki Lietuvos pirmininkavimo dar liko penkeri metai, neramu, ar bus parengta pakankamai kvalifikuotų vertėjų žodžiu. Tai sunki specialybė, kuriai reikia specifinių asmeninių savybių, beveik tobulo

¹ „Didžiausias susidomėjimas lietuvių ir kitomis baltų kalbomis atėjo iš istorinės kalbotyros atstovų. Pagaliau kas, jeigu ne kalbininkai, ir turi domėtis lietuvių kalba? Na, dar rašytojai, poetai“ (pokalbis su P. Dini straipsnyje „Lietuvių kalba pasaulio kalbininkams išliks svarbi, net jeigu ir keisis“, Mokslo Lietuva, Nr. 12, 2002).

² 2007 m. gruodžio 11 d. byloje C-161/06 *Skoma-Lux* Europos Teisingumo Teismas nuspindė, kad ES teisės aktuose, kurie nebuvo paskelbti ES oficialiajame leidinyje valstybės narės kalba (kai ji yra oficialioji ES kalba), įtvirtintos prievolės neturi būti nustatytos privatiems asmenims toje valstybėje, net jei šie asmenys galėjo susipažinti su šiais teisės aktais kitais būdais.

kelių kalbų (svarbiausia gimtosios) mokėjimo, gebėjimo įsigilinti ir perprasti jvairiausias temas. O kad rastusi kandidatų, pirmiausia reikia, kad apskritai būtų nemažai labai gerai kalbas mokančio jaunimo.

Oficialioje Lietuvos pasirengimo pirmininkauti programoje akcentuojamas prancūzų ir anglų kalbos mokymas. Šių kalbų svarba derybose neabejotina. Tačiau įsiklausykite į vertėjus žodžiu, kuriems iš anglų tenka versti kitakalbius: „Geriau kalbékite savaja kalba, nes dažnai tik įsivaindujate, kad mokate anglų.“ Naujos redakcijos valstybinės kalbos įstatymo projekte nurodyta, kad „oficialiuose tarptautiniuose renginiuose, tarptautinių organizacijų sprendimų priėmimo procedūrose valstybės įstaigoms atstovaujama lietuvių kalba, jeigu tarptautinės teisės aktų arba šalių susitarimu nenustatyta kitaip“. Jei pakaks vertėjų žodžiu...

Lietuvių kalbos vartoseną dar nesenai reglamentavo ir prižiūrėjo tik Lietuvos Respublikos institucijos: nustatydavo privalomas sritis, formuodavo kalbos politiką. Dabar dalį kalbos politikos funkcijų įgijo ir Europos Sajungos vertimo tarnybos, pvz., sukūrė elektroninį terminų banką IATE; teisinėmis ir finansinėmis priemonėmis skatina lietuviškosios terminijos kūrimą ir vartojimą; užtikrina Lietuvos teisės sistemai reikalingų dokumentų vertimą į lietuvių kalbą.

Pastaraisiais metais ES institucijoms plėtojant komunikacijos politiką, pradėta intensyviai kurti daugiakalbius interneto portalus, kur eilinis naršytojas galėtų rasti naudingos informacijos apie Europos Sajungą, jvairių šalių švietimo, teisės sistemas, finansavimo ir įsidiarbinimo galimybes ir kita. Ne visos svetainės yra daugiakalbės arba daugiakalbiai tik pirmieji lygiai. Tačiau kalbos vartojimo požiūriu tai plėtra: jei interneto puslapyje lietuviškai tik du trečdaliai teksto, tai reiškia ne lietuvių kalbos traukimąsi, o naujas jos pozicijas.

Dauguma dokumentų, bent jau visi teisės aktai ir komunikatai (politikos metmenų tekstai), iškart rengiami ir lietuvių kalba. Taigi naujausios mokslo, politikos, kitos realios iškart formuluojamos lietuviškai ir gali būti įtrauktos į visuomenės ir specialistų vartoseną. Tik neradę patenkinamo lietuviško termino, vertėjai imasi kurti naujus žodžius. Dažnai vertėjams tenka taikytis su specialistų jau įtvirtintu anglų kalbos vertalu, kurio lietuviškā atitikmenį siūlyti vėlu.

Nekart konsultuodamiesi su ekspertais vertėjai išgirsta atsakymą: *mes vartoame angliską terminą, arba pas mus tokio dalyko nėra, nežinau, kaip sakyti*. Specialistams kontekstas ir pagrindinės sąvokos jau pažįstamos, tačiau lietuviški terminai dar nesuformuluoti, arba keli ekspertai yra susikūrę kiekvienas savo variantą ar tuos pačius terminus skirtingai interpretuoja. Kartais sąvoka svarbi kelioms Lietuvos institucijoms, kurių kiekviena gina savą terminą. Tačiau jei Lietuvoje dėl termino abejonių gali likti ilgiau, ES vertėjams reikia apsispresti per gana trumpą laiką: per kelias savaites arba dienas. Jie nepalieka neišverstos pastraipos, sakinio ar žodžio, tad pasirinktasis terminas, vėliau tapęs teisės akto dalimi, gali užbaigtis užsitempusi eksperimentuojant. Itin retai greta paliekamas ir žodis kita kalba, kai vertėjai suabejoja, ar naujas terminas bus iš karto suprastas.

Daugiakalbiame ES teisyne siekiama nuosekliai vartoti terminus visomis kalbomis, ir tai nėra paprasta užduotis, nes derintini tekstai gali būti priimti nesenai arba prieš kelis dešimtmečius, reikia atsižvelgti į tarptautines konvencijas, kur tos pačios sąvokos vadinamos skirtingai. Formuojant darnią terminų sistemą trikdo nenuosekli vartosena iki stojimo į ES verstuose dokumentuose. Nors maždaug 80 000 puslapių *acquis* (ES teisyno) vertimas buvo titaniškas istorinis darbas, tačiau dar daug vandens nutekės, kol ten pavartoti terminai galutinai įsitvirtins arba bus pakeisti naujais. Kaip vienu metu laikytis teisės aktui būtinų tikslumo ir nuoseklumo reikalavimų, kai verčiamame dokumente cituojami du ar trys senesni teisės aktai, kur kitomis kalbomis terminai vienodi, o lietuviškose versijose – skirtingi. Vartoti terminą, kuris pavartotas pagrindiniame, bet seniausiai teisės akte? Kuris pavartotas naujausiai teisės akte? Kuris taisyklingiausias? Kuris visai naujas ir suderintas su specialistais?

Kilus didesniems keblumams, vertėjai dėl termino tariasi su terminologais ir kolegomis iš kitų institucijų, ir sutartas terminas keliamas į terminų bazę IATE. Nors jos lietuviškieji ištekliai neprilygsta Lietuvos Respublikos terminų bankui, tačiau dalis terminų ES dokumentuose patikimesni: kai būna seniai įsigalėję arba kai jais vadinamos tikslų atitikmenų Lietuvos teisėje neturinčios sąvokos. Kartais Lietuvoje po karštų diskusijų sutariama dėl puikaus taisyklingo termino, bet į ES teisę jį kelti tiesiog per vėlu – ten jau būna įtvirtintas kitas terminas, ir tada tinkamesnį galima „įskiepty“ į ES teisę, tik kai persvarstomi pagrindiniai srities dokumentai. Tačiau abi terminų sistemos nėra atsietos, viena auga iš kitos, viena kitą maitina. Jos labiau derės tarpusavyje, jei toliau bus palaikomas ES vertėjų ir Lietuvos specialistų bendradarbiavimas ir jei terminologinis darbas Lietuvos institucijose, numatytas Terminų banko įstatyme, vyks intensyviai.

Galbūt specialistai pasakys: nesivarginkite, skaitome tekstus angliskai ir išsiaiškiname, kas mums reikalinga. Tačiau lietuviška ES tekstų versija turi ne tik politinę prasmę – būti suprantama Lietuvos piliečiams (ir kitas kalbas netvirtai mokantiems pareigūnams). Be techninių terminų ir tekstu lietuvių kalba, neatsiras svajojama žinių visuomenė, nes žinias visada lydi kalbinė išraiška. Jei vertimas geras, parašytas atpažįstama ir suprantama kalba, tai specialistai labiau pasitikės lietuvių kalba.

Kam pavesta rūpintis administracine lietuvių kalba? Lietuvoje – dažniausiai kalbos tvarkytojams, kurie atsakingi už formalius kalbos vartosenos aspektus ir už kalbos vartojimą nustatytose srityse, tačiau néra atsakingi už turinį. Vieni kuria raštus taisytina kalba, kiti tą kalbą sutvarko. ES institucijose atsakomybė už versijas įvairiomis kalbomis tenka vertėjams („kalbos administratoriams“), kurie vienodai atsakingi ir už formą, ir už turinį. Jie laiku, neturėdami galimybės vėluoti ir išpuoselėti tekstą, parengia galutinę versiją, kuri prieikus gali būti skelbiama kaip teisės aktas papildomai nepatikrinta; jie privalo išmanyti, tiksliau, būti pajėgūs perprasti bet kurį dokumente aptariamą dalyką. Jie turi ar turi igyti kvalifikacijas, kurios Lietuvoje dažnai atsietos ar net supriehintos: gero gimtosios ir svetimos kalbos mokovo, vertėjo, kalbos redaktoriaus ir specialiojo redaktoriaus; teisinės ir ekonominės nuovokos. Ir priekaištai lietuviškiems ES tekstams dažnai atspindi skirtingu kriterijų konfliktą: kas tinka specialistui, erzina kalbininką, kas suprantama vertėjui, šiurpina teisininką. Viena galiu sakyti drąsiai: lietuviškojo vertimo stilus paprastai geresnis už originalo.

Vertimo rinka Lietuvoje gana plati, tačiau tikrai gerų vertėjų rasti nepaprastai sunku. Viena priežastis – labai mažas atlygis, dėl kurio vertimas laikomas tik papildomu uždarbio šaltiniu. Tačiau ES kaip užsakovas pamažu keičia rinkos situaciją: laisvai samdomi vertėjai į lietuvių kalbą kasmet išverčia kelias dešimtis tūkstančių puslapių; atliktas darbas tikrinamas griežtais, jei nekokybiskas, taikomos sankcijos, ir tai skatina kurti kokybės standartus, rimčiau vertinti profesines vertėjų perspektyvas. ES dokumentų lietuviškosios versijos tapo svarbia vertėjų darbo priemone: net ir verčiant ne europinius dokumentus, naudojamasi ES teisės portalu (eur-lex.europa.eu), kur pateikiamas sugretintos tekstų versijos keliomis kalbomis. Prie lietuvių kalbos savo programas pritaikė didžiosios vertimų įrangos bendrovės, kad ja galėtų naudotis stambus užsakovas – ES institucijos.

Išvados

Lietuvių kalbą formuoja ne tik valstybinės kalbos politikos įstaigos ir privatūs ar vieši vartotojai, bet ir tarptautinės organizacijos praktika. Vertimas žodžiu ir raštu – būdas perkelti į kalbos vartotojų bendruomenę naujas sąvokas ir idėjas – teikia paskatą plėtoti ir darninti terminiją, daro įtaką naujam administraciniam kalbos stiliumi. ES rašytinių ir sakytių tekstų lietuvių kalbos kokybę lemia keletas šimtų Briuselyje ir Liuksemburge įsišūrusių lietuvių vertėjų žodžių ir raštu, žinoma, jų darbą veikia kalbų politika Lietuvoje: dėmesys tiek lietuvių, tiek užsienio kalbų mokymo kokybei, kalbų profesijų prestižas, terminologijos darbo intensyvumas šalies institucijose.

Literatūra

1. Crystal D. Kalbos mirtis. Vilnius: Tyto alba, 2005.
2. Elektroninis terminų bankas IATE (Inter Active Terminology for Europe): iate.europa.eu.
3. Europos Sąjungos teisės aktų bazė Eur-Lex: eur-lex.europa.eu/.
4. Europos Teisingumo Teismo sprendimas byloje *C-161/06 Skoma-Lux sro prieš Celní ředitelství Olomouc*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:62006J0161:LT:NOT>.
5. POINTER (Proposal for an operational infrastructure for terminology in Europe) project final report <http://www.computing.surrey.ac.uk/ai/pointer>.
6. Vladarskienė R. Keletas pastabų apie lietuvių administracinię kalbą. *Kalbos kultūra*, 2006, 79, 41–50.

Impact of the EU multilingualism policy on the development of Lithuanian language

In Europe, where the diversity of languages has more than once shaped the history, multilingualism is a natural part of future political projects. In the process of European integration multilingualism, firstly, referred to a principle of using all the official languages during formal meetings, in drafting and adoption of legislation, for correspondence within the EU at international, corporate and personal level. The Regulation 1/58 adopted in 1958 defined 4 languages as official, whereas by 2007 there were 23 official languages belonging to 8 language groups and using 3 alphabets. Eventually, language teaching and sustention programmes started receiving European education, culture and research funds. In 2007 European Commissioner L. Orban was in charge of forming EU multilingualism policy, which should support the key European project (Lisbon strategy) and facilitate strengthening of relations and cooperation of European countries and societies.

How does the decision on applying the principle of multilingualism in European institutions influence the Lithuanian language?

Two events, which occurred within a period of a hundred years, have to be mentioned: May 7, 1904, the Russian Empire abolished the prohibition for Lithuanian books, and the Lithuanian language recovered conditions to develop as a language of a modern nation. After accession in to the EU on May 1, 2004 a new perspective was opened: the Lithuanian has become an official language of an international organization, has acquired new opportunities and opened up for changes. They will be briefly discussed later.

Since the 19th century investigators of historic linguistics as well as their followers have been admiring the Lithuanian language as a living language that has retained more archaic forms than any other Indo-European language. The exaltation did the job: when you have to patiently explain to a curious foreigner that Lithuanian is a separate and quite unique language, you acknowledge the work of linguists, who do not only know the language but also have a preconceived respect to it¹. Today one can hardly find a presentation on the Lithuanian language where the ancient character of it is not used as a certain brand. However, now the international status of the Lithuanian language may (I would like to say 'has to') become a distinctive feature of the country. If EU legal act does not exist in Lithuanian, representatives of the EU member countries in the Council will discuss it. If an act is not announced in Lithuanian, it is not in force yet². Thus, an official language is an important detail in this system and when it gets stuck the whole mechanism may stop functioning. Actually, this international organisation cannot properly function without the Lithuanian language. This circumstance has to be emphasised as a new symbol of the Lithuanian language. It is a language of future and not only a treasure of the past.

The vitality of language is assessed not only by the number of its native users, but also by variety of areas of its use. It is important for a language to be used by public administration and by businessmen as well as by technical professionals and specialists of different areas. Therefore, it is not only symbolical but also practically useful that the Lithuanian language may be used in the meetings of EU representatives of different levels and in sittings of the European parliament. The volumes of translation and interpretation have been decreased due to pragmatic reasons. However, it is the lack of skilled interpreters that prevents the language from being used in the international events. The present number of interpreters varies around 50, but at least 100 are needed for a full coverage of needs, especially for the period of Presidency. The Presidency is not only a chance to assert political capacities, but also to present the specificity of a country. And the language is a prominent character of a country.

The presidency of Lithuania is due in 5 years but some concerns are raised about training a sufficient number of interpreters. It is a challenging speciality, which requires specific personal qualities and a mastery of several languages (and especially that of native) and an ability to get an insight and to penetrate into a big variety of topics. To find appropriate candidates, a big number of young people with a good command of languages are needed. The official programme underlining the preparation of Lithuanian for the Presidency emphasises teaching of French and English. The importance of these languages in negotiations is beyond doubts. But we should listen to interpreters who have to translate non-English speakers from English: 'you better speak your native language because you only think you know English'. The Draft of the Law on State Language states: 'in official international events, decision making activities of international organizations, the state institutions shall be represented in Lithuanian, unless the corresponding legal acts provide otherwise'. Provided there is a sufficient number of skilled interpreters...

Some time ago the use of the Lithuanian language was regulated only by the institution of the Republic of Lithuania: they determined the obligatory areas of use and formed the language policy. Now a certain part of these functions have been transferred to the EU translation services: they have created the Inter-Active Terminology for Europe (IATE); EU translation services promote development of the Lithuanian terms and their use applying legal and financial measures; ensure translation of documents relevant to the Lithuanian legislation into Lithuanian.

In recent years while implementing the communication policy of EU institutions, a big number of multilingual websites and portals have been developed. They provide an ordinary browser with

¹ 'The biggest interest in the Lithuanian and other Baltic language derived from the representatives of historic linguistics. Finally, who if not the linguists have to be interested in the Lithuanian language? Well, perhaps writers and poets, too.' (An interview with P. Dini in the article 'Lietuvių kalba pasaulyje kalbininkams išliks svarbi, net jeigu ir keisis', Mokslo Lietuva, No. 12, 2002)

² Decision of the Court (Grand Chamber) of December 11, 2007 in Case C-161/06 *Skoma-Lux* states that Article 58 of the Act concerning the conditions of accession precludes the obligations contained in Community legislation which has not been published in the Official Journal of the European Union in the language of a new Member State (that language is an official language of the Union) from being imposed on individuals in that State, even though those persons could have learned of that legislation by other means.

information on the European Union, education systems in various countries, their legal systems, possibilities of financing and employment. Not all the websites are multilingual and sometimes only the initial levels of them contain several languages, but in terms of language use, such websites demonstrate expansion: if two thirds of the Internet website is in Lithuanian it does not mean shrinking of its use. On the contrary, it shows its new positions.

The majority of documentation (at least all the legal acts and communications) are simultaneously drafted in Lithuanian. Thus, latest scientific, political and other realia are immediately formulated in Lithuanian and they can be adopted and used by members of society and specialists. Only having failed to find an appropriate Lithuanian term, translators start coining new words. Quite frequently they have to accept the loan translation of the English term established and widely applied by specialists in this area, when it is too late to suggest a Lithuanian equivalent.

During consultations with experts translators often hear: *we use an English term, or we do not have such a phenomenon, therefore I do not know how to call it*. Specialists are already aware of the context and the key concepts but Lithuanian terms have not been formed yet or several experts have created their own variants or they interpret the same terms differently. There are cases when a concept is important for several Lithuanian institutions and each of them defends their own. However, differently from Lithuania, where discussions about the term may last longer, EU translators have to make decisions much faster: during several weeks or days. A translator cannot leave a paragraph, a sentence or a word not translated. Thus, the chosen term, which later becomes a part of a legal act, may end up the long running debate of experts. Very rarely a translator leaves a word in another language next to the translated one. It happens when s/he is not sure that a new term will be understood.

An attempt is made to consistently use terms in all the languages in a multilingual EU *acquis*. And this is a real challenge, because the texts, which have to be harmonized, may have been adopted not long or several years ago and international conventions, where the same concepts have different terms, have to be also considered. Formation of a harmonised term system is impeded by incoherent use of terms in the documents translated prior to accession. Since the translation of 80 000 pages of *acquis*, which required several years of intense work before the accession, was a tremendous work of historic importance, it will be long before the terms applied there will finally set in or will be replaced by others. How to observe the requirements of cohesion and precision when reference is made to two or three legal acts and where terms in other languages are the same but differ in Lithuanian versions? Should we apply the term used in the main but oldest document or the one employed in the latest legal act? Or perhaps we have to accept the most correct one or an absolutely new term, which has been approved by the specialists?

When bigger problems occur, translators discuss them with terminologists and specialists from other institutions and finally the harmonised term is included into the term base IATE. Though the number of its Lithuanian entries can hardly be compared to the Term bank of the Republic of Lithuania, but a certain proportion of terms in the documents of EU context are more reliable. There are cases, when after heated discussions a correct and perfect term is created but it is too late for it to be included into the EU *acquis* because its older variant is well established. The only possibility to ‘implant’ the more appropriate term is only when the key documents of a particular area are being revised. However, the both systems of terms are not separated: they enrich each other. Their harmonisation will be facilitated more if supported by the cooperation between EU translators and Lithuanian specialists and if the terminological work, provided for in the Law on Term bank, is more intensive.

The specialist may say: do not get into trouble translating. We can read English texts and clarify unknown terms ourselves. But the Lithuanian versions of EU documents are not only of political importance and have to be understandable to Lithuanian citizens and officials with no proper knowledge of other languages. Without technical terms and texts in Lithuanian, the emergence of the desirable knowledge society is impossible because knowledge is accompanied by linguistic expression. If the translation is of high quality, written in a recognizable and understandable language, a specialist may rely more on the Lithuanian language in his/her sphere of activity.

Who are responsible for the administrative Lithuanian language? The quality of administrative drafting in Lithuania is the responsibility of linguists, the so-called language editors, who care about the formal aspects of the language use (e.g. correct grammar), but are not responsible for the content: one official drafts a document, another checks its linguistic quality. However, in the EU institution, it is the linguistic administrator (translator) who has the ultimate responsibility for all aspects of a document in his language version. S/he is responsible both for the formal aspects (grammar) and for the content. Deprived of the possibility to be late and to ‘polish’ the text, they prepare a final version of the text, which later can be referred to as a legal act without additional checking. They have to be aware of any

issue discussed in the document (to have penetrated into it, to be more exact). It means that such specialists have already acquired or have to acquire qualifications, which often contradict each other in Lithuania: they have to be experts in the native and foreign languages, translators, perform functions of language and special editors and they should have developed legal and economic perceptivity. Reproaches to Lithuanian EU text usually reflect a conflict of different criteria: what satisfies a specialist usually irritates a linguist, what is understandable to a translator may make a lawyer shudder. But I can ensure: the style of Lithuanian translation is often of higher quality than that of the original.

Translation market is constantly expanding in Lithuania, and the lack of experienced translators is acute. One reason for the lack is the modest remuneration: translation is usually just an additional source of income. However, EU as a huge contractor has an influence on the market: tens of thousands of pages are sent for freelancers every year; it also checks carefully the services provided and gives informative feedback: sanctions are applied in cases of inappropriate quality. Increased requirements for quality and the volume of commands makes the profession more attractive, its prestige increases. The Lithuanian versions of EU documents are becoming an important working tool for translators: the EU law portal *Eur-Lex* (eur-lex.europa.eu) which offers bilingual display of documents is used even by those translators who work on non-EU documents. Even the biggest translation software companies have adjusted their programmes to the Lithuanian language to meet the requirements of the key clients, such as EU institutions.

Conclusions

Lithuanian language is shaped not only by the language policy bodies, public or private users, but also by the practice of the international organization. Translation and interpretation, providing a possibility to transfer new concepts and ideas to language user community, promote creation and sustainability of terms and have effect on a new administrative language style. Brussels- or Luxembourg-based Lithuanian translators and interpreters determine the quality of texts in Lithuanian, but the results of their work can be influenced by the language policy in Lithuania: the quality of Lithuanian and foreign language learning, the prestige of language professions and terminology work at the public bodies.

References

1. Crystal, D. *Kalbos mirtis* (2005) Vilnius: Tyto alba
2. Inter Active Terminology for Europe (IATE): iate.europa.eu
3. Eur-Lex Database of EU Law: eur-lex.europa.eu
4. Decision of the COURT (Grand Chamber) of December 11, 2007 in Case C-161/06 *Skoma-Lux*
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:62006J0161:LT:NOT>
5. POINTER (Proposal for an operational infrastructure for terminology in Europe) project final report
<http://wwwcomputing.surrey.ac.uk/ai/pointer>
6. R. Vladarskienė, V. Keletas pastabų apie lietuvių administracinię kalbą. (2006) *Kalbos kultūra* 79, 41–50.

Marcelijus MARTINAITIS

Poetas

Poet (Lithuania)

Žodis ir jo pavidalai

Kalba yra viena iš nepastoviausių, nuolat kintančių kultūros reišinių, tai priklauso nuo visuomenės raidos, papročių kaitos, istorinių įvykių, jvairių naujų technologijų ir pan. Tiesa, taūtos bei etninės grupės paprastai savo tapatybę grindžia kalbinio pastovumo samprata, iš to kildina savarankiškumo bei valstybingumo siekius. Juk ir Lietuvoje XIX a. tautinis atgimimas save kildino kaip tik iš kalbos bei lietuviško rašto. Tačiau vienaip ar kitaip šis kalbinis pastovumas vis dėlto yra iliuzinės. Štai daugeliui senųjų klasikų tekstams jau reikia aiškinamujų žodynų. Net studentai filologai nesupranta kai kurių Žemaitės, V. Krėvės, Vaižganto lietuviškų žodžių bei posakių, liaudies dainų vaizdinių bei jvaizdžių.

Ypač stiprius poveikius patiria žodynas, nes gana daug žodžių atsiduria pasyviajame reikšmių lauke, jie vartojami jvardijant jau tik praeities realijas, daiktus, veiksmus, kurie jaunesnėms kartoms jau nežinomi. Kalba išsaugo savo pastovumą tik uždarose, izoliuotose konservatyviose visuomenėse, gentyse, etninėse grupėse, kalbinj reiškimasi apribojant įsigalėjus okupaciniams režimui, cenzūrai, jvairiems veiklos suvaržymams. Daugeliui žmonių kalbinės tapatybės siekis Lietuvoje buvo kur kas stipresnis sovietinės okupacijos metais nei dabar, nes kalba buvo viena iš pasipriešinimo rusifikacijai būdų. Režimas siekė valdyti kalbą, perdirbtį jos reikšmes, siaurinti vartojimo išgales, kas daugeliu atvejų jam pavykdavo. Tai žodžiai, susiję su religija, istorija, kultūra ir pan. Visi uzurpatoriai gerai žino: kas valdo kalbą, tas valdo ir šalies gyventojus, jų įpročius, nuotaikas, mąstymą.

Tuo tarpu dinamiškos, sparčiai savarankiškai besivystančios atvirōs visuomenės kalba nuolat kinta, pasipildo naujadarais, skoliniais, senų sąvokų perdirbiniais, plačiai plintančiais tarptautiniais žodžiais. Dinamiškos, gyvybingos kalbos asimiliuoja gana daug svetimžodžių, neprarasdamos savo specifinių bruožų. Kaip tik todėl šiandien sparčiai pučiasi specialūs mūsų mokslo, meno, politikos, verslo žodynai. O juk jau kalbama ir apie visai naują *internetinį žodyną*. Juo jau naudojamės, daugybė jo sąvokų būtų visai nesuprantamos K. Donelaičio „Metų“ būrui, Vaižgantui, Maironiui, mūsų žymiausiems praeities kalbos puoselėtojams bei klasikams.

Visa bėda, kad nauji daiktai, bendravimo naujovės, verslas kalbą, ypač žodyną, keičia greičiau, nei suspėjame su tuo kitimu, siekdami vienaip ar kitaip jį valdyti, daryti įtaką, pristabdyti kalbos struktūrą griaunantį poveikį, laikytis klasikinių vartosenos standartų. Akivaizdu, jog jau nesuspėjama paskui mus staigiai užplūdusius kalbinės vartosenos pokyčius, nes smarkiai ūra kai kurios tradicinės, kelij kalbininkų kartų jvairioms svetimybėms spėstos užtvaros. O juk buvo įprasta visą šimtmetį tų svetimybų kratytis, ugdyti jautrumą žodžiui.

Čia daug pasidarbavo ne tik kalbininkai, bet ir lietuvių literatūra, lietuvinius mūsų raštą ir kalbą. Beje, literatūra jau praranda šį visuotinį kalbos ugdytojos vaidmenį, iniciatyvą neretai perleisdama bulvarinei žiniaskliaidai, TV šou laidoms, popso „žvaigždėms“. Įsigali tokia kriminalizuota viešumos kalba, ji veržiasi net į teatrus, renginius, literatūrą, publicistiką. Paveikta vadinosios masinės kultūros, ji praranda daugybę žodžių, jų reikšmių, plūsteli keičiausi skoliniai, vulgarizmai. O juk mūsų bendrinė kalba ne taip seniai dar buvo ugdoma pasitelkiant grožinę literatūrą.

Šiandien būtų galima kalbėti apie du tokius vienas kitą neigiančius požiūrius į dabartinę lietuvių kalbą, jos vartojimo būdus ir galimybes. Vienas teiginys būtų pesimistinis: *paveikta globalinių procesų lietuvių kalba degraduoja*, ir antras: *kalba turtėja priimdama ir asimiliuodama daugybę naujų žodžių bei sąvokų*, t. y. ji sparčiai modernėja, savo vartojimo apimtimi tapdama lygiaverte kitoms toliau pažengusiu šalių kalboms. Ir taip, ir ne.

Žinia, skirtingai nei, sakysime, XIX amžiuje, savo kalbos žodžiais jau galime pasakyti arba persakyti viską, kas šiuo metu nauja pasaulio moksle, kultūroje, politikoje, literatūroje ir kas taip neseniai dar buvo visai neįmanoma. Pagaliau verčiami moderniausi pasaulio prozos ir poezijos kūriniai. Vertimų lygis jau priklauso ne nuo stilistinių bei žodinių galimybių, bet tik nuo paties vertėjo kvalifikacijos. Galima sakyti, jog dabar lietuvių kalba jau nesunkiai susikalba su kitomis literatūrinėmis pasaulio kalbomis.

Todėl tam tikri struktūriniai bei semantiniai poveikiai yra neišvengiami, kurie gali atrodyti kaip kalbos degradavimo požymiai. O tai ir žadina tas pesimistines nuotaikas, kad mūsų kalba sparčiai degraduoja, prarasdama daugybę žodžių, ištarmių, posakių, mūsų senosios literatūros bei etninės kultūros išpuoselėtų stilistinių figūrų. Smarkiai kinta, pavadinčiau, *mūsų kalbinė vaizduotė*. Iš atminties išsitrynė daugybė žodinių vaizdinių.

Užtenka užmesti akį į didijį „Lietuvių kalbos žodyną“, kad pamatyti, kiek žodžių yra iškritę iš aktyvios apyvartos. Jeigu kas juos suskaičiuotų, turėtume įspūdingą skaičių, kuris parodytu didelius vartosenos pokyčius. O juk tą visą žodyną lankstydamas paskui bandą XIX amžiaus piemenukas dar nešiojosi ne mokyklinėje kuprinėje, bet savo galvoje!

Tačiau kalba, pasipildydamas skoliniais, naujomis sąvokomis, pastebimai *abstraktėja*. Kai kuriuos mokslo darbus, įsigalėjus daugybei mokslinių sąvokų, jau galima perskaityti gerai nemokant vienos ar kitos kalbos. Tad ir kyla klausimas, ar tokiu būdu nevyksta globalinis kalbų *supanašėjimas* ar net *susiliejimas* tam tikru abstrakčiu, bendru lygiu?

Visų tų globalinių kalbinių poveikių katilas, be abejo, yra *internetas*, kuris tapo tikrai globaline, jokių ribų nepripažįstančia komunikavimo priemone. Šis imigrantas nelengvai mokosi lietuvių kalbos. Per jį reiškiasi didžiulis tiesioginis kitų kalbų, ypač anglų, poveikis, kurio neįmanoma kokiui nors būdu valdyti griežtom priemonėm. Užtenka tuose komunikaciniuose tinkluose peržiūrėti jvairius neva lietuviškai parašytus tekstus, ypač komentarus, kad įsitikintume, kaip tiesiog yra mūsų rašybos bei gramatinės sistemos, žodžio semantiniai laukai, raidynas, lyg būty sugrįžta prie mūsų rašto pradžios. Kiekvienas, sėdantis prie kompiuterio, tampa interneto tinklų operatoriumi, jvairiomis kryptimis siunčiančiu savo kalbiškai deformatuotus pranešimus.

Ši „internetinė“ bei jaunimo „mobiliakų“ kalba, kurią būty galima pavadinti postmodernių žargonu, persimeta į šnekamają bei rašytinius tekstus, televiziją, grožinę literatūrą. „Internetiniai vaikai“, kurie beveik neišlenda iš šios virtualios erdvės, sunkiai beparašo ar surezga sakinių, kurio irimas kelia galbūt didesnį pavojų nei žodyninių reikšmių sumaištis. Juk yra smarkiai susilpnėjės rūšios kalbos ugdymas, nes skaitymą, nuoseklaus teksto raišką pakeičia jvairūs mechaniniai testai, j kuriuos atsakant nereikia kalbėti, suvokti semantinių ryšių tarp žodžių ar jų blokų. Tai vadinčiai įsigalinčiu kalbiniu debilizmu.

Turbūt jau reikėtų mums rimtai susirūpinti visai nauju dalyku: *kompiuterinės kultūros ugdymu*. Giriamės, kad mokyklose, net ir kaime, vis daugiau vaikų pasodiname prie kompiuterių. Žinoma, be jų jau né vienas neišsiverčiame ir neišsiversime. Ši „dėžė“ perima ne tik jvairaus pobūdžio ryšius, bet ir imasi ugdyti vaizduotę, elgesio ir kalbos įgūdžius. Kompiuteris ir internetas labai daug ką keičia ar jau pakeitė.

Tokios sudėtingos naujovės išrandamos du kartus: pirma – kaip techninė priemonė, o antra – kaip kultūros ir žmogiškosios bendrystės reiškinys. O tai kol kas tik po truputį atrandame. Kaip ir visos, taip ir ši naujovė, kol neišmokstame jomis naudotis, iš pradžių būna pavojingos. Panašiai kelia pavojų visokios globalinės įtakos, kol mes *nesugebame jų valdyti*. Gali atsitikti taip, kad nevaldysime ir savo kalbos. O tada tokias šalis jau ima valyti kiti.

Jau susiduriame su nelauktu reiškiniu, kai baigės vidurinę jaunas žmogus nesuvokia ir net neperskaito ar nenori skaityti rišlaus literatūrinio teksto, ypač klasikos, kuriai dažnai parodo nelauktą atgrasumą. Ar, skirtingai nei kitos tautos, *neprarandame savo klasikos*, kurioje išsiraizgijusios mūsų kalbos arba *kalbinės vaizduotės šaknys*? Kiek mūsų klasikų knygų šiandien pamatysime prašmatniuose knygynuose? Ne ką jų pamatysime net mokyklų bibliotekose.

Jau reikėtų klausti: *ar suprantame savo kalbą?* Kartais toks įspūdis, kad savo žodžius jau verčiame iš anglų ar kitų kalbų! Tai sakytina ir apie vadinausios postmodernius literatūros tekstus, net ir poezijos kūrinius. Vėl pasikartosiu: labai sumenkėjo sakiny, jo struktūrinė jvairovė net ir grožiniuose tekstuose, jis vis labiau primena netikusius vertimus iš kitų kalbų.

Pagaliau daugybės žodžių ar žodinių darinių jau nereikia skaityti, nes jie jungiami su grafiniais ar skulptūriniais vaizdais, garsais. Tai reklaminiai stendai, firmų ir jvairių institucijų ženklai, TV užsklandos, santrumpos, ekrano vaizdus lydintys žodžiai. Tai savotiški ikonografiniai sakiniai, kur didesnę reikšmę įgyja ne gramatinis rišumas, bet žodžio grafinis ar akustinis pavidalas. Jokios reikšmės neturi ir neprivalo turėti popsininkų atliekamų dainų prasminis rišumas, nes turi dominuoti sustiprintas garsas, elgesys scenoje, šokiruojanti apranga ir išstaigiamai pavieniai, neretai vulgarūs žodžiai, kurie ir sukelia euforiją.

Ypač Lietuvoje, įsigalėjus komercijai, visa mūsų viešoji erdvė užpildoma kaip tik tų neretai agresyvių žodinių ženklų, kada nereikia nei kalbėti, nei įsivaizduoti, nei suprasti.

Sakysime, Vilniuje net jo sakralinis bei istorinis centras yra tiesiog užterštas tais visokiais stendais bei grafiniais vaizdiniais, žodžiais, kurie visai neperskaitomi, net nežinia, ar kieno nors sugalvoti, ar pasiskolinti iš kokios kitos kalbos. Vis daugiau matome grafiškai pateiktų kalbinių darinių, kurių *nereikia skaityti*, o tik matyti. Nustojame jausti teksto malonumą, t. y. skaitymą, kuris prilygsta kūrybiniam aktui. Juk skaitydami iš žodžių patys atkuriame vaizdus, daiktų pavidalus, emocines būsenas. Tai, kas šiandien vyksta, vadintu *kalbinės vaizduotės silpnėjimu* arba jos praradimu. Vengiama ilgesnio teksto, o mokiniams neretai pasiūlomos jau tik kūrinių ištraukos.

Žinoma, čia reiškiasi ir stiprus elektroninių tinklų poveikis kalbai, juose tekstai trumpėja ir abstraktėja, perteikiama tai, kas vadina informacija, visi kiti kalbiniai niuansai reiškiasi kaip trukdžiai ir yra beveik neperteikiami. Laiškų, tą buvusį ypatingą bendravimo žanrą, pakeičia „mobiliaku“ ar

elektroniniu paštu perduodama vadinamoji žinutė, koks nors nerūšus sutartinis tekstas ir pan. Skaitydami naujus literatūrinius kūrinius puikiai jaučiame, ar šis romanas, eileraštis rašytas ranka, mašinėle ar kompiuteriu. Šios priemonės nepalieka kalbos radimosi, jos intymumo pėdsakų, juodraščių archyvams, kurie padėdavo atskleisti labai sudėtingą, neretai dramatišką kūrybos ir mąstymo vyksmą, žodžio veikimą tuose procesuose. Kūrinių variantus, visus iki vieno, neretai praryja kompiuteris.

Galbūt bėda ta, kad lietuvių kalba iš sovietmečio staiga pateko į kitos kalbinės komunikacijos laukus, nes teko perimti daugybę nežinomų ar cenzūruotų žodžių bei sąvokų, jas skubiai lituanizuoti. Kalba, kuri daugybę metų buvo priversta užimti gynybinę padėtį, buvo įpratusi konservuoti savo išraiškos galimybes, apriboti brukamų svetimybų brovimą. Veikė lyg ir atvirkštinė cenzūra. Tokie konservuojančios veiksnių žymūs ir dabar.

Tačiau kita vertus, mus ištikty sunkus praradimas, jei modernėjanti mūsų kalba atitrūktų nuo viso savo sisteminio lauko, turtingo žodynинio palikimo, kurio semantinės galimybės liktų neišsemtos. Juk, kaip rodo istorija, mūsų kalba yra gana lanksti. Štai iš grynai valstiečių kalbos beveik per šimtą metų buvo išugdyta sava literatūrinė, tinkanti išreikšti subtiliausiams prasminiams bei emociniams niuansams kalba, iš savujų resursų sukurta daugybė mokslo, meno, kultūros sąvokų.

Dabar yra sustojusi, o gal pasimetusi, pavadinčiau, *tolimesnė savos kalbos kūryba*. Kalba, kaip ir daug kas, taip pat yra ir turi būti kuriama, ką ir darė mūsų klasikai. Gaila, labiau linkstama konservuoti, stabdyti tai, kas neišvengiamai plečia bei turi plėsti žodžio vartojimo galimybes visai naujose veiklos, kūrybos, technikos plėtros srityse. Poreikis turėti tokią lanksčią kalbą šiandien yra didžiulis, kartais sunkiai aprépiamas, reikalaujantis nemenkų tiek pačios visuomenės, tiek kalbininkų, literatūros kūrėjų pastangų.

Word and its Shapes

Language is one of the most unstable and constantly evolving cultural phenomena and it directly depends on the society development, changes in its customs, historical events, different technologies and other factors. In fact, nations and ethnic groups base their identity on the concept of their linguistic constancy and derive the goals of their independence and statehood from it. The Lithuanian language and its written form served as sources of inspiration for the national revival in Lithuania in the 19th century. However, this linguistic constancy is to some extent an illusionary concept. The majority of old classical have to be read with explanatory dictionaries. Even students of philology fail to understand some Lithuanian words and expressions of Žemaitė, V. Krėvė, Vaižgantas and constructs and images of national songs.

Vocabulary undergoes extremely big changes because a big number of words go to the passive meaning domain and they are used to name past realias, objects and actions that are not familiar to younger generations. Language retains its constancy only in isolated conservative societies, tribes, ethnic groups, when the linguistic expression is limited by oppressive regimes, censorship and other restrictions of activity. The striving for linguistic identity in Lithuania was much stronger in the period of Soviet occupation because the language was one of the means of resistance against russification. The regime made an attempt to manage the language, to remake its meanings, to limit spheres of its use; unfortunately the regime succeeded in many of these cases. The words that suffered were firstly related to religions, history and culture. All usurpers are well aware: one who manages the language, controls the people in the country as well as their habits, mood and thinking.

On the other hand, the language of a dynamic, open, fast and independently developing society is under constant development; it also acquires newly coined worlds, loan words, newly processed meaning of old concepts and widely used international worlds. Dynamic and vital languages assimilate a big number of borrowings without losing their specific features. This is the reason why specific dictionaries of science, arts, politics and business are getting thicker and thicker. There are talks about a completely new *Internet dictionary*. We are already using one and the majority of its entries would be not understandable to a peasant from ‘Metai’ by K. Donelaitis or to Vaižgantas, Maironis and other famous nurturers of our language and scholars.

The problem is that all these new objects, innovations of communication and business influence the language, and especially the vocabulary, much faster than we are able to perceive it while making attempts to manage this process to some extent, to slow down the effects that destroy the structure of the language and to keep to classical standards of its use. It is obvious that we fall behind this flood of changes in the language use because the traditional barriers against barbarisms that have

been created by several generations of linguists are going to rack and ruin. After all, we were used to resisting all these barbarisms for the whole century and to developing sensitivity to the word.

Not only the linguists but also the Lithuanian literature itself has contributed a lot to lithuanization of the written and spoken language. However, literature is already loosing the role of a language developer frequently assigning this function to popular press, TV show programmes and 'pop' stars. The public language has gained certain criminalized features, which penetrate into the theatre, public events, literature and publicist works. Under influence of the so-called mass culture, the language is loosing a big number of words and their meanings, strange borrowings and vulgarisms flood the language, whereas not long ago our standard language was taught with the help of works of fiction.

Today we can observe two attitudes to the modern Lithuanian language, its potential and ways of its use, that contradict each other. One statement is pessimistic: *under the effects of global processes the Lithuanian language is deteriorating*, and the other, which is quite optimistic: *the language is getting richer accepting and assimilating a lot of new words and concepts*, i.e. it is becoming more modern and is getting equal to other languages spoken in more developed countries in the volume of its use. Well, it's yes and no.

As we all know, differently from 19th century, we are able to express and read everything what is new in science, culture, politics, literature and what was impossible only some time ago. Finally, we can take into account the latest works of prose and poetry created all over the world. The level of translation depends more on the qualification of translators rather than on stylistic or vocabulary capacities of the language. It is obvious that the Lithuanian language is capable of communicating with other languages of the world.

Therefore, certain structural and semantic changes are inevitable and they may be considered as signals of language degradation. This may give basis for pessimistic statements that our language is deteriorating while loosing a lot of words, utterances, expressions and stylistic figures that were nurtured by ethnic culture. I would say, *our linguistic imagination* is undergoing considerable changes. A huge number of verbal images have been erased from our memory.

It is enough just to have a glimpse of The Thesaurus Dictionary of Lithuanian to see how many words have already left the domain of their active use. Having registered them, we would have impressive figures demonstrating considerable changes in the language use. And this dictionary was not in the backpack of a small shepherd running after the cattle in the 19th century but in his head!

On the other hand, the language acquiring borrowings and new concepts gains more *abstract* features. Some of the scientific works can be understood without having a good command of any of the languages because of a big quantity of scientific concepts. The question rises: aren't we observing a global *assimilation* or even a *merger* of languages at an abstract and general level?

The Internet is referred to as the kettle of all these global linguistic changes, which has become a really global and border-free means of communication. This immigrant has difficulties in learning Lithuanian. It helps to spread this huge impact of other languages and the English language, in particular. Unfortunately this process cannot be managed applying strict measures. It is enough to look through the texts professedly written in Lithuanian and especially through the comments, to understand that the writing and grammar systems of our language, as well as semantic fields of words, even Lithuanian alphabet are disappearing as if we are getting back to the beginning of our writing. Every individual sitting at the computer becomes an operator of Internet who is sending own linguistically misshapen message to all directions.

This 'internet' and 'cell phone' language, which may be referred to as post-modern jargon, is sneaking into the spoken language and written texts, television and fiction. The 'internet children', who hardly ever leave that cyber space, face difficulties in writing or saying a sentence. The development of cohesive language has become weaker because reading and cohesive expressions of a text are replaced by different mechanical texts, which do not require any speaking skills and need to perceive semantic relations among words or their blocks. I would call it a fast setting in linguistic debility.

Perhaps we have to seriously consider a new thing: *development of computer culture*. We boast about the increasing numbers of children who get access to computers at schools even in the rural areas. In fact, there is no way without them nowadays. This 'box' not only takes over different relations but also performs functions of imagination, behaviour and language development. The computer and the Internet have been introducing a big number of changes into our language as well.

Such complicated innovations have been invented twice: first, as a technical device; second, as a phenomenon of cultural and human communication. The latter function is now only being gradually discovered. Similar to any other innovations, this innovation is dangerous until we learn to use it. Various global influences are also dangerous before we *fail to manage* them. It may happen that we may lose command of our language and then we may be governed by others.

We are already facing an unexpected phenomenon: a young graduate of a secondary school does not perceive or does not want even to read a coherent literary text, especially a classical one, which immediately provokes an unexpected disgust. Aren't we, differently from other nations, loosing *our classics* where our language or *linguistic imagination* is rooted? How many books by classics can we see in our luxurious bookshops? You can hardly find them even in school libraries.

A question rises: *do we understand our language?* Sometimes there is an impression that *our words are translated from English or other languages!* This refers to the so-called post-modern literary texts, even works of contemporary poetry. I will repeat myself: the sentence and the structure variety of sentences degraded even in fiction texts: more and more often they remind of translations from other languages.

Finally, the majority of words and word collocations do not need reading because they are combined with graphic or sculptural images and sounds. These include advertising stands, brand and institution names, TV screensavers, abbreviations and words accompanying pictures on the screen. They are some kind of iconographic sentences, where the graphic or acoustic form of a word plays a more important role than the grammatical coherence. The texts of songs performed by pop singers do not have any meaning and they are not supposed to have any since reinforced sound, behaviour on the stage, shocking clothing and separate sounds or vulgar words just roared out have to prevail.

Under domination of commerce, all the public space is filled with aggressive verbal signs that prevent people from the need to think, image and understand anything.

We can even say that our sacral and historical centre of Vilnius is polluted with different stands, graphic images or words which can hardly be read and only God knows where they come from or if someone has coined them or borrowed from some language. We are observing more and more linguistic formations that do require just seeing rather than *reading*. We have stopped feeling pleasure from a text, i.e. from reading, which equals to a creative act. While reading we reconstruct images, shapes of objects and emotional states from words. I call all these processes the shrinking or deterioration of our *linguistic imagination*. The tendency to avoid longer text prevails at schools and learners frequently have to read only extracts of works.

In fact, this huge impact of electronic networks is observed because texts are getting shorter and more abstract; only what is called information is presented and all the other linguistic nuances are referred to as interferences and are almost ignored. Letters lose the previously established status of a very particular means of communication and are replaced by SMS or e-messages, which usually are just pieces of incoherent text. While reading new literary works we clearly feel if this novel or poem was hand-written, or created using typewriter or computer. These means do not leave the traces of language creation and its intimacy, rough drafts that used to help to reveal a very complicated, often dramatic process of creation and thinking including behaviour of words. All the drafts are often just swallowed by a computer.

The problem may be that the Lithuanian language suddenly got from the Soviet communication domain to domains different linguistic communication because it had to adopt a big number of unknown and censored words and concepts and to lithuanize them very fast. The language, which had been taking a defensive position for a number of years, was used to preserving possibilities of expression and to limiting of borrowing intrusion. It acted as inverted censorship. Such preserving factors are vivid now.

On the other hand, we would suffer a big loss, if our modernized language lost its systemic field or rich vocabulary heritage, whose semantic potential would be unused. As we may see from our history, the Lithuanian language is very flexible. Over a hundred years a peasant language evolved into own literary language capable of expressing subtle notional and emotional nuances. A big number of scientific, art and cultural concepts were coined using own linguistic resources.

I feel that *further creation of own language* has stopped or even has already been lost. The language, as well as a big number of phenomena, is and has to be developed just as our classics used to do. It is a pity that a current trend of preserving and terminating what inevitably expands or has to expand possibilities of using a word in new spheres of activity, creation and technical development is prevailing. The demand for a flexible language is urgent and sometimes even hardly covered. All this asks for huge efforts from linguists and literature creators.

Sekcijų pranešimai

Parallel session's speeches

I sekcija. Kalbos politika ir visuomenė

Session I. Language Policy and Society

Regina DOBELIENĖ

Valstybinė lietuvių kalbos komisija
Lithuanian State Language Commission (Lithuania)

Lietuvos kalbos politika Europoje be sienų

Pastarujų dešimtmečių Lietuvos, ir ne tik jos, kalbos politika vis labiau yra priklausoma nuo viršvalstybinio lygmens veiksnių.

Pats stipriausias iš jų – **globalizacija**, t. y. vyraujančios pasaulio ekonomikos, politikos, demografijos, visuomenės gyvenimo ir kultūros tendencijos, kurių esmę sudaro nei pavienių valstybių, nei tarpmalinių sąjungų pastangomis nesustabdoma ir nekontroliuojama analogišku reiškiniu sklaida. Globalizacija vienu metu apima ūkį ir technologiją, politiką ir kultūrą (iskaitant ir kalbą, istorinę atmintį, religiją, pažiūras ir t. t.), ją lydi nauji informaciniai procesai, skatinantys kurtis žinių visuomenės, bendraujančias įvairialypėje terpėje elektroninėmis priemonėmis. Didžiuju mastu įgijusiamame kultūriname ir politiniame diskurse globalizacijos tema ir šio proceso poveikis kalboms vertinami labai prieštaragingai. Prognozuojami šie galimi jos padariniai vadinamosioms mažosioms nacionalinėms kultūroms ir kalboms:

- Aukštostosios kultūros nenaudai gali dar labiau padidėti žemosios kultūros kaip universaliosios kultūros reikšmė, dėl to gali būti apribota tradicinė kalbos norma, orientuota į aukštąjį kultūrą.
- Gali prarasti reikšmę teritorinės ribos ir sumenkėti istorijos žinių vaidmuo, drauge ir bendrinės kalbos tradicija.
- Gali sustiprėti migracijos procesai, todėl gali dar labiau sumažėti vadinančias mažasias kalbas vartojančios ir puoselėjančios bendruomenės.
- Gali nusitrinti kultūrų barjerai, paspartėti įvairių kultūrų samplaika; gali įsivyrauti daugiakultūrė tikrovė.
- Estetinės ir idėjinės vertybės gali vis labiau užleisti vietą vartotojiškoms vertybėms.
- Gali sustiprėti segregacija ir daugelis visuomenės grupių gali būti išstumtos iš pagrindinės ekonominio ir kultūrinio vystymosi tékmės.
- Tos visuomenės grupės, kurios aktyviai įsitrauks į „globalųjų“ gyvenimą, geriausiu atveju vienodu mastu vartos tiek „globaliąjį“ kalbą, tiek vietinę kalbą, greičiausiai – anglų ir nacionalinę ar gimtąją kalbą.

Globalizacijos procesas skatina kalbų perėjimą į naujų funkcionalumo fazę – kultūrinę konkurenciją viršvalstybinėje erdvėje. Iki atsirandant komunikacijų technologijoms, persmelkiančioms valstybės sienas, kalba galėjo sklisti ribotoje valstybės teritorijoje ir pavienės valstybės kalbos politika galėjo daryti šiam procesui didelę įtaką. Šiandien kalbos bet kurios valstybės teritorijoje jau nebegali vystytis nekonkuruodamos su kitomis kalbomis. Ta konkurenčinė kova vyksta ne pačių kalbų, bet universalios pasaulinės kultūros lygmeniu, o šios kultūros, kai kurių analitikų teigimu, neįmanoma nei kontroliuoti, nei valdyti.

Tiek Lietuvos, tiek daugelio kitų Europos šalių kalbos politiką pirmiausia lemia **Europos Sąjungos kalbos politika**. Sajunga skelbia Europos kultūrų ir kalbų įvairovės išsaugojimo idėją, tačiau daugiakalbystės valdymo procesas akivaizdžiai stringa.

Tą liudija pirmiausia pačių Sajungos institucijų vidaus kalbos politika. Pagrindiniuose Sajungos dokumentuose skelbiamą valstybių narių kalbų lygybę tiek santykį su piliečiais, tiek vyriausybų lygiu turintys užtikrinti principai ligi šiol neaiškūs. Nors kiekviena iš 23 nacionalinių kalbų yra oficialioji Europos

Sajungos institucijų kalba, visas šias kalbas vartoja tik Europos Parlamentas, Europos Sajungos Taryba, Ekonomikos ir socialinių reikalų komitetas bei Regionų komitetas. Komisijos darbo kalbos yra anglų, prancūzų ir vokiečių. Savaitiniuose Europos Sajungos komisarų susitikimuose dažniausiai vartojamos anglų, prancūzų ir vokiečių kalbos, nors teoriškai komisarai gali kalbėti savo valstybės kalba. Komisijos administracijos darbo kalbos yra anglų ir prancūzų. Teisingumo Teismo darbo kalba yra prancūzų, jo bylos skelbiamas tik prancūzų ir anglų kalbomis. Auditorių Teismo darbo kalbos yra anglų, prancūzų ir vokiečių. Europos Centrinio banko darbo kalba yra anglų.

Neįgyvendintas lygibės principas ir Europos Sajungos santykiai su piliečiais srityje, piliečiai negauna visos informacijos savo kalba. Kai kurie pagrindiniai Sajungos dokumentai ir rašytinė informacija prieinami ne visomis oficialiosiomis kalbomis. Pavyzdžiui, Europos Komisijos interneto svetainė (beje, kol kas daugiausia tik pradiniai puslapiai) parengta 23 kalbomis, o Europos Tarybos – ne. Pastarosios dokumentų paieškos sistema veikia tik 20 kalbų.

Europos Sajungos institucijų vertimų politika taip pat néra grindžiama kalbų lygibės principu. Pagrindiniai politiniai dokumentai ir įstatymų projektais rengiami viena arba keliomis kalbomis ir tik baigiamojoje stadijoje verčiami į visas 23 oficialiasias kalbas. Europos Parlamentas yra pasirinkęs šešių vadinamųjų pagrindinių kalbų – anglų, prancūzų, vokiečių, italių, lenkų ir švedų – sistemą: nacionalinėmis kalbomis teikiama dokumentai pirma verčiami į šias kalbas, o paskui iš jų – į kitas 17 kalbų. Vertėjai žodžiu taiko panašią sistemą. Dėl to daugėja tiek vertimo žodžiu, tiek vertimo raštu problemų. Parlamentarų kalbas verčia vertėjai, nepakankamai gerai mokantys tą kalbą, iš kurios verčia, tad kalbėtojų mintys dažnai iškraipomos, vis daugiau jų, atstovaujančių vadinamosioms mažosioms kalboms, pereina prie anglų kalbos. Vertimų raštu į šias kalbas produkcija yra labai atitrūkusi nuo atitinkamų valstybių narių nacionalinių kalbų raidos. Taip yra dėl to, kad daugelis Europos Sajungos dokumentų yra rengiami anglų arba prancūzų kalba, o Sajungos institucijose griežtai laikomasi taisyklės, kad sakiny, pirminiamie teisės akte parašytas, pavyzdžiui, prancūzų kalba, turi būti išverstas į kitas kalbas taip pat vienu sakiniu. Rezultatas – painūs vertimų sakiniai, nesuprantami plačiajai visuomenei. Tokiu būdu Europos Sajungos institucijose kuriamos naujos rašytinės nacionalinių kalbų atmainos, vis labiau tolstancios nuo atitinkamų bendrinių kalbų. Galiausiai, Europos Sajungos institucijose netyla diskusijos dėl milžiniškos vertimo išlaidų naštos ir perėjimo prie vienos darbo kalbos.

Didelė Europos Sajunga įtaka ir valstybių narių vidaus kalbos politikai, nors Sajungos institucijos per savo atstovus ir jvairiuose dokumentuose nuolat pabrėžia, kad valstybės pačios turi pasirūpinti savo nacionalinių kultūrų ir kalbų apsauga.

Pavyzdžiui, Europos Sajunga aktyviai vadovauja valstybių narių švietimo politikai užsienio kalbų mokymo srityje. Kokie yra šio vadovavimo padariniai, liudija procesai Lietuvos švietimo įstaigose. Apie užsienio kalbas Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme užsiminta tik vardijant švietimo tikslus – „užtikrinti gimtosios kalbos ir užsienio kalbų mokėjimą“, t. y. kaip apie mokymo turinio elementą, tačiau į Europos Sajungos užsienio kalbų mokymo programas orientuotose Lietuvos švietimo strategijoje aiškiai ketinama įdiegti integruoto užsienio kalbų mokymo modelius. Verta pasigilinti į jų esmę.

Integruotas mokymas gali būti suvokiamas dvejopai – kaip užsienio kalbos mokymas, bet ir kaip perėjimas prie mokymo užsienio kalba. Tas perėjimas gali būti laipsniškas (uzsienio kalba pradedama mokyti tik kai kurių dalykų) arba staigus – vadinanuoju imersiniu, arba panardinimo, būdu (uzsienio kalba tampa vienintele mokomaja kalba). Pirmojo metodo taikymas diktuoja būtinybę atsisakyti integruoto lietuvių kalbos mokymo modelio finansuojamoje vidurinio ugdymo sistemoje, nors su šiuo modeliu siejami lūkesčiai jveikti didėjantį jaunosis kartos raštengumo nuosmukį. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad Europos švietimo ekspertai neigiamai vertina Lietuvos pastangas pereiti prie integravimo, t. y. kelių dalykų dėstymo lietuvių kalba, modelio tautinių mažumų mokyklose, ir laiko jų tautinių mažumų asimiliavimo jrankiu, tačiau propaguoja jo taikymą mokant užsienio kalbų. Antrojo – imersinio – modelio įgyvendinimas, t. y. perėjimas prie dėstymo vien užsienio kalba, suduotų nepataisomą smūgį lietuvių kalbos statusui ir sukeltų grandininius visuomenės gyvenimo pokyčius. Tarp kita ko, ir vieno, ir kito modelio taikymas skatintų ne tik valstybinės švietimo sistemos deformaciją, bet ir socialinę diskriminaciją, nes šie modeliai nepalyginamai brangesni, juos įgyvendinti įmanoma tik didmiesčiuose.

Neneigiant užsienio kalbų mokymo svarbos, akivaizdu, kad neapgalvotas Europos Sajungos propaguojamų užsienio kalbų mokymo metodų taikymas gali ne tik apriboti mokiniių galimybę deramai išmokti nacionalinę kalbą, bet ir sustiprinti jų motyvaciją aukštojo mokslo studijas rinktis užsienio kalba. Taip būtų pakirstos pirma pavienių dalykų, vėliau – ir ištisų specialybių dėstymo nacionalinėmis kalbomis šaknys.

Grandininę reakciją ne tik nacionalinėse Europos šalių švietimo sistemose, bet ir visame Europos visuomenės gyvenime sukélė dar praeito šimtmečio 7ajį – 8-ajį dešimtmetį priimtas pirmaujančių Europos valstybių švietimo ministru sprendimas sustiprinti anglų kalbos pozicijas mokymo programose. Šis sprendimas iš esmės pakirto vertybinių Europos visuomenės orientacijų stabilumą.

Kontroversiškos kalbos politikos pavyzdjį parodė pati Europos Sąjunga, kultūrinės jvairovės ir tarptautinių mainų dingstimi nutarusi paskatinti studentų mainus tarp valstybių narių. Kokie šio sumanymo rezultatai? Mainų programose dalyvaujantys studentai arba bent didžioji jų dalis svečioje šalyje šiandien studijuoją anglų kalba, o Europos universitetai varžosi dėl užsieniečių studentų pranokdami vienas kitą kursų siūlymais anglų kalba (šis procesas prasidėjęs ir Lietuvoje).

Kodėl taip atsitiko? Todėl, kad, kurių analitikų teigimu, Bolonės procesas yra labai stipriai veikiamas tarptautinės tendencijos laikyti švietimą ne viešosiomis, bet rinkos paslaugomis su tarptautiniu mastu konkurojančiomis institucijomis, su norma laikomais mokesčiais už moksłą. Įtakingtonos tarptautinės jėgos, kurių dauguma susitelkusios anglakalbėse šalyse, atvirai linkusios aukštoji moksłą traktuoti kaip paslaugų pramone, grindžiamą Pasaulinės prekybos organizacijos principais. Tuo tarpu Europos valstybės teoriškai yra įpareigotos puoselėti savo kultūrinę ir kalbinę jvairovę, universitetų autonomiją ir aukštojo mokslo atsakomybę visuomenei. Aukštojo mokslo komercionalizacija gali privesti prie to, kad tarptautinės rinkos jėgos suardys šios visuomenės institucijos autonomiją. Vienas iš šio proceso požymių yra stiprėjanti tendencija aiškinti švietimo „internacionalizavimą(si)“ vienintele reikšmę – „švietimas anglų kalba“. Švietimo sistemai beatodairiškai pasirinkus šį kelią neišvengiamai gresia vadinamasis kalbos vartojimo akademinių sričių (domenų) praradimas. Tokie procesai jau konstatuojami Skandinavijos šalyse.

Tokia pat linkme kreipiama ir Europos mokslo politika. Kurdamas bendrają Europos mokslo erdvę, kurioje bendraujama anglų kalba, Europos Sąjunga silpnina siekiančios moksłų jauniosios kartos motyvaciją studijuoti nacionalinėmis kalbomis, skatina minėtajų nacionalinių kalbų akademinių sričių praradimą, kitaip sakant, silpnina nacionalinių kalbų statusą, stumia jas į būtininių kalbų padėtį. Net pasaulio kalbų „elitui“ dar neseniai priklausiusios ir visais šiuolaikiniai kalbos ištakliais „apsiginklavusios“ prancūzų ir vokiečių kalbos (ypač pastaroji) vis daugiau vienos akademinių mokslo erdvėje užleidžia anglų kalbai. Mokslas vis labiau panėši į verslą, todėl vis aktualesnis tampa jo įsipareigojimų visuomenei klausimas.

Propaguodama kalbų mokymo svarbą kultūrų ir kalbų jvairovės apsaugos dingstimi, Europos Sąjungos kalbos politika iš tikrujų skatina kalbų rinkos monopolizavimą. Dabartinis anglų kalbos viešpatavimas tiek Sąjungos institucijose, tiek apskritai Europoje turi labai konkrečią ekonominę raišką: į dvi Sąjungos nares – Jungtinę Karalystę ir Airiją – be paliovos plūsta milžiniškas finansų srautas, kurio piniginė vertė – 17 milijardų eurų per metus (iš jų Airijai atitenka 4 procentai).

Nacionalinių kalbų likimui labai svarbus **tautinių mažumų politikos** matmuo. Tieki prieš stodama į Europos Sąjungą, tiek dabar Lietuva, kaip ir kitos dvi Baltijos valstybės – Estija ir Latvija, patyrė ir patiria didelį Europos viršvalstybinių institucijų spaudimą tautinių mažumų teisių užtikrinimo atžvilgiu. Nors tą spaudimą daro ne pačios Europos Sąjungos institucijos, niekam ne paslaptis, kad tarp narystesių keliamų reikalavimų yra ir tokiai, kurie kyla iš tautinių mažumų teisių apsaugos doktrinos, kurios Europos Sąjunga oficialiai lyg ir neturi. Nors Lietuvos Seimas dar 1991 metų sausio 29 dieną priėmė Tautinių mažumų įstatymą, kurio 4 straipsnis skelbia, kad „administracinių teritorinių vienetų, kuriuose kompaktiškai gyvena kuri nors tautinė mažuma, vienos įstaigose ir organizacijoje greta valstybinės kalbos vartojama tos tautos mažumos (vietinė) kalba“, Europos Tarybos priežiūros institucija – Europos Komisija prieš rasizmą ir nepakantumą (ECRI) – 1997 metų ataskaitos dėl Lietuvos 13 punkte primygintai rekomendavo priimti dar liberalesnę normą (citata): „Pageidautina, kad regionuose, kuriuose tautinės mažumos atstovai sudaro gyventojų daugumą, teisėjai ir kiti valstybės tarnautojai galėtų betarpiskai, be vertėjų, bendrauti su jų juos besikreipiančiais piliečiais.“ Kitaip sakant, dabartinio Tautinių mažumų įstatymo 4 straipsnio formuluočę Komisija interpretuoja ne pagal žmogaus teisių, bet viešosios, arba valstybės, teisės paradigmą – kaip įpareigojimą visoms vienos įstaigoms ir organizacijoms tautinės mažumos kalbą vartoti kaip **antrą oficialiąją kalbą**. Tačiau oficialaus dokumento – Tautinių mažumų apsaugos pagrindų konvencijos paaikškinimų – 30 punkte aiškiai pasakyta – jokios tautinių mažumų **kolektyvinės teisės** joje nenumatytos. Ir tai suprantama, nes tautinėms mažumoms priklausantį asmenų teisės priskirtos prie žmogaus, t. y. individu, teisių, todėl jas ir reikia vertinti šių teisių kontekste. Pabrėžtina, kad nuodugni Lietuvos įstatymų analizė teikia pagrindo teigti, kad faktiškai dabartinis Tautinių mažumų įstatymas yra tik vienos tautinės mažumos politinio elito įrankis, nes žmogaus teisės, taigi ir visų Lietuvos tautinių mažumų atstovų teisės, užtikrinamos kitais Lietuvos Respublikos įstatymais ir visiškai ne pagal teritorinį principą. Pakanka paminėti Viešojo administravimo, Švietimo, Sveikatos priežiūros, Teismų ir teismo procesų įstatymus – jų ir kitų Lietuvos Respublikos įstatymų nuostatos užkerta kelią bet kokiai diskriminacijai dėl kalbos.

Šių metų ataskaitoje dėl Lietuvos Europos Tarybos Tautinių mažumų apsaugos pagrindų konvencijos patariamasis komitetas taip pat pareiškė nerimą dėl tariamų mėginimų „naujajame [tautinių mažumų] įstatyme apriboti jau įgytas ankstesniajame įstatyme teises vietovėse, kuriose gausiai

gyvena ta tautinė mažuma, esančiose viešosios administracijos įstaigose bei institucijose viešai vartoti tautinių mažumų kalbą". Toks naujos redakcijos įstatymo projekto vertinimas visiškai nepagrūstas, nes projekte tokia teisė nustatyta: „Gyvenamosiose vietovėse, kuriose kompaktiškai gyvena kuri nors tautinė mažuma, jai priklausančių asmenų prašymu ir jei tokis prašymas atitinka realų poreikį, gali kreiptis į vietas įstaigas ir organizacijas tos tautinės mažumos kalba.“

Paminėtina dar viena Europos integracijos kontekste šiandien labai svarbi problema. Yra pagrindo teigt, kad tradicinės tautinių mažumų teisės kategorijos – *tautinė mažuma ir tautinė dauguma, tautinės mažumos kalba ir tautinės daugumos kalba bei asimiliacija ir vienkalbystė* – Europoje be sienų šiandien įgyja visiškai naują turinį.

Europoje aukščiausiu lygmeniu propaguojamos tautinių mažumų teisių koncepcijos nuostata, kad kalbos politika, negatyviai nukreipta į mažumos kalbą arba varžanti mažumos kalbą, veda prie asimiliacijos ir vienkalbystės, yra moraliskai pasenusi. Europa tarsi užmerkia akis į tai, kad visose trijose Baltijos valstybėse daugelis tautinių mažumų atstovų dešimtmiečiais vertėsi be tų valstybių nacionalinių kalbų, o veik visi pagrindinių tautų atstovai (Lietuvoje – 90 % lietuvių) nebuvo ir nėra vienakalbiai – šiose šalyse dvikalbystė, iš dalies – ir trikalbystė yra stabili ir jrodyta istoriškai. Savo politikos uždaviniu skelbdama tautinių mažumų ir etninių grupių integraciją, Lietuva, kaip ir Latvija bei Estija, tik siekia, kad tautinės mažumos ir kitos kalbinės grupės taip pat pasiektų stabilią dvikalbystę, t. y. išmoktų valstybinę kalbą tiek, kad galėtų deramai reikštis socialiniame ir politiniame gyvenime, integruotis į pilietinę visuomenę. Dar vienas labai svarbus aspektas, į kurį, vertindami Baltijos valstybių kalbos politiką, Europos tautinių mažumų teisių ekspertai dažnai neatsižvelgia, yra tas, kad kai kuriais atvejais *tautinės daugumas ir tautinės mažumas*, atitinkamai ir *tautinės daugumos kalbos bei tautinės mažumos kalbos* kategorijos yra sąlygiškos, nes tam tikro regiono lygmeniu (ypač dabar, atvėrus vidines Europos Sąjungos valstybių sienas) tos mažumos faktiškai tampa regioninėmis daugumomis, o jų kalbos įgyja visai kitą – regioninių daugumų kalbų – statusą. Negana to, jos netgi gali tapti stiprios mažumos spaudimo iš vidaus ir galingų kaimynų spaudimo iš išorės įrankiu. Tokio spaudimo pavyzdžių jau dabar pakanka. Pridurtina, kad moraliskai paseno ir daugelis kitų tautinių mažumų teisių kategorijų. Pavyzdžiu, vargu ar šiandieninėje Europoje jmanoma taikioti klasikiniai tapusius istorinį ir teritorinį tautinės mažumos požymius, arba principus, nediskriminuojant naujujų tautinių ir etninių bendruomenių atstovų.

Europos be sienų fone ypač kontroversišką įspūdį daro ir vienas iš tautinių mažumų teisių apsaugos dokumentų – Tautinių mažumų kalbų chartija. Pagal šios chartijos raidę prioritetinės apsaugos objektu valstybės narės turi laikyti ne tik iš tikrujų nykstančias, vis mažiau vartotojų turinčias kalbas, bet ir tas kalbas, kurios Europos Sąjungos kontekste yra daugumos kalbos, turi valstybinį statusą ir yra puoselėjamos kitose Sąjungos valstybėse. Kalbamas dokumentas ydingas iš esmės, nes atskiria kalbas nuo jų vartotojų, vertina jas ne kaip žmogaus teisių įgyvendinimo įrankį, bet kaip daiktą savyje.

Tačiau bene didžiausias Europos tautinių mažumų teisių apsaugos politikos paradoksas yra tas, kad skirtingas traktavimas dėl kalbos neminimas Europos Sąjungos dokumentuose. Antai Europos Sąjungos Steigimo Sutarties 131 straipsnyje minimas tik diskriminavimas dėl lyties, rasinės arba etninės kilmės, religijos ar tikėjimo, amžiaus arba seksualinės orientacijos. Taigi Sutartyje Europos žmogaus teisių ir pagrindinių laisvių apsaugos konvencijos nuostatos susiaurintos. Vadinasi, pati Europos Sąjunga apskritai neturi oficialios tautinių mažumų politikos. Tokiu atveju ypač keistos yra nuolatinės Europos ekspertų pretenzijos naujosioms Sąjungos narėms. Juoba kad, tarkim, Lietuva kalbamuojoje srityje yra vienašališkai prisiėmusi pačius didžiausius įsipareigojimus, kokie gali būti keliami tautinių mažumų teisių apsaugos srityje. Lietuvos Konstitucijos 29 straipsnyje skelbiama, kad žmogaus teisių negalima varžyti ir dėl jo tautybės ar kalbos. Matyt, dokumento rengėjai vadovavosi klasikinės žmogaus teisių koncepcijos tradicija prilyginti diskriminavimą dėl kalbos tokiomis diskriminavimo atmainomis kaip diskriminavimas dėl rasės ar lyties. Bet juk rasės nepakeisi, o kalbą galima išmokti. Be to, niekas nėra nustatęs aiškių kriterijų, pagal kuriuos galima būti nustatyti, ar, tarkim, priimamam į darbą žmogui keliamas reikalavimas mokėti ne tik savo gimtąjį kalbą yra diskriminavimo dėl kalbos įrodymas, ar verslo specifikos būtinybė.

Apibendrinant aptartą tautinių mažumų politikos problematiką pabrėžtina, kad visoms toms Europos Sąjungos šalims, kurių nacionalinės kalbos priskirtinos prie rečiau vartojamų, arba mažųjų, kalbų, šiandien reikia spręsti sunkų ir netgi unikalų uždavinį – per savo nacionalines kalbas suburti savasias tautines mažumas ir etnines grupes į pilietines visuomenes, tuo pat metu tas visuomenes integruijant į Europos Sąjungą. Europos oficialiajame politiniame diskurse tautinių mažumų tema nepateikiama patarimų, kaip motyvuoti tautines mažumas ir etnines grupes dvigubai integracijai. Negana to, tautinių mažumų teisių tematikos eskalavimas gali paskatinti tik lygiagrečių bendruomenių, bet ne pilietinių visuomenių susidarymą minėtose valstybėse narėse. Tačiau kultūrų ir kalbų įvairovės išsaugojimo idėjos daigai gali būti sudaiginti tik jų gimtojoje žemėje. Belieka tikėtis, kad Europos

institucijos pagaliau supras, kad kai kurių jos valstybių tautinės daugumos Europos mastu šiandien yra atsidūrusios tautinių mažumų padėtyje ir kad prioritetas turi būti teikiamas jų kultūrų ir kalbų apsaugai.

Kad ir kokie stiprūs būtų ekonominiai ir politiniai veiksniai, kad ir kokią kalbos politiką planuotų Europos Sajunga ar pavienės jos valstybės, Europos kalbų ir kultūrų likimą lems ne kas kitas kaip visuomenė. Kalbos politika, nacionalinių kalbų ir nacionalinių valstybių išlikimo klausimas tapo viena iš aktyviausių tiek viešojo, tiek akademinio diskursų temų visoje Europoje. Sprendžiant iš spaudos publikacijų, europiečiai nėra tikri, kad jų vyriausybės pragmatiniai sumetimais – atsižvelgdamos į globalizacijos, tarptautinės prekybos arba žinių ekonomikos reikalavimus skatinti „pasaulinės kalbos“ vartojimą – „nekonkurencingų“ nacionalinių kalbų likimą nepatikės rinkos jėgoms arba visuomenės entuziazmui.

Kokios sudėtingos yra praktinės daugiakalbystės valdymo problemas, liudija Europos Komisijos sprendimas suburti intelektualų grupę ir prašyti jos patarimo, kuo daugiakalbystė galėtų būti naudinga kultūrų dialogui. Ši mintis priklauso Europos komisarui rumunui Leonardui Orbanui, nuo 2007 metų sausio 1-osios, daugiakalbystę paskelbus atskira Europos Komisijos politikos sritimi, paskirtam į šį naują postą. Prancūzų literatūrai astovaujančio arabų rašytojo Amino Malufo (Amin Maalouf) vadovaujami intelektualai Leonardui Orbanui įteikė ataskaitą „Prasmingas iššūkis“, kurioje išdėstyti siūlymai, kaip per kalbas skatinti kultūrų dialogą ir abipusį supratimą, galinčius užtikrinti stiprų kalbų jvairovės ir Europos integracijos ryšį. Grupės pasiūlymų esmė yra piliečių „antrosios gimtosios kalbos“, pavadintos dar ir „priimtine kalba“, idėja. Idėjos autorių teigimu, šią kalbą piliečiai turėtų laikyti savo dėl asmeninių ar profesinių priežasčių. Intelektualų ataskaitoje Europos Sajungai keliami šie svarbiausi uždaviniai:

1. Europos Sajungoje būtina skatinti migraciją kaip papildomą daugiakalbystės principo įtvirtinimo veiksnį. Imigrantas, ilgą laiką gyvenantis ir dirbantis kitoje šalyje, išmoksta jos kalbą ir tokiu būdu daro teigiamą įtaką daugiakalbystės įtvirtinimo principui.
2. Europos Sajungoje būtina skatinti mokytis ne tik valstybių Europos Sajungos narių, bet ir kitų, į ją neįeinančių, šalių kalbų.
3. Tiems europiečiams, kurių gimtoji kalba užima pasaulyje vyraujančias pozicijas, išmokti naują kalbą ypač svarbu, nes tik tokiu būdu jie išvengs „vienakalbių“ atskirties.
4. Europos Sajungos šalys turi įsteigti bendrą organizaciją, kuri propaguotų Europos kalbų ir kultūrų jvairovę.

Savo nuomonę dėl ataskaitos Europos Komisija yra pažadėjusi pareikšti dar šį mėnesį. Internete šia tema kol kas galima rasti tik oficialius kai kurių Sajungos valstybių pranešimus. Siūlymų esmė stebina, švelniai tariant, paprastumu: gausinti mokančiuju (ir) kitą nei anglų kalbą skaičių, pripažinti normą, kad imigrantai turi mokėti viešnagės šalies kalbą. Pastarasis siūlymas yra pavėlavęs, nes daugelis Europos, ir ne tik jos, valstybių jų yra įgyvendinusios kaip imperatyvią teisés normą. Turint galvoje, kad dauguma europiečių, ypač jaunimas, jau yra pasirinkę anglų kaip tarptautinio bendravimo kalbą, nesunku spėti, kad daugelio pasirinkta trečioji kalba, kitaip nei viliasi siūlymu autoriai (o gal būtent to jie ir tikisi?), ir vėl bus viena iš pirmojo Europos kalbų dešimtuko. Kokiai būdais motyvuoti piliečius trečiąjį kalbą rinktis iš vadinamųjų „nekonkurencingų“ nacionalinių ar regioninių kalbų, intelektualai nenurodė. Taigi, bent jau mano nuomone, „Prasmingas iššūkis“ panėši tik į dar vieną elgesio normų sąvadą. Beje, Skandinavijos valstybės jau seniai sutarė skatinti viena kitos kalbų mokymąsi.

O kaip į kalbos politikos procesus reaguoja pati Europos visuomenė? Ištyrės viešąjį nuomonę apie Barselonoje iškeltą šūkį „gimtoji kalba plius dvi užsienio kalbos“, „Eurobarometras“ pranešė, kad šiam siūlymui pritaria 50 % respondentų, tačiau 44 % jam prieštarauja. Įdomu tai, kad šiai strategijai labiausiai priešinasi Švedija, tuo tarpu pietų ir rytų Europa jos atžvilgiu nusiteikusios palankiausiai. Kadangi švedai garsėja geru anglų kalbos mokėjimu, natūralu, kad anglų kalbos tarptautiniam bendravimui, jų manymu, visiškai pakanka. Ir priešingai, pietų ir rytų Europos gyventojams atrodo, kad mokėti anglų kalbą nepakanka. Tokį požiūrį greičiausiai lemia didelis šių regionų gyventojų judumas ir glaudūs ryšiai su tomis Europos valstybėmis, kurios nelinkusios su atvykėliais ar verslo partneriais bendrauti anglų kalba, pavyzdžiui, Prancūzija ir Vokietija – šalys, kurių nacionalinės kalbos priklauso prie vadinamųjų „didžiųjų“ kalbų. 84 procentai europiečių sutinka, kad kiekvienas Europos Sajungos gyventojas turėtų mokėti vieną užsienio kalbą, tačiau mano, kad jos visiškai pakanka. Tokiu atveju galima neabejoti, kad daugelis europiečių ir toliau rinksis anglų kalbą. Jau dabar iš visų 25 Europos Sajungos valstybių aukštųjų mokyklų studentų apie 25 % mokosi vokiečių arba prancūzų, 10 % ispanų ir mažiau kaip 5 % rusų kalbos. Bet vidurinio lavinimo įstaigose anglų kalbos mokosi jau beveik 90 % visų mokinii („Eurobarometro“ 2005 m. duomenys). Nereikia pamiršti, kad šiandieninai studentai – ne tik rytdienos vartotojai, mokytojai ir rinkėjai, tai ir būsimieji politikai. Kokiai kalbai jie teiks pirmenybę, nesunku numanyti. „Eurobarometro“ 2006-ųjų apklausos duomenys liudija, kad tarp motyvų, skatinančių mokytis kalbos, neįtikėtinai mažai respondentų paminėjo su tapatybe susijusią kalbą mokymosi paskata – pavyzdžiui, norą gerai mokėti savo tėvų kalbą arba jaustis tikram europiečiui. Vadinas, daugelis

europiečių stengiasi naudotis visais, kokie tik įmanomi, *lingua franca* mokėjimo vaisiais, tačiau dar nelinkę patvirtinti anglų kalbos viešpatavimo viešai, formaliai susitarimais. Neapsisprendimas padeda nuslėpti šią faktinio pasirinkimo ir viešosios visuomenės nuostatos priešpriešą.

Skeptikų nuomone, numatyti Europos kalbų (žinoma, išskyrus anglų) ateities neįmanoma, nes gausybė Europos įstaigų, keliaisdešimt vyriausybių, tūkstančiai Europos Sajungos valstybių mokyklų tarybų, milijonai įmonių ir bendroviių, pusė milijardo privačių piliečių diena iš dienos sprendžia, kokią darbo, užsienio ryšių ar vaikų mokymo kalbą rinktis, nesusimąstydamis apie tolimesnius savo politikos ar savo pasirinkimo padarinius. Jeigu kurios nors kalbos vartojimą vis didesnė bendruomenė ima įsivaizduoti kaip tiesiausią kelią visapusiškos politinės ir ekonominės naudos link, galima neabejoti, kad tą kalbą rinksis vis daugiau žmonių.

Išklausius gana kritiškų vertinimų ir niūrių prognozių, gali atrodyti, kad tokios mažos, retos, nekonkurencingos – nesvarbu, kaip jas pavadinsime – kalbos kaip lietuvių ateities neturi. Ir vis dėlto taip néra. Daugelis politologų, filosofų ir kitų sričių teoretikų dar visai nesenai vienu balsu teigė, kad tautinė valstybė yra praeitis. Tačiau komunizmo žlugimas Sovietų Sajungoje ir Rytų Europoje vėl iškélė į dienos šviesą tautinės valstybės idėją. Autentiška tauta, tautiškumas vėl dramatiškomis aplinkybėmis pasirodė pasaulio scenoje. Akademinė pasaulio bendruomenė vėl panūdo ieškoti visas liberaliosios minties atstovų prognozes paneigusios šiuolaikinio pasaulio visuomenių ir valstybių raidos priežascių. Tarkim, pripažinti politinės ekonomikos specialistai teigia, kad globalizacijos procesas gali sukelti kompensacines jėgas, kurias sustiprina tautinė valstybė. Kiti tvirtina, kad didžiausia pasaulinės valstybinės sistemos problema yra užtikrinti taiką. O prievertos, taigi ir valdžios bei kontrolės, monopolis priklauso valstybei, todėl tautinė valstybė yra reikalinga pasaulinei tvarkai palaikyti. Gvildenama ir naujo tipo nacionalizmo – jau nebe etninio, bet pilietinio nacionalizmo – koncepcija, pagal kurią globalizmas turėtų paskatinti tautinių valstybių visuomenių pilietinę santalką. Turint galvoje, kad bet kuri politinė teorija yra ne kas kita kaip mėginimas paaiškinti jokioms teorijoms nepaklūstančią tikrovę, ateitis teikia vilčių ir tiems, kurie nerimauja dėl savo tautos ir kalbos likimo.

Language Policy in Europe without Borders

In the last decades the language policy in Lithuania and not only in this country has been more and more dependent on the actions at supranational level.

The most influential of these actions is **globalisation**, which simultaneously affects economies and technologies, politics and culture (including language, historical heritage, religion, attitudes, etc.). It is also followed by new information processes, which stimulate creation of knowledge societies that communicate in a multimedia through electronic means. In the political and cultural discourse the theme of globalisation and its impact on languages receive very contradicting opinions. The following consequences of globalisation are forecasted to the so-called small national cultures and languages:

- The importance of low culture, as universal culture, may dramatically increase against high culture and this may limit the traditional language norm, which is oriented to high culture.
- Territorial borders may lose their importance and the role of history knowledge may decrease. It may result in the deterioration of a standard language tradition.
- Migration processes may intensify and the countries of lesser-spoken languages may shrink.
- The culture barriers may fade and a multicultural reality may start dominating.
- Consumer values may take over esthetical and ideological values.
- Segregation may increase and a big number of society groups may be excluded from the mainstream of economic and cultural development.
- The society groups which will actively involve in ‘global life’, will use ‘the global’ and ‘the local’ languages at best (and they will likely be English and national/native languages).

Globalisation process stimulates the transition of languages to a new phase of functioning, that is, to a new cultural competition at the supranational level. Before emergence of communication technologies, which eliminated state borders, the language could only be used within the territory of a country and separate language policies were in power to influence this process considerably. Today the languages in the territories of the countries cannot develop without involving into competition with other languages. The competition occurs not among the languages themselves but at the level of world culture. According to some analysts, this culture can neither be controlled nor managed.

The **EU language policy** has a crucial influence on language policies not only in Lithuania but also in other European countries. The Union declares the idea of protecting the variety of European cultures and languages, but the process of multilingualism meets obvious obstacles.

This is best illustrated by the policy of internal language in EU institutions. The key EU documents declare equality of languages of state members; however, principles underlying the assurance of this equality at the level of relations with society and at the national level are not clear. Though every of the 23 of national languages is an official language of EU institutions, they all are used only in the European parliament, the European Council, the Committee of Economy and Social Affairs and the Regional Committee. The working languages in the Commission are English, French and German, though theoretically the Commissioners may speak their national languages. Administration of Commission work in English and French. The working language in the Court of Justice is French and the cases are announced only in French and English. The Court of Auditors work in English, French and German and the Central Bank use English as their working language.

The principle of equality has not been implemented in the sphere of informing citizens. Some key EU documents and written information are not available in all the official languages. The website of European Commission is prepared in 23 languages (however only the initial levels of it), whereas that of the European Council is not. The search engine of the latter functions only in 23 languages.

The translation policy in EU institutions is not based on the principle of language equality. The key political documents and laws are drafted in one or several languages and only in the final stage they are translated into all the 23 languages. The European Parliament functions according to the system of six main languages: English, French, German, Italian, Polish and Swedish. The documents proposed in national languages are translated to these languages first and then into the other 17 languages. Interpreters also apply a similar system. Due to this, translation problems increase. Interpreters who translate talks of the MP are not well aware of the language they have to translate from and therefore, the thoughts of the speakers are distorted. The representatives of the so-called lesser-spoken languages usually switch to English. The production of written translation into these languages is very far from the development of national languages in the state members. This happens because the majority of documents are drafted in English or French. There is a strict regulation that a sentence in the initial, for example, French version has to be translated in one sentence, too. The outcomes of this are confusing translated sentences and not understandable ideas for ordinary people. Thus, EU institutions create new versions of written national languages, which recede from the standard languages. Finally, there are constant heated discussions about huge costs of translation and the necessity to proceed to one working language.

The influence of European Union on language policies in member states is obvious though representatives of EU institutions and various documents underline the fact that member states have to take care of their national culture and language protection.

For example foreign language learning policy in the member states is actively directed by the European Union. The outcomes of this supervision are clearly observed in Lithuanian education institutions.

The Law on Education of Lithuania only mentions a foreign language in the goals of education: 'to ensure knowledge of native language and foreign languages', that is, foreign languages are seen as an element of teaching content, but in Lithuanian education strategies, which focus on EU foreign language teaching programmes, there are clear plans to introduce models of integrated foreign language teaching. It is worth going deeper into the essence of such models.

Integrated teaching can be perceived in two ways: as foreign language teaching as well as transition to teaching in a foreign language. This transition can be gradual (with a few subjects being taught in a foreign language) or very sudden, the so-called immersion (when a foreign language becomes the only language of instruction). Application of the first method calls for seizure of integrated Lithuanian language teaching model, which is financed in the system of secondary education, though this model is seen as solution to improve the situation of a constantly decreasing level of young generation literacy. It should be remembered that European education experts negatively evaluate attempts to introduce an integrated teaching model in Lithuanian schools of ethnic minorities, when several subjects are taught in Lithuanian, because they consider it a tool to promote their assimilation; however they express favourable attitude to using the integrated model to teach foreign languages. The implementation of the immersion model (instruction only in a foreign language) would totally destroy the status of the Lithuanian language and would result in chain changes in the society life. Moreover, implementation of both models would stimulate not only deformation of state education system but

also social discrimination because these models are considerably more expensive and possible only in cities.

Not denying the importance of learning foreign languages, it is obvious that a short-sighted application of foreign language teaching methods promoted by the EU may not only limit possibilities for school learners to properly learn their national language but also enhance their motivation to choose higher education studies in a foreign language. Thus, well-established traditions of teaching separate subjects and the whole specialist training programmes in national languages may be stroked at the root.

The chain reaction was caused by the decision by the education ministers of leading European countries to enhance positions of English language teaching in school programmes. This decision created certain confusion not only in European education systems but also the life of European society in the 70s-80s of the last century. It actually undercut the stability of European value orientations. The European Union showed an example of controversial language policy, when under the pretence of cultural variety and international exchange started promoting student exchange among state members. What is the outcome of this step? Students or at least the majority of students, participating in the exchange programme, study in English. European universities compete about having foreign students offering different courses in English (this process has already started in Lithuania, too).

Why did it happen? According to some analysts, the Bologna process is strongly affected by an international tendency to refer to education as to market rather than public services. Influential international powers, which are concentrated in English-speaking countries, are inclined to treat higher education as a service industry, based on the World Trade Organisation. Whereas European countries are theoretically obliged to nurture own cultural and linguistic diversity, university autonomy and responsibility of higher education to the society. Commercialisation of higher education may lead to the situation that international market forces will destroy the autonomy of this public institution. One of the features of this process is a strengthening tendency to explain '(self-) internalisation' of education applying only one meaning: 'education in English'. If education system will blindly follow this path, there is a threat of losing academic domains of language use. Such processes are already observed in Scandinavian countries.

European science policy is slowly accepting the same tendency. Establishment of the common European science space, where English prevails, leads to weakening of motivation of the young scientists to study in their national languages, stimulate loss of academic domains, weaken the status of national languages and turn them into the language of everyday use. Even the languages, which were considered to be 'elite' languages some time ago and possessed all the modern language resources, such as French and German (especially the latter), are standing down their position to English in the academic space. Science is turning into business; therefore, the question of its obligation to the society rises.

The dimension of **ethnic minority policy** is important to national language fate. Prior to accession to the EU and now, Lithuania, as well as Estonia and Latvia, have been put under big pressure from European supranational institutions to ensure the rights of ethnic minorities. Though this pressure is not coming from the institution of the European Union, it is well known, that some of the requirements for membership derive from the doctrine protecting the rights of ethnic minorities. However, the EU does not officially have such. Though Lithuanian Seimas adopted the Law on Ethnic Minorities on January 29, 1991. Its Article 4 declares: 'in offices and organizations located in areas serving substantial numbers of a minority with a different language, the language spoken by that minority shall be used in addition to the Lithuanian language'. In its report on Lithuania of 1997, European Commission against Racism and Intolerance (ECRI), insisted on a more liberal norm in Article 13: 'It is advisable that in the regions, where the ethnic minority representatives form the majority of population, lawyers and other public servants could directly, without interpreters, communicate with citizens applying to them'. In other words, the Commission interprets Article 4 of the Law on Ethnic Minorities in the light of public, state or law paradigm rather than in one of human rights. They recommend using the language of ethnic minority as the second official language. However, the official document the Framework Convention for the Protection of National Minorities, chapter 30 does not provide for any **collective rights**. And this is understandable because the rights of ethnic minorities are attached to those of an individual and they have to be evaluated in this context. It should be emphasized that a thorough analysis of Lithuanian legislation shows that the current Law on the Ethnic Minorities is actually a tool of political elite, because human rights, that is, the rights of ethnic minorities, are ensured by other laws of the Republic of Lithuania and not on the basis of territorial principle. It is enough to mention the Laws on Public Administration, Education, Health care. Law and Legal Processes: they all eliminate any discrimination against language.

One more very important problem in the context of European integration should be also mentioned. We see that such traditional categories of national minorities rights as *national minority* and *national majority*, *language of national minority* and *language of national majority* as well as *assimilation* and *monolingualism* have gained an absolutely new content in Europe without borders.

The principle of the conceptions of national minorities' rights convention, which is promoted at the highest level in Europe, states that language policy, which is negatively directed to the minority language or restricts its use and leads to assimilation and monolingualism is morally outdated. Europe, as if closes its eyes against the fact that the majority of representatives of ethnic minorities in all the three Baltic states managed to live without national languages of these countries and that almost all the representatives of national majorities (90 % of Lithuanians) have never been monolingual. Bilingualism or (partially trilingualism) has been stable and historically proved. Declaring integration of ethnic minorities and ethnic group as their political objective, Lithuania just like Latvia and Estonia, aims to enable ethnic minorities and other linguistic groups to achieve stable bilingualism, that is, to learn the state language to properly involve in social and political life and integrate into the civic society. One more very important aspect, which is often neglected by European experts of national minorities rights, is that sometimes the categories such as *national majority* and *national minority*, and correspondingly, *national majority language* and *national minority language* are very conditional because at a certain regional level (especially now, when the internal borders are gone) these minorities may become regional majorities and their language may gain a status of a regional majority language. Besides, they may become a tool of internal pressure in hands of a strong minority and a tool of external pressure applied by powerful neighbours. A number of examples of this pressure are seen now. For example, it is hardly possible to apply classical and territorial principles of national minorities in modern Europe without discriminating the representatives of the new national and ethnic communities.

In the context of Europe without borders, one of the national minority protection documents, National minority language charter, is very controversial. Following this charter, the priority attention in member countries should be paid not only to lesser spoken languages but also to the languages, which are the majority languages in the context of the European Union, have the national status and are nurtured in other European countries. The document in question is fundamentally faulty because it separated the language from its users and sees them not as a tool for implementation of human rights but as an object in itself.

One of the biggest paradoxes in the European policy on protection of ethnic minority rights is that European Union documents do not refer to equal treatment due to language issues. For instance, the Treaty of establishment of the European Community, Article 13 states that it is obligatory to combat discrimination based on sex, racial or ethnic origin, religion or belief, disability, age or sexual orientation. Thus, the provisions of conventions of human rights and the main liberties protection employed in the Treaty are narrowed. As we see, the European Union lacks official policy on ethnic minorities. In such case, the constant reproaches of European experts to the member states are more than weird. Moreover, Lithuania has unilaterally adopted some of the biggest possible obligations in the sphere protection of ethnic minority rights. Article 29 of the Lithuanian constitution declares that human rights cannot be violated on the basis of nationality of language. The developers of the document must have followed the tradition of classical human rights conception, which equates discrimination on the basis of language to such variants of discrimination because of race or sex. In fact, the race cannot be changed, whereas language can be learnt. More over, there are no clearly defined criteria which would serve to identify if the requirement to know more than just native language while employing a person is a proof of discrimination on the basis of language or just the necessity imposed by particularity of business.

Generalising the discussed problems of ethnic minority policy, it should be emphasised that all the member states, whose national languages belong to the lesser-spoken language, are facing a unique challenge: to rally own national minorities and ethnic groups into the civic societies employing the national language, at the same time, to integrate these societies into the EU. The official European political discourse does not contain any recommendations how to motivate national minorities and ethnic groups for a double integration. Moreover, escalation of the theme on ethnic minority rights may only stimulate formation of parallel communities rather than that of civic societies. The seeds of the ideas about preservation of culture and language variety may only sprout out in their native land. We need to hope for the best that the European institutions will finally understand that some of the national majorities have acquired the state of minorities in the European context and that the protection of their cultures and languages should be prioritised.

Whatever strong economic and political factors we feel and whatever language policy is planned by the EU or its member states, the fate of European languages and cultures is determined by the society only. Language policy and the problem of national languages and national states' survival

have become one of the most active topics in both public and academic discourses in the whole Europe. Judging from publications in the press, Europeans seem to doubt that their governments, led by pragmatic intentions (globalisation, international trade and knowledge economy requires to promote the use of the 'world language'), will not leave the fate of lesser-spoken 'non-competitive' languages to market forces or to the enthusiasm of the society.

The complexity of problems faced in practical management of multilingualism can be seen in the fact of establishing a group of intellectuals to advice on employing of multilingualism in the dialogue of culture. This idea was generated by European Commissioner L.Orban, who was appointed to the post January 1, 2007, when multilingualism was announced a separate sphere of the EU policy. Under leadership of Amin Maalouf, a French literature representative, the intellectuals proposed the report 'A rewarding challenge', which suggests ways to strengthen the cultural dialogue and mutual understanding employing languages. These suggestions are also meant to ensure a strong link between the variety languages and European integration. The essence of these proposals is the idea of 'second mother tongue', or in other words 'personal adoptive language'. According to the authors, the citizens should adopt one or another language due to personal or professional reasons. The following most important objectives are set for the European Union:

1. Migration as an additional factor of implementation of the principle of multilingualism should be promoted in the EU. An immigrant, who lives and works in another country, learns the language and positively contributes to consolidation of multilingualism.
2. It is relevant to promote not only languages of the EU member states but also languages spoken outside the Union.
3. The Europeans, whose native language belongs to the world prevailing languages, have to learn a new language and, thus, eliminate the exclusion of 'monolinguals'.
4. The EU countries have to establish a joint organisation that would propagate the linguistic and cultural variety in Europe.

The European Commission promised to express their public opinion on the report this month. The Internet contains only official reports of some of the member states. The essence of the proposals is surprisingly simple: to increase the numbers of individuals who (also) know other languages than English, to establish a norm that an immigrant has to know the language of the hosting country. The latter suggestion has already been implemented in a big number of European and not only, countries as a norm of imperative law. Having in mind that the majority of Europeans, especially young people, have already selected English, a language of international communication, it is easy to predict that that the choice of the third one (differently from the expectations of the authors) will be a language from the top ten in Europe. However, the intellectuals did not provide suggestions how to motivate citizens to choose any of the so-called 'non-competitive' national or regional languages as their third language. In my opinion, 'A rewarding challenge' is similar to one more digest of behaviour norms. By the way, Scandinavian countries decided to promote learning of each other languages long time ago.

How the European society itself reacts to language policy processes? Having surveyed the public opinion about the statement 'a native language + two foreign languages' announced in Barcelona, the 'Eurobarometer' announced that 50 % of the respondents support it and 44 % are against such policy. It is interesting that the strategy meets the strongest opposition in Sweden, whereas residents in Southern and Eastern Europe express a more favourable attitude to the strategy. Since Swedish citizens are known for a good command of English, they think one language is enough for international communication. On the contrary, people from southern and eastern parts of the Union do not think that English is enough. Such attitude can also be influenced by a more intensive mobility of citizens and their closer links with the countries where English is unwillingly used as language of business communication (e.g. Germany and France) because their national languages belong to the group of the 'big' languages. About 84 percent of Europeans agree that every citizen of the EU should know at least one foreign language and think that it is enough. It is obvious that Europeans tend to further choose English. In the institutions of higher education in all the 25 countries of the EU, 25 percent of the students study German or French, 10 % of them study Spanish and less than 5 percent learn Russian. However, 90 percent of the school learners in general education schools choose English (Eurobarometer, 2005). We should not forget that school learners of today are not only consumers of tomorrow but also future politicians. It is easy to predict what language will be prioritised. The data of 'Eurobarometer' survey conducted in 2006 show that asked about motivation of learning languages, very few respondents pointed out the motive related to the identity (e.g. a wish to know the language of parents or to feel a real European). This means that a big proportion of Europeans want to get access to all the possible benefits of knowing *lingua franca* but are still unwilling to document the predominance officially. This dubious attitude allows for veiling of this contradiction between factual choice and public opinion.

According to sceptics, it is difficult to foresee the future of European languages (except English, of course), because a big number of European institutions, dozens of states, thousands of school councils in European Union, millions of institutions and companies, half of milliard of private citizens have to make choices what language to use for work, foreign relations or instruction at school without thinking much about the further outcomes of such choices. If a certain language will be seen as the straightest way to economic and political benefit, it will naturally be chosen by an increasing number of individuals.

Having listened to critical evaluations and gloomy forecasts, we may think that such rare, less-spoken and non-competitive languages as Lithuanian have no future. However, the situation is different. The majority of political scientists, philosophers and theoreticians of different spheres referred to a national state as a past. But the collapse of communism in the Soviet Union and Eastern Europe revived the bright idea of a national state. An authentic nation and national identity appeared on the world stage. Academic world community has started identifying reasons for modern world society and states development that would reject all the forecasts of representatives of liberal thoughts. For example, the specialists of political economy state that globalisation process may evoke compensational forces, which are strengthened by a national state. Others point out that the biggest challenge of world state system is to ensure peace. The monopoly of violence, power and control belongs to the state; therefore, the national state is relevant for maintenance of order in the world. A new conception of civic nationalism rather than ethnic one is also being discussed and according to it, globalisation should stimulate civic cooperation of the societies of national states. Having in mind that any political theory is an attempt to explain the reality, which does not obey any theories, the future also holds hope for those who are concerned about the fate of own nation and language.

Violeta MEILIŪNAITĖ

Lietuvių kalbos institutas

Lithuanian Language Institute (Lithuania)

Iššūkiai lietuvių kalbai – išsaugojimas, tyrimai, sklaida

1. Kadangi globalizacijos sąlygomis kyla du prieštarngi poreikiai – įsilieti į pasaulio bendruomenę ir išlikti savimi, reikia apgalvoti, kaip išlaikyti pusiausvyrą tarp šių alternatyvų. Šiame straipsnyje norima trumpai aptarti lietuvių kalbos situaciją integruojantis į Europos ir pasaulio bendruomenę, be to, stengiamasi išskirti kelis svarbesnius tikslus, kuriuos būtina įgyvendinti, norint išsaugoti kalbos funkcionalumą ir svarbą.

2. Europos ir pasaulio integracijos ir vis spartesnės komunikacijos procese lietuvių kalba patenka į dvilypę padėtį – susiduria su dviem skirtingais požiūriais į kalbos paskirtį ir reikšmę. Viena vertus, plačiai deklaruojama visuotinė nuostata, kad būtina išsaugoti kalbų įvairovę, kad nacionalinių kalbų apsauga ir puoselėjimas yra valstybinės svarbos dalykas. Kita vertus, kalbai tapus tarptautinės komunikacijos dalyve tenka atsižvelgti į ekonominius bei socialinius veiksnius. Pastarieji paprastai kur kas palankesni vadinamosioms tarptautinio bendravimo kalboms.

3. Europos vienijimasis ypač išryškina per pastaruosius šimtmečius susikūrusių įvairiakalbių tautinių valstybių politinių, ekonominiių, kultūrinių ir, žinoma, kalbinių santykų problemas. Akivaizdu, kad siekiant jas išspręsti reikia įvertinti bent dvi sąlygas: vienijimosi poveikį Europos kalboms ir kiekvienos iš šių kalbų įtaką siekiant bendrų vieningos Europos Sąjungos tikslų. Kaip tik čia ir susiduriama su dvejopu požiūriu į kalbos vertę ir funkcijas. Pirma, pragmatiškoje, vartotojiškoje visuomenėje, veikiamoje ne tik Europos vienijimosi, bet ir kitų globalizacijos procesų, kalbų įvairovė labiau suvokiamą kaip kliūtis, o ne kaip vertybė. Toks vertinimas gali būti siejamas su kalbos tik kaip komunikacijos priemonės suvokimu. Be abejo, tokis požiūris atrodo itin pragmatiškas ir ribotas, vis dėlto ekonominiai ir socialiniai kriterijai skatina būtent jį. Remiantis gryna vartotojiškomis vertybėmis, turėtų būti ieškoma vienos kalbos, kuri galėtų tapti visuotine komunikacijos priemone (Kévalienė, Raipa, 2007, 49). Kita vertus, europietiškos tapatybės samprata, savęs kaip Europos piliečio suvokimas kol kas yra daugiau teorinė savoka, kuri dar nepakeičia realios tautinės tapatybės. Kalba šiomis aplinkybėmis tampa savosios tapatybės išraiškos priemonė. Taigi šiuo atveju kalba atlieka ne tik bendravimo ir informavimo funkcijas, bet yra ir mąstymo įrankis (Kévalienė, Raipa, 2007, 49). Šis tautinės tapatybės aspektas paprastai labiau vertinamas tautiškai labiau vienalytėse valstybėse (Grumadienė, 2003, 8). Nors Lietuvos sąlygomis šis kriterijus galėtų ir turėtų būti labai svarus, vis dėlto tam svoriui įgyti reikia dar tam tikrų papildomų sąlygų. Mokslininkų pastebima, kad lietuviai savo tautinę priklausomybę vertina prieštarngai, tai stipriai atsiliepia ir kalbos vertinimui. Sociolingvistų teigimu, šiuo metu didžiausias savo tauta nėra visuotinis, dar nevisiškai pasitikima savo valstybe, todėl ir požiūris į savo kalbą pasidarė greičiau kritiškas nei lojalus (Grumadienė, 2003, 9). Kaip tik požiūrio į kalbą klausimas ir tampa svarbiausias, siekiant suformuoti, sustiprinti ir išlaikyti lietuvių kalbos prestižą. Todėl formuojant kalbos politiką pagrindiniu uždavinium tampa planingas ir kurybiškas valstybinės kalbos raidos veikimas taip, kad visuomenė suvoktų savosios kalbos vertę ir nenusiviltų jos galiomis (Smetonienė, 2005, 27–28). Akivaizdu ir tai, kad kalba neegzistuoja vakuumė. Ją veikia ne tik lingvistiniai, bet ir patys įvairiausi ekonominiai, socialiniai ir pan. kriterijai. Labai svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad valstybinės kalbos formavimas visų pirma yra socialinis darinys, susijęs su kitais esminiais elementais: nuomonų visuma, pažiūromis, tradicijomis, mitais, su visu kompleksu, kuris paprastai vadinas lingvistinė (ar kultūrine) aplinka (Kévalienė, Raipa, 2007, 46). Visuotinai sutariama, kad bet kokios politikos (ekonominės, socialinės ar kalbos) tikslas yra išspręsti problemas. Pirmiausia reikia apsibrėžti tikslinges veiksmus, kuriais būtų įmanoma išspręsti ar bent sumažinti problemas arba geriausiu atveju neleisti joms net atsirasti. Kalbos politikos problemas gali būti sunkiai suderinamos su etinėmis, socialinėmis, politinėmis, kultūrinėmis, kalbinėmis ir pan. normomis (Kévalienė, Raipa, 2007, 48).

4. Įvairių socialinių reiškinių kontekste funkcionuojanti kalba gali būti vertinama skirtingais pjūviais, bet pirmiausia labai svarbu fiksuoti pačius įvairiausius kalbinius duomenis – visų tarmių, įvairių amžiaus, gyvenamosios vietas, išsilavinimo ir kt. aspektais išskiriamu asmenų grupių, skirtingų laikotarpių ir t. t. Duomenų kaupimas turi dvejopą prasmę – viena vertus kaupimas yra pirmoji kalbos

išsaugojimo prielaida, antra vertus, tik surinkus duomenis galima kalbėti apie vienokius ar kitokius tyrimus.

4.1. Kai imama kalbėti apie kalbos tyrimus, visada iškyla klausimas – ką reikia tirti? Turint galvoje tai, kad kalba yra gyvas ir nuolat kintantis reiškinys, visada lengvai terti, sakykime, istoriškai, t. y. pirmiausia kalbant apie tai, kas jau įvyko, ir tiesiog konstatuoti tam tikrą padėtį. Neneigiant istorinių tyrimų svarbos, reikėtų pasakyti, kad esamomis politinėmis sąlygomis itin svarbūs yra dabartinės kalbos padėties kitimai. Norint išskirti esamas kalbos vartojimo, požiūrio į kalbą, kitų kalbų įtakos masto problemas pirmiausia reikia sutelkti dėmesį į esamą padėtį. Suprantama, kad terti gyvą, nuolat besikeičiantį organizmą yra labai sunku. Vis dėlto, siekiant tinkamai valdyti kalbos procesus ir siūlyti tik tikrai reikalingas pataisas, tokie esamos padėties tyrimai yra gyvybiškai svarbūs. Čia, matyt, tik reikia palinkėti vaisingo kalbos normintojų ir šiuolaikinių kalbos raidos tyrėjų bendradarbiavimo. Akivaizdu, kad šiomis sąlygomis itin atsakingas vaidmuo tenka sociolingvistams – šiandien tikrai nebeįmanomi kalbos, atsietos nuo vartojimo aplinkos, adresato ir adresanto savybių tyrimai. Matyt, verta dar kartą pabrėžti, kad, stengiantis paveikti kalbos raidą, būtina siekti kalbos formuotojų ir tiesiog kalbėtojų, kitaip tariant, visuomenės, bendradarbiavimo. Tik visuomenė gali pasakyti, kas jai priimtina, ir būtinai kalbos tyrimai, kad būtų galima kažką pasiūlyti vartotojui vietoje vieno ar kito importinio kalbos produkto. Juk visai logiška siekti galimybės pavadinti naujai į vartoseną jeinančius objektus gimtaja kalba. Ir lygiai taip pat logiška vartoti tokius žodžius, kurie patogūs suprasti, ištarti ir neturi kokios papildomos, kad ir vien asociatyvios, konotacijos.

4.2. Be kalbos duomenų (kitaip dar galėtume pavadinti kalbos genofondo) kaupimo ir turimos medžiagos tyrimų bei vartosenos siūlymų, labai svarbus ir kalbėtojų santykis su vartojama kalba. Šiuo atveju išskirtinis dėmesys tenka kalbos duomenų sklaidai. Kalbos duomenys gali būti pateikiami labai įvairiais būdais ir orientuoti į pačią įvairiausią publiką.

Dažnai lietuvių kalba pristatoma užsienio atstovams ir siekiama parodyti, kokia tai unikali, archajiška, vertinga, įdomi, retkarčiai, jų akimis žvelgiant, egzotiška kalba. Be abejo, labai svarbu, kad apie lietuvių kalbą būtų kuo plačiau ir kuo daugiau žinoma. Kita vertus, būtina, kad lietuvių kalba būtų vartojama kaip galima dažniau ir apimtu kuo platesnę vartojimo sferą. Jeigu vartotojas nežino, kaip lietuviškai pavadinti vieną ir kitą gyvenimo realiją, jis renkas kitos kalbos siūlomas alternatyvas. Kaip tik todėl reikia atkreipti dėmesį į tai, kiek svarbus lietuvių kalbos prestižo plėtojimas ir patrauklus informacijos apie kalbą pateikimas patiemis kalbos vartotojams.

5. Viena iš sklaidos priemonių gali būti lietuvių kalbos sklaidai skirti lituanistikos centrai, kuriuose net ir labai rimta ir vertinga informacija būtų pateikama patraukliai ir žaismingai. Viena iš tokiu galimybių yra Lietuvių kalbos institute sukurtas Lituanistikos židinys, kuriame kaip tik ir rūpinamas, kaip sudominti lietuvių kalba, skleisti informaciją apie naujausius tyrimus, bendradarbiauti su įvairiomis tikslinėmis grupėmis. Toliau norėtysi pagrindiniai bruožais pristatyti Lituanistikos židinio veiklą ir lietuvių kalbos produktus, skirtus patraukliai lituanistinių žinių sklaidai.

5.1. Apibrėžiant Lituanistikos židinio paskirtį įvardijami tokie pagrindiniai tikslai:

- populiarinti naujausias kalbotyros mokslo žinias;
- ugdyti domėjimąsi lietuvių kalba, kaip viena svarbiausių nacionalinės tapatybės ir pilietiškumo sąlygų;
- propaguoti Europos daugiakalbystės ir kultūrų dialogo idėjas.

Apibendrinant šiuos tikslus galima pasakyti, kad stengiamasi išlaikyti pusiausvyrą tarp tautinio tapatumo stiprinimo ir integracijos į platesnį kultūrinį kontekstą. Lituanistikos židinys orientuotas į skirtingo tipo asmenų grupes ir į skirtingo tipo informacijos pateikimą, tame vystomas kelios skirtinges veiklos: specialistų edukacijos programa, *alumni* (absolventų) klubas, knygų klubas, informacijos centras, Kalbos muziejus ir kt.

5.2. *Specialistų edukacijos programa* skirta aktualiems terminologijos ir kalbos vartojimo klausimams pristatyti. Vykdant šią programą rengiami seminarai įvairių sričių specialistams, stengiamasi maksimaliai atsižvelgti į pačių klausytojų iškeltas kalbos problemas. Tam, kad seminarai būtų kuo produktyvesni, bendradarbiaujama su kolegomis iš Vilniaus pedagoginio universiteto, Vilnius universiteto, Mokslo ir enciklopedijų leidybos instituto, Žurnalistų sąjungos ir kt. Be pagrindinio tikslų – kalbotyros žinių sklaidos, dar stengiamasi ir plėtoti skirtingu su kalba susijusiu institucijų bendradarbiavimo tradiciją. Be abejo, labai svarbus ir skirtingu kartu kalbininkų tarpusavio bendravimas ir keitimasis idėjomis. Tam įkurtas *alumni* (absolventų) klubas, kuriame rengiami susitikimai, pokalbiai, parodos, per kuriuos jaunesnės kartos lituanistai gali pabendrauti su vyresniaisiais kolegomis neformalioje aplinkoje, geriau suprasti vieni kitus. Knygų klubo narių kol kas nėra daug, tačiau šio klubo veikla intensyvėja. Visiems nariams siunčiama informacija apie LKI renginius, leidžiamas knygas, organizuojamus knygų pristatymus, susitikimus su knygų autoriais. Taip stiprėja kalbininkų ir visuomenės

bendravimo įgūdžiai. Lituanistikos židinio Informacijos centre bendradarbiaujama su Europos informacijos centru, „Lietuviškomis knygomis“, planuojama bendradarbiauti su Vilniaus turizmo centru. Stengiamasi keistis dalijamąja medžiaga, skleisti informaciją apie lietuviškų knygų leidybą, Lituanistikos židinio veiklą, europinius kalboms skirtus renginius ir leidinius. Tai labai padeda siekiant įsivaizduoti lietuvių kalbos vietą šiandieninėje Europoje.

Bene patraukliausiai ir lengviausiai pastebima Lituanistikos židinio dalis – Kalbos muziejus, kuriame dera tradicinė rimta informacija apie įvairias kalbotyros kryptis ir žaidybinėmis užduotimis perteikiami žodžių darybos, žodžių kilmės, žodžių geografijos, kalbos istorijos dalykai. Pavyzdžiu, sudėliojus Lietuvos žemėlapį, galima išsiaiškinti, kaip skirtingose Lietuvos vietose vadinamas *serbentas* ar *rūpūžė*, tinkamai sutupdžius ant kalbų medžio šakų reikiamus paukščius – geriau įsivaizduoti indoeuropiečių kalbų sistemos modelį, pravėrus žodžių namelio langus paaiškėja, iš kur kilo žodis *ašara*, o kas sugalvojo rašmenis vadinti *raidėmis*. Lituanistikos židinyje galima pažaisti kirčiavimo žaidimą „Tadas Blinda. Kirčiavimas“ arba paméginti pakalbėti bet kuria Lietuvos tarme „Tarmių karaokėje“. *Kalbos muziejus* padeda plėtoti bendradarbiavimą su mokymo jstaigomis – čia galima organizuoti temines pamokas, tiesiog patraukliai išsiaiškinti, kokia turtinga lietuvių kalbos žodžių daryba ir pan. Šiuo atveju svarbiausiai tai, kad informacija néra pateikiama tiesmukai ir didaktiškai, kaip tik todėl ji gana lengvai įsimenama. Tikriausiai todėl Lituanistikos židinys yra patrauklus lankytojams – per mėnesį čia apsilanko apie 300 asmenų.

6. Trumpai apžvelgus esamus sunkumus ir pamąšius, kaip geriau juos įveikti, reikia dar karta pasakyti, kad išskirtinis vaidmuo tenka ne kalbos tvarkytojams, o kalbos vartotojams. Kaip tik todėl lituanistikai skirtų centrų reikia ne vieno, turi būti plėtojama susidomėjimą lietuvių kalba skatinančių edukaciinių žaidimų leidyba, skatintinas kalbos normų tvarkytojų ir tiesiog kalbos vartotojų bendravimas ir keitimasis idėjomis, nes tik tokiu būdu įmanoma vertai susidoroti su globalizacijos metu lietuvių kalbai iškyylančiais iššūkiais.

Literatūra

1. Valstybinės kalbos politikos 2003–2008 m. gairės.
2. Kévalienė Dalia, Raipa Alvydas. Pagrindiniai valstybinės kalbos politikos bruozai ir tendencijos. *Viešoji politika ir administravimas*. 2007, Nr. 19, p. 46–53.
3. Grumadienė Laima. Kaip įgyvendinsime kalbos politiką. *Kalbos kultūra*. 2005, Nr. 76, p. 7–16.
4. Smetonienė Irena. Lietuvių kalbos politika Europos kalbų politikos kontekste. *Kalbos kultūra*. 2005, Nr. 78, p. 23–31.

Challenges to Lithuanian Language: its' Preservation, Research, Dissemination

1. Two conflicting needs arise under conditions of globalisation in modern world: to merge with the world community and to preserve own identity. Therefore, it is important to find the balance between these two alternatives. This article briefly discusses the situation of the Lithuanian language while integrating into the European and world community. It also aims to identify the key goals which have to be achieved to preserve functionality and importance of the language.

2. In the process of European and world integration and constantly accelerating communication, the Lithuanian language finds itself in a twofold situation: it faces two absolutely diverse attitudes to the function and importance of the language. On the other hand, the general principle that a variety of languages has to be preserved and nurtured is a matter of national importance. On the other hand, after the language become a participant in international communication, it is important to consider economic and social factors. The latter are more favourable to the so-called languages of international communication.

3. Unification of Europe has highlighted problems of political, economic, cultural and linguistic relations that occurred in multilingualistic states that have been established in the last centuries. It is obvious that to solve them, at least to conditions have to be evaluated: the impact of unification on European languages and the influence of each of these languages striving for common goals of united European Union. It is here, that the ambivalent attitude to language value and functions occurs. Firstly,

in the pragmatic and consumer society, which is affected not only by processes of European unification but also by other globalisation-related processes, the variety of languages is seen as an obstacle but not as a value. Such evaluation may be related to perception of language only as a means of communication. In fact, such attitude to language is very pragmatic and limited; however, economic and social criteria stimulate only this one. On the basis of purely consumer-related values, one language should be found and used as a universal means of communication (Kévalienė, Raipa, 2007, 49). On the other hand, the perception of European identity remains a theoretical concept so far, which does not change the real national identity. Under such conditions, the language serves as a means of expressing own identity. Thus, it performs not only communicative and informing functions but also is a tool of thinking (Kévalienė, Raipa, 2007, 49). This aspect of national identity is valued more in mono-ethnic states (Grumadienė, 2003, 8). Though under Lithuanian conditions these criteria may be of high relevance; however, this importance still needs to be strengthened. Scientists think that Lithuanians express controversial attitudes to their national identity and this influences their evaluation of language. Sociologists state, that pride in own nation is far from widely spread and people do not rely on their state; thus, the attitude of Lithuanians to language is more critical than loyal (Grumadienė, 2003, 9). The problem of attitude to language has become most urgent trying to form, strengthen and maintain the prestige of the Lithuanian language. The main objective of language policy is to ensure a well-planned and creative functioning of state language development, which would enable the society to perceive the value of own language and to prevent them from disappointment in its powers (Smetonienė, 2005, 27–28). It is obvious that the language does not exist in the vacuum. It is conditioned not only by linguistic but also by various economic, social and other criteria. It is important to emphasize that state language development is a social formation. It is, first of all, linked with other key elements: the common opinion, attitudes, traditions, myths and with the whole set components usually referred to as linguistic (or cultural) environment (Kévalienė, Raipa, 2007, 46). Undoubtedly, the goal of any policy (economic, social or language) is to solve problems. Firstly, it is important to determine purposive action, which would enable to solve or at least to reduce the problems or even would prevent from them. Language policy problems may hardly be harmonised with ethic, social, political, cultural and linguistic norms (Kévalienė, Raipa, 2007, 48).

4. The language functioning in the context of different social phenomena may be evaluated applying different sections. But first of all, it is important to record different linguistic data (dialects, language of different age groups, education, living areas, from different periods). Accumulation of such information has a double function: it is a precondition for language preservation and only after collection of such information, different researches may be conducted.

4.1. There is always a problem: what to investigate? Having in mind that a language is a living and constantly evolving phenomenon, it is easier research it historically, that is, to focus on what happened in the past and present a certain situation. Without denying the importance of historical researches, it should be mentioned that under current political conditions, the changes in modern language are of high importance. To be able to define current problems related to language use, attitude to language and extent of the influence of other languages, firstly, it is necessary to concentrate on the current situation. It is obvious that investigation of a living and constantly evolving organism is a complicated task. However, such researches into status quo are vital striving for an appropriate control of language processes and suggesting correctives. Thus, we have to wish fruitful cooperation between specialists involved in language standardization and researchers of modern language development. Currently, the role of sociologists has become very important because it is impossible to investigate the language in isolation from environment of its use, addressee and features of addressee. Perhaps I should mention once again that in order to influence language development, it is relevant to ensure cooperation between language developers and its users, that is, the society. Only the society is able to point out what is acceptable to its members. Language researches that would suggest something instead of one or another imported product are needed. It is quite logical to seek for a possibility to name a new object entering our life in the native language. It is also logical to use such words which are convenient to understand, to pronounce and do not have additional connotations.

4.2. Next to language data (or language gene pool) accumulation, its investigation and new word suggestions, the relation between the language and its users is of high importance. Here, the emphasis should be laid on dissemination of language data. Such information may be presented in different ways and targeted at very diverse audience.

The Lithuanian language is often presented to foreigners as a unique, archaic, interesting and sometimes exotic language. It is very important to inform as many people as possible about the Lithuanian language. On the other hand, it is important to ensure the widest possible sphere of its use. If

a user does not know how to call one or another realia, s/he usually chooses alternatives offered in other languages. Therefore, it is necessary to draw attention to the importance of improving the prestige of Lithuanian and presentation of information about language to its users in an attractive way.

5. Centres of the Lithuanian Language Studies may perform functions of disseminating serious and valuable information on the Lithuanian language in an attractive and playful way. One of such possibilities is the Centre of Lithuanian Language Studies established in the Institute of the Lithuanian Language, which focuses on how to increase interest in Lithuanian, to disseminate information on the latest researches and to promote cooperation with different target groups. I would like to briefly present the activity of this Centre and the main products of attractive dissemination of Lithuanian language dissemination.

5.1. The main goals of the Centre of Lithuanian language studies may be pointed out:

- to popularise the latest knowledge of Lithuanian linguistics;
- to develop interest in the Lithuanian language as one of the key conditions for national identity and public spirit;
- to propagate ideas of European multilingualism and dialogues of culture.

Generalising those goals it should be pointed out that there are attempts to keep the balance between strengthening of national identity and integration into a broader cultural context. The Centre of Lithuanian Language Studies is oriented to groups of different individuals and to presentation of different information. Therefore, a number of activities are organized there: *programme of specialist education, alumni club, books club, centre of information, Language museum, etc.*

5.2. *Programme of specialist education* aims to present urgent issues of terminology and language use: seminars for specialists of different spheres are organised and an attempt is made to answer the questions raised by the participants of the seminars. To make these seminars as useful as possible, the cooperation with colleagues from Vilnius Pedagogical University, Vilnius University, the Institute of Science and Encyclopaedia Publication, the Union of Journalists, etc. has been established. Next to the main aim to disseminate knowledge of linguistics, the Centre focuses on establishing the tradition of close cooperation of separate language related institutions. The exchange of ideas and collaboration of linguists of different generations is also essential. The *Alumni club*, which holds meetings, discussions and exhibitions where Lithuanian language specialists of younger generations have a possibility to meet their senior colleagues in informal environment and to better understand each other. Members of *Book club* are few in number but its activity is getting more and more intensive. They all are regularly informed about the events in the Institute, published books and their presentations, meetings with the authors of books. This helps to enhance communication skills between linguists and society. *Information centre* cooperates with the European Information Centre, 'Lietuviškos knygos' and has plans to cooperate with Vilnius tourism centre. Its activity includes exchange of handouts, dissemination of information on publication of Lithuanian languages, the activity of the Centre of Lithuanian language studies, events and publications devoted to European languages. This helps to better visualize the place of Lithuanian in modern Europe.

One of the most attractive and noticeable parts of the centre is *Language museum*, which combines traditional and serious information on different trends in linguistics and game-like activities that allow to involve in word building, etymology and geography of words and find out facts of language history. For example, while assembling the map of Lithuania, one may find out how *serbentas* (currants) or *rupūžė* (toad) are called in different regions, or while putting birds representing different languages on the branches of a language tree to better perceive the model of Indo-European languages; having opened the windows of word house, a visitor finds out where the noun *ašara* (teardrop) comes from or who thought of the word *raidė* (letter) to call graphic symbols. The visitors of the centre have a possibility to play game of accentuation 'Tadas Blinda. Kirčiavimas' or to try out any Lithuanian dialect in 'Tarmių karoakė' (Karaoke of Dialects). *Language museum* promotes cooperation with teaching institutions: it is possible to deliver thematic lessons or to learn word building or other important language related issues in an attractive and playful way. In this case the information is not presented directly and didactically and thus, is easier memorised. This can be the reason for the popularity of the Centre of Lithuanian Language Studies: it receives about 300 visitors every month.

6. After a short overview of faced difficulties and possible ways of their solutions, it should be emphasised once again that not the language administrators but language users get the exclusive rights in this process. Therefore, more than one centre for Lithuanian language should be established, publication of educational games stimulating the interest in the Lithuanian language should be promoted, communication and exchange of ideas among language administrators and language users

should be intensified. Only such measures may help us to properly solve challenges related to globalisation that Lithuanian faces now.

References

1. Valstybinės kalbos politikos 2003–2008 m. gairės
2. Kėvalienė, Dalia, Raipa, Alvydas. Pagrindiniai valstybinės kalbos politikos bruožai ir tendencijos. *Viešoji politika ir administravimas*. 2007. No. 19. p. 46–53.
3. Grumadienė, Laima. Kaip įgyvendinsime kalbos politiką. *Kalbos kultūra*. 2005. No. 76. p. 7-16.
4. Smetonienė, Irena. Lietuvių kalbos politika Europos kalbų politikos kontekste. *Kalbos kultūra*. 2005. No. 78. p. 23-31.

Andrejs VEISBERGS

Latvijos universitetas, Latvijos kalbos komisija (Latvija)
University of Latvia, Commission of Latvian Language (Latvia)

Some Aspects of Latvia's Language Policy: Present Situation, Asymmetries and Challenges

Language policy in abstract terms

There are about 6-7000 languages in the world and only less than 300 states. It is clear from these numbers alone that multilingual states are a reality. Even those few countries that were mono-ethnic and monolingual have ceased to be so – mobility, migration, globalization and world media account for it. Language policy in a multiethnic state can be theoretically pursued in three possible ways:

1. It can be not pursued at all – the language issue can be depoliticised (e.g. like religious issues) and left solely to the individual. Yet in practice this is difficult to implement as laws, regulations, etc. are written in some language, government and media operates in some language. Thus some language will dominate and minority languages will be in an unequal, subordinate position, as ‘a free language market leads to language monopolies, just like in the world economy’ (Ketteman, 2001: 33).

2. Equal attitude to all languages irrespective of the number of speakers can be embodied in legislation. Also this variant is unreal. In some spheres a state can pursue multilingualism in several languages – signs in 3-4 languages (like Switzerland), merchandise supplied in 20 languages (like some consumer goods by Boss, Nike, Braun). Yet in how many languages can the state run without going bankrupt through enormous expenses, misapprehension and delays? Also one would find it difficult to determine the lower threshold of speakers – the fact that 5 Kurds have recently arrived in Lithuania should not make their language official for the state.

3. Languages can be classified and minority languages graded according to some principle – this reflects on the issue of the term ‘minority’. E.g. the big minorities are considered, the small ones are not, or regional minorities are taken as real, dispersed or immigrant minorities are not. Or historical minorities are viewed as ‘real minorities’ (like in Belgium, Slovenia) and the new ones are not. Or autochthonous languages are given a special status (like Liiv in Latvia), while others (Ukrainian, Estonian) are not. Or those unique in the world or dying are privileged (similar to care for biodiversity (Skutnabb-Kangas, 2000)), while others, having a native base in some other country are not.

Legal experts suggest it is extremely difficult or impossible to substantiate these issues legally, some attempt to refer to property rights that are developed through time, investment of effort (like squatters gain certain rights after a long period). These issues are usually decided politically and this is where language policy starts – the authorities through their mandate shape the sociolinguistic profile of the society even by simply defining the official language/s and minorities or go further by implementing certain policies.

A smooth non-conflict coexistence of multilingual communities in world experience is a rare case and sooner an idealistic concept than reality (Druviete 2001). The situation generally tends to develop towards a tension and conflict or integration on the basis of one group. Integration and trust building would aim at creating certain allegiance to the culture and historical experience (elements of ethnic nationalism) and loyalty to the principles of the state (elements of civic nationalism). Alienation from the country is unwelcome, without attachment to it individuals feel no responsibility for society and community, its social structure and cohesion, as a result political cleavages are created.

This is recognized in the Communication from the Commission to the European Parliament and the Council (21.9.2005) concerning ‘Terrorist recruitment: addressing the factors contributing to violent radicalisation’ which points out: ‘alienation from both the country of origin and the host country can make it more likely for a person to look for a sense of identity and belonging elsewhere, such as in a powerful extremist ideology’.

These issues are even more crucial for smaller states and languages facing competition from larger ones, having numerically superior speaker base, higher economic value of their language through economy of scale. Thus though by absolute numbers of speakers (exceeding a million) Latvian can be considered in a safe zone, population percentage ratios are more applicable for small states (Grima 2003:43). Market forces alone cannot ensure their development (Veisbergs 2005). For example, the English language industry (tools, books, dictionaries, etc.) alone is comparable to the GDP of some countries. Thus smaller languages find themselves in a catch 22 situation – they are not competitive

from the point of view of profitability, yet lack of investment in language tools may further reduce their competitiveness.

Latvian experience of the post-soviet years has shown that the most productive way of sustaining the language is by a consistent combination of educational, integrative, administrative and legal means. This fully corresponds to what was said by the great French 19th century liberty theoretician Jean Baptiste Henri Lacordaire: ‘Between the weak and the strong, it is freedom which oppresses and the law which sets free’ (*Entre le fort et le faible, c'est la liberté qui opprime et la loi qui affranchit*).

History

The 20th century brought considerable ethnic changes in Latvia (and the Baltic states). 1939 saw the repatriation of 60 000 Germans. From 1941 to 1949 about 110 000 Latvians were deported to Siberia and the Far North. In 1944 about 120 000 Latvians went into exile to the west. Latvia lost a quarter of its population. During the soviet years a large number of Russians, Ukrainians and Belarussians, mainly party officials, militaries, ex-militaries, KGB operatives, police officials and their families came to live in Latvia. This was not an ordinary migration process managed by the local government, but conducted by Moscow, the occupying force. There was also a huge influx of economic migrants, mainly manual workers for the factories that Moscow was building in the Baltic States. This process was similar in Estonia — ‘for those migrant workers and servicemen there was neither motivation to accommodate to the local life, nor to integrate into the society’ (Wegmarhaus 2007: 203). The newcomers were un-integrated linguistically and culturally – they had their own schools, study programmes, books, mentality. Russian speaking immigrants were not encouraged to learn Latvian while use of Russian in practice became mandatory for Latvians. Other traditional minorities had no linguistic rights, no schools, or publishing and were subject to forced assimilation. As a result of half a century of Soviet occupation Latvia experienced a radical change not only in its ethnic composition as well as in the use of the Latvian language which was gradually ousted from administration. Russian was the exclusive dominant language also in transport, industry, military and other domains (Latviešu 2007). The traditional multilingualism and plurilingualism (individual knowledge of several languages) characteristic of the Baltic region before the Second World War was gradually extinguished. Diversity was turned into straight-jacket uniformity of a soviet type. There was a real danger of Latvians becoming a minority in their own land. Officially bilingualism was considered a norm, but in fact it was asymmetrical societal bilingualism. In 1989 only 23 % of ethnic Russians were proficient in Latvian (cf. only 13.7 % of Russian-speakers in Estonia knew Estonian).

Ethnodemographic change of the Latvian population

Nationality/Year	1935	1989
Latvians	77.0	52.2
Russians	8.8	34.0
Belarussians	1.4	4.4
Ukrainians	1.8	3.4
Poles	2.5	2.2
Lithuanians	1.2	1.3
Jews	4.9	0.6
Roma	3.8	0.3
Estonians	0.4	0.1
Germans	3.3	0.1
Others	0.2	1.1

In fact it was a divided society – a two-community state was created where the Latvians, though as yet a majority, but in fact a minority in the larger towns, were the segregated natives. Modern research actually often characterizes the Russo-Soviet agenda as colonial in its character, deliberately eroding the Baltic languages and an act of ‘psychic annihilation’ (Jirgens 2006: 55). The tensions between the communities were not allowed to surface – any open defense of Latvian was characterized as ‘bourgeois nationalism’ and prosecuted. Knowing only Russian was considered a sign of ‘internationalism’ in the party/soviet parlance. The imminent extinction threat of the language made the language the main issue of the singing revolution.

Independence

Thus, when regaining independence in 1991 Latvia inherited a distorted, semi-colonial demographic and linguistic situation (the worst among the Baltic States) that had been deliberately formed in the 50 years of soviet rule. Latvia was (and still is) the European country with the highest proportion of minorities. Riga was (and still is) the only capital in Europe where titular nation constitutes a minority. The language issue had become the core of the national identity and the first to be addressed when conditions of glasnost and perestroika allowed certain freedom of expression. Thus Latvian regained its status as the state language in 1988 in one of the first steps towards independence. The first 'Law on the State Language' was adopted in 1989 under the soviet system yet.

State-making involved language policy elements. Language ideology issue was closely linked with political loyalty and citizenship. Researchers on these issues often talk about ethnic, state and regime identities (Karklins 1994, National 2001). For Latvia (and Estonia) full naturalization of soviet immigrants might have lead to an ideological clash and political chaos, as, for example, Russian and Latvian media were ideologically divided. The titular nation felt and still feels that it has been victimized by the (formerly dominant) minority, there was fear that the latter lacks loyalty and will collaborate with the powerful kin-state (Russia) (Hogan-Brun 2005b: 372). The two-community state model which would be strengthened by 'zero option' regarding citizenship was not considered as a good choice for the future (Zepa 2003: 85). Instead gradual obtaining of Latvian citizenship was proposed, with more and more liberal provisions introduced as years went by (praised in retrospect by Lucas (2008)). At present Latvian citizenship is automatic for people born after 1991 (if parents ask for it), or after 5 years of residence, passing of lower intermediate level language test and some knowledge of the Constitution. As a result since independence citizenship has been granted to 130 000 non-Latvians by way of naturalization (Diena 18.09.2008), 13 000 have obtained it in other ways. There are more ethnic Russian citizens than non-citizens at present in Latvia (~ 370 000:: 240 000) (www.pmlp.gov.lv. 2008). There are, however, still about 370 000 non-citizens (750 000 in 1995). The speed of naturalization varies, at present it is only about 3000 per year and various factors account for it.

The non-citizen population, however, does not perceive the citizenship law legally but symbolically and emotionally as directed against them. The minimal legal differences between the right of citizens and non-citizens do not promote naturalization. However there are still huge numbers of people not interested in naturalization, living in Latvia as non-citizen residents. Since they have not chosen Russian citizenship either there seem to be a complex set of motives behind such a decision (ideological views, feelings of loss of homeland (USSR), indifference, etc.)

Since independence the demographic situation of the titular nation has improved as a result of emigration of a part of recent newcomers in the 90ies, withdrawal of the Russian army and a slighter better demographic indicators of Latvians (despite a general decrease of population).

Ethnodemographic change of the main groups of Latvian population

Nationality/Year	1989	2008
Latvians	52.2	59.0
Russians	34.0	28.0
Belorussians	4.4	3.7
Ukrainians	3.4	2.5
Poles	2.2	2.4
Lithuanians	1.3	1.4

Since independence the Latvian language has functioned in all official spheres of activity. Its use was renewed in the state administration, armed forces and law enforcement agencies. Latvian today is the language of education for 70 % of pupils at school and this proportion is on the increase as a result of natural tendencies and gradual education reform. Latvian is the language of state higher education.

The transformation process included several stages: legally establishing Latvian as a state language, changing and inverting asymmetrical bilingualism; granting rights for the small minority languages (formerly assimilated by Russian); bolstering the status of the state language as the vehicle of integration, partially as language of education. This was achieved by gradual legal (2 Language laws 1989, 2000), administrative (various regulations) as well as educational means (Veisbergs 2006).

Present Latvian language policy issues

Multilingualism, global information exchange systems, tendencies of economic integration in the modern world create ever stronger competition among languages and even threaten to extinguish

many languages with a relatively large number of speakers. In such conditions languages that can follow the development of modern technologies have a better chance of survival. Each language is an invaluable cultural heritage of humanity and a basis of ethnic identity. The Latvian state has a particular responsibility to ensure the development of Latvian, as Latvia is the only state in the world that can take responsibility for the preservation and development of the Latvian language.

Present legislation

Latvian is the only state/official language (stated in the Constitution). Special rights/protection are provided for Liiv – the only autochthonous language apart from Latvian in the territory. Liiv (a Finno-Ugric language) however is a dying/dead language with a dozen or so native speakers. However, it is being studied, there is a Liiv society making use of some of the benefits accorded by law. Other languages are considered minority or foreign languages. After the 3-year transition period of 1989 – 1992, the linguistic legislation was consolidated. When a certain change of linguistic hierarchy and psychology had occurred, a new, very general, 'Official Language Law' (1999) was adopted and is in effect. The law defines the use of Latvian in public life, while its private use and use in private organizations is regulated only to the extent that it affects the legitimate interests of society and citizens (the latter point is being constantly discussed, as under the EU pressure the language demands for the private sector were watered down (see further)). The Official Language Law issues were further elaborated in various branch laws and Cabinet regulations. The status of Latvian as an official language was also enshrined in the Constitution (1998).

In a Data Serviss (2004) study about factors having facilitated the use of Latvian the most frequently mentioned answer is a greater necessity to use Latvian, indicated by 49.7 % of the respondents. Next come the Official Language Law (40.5 %), Latvian language test for obtaining the Latvian citizenship (34.8 %) and the official language proficiency test (33.8 %). The respondents mentioned the Education Law (25.1 %) and wider opportunities to acquire Latvian (22.8 %) less often. Thus emphasis on opportunities of learning Latvian is far from the leading factor in improvement of Latvian knowledge while legislative measures are far more important. Yet only an aggregate of all these factors has ensured the growth of Latvian language significance and a wider use of it in all spheres of life.

Russian and Russian-speakers

The central sociolinguistic issue of the Latvian environment is that of the theoretical and real position of Russian. Russian minority constitutes about 28 % (612 000 Russians in 2008) of population, and Russian-speakers about 37 % of population. With regard to the minority concept Russians or Russian-speakers create a big problem as they consist of the prewar minority (citizens, mostly acculturated) and postwar immigrants (Russian-speaking regardless of nominal nationality). The latter are largely non-citizens, unless married to citizens, born in the family of citizens, have acquired citizenship, born after 1991 when semi automatic Latvian citizenship became a norm. There are almost no compact settlements of minorities in Latvia, Russian-speakers are mainly concentrated in the towns – soviet time immigrants – apparatchiks, militaries, industrial workers. In the bigger towns Russian-speakers constitute about half of the inhabitants and their predominant employment in service industries creates the impression of a majority. Other minorities are also quite dispersed. There are places in the Eastern part of Latvia where Russian-speakers are in majority, but these are not historical settlements – mostly the result of postwar immigration. Also former small Belorussian and Polish villages have been mostly russified as a result of soviet policies (limiting choice between Latvian or Russian).

The cleavage/split of the society thus goes along the line of citizenship and language, behind which lies an ideological and cultural divide (perhaps similar to that of the Ukraine). The latter is, of course, greatly aggravated by some actions of Russia of late (incursion into Georgia, using of gas and oil export as a political weapon, speaking of the rightful zone of its interests, etc.). The historical and ideological issue is further muddled by part of the Russian-speakers (non-citizens) who consider themselves Soviets and claim Latvia is an illegal state, refusing to learn Latvian etc. This is the worst heritage of the soviet system which imposed the idea of internationalism – ethnically uprooted Russian-speaking mass that could be sent and directed according to the will of the communist authorities. The fact that Latvian society is in fact divided into two sociolinguistic communities, each exercising its own ethnopolitical discourse makes the integration/disintegration issue an unceasing source of problems for the state. Both communities (in towns) tend to be rather closed and self-sufficient.

In comparison with others the Russian-speaking minority is atypical – it feels self-sufficient, receives ideological and media support from Russia, partly lives in its own ideological and information and culture environment (numerous TV and radio channels, 50 local newspapers, etc.), feels certain

resentment at loss of the privileges, and identifies itself mainly by the language (Apine 2001:29) and the victory in the Second world war. These also happen to be the two issues where the Latvians viewpoint is radically different. Amazingly the pre-1940 history has disappeared from the community cultural/collective memory. There are hardly any assimilated (Latvianized) Russians, including the younger generation, who have lost their Russian skills. Russians are the only minority in Latvia that uses predominantly (98.5 %) native language in the family

The native language of Latvia's minorities (% of the speakers)

Nationality	Native language			
	Its own	Russian	Latvian	Other
Russians	98,7	98,7	1,1	0,2
Belorussians	29,7	68,2	1,7	0,4
Ukrainians	43,9	56,1	—	—
Poles	29,2	60,2	6,8	3,8
Lithuanians	80,0	12,3	7,7	—
Hebrews	17,6	80,4	2,0	—
Others	47,7	46,0	6,3	—

Druviete I. (red.) 1996.

In difference to other minorities Russian minority complains of its (lost) position, considers itself being discriminated politically (citizenship issue) administratively and linguistically. Accepting the status of minority after being *de facto* majority is something Russian-speakers find also psychologically difficult. The ideological confrontation is sustained and encouraged by the Russian media which is strong and radically and emotionally charged (in fact Russian Federation press is little read in Latvia)

Thus we observe in Latvia signs of a two-community state. This is manifested in different attitude to the Latvian history, culture and language. There is also a psychological problem relating to the issue of majority-minority. The majority (Latvians) are not fully conscious of being a majority (especially in towns) and expect someone to fix the situation and their state of mind; the minority (Russian-speakers) does not want to / cannot accept the status of minority. Because of the economic value of their language they indeed are a majorized minority. In this respect the Baltic states language situation presents a rather unusual situation that in its sum opens up new vistas for a review of some theoretical premises of sociolinguistics, as shown in the in-depth study of the 'Language politics and practices in the Baltic States' (Hogan-Brun Gabrielle et al 2008).

State Language policy and planning

Language planning is not used as a term in Latvian discourse. However, the sense of planning is very much part of the Latvian use of the term 'policy' and partly (concerning only Latvian) overlaps with what is called 'language cultivation'.

There are two basic policy documents in effect at present: State language policy guidelines (2005–2014), State language policy programme (2006–2014). Both are very similar, the second being more elaborate and concrete than the first. Latvian policy goals are 'to ensure the state language sustainability, linguistic quality and competitiveness in the Latvian and world market'. The Latvian State Language Policy Programme (Valsts 2006) sets 4 main tasks:

- Legal strengthening of the state language status
- State language education policy
- State language research, cultivation, development
- Participation of society in implementing the policy

Each task has the responsible institutions, activity plan, financing sources.

Education

Within the educational system one can see a gradual but steady change over the last 20 years. The soviet system allowed two parallel types of schools – with Russian or with Latvian language of instruction. From 1990ies the first Polish, Ukrainian minority schools, Lithuanian, Estonian, Hebrew, Belarussian, Roma classes were set up. 1995 Education Law Amendments provided for teaching 2 subjects in state language in primary school, 3 subjects in secondary school in minority schools. In 1998 new laws on education provided for bilingual approach in primary school (transition in 3 years) and higher education in Latvian in state higher educational establishments. School reform of 2004 provided for 60 % tuition in the state language in secondary schools (with a transition period of 3 years).

Latvian as a second language

Since the restoration of independence there has been a significant and rapid increase of people who possess Latvian as a second language. The knowledge of Russian and Latvian has equalized – about 80 % of Latvians know Russian and 80 % of non-Latvians know Latvian. The steadily increasing level of bilingualism amongst Russian speaking population is particularly characteristic of the younger generation (Hogan-Brun 2005a: 275). The national census of 2000 showed that the age 14 was a boundary in terms of Latvian and Russian skills (Mežs 2005). Among those under 14 there were more Russians who could speak Latvian than Latvians who could speak Russian. Above 14 the opposite situation could be observed. Theoretically as years pass the age limit will grow upwards and eventually the position of Latvian should become predominant.

Studies of how language affects integration and pay suggest that for young non-Latvians the main motives for learning Latvian are: prestige and opportunities, jobs and career needs. This is recognized also by many non-Latvian parents – more Russian speaking children are sent into Latvian schools – 22 % in 2002, 32 % in 2003 (Priedite 2005: 419). For older people also interest in passing language test, naturalization, helping children acquire Latvian feature as the main motives for learning Latvian. Yet one cannot talk of assimilation – it would be very difficult to find Russians who have lost their language. Non-Latvians mainly use Latvian in the workplace and in contact with public administration. On the other hand in the last years with the fall of Russian knowledge among Latvian younger generation, its lack is sometimes perceived as lowering competitiveness of the Latvian-speaking individuals.

New migration processes.

At present Latvia experiences emigration – mainly to Britain and Ireland. Official immigration is as yet insignificant. Yet as the need for workers is serious the guest workers (official and unofficial) for the time being are mainly Russians, Belarusians, Ukrainians, Moldovans who find it easier to adapt to the post soviet space and whom locals find easy to communicate with. This, however, bolsters fears that these people in a way strengthen the position of Russian. The reaction of the population towards immigration is negative – 70 % are against it. The mechanisms of linguistic integration both of guest workers and asylum seekers, however, are in place and they are based on the international and Latvian regulations -- asylum seekers and those seeking permanent residence must show knowledge of basic 2nd level of Latvian corresponding to WAYSTAGE level ensuring ability to communicate in simple sentences, read and understand simple texts, fill in forms etc.

The role of the EU in Latvian language policy change

European institutions mainly affected Latvian political thinking and legislation on language policy in the period before Latvia's accession to the EU (the soft power of persuasion was effective, as the aspiration to join was strong and accession criteria were to be complied with) (Hogan-Brun 2005: 367). The policies were mainly suggested, guided and monitored (respective Latvian institutions set up on the advice) by the OSCE and the Council of Europe, less so by the EU institutions (a later process). Since joining the pressure has been less felt – e.g. the so called school reform – passing over to 60:40 proportion of study in Latvian in secondary education for minority (Russian) schools was generally well received by the EU institutions, while the internal strife was considerably stronger than in the previous cases of ethnolinguistic conflict.

Looking back some see the positive elements of European influence in the fact that no real clashes between the ethnic groups based on linguistic issues erupted, though politically and ideologically the language issue was perhaps the central one in Latvia's transformations. On the other hand it is possible that no real conflict would have taken place even if the linguistic policies had been more radical and abrupt (taking into account the generally phlegmatic and sober nature of the Latvian nation as well as most of the semi-accultured Russian speakers). Yet this is more an issue of mentality and identity studies, and in addition a purely metaphysical exercise.

The vector of the European 'pressure' was always on the liberalizing side, enhancing minority linguistic rights, opening up naturalization possibilities. In a way they aimed at *limiting/slowing down the fast transformation of the language policy*, which the Latvian governments had started after escaping from the USSR. This reversal of the soviet asymmetric bilingualism presumed certain limiting of minority (Russian) rights. The pendulum swing after the 50 years of russification seems to have been the only realistic way how to alter the situation. Thus the state declared only one official state language and explicitly rejected a two-language policy. The transition periods in various spheres were reasonably short – usually 3 years.

The slowdown of the transformations resulting from the European institution pressure seems to have created new, additional problems in the medium/long term. The sometimes incoherent and contradictory demands (Hogan-Brun Gabrielle 2008), emphasis on universal human rights, application of the liberal European standards without fine-tuning them often did not take into account the real situation which was far from similar to any existing European Union state. As pointed out by Ozolins ...'universal principles of linguistic rights and language policies must be formulated so as to ensure that in the former colonialist cases there is not a perpetuation of the previous hierarchical language situation' (Ozolins 2002:3). The postcolonial situation and hierarchies has been corroborated in a serious sociological study of the Baltic Institute of Social Sciences that points out that 'the issue has to do with the situation of colonists and attitudes toward them, because Latvians perceive Russians as conquerors, while Russians perceive Latvians as a less 'important' nation, 'one that does not even have its own culture' (Integration 2006: 62).

Moreover some EU demands and their reasoning have proved to be unrealistic and evidently conceived under a general and nonspecific reasoning framework (Veisbergs 2008). Thus the liberalization of the citizenship laws and lessening the importance of language test for the above (another set of European demands that Latvia had to comply with) has not lead to the expected massive naturalization process – something that was clear to anyone living in Latvia. The language test was/is far from the main reason why a large part of the Russian speaking non-citizens fail to naturalize. Again the EU policies seemed to have disregarded the ideological issues that constitute the main barrier – something that is obvious to anyone with even a scarce understanding of the local situation.

The effect of the liberal minority language ideology that the European institutions pursued especially with regard to the minority language issue, in the concrete Latvian situation was perceived as favouring only one, albeit the largest, minority – Russians. This to a large extent made many Latvian citizens feel wary and suspicious about the European institutions, weakening their credibility. The general application of universal principles without taking into account the concrete situation and historical conditions lead to unwelcome situations, e.g. under the European pressure mandatory use of Latvian was excluded from private economic sphere (at the time when privatization was in full swing) and has lead to the situation that a consumer cannot demand use of Latvian in the service sector. As a result a strong distrust in European policies grew among Latvians in mid 90ies and has not disappeared today either.

On the other hand an interesting evolution of the EU image for the Russian speakers has been observed (Kjave 2005: 108). The EU insistence of active minority language pluralism policy and the 'battles' between the EU officials and Latvian government and parliament produced a positive image of the EU in the eyes of the noncitizens in the period 1995-2002, giving them a hope that sooner or later Russian would be declared a second official language and the situation would revert to the soviet practice. Yet after the Commission declared (2000, 2001) that Latvia had fulfilled its political accession criteria and no further concessions in the sphere of minority rights would be expected, the attitude changed and 44 % of Russians (as opposed to 19 % of Latvians) voted against the accession in the referendum of 2004. One can doubt that international frameworks developed in the West by the EU are suitable for transition countries without necessary adaptations, taking into account the specific conditions of the transition states. This issue might have a purely practical aspect if the EU enlarges further into the Ukraine, Macedonia, Bosnia-Herzegovina, Moldovo, Bosnia, etc.

Conclusions: accomplishments and problems.

Since independence there has been a serious emphasis on study of Latvian by those residents who had no knowledge of the state language. This has been done by various means and different methods, the incentives being both legal provisions of knowledge of the state language for certain positions and posts as well as other stimuli. A National Programme for Latvian Language Training was run from 1995. These activities have been rather heavily financed by the state as well as international organizations and other sponsors who recognized the very specific and painful situation Latvia faced as a result of the 50 years of subjugation. Education system alterations (see further) compounded this trend. As a result the knowledge of Russian and Latvian has equalized – about 80 % of Latvians know Russian and 80 % of non-Latvians know Latvian. The first figure has been stable; the second has risen from 20 % in 1990. Other sources provide even higher numbers – 90,6 % and 87,1 % respectively (Valodu 2006: 9). Knowledge of Latvian by non-Latvians though, is generally passive, not much used in everyday life.

The restoration and development of Latvian so far can be seen as a relative success story, keeping the ever changing balance between the democratic rights of individuals and the need to correct the historical injustice as well as securing the positions of the titular language in the competitive globalized world. Today Latvian is the official state language of the Republic of Latvia and the language

of integration into society. Since 2004 Latvian has been an EU official language. Latvian translators and interpreters make Latvian an active and fully-fledged official language of the EU institutions. These processes have been affected also by the political reorientation and integration in the Western structures – a rather fast linguistic reorientation has taken place and today most of the information (at least for the Latvian speaking population) comes mainly from the West. For young Latvians at school English is now the second language, followed by Russian and German, proficiency in other languages constitutes a small percentage. Education statistics, however, does not fully show the picture as natural bilingualism is widespread in cities. Yet the general tendency seems clear – gradually more and more Russians know Latvian, fewer Latvians know Russian and all tend to have a better command of English.

On the other hand absence of motivation can also be noted – one can live in Latvia with Russian alone, the information space of Russian is enormous, both in Latvia (local TV, radio; newspapers) and from the huge neighbour – TV, newspapers, etc.

Besides, as pointed out by Ostler ‘Russian even after the fall of communism remains a highly ideological language (Ostler 2006: 444). This can be seen also in Latvian politics – the most ardent defenders of Russian as a second official language of the state were Stalinist-oriented former Communists, now turned into populist trouble-makers that keep dreaming of the ‘internationalist’ soviet empire. Surveys show that Latvians still have a sense of being threatened and do not feel as a majority nation (Etniskā 2004: 14). 43,9 % of Latvians find Latvian threatened by other languages (Erntsone 2004: 23). The reasons for such a phenomenon can be explained by an older study – linguistic passivity, habit, indifference, politeness (Valodas 1996: 34). It seems behind these motives is the old minority complex.

Thus, though much has been achieved in revitalizing Latvian, its full state-language status is far from assured, because of the serious challenge posed by Russian. Latvian ethnopolitics is directed toward integration on the basis of the Latvian language and Latvian identity in a democratic way while ensuring the minority rights, language and culture. Thus national identity (or a partial return to the previous identity) would be fostered through law and public policies or the so called civic society, all within the framework of plurilingualism. Yet there are numerous variables (immigration, emigration, European attitudes, EU legislation and its interpretation, international relations, Russia’s position, demography, financial resources and expert capacity of research, etc.) affecting both the implementation of the goals and the real situation, that no certainty about the success of the policies can be expressed from an academically objective position. In such a tense sociolinguistic situation purely linguistic issues of Latvian (purism, changes in style, wordformation, borrowing, terminology, corpus issues, as well as the considerable English impact) take a secondary role.

However, a glimpse at the processes might suggest the scope of the latter. It should be pointed out that in difference to Lithuanian, Latvian has historically been rather open to outside influences and also today they attract only partial condemnation from the few purist-minded linguists and citizens.

The impact of English is huge (partly visible, partly covert) and certainly adds to the hybridity of Latvian. It should be pointed out, however, that this is the third big impact after German and Russian ones and as such can be also viewed as a blessing contributing to diversity.

As traditional impact we see the following:

- Colloquial loans:
kreizī (crazy), super (super), frīks (freak), vau (wau), kūl (cool), lūzers (loser); some are more adapted and Latvian derivatives have appeared: fīls (feeling), fakucis (fucker), fakains (fucking), tīnis (teenager).
- Neoclassical compounds:
politkorektums (political correctness), logistika (logistics), rafinērija (refinery).
- Semantic borrowing:
pele (mouse), zālīte (grass), attīstītājs (developer), laineris (liner), zaļais (green), pīlārs (pillar), sūkāt (suck), rullēt (rule).
- shifts in the so called ‘false friends’ category:
dekāde (decade), ambulance (ambulance), studija (study), aktivitāte (activity), kapacitāte (capacity),

More covert change can be seen in:

- Replacement of older loans:
elastība > fleksibilitāte (flexibility); pisuārs > urināls (urinal); kadri > personāls (personnel); multiplikācijas > animācijas (animation); ferments – enzīms (enzyme); leduslācis (from German Eisbaer (ice bear)) > baltais lācis (Russian belij medved (white bear)) > polārlācis (polar bear).

- Change of plural / singular system:
prasme/s (skill/s), tehnoloģija/s (technology/ies), politika/s (policy/ies), konsekvence/s (consequence/s), competence/s (competence/ies).
 - Midclippings (to make the older borrowings like English words):
optimizēt optimalizēt (optimize)
aktivēt aktivizēt (activate)
digitizēt digitalizēt (digitize).
 - Formation of etymological doublets with identical or close to identical sense,
e.g. želeja – gels (gel, jelly), novators – innovators (innovator).
 - Compounds and blends according to the English pattern
varastrīce ((political) powerquake) on the analogy of zemestrīce (earthquake),
Šmerļavuda [Šmerlis Holivuda] (Šmerlis – Riga outskirts where Latvian cinema industry centre was situated), Natoremonts [NATO remonts] (NATO repairs) on the analogy of eiroremonts, Ķeņineklis [Ķeņins piemineklis] (Lenin monument), cūkmens [cūka betmens] (pig Batman), Putinočets [Putins Pinočets](Putin Pinochet).
 - Contextual use of idiom has seen a ten-fold increase.
 - Compound phrases.
1. Hyphenation – a novel phenomenon even in short words like e-pasts (e-mail), e-pārvalde (E-government), i-banka, (internet bank)
 2. Long compound phrases (usually in attributive function)
Cars bija tikai peška, te-viņš-bija-te-viņš-zuda cars (Una 11.2005)
The tsar was just a pawn, he-was-there-and-he-was-lost tsar.

One can look at such broad changes as

- an activation of linguistic potentialities of the language under the influence of another language/culture, or
- a detrimental interference, linguistic and cultural imperialism, or
- a general standardization of languages with a consequent loss of cultural uniqueness.

Yet language changes always and a change is a sign of vitality, even if it is predominantly caused by an impact of the contact language. The contact with English, moreover, differs from the traditional one – it is only partly a direct type of contact associated with widespread bilingualism. Besides linguistic aspects are mostly outside the influence of linguists and politicians. Generally we are witnessing a huge expansion of the linguistic potential of Latvian within many language segments, certain depletion of Latvian within some user and use categories (impact of the modern fragmentary way of life where the visual supersedes the written, also the new communication forms (e-mail, messaging) which affect the old ones).

The priority remains the sociolinguistic functioning of Latvian in competition with the self-sufficient, economically more powerful and expansive Russian.

References

1. Apine I. (2001) Politoloģija. Ievads etnopsiholoģijā. Rīga: Zvaigzne ABC.
2. Communication from the Commission to the European Parliament and the Council (21.9.2005) concerning ‘Terrorist recruitment: addressing the factors contributing to violent radicalisation’
3. Data serviss (2004) Latviešu valodas attīstības un lietojuma problēmas. Rīga: Data Serviss
4. Druviete Ina (2001) Latvijas sociolinguistiskās situācijas monitorings. Rīga: LU LVI.
5. Ernststone V., Joma D. (2004) Latviski runājošo Latvijas iedzīvotāju lingvistiskā attieksme un valodu lietojums. Rīga: VVA.
6. Etniskā tolerance un Latvijas sabiedrības integrācija (2004). Rīga: BSZI.
7. Grima A.C. (2003) The Organization of Language Education in Small States and in States whose Language is a Lesser Used Language. In: The Organization of Language Education in Small States. Graz: European Centre for Modern Languages. 43-47.
8. Hogan-Brun Gabrielle (2005a) Language in Society across the Baltic Republics: A Comparative Overview. In: Journal of Baltic Studies. Vol. XXXVI. Nr.3. 273-282.

9. Hogan-Brun Gabrielle (2005b) The Baltic Republics and Language ideological debates Surrounding European Union Accession. In: Multilingual and Multicultural Development. Vol. 26: 5. 367-377
10. Integration Practice and Perspectives (2006) BISS.
11. Jirgens Karl (2006) Fusions of Discourse: Postcolonial/Postmodern Horizons in Baltic Culture. In: Baltic Postcolonialism. (Ed. Kellertas Violeta). Amsterdam, New York: Rodopi. 45- 81
12. Karklins Rasma (1994) Ethnopolitics and Transition to Democracy. Washington: The Woodrow Wilson Center Press.
13. Ketteman Bernhard (2001) Aspects of plurilingualism. In: Living Together. Council of Europe Publishing. 33-34.
14. Klave Evija (2005) Sociolinguistiskā šķelšanās Latvijā etnopolitisko diskursu un eiropeizācijas kontekstā. In: Latvija eiropeizācijas krustcejos. LU: SPPI. 92-116
15. Latviešu valoda 15 neatkarības gados.(2007) Rīga: Zinātne.
16. Lucas Edward(2008) The New Cold War: Putin's Russia and the Threat to the West. Palgrave Macmillan.
17. Mežs Ilmārs (2005) The Latvian Language in the Mirror of Statistics. Riga: Jāņa sēta Map Publishers.
18. National, State and Regime Identities in Latvia. (2001) Ed. Aivars Tabuns. Riga: BSC.
19. Ostler Nicholas (2006) Empires of the Word. London: Harper Perennial
20. Ozolins Uldis (2002) Post imperialist language situations: The Baltic Republics. In: World Congress of Language Policies. Barcelona.
21. www.linguapax.org/congres/taller/taller/Ozolins.html
22. Pilsonības un migrācijas lietu pārvalde <http://www.pmlp.gov.lv> , 2005
23. Priedīte Aija (2005) Surveying Language Attitudes and Practices in Latvia. In: Multilingual and Multicultural Development. Vol. 26:5. 409-424
24. Skutnabb-Kangas Tove (2000) Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights? London: Erlbaum.
25. Valodas situācija Latvijā (1996). Rīga: Latviešu valodas institūts.
26. Valodu prasmes ietekme uz ekonomiski aktīvo iedzīvotāju dzīves kvalitāti. Pētījuma pārskats. Rīga: Data Serviss, 2006.
27. Valsts valodas politikas programma (2006)
<http://ppd.mk.gov.lv/ui/DocumentContent.aspx?ID=4926>
28. Veisbergs Andrejs (2005) Challenges to Latvian in the Global Free Market World.
29. The Third International Scientific Conference 'Language and Culture'. Abstracts. Moscow. 23-25.9. 29-30.
30. Veisbergs Andrejs (2006) Lingua minoritaria i integracio a Letonia i als estats baltics/Minority Language and Integration Issues in Latvia and the Baltic States. In:
31. Abstracts of the 5th International Symposium on Minority Languages. Barcelona 19-21.10. p.17.
32. Veisbergs Andrejs (2008) Perceptions of EU multilingualism policies among Baltic language policy actors and media. In: VALS-ASLA Colloquium. Lugano.
33. Wegmarshaus Gert R. (2007) Minorities and Language Policies in Estonia: Historical Background and Current Situation. In: Acta humanitarica universitatis Saulensis. T4. 201-212.
34. Zepa Brigitā (2003) Citizenship, Official Language, Bilingual Education in Latvia: Public Policy in the Last 10 Years. In: 'Baltic States'. Looking at Small Societies on Europe's Margins. Ed. by Chr. Giordano, Alina Žvinkliene, Daniel Henseler. University Press Fribourg.
35. www.pmlp.gov.lv

Tadas TAMOŠIŪNAS

Lietuvos suaugusiuų švietimo ir informavimo centras
Adult Education and Information Centre (Lithuania)

Jvairūs požiūriai į valstybinę kalbą: tyrimų apžvalga

Šiame straipsnyje yra apžvelgiami keleto pastaraisiais metais atliktų tyrimų rezultatai, kurie reprezentuoja bendrojo lavinimo mokyklų bei aukštųjų mokyklų atstovų požiūrį į valstybinę kalbą ir, be to, atskleidžia jos atžvilgiu reikšmingus veiksnius: ugdymo turinio kaitą, kalbos šiuolaikinimo tendencijas, visuomenės poreikius kalbos atžvilgiu ir kt. Dėl ribotos straipsnio apimties jo autorius stengėsi nepiktnaudžiauti statistiniais rodikliais ir juos tekste pateikti saikingai, pailiustruoti tik svarbiausias tyrimų išvadas.

I TYRIMAS: LIETUVIŲ KALBOS (GIMTOSIOS IR VALSTYBINĖS) UGDYMO ORGANIZAVIMAS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOSE

Tyrimą užsakė Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, tyrimą atliko tyrėjų grupė: doc. dr. T. Tamošiūnas, G. Bužinskas, V. Leonavičienė, doc. dr. V. Salienė, I. Šutinienė, N. Toleikytė.

Tyrimo tikslas ir pagrindiniai klausimai

Atlikto tyrimo tikslas – ištirti lietuvių kalbos (gimtosios ir valstybinės) ugdymo organizavimą bendrojo lavinimo mokyklose.

Pagrindiniai tyrimo klausimai:

- 1 Koks požiūris į lietuvių kalbą skirtingose mokyklose?
- 2 Kokios socialinės ar kt. aplinkybės yra nepalankios lietuvių kalbos ugdymui bendrojo lavinimo programas vykdančiose mokyklose?
- 3 Kokios lietuvių kalbos programų turinio įgyvendinimo tendencijos (santykis tarp skirtinės ugdymo turinio dalių, mokinų ir mokytojų intencijos ir kt.) vyrauja mokyklose?
- 4 Kokios ugdymo turinio dalių (kalbinio, literatūrinio, kultūrinio ugdymo) proporcijos ir kaip tai veikia ugdymo rezultatus?
- 5 Koks santykis tarp visuomenės poreikių, valstybės reglamentuojamo ugdymo turinio ir jo įgyvendinimo ugdymo procese?
- 6 Kaip sudaromos sąlygos mokytis ir ugdytis lietuvių kalbą skirtinės tipo, skirtinės mokomosios kalbos ir pan. mokyklose?
- 7 Populiariausi lietuvių kalbos ugdymo metodai, galima metodų įtaka bendriems ugdymo rezultatams.
- 8 Kaip mokoma lietuvių kalbos (t. y. formuojami bendrieji kalbiniai ir komunikaciniai gebėjimai) per kitų dalykų pamokas?
- 9 Kokia mokinų pasiekimų kokybė ugdyant lietuvių kalbą skirtinės mokyklose?
- 10 Kokie ryšiai tarp lietuvių kalbos šiuolaikinimo ir lietuvių kalbos mokymo šiuolaikinimu?
- 11 Kokie veiksnių turi įtakos lietuvių kalbos mokymo šiuolaikinimui?

Tyrimo metodika

Siekiant atsakyti į tyrimo klausimus buvo taikomi šie metodai:

1. Mokinų ir lietuvių kalbos mokytojų anketinė apklausa.

Naudojant atsitiktinės lizdinės atrankos būdą buvo apklausta 8–10 ir 11–12 klasių 1612 mokinį pagrindinėse, vidurinėse (lietuvių, lenkų ir rusų mokomosiomis kalbomis), suaugusiuų mokyklose. Pagrindinis kintamasis, pagal kurį buvo parenkami respondentai, buvo mokyklos tipas. Duomenų statistinį patikimumą pagal bendrą duomenų masyvą nusako 4 % paklaida, pagal mokyklos tipą ir mokomąją kalbą – 5 % paklaida. Taikant sisteminės atsitiktinės atrankos būdą buvo apklausa 240 lietuvių kalbos mokytojų skirtinės tipo mokyklose.

2. Repräsentatyvi Lietuvos gyventojų apklausa.

Siekiant išsiaiškinti visuomenės požiūrį į lietuvių kalbos šiuolaikinimą pasirinkta reprezentatyvius visuomenės apklausos forma. Tiriamoji visuma – 15–74 m. Lietuvos gyventojai. Rezultatai atspindi visos Lietuvos gyventojų nuomonę bei pasiskirstymą pagal amžių, lytį, gyvenamają vietą, išsimokslinimą, perkamają galią. Apklausos rezultatu paklaida neviršija 3 %. Imties dydis – 1110 nuolatiniių 15–74 metų Lietuvos gyventojų.

3. Interviu su ekspertais

Aiškinantis ryšius tarp lietuvių kalbos šiuolaikinimo ir lietuvių kalbos mokymo šiuolaikinimo, buvo atlikta ekspertų apklausa. Interviu būdu apklausti 8 ekspertai: lietuvių kalbos ugdymo strategijos rengėjai, mokymo programų kūrėjai, vadovėlių autoriai ir kt.

4. Tekstų analizė (mokymo programų ir vadovėlių)

Atliekant tyrimą buvo analizuojamos lietuvių kalbos mokymo programos ir vadovėliai. Metodas leido surinkti duomenis apie ugdymo turinio dalijų proporcijas, įvertinti lietuvių kalbos mokymo šiuolaikinimo tendencijas.

Lietuvių kalbos funkcijos ir šiuolaikinimas mokinį, pedagogų bei visuomenės požiūriu

- Beveik pusė Lietuvos vyresnių klasių mokinį (45 %) akcentuoja jos taisyklingumą. Trečdalis (35 %) teigia, kad svarbiausia šiandienos sąlygomis yra laisvai ir sklandžiai reikšti savo mintis įvairiose situacijose, įvairiomis temomis (nors ir ne visada taisyklingai), o 15 % pirmenybę teikia kalbos vaizdingumui ir turtingumui. Taigi galima teigt, kad kalbos funkcijų atžvilgiu ši tikslinė švietimo grupė yra savo nuostatomis gana nevienalytė.
- Lenkų ir rusų tautybės mokiniai truputėlį dažniau už lietuvius akcentuoja laisvo ir sklandaus kalbos vartojimo būtinybę (atitinkamai 39 % ir 31 %). Šį aspektą dažniau pabrėžia respondentai, kurių aukštesni kultūrinio šeimų kapitalo rodikliai – aukštesnis tėvų išsilavinimas, namuose daugiau knygų. Fiksuoti statistiškai reikšmingi skirtumai ($p<0,05$).
- Svarbiausia mokiniam taisyklingai (95 %) kalbėti lietuvių kalbos pamokose, o atotrūkis nuo kitų socialinių pedagoginių situacijų yra gana didelis – daugumai nėra svarbu taisyklingai reikšti mintis, rašyti šeimoje, bendraujant su ne lietuvių kalbos mokytojais, neformaliai bendraujant su bendraamžiais. Skirtumų yra pagal lytį ($p<0,001$) – merginos kalbos taisyklingumui visais atvejais skiria daugiau dėmesio.
- Lietuvių kalba ir jos vartojimas yra viena svarbiausių sudedamųjų etninio tapatumo dalij. Apibrėžiant lietuviškumą ji yra po gimimo ir augimo Lietuvoje, lietuviškų papročių laikymosi ir tapatinimosi su Lietuva. Pilietinio tapatumo struktūroje ji jau nebéra tokia svarbi, pirma yra Lietuvos paso turėjimas, pagarba įstatymams ir kitiems dalykams.
- Lietuvių kalbos mokytojai savo pažiūriu į šiuolaikines kalbos funkcijas yra faktiškai pasidalinę pusiau (paklaida nedidelė). Dalis jų (45 %) laikosi nuomonės, kad svarbiausia šiuo metu yra kalbos taisyklingumas, kita dalis (44 %) – kad jos laisvumas ir sklandumas įvairiose socialinėse situacijose. Tyrimas nefiksuoja statistiškai reikšmingų skirtumų pagal respondentų amžių, darbo stažą ir mokomąsių klases.
- Reprezentatyvios visuomenės apklausos duomenimis, apie pusę šalies gyventojų (54,7 %) laikosi nuomonės, kad svarbiausia šiuo metu kalbos taisyklingumas, trečdalis (30,9 %) teikia pirmenybę kalbos sklandumui įvairiose socialinėse situacijose, o beveik šeštadalis (12,9 %) pabrėžia kalbos vaizdingumo ir turtingumo svarbą. Kalbos taisyklingumą kaip statistiškai reikšmingą dažniau akcentuoja moterys ir vyresni žmonės, o tarp asmenų, turinčių didesnes pajamas ir išsimokslinimą, daugiau tokius, kurie nurodo kalbos sklandumo įvairiose socialinėse situacijose svarbą.
- Respondentų požiūris į kalbos kaitą ir jos subjektus gana skirtinges. Nei tarp mokinii, nei tarp lietuvių kalbos mokytojų nėra vyraujančio požiūrio, kaip geriausia reaguoti į kalbai kylančius iššūkius. Beveik pusę mokytojų ir trečdalis mokinii teigia, kad reikia saugoti lietuvių kalbą, o kalbos kitimą būtinai turi reguliuoti specialistai. Beveik trečdalis mokinii ir penktadalis mokytojų mano, kad kalba visų pirma yra bendravimo priemonė ir ją turi teisę keisti visi nebijodami naujadarų ir svetimybų. Trečdalis abiejų grupių respondentų laikosi konsensuso ir siūlo keičiantis kalbai derinti specialistų bei visuomenės nuomones.
- Dauguma mokinii ir mokytojų (maždaug po du trečdalius) teigia, kad ta lietuvių kalba, kurios mokoma(-si) šiandienos mokykloje, gana gerai tinka naujiems dabarties reiškiniams, procesams ir daiktams apibūdinti. Mažuma (beveik penktadalis) laikosi nuomonės, kad ji tinka visiškai gerai.
- Dauguma šalies gyventojų (59 %) teigia, kad reikia saugoti kalbos grynumą. Dažniau taip teigia

vyresni žmonės, o jauniausia šalies gyventojų dalis yra nusiteikusi lietuvių kalbos šiuolaikinimo požiūriu liberaliausiai – teigia, kad kalbą turi keisti visi, ir mažiausiai pritaria specialistų reguliavimui. Kaip ir mokinį bei mokytojų aplausų atvejais, galima teigt, kad visuomenėje nėra aiškai vyraujančios pozicijos lietuvių kalbos kitimo atžvilgiu.

Lietuvių kalbos ugdymosi sąlygos bendrojo lavinimo mokyklose

- Labiausiai mokinius lietuvių kalbos pamokose 2004–2005 mokslo metais vargino nerimas dėl besikeičiančių egzaminų reikalavimų. Trys ketvirtadaliai mokinį nurodė, kad ši problema juos labai vargino arba gerokai vargino. Kiek daugiau nei pusę respondentų vargino klasikinės ir šiuolaikinės literatūros ir tekstų analizės užduotys bei kalbos ir gramatikos pratimai, didelis reikalaujamas perskaityti literatūros kiekis. Nuobodžius, neaktualius vadovėlius ir kitas mokymo priemones kaip labai ar gerokai varginančią problemą įvardijo kiek mažiau nei pusė mokinų. Nelietuvių tautybės moksleiviai labiau nei lietuvių jaučia lietuvių kalbos pamokų stygijų ($p=0,000$) ir juos labiau vargina menkas kitų dalykų mokytojų dėmesys lietuvių kalbai. Aukštojo išsilavinimo tėvų vaikus labiau vargina per didelis mokinį skaičius klasėje ir, jų nuomone, nuobodūs vadovėliai ir kitos mokymo priemonės.
- Aštuoni iš dešimties respondentų pritarė teiginiams, kad mokykloje dirba mokytojai, padedantys siekti gerų rezultatų, pakanka lietuvių kalbos pamokų ir tinkamas mokinį skaičius klasėse. Mažiausiai mokiniai (37 %) pritarė teiginiu, kad mokykloje yra pakankamai jdomių, lietuvių kalbą populiarinančių renginių.
- Beveik dviem trečdaliams mokinį lietuvių kalbos užduotys pamokose ir namuose yra tinkamos, kaip per sunkias užduotis įvardijo kiek daugiau nei 20 % apklaustujų. Lietuvių mokyklų mokiniam dažniau (beveik trečdaliui respondentų) užduotys per sunkios negu nelietuvių mokomosios kalbos mokyklų mokiniam (beveik penktadalis). Respondentų lyties atžvilgiu fiksotas statistiškai reikšmingas silpnas koreliacinis ryšys ($r = 0,116$, kai $p = 0,000$). Vaikinai (29 %) dažniau negu merginos (18 %) įvardija lietuvių kalbos pamokų užduotis kaip per sunkias.
- Aštuoni iš dešimties respondentų pozityviai vertino lietuvių kalbos pamokose naudojamus metodus kaip padedančius mokytis. Pusei šios grupės respondentų mokymosi metodai yra nusibodę, jie pageidauja naujovių. Nelietuvių mokomosios kalbos mokyklų mokiniai pozityviau vertina mokytojų naudojamus metodus. Pozityvesnę nuomonę šiuo klausimu išsakė ir vidurinio (nebaigtu vidurinio) išsilavinimo tėvų vaikai.
- Kiek daugiau nei dešimtadalis mokinį teigė, kad visi mokytojai kalba taisyklingai lietuviškai. Kiek daugiau nei pusę mokinį pritarė nuomonei, kad dauguma mokyklos mokytojų kalba taisyklingai, o mažuma netaisyklingai. Lietuvių kalbos mokytojų nuomone, taisyklingai kalbantys ir to paties reikalaujantys pedagogai mokykloje sudaro tik apie šeštadalį (13 %) visų mokytojų.
- Keturiems iš dešimties mokinį literatūrinio ir kalbinio ugdymo turinio santykis lietuvių kalbos pamokose atrodo tinkamas, kiek daugiau nei trečdalį respondentų pageidautų daugiau dėmesio ir pamokų kalbiniam ugdymui.

Sociokultūriniai lietuvių kalbos ugdymo veiksnių

- Mokinį požiūriu, taisyklinga lietuvių kalba turi aukštą prestižą viešoje vartosenoje, taip pat ir darbo rinkoje, jie gana abejingi anglų kalbos plitimui viešuose pavadinimuose, jaunimo muzikoje, taip pat ir patys ne visose situacijose stengiasi vartoti taisyklingą kalbą.
- Taisyklingos lietuvių kalbos poreikj darbo rinkoje, kitaip negu mano kai kurie ekspertai ir mokytojai, mokiniai įsivaizduoja esant didelį, ypač mokėjimo sklandžiai formuluoti mintis bei rašyti be klaidų. Kiek mažesnę reikšmę įsivaizduojamoje profesinėje karjeroje jie teikia taisyklingam kalbėjimui. Profesinę karjerą su lietuvių kalbos mokėjimu labiau sieja moteriškos lyties respondentės, taip pat labiau lietuvių negu nelietuviai.
- Mokinį nuomone, didžiausią neigiamą įtaką jiems daro ne svetimų kalbų intarpai jų kultūrinėje informacinėje aplinkoje, o visų pirma netaisyklinga viešoji lietuvių kalba – ypač žiniasklaidos (45 %), autoritetingų visuomenės žmonių viešas netaisyklingas kalbėjimas (34 %) ir jaunimo žargonas (38 %). Neigiamą svetimybų ir kitų veiksnių įtaką kalbai labiau pastebi mergaitės ir mokyklų lietuvių dėstomaja kalba mokiniai.

- Tyrimo duomenys išryškino skaitymo reikšmę lietuvių kalbos ugdymui ir skaitymo bei jo poreikio skatinimo jau ankstyvoje vaikystėje svarbą. Taip pat didelę įtaką lietuvių kalbos ugdymui daro tokie šeimos kultūrinio kapitalo elementai kaip tévų išsilavinimas, tévų skaitymo poreikiai ir knygų skaičius šeimoje. Lietuvių kalbos ugdymo rezultatai labai susiję ir su tokiu skaitymo skatinimo jau ankstyvoje vaikystėje veiksniu kaip skaitymas vaikams šeimoje balsu.

Tyrėjai siekė pažvelgti į lietuvių kalbos mokymosi organizavimo problematiką kuo plačiau, kai kuriais atvejais dalį tyrimo aspektų būtų tikslina plėtoti ateityje. Pavyzdžiu, rezultatai parodė, kad nelietuvių mokyklų mokiniai mokydamiesi lietuvių kalbos dažniau naudoja kompiuterį, tačiau per mažai išnaudoja įvairias jo galimybes. Tyrėjai, suvokdami skirtingus lietuviškų ir nelietuviškų mokyklų kontekstus, taip pat supranta būtinybę kai kuriuos specifiškesnius klausimus papildomai tyrinėti ateityje. Kartu autorių grupė tikisi, kad atliktas tyrimas paskatins tiek švietimo specialistų, tiek ir visuomenės diskusiją dėl lietuvių kalbos mokymosi organizavimo tikslų, priemonių ir rezultatų.

II TYRIMAS: LIETUVIŲ KALBOS VARTOJIMAS AUKŠTOSIOSE MOKYKLOSE

Tyrimą užsakė: Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija, tyrimą atliko tyrėjų grupė: doc. dr. Tadas Tamošiūnas, doc. dr. Vilija Salienė, Gintautas Bužinskas, Olga Guseva, Inga Gaižauskaitė.

Tyrimo klausimai

1. Mokymosi priemonių lietuvių kalba naudojimas aukštose mokyklose.
2. Mokslinės (profesinės) terminijos lietuvių kalba vartojimas ir jos įtaka kalbos šiuolaikinimui.
3. Profesinės kalbos kultūros mokymas.
4. Studentų pasirengimo (lietuvių kalbos ir vartojimo įgūdžių) aukštojo mokslo studijoms vertinimas.
5. Baigiamųjų darbų vertinimas lietuvių kalbos vartojimo požiūriu.
6. Aplinkybių, nepalankių lietuvių kalbos vartojimo aukštose mokyklose skatinimui, išryškinimas ir įtaka.

Tyrimo metodika

Siekiant atsakyti į pagrindinius tyrimo klausimus buvo taikomi šie metodai:

1. Anketinės apklausos (kiekybinis metodas). Anketomis surinkti duomenys apie aukštose mokyklose naudojamas mokymosi priemones tiek lietuvių, tiek užsienio kalbomis, apie veiksnius, kurie daro įtaką taisyklingam lietuvių kalbos vartojimui, surinkta studentų ir pedagoginio personalo nuomonė apie profesinės kalbos kultūros mokymą. Taikant šį metodą buvo tiriamos dvi didelės grupės – pedagoginis aukštuju mokyklų personalas ir studentai – naudojant du klausimynus (abiejų grupių nuomonė atspindima 95 % patikimumu, galima 0,05 paklaida). Kolegių ir universitetų, kaip atskirų didelių grupių, rezultatai planuojami neperžengiant 0,1 paklaidos ribų. Siekiant papildomai reprezentuoti atskirų studijų sričių studentų nuomonę 90 % patikimumu (paklaida – ne daugiau 0,1) buvo apklausta po 200 (100 kolegijoje ir 100 universitetuose) kiekvienos studijų srities studentų ($6 \times 200 = 1200$). Iš viso apklausta 1200 studentų – 600 universitetuose ir 600 kolegijoje.
2. Ekspertų apklausa (pusiau struktūruotas interviu). Tokiu būdu apklausta 13 ekspertų, atstovaujančių aukštuju mokyklų administracijos atstovams, mokslininkams, Valstybinės lietuvių kalbos komisijos atstovams, dėstytojams ir kt. Surinkta įvairi informacija apie lietuvių kalbos, profesinės kalbos kultūros mokymą, jo kaitą, lietuvių kalbos vartojimo aukštose mokyklose veiksnius ir kitus svarbius tyrimo aspektus.

Bendros tyrimo išvados

- Beveik pusė Lietuvos aukštuju mokyklų studentų tarp šiandienių lietuvių kalbos funkcijų akcentuoja, kad svarbiausia yra laisvai ir sklandžiai reikšti savo mintis įvairiose situacijose, įvairiomis temomis (nors ir ne visada taisyklingai), panaši dalis išskiria kalbos ir rašybos taisyklingumą, o dešimtadalis pirmenybę teikia kalbos vaizdingumui ir turtingumui. Taigi galima teigti, kad kalbos funkcijų atžvilgiu ši tikslinė švietimo grupė yra savo nuostatomis gana nevienalytė.
- Tarp aukštuju mokyklų dėstytojų didžiausia dalis (pusė) laikosi nuomonės, kad svarbiausia šiuo metu yra kalbos taisyklingumas, trečdalies akcentuoja kalbos vartojimo laisvumą ir sklandumą įvairiose socialinėse situacijose. Tyrimas nefiksuoja statistiškai reikšmingų skirtumų pagal respondentų amžių, darbo stažą ir studijų sritis.
- Vertindami lietuvių kalbos vartojimą įvairiose socialinėse situacijose studentai gana aiškiai skiria

viešas ir neformalias, privačias situacijas ir viešajai kalbai kelia gana aukštus taisyklingumo reikalavimus, ypač kalbos vartojimui aukštojoje mokykloje. Jų požiūriu, taisyklinga kalba turi aukštą prestižą daugumoje viešų jos vartojimo situacijų, taip pat ir darbo rinkoje. Bet taisyklingos lietuvių kalbos vartojimo reikalavimus jie taiko ne visoms viešoms situacijoms, pavyzdžiu, jie gana abejingi anglų kalbos plitimui viešuose pavadinimuose, jaunimo muzikoje ir pan., taip pat ir patys ne visose situacijose stengiasi vartoti taisyklingą kalbą.

- Studentų nuomone, didžiausią neigiamą įtaką lietuvių kalbos vartojimui ir jos taisyklingumui doro visų pirmą netaisyklingą viešojo lietuvių kalba – ypač žiniasklaidos bei jaunimo žargonas. Studentai suvokia ir įvertina ne visus jų kalbinėje aplinkoje esančius ir neigiamą įtaką jų lietuvių kalbai darančius veiksnius, kai kuriems yra abejingi arba jiems pritaria. Studentai gana retai įžiūri svetimų kalbų grėsmę lietuvių kalbai, ypač anglų, tokiose situacijose, kaip kompiuterių programų kalba, nelietuviški jstaigų pavadinimai ir kt. Apskritai negatyvių lietuvių kalbos veiksnį atžvilgiu didelė dalis studentų yra ambivalentiški, tai lietuvių kalbos palaikymo požiūriu vertintina kaip pavojinga aplinkybė.
- Respondentų požiūrio į kalbos kaitą ir jos subjektus duomenys rodo, kad apie pusę studentų ir dėstytojų laikosi nuomonės, kad reikia saugoti lietuvių kalbos grynumą, o kalbos kitimą būtinai turi reguliuoti specialistai. Apie ketvirtadalį studentų ir trečdalį dėstytojų mano, kad kalba visų pirmą yra bendravimo priemonė ir ją turi teisę keisti visi nebijdami naujadaru ir svetimybių. Likusieji abiejų grupių respondentai laikosi konsensuso ir siūlo keičiantis kalbai derinti specialistų bei visuomenės nuomones.
- Tyrimo duomenys rodo, kad aukštuosius mokyklų studentai dažniausiai studijų reikmėms naudoja literatūrą lietuvių kalba (lietuvių autorių darbus arba į lietuvių kalbą išverstus darbus). Yra statistiškai reikšmingų skirtumų pagal mokyklų tipą ir studijų sritis. Dažniau už universitetų atstovus literatūra lietuvių kalba naudojasi kolegijų studentai, mažiau fizinių ir socialinių mokslių studentai. Verstiniais darbais dažniau naudojasi menų, biomedicinos ir technologijos srčių studentai. Dėstytojų atsakymai rodo, kad kokybiškam mokymo procesui organizuoti literatūros lietuvių kalba nepakanka.
- Jvairiai tyrimo metodais surinkti duomenys rodo, kad mokslinės profesinės terminijos lietuvių kalba kūrimas ir vartojimas viena problemiškiausių srčių. Anot ekspertų, tiksliuosius mokslių akademinė bendruomenė, palyginti su kitų mokslių atstovais, yra geriau įsisämoninusi šio darbo svarbą. Tiksliuosius mokslių terminai yra labiau lituanizuoti negu socialinių ar humanitarinių. Akademinė bendruomenė dažniausiai supaprastintai suvokia šio darbo esmę ir šią funkciją linkusi perduoti lituanistams. Studentų patirtis rodo, kad aukštosiose mokyklose nėra veiksminges nelietuviškų dalykinį terminų vartojimo ir pateikimo sistemos. Universitetuose dažniau nei kolegijose dalis dalykinį terminų pateikiami neišversti į lietuvių kalbą, taip pat dažniau ši aplinkybė būdinga fizinių ir technologinių mokslių krypties studijoms. Tik absoluti mažuma dėstytojų laikosi nuomonės, kad jų srityje mokslinė terminija lietuvių kalba yra nusistovėjusi, aiški ir visuotinai priimta. Nėra jokios aiškiau nusistovėjusios tradicijos, kaip pateikti terminus lietuvių kalba, – jie pateikiami ir originalo kalba, ir verčiami į lietuvių kalbą arba derinami abu šie būdai.
- Tyrimo duomenys vienareikšmiškai rodo, kad studentai suvokia profesinės kalbos kultūros mokymo būtinybę. Labiausiai toks kursas reikalingas socialinių mokslių studentams, mažiausia tokiam kursui pritaria technologijos mokslių krypties studentai. Faktas, kad dalis dėstytojų nežino, ar jų studijų programe dėstomas kursas iš dalies rodo menką jo statusą, palyginti su kitais studijų dalykais.
- Vertinant lietuvių kalbos taisyklingumo lygį aukštosiose mokyklose fiksuotos kelios priešingos ekspertų nuomonės. Vieni ekspertai mano, kad kalbos taisyklingumo lygis yra pakankamas, antri – nepakankamas, treti pabrėžia situacijos sudėtingumą ir akcentuoja teigiamas ir neigiamas tendencijas. Esminių skirtumų tarp universitetų ir kolegijų nefiksuota.
- Specialybės kalbos dalykas aukštosiose mokyklose yra dėstomas jvairiuose kursuose. Ekspertų nuomone, Valstybinės lietuvių kalbos komisijos rekomendacijų ne visada paisoma. Aukštosiose mokyklose nepakankamai skiriama kreditų ir valandų šiam kursui dėstyti. Mažiau „prestižinėse“ specialybėse ir universitetuose, kur mokosi daugiau mokinii, baigusių rusų ir lenkų dėstomosios kalbos vidurines mokyklas, studentų specialybės kalbos rezultatai yra prastesni. Specialybės kalbos

dėstymo kokybei neigiamą įtaką daro menkos mokinių žinios, kurias jie atsineša iš vidurinių mokyklų.

- Dokumentų analizė rodo, kad labai platūs kalbos kultūros kurso tikslai ne visada atspindi dalyko turinį, derėtų siaurinti dalyko tikslus ir nustatyti dalyko turinio prioritetus. Kalbos kultūros ir specialybės kalbos kursas turėtų būti labiau praktinio pobūdžio. Ugdymo turinje ir procese akcentuotinos ne klaidos, o kalbos normos. Tai nurodoma ir apibrėžiant dalykų paskirtį. Vertinant dėstomo arba dėstyto lietuvių kalbos kultūros kurso turinį, beveik pusė studentų teigia, kad dėstoma bendro pobūdžio kalbos kultūra. Tik kiek daugiau nei dešimtadalis studentų atsakė, kad jiems dėstoma speciali, prie studijuojamos programos pritaikyta kalbos kultūra. Ekspertų interviu duomenys taip pat rodo, kad kalbos kultūros kursuose specialybės dalykams skiriama per mažai dėmesio.
- Studentų savo lietuvių kalbos žinių (kalbėjimo, skaitymo, rašymo) vertinimas yra gana skeptiškas (mažuma įvertino savo žinias kaip labai geras). Be viešosios srities negatyvaus poveikio (netaisyklinga žiniasklaidos kalba, užrašai užsienio kalbomis ir kt.), tokiam vertinimui greičiausiai daro įtaką ir artimiausia studentų aplinka. Didelė respondentų dalis teigė, kad jų šeimos nariai, studijų draugai kalba lietuviškai dažniau netaisyklingai nei taisyklingai. Studentų apklausa parodė, kad ir dalies dėstytojų kalba yra taisyklingumo požiūriu nepatenkinama. Didelė dalis dėstytojų, studentų nuomone, nėra linkusi kreipti dėmesio į studentų kalbos taisyklingumą – pusė studentų dėl netaisyklingos lietuvių kalbos nėra sulaukę jokių pastabų ir nėra girdėję, kad kiti studentai būtų jų sulaukę. Dažniau už universitetų atstovus pastabų sulaukia kolegijų studentai, jie dažniau randa pataisymų ir rašto darbuose. Pastebima tendencija, kad kuo svarbesnis rašto darbas, tuo didesnis dėmesys kalbai.
- Tyrimas parodė ir problemišką lietuvių kalbos mokymo vidurinėse mokyklose ryšį su studijomis aukštosiose mokyklose. Daugiau kaip pusė studentų teigia, kad vidurinėje mokykloje įgytu žinių visiškai pakanka norint skaityti ir suprasti dalykinius tekstu, pusei respondentų beveik pakanka tokų žinių rašant rašto darbus. Ekspertų nuomonės šiuo atžvilgiu yra skeptiškesnės. Dauguma jų mano, kad į aukštąsias mokyklas studentai ateina silpnai pasirengę, lietuvių kalbos ir vartojimo įgūdžių trūksta. Svarbiausios šios situacijos priežastys: plati, nesubalansuota vidurinių mokyklų lietuvių kalbos programa, valstybinių egzaminų tvarka, priėmimo į aukštąsias mokyklas taisyklės. Aukštųjų mokyklų dėstytojai linkę manyti, kad pastaraisiais metais studentų lietuvių kalbos mokėjimas išlieka beveik toks pats arba blogėja. Beveik pusė dėstytojų mano, kad blogėja studentų gebėjimas taisyklingai be klaidų rašyti lietuviškai, nemaža dalis mano, kad blogėja ir gebėjimas kurti mokslinį rašytinį tekstą, žodyno turtingumas. Beveik visi dėstytojai sutinka, kad nepalankiai lietuvių kalbą veikia jvairūs visuomenės gyvenimo pokyčiai su naujomis technologijomis, internetu ir kompiuteriais plintanti anglų kalba, angliškas raidynas, žargonas, netaisyklinga kalba populiarai tam tikrose, ypač jaunimo, grupėse; užsienio kalbų svarbos didėjimas dėl studentų mainų programų ir tai, kad naujausia, aktualiausia mokslinė (profesinė) literatūra yra užsienio kalba.
- Didesnė dalis dėstytojų teigia, kad studentų darbai yra vertinami lietuvių kalbos taisyklingumo požiūriu, ypač baigiamieji pagrindinių studijų darbai. Tačiau ekspertų apklausa rodo, kad studentų baigiamieji darbai nėra nuosekliai ir sistemingai vertinami kalbos taisyklingumo požiūriu. Šiam darbui atliki akivaizdžiai stanga žmonių, lėšų, nėra aiškios vertinimo sistemos net atskiroje aukštojoje mokykloje. Lietuvių kalbos vartojimo taisyklingumas nėra prioritetas tobulinant akademinę veiklą. Palanki aplinkybė – didžioji dalis dėstytojų mano, kad būtent jie patys pirmiausia galėtų prisidėti šalinant nepalankias lietuvių kalbos vartojimo aplinkybes.

Donatas SMALINSKAS

Valstybinė kalbos inspekcija

State Language Inspectorate (Lithuania)

Lietuvos valstybinės kalbos politika ir kalbos priežiūra

Formuoti sąmoningą piliečių požiūrį į valstybinę kalbą ir garantuoti teisinę jos apsaugą buvo numatyta 1922 m. rugpjūčio 1 d. Steigiamojo Seimo priimtoje Lietuvos Valstybės Konstitucijoje. Tuo metu pirmą kartą šalies istorijoje lietuvių kalba tapo oficialia valstybine kalba. Ji įgijo visas teises ir buvo vartojama visose gyvenimo srityse.

Įsitvirtinusi lietuvių kalba stiprėjo, ja buvo rūpinamas ne administracinėmis, o visuomeninėmis priemonėmis. Jono Jablonskio, Juozo Balčikonio, Antano Salio, Prano Skardžiaus ir kitių kalbininkų veikla padėjo lietuvių kalbą pritaikyti naujoms gyvenimo reikmėms, padaryti ją mokslo ir kultūros kalba. Įsteigta Lietuvos kalbos draugija rūpinosi bendrinės kalbos ugdymu ir norminimu, išleido ‘Kalbos patarėjų’ ir periodinį „Gimtosios kalbos“ žurnalą. Per mokyklą, spaudą, radiją, įstaigas bendrinė kalba išplito įvairiose visuomenės gyvenimo srityse, buvo apibréžtos ir rašomojoje kalboje įtvirtintos svarbiausios rašybos, skyrybos, žodžių darybos ir vartojimo normos. Kartu su mokslo raida sparčiai plėtojosi terminija, bendrinę kalbą labai praturtino suklastėjusi grožinė literatūra. Visuomenė buvo nusiteikusi gerai išmokti ir taisyklingai vartoti bendrinę kalbą. Veikė lietuviškos mokyklos, parengta daug kvalifikuotų lituanistų. Gana taisyklinga lietuvių kalba buvo leidžiamos knygos, laikraščiai, kalbama per radiją, teatre. To meto rašytojų kūrinių kalba jau buvo visiškai artima šiandienei, susiformavo funkciniai lietuvių kalbos stiliai.

Per palyginti neilgą Lietuvos Nepriklausomybės laikotarpį buvo įtvirtinti bendrinės kalbos pagrindai.

1988 metais lapkričio 18 dieną tuometinė Konstitucija papildyta atitinkamu straipsniu – antrą kartą lietuvių kalba paskelbta valstybine. Atsirado juridinis pagrindas grąžinti lietuvių kalbai prarastas pozicijas, įtvirtinti ją visame oficialiame ir viešajame gyvenime, gaivinti pačią kalbą, skirti jai nuolatinį dėmesį ir globą. Iki 1988 m. beveik penkiasdešimt metų valstybinės kalbos funkcijas Lietuvoje atliko rusų kalba. Nuosekliai skatinama dvikalbystė buvo apėmusi visus visuomenės sluoksnius. Lietuvių kalba nebuvo draudžiama, bet svarbesnais atvejais pirmenybė buvo teikiama rusų kalbai. Rusiškai vykdavo oficialūs posėdžiai, pasitarimai, rusiškai tvarkė dokumentaciją ir susirašinėjo pagrindinės Lietuvos įmonės ir įstaigos, reikšmingiausią mokslo sričių darbus lietuvių irgi dažniausiai turėjo rašyti rusiškai. Lietuvių kalba neteko prestižinės bendravimo kalbos pozicijų.

Didelėmis kalbininkų ir visos visuomenės pastangomis pavyko išsaugoti rašomosios kalbos standartą, toliau ugdyti terminiją ir testi norminimą, bet kasdieninė vartosena buvo taip užteršta rusiškais, kad lietuvių kalbai iškilo reali išsigimimo grėsmė. Ir tik tautos išsivadavimo sajūdis leido vėl atkurti teisines normalaus lietuvių kalbos gyvenimo prielaidas, sustabdyti tolesnį jos griovimą. Savarankiška valstybė yra būtina sąlyga, kad kalba galėtų išlikti ir natūraliai plėtotis, taigi valstybinės kalbos politika pradėta nuosekliai rūpintis 1990 metais atkūrus Lietuvos Respublikos Nepriklausomybę.

Bendra šios srities veiklos strategija buvo išnagrinėta ir aptarta, priimti sprendimai ir su kitomis Baltijos šalimis: 1992 metais Rygoje vykusioje Latvijos, Estijos ir Lietuvos konferencijoje buvo numatyta karto siekti valstybių kalbų teisių, laikytis principinių pozicijų dėl kalbų vartojimo.

Nuo lietuvių kalbos paskelbimo valstybine giliojo tuometinės Aukščiausiosios Tarybos Prezidiumo įsakas, o 1995 m. sausio 31 d. priimtas Valstybinės kalbos įstatymas. Jame nustatytos pagrindinės valstybinės kalbos vartojimo viešajame gyvenime sritys, reglamentuota jos apsauga, kontrolė, teisinė atsakomybė už šio įstatymo nesilaikymą. Prieš dvejus metus parengta šio įstatymo nauja redakcija. Priimta ir daugiau svarbių teisės aktų, kuriuose nustatytos valstybinės kalbos vartojimo sritys.

Susirūpinta ir kalbos tvarkybos institucijų veikla. Nuo 1976 metų veikusiai visuomeninei Lietuvių kalbos komisijai prie Lietuvos mokslo akademijos buvo suteiktas valstybinės įstaigos statusas. Valstybinė lietuvių kalbos komisija prie Lietuvos Respublikos Seimo turėjo spręsti ne tik norminimo, bet ir valstybinės kalbos statuso įgyvendinimo klausimus.

1990 metais įsteigta Valstybinė kalbos inspekcija pradėjo kontroliuoti, ar lietuvių kalba vartojama oficialiai ir viešai, ar laikomasi bendrinės kalbos normų. Nors ir sunkiai, valstybinė kalba pamažu tapo visų Lietuvos tautų gyventojų savastimi. Suprantama, kad staiga pasikeitus situacijai norinčiųjų mokytis lietuvių kalbos atsirado labai daug. Valstybė šį gyventojų norą padėjo įgyvendinti: įsteigtas Lietuvių kalbos centras, organizuoti kalbos kursai darbo vietose, leidžiamos mokymo priemonės

ir kt. Norinčiujų mokytis lietuviškai itin padaugėjo 1992 m. priėmus Vyriausybės nutarimą „Dėl valstybinės kalbos mokėjimo kvalifikacinių kategorijų“. Šis teisės aktas konkrečiai nustatė, kurias pareigas einantys darbuotojai turi mokėti lietuviškai ir išlaikyti egzaminą pagal vieną iš trijų kategorijų. Asmenims, neišlaikiusiems minėto egzamino ir neturintiems valstybinės kalbos mokėjimo pažymėjimų, Kalbos inspekcija taikė administracines nuobaudas. Šis sunkus procesas vyko sklandžiai, be įtampos, nepažeidžiant tautinių mažumų atstovų teisių. Valstybinės kalbos statuso įgyvendinimo terminai buvo griežtai reglamentuoti, bet kartu laikomasi nuosaikios kalbos politikos. Ypač tai buvo svarbu tose vietovėse, kuriose kitakalbiai sudarė daugumą (Vilniaus mieste ir rajone, Šalčininkų, Trakų, Švenčionų rajone, Klaipėdoje, Visagine).

1990 metų teisės aktai nenumatė jokios atsakomybės už valstybinės kalbos nevartojimą. Kaip vieną iš sprendimo būdų Kalbos inspekcija Aukščiausiajai Tarybai pasiūlė papildyti Administracinių teisės pažeidimų kodeksą ir nustatyti administracinę atsakomybę už valstybinės kalbos nevartojimą viešuosiuse užrašuose, gaminu pavadinimuose, vartojimo instrukcijose, už Valstybinės lietuvių kalbos komisijos nutarimų, Valstybinės kalbos inspekcijos pareigūnų nurodymų nevykdymą. 1994 m. Kodeksas papildytas dar penkiais straipsniais, nustatančiais atsakomybę už įvairius valstybinės kalbos vartojimo pažeidimus: valstybinės kalbos nevartojimą atliekant tarnybines pareigas, dokumentų pateikimą, raštvedybos tvarkymą nevalstybine kalba, kino filmų, vaizdo medžiagos rodymą viešai be vertimo į lietuvių kalbą, autentišką Lietuvos vietovardžių formų nevartojimą.

Lietvių kalbos mokėjimo būtinumas apibrėžtas ne tik Valstybinės kalbos, bet ir Pilietybės, Valstybės tarnybos įstatyme.

Dabartiniai Inspekcijos uždaviniai – kontroliuoti, kaip valstybės ir savivaldybių institucijose, Lietuvos Respublikoje veikiančiose įstaigose, įmonėse laikomasi Valstybinės kalbos įstatymo, Kalbos komisijos nutarimų, kitų norminių teisės aktų, nustatančių valstybinės kalbos vartojimo ir taisyklingumo reikalavimus. Inspekcija, įgyvendindama jai pavestus uždavinius, nagrinėja administracinių teisės pažeidimų bylas.

Kalbos priežiūra turėjo apimti visą Lietuvą, todėl 1990 metais Lietuvos miestų ir rajonų savivaldybėse pradėti steigti kalbos tvarkytojų etatai. Nuo 1995 metų savivaldybėms perduota valstybės funkcija – valstybinės kalbos vartojimo ir taisyklingumo kontrolė. Kalbos tvarkytojai prižiūri, kaip vartojama lietuvių kalba ir kaip laikomasi jos taisyklingumo reikalavimų savivaldybės teritorijoje, Kalbos inspekcijos vardu nagrinėja administracinių teisės pažeidimų bylas, konsultuoja kalbos klausimais.

Per Neprisklausomybės laikotarpį Lietuvoje sukurtas platus kalbos redaktorių tinklas: jie dirba Seime, Vyriausybėje, ministerijose, departamentuose, teismuose, televizijos ir radio stotyse, laikraščiu, žurnalų, knygų redakcijose, reklamos agentūrose, vertimų biuruose, kai kuriose įmonėse ir įstaigose. Šių specialistų darbas yra neginčiamai reikalingas.

Labai svarbu, kaip kalbos norminimo, tvarkybos ir priežiūros reikalus vertina visuomenė. Piliečiams sudarytos sąlygos konsultuotis, pateikti prašymus dėl Kalbos įstatymo pažeidimų, sužinoti apie galimas teisės aktų nevykdymo pasekmes. Iš laiškų, telefonų skambučių, elektroninio susirašinėjimo, tinklalapių komentarų, susitikimų matyti, kad Lietuvos gyventojai nori dalyvauti ir aktyviai dalyvauja priimant svarbius sprendimus dėl valstybinės kalbos dalykų, reikšti savo nuomonę. Todėl visuomenėi apie aktualius įstatymo vykdymo klausimus periodiškai pranešama per Lietuvos radiją, spaudoje, interneto svetainėje.

Kalbos priežiūros problemų yra nemažai, tačiau jų aptarimas néra šio pranešimo tikslas.

Nuo 2004 metų lietuvių kalba tapo viena iš oficialių Europos Sąjungos kalbų. Kaip ji bus vartojama (informacinių technologijų, ekonominių, darbo santykijų ir kitose srityse), priklausys nuo Lietuvos valstybinės kalbos vartojimo teisinių galimybių, kalbos norminimo, tvarkybos ir priežiūros, šalies demografinės padėties, visos visuomenės požiūrio į valstybinę kalbą.

II sekcija. Mokykla, studijos ir kalbos ugdymas

Session II. School, Studies and Language Teaching

Antanas SMETONA

Vilniaus universitetas

Vilnius University (Lithuania)

Valstybinė kalba ir aukštoji mokykla

Aukštajai mokyklai valstybinės kalbos padėtis ir deramas mokėjimas visada buvo ir bus labai aktualiai problema. Lietuvoje valstybinė kalba apie 80 % gyventojų yra ir gimtoji. Todėl studijos valstybine kalba turėtų būti nemenkas studijų kokybės garantas, ypač tose studijų kryptyse ir šakose, kur labiau dominuoja kūrybinių, o ne vien profesinių išgudžių jvaldymas. Deja, beveik 20 metų nepriklausomo gyvenimo patirtis neleidžia ramiai, be abejonių kalbėti šiaisiai klausimais: nerimą kelia ir esama bei suvokiama padėtis, ir nežinojimas, kaip turėtų viskas būti, t. y. iki galo neaišku, ko šioje srityje turime siekti, kokia būklė yra normali, ką lems ateityje vieni ar kiti sprendimai. Todėl bendrą valstybinės (gimtosios) kalbos padėtį aukštojoje mokykloje dabar galima apžvelgti ir bent iš dalies įvertinti bent dviem aspektais: a) motyvacija ir pasirengimas studijoms; b) kalbos ugdymo specifika aukštojoje mokykloje.

Motyvacija ir pasirengimas studijoms

Šiuo aspektu, žvelgiant iš aukštosios mokyklos pozicijų, nuveiki kažin ko negalima – paprasčiausiai galime tik konstatuoti padėtį ir prie jos derintis.

Iš bendrojo lavinimo mokyklos ateina labai įvairiai pasirengę absolventai – seniai netiesa, kad atrenkame tik geriausius, gabiausius, pasirengusius studijuoti. Tiesa tokia: abiturientas nuo vaikystės svajojo apie ekonomikos studijas, pateko į mašinų gamybą; norėjo į VPU, atsidūrė Marijampolės kolegijoje; ketino studijuoti žurnalistiką, o teko pradėti teisės studijas. Žodžiu, einama „mažesnių blogybių keliu“, o tai rodo vis menkėjančią motyvaciją. Ir ji tuo menkesnė, kuo didesnė pasirenkamųjų studijų programų skaita – nuo humanitarikos iki technologijų, nuo medicinos iki teisės. Tiesa, įvairaus išprusimo ir motyvacijos lygio absolventų pasiskirstymas po atskiras studijų programas dar priklauso ir nuo tų programų populiarumo. Šia prasme Vilniaus universitetas kiek geresnėje padėtyje, nes vis dėlto stojančiuju ši aukštoji mokykla vertinama aukštai, o jos programos atsiduria pageidaujamų studijuoti programų sąrašo viršuje. Tai leidžia atsirinkti kiek motyvuotesnius studentus, nei rodo bendrosios tendencijos.

Šalia šių sisteminių bendruju blogybių reikėtų atskirai paminėti labai nevienodą studentų pasirengimo lygi – turima galvoje būtent valstybinės kalbos vartojimo išgudžiai ir kompetencija. Kai kurių studijų programų studentų apklausos ir tyrimai atskleidžia visą (ne)kompetencijos paletę – nuo visiško neraštingumo iki puiakaus valstybinės kalbos jvaldymo. Apibendrintai galima skirti keturis kompetencijos lygius: a) visiškas neraštingumas (vos ne visuotinio aukštojo mokymo įgyvendinimo pasekmė – į aukštąją mokyklą patenka net tie, kurie iš principo nebūtų patekė, jei būtų bent kiek padoresnė konkurencija); b) pseudoraštingumas (taisykles išmano, bet teksto nesurezga – daug metų orientuoto į testų sprendimą valstybinio egzamino pasekmė); c) vienpusis raštingumas (arba rašo, arba kalba, arba nepakankamai apskaitę – ir besaikio testų rašymo, ir apskritai neharmoningo ugdymo pasekmė); d) deramas raštingumas (įvaldė tiek sakytinį, tiek rašytinį tekstą). Žinoma, esant tokiam skirtingam lygiui studijų organizavimas pasidaro labai keblus – tai juk ne specialybės dalykai ir didelių krūvių arba nedidelių grupelių tikėtis neverta.

Pastaraisiais metais lyg ir susivokta, kad valstybinės (gimtosios) kalbos ugdymą reikėtų pakreipti kompetencijų kryptimi – mokymo(si) procese ir egzaminuose randasi gerokai daugiau dėmesio tiek teksto suvokimui, tiek samprotaujamojo teksto kūrimui. Deja, dėl dalyko specifikos, ypač dėl tikslų (kaip matematikoje) vertinimo kriterijų nebuvo girdisi vis daugiau balsų grįžti prie gerokai objektyviau vertinamo žinių patikrinimo, t. y. testų. Vargu ar tai ves kompetencijų ugdymo kryptimi.

Kalbos ugdomo specifika aukštojoje mokykloje

Valstybinės kalbos ugdomo prasme aukštoji mokykla atsidūrusi labai prieštaringoje padėtyje: a) suvokia savo misiją puoselėti ir ugdyti mokslo ir specialybės kalbą – tai įpareigoja ir įstatymai, nustantys studijų kalbą; b) mokslo ir studijų internacinalėjimas diktuoja visiškai priešingas realias – neišvengiama pasiūla ir paklausa ir ištisų studijų programų, ir atskirų jų modulių užsienio kalbomis.

Mokslo kalbos puoselėjimas ir ugdomas

Mokslo kalbos puoselėjamoji ir ugdomoji misija reiškiasi studijų programų įgyvendinimu, mokslo darbų ir vadovėlių rašymu valstybine kalba, specialybės kalbos kursų įsivedimu. Deja, visa tai dažnai nepasiekia numatyty valstybinės kalbos ugdomo tikslų ir uždavinių. Priežastys pačios įvairiausios – netinkama dėstytojų kvalifikacija, netinkamas administravimas, netinkamas programų formavimas. Aukštojoje mokykloje tolimesnis valstybinės mokslo kalbos ugdomas turi vykti specialybės tekstu kūrimo ir suvokimo kryptimis, studijuojamų ir tyrinėjamų mokslo krypčių pagrindu. Tai rodo, kad aukštajai mokyklai reikia teksto kūrimo ir suvokimo kompetencijų (o ne tik taisykių žinojimo) ir kad tai vienodai svarbu tiek humanitarinėms, tiek vadinamų tiksliuojamų mokslo studijų kryptims. Deja, dar pasitaiko, kad per specialybės kalbos studijas nusileidžiama iki elementariausios kalbos kultūros arba elementarios rašybos ir skyrybos – tai mokyklinių spragų lopymas. Tiesa, kai kurie dėstytojai mėgsta patikrinti pirmakursių, ką tik išlaikius valstybinius egzaminus, lygi – pačiuose įvairiausiuose fakultetuose. Kai tikrinama diktantais arba testais, labai dažnai rezultatai gaunami labai liūdnai. Bet dėl to greičiausiai kaltos abi pusės: tiek dėstytojų pasitelkiama tikrinimo metodika, tiek netinkamai organizuoto valstybiniu egzamino recidyvai – specialiai sunkinamos užduotys, tikrinamas žinių reprodukavimas, o ne kūrybiškas taikymas ir interpretavimas. Valstybinės lietuvių kalbos komisijos iniciatyva buvo sukurta pavyzdinė specialybės kalbos programa, kuri aiškiai kreipia į kalbos vartoseną: viešasis kalbėjimas, mokslinio stiliaus tekstu kūrimas, terminologijos pagrindai ir pan. Šiaip ši programa yra pavyzdinė ir turėtų būti pritaikoma prie skirtinų studijų programų poreikių (fizikams, pvz., svarbiau rašytiniai tekstai, teisininkams – kalbėjimas). Deja, realiai neteko matyti rimbai adaptuotų specialybės kalbos programų. Greičiau atvirkšciai – laisvė adaptuoti dažnai paverčiama tradiciniu kalbos kladų sąrašu kalimu.

Specialybės kalbos ugdomui ir studijoms nepadeda ir administravimo klaidos. Dažniausiai specialybės kalbos studijos organizuojamos pirmuojuose semestruose, kai apie specialybę nutuokiamas dar labai nedaug – studijuojami bendrieji kursai. Neišmanant specialybės, jos terminologijos, dar nepradėjus tyrimų, žinoma, keblu kalbėti apie specialybės kalbą ar specialybės kalba. Medikai, beje, studijuoja ketvirtame ar penktame kurse. Kitas problemiškas dalykas: vis daugiau randasi studijų programų, kuriose apskritai atsisakoma specialybės kalbos arba ją keičia specialybės anglų kalba – tai greičiausiai lemia ir laiko stoka, ir studijų organizatorių supratimo ar net išprusimo stoka. Žinoma, prie to prisideda ir tai, kad nėra jokio privalomo specialybės kalbos mokymo reglamento.

Mokslo visuotinumo diktatas

Džiugu, kad dar tebegvydoja lietuviški mokslo ir mokslo populiarinimo žurnalai, rašomi įvairių sričių vadovėliai aukštajai ir bendojo lavinimo mokyklai – visus juos rašo ne kas kitas, o aukštųjų mokyklų ir mokslo institutų tyrėjai. Tai neginčijama mokslo kalbos ugdomo praktika. Deja, atrodo, kad mokslo politika, mokslo vadyba akcentuoja ir formuoja visiškai kitą kryptį – suprantamą, bet, deja, visiškai nepalankią lietuvių kalbos mokslinio stiliaus ugdomui. Tai galima vadinti mokslo visuotinumo diktatu. Valstybinės kalbos puoselėjimas natūraliai supriešinamas su tarptautinės konkurencijos neišvengiamumu ir mokslo tarptautiškumu – žinia, tautinio mokslo nebūna, publikuoti mokslo straipsnius angliskai yra prestižiskiau, būtinybė keistis studentais, dėstytojais ir idėjomis priverčia net atskirus kursus arba ištisas programas skaityti ir studijuoti angliskai ir t. t. Prie to prisideda gana prieštaringa mokslo politika lietuvių mokslo kalbos ugdomo atžvilgiu. Turiu galvoje tai, kad mokslo funkcionieriai formuoja visiškai kitą kryptį – ne valstybinės, o užsienio (paprastai anglų) kalbos ugdomą: patyrinėjau kelių mokslo krypčių publikacijas, įregistruotas SKVC skelbiamoje duomenų bazėje. Tai įskaitytiniai, prestižiniai, pinigus institucijai nešantys straipsniai, monografijos. Įdomu, kad kai kurių mokslo krypčių įregistruoti straipsniai anglų kalba sudaro daugiau kaip 90 % visų straipsnių. Nei mokslo populiarinimo (kas paprastai publikuojama lietuviškai), nei vadovėlių mokyklai ten nė pėdsakų nėra. Negalima sakyti, kad tai yra nelogiška ar ketinimai nedori – mūsų mokslo idėjos turi būti žinomas pasaulyje. Bet ar neužmirštama, kad pasaulio mokslo idėjų pažinimas ir sklaida Lietuvoje irgi labai svarbus mokslinės veiklos aspektas, kuris neišvengiamai turėtų prisdėti ir prie lietuvių mokslo kalbos ugdomo? Ar čia nėra tas atvejis, kai pragaras gerais norais grindžiamas: tikrai juk nesunku rasti algoritmus, pagal kuriuos ir tarptautiškumas būtų išlaikytas, ir lietuvių kalbos mokslinis stilius ugdomas. Žinoma, negalima paneigtai ir tokijų atvejų, kur jokie algoritmai nepadės. Juk esama mokslo krypčių,

kuriose visame pasaulyje dirba keliausdešimt mokslininkų. Abejonių nekyla, kad jų mokslo kalba bus kokia nors anglų, vokiečių arba rusų.

Kitas labai svarbus klausimas – studijų kalba. Teoriniu lygiu tai suprantama ir aišku. Prisiminkime universitetų pradžią – lotynų kalba, ir taškas. Kaip patogu! Ir studijuoti gali bet kada bet kur, ir dėstytojas nevaržomas valstybių sienų. Liutero idėjos šią idilę sugriovė. Ir kol pasaulis buvo didelis, jvairus – tai buvo labai pažangu. Deja, šiandien pasaulis susitraukė iki vieno didelio kaimo, gyvename globalizacijos amžiuje, kuris diktuoja vėl kitokias aplinkybes. Štai kad ir studentų bei dėstytojų mainų programa ERASMUS. Labai gerai ir gražu, kad atvykėliai semestrą ar du studijuojant lietuvių kalbą. Deja, kokio kalbos mokėjimo lygio pakanka išgyventi, duonai nusipirkti, tokio visiškai nepakanka visavertėms studijoms. Pagaliau pagal dabar egzistuojančias ERASMUS nuostatas atvykėliai studentai neprivalo mokytis čia buvusių kalbų. Vadinas, *lingua franca* (paprastai tai anglų kalba) neišvengiama. Taigi, norime mes to ar nenorime, randasi studijos anglų kalba, kurios, aišku, siaurina valstybinės kalbos vartoseną. O ko verta vien programų tarptautinė konkurencija. Antai, tai viename, tai kitame Europos universitete randasi programos *Baltic studies*. Apie mus, mūsų kultūrą, politiką, Baltijos šalis aiškinama užsienio universitetuose. O dar reikia prisiminti studentų stygių, užsienio studentų pritraukimą (užsienio studentų skaičius yra vienas iš universitetų vertinimo kriterijų) ir beliks stebėtis, kodėl apie mus moko kažkas, o ne mes patys. Tai logiška, tačiau išvados gana paradoksalios – baltistikos ir lituanistikos katedros turėtų parengti programas *Baltic studies* anglų kalba. Ar tai nebus valstybinės kalbos vartosenos siaurinimas ir ar galima to išvengti?

Dar viena perversija: patinka mums tai ar nepatinka, mūsų doktorantai jau dabar privalo bent metams vykti studijų į užsienį. Kaip jiems pasirengti klausyti paskaitų užsienio kalba, jei visas studijos vyktų vien lietuvių kalba? Arba koks mokslo šviesulys atvyksta skaityti paskaitų į universitetą. Paskaitas skaito visame pasaulyje angliskai ir niekam neužklūva, vadinas, mes kokių nors kalbos sąlygų kelti negalime – paprasčiausiai pas mus nevažiuos. Taip randasi paskaitos anglų kalba. Beje, neapeliacinė įstatymo nuoroda, kad studijos vykdomos valstybine kalba, – yra tiek pačios nuostatos, tiek ir įstatymo kompromitavimas. Vien dėl to, kad tai šiandien jau tiesiog nebeįmanoma.

Kaip gyventi toliau su visomis šiomis duotybėmis? Nereikėtų jų vertinti vien kaip blogybių ar negerovių. Tiesiog taip yra, toks pasaulis, tokie jo iššukiai. Kaip išlaikyti deramą ir orų valstybinės kalbos lygi? Baigtinių atsakymų, deja, nėra. Yra tik pamąstymai, atsvarų paieškos, bandymai. Aišku, einame ir eisime bandymų, paklydimų ir atradimų keliu. Reikia tikėtis, kad atsakymus į kai kuriuos klausimus padės rasti ir ši konferencija.

O šiaip kasdienybės rutinoje atsakymų tenka ieškoti neperžengiant išdėstyty problemų ar naujosios tikrovės ribų. Nes visa tai objektyviai egzistuoja ir vargu ar mūsų valioje tai eliminuoti. Jei priešo nugalėti negali – paversk jį draugu. Todėl ir valstybinės kalbos puoselėjimas aukštojoje mokykloje galimas ta pačia seka ir svarba, kuria keltos problemos. Bene didžiausią dėmesį reikia skirti pradžiai – mokyklai: jyeikti neformalų, nepagrįstą, bet realiai egzistuojantį mokinių skirstymą kalbos ugdymo požiūriu į humanitarus ir realus (profiliavimo recidivus). Kalbos ugdymas, kaip ir matematika, pilietinis ugdymas (gal dar keletas dalykų), iš principo negali būti profiliuojami (nei pagal lygius, nei pagal kryptis – humanitarinę ar realinę), nes tai patys bendriausi gebėjimai. Drąsiau ir ryžtingiau perorientuoti tiek bendrojo kalbos lavinimo, tiek kalbos egzaminavimo tikslus į esminius bendrujų rašymo, skaitymo, klausymo ir kalbėjimo kompetencijų ugdymą ir patikrą, o ne specialiųjų literatūrinijų ir lingvistinių (ir tai jokiu būdu neturėtų būti priešinama su pilietiniu, patriotiniu ir tautiniu ugdymu). Aukštojo mokslo lygmeniu reikėtų apsispręsti ir aiškiai pasakyti, koks iš tiesų santykis mokslo ir studijų plėtros valstybine kalba ir tarptautinėmis kalbomis, kaip visa tai dera su Bolonijos procesais.

State Language and Higher Education

The situation of the state language and proper knowledge of it has always been an urgent issue for higher education establishments. Approximately 80 % of the Lithuanian population refer to Lithuanian as their native language. Therefore, studies implemented in the state language should be a significant guarantee of study quality and especially in the study fields and sub-fields where mastery of creative rather than vocational skills prevails. Unfortunately, the experience of 20 years of independence does not allow for a certain and doubtless discussion on these issues: the current situation in this area raises concern as well as unawareness of how things should be, that is, the goals to be achieved in this sphere are not clearly determined, the normal state is not defined and it is not clear what outcome can be expected after one or another decision. Therefore, the general situation of the state (native) language in higher education institutions can be analysed and overviewed from two

perspectives: a) motivation and preparation for studies; b) particularity of language education in higher education institution.

Motivation and preparation for studies

From the perspectives of higher education institution it is difficult to achieve something in this sphere: we can only observe the situation and adapt to it.

Graduates from general education schools of very different level of preparation enter higher education establishments now. The opinion that we select the best, most gifted and ready to study individuals has not been true for a long time. The truth is like this: a graduates whose dream had been studies of economics entered production of machinery; a graduate wanted to study at VPU but got to Marijampole College or s/he wanted to be a journalist but now has started studies of law. Thus, we choose the path of 'less bad mischiefs' and these results in a constantly decreasing motivation. The lower the motivation of an applicant, the wider the distribution of the selected study programmes (from humanitarian to technical studies, from medicine to law) is observed. Of course, the distribution of graduates with different levels of education and motivation depends on the popularity of these programmes. For example, Vilnius University is in a slightly better situation because entrants rate this university high and the programmes implemented there get to the top list of the most popular study programmes. This creates conditions for selecting slightly more motivated students compared to the mainstream tendencies.

Next to these general systemic problems, we have to mention considerable differences in the level of students' preparation (I have in mind skills and competence of the state language use). The research and survey results of he students in some study programmes demonstrate a whole range of (in) competence: from absolute illiteracy to a real mastery of the state language. Four levels of competence may be determined generalising: a) absolute illiteracy (a result of almost universal higher education: some entrants to higher education establishments would have never entered them under a slightly tougher competition); b) pseudo-literacy (a consequence of test-oriented state examination: graduates are aware of rules but fail to create a text); c) limited literacy (a result of unlimited test writing and disharmonious education: a graduate is able either to write or to speak; s/he may be of insufficient reading); d) appropriate literacy (mastery of written and spoken texts). It is natural that such a wide range of preparation level impedes the organisation of studies: since this is not directly speciality-related subject, big volume of the course or smaller groups of students are hardly possible.

Lately there have been discussions about the necessity to orientate the state (native) language education towards competence development (the teaching/learning process and examinations focus more on understanding of text and creation of argumentative texts). However, due to particularity of the study subject, especially due to the lack of exact (mathematical) evaluation criteria, supporters of more objective assessment of knowledge (tests) are becoming more and more active. But this will unlikely lead to the development of students' competences.

Particularity of language education at higher education institution

Higher education institutions face a very controversial challenge in the sphere of the state language education: a) it perceives its function to nurture and develop speciality-related language: it is provided for in legislation which regulates the language of instruction; b) however, internationalisation of science and studies dictate absolutely opposite realias: an unavoidable demand and supply of study programmes or separate modules in foreign languages.

Nurturance of scientific language and its education

The mission of science language nurturance and education is implemented through realisation of study programmes, writing of research papers and textbooks in the state language and introduction of speciality-related language courses. However, all this does not reach the goals and objectives of the state language education. There are several reasons for that: insufficient teacher qualification, inappropriate administration and programme development. The further development of the state scientific language at higher education establishment should be carried out through speciality-related text creation and their understanding on the basis of the study fields and sub-fields. This shows that studies require competences of text creation and understanding (rather than knowledge of rules) and that these competences are equally relevant in humanitarian and in exact sciences. However, very often the specialized language studies are narrowed to an ordinary course of the language culture or based on basic punctuation and grammar rule studies. All this only eliminates the gaps of secondary school. In fact, some lecturers try to check the level of the first year students, who have just passed the state examination in various faculties. When this is done writing dictations of using tests, the results are

usually very poor. Both sides are to blame for such situation: the methods of testing employed by lecturers as well as reoccurrences of inappropriately organized state examinations: deliberately more complicated assignments, testing of knowledge reproduction rather than that its creative application and interpretation. On the initiative of the State Language Commission, a model study programme of the specialized language was developed where the focus was clearly laid on the language on the language use: public speaking, creation of scientific texts and basics of terminology. This is a model programme and it should be adapted to the needs of different study programmes (because a physicist may need writing skills, whereas a lawyer should concentrate on speaking skills. However, I have never seen an appropriately tailored programmes of specialized language. On the contrary, the freedom to adapt is often turned into mechanical learning of traditional language mistakes.

Administration mistakes also impede education and studies of speciality-related language. These courses are often organised in the first semesters, when students have very narrow understanding of their speciality because then they are studying subjects of general higher education. At the stage when students are not aware of their speciality and terms, when the research has not been started, it is difficult to speak about speciality-related language or to use it. Another problematic issue is that the number of study programmes which exclude the speciality-related language from the curriculum or change it into specialised English courses is increasing. This is conditioned by the lack of time within the programme and superficial understanding of programme organizers or even lack of their own sophistication. The fact that specialized language teaching is not regulated also adds to poor situation.

Dictate of science universality

Fortunately, Lithuanian science and popular science journals and magazines are still being published, textbooks for higher education institutions and general education schools are being written by the same researchers of higher education establishments and science institutes. This is an indisputable practice of science language development. However, science policy and management emphasize and form an absolutely opposite trend, which is unfavourable to the development of Lithuanian scientific style. Such situation can be called as dictate of science universality. Nurturance of state language is naturally placed into a contraposition with inevitability of international competition and internationalisation of science: the opinion prevails that national science does not exist, that research papers published in English are more prestigious; because of the necessity for student and teacher mobility and exchange of ideas, some courses or even whole study programmes are delivered or studied in English. Science functionaries form a totally contrary policy: they support development of foreign (most frequently of English) languages rather than that of the state language: I looked into the publications of several study fields that are registered in the data bases of Centre for Quality Assessment in Higher Education (CQAHE). These are prestigious publications and monographs that bring a lot of money to the institution. It is interesting that about 90 % of the registered publications in some of the study fields are in English. Neither popular science publications (which are mainly in Lithuanian, nor textbooks for schools are registered there. We cannot say that this is not logical or that our intentions are mean: our scientific ideas should be known all over the world. But I think we have forgotten that acknowledgment dissemination of world scientific ideas is an important aspect of research activity, which inevitably should contribute to the development of Lithuanian scientific language? I do not think that is difficult to find algorithms, according to which the international nature would be retained and at the same time the Lithuanian scientific style would be developed. In fact, it cannot be denied that there are cases when no algorithm can be applied: there are study fields where only several tens of scientists work all over the world. It is obvious that their language will be English, German or Russian.

Another important issue is the language of studies: everything is clear at a theoretical level. In the beginning of universities it was the Latin and full stop. How convenient! One can study anytime and anywhere and where a lecturer is not limited by boundaries of states. The ideas of Luther destroyed that idyll. When the world was big and diverse, it was very progressive. However, now the world has shrunk to one global village and we are living in the age of globalisation, which imposes different circumstances. For example, student and teacher exchange programme ERASMUS: it is very good and nice that the comers study Lithuanian language for a semester or two. But the achieved level is enough for survival but not for full-scale studies. Finally, according to the currently existing ERASMUS principles, the students are not obliged to learn the languages of natives. Thus, willy-nilly lingua franca (usually English) is used, what narrows the area of the state language use. International competition of programmes is also worth attention. One or another European university offers the study programmes of Baltic studies, which present our culture, politics and Baltic States. Why somebody else should teach about us instead of us ourselves. It is logical but the conclusions are very paradoxical: the departments of Baltic and

Lithuanian Studies should prepare the courses of *Baltic studies* in English. Isn't it going to be narrow the area of the state language use and can we avoid that?

One more perversion: you may like it or not but our doctoral students have to go and study abroad at least for a year. How could they prepare for lectures in a foreign language if all the lectures were delivered in Lithuanian? Or what leading lights are coming to universities to deliver lectures? They are read in English all over the world and everybody is happy. It means we cannot dictate any linguistic requirements because nobody will come to us. Thus, we get lectures in English. Moreover, non-appellant provision in the law about the studies carried out in the state language discredits the law itself. Just because now it is impossible already.

How to live with all these provisions? We should not see them just as mischiefs or maladies. Actually, such is the world and such are its challenges. How to ensure the appropriate and dignified level of the state language? Unfortunately, there are no final answers. These are just contemplations, search for balance and trials. In fact, we all have been taking the path of trials, fallacies and discoveries. We hope that this conference may also help to find answers to some questions.

In everyday routine the search for answers have to be found not exceeding the boundaries of the presented problems of latest reality because al this objectively exists and we can hardly eliminate it. If you cannot defeat your enemy, turn him into your friend. Thus, nurturance of the state language at higher education establishment is possible in the same succession and importance as the problems were raised. The main focus should be laid on the very beginning, that is, the school: to eliminate that informal and ungrounded division of school learners into humanitarians and real learners (profiling). Language education, as well as mathematics and civic education (and a number of other subjects) cannot be profiled because they are the most general abilities. The goals of language examination should be bravely changed into development and assessment of the essential general writing, reading, listening and speaking competences instead of special literary or linguistic ones (this should not be opposed to civic, patriotic or national education). At the level of higher education we should clearly decide on the proportion of science and studies conducted in the state language and foreign languages and how all this is in conformity with Bologne processes.

Vilija SALIENĖ

Vilniaus pedagoginis universitetas
Vilnius Pedagogical University (Lithuania)

Gimtosios kalbos mokytojų rengimas: problemos ir iššūkiai

Problemos aktualumas

XXI amžiaus pradžioje edukologija išgyvena naują laikotarpį, kuris sudaro galimybę naujai pažvelgti į ilgas tradicijas turintį pedagogikos moksą. Edukologija yra mokslas, integravojantis teorinius ugdymo modelius, šiuolaikines ugdymo sistemas ir siūlantį praktinius problemų sprendimo būdus. Viena iš edukologijos mokslo sričių – didaktika. Visame pedagoginiame procese išskiriame bendrą didaktiką, institucinę (bendrojo lavinimo, specialiųjų, aukštųjų mokyklų) ir dalinę (dalykų grupių ir vieno dėstomojo dalyko) didaktiką¹. Bendroji didaktika remiasi dalykų didaktikų patirtimi ir tyrimų rezultatais, o dalykų didaktika remiasi bendraisiais pedagogikos dėsningumais, todėl abipusis bendrosios didaktikos ir dalykų didaktikos ryšys neabejotinas.

Ugdymo kaita, vykstanti šiandienėje vertybų ir mokymo(-si) tikslų perkainojimo epochoje, nuolat kelia naujus ir vis sudėtingesnius reikalavimus mokymo turiniui ir pačiam mokymo(-si) procesui. Konstruktivoji mokymo kryptis, kaip alternatyva objektyvistiniams mokymui, kuris teigia, kad mokymo tikslas yra sudėlioti tai, kas išmokta, į standartus atitinkančią mokymo programą, pabrėžia, kad žinios néra galutinės, nekintančios, kurias tereikia perteikti mokiniams. Remiantis konstruktivija mokymo kryptimi mokymo programa tampa ne tik svarbiausiu dokumentu, perteikiančiu informaciją, bet ir tam tikromis nuorodomis, leidžiančiomis mokinui ir mokytojui dialogo būdu formuoti žinių sistemą, ir, remiantis anksčiau įgytomis žiniomis ir savo patirtimi, suvokti mokymo(si) turinio reikšmę.

Švietimo reformos vyksme, šalia įvairių komponentų, labai svarbūs trys komponentai: 1) mokytojų profesinės kompetencijos kaita, 2) ugdymo turinio ir mokymo metodų kaita, 3) mokiniių žinių bei gebėjimų analizė ir vertinimo kaita. Dalyko ugdymo turinys neišvengiamai yra susijęs su mokymo krypčių kaita, lemiančia programų sudarymo principus, mokymo metodus ir kitus ugdymo proceso veiksnius. Įgyvendinant švietimo reformos keliamus tikslus, svarbus dviejų pakopų – vidurinių ir aukštųjų mokyklų – ryšys. Siekiant realizuoti šiuos ryšius, formuoja tam tikros mokytojų rengimo tendencijos, ryškėja problemos. Jas sėlygiškai galima suskirstyti į tris grupes: edukologijos raida lemia ugdymo proceso pokyčius; dermė tarp universiteto ir vidurinės mokyklos; išoriniai veiksniai, kuriuos lemia švietimo politika.

Universiteto ir vidurinės mokyklos ryšys

Universitetai, rengiantys pedagogus, dalyko dėstymo didaktiką turėtų sieti su vidurinės mokyklos didaktikos reikalavimais: turime rengti mokytojų, gebantį ne tik perteikti dalyko žinias, bet ir ugdomą tam tikras mokinio kompetencijas, vertybines nuostatas, gebantį modernizuoti ir tinkamai pateikti ugdymo turinį. Norint to siekti, būtina ugdyti būsimojo mokytojo kompetencijas, nuostatas, gebėjimą analizuoti, keisti, interpretuoti mokomają medžiagą.

Sisteminga, nuolat vykstanti bendrojo lavinimo mokyklų programų kaita turėtų skatinti ir universitetų, rengiančių pedagogus, dėstomo dalyko didaktikos kurso kaitą; aukštostosios mokyklos vis dar dažnai inertiskai moko dalyko, kaip sistemos, pagrindų ir jų perteikimo būdų mokykloje, mažiau dėmesio skiria studentų kompetencijų ir bendrujų gebėjimų ugdomui. Tokiu būdu universitetas ir vidurinė mokykla praranda daug svarbių sėlygiščio taškų.

Šiandienos aukštajai mokyklai iškilo uždavinys suformuoti ne tik žinių, bet ir įvairių gebėjimų sistemą. Edukologai akcentuoja, kad, siekiant europinių dimensijų Lietuvos aukštajame moksle, „aukštųjų mokyklų, tarp jų ir universitetų, studijų programų didaktiniai tikslai turi būti orientuoti ne tik į fundamentaliuju ir taikomiu žinių teikimą, bet ir veiklos, metodų bei problemų (tarp jų – ir nestruktūruotų) sprendimo mokymą“². Vieni svarbesnių mokytojų rengimo trūkumai, įvardijami pedagogų rengimo koncepcijoje³, yra praktinių įgūdžių, psichologinių, didaktinių bei pedagoginių žinių stoka, pernelyg didelis teorinių disciplinų krūvis, per trumpą pedagoginę praktiką ir nepakankama metodinių žinių kokybė, t. y. praktinių įgūdžių stoka ir nesugebėjimas taikyti žinių praktiškai.

¹ Jovaiša L., Vaitkevičius J. Pedagogikos pagrindai. Kaunas: Šviesa, 1989.

² Jucevičienė P. Europinės švietimo dimensijos Lietuvos aukštajame moksle // Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika. Konferencijos pranešimų medžiaga. 1 knyga. Kaunas: Technologija, 1998, p. 10.

³ Pedagogų rengimo koncepcija. Prieiga per internetą www.vpu.lt/main/naujienos/pedagog_konc.php

Mokytojo profesinė kompetencija remiasi jo turimomis dalyko ir didaktikos žiniomis. Pedagoginėje literatūroje dažniausiai skiriamos šios mokytojams svarbios žinių kategorijos: 1) turinio žinios, arba tam tikrų mokomujų dalykų, pvz., gimtosios kalbos, žinios; 2) pedagoginės žinios, tai yra ypatingas turinio ir pedagogikos lydinus; 3) žinios apie mokinius ir jų savybes; 4) bendrosios pedagogikos žinios, ypač tai, kas susiję su klasės valdymo ir organizavimo principais bei strategija; 5) su mokymu susijusių aplinkybių išmanymas – nuo grupės arba klasės veiklos iki mokyklos valdymo ir finansavimo; 6) mokymo programos išmanymas; ypač gerai reikia perprasti tą medžiagą ir programas, kurios mokytojui yra profesiniai įrankiai; 7) ugdymo galutinių tikslų, paskirties bei vertybų ir jų filosofinio bei istorinio pagrįstumo supratimas¹.

Apibendrindami galėtume teigti, kad mokytojams svarbias žinias galėtume suglausti į keturis pagrindinius blokus: dėstomojo dalyko išmanymą (1 kategorija); dėstomojo dalyko didaktikos mokėjimus (2 ir 6 kategorijos); pedagogikos ir psychologijos išmanymą (3, 4 ir 5 kategorijos); pasaulėžiūros, kultūros ir socialinių dalykų supratimą (7 kategorija)². Neginčytina, kad rengiant mokytojus labai svarbios dalyko pedagoginės žinios, kurios esti dalyko didaktikos objektas. Tačiau ne mažiau svarbu ir pasaulėžiūros, kultūros ir socialinių dalykų išmanymas.

Rengiant lietuvių kalbos mokytojus, svarbu, kad studentai išmanyti lietuvių kalbos, kaip mokomojo dalyko, mokymo(si) procesą ir suprastų, kaip žmogus mokosi gimtosios kalbos, remtusi ir bendrojo lavinimo mokyklos programomis bei jose įvardytomis nuostatomis. Viena svarbiausių lietuvių kalbos, kaip mokomojo dalyko vidurinėje mokykloje, nuostatų – integracinė. Aukštojoje mokykloje išlieka labai stiprus akademizmas: studentai patys néra mokomi pagal integruotas programas. Kad studentai suvoktu integruoto mokymo galimybes, jie, viena vertus, aukštojoje mokykloje turėtų būti patys mokomi pagal integruotas programas tų dalykų (arba bent atskirų temų), kuriuos galima integruoti, pavyzdžiu, visuotinės ir lietuvių literatūros. Kita vertus, studentai aukštojoje mokykloje turėtų išmokti dirbtį su integruotam mokymui skirtomis mokymo priemonėmis vidurinei mokyklai.

Rengiant gimtosios kalbos mokytojus remiamasi B. Bitino³ įvardytais dviem mokymo tipais: aiškinamuju ir ugdomuoju. Šiuo metu aiškinamajį mokymą palaipsniui keičia ugdomasis bei progresyvusis, bandoma derinti atskirus mokymo tipus. Iki 2000 metų kalbos ugdymo didaktikos programos bei vadovėliai rengė mokytojų, kuris remiasi aiškinamuju mokymu, t. y. mokytojai būdavo pasirengę suteikti mokiniams kalbos sistemos žinių, dažnai atskirtų nuo kalbos praktikos bei asmenybės ugdymo.

Ugdomasis mokymas akcentuoja komunikacijų ir integracijos mokymo principą. Ugdomasis mokymas skatina būsimuosius mokytojus keisti požiūrį ne tik į patį ugdymo procesą, bet ir į mokinį žinių bei įgūdžių vertinimą. Išanalizavus svarbiausius šaltinius, konstatuota, kad aptariant lietuvių kalbos ugdymą šių dienų mokyklose bei mokytojų rengimą VPU svarbios yra kelios kryptys:

1. Lietuvių kalbos mokymas, remiantis tradicinėmis programomis, t. y. aiškinamuju mokymo tipu.
2. Lietuvių kalbos mokymas, įgyvendinant komunikaciję – integracijos mokymo kryptį (ugdomasis mokymo tipas).
3. Valstybinės kalbos mokymas nelietuviškose mokyklose (tai turėtų būti sudėtinė lietuvių kalbos ugdymo dalis) bei metodiniai nurodymai darbui su vaikais iš mišrių šeimų (lietuviškose klasėse).

Rengiant mokytojus, dirbančius pagal tradicinį – aiškinamajį – mokymo būdą, yra sukaupta nemaža metodinės patirties.

Vidurinės mokyklos bendrosiose programose nurodoma, jog bendriausia lietuvių kalbos, kaip dalyko, paskirtis yra išugdyti asmens gebėjimą suvokti, interpretuoti ir kurti įvairių stilių, įvairių lygmenų gimtosios kalbos tekstus, išmokyti gimtaja kalba reikšti įvairią gyvenimo patirtį. Todėl ir rengiant gimtosios kalbos mokytojus turi būti akcentuojama ne tik tai, kaip pateikti mokiniams kalbos sistemą (tradicinė aiškinamoji kryptis), bet ir kaip mokytis kalbos vartosenos, t. y. įvairių kalbinės veiklos rūsių: klausymo, skaitymo, kalbėjimo, rašymo (ugdomoji komunikacijos – integracijos kryptis).

Šiandienos vidurinėje mokykloje jau plėtojamos dvi lietuvių kalbos ugdymo kryptys: tradicinio aiškinamojo ir ugdomojo komunikacijos – integracijos mokymo. Mokytojų rengimas VPU remiasi abiejų kryptių analize ir mokymu dirbtį pagal įvairias kalbos ugdymo programas ir vadovėlius.

Lietuvių kalbos didaktikos kurso, skaitomo VPU, siekiamas tikslas – parengti studentus, išmanančius lietuvių kalbos, kaip dalyko, mokymo(-si) procesą, suprantančius, kaip žmogus mokosi gimtosios kalbos⁴.

¹ Arends R. J. Mokomės mokyti. Vilnius: Margi raštai, 1998, p. 27.

² Salienė V., Nauckūnaitė Z. Bendrieji lietuvių kalbos didaktikos klausimai. 1 dalis. Metodinė priemonių aukštuojančios mokyklų studentams. Vilnius: VPU leidykla, 2002.

³ Bitinas B. Didaktinės koncepcijos. Vilnius, 1992.

⁴ Lietuvių filologijos studijų programos. Vilnius: VPU, 2000.

Lietuvių kalbos, kaip mokomojo dalyko vidurinėje mokykloje, paskirtis yra išugdyti asmens komunikacinę, lingvistinę, literatūrinę, kultūrinę kompetencijas, kurios sudaro prielaidas kiekvieno mokinio sėkmingai pažintinei, profesinei bei visuomeninei veiklai. Vidurinėje mokykloje siekiama, kad kalbos ugdomas glaudžiai sietysi su asmenybės formavimusi, vertybinių nuostatų ugdomu, tautinio identiteto raida.

Minimuose bendruosiuose universiteto ir vidurinės mokyklos ugdomo tiksluose pasigendama kompetencijų ugdomo, akcentuojamą jau pradinės mokyklos¹ ir integruojamų programų² projektuose. Norint užtikrinti sėkmingą ugdomo procesą būtinas tēstinumas ne tik turinio, bet ir bendruų tikslų lygmenyje.

Suprantama, kad šiuolaikiniame greitai besikeičiančiame pasaulyje ir vidurinėje, ir aukštojoje mokykloje turėtų būti siekiama igyti kuo daugiau ir kuo jvairesnių gebėjimų, kurių pagrindu būtų ugdomos jvairios kompetencijos: komunikavimo gimtaja ir užsienio kalbomis, mokėjimo mokytis, informacinė komunikacinė, pilietiškumo, kultūrinė ir kt.

Bendrojo lavinimo vidurinių mokyklų bendrosiose programose nurodoma, kad „mokykloje daug dėmesio turi būti skirama kiekvieno mokinio kompetencijos, orientuotos į aktualias gyvenimo visuomenėje reikmes, ugdomui“ o „švietimo bendruomenė, mokyklų vadovai ir mokytojai kviečiami pažvelgti į kiekvieno mokinio vertybinių nuostatų, gebėjimų ir žinių bei supratimo plėtotę kaip į integralų procesą – mokinio kompetencijų ugdomą“³.

Universitetinėje gimtosios kalbos didaktikos programoje atskirai apie kompetencijas beveik nekalbama, būsimieji mokytojai supažindinami ir skatinami ugdyti tik su dėstomuoju dalyku susijusias kompetencijas: lingvistinę, literatūrinę, diskurso. Nenuneigdami šių kompetencijų ugdomo svarbos, akcentuotume ir kitas, ne mažiau svarbias būsimajam mokytojui, kompetencijas: mokėjimo mokytis, informacinię komunikacinę, kultūrinio sąmoningumo ir pilietiškumo. Jos yra glaudžiai susijusios su vertybinių nuostatų, bendruų gebėjimų ugdomu.

Universitetinės ir mokylinės didaktikos sasajos galimos ugdomas mokinių ir mokytojų kompetencijas, vertybines nuostatas, bendruosius gebėjimus, t. y. būsimieji mokytojai lituanistai, be lingvistinės, literatūrinės, diskurso kompetencijų, turėtų siekti ugdytis vidurinėje mokykloje ugdomas mokinių kompetencijas; tik tokiu būdu jmanoma siekti efektyvaus ugdomo turinio įgyvendinimo, nesukuriant priešpriešos tarp universiteto ir mokyklos. Universitetinė didaktika turėtų daugiau dėmesio ir laiko skirti vertybinių nuostatų formavimui: ugdytinas suvokimas, kad vertybinių nuostatų formavimas padeda ne tik ugdyti kaip asmenybei, bet yra ir svarbus veiksnys, ugdomantis kompetencijas bei bendruosius gebėjimus. Bendruų gebėjimų ugdomas mokymo ir mokymosi procese turėtų būti ne mažiau svarbus už žinių suteikimą ir įgūdžių formavimą: aukštoji mokykla turėtų toliau ugdyti bendruosius mokinių gebėjimus, igytus vidurinėje mokykloje. Ir vidurinėje, ir aukštojoje mokykloje būtina ugdyti supratimą, kad kompetencijų, vertybinių nuostatų, bendruų gebėjimų ugdomas yra sudėtinės ir neatskiriamos viena nuo kitos ugdomo proceso dalys, galinčios užtikrinti efektyvų mokymą ir mokymąsi.

Nesuvokus ugdomo turinio kaitos, vykstančios vidurinėje mokykloje, ir nesikeičiant mokytojų rengimui aukštojoje mokykloje, didėja atotrūkis tarp svarbiausių mokymo(si) institucijų. Aukštojoje mokykloje skiriamas mokytojo, orientuoto į dalyką, ir mokytojo, mokančio mokinį mokytis, rengimas. Pirmu atveju didaktika nevaidina lemiamo vaidmens, o antru yra būtinybė. Manytume, kad pedagoginio profilio aukštosiose mokyklose būtina rengti mokytoją, pasirengusį dirbti pagal vidurinių mokyklų poreikius, t. y. atsižvelgiantį į svarbiausias didaktines nuostatas, turinio pateikimo modelius. Mokymo turinio, strategijų, nuostatų kaita vidurinėje mokykloje lemia ir dalyko didaktikos kurso aukštojoje mokykloje nuolatinį atnaujinimą. Rengiant būsimuosius mokytojus atkreiptinas dėmesys į integruoto mokymo privalumus ir problemas, siektina, kad studentai gebėtų apibendrinti igytas jvairių mokomujų dalykų žinias, rinkdamiesi integruoto mokymo(si) modelį, kuris sudarytų galimybes ugdyti platesnius mokinių gebėjimus, formuoti jvairiapusį pasaulio vaizdą, išvengti dalykų perkrovos.

Išoriniai veiksnių

Mokytojo prestižas visuomenėje ir būsimųjų studentų filologų kontingento formavimas šiuo metu yra viena aktualesnių problemų rengiant gimtosios kalbos mokytojus. Šiuo metu Lietuvoje mokytojų rengimas vyksta vadovaujantis svarbiausių dokumentų – Pedagogų rengimo koncepcijos, Mokslo ir studijų įstatymo – projektais. Nepatvirtintas ir net nediskutuojamas filologo rengimo

¹ Pradinio ugdomo programa. Projektas. 2005. Prieiga per internetą www.pedagogika.lt/Ugdym.HTM

² Integruojamųjų programų gairės. Projektas. 2005. Prieiga per internetą www.pedagogika.lt/Ugdym.HTM

³ Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdomas. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2003.

reglamentas. Tokiu būdu neišvengiamai neatitikimų tarp projektų siūlymų bei rekomendacijų ir programų vertinimo institucijų reikalavimų: pedagogus rengiančios aukštosios mokyklos turi mažiau galimybų studijas padaryti įdomesnes, patrauklesnes, nes dalis studijų programos (25 %) tenka edukologijos dalykams. Suprantama, kad tai yra būtina programos dalis, tačiau rengdami gimtosios kalbos mokytojų siekiame ugdyti ir bendrąsias, ir specialiasias būsimojo mokytojo kompetencijas, bendrą filologinę kultūrą. Gimtosios kalbos mokytojai, kaip ir kitu dalyku mokytojai, ugdo jauno žmogaus pasaulėžiūrą, formuoja vertybines nuostatas, o ne tik suteikia savo mokomojo dalyko žinių, formuoja įgūdžius. Todėl studijų programos neišvengiamai perkaunamos.

Rengiant gimtosios kalbos mokytojus siekiamybė būty, kad universitetinj išsilavinimą įgiję ir pedagoginės patirties sukaupę mokytojai aktyviai įsijungtū į gimtosios kalbos ugdymo turinio pertvarkos ir nuolatinio atnaujinimo darbus. Globalizacijos sąlygomis gimtosios kalbos mokytojams kyla naujų iššūkių: aktualu formuoti tautinj identitetą, kultūrinę savimonę, saugoti kalbos paveldą ir jį tinkamai reprezentuoti. Turėtų iš esmės keistis ir visuomenės, ir valdžios institucijų požūris į gimtosios kalbos mokytojų, ir apskritai filologų, rengimą. Tik suvokus, kad gimtosios kalbos mokytojas turi daugiausia galimybų mokykloje ugdyti jauną žmogų ir sudarius tam kuo palankesnes sąlygas, bus galima tikėtis, kad jaunoji karta vertins gimtąjį kalbą kaip labai svarbią norint išlikti globaliame pasaulyje.

Išvados

1. Gimtosios kalbos mokytojų rengimo problemos yra susijusios su ugdymo proceso kaita ir vykdoma valstybės švietimo politika.
2. Lietvių kalbos didaktikos kaitą nulémē pasikeitusios ugdymo programos, naujos didaktinės nuostatos ir pasikeitęs sociokultūrinis kontekstas.
3. Universitetai turėtų rengti mokytojų, gebantj ne tik perteikti dalykinj mokymo turinj, bet ir ugandantj mokinio būtinės kompetencijas, vertybines nuostatas, gebantj analizuoti, kritiškai vertinti ir tobulinti ugdymo turinj. Tokiu būdu pabrėžtina mintis, kad ir studentas turėtų ugdytis kompetencijas ir bendruosius gebėjimus, būtinus ugdyti vidurinéje mokykloje.
4. Lietvių kalba vidurinéje mokykloje ugdoma dviem kryptimis: sisteminis kalbos mokymas, kuris remiasi formaliaja gramatika (aiškinamasis kelias), ir komunikacinis – integraciniis kalbos mokymas, kuris remiasi keturių kalbinés veiklos rūšių – kalbėjimo, klausymo, skaitymo ir rašymo – derme (ugdomasis kelias). Universitetuose dominuoja akademinis mokymas, todėl kalbos ugdymo didaktikos kurso vienas uždavinių – perteikti integruoto mokymo(-si) ypatumus, t.y. ir universitetuose turėtų rastis integruoto mokymo galimybų.
5. Siekiant dermés tarp universiteto ir vidurinės mokyklos būtina derinti ugdymo nuostatas. Svarbiausios jų būtū šios: komunikacinė, integracinié, vertybinių nuostatų formavimo, gebėjimų ugdymo.

Native Language and Initial Teachers Training: Problems and Perspectives

Topicality of the programme

In the beginning of the 21st century, educational science has an opportunity to acquire a new approach to the theory of education possessing long traditions. Educational science integrates theoretical models of education, modern systems of education and offers practical solutions to problems. Didactics is one of the branches of the education science. The general, institutional (general education, special and higher education institutions) and subject (subject group or one subject) didactics are distinguished in the pedagogical process¹. General didactics employs experience and research results of subject didactics, whereas subject didactics is based on general regularities and laws of pedagogy. Thus, link between general didactics and subject didactics is unquestionable.

Change in education, occurring in the period of reappraisal of values and teaching/learning goals, raises more and more complex requirements for the content of teaching and the process of teaching/learning. The constructive trend in teaching, as an alternative to objectivist teaching, which states that the main goal of teaching is put the acquired knowledge into the frames meeting the requirements of the teaching programme, emphasises that knowledge, which has to be acquired by the learners, is not fixed and final. Following the constructive teaching approach, the teaching programme becomes not only the key document containing information but also provides certain guidelines which allow for a dialogue between a learner and a teacher to form a system of knowledge on the basis of

¹ Jovaiša L., Vaitkevičius J. Pedagogikos pagrindai. Kaunas: Šviesa, 1989.

previously acquired knowledge and own experience and to perceive the importance of teaching/learning content.

In the process of education reform, three key components can be pointed out next to other elements: 1) change in teacher professional competence, 2) change in education content and teaching methods, 3) analysis of school learners' knowledge and skills and change in assessment. The content subject education is inevitably affected by changes in teaching principles, methods and other factors of education process. Implementing the goals set up by the education reform the cooperation between the institutions of two levels of education, that is secondary and higher education establishments is of paramount importance. The realisation of this cooperation may lead to certain trends in teacher training and identification of problems in it, which fall into three groups: the development of educational science determines changes in the process of education; concordance between university and secondary school; external factors resulting from education policy.

Link between university and secondary school

Universities that specialise in teacher training should link the subject didactics with the requirements of secondary school didactics: we have to train a teacher, who is able not only to present the subject-related knowledge but also to develop certain competences of school learners, value-based orientations and who is competent to modernise and appropriately present the content of education. To achieve this, there is an urgent need to develop competencies of future educators, their attitudes, and ability to analyse as well as to modify and interpret the learning material.

Systematic and constant changes in the programmes of general education should stimulate reforms in the course of subject didactics taught in teacher training universities; higher education establishments are still involved in inert teaching of the fundamentals, methods and techniques of teaching subject as a system at school often neglecting development of students competences, their general skills and abilities. Under such conditions the university and secondary school lose a big number of important connecting points.

Nowadays a higher education institution faces a challenge to build up a system of different skills and abilities rather than that of knowledge. Education scientists emphasise the necessity 'to orientate the didactic goals of higher education institutions, including those of universities, not only to provision of fundamental and applied knowledge but also to teaching of various aspects of activity, methods and finding solutions to problems (including those to unstructured ones)¹' while striving for European dimension in Lithuanian higher education. A number of most important shortcomings in teacher training are pointed out in Conception for Teacher Training²: lack of practical skills, psychological, didactic and pedagogical knowledge, extensive load of theoretical study subjects and insufficient duration of teaching practice, low quality of methodological knowledge, i.e., absence of practical skills and inability to practically apply knowledge.

Professional teacher competence is based on subject-related and didactic knowledge. Pedagogical literature refers to the following categories of knowledge relevant to educators: 1) content or subject-based knowledge, e.g. that of native language; 2) pedagogical knowledge: a particular synthesis of the content and theory of education; 3) knowledge of school learners and awareness of their features; 4) general pedagogical knowledge especially that of principles and strategies of class management and organisation; 5) awareness of circumstances related to teaching ranging from group or class activity to school management and financing; 6) profound knowledge of the teaching programme with a particular focus on the material and the programmes which serve as professional tools for a teacher; 7) awareness of the final goals of education, its purpose, perception of values and their philosophic and historic substantiation³.

Generalising, four key blocks of knowledge essential to teachers may be indicated: subject knowledge (Category 1); knowledge and skills of subject didactics (Categories 2 and 6); knowledge of pedagogy and psychology (Categories 3, 4 and 5); understanding of worldview, cultural and social issues (Category 7)⁴. It is obvious that pedagogical knowledge of the subject, which is the object of subject didactics, is particularly important. However, the role of awareness in worldview, cultural and social issues cannot be neglected.

¹ Jucevičienė P. Europinės švietimo dimensijos Lietuvos aukštajame moksle // Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika. Conference proceedings. Book 1. Kaunas: Technologija, 1998, p. 10.

² Pedagogų rengimo koncepcija. Internet access at: www.vpu.lt/main/naujienos/pedagog_konc.php

³ Arends R. J. Mokomės mokyti. Vilnius: Margi raštai, 1998, p. 27.

⁴ Salienė V., Nauckūnaitė Z. Bendrieji lietuvių kalbos didaktikos klausimai. Part 1. Methodological aid for higher education students. Vilnius: VPU leidykla, 2002.

The keystones in Lithuanian teacher training include: students' knowledge of the Lithuanian language (as the study subject) teaching/learning process and understanding of how native language is learnt, reference to general education programmes and principles introduced in them. One of the key principles of the Lithuanian language as a study subject in a secondary school is that of integration. The programme in higher education institutions is still very academic: students are not taught according to integrated programmes. To enable students to perceive possibilities of integrated teaching, they have to be taught according to integrated programmes of the subjects or separate themes that can be integrated, e.g. general and Lithuanian literature. Moreover, at university students have to learn to work with teaching aids for integrated teaching at secondary school.

Native language teacher training is guided by two types of teaching pointed out by B. Bitinas¹: explanatory and educational. Currently, explanatory teaching is gradually replaced by educational and progressive and attempt is made to combine separate types. Prior to 2000 programmes and textbooks of language education didactics trained a teacher through explanatory teaching: teachers were prepared to provide school learners with systematic knowledge of language and isolated from development of practical language skills and education and development of a personality.

Educational teaching focuses on principles of communication and integration. It encourages future teachers to change their attitude not only to the process of education itself but also to assessment of learners' knowledge and skills. The analysis of key resources discussing Lithuanian language education in contemporary school and teacher training in VPU revealed several trends:

1. Lithuanian language teaching, based on traditional teaching programmes, i.e., on explanatory type of teaching.
2. Lithuanian language teaching, implementing communicative-integrated approach in teaching (educational type of teaching).
3. State language teaching in non-Lithuanian schools (as an integrated part of Lithuanian language education) and methodological recommendations for work with children from mixed families (in Lithuanian classes).

The accumulated methodological experience in training teachers working according to traditional (explanatory) type of teaching is huge.

General programmes of secondary education provide for the most general purpose of Lithuanian language, as a study subject: to develop individual's ability to perceive, interpret and create text of different styles and levels in native language and to teach learners to express different life experience in native language. Thus, native language teacher training should focus not only on preparing specialists to present knowledge of language system (traditional explanatory trend) but also on an ability to teach language use (the main language skills: reading, writing, speaking and listening) to school learners (educational communicative-international trend).

Two trends in Lithuanian language education are developed in a contemporary secondary school: traditional explanatory and educational communicative-integrated teaching.

The aim of the course of Lithuanian language didactics at VPU is to train students, who perceive the process of teaching/learning Lithuanian as a study subject and who understand how native language is learnt².

The Lithuanian language, as a study subject at secondary school, aims to develop individual's communicative, linguistic, literary and cultural competences that lay foundations for each school learners' successful cognitive, professional and social activity. An attempt is made to closely connect language education with personality formation, development of value-based principles and national identity.

The general goals and objectives of university and secondary education lack emphasis on competence development, which is underlined in the drafts of primary school³ and integrated programmes⁴. To ensure a successful process of education it is essential to ensure continuity not only at the level of content but also at that of general goals.

It is obvious that in a modern and rapidly changing world, there is a necessity to educate and develop the biggest possible variety of abilities and skills in higher education institutions and secondary schools, which would serve as a basis for the development of different competences such as communication in native and foreign language, learning to learn, information communication, citizenship, cultural competences, etc.

¹ Bitinas B. Didaktinės koncepcijos. Vilnius, 1992.

² Lietuvių filologijos studijų programos. Vilnius: VPU, 2000.

³ Pradinio ugdymo programa. Draft. 2005. Internet access at: www.pedagogika.lt/Ugdym.HTM

⁴ Integruojamųjų programų gairės. Draft. 2005. Internet access at: www.pedagogika.lt/Ugdym.HTM

The general programmes of general education state that ‘a considerable focus at school should be laid on the development of each learner’s competences, oriented to urgent needs of living in the society’ and ‘education community, heads of schools and teachers are invited to view the development of each learner’s values, principles, abilities and understanding as an integral process, i.e. competence development’¹.

The university programme of native language didactics does not focus on competences separately: future teachers are familiarised and encouraged to develop only competences related to the study subject: linguistic, literary and discourse. Not denying the importance of developing the above-mentioned competences, we would like to emphasise others, which are not less important for future teachers. They include competences of learning to learn, informational communicative, cultural awareness and civic competences. The latter are closely related to development of value principles and general skills.

Links between university and school didactics are possible developing school learner and teacher competences, value principles, general skills, that is, future teachers linguists should strive for development of secondary school learner competences next to linguistic, literary and discourse ones. This is the only way to achieve realisation of effective education content without causing contraposition between university and school. University didactics has to consider and devote more time to building up of value system: perception that value principle formation not only ensures development of a personality but also is a relevant factor in development of competences and general abilities. Cultivation of general abilities in the process teaching and learning has to be as important as provision of knowledge and formation of skills: higher education institutions should further develop learners’ general abilities acquired at school. Understanding that cultivation of competences, value principles and general abilities are integral and inseparable elements of education process, which ensure efficiency in teaching and learning.

Failure to perceive changes in secondary education content and stagnation in teacher training at higher education establishment, the gap between the key teaching/learning institutions is increasing. Higher education institutions distinguish training of subject-centred and learner-centred teachers. In the case of the first, didactics does not play a decisive role, whereas in the second case is a necessity. We think that higher education establishments of pedagogical profile have to prepare an educator, who is ready to work according to the needs of secondary schools, i.e., who is aware of the key didactic principles and models of content presentation. Changes in secondary education content, strategies and principles also determine a continuous renewal of the course of subject didactics in higher education school. Advantages and problems of integrated teaching have to be taken into consideration in teacher training. Students should be able to generalise the acquired knowledge of different study subjects following the model of integrated teaching/learning, which would create conditions for the development of a bigger variety of school learner abilities, formation of a broader worldview and avoidance of overload of study subjects.

External factors

The prestige of a teacher in the society and formation of contingent of future students philologists remain some of the most urgent problems in native language teacher training. Currently teacher training in Lithuania is conducted according to the drafts of the Conception for Teacher Training and Law on Science and Studies. The regulations for preparation of a philologist have not been approved and are not even discussed. Thus, the un conformity between the recommendations and proposals of the drafts and requirements set up by the programme quality assessment institutions is inevitable: higher education institutions involved in teacher training have fewer possibilities to make studies more interesting and attractive because a part of the programme (25 %) is devoted to subjects of educational science. It is obvious that it is an essential part of the programme but native language teacher training aims to develop general and special competences of future teachers as well as general philological culture. Native language teachers, similar to teachers of other subjects, develop worldview of young people, form their value system next to provision of subject knowledge and formation of skills. Consequently the study programmes are overloaded.

One of the objectives in native language teacher training is to actively involve native language teachers with university education and accumulated practice into the activity of reforms and constant renewal of native language education content. Under globalisation native language teachers face new challenges: to build up national identity and cultural awareness, to preserve linguistic heritage and to

¹ Lietuvos bendojimo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2003.

represent it appropriately. The attitude of the society and government institutions to native language teacher and philologist training should change substantially. Only having perceived the fact that a native language teacher has a best possibility for education of a young personality. Therefore, establishment of favourable conditions may result in a situation when the young generation will perceive the native language as an important precondition for surviving in the global world.

Conclusions

1. Problems occurring in native language teacher training are related to changes in education process and state policy on education.
2. Changes in Lithuanian language didactics are determined by reformed education programmes, new didactic principles and changed sociocultural context.
3. Universities have to train a teacher, who is able not only to convey subject-specific content but also to develop competences and value principles relevant to learners and who is able to analyse, critically evaluate and improve the content of education. Thus, an opinion that students should self-develop competences and general skills relevant for secondary education is emphasised.
4. Lithuanian language education at a secondary school is carried out in two trends: systemic language education based on formal grammar (explanatory teaching) and communicative-integrated language teaching, which strives for harmony of the four basic language skills: speaking, listening, writing and reading. Academic teaching stills prevails in universities. Therefore, one of the objectives of language education didactics is to present peculiarities of integrated teaching/learning. Universities have to ensure conditions for integrated teaching.
5. Striving for a harmony between university and secondary school, it is essential to coordinate key principles of education such as communicative, integrated, value principle formation and skill development.

Anta LAZAREVA, Līga CĪRULE

Švietimo ir mokslo ministerija (Latvija)
The Ministry of Education and Science (Latvia)

The Structure of the Area ‘Language’ in the System of Compulsory Education in Latvia

The acquisition of language has an important role in the development of student’s personality. One of the main direction mentioned in the Strategic guidelines on the Development of Education in Latvia for years 2007 – 2013 is to raise the motivation for acquiring multilingualism, supporting mobility of young people attending schools. The aim of the Language Education Policy of the Council of Europe is to encourage multilingualism (by acquiring native language and two European languages), so that students may form deeper understanding of languages and cultures of other nations and respect their differences and specific features. The use of several languages in an intercultural dialogue is in accordance with the document of Council of Europe ‘Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment” and corresponds to the statements concerning education mentioned in the report given by UNESCO International Commission of Education in 21st century ‘Learning: the Treasure Within’.

In Latvia Latvian language is taught from Grade 1 both at schools realizing education programmes in Latvian language and at schools realizing education programmes in languages of minority. At schools with the minority language of tuition the language of minority is taught from Grade 1, too. At the stage of nine – year Basic Education students acquire one foreign language from Grade 3 (mostly English), from Grade 6 they begin to acquire second foreign language (Russian, German or another). There are Educational Establishments in Latvia offering to acquire foreign language starting already from Grade 1. At the stage of General Secondary Education or so called Secondary schools that realize Educational programmes in Latvian language students continue to acquire Latvian language and two foreign languages; they have possibility to acquire the third foreign language as well (French, Italian, Spanish, Scandinavian languages). At schools realizing the Programmes of Education in languages of minority students continue to acquire Latvian language, language of minority and two foreign languages.

In the Standard of Compulsory Education all subjects are divided in four areas: Technologies and Science; Language; Arts; Individual and Society.

The area *Language* includes Latvian language, Latvian as a second language (at educational programmes in languages of minority), minority language (at educational programmes in languages of minority), foreign language.

The main objectives of the area *Language* at the stage of Compulsory Education (Grades 1–9) are:

1. to develop language competence, i.e., to understand the idea of the written and spoken text; to express oneself creatively both in written and spoken form;
2. to improve student’s knowledge of the language system, its rules and specific features;
3. to improve the language culture and culture of communication;
4. to teach to perceive language as a constituent part of culture of mankind and the national culture, to develop personal responsibility about the culture of their own language;
5. to improve the skills of independent learning.

Already since year 2004 at the stage of Compulsory Education the emphasis is placed on the competence approach in the acquisition of languages. Wherewith there are changes not only in the educational content but also in teaching methods. For example, up to now the greatest attention was paid to teaching grammar but now the aim of the subject *Latvian language* is to develop student’s competence in the Latvian language, skills to express him/herself and communicate in the Latvian language, to realize the role of language in the development of his / her personality, retention of national identity and development of intercultural dialogue.

At the stage of Compulsory Education the educational content is divided in a communicative competence, language competence, socio – cultural competence and learning competence, including such questions as: text, sentence, word, language as a mean of cognition, language as a part of national culture, communication, issues of general linguistics.

The Centre of Curriculum Development and Examination (ISEC) of Ministry of Education and Science (IZM) has developed new Standards of General Secondary Education. The Standard of the General Secondary Education and Subject Standards were ratified at the Cabinet of Ministers of the Republic of Latvia in 02.09. 2008. These Standards will come into force in the school year 2009/2010.

Wherewith will come to conclusion the changes in the educational content started in year 2004, when the Standards of Compulsory Education were enforced.

In the process of developing a new content of General Secondary Education ISEC has taken into account mentioned statements of the necessity to acquire languages. While learning any language students improve the culture of using the language, communicative experience, they learn to realize their rights and responsibility in the process of getting and providing information and choosing language means.

During the last year the discussions on new subjects standards took place in all spheres of society. Comments and proposals were expressed by teachers, schools administration, authorities and specialists of Educational Departments, representatives of institutions of higher education, students' parents.

The content of General Secondary Education is divided in six areas: Languages, Mathematics and Computer Sciences, Sports and Health, Natural Sciences, Social Sciences, Art.

The area Language includes such subjects as Latvian language, Foreign language and Language and Literature of minority.

The main objectives of the area *Language* at the stage of General Secondary Education are:

1. to reach the level of competent user at least in three languages being taught from primary school;
2. to reach the level of independent user in languages that were started at secondary school;
3. to use the skills of all languages when acquiring other subjects.

The competence approach is used in the acquisition of languages. If at the stage of Compulsory Basic Education the main attention was paid to language and communicative competence then at the stage of General Secondary Education not only acquiring of language knowledge is important but also the usage of the knowledge and ability to use it in the acquisition of other subjects. In the process of acquiring languages the meaning of socio-cultural competence is a very essential point. By becoming acquainted with different and comparing it with the things already known creates deeper understanding about oneself, the tolerance is being cultivated and it becomes easier to accept varied and different. Without these skills the life in multicultural society is unimaginable.

The content of the General Secondary Education is divided in the communicative competence, language competence and socio – cultural competence, including such questions as: language in multicultural society and culture of interaction, culture of speech and communication, learning of languages and intercultural dialogue.

The content of General Secondary Education is based on 'Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment" and the levels of language mentioned in it; The European Language Portfolio is included in a list of recommendable literature as a learning aid.

Since school year 2004/2005 at schools that realize the Programmes of Education in the language of minority 60 % of all subjects are taught in Latvian. The Educational Establishment can decide which subjects will be taught in Latvian. Schools mainly choose subjects from the area *Social Sciences*. Since school year 2006/2007 the content of State Examinations at the stage of General Secondary Education is in Latvian, but students can freely choose the language for answer. For instance, in the school year 2007/2008 at schools realizing Educational Programmes in the languages of minority overall 60 % of students works in Centralized State Examinations were in Latvian. Most of all the works in Latvian were in Mathematics (73 %), Chemistry (52 %) and History (50 %).

The new Standard of General Secondary Education foresee that in future Secondary Educational Establishments realizing Educational Programmes both in Latvian and in languages of minority students will learn Latvian language according one subject Standard and will pass the same examination in Latvian language with the equal requirements.

All Educational Programmes include such issues as Environment, Safety, Health, and the Choice of Career.

According to the Regulations of the Cabinet of Ministers on Standard of Compulsory Basic Education and Standard of General Secondary Education in Latvia the State examinations are regularly organized at Grades 3, 6, 9 and 12. The Latvian language skills are tested at the end of each stage of education; the foreign language skills – at the end of Grade 9 and Grade 12.

At Grades 3 and 6 students take a test in the language of instruction, in which 80 % of content provides communicative competence (reading, listening, speaking, writing) and 20 % – language competence. The same language skills are tested in the Latvian language test at schools realizing Educational Programmes in the languages of minority. The test assessment is given in marks and this assessment has influence on students' assessment in the term.

At the end of the stage of Basic Education (9 years) students have to take an examination in the language of instruction and the test in one of the foreign languages (usually the first acquired foreign

language). The content of the examination is developed by ISEC and assessed using unified criteria by commission created at the Educational Establishment and approved by its headmaster. The assessment in these examinations is given in marks and written in student's achievement sheet in addition to Certificate of Basic Education. Students acquiring the Educational programmes for minority take a Centralized examination in Latvian language. The examination has five parts – reading, listening, language use, writing and speaking. Each part contains three tasks with the different level of difficulty. The Centralized Examination is assessed by the commission created by ISEC, students receive assessment given in six levels. The level of this examination is matched up with levels of State Language Certification for professional needs. The highest level – A – corresponds to 3B level in State Language Certification examination. In year 2008 this level was achieved by 1 % of all students who passed Latvian language (L2) examination.

Starting from year 2008 graduates from Basic schools take an examination in language of instruction with unified requirements not only in Latvians language but in Russian and Polish language as well. The State examinations are developed by ISEC in Latvian, Russian and Polish language. Reading, writing and speaking skills are being tested as well as the general understanding of the language as a system. During the implementation of the new model it was very difficult for teacher to accept testing of reading and speaking skills. They considered that it was not necessary. However, the results of examinations give evidence that reality is different. More and more we face a problem to understand the idea of the whole text, to explain the meanings of words, to make a talk on actual problem, to comment the talk of classmate and to ask different types of questions. The examination is assessed by commission created by the Educational Establishment or the commission that includes several districts from one region; the assessment is close to one in the Centralized examinations.

Graduates from the Basic schools take the State test in one of the foreign languages. The language is chosen by a student, yet experience shows that usually it is the first acquired foreign language which depends on school's resources (availability of teachers, student's requests). Mostly students choose English language, and then follow Russian, German and French. All language tests have unified requirements – there are five parts (reading, listening, language use, writing and speaking), each part contains two tasks with the different level of difficulty, the test assessment is given in marks.

To get the Secondary Education students have to pass five examinations – Compulsory Latvian language and Literature, one Foreign language, the examination appointed by Educational Establishment and two at student's choice. Starting school year 2008 / 2009 there will be one student's choice less due to Compulsory Mathematics examination.

Currently ISEC offers two centralized examinations in Latvian language and Literature. Both examinations have two identical parts. The First Part tests knowledge and basic skills. It provides objective tests on the use of orthography, punctuation and the norms of the culture of language. In the second part – writing – students have to write an essay (350 – 400 words). These two parts are assessed using the same criteria. In the examination of Latvian language as a language of instruction students do the analyses of one literary text. In the examination of Language 2 (for minority schools) in the part of Literature students have to give answers on questions about literary text; in the speaking part there is a monologue on the given topic and conversation with an interviewer.

Graduates of Secondary Schools have to take Compulsory examination in one foreign language but mostly they choose to take exams in two or even three languages. Currently the biggest part of students takes an exam in English. More and more students choose as a third language Russian instead of German as it was during the first years of the era of Centralized examinations. The examinations in foreign languages consist of five parts – reading, listening, language use, writing and speaking, each part contains three tasks with the different level of difficulty.

Starting from a school year 2009/2010 there will be implemented a new Standard of General Secondary Education as well as new subject Standards. As a result of this there will be a unified examination in Latvian language for students with the Latvian language as the first (L1) and with the second (L2) language (year 2012).

References

1. The regulations of the Cabinet of Ministers Nr.1027,"The regulations of the State Standard of Basic Education and the Standards of Basic school subjects."
2. Published: Latvijas Vēstnesis, 22.12.2006, Nr.204
3. The regulations of the Cabinet of Ministers nr.544,"The regulations of the State Standard of General Secondary Education and the Standards of General Secondary school subjects."
4. Published: Latvijas Vēstnesis, 28.08.2007, Nr.138

5. Council of Europe ‘Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment”. Tulkojums latviešu valodā, Rīga : Madonas poligrāfists, 2006.220 lpp. ISBN 978-9984-9836-7-7
6. ‘Learning: the Treasure Within.” – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. 2001, tulkojums latviešu valodā, UNESCO LNK ISBN 9984-19-212-1

Raimonda JARIENĖ

Švietimo plėtotės centras

Education Development Centre (Lithuania)

Nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai: pagrindinių išvadų ir ugdymo turinio atnaujinimo sasajos

Ugdymo turinio kaitą lemia daugybė veiksniai: politiniai, ekonominiai, socialiniai, visuomenės gyvenimo pokyčiai, edukologijos mokslo raida, ugdymo tikslų įgyvendinimo rezultatų tyrimų duomenys. Nuo 2002 m. Lietuvoje atliekami nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai, kurių duomenys leidžia daryti tam tikras išvadas apie ugdymo turinio įgyvendinimo sėkmę ir problemas šalies mastu, leidžia patikrinti ir duomenimis pagrįsti tam tikras empirines įžvalgas, kryptingiau ieškoti problemų sprendimų. Šio pranešimo tikslas – pristatyti pagrindines nacionalinių mokinių pasiekimų tyrimų išvadas dėl lietuvių gimtosios kalbos mokinių skaitymo ir rašymo pasiekimų, išryškėjusių problemų ir aptarti tuos ugdymo turinio atnaujinimo aspektus, kuriais siekiama šias problemas spręsti.

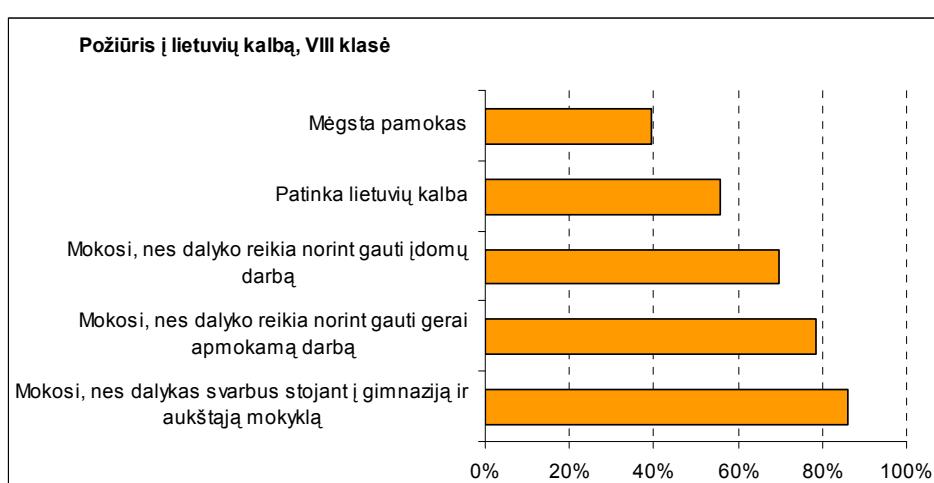
Lietuvių kalbos tyrimais (jie yra nacionalinių mokinių pasiekimų tyrimų dalis) siekiama nustatyti, kokie yra 4, 6, 8, ir 10 klasių mokinių skaitymo ir rašymo pasiekimai (nuostatos, gebėjimai, žinios ir supratimas), ugdymo proceso organizavimo ypatumai ir kokie veiksniai gali turėti įtakos mokinių pasiekimams. Šiame pranešime bus remiamasi tik pagrindinės mokyklos mokinių pasiekimų rezultatais ir atsakymų į klausimyną duomenimis.

Vienas iš svarbiausių pagrindinio ugdymo turinio atnaujinimo aspektų – ugdymo turinys pritaikytas kompetencijoms ugdysti. Kompetencija suprantama kaip žinių, gebėjimų ir nuostatų visuma, leidžianti žmogui gyventi visavertį asmeninį, visuomeninį, profesinį gyvenimą. Akcentuojama, kad svarbūs ne tik kognityviniai, bet ir emociniai, socialiniai mokinių pasiekimai. R. Marzano naujoji ugdymo tikslų taksonomija teigia, kad emocinė sritis iš esmės valdo metakognityvinę ir kognityvinę sritis, kitaip tariant, jei besimokantis néra išsiugdės teigiamų nuostatų, sunku tikėtis sėkmingos metakognityvinės ir kognityvinės veiklos¹. Atnaujintose bendrosiose programose teigiamos nuostatos laikomos integralia mokinių pasiekimų dalimi. Tyrimų duomenys rodo, kad nuostatų ugdymas – tobulintina sritis.

Per tyrimą siekta išsiaiškinti, ar mokiniam patinka lietuvių kalba kaip mokomasis dalykas, ar mokiniai laiko lietuvių kalbos mokymąsi vertingu, ar mokiniai ugdosi poreikį skaityti, ar mokiniam patinka teksto kūrimo veikla. Iš toliau pateiktos diagramos (1 pav.) matyti, kad mokiniai laiko lietuvių kalbą gana svarbiu dalyku kaip tolesnio mokymosi ir įsidarbinimo galimybę, tačiau emociniai vertinimai žymiai nepalankesni. Galima daryti išvadą, kad mokymosi turinys ir mokymosi būdai ne visai atitinka šiuolaikinio jaunuolio poreikius, néra pakankamai aktualūs.

1 pav.

8 klasės mokinių pasiskirstymas pagal teiginių, susijusių su požiūriu į lietuvių kalbą kaip mokomajį dalyką, vertinimą (%)



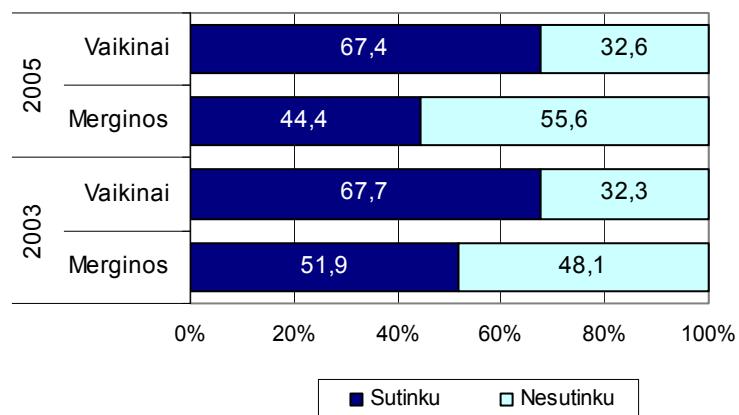
¹ Išsamiau žiūrėti Marzano R. J. Naujoji ugdymo tikslų taksonomija. Vilnius, 2005.

Tokią prielaidą patvirtina ir mokiniai atsakymai į klausimą, ar jieems įdomios rašymo užduotys lietuvių kalbos pamokose ir ar įdomūs skaitomi tekstai. 38 % 8 klasės mérinų ir 46,5 % 8 klasės vaikinų nesutinka, kad jieems įdomios rašymo užduotys, 70 % vaikinų ir 60 % mérinų nesutinka, kad jieems įdomūs skaitomi tekstai. Šie duomenys ypač aktualūs konkretaus lietuvių kalbos turinio sudarytojams – mokytojams ir vadovelių autoriams. Parinkdami ugdymo turinį turētume būti atidesni ugdytinių poreikių, interesų įvairovei, atviresni šiuolaikinio jaunuolio gyvenimo aktualijoms.

Mokiniai, ypač vaikinai, nera pakankamai motyvuoti skaitytojai. Tai rodo teiginio „Aš skaitau tik todėl, kad užduota“ vertinimai. 56 % 8 klasės mokiniai sutinka, kad jie skaito tik todėl, kad jieems užduota. Vaikinų grupėje šiam teiginui pritaria 67,4 % tiriamujų (2 pav.).

2 pav.

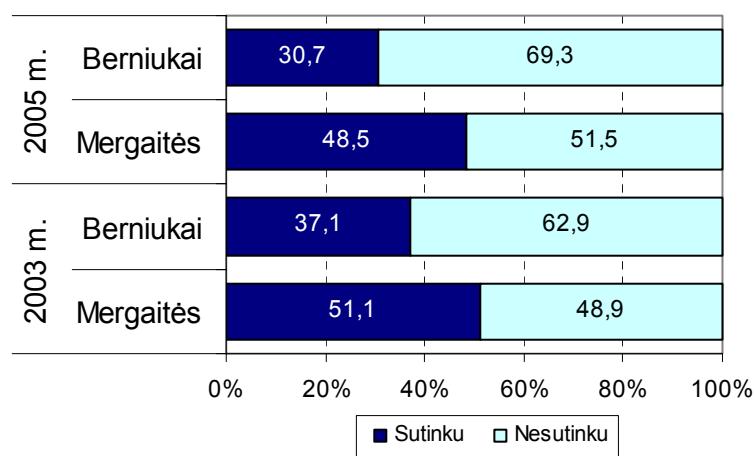
8 klasės mokiniai pasiskirstymas pagal teiginio „Skaitai tik todėl, kad Tau užduota“ vertinimą (%)



Dar nepalankiai mokiniai vertina teiginį „Man patinka rašyti rašinius“ (3 pav.)

3 pav.

8 klasės mokiniai pasiskirstymas pagal teiginio „Man patinka rašyti rašinius“ vertinimą (%)



Siekdamai ugdyti kompetentingą kalbos vartotoją, turētume atkreipti dėmesį ir į mokiniai nuostatas, paméginti išsiaiškinti neigiamų nuostatų formavimosi priežastis. Savaime suprantama, kad atidus teksto skaitymas ir teksto kūrimas yra nelengva veikla, reikalaujanti iš mokiniai daug pastangų, patrauklesnės gali atrodyti lengviau atliekamos užduotys. Tačiau gal ši veikla taptų patrauklesnė, prasmingesnė, jei mokiniams būtų sudaryta daugiau galimybų diskutuoti apie skaitymo ir rašymo vertę, patirti, kad ši veikla svarbi žmonėms kaip pasidalijimo patirtimi, kartu besimokančios bendruomenės

kūrimo priemonė. Taip pat turi būti skatinamas mokiniai įsipareigojimas aktyviai dalyvauti bendroje mokymosi veikloje, ugdomas asmeninio indėlio svarbos supratimas, atsakomybė už mokymosi rezultatus ir siekis tobulėti. Pateikiame pavyzdį, kaip bendrosiose programose suformuluotos su rašymo veikla susijusios nuostatos.

7–8 klasės

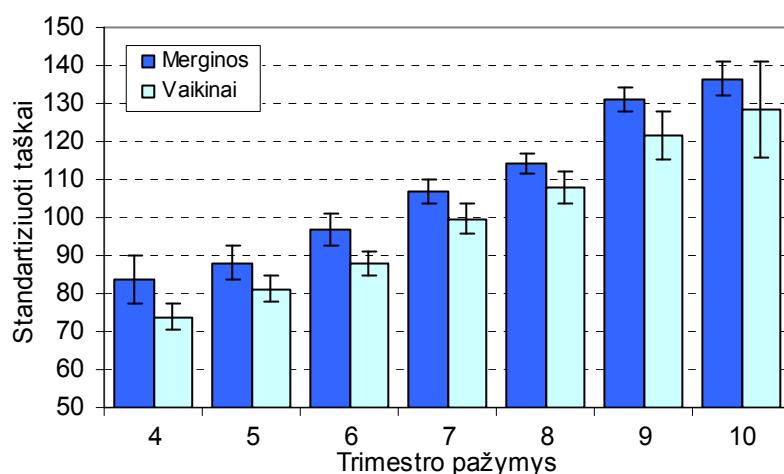
- *Vertinti rašymą kaip asmeniškai svarbią veiklą, teikiančią saviraiškos, bendravimo, mokymosi galimybių.*
- *Noriai dalytis patirtimi, informacija ir idėjomis išsakant jas rašytine kalba.*
- *Siekti tobulinti savo rašytinės kalbos gebėjimus, siekti konstruktyvios grįztamosios informacijos ir teikti ją kitiams.*

Skaitymo ir rašymo motyvaciją stiprina laisvė rinktis, ką skaityti, apie ką rašyti, platesnis skaitytojų ratas (adresatas ne tik mokytojas, bet ir klasės draugai, skaitytojai už klasės ir mokyklos ribų). Bendrosiose programose pateiktose ugdymo proceso gairėse rekomenduojama planuojant konkretų ugdymo turinį atsižvelgti į skirtingus berniukų ir mergaičių, vaikinų ir merginų poreikius, įtraukti mokiniai pasiūlytų skaitinių, sudaryti galimybų patiemis rinktis rašinių temas.

Veikla gali tapti nepatraukli ir dėl to, kad mokinys jaučiasi neteisingai vertinamas, aiškiai nesupranta, ko iš jo tikimasi, kokie reikalavimai keliami darbo kokybei, kai niekada nepatiria sėkmės. Tyrimais nustatyta, kad mokiniai mokykloje vertinami gana objektyviai: kuo aukštesnis mokinio trimestro pažymys, tuo geresni tyrimo metu atlirkto testo rezultatai (4 pav.).

4 pav.

8 klasės mokiniai lietuvių kalbos testų rezultatai pagal tai, kokie buvo mokiniai pažymiai praėjusį trimestrą (standartizuotų taškų vidurkiai su 95 % p.i.).

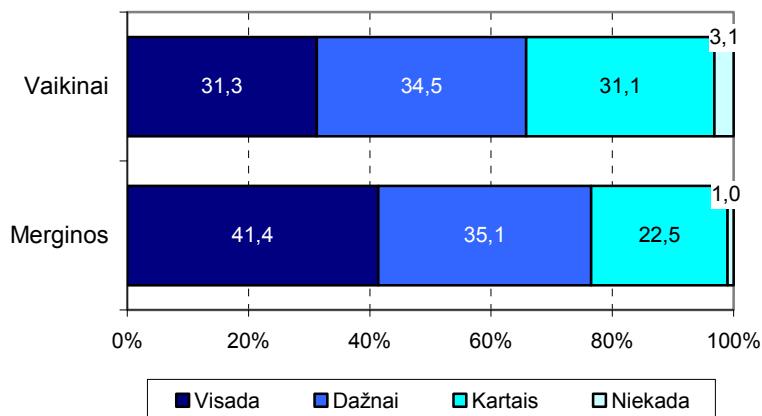


Palyginus tyime dalyvavusių ir vienodai taškų surinkusių 8 klasės vaikinų ir merginų testo rezultatus matyti, kad merginų testo rezultatai geresni. Ar tai reiškia, kad lietuvių kalbos mokytojai palankiau linkę vertinti vaikinų pasiekimus? Kodėl?

Atkreiptinas dėmesys ir į tai, kad ne visi mokiniai jaučiasi vertinami teisingai. Vaikinai, nors galbūt ir vertinami palankiau, labiau linkę nepasitikėti mokytojo įvertinimo teisingumu (5 pav.).

5 pav.

8 klasės mokinų atsakymų į klausimą „Kaip dažnai Tau pažymiai rašomi teisingai?“ skirstiniai (%)



Bendrujų programų didaktinėse nuostatose ir ugdymo proceso gairėse pabrėžiama mokytis skatinančio vertinimo svarba. Mokiniai turi gerai suprasti vertinimo kriterijus, pastarieji turi būti aiškiai suformuluoti, iliustruoti. Dalį grįžtamosios informacijos mokiniai turi gauti kaip išsamesnius žodinius ar rašytinius komentarus. Adekvatų savo gebėjimų vertinimą padeda ugdytis savęs ir vienas kito vertinimo praktika ir ji turi būti planuojamos kaip reguliari ir sisteminga mokymosi veikla.

Toliau aptarsime skaitymo ir rašymo gebėjimų rezultatus. Palyginus skaitymo ir rašymo rezultatus nustatyta, kad visose amžiaus grupėse (6, 8 ir 10 klasėse) šiek tiek geresni yra skaitymo rezultatai.

Atliekant tyrimus mokiniams buvo pateiktas skaityti grožinis ir negrožinis tekstas. Siekta įvertinti, kaip mokiniai geba rasti informaciją, daryti nesudėtingas išvadas remdamiesi nedideliu teksto fragmentu, interpretuoti ir daryti teksto visumą apibendrinančias išvadas, vertinti tekštų turinj ir raišką.

Nagrinėjant skaitymo rezultatus nustatyta, kad visų amžiaus grupių mokiniams gana sunku atsakyti į ieškomos informacijos klausimus, kai jie yra atvirojo tipo ir reikia rasti bei nurodyti daugiau nei vieną dalyką, pagrįsti daromas išvadas teksto medžiaga, daryti teksto visumą apibendrinančias išvadas (pvz., formuluoći pagrindines mintis), komentuoti tekštų raiškos dalykus, atpažinti ironijos atvejus. Pateiksime pavyzdį.

6 klasės mokiniams buvo pateikta skaityti ištrauka iš T. Janson knygos „Nematomas vaikas“. Pateikiame nedidelį teksto fragmentą.

Vieną tamsų ir lietingą vakarą, susėdusi aplink stalą verandoje, šeima valė grybus. Stalas buvo apdengtas laikraščiais, viduryje stovėjo žibalinė lempa. Tačiau verandas kampai skendėjo tamsoje.

– Miu vėl prigrybavo piengrybių, – pasakė tėtis. – Praėjusiai metais ji rinko musmires.

– Kitqmet tikėsimės voveraičių, – tarė mama. – Ar bent ūmėdžių.

– Nebloga gyventi tikėjimu, – pasakė mažoji Miu ir sukikeno.

Stojo maloni tyla, visi darbavosi toliau.

Į klausimą „Ištraukos pradžioje vaizduojama Muminukų šeima. Kokie šios šeimos narių santykiai?“ tinkamai atsakė 80,4 % mokinii. Kita klausimo dalis reikalavo argumentuoti atsakymą (Nurodyk du dalykus, kurie pagrįsty tavo nuomonę). Šios klausimo dalies lengvumas – 37,4 %. Tinkamai du argumentus nurodė 20,7 % mokinii, vieną argumentą – 31,7 % mokinii. 46 % mokinii atsakė neteisingai arba neatsakė. Tokia situacija, kai mokiniai padaro išvadą, tačiau nesugeba jos pagrįsti, gana tipiška.

Mokiniam ypač sunkios užduotys, reikalaujančios komentuoti tekštų raišką. Paprašyti įvertinti novelės pabaigos įtaigumą (skaityti buvo pateikta novelė su akivaizdžiai netikėta pabaiga), užduotį tinkamai atliko 13,1 % mokinii.

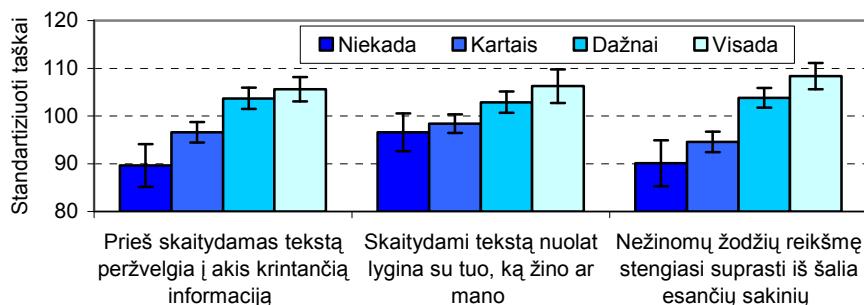
Apibendrinus tyrimo duomenis galima daryti išvadą, kad visų amžiaus grupių mokinų teksto suvokimo gebėjimai nėra pakankami: mokiniai gana gerai atlieka tik nesudėtingas informacijos radimo užduotis. Užduotys, reikalaujančios aukštesnio lygmens gebėjimų, mokiniam būna sunkios.

Atlikus anketų duomenų ir mokinų testų rezultatų analizę nustatyti tam tikri ryšiai tarp mokinii taikomų mokymosi strategijų ir pasiekimų. Geresnių ir teksto suvokimo, ir apskritai lietuvių kalbos

rezultatų pasiekė tie 8 ir 10 klasės mokiniai, kurie yra įpratę prieš skaitydami tekštą peržvelgti į akis krintančią informaciją (pvz., pavadinimą, iliustracijas ir pan.) tam, kad numatytu teksto temą, problemą, svarbiausią informaciją (6 pav.). Ši strategija rodo skaitytojo nusiteikimą remtis turima patirtimi, aktyviai ieškoti prasmės skaitomame tekste. Šią strategiją yra įpratę taikyti 58 % mokiniai. Likusiai daliai mokiniai ji nėra tapusi įpročiu. Atkreiptinas dėmesys ir tai, kad merginos šią strategiją taiko dažniau nei vaikinai.

6 pav.

8 klasės mokiniai lietuvių kalbos rezultatai pagal tai, kaip dažnai jie taiko tam tikras teksto suvokimo strategijas (standartizuotų taškų vidurkiai su 95 % p. i.).



Geresni lietuvių kalbos rezultatai buvo ir tų 8 ir 10 klasės mokiniai, kurie nurodė, kad skaitydami tekštą jo informaciją, idėjas nuolat lygina su tuo, ką žino ar mano, nežinomų žodžių reikšmę stengiasi suprasti iš konteksto (6 pav.).

Geresni lietuvių kalbos rezultatai pasiekė tie mokiniai, kurie nurodė, kad jie **dažnai** stengiasi su kuo nors pasikalbėti, jei jaučia, kad nesupranta skaitomo teksto, užduoda sau mintyse klausimą "Kas čia norėta pasakyti?", stengiasi apgalvoti atsakymą į mokytojo užduotą klausimą tam, kad galėtų savo atsakymą palyginti su tuo, ką atsakys kiti. Šią strategiją taikymas rodo tam tikrą skaitytojo sąmoningumą, nusiteikimą ir gebėjimą stebeti ir koreguoti savo suvokimą.

Sisteminges metakognityvinį gebėjimų ugdomas – vienas iš būdų tobulinti mokiniai skaitymo gebėjimus. Jis yra vienas iš svarbiausių atnaujinto pagrindinio ugdomo turinio aspektų. Toliau pateikiamas pavyzdys, kaip atnaujintose bendrosiose gimtosios kalbos programose formuluojamieji su skaitymo veikla susiję mokymosi mokytis gebėjimai.

7–8 klasės

2.3. *Sąmoningai skaityti, stebeti ir koreguoti savo suvokimą. Apmąstyti savo skaitymo veiklą ir planuoti mokymąsi.*

2.3.A. *Taikyti tinkamas strategijas prieš skaitant, skaitant ir perskaičius tekštą. Jvairiai būdais tikrintis teksto suvokimą: formuluoti klausimus, perfrazuoti mintis savais žodžiais; analizuoti pastraipą, skirtinį pasižymėti teiginius ir argumentus; palyginti savo suvokimą su kitų.*

2.3.B. *Remiantis savo skaitymo veiklos stebėjimu ir kitų suteikta grįžtamajaja informacija aiškintis, kokios teksto suvokimo strategijos tiko vienai ar kitai skaitymo problemai spręsti, ko nepasisekė atligli; išsikelti teksto suvokimo gebėjimų tobulinimo tikslus.*

Šių gebėjimų ugdomas turėtų tapti ir mokytojų kvalifikacijos ir tobulinimo programų prioritetu, svarbia žinia vadovėlių autoriams ir leidėjams.

Mokiniai rašymo gebėjimų ugdomas – ypač tobulintina sritis. Tyrimų rezultatai rodo, kad didesnei daliai mokiniai sunkumą kelia visi rašymo aspektai: ir gebėjimas rašyti atsižvelgiant į rašymo tikslą, situaciją, adresatą, ir teiginių formulavimas bei jų pagrindimas, ir teksto komponavimas, ir gebėjimas reikšti mintis stilingai ir taisyklinga kalba. Kaip jau minėta, susirūpinimą kelia ir mokiniai nuostatos.

Tyrimų duomenys rodo, kad geresnių rašymo rezultatų pasiekia tie mokiniai, kurie nurodo, kad jų mokytojai formuluoja aiškius rašymo tikslus, skatina planuoti rašinius, kurie patys taiko rašymo strategijas: prieš rašydami turi aiškų planą, pakeičia kai kurias rašinio vietas, nes mano, kad skaitytojui gali būti neaiški mintis, siekia, kad kas nors paskaitytų rašinio juodraštį ir pateiktų pastabų.

Tobulinant rašymo gebėjimus siektina, kad rašymo užduotys turėtų komunikacinį pobūdį, kad mokiniai mokytisi veiksmingai pasirinkti turinį, kalbinę raišką, komponavimo strategijas atsižvelgdami į

rašymo tikslą, situaciją, adresatą. Turėtų būti plečiama rašymo tikslų ir adresatų, skaitomų tekstu jvairovę, kaip rašymo modeliai analizuojami jvairūs negrožiniai tekstai.

Daugiau laiko skirtina rašymo procesui. Svarbu, kad ir mokiniai suvoktų rašymo procesą. Toliau pateikiamas pavyzdys, kaip atnaujintose bendrosiose gimtosios kalbos programose formuluojami su rašymo veikla susiję mokymosi mokyti gebėjimai.

7–8 klasės

3.3. Sąmoningai rašyti taikant strategijas ir žinias apie rašymo procesą. Apmqstyti rašymo veiklą ir planuoti mokymąsi.

3.3.A. Kaupti medžiagą rašymui ir planuoti taikant tinkamas strategijas. Planuoti rašymo užduočiai atliskti skirtą laiką.

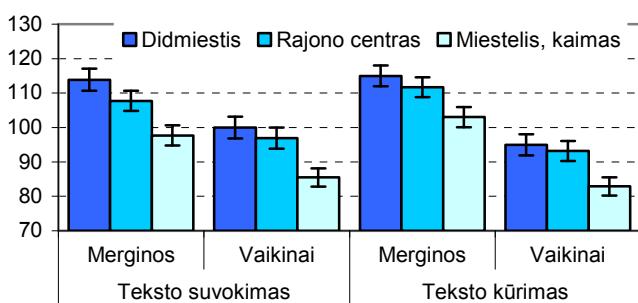
3.3.B. Atsižvelgiant į tikslą, adresatą, bendruosius stiliaus reikalavimus tobulinti nurodytą teksto dalį turinio, kalbinės raiškos ir taisyklingumo aspektais.

3.3.C. Remiantis savo rašymo veiklos stebėjimu ir kitų suteikta grįztamają informacija daryti išvadas apie taikytų strategijų tinkamumą vienai ar kitai rašymo problemai spręsti, numatyti rašymo gebėjimų tobulintinas sritis, išsikelti rašymo gebėjimų tobulinimo tikslus ir mokytojo vadovaujamam jų siekti.

Ypač didelė gimtosios kalbos ugdymo problema – dideli ir vis tebedidėjantys mergaičių ir berniukų, vaikinų ir merginų pasiekimų (gebėjimų ir nuostatų) skirtumai. Atlikus rezultatų analizę pagal du – regiono ir lyties – kintamuosius matyti, kad lytis turi daug didesnę įtaką: didmiesčiuose ir rajono centruose besimokančių vaikinų teksto kūrimo rezultatai yra žemesni nei kaime besimokančių merginų, teksto suvokimo rezultatai yra tokie pat kaip kaime besimokančių merginų (7 pav.).

7 pav.

8 klasės mokiniių lietuvių kalbos turinio sričių rezultatai pagal lytį ir regioną (standartizuotų taškų vidurkiai su 95 % p.i.)



Kad tai yra rimta kalbinio ugdymo problema, pavirtina ir tarptautinio PISA tyrimo skaitymo dalių rezultatai. Lietuvos vaikinų ir merginų rezultatų skirtumas yra 51 skalės taškas, o tyime dalyvavusių šalių vidurkis yra 38 skalės taškai. Galima teigti, kad berniukai ir vaikinai mokydamiesi gimtosios kalbos patiria tam tikrą atskirtį. Reikėtų atliskti išsamiajį ugdymo turinio analizę, kad galėtume išsiaiškinti šios problemas priežastis ir rasti veiksmingų jos sprendimo būdų.

Taigi apibendrindami galėtume teigti, jog mokinų skaitymo, rašymo gebėjimų ir nuostatų ugdymas – tobulintina sritis. Motyvaciją skatinančios mokymosi aplinkos kūrimas, mokytis padedančio vertinimo kultūros plėtojimas, prasmingesnio ir aktualesnio konkretaus ugdymo turinio paieškos, galimybų sistemingai ugdytis metakognityvinius gebėjimus sudarymas yra vienas iš svarbiausių iššūkių visų lygmenų ugdymo turinio kūréjams (mokytojams, vadovėlių autoriams, nacionalinio lygmens dokumentų rengėjams), visiems, besirūpinantiems mokytojų rengimu ir kvalifikacijos tobulinimu.

Literatūra

1. Dudaite J. OECD PISA ataskaita. Gamtos mokslai, matematika, skaitymo gebėjimai. Vilnius, 2007.
2. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. rugpjūčio 26 d. įsakymu Nr. ISAK-2433. www.pedagogika.lt.
3. Marzano R. J. Naujoji ugdymo tikslų taksonomija. Vilnius, 2005.

4. Mokinijų pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. vasario 25 d. įsakymu Nr.ISAK- 256. www.pedagogika.lt.
5. Nacionalinis VI ir X klasėjų mokinijų pasiekimų tyrimas. Dalykinė ataskaita. Vilnius, 2004.
6. Nacionalinis mokinijų pasiekimų tyrimas. Dalykinė ataskaita. 8 klasė. Vilnius, 2005.

National Student Achievement Research: Correlation between the Main Findings and the Updating of Education Content

The changes in the content of education are determined by a big number of factors: political, economic, social development, changes in society life and research data on implementation of education goals. Since 2002 national student achievement researches have been conducted in Lithuania. Their results allow for certain conclusions about success and problems of education content implementation at national level and enable to test and substantiate some empirical insights and to purposively search for solutions to problems. The aim of this presentation is to introduce conclusions of national research into Lithuanian (native) language achievements of school learners in reading and writing, the revealed problems and to discuss the aspects of content renewal, which are used to solve these problems.

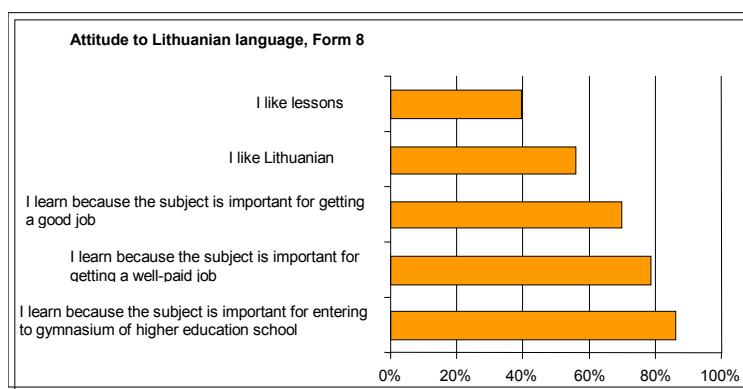
The part of the survey devoted to the Lithuanian language aims to estimate reading and writing achievements (attitudes, skills, knowledge and comprehension) of learners from 4th, 6th, 8th and 10th forms as well as to identify factors affecting these achievements. This presentation will be based only on the results of research into achievements of basic school learners and data on the answers to the questionnaire.

One of the main aspects in education content renewal is competence-oriented education content. Competence is understood as an aggregate of knowledge, abilities and principles, which enables an individual to live a full-scale personal, social and professional life. It is emphasised that not only cognitive but also emotional and social achievements of school learners are of high importance. The new taxonomy of education goals presented by R. Marzan points out that emotional domain controls metacognitive and cognitive spheres. In other words, without having developed positive attitudes, an individual can hardly expect successful metacognitive and cognitive activity¹. The renewed General programmes consider attitudes to be an integral part of learners' achievements. The research results reveal that attitude development is a sphere to be improved.

The research also aims to identify learners' attitudes to Lithuanian as a study subject and to clarify if learners find the Lithuanian language learning a valuable experience, if they develop a need to read and if they enjoy the activity of text creation. Picture 1 shows that school learners think that Lithuanian is important for learning and improves employment possibilities but emotional evaluation is much more unfavourable. It can be concluded that content of teaching and learning methods do not meet the needs of contemporary youth and are not sufficiently topical for them.

Picture 1.

Distribution of 8th formers according to evaluation of statements related to their attitude towards Lithuanian as a study subject (%)



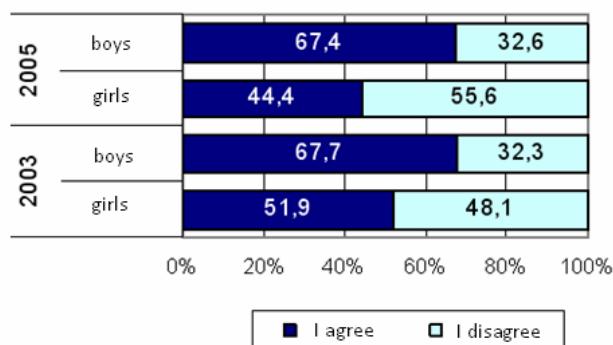
¹ See: Marzan R. J. Naujoji ugdymo tikslų taksonomija. Vilnius, 2005.

This assumption is also confirmed by school learners' answers to the question whether the written assignments during Lithuanian lessons and the texts they read are interesting to them. 38 percent of girls from 8th form and 46.5 % of boys in the 8th form tend to disagree with the statement that written assignments are interesting to them; 70 percent of boys and 60 present of girls state that the texts they read during lessons are not interesting. These data should be of particular interest to the developers of Lithuanian language content: teachers and authors of textbooks. While selecting the content of education, we should consider learners' needs, the variety of their interests and be more open to topical issues of a modern young individual.

School learners, especially boys, are not very motivated readers. This can be understood from the evaluation of the statement 'I read because it is my class work and homework': about 56 % of 8th formers agree with the statement. In the group of boys the proportion of the positive answers to the statement amounts to 67.4 % of the respondents (Picture 2).

Picture 2.

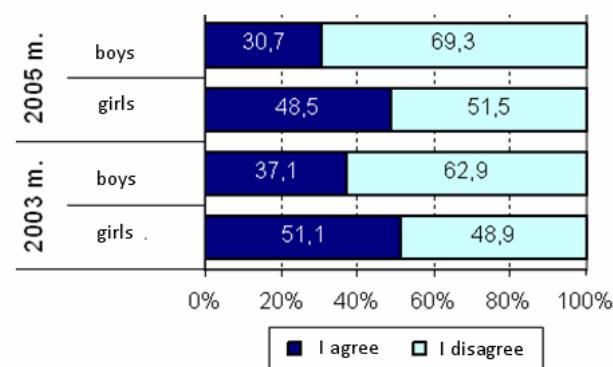
Distribution of 8th formers' according to evaluation of the statement: 'You read because it is your homework (%)



The evaluation of the statement 'I like essay writing' is even worse' (Picture 3)

Picture 3.

Distribution of 8th formers according to the evaluation of the statement 'I like essay writing' (%)



Striving for education and development of a competent language user, we should focus on the attitudes of learners and try to identify the reasons for negative attitude formation. It is obvious that attentive text reading and text creation are complicated tasks that require a lot of effort and therefore, easier assignments may be more attractive. But these activities may become more attractive if school learners were provided with a possibility to involve in discussions about the value and importance of reading and writing and to enable them to experience that these activities are extremely relevant for exchange of experience and as a means of creating a learning community. It is important to stimulate school learners' obligation to actively involve into a joint learning activity, to develop perception about relevance of a personal contribution, responsibility for own learning achievements and striving for own development. Here is an example of writing-related principles underlined in the General programmes.

Forms 7 to 8

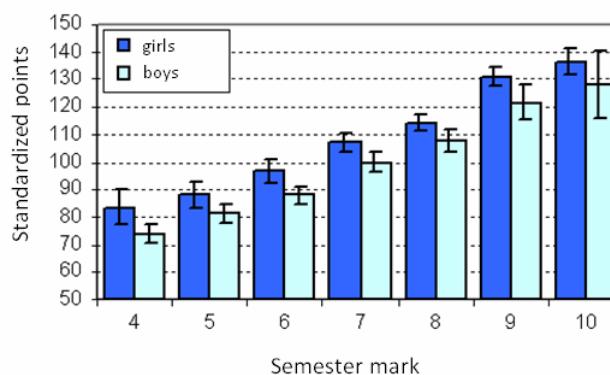
- To appreciate writing as a personally important activity which creates possibilities for self-expression, communication and learning.
- To willingly share experience, information and ideas in a written form.
- To strive for improvement of own written language skills and constructive feedback as well as for provision of it to others.

Freedom to choose what to read and what to write about, a bigger audience of readers (not only teachers but also peers and readers outside the school) strengthen motivation to read and write. The General programmes present guidelines for education process, which recommend to take into consideration different needs of girls and boys while planning particular content of education, to include reading suggested by school learners and to give a choice of topics for essays.

The activity may also be unattractive because a learner may feel that s/he is evaluated subjectively or may misunderstand expectations and requirements for work quality or just because s/he is never successful. The findings suggest quite objective assessment of learners at school: the higher the semester mark, the better the results of the test conducted during the research (Picture 4).

Picture 4.

The results of 8th formers' tests of Lithuanian language according to their marks in the previous semester (means of standardized points with confidence interval of 95 %).

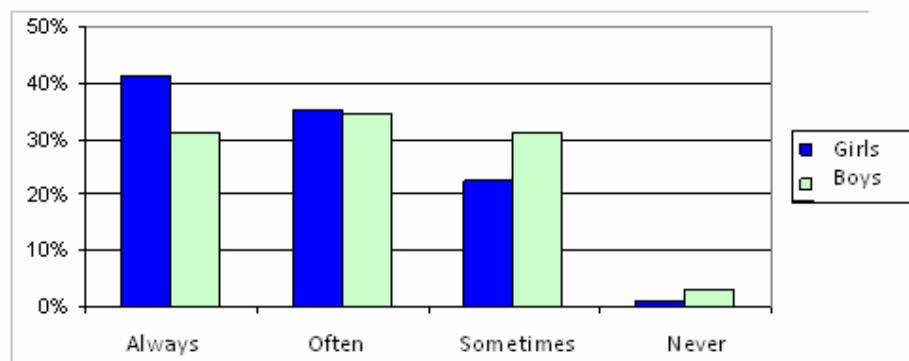


The comparison of test results of girls and boys from 8th form with the same number of points revealed the fact that the results of girls are better. Does this mean that teachers of Lithuanian tend to evaluate achievements of boys more favourably? Why?

It should be pointed out that not all the school learners think they are evaluated objectively. Though perhaps being evaluated more favourably, the boys tend to suspect the fairness of evaluation (Picture 5).

Picture 5.

Distributions (%) of school learners' answers (8th form) to the statement: 'How frequently do you get fair mark?'



Didactic principle and education process guidelines of General programmes emphasise the importance of evaluation which supports learning. School learners have to be well aware of evaluation criteria. A certain part of feedback should be in the form of oral or written comments. Practices of self-evaluation and evaluation of each other help to develop adequate assessment of own abilities: they have to be planned as a regular and systemic teaching activity.

Further the results of reading and writing will be analysed in terms of abilities. Comparison of reading and writing results showed slightly better reading achievements in all the age groups (6th, 8th and 10th forms).

During the research the school learners had to read fiction and non-fiction texts. An attempt was made to evaluate how learners were able to find information, to make simple conclusions on the basis of a short extract from the text, to interpret and generalise on the basis of the whole text, to evaluate the content and expression of the text.

Analysis of reading results showed that school learners in all the age groups face difficulties in answering questions of information finding, when the latter are of open type and students are asked to find or point out more than one object, to substantiate the conclusions by material from the text, to formulate the main idea, to comment on means of text expression and to identify cases of irony. We will give an example.

The 6th formers had to read an extract from the book ‘Invisible child’ by T. Jansson. Here is a short fragment of the text.

One dark and rainy evening, the whole family were cleaning mushrooms gathered round the table in the veranda. The table was covered with newspapers and there was an oil lamp in the centre. But all the corners of the veranda swam in the dark.

– Mew gathered some milk-caps again, – daddy said. – Last year she only collected death-caps.

– Well, next year we expect chanterelles, – mum said. – Or at least russules.

– It’s not bad to have hope, – little Mew said and giggled.

A pleasant silence followed her words and everybody continued their work.

About 80.4 % of the learners provided a correct answer to the question. *The extract shows the Mummy family. What are the relations of its members?* Another part of the question asked for arguments to the answer (*Give two examples to prove your opinion*). The simplicity of this part of the question is 37.4 %. About 20.7 % of the learners gave 2 arguments, 31.7 % provided only one proof, whereas 46 % of the respondents answered incorrectly or did not answer at all. The situation when school learners make a conclusion but are not able to substantiate it is quite typical.

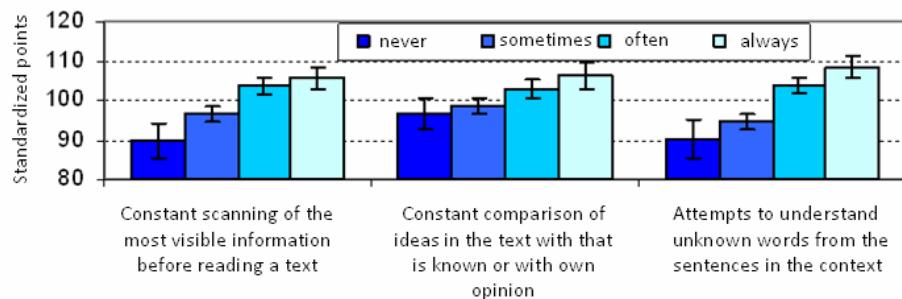
The assignments asking for comments on text expression were very complicated for school learners. Asked to evaluate the suggestiveness of the text (the learners were asked to read an essay with an obviously unexpected end) only 13.1 % of the respondents performed the task correctly.

After generalisation of the research data it can be concluded that text comprehension skills of school learners are not sufficient: only simple tasks of information finding are carried out correctly. Assignments requiring the skills of higher level are difficult for learners.

The analysis of questionnaire survey data and test results revealed correlation between learning strategies applied by learners and their achievements. The 8th and 10th formers, who are used to scanning the most visible information (e.g. the title, illustrations, etc.) before reading the text to foresee the main theme, problem or the key information, demonstrated the best results in text perception and the Lithuanian language (pic. 6). This strategy shows reader’s intention to employ the acquired experience and to actively search for the meaning in the read text. This strategy is applied by 58 % of the learners. The rest of the learners have not got used to it yet. It should be mentioned that girls employ this strategy more often.

Picture 6.

The results of 8th formers' Lithuanian language according to the frequency of text perception strategies' employment (means of standardized points with confidence interval of 95 %).



The Lithuanian language results were higher among 8th and 10th formers who pointed out that they constantly compare ideas with what they know or make an attempt to guess the meaning of the unknown words from the context while reading the text (Picture 6).

The better Lithuanian language results were achieved by the learners, who pointed out that they **often** try to talk to somebody when they do not understand the text they read, or ask themselves 'What is meant by this text?' or try to think over the question to be able to compare own answer to those of peers. Employment of such strategies demonstrate a certain consciousness, intention and ability to observe and correct own comprehension.

Systematic development of metacognitive competences is one of the methods to improve learners' reading skills. It is one of the most important aspects of renewed content of general education.

The extract below shows the formulation of competencies of learning to learn that are related to reading activity provided for in the renewed General programmes of native language.

Forms 7 to 8

2.3. To consciously read, observe and correct own understanding; to think over own reading activity and plan learning.

2.3.A. to apply appropriate strategies before reading, while reading and after reading the text; to test comprehension of the text applying different techniques: to formulate questions, to paraphrase the thoughts in own words; to analyse a paragraph, to make statements and arguments differently; to compare own perception with that of others.

2.3.B. to identify the most efficient strategies for solving of different problems faced in reading on the basis of own activity observation and the feedback provided by others; to set goals for text perception skills improvement.

The development of these abilities and skills should become a priority of teacher qualification and professional development programmes and an important piece of news for authors of textbooks and their publishers.

The improvement of learners' writing skills is a sphere that asks for serious improvement. The research results show that a bigger proportion of school learners meet difficulties in all aspects of writing: an ability to write according to the purpose, situation, addressee, ability to formulate statements and their argumentation; an ability to express thoughts in stylistic and correct language. As it was mentioned above, the attitudes of school learners raise a certain concern.

The analysis of research findings show that better writing results are achieved by learners whose teachers clearly formulate writing goals, motivate planning of writing and apply writing strategies themselves: they have a clear plan before writing, change some parts of their written text because they may not be clear to the audience or ask someone to read the draft and comment on it.

Improvement of writing skills should focus on providing a clearer purposiveness to writing assignments, on teaching school learners to efficiently choose the content, linguistic expression means and composition strategies taking into account the purpose of writing, situation and addressee. The range of writing goals and addressee should be expanded as well as the variety of the texts read. Different non-fiction texts should be analysed as writing models.

The process of writing should receive more attention and time. It is important for a school learner to understand the process of writing. The example below shows how learning to learn competences that are related to writing activity are formulated in the renewed General programmes of native language.

Forms 7 to 8

3.3. to consciously write applying strategies and knowledge of writing process; to think over own writing activity and plan learning.

3.3.A. to accumulate material for writing and to plan writing applying appropriate strategies; to plan the time given for assignment.

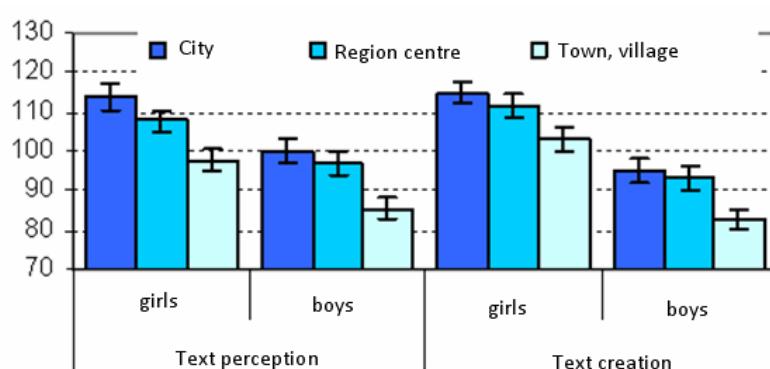
3.3.B. to improve the indicated part of the text in terms of content, linguistic expression and correctness taking into account the purpose, addressee and general stylistic requirements.

3.3.C. to identify the most efficient strategies for solving of different problems faced in writing on the basis of own activity observation and the feedback provided by others; to set goals for writing skills improvement and to strive for their achievement under supervision of a teacher.

Huge and constantly increasing gaps in achievements (abilities and attitudes) of boys and girls is a serious problem in native language education. The analysis of the results according to variables of gender and region show that gender factor has a bigger influence: the results of text creation demonstrated by boys living in the cities and centres of districts were lower compared to those of girls living in the rural areas, whereas the results of text perception are the same in both groups (pic. 7).

Picture 7.

The Lithuanian language (content) results of 8th formers according to gender and region of residence (means of standardized points with confidence interval of 95 %)



The results of the reading part from the international PISA research confirm that this is a serious problem: the difference between the results of girls and boys is 51 scale points, whereas the average of all the countries in the research amounted to 38 points. It can be concluded that boys experience certain exclusion while learning the native language. There is a need for a comprehensive analysis of education content and to identify the reasons for this problem and to foresee efficient methods to its solution.

Thus, it can be stated that improvement of school learner's reading, writing skills and attitudes to these activities is an area to be developed. Establishment of motivating learning environment, development of assessment culture promoting learning, search for more meaningful and topical education content, creation of possibilities for systemic self-development of metacognitive skills are the most urgent challenges that have to be addressed by developers of education content at all the levels (teachers, authors of textbooks and creators of documents at national level) and all the involved in teacher training and professional development.

References

1. Dudaite J. OECD PISA ataskaita. Gamtos mokslai, matematika, skaitymo gebėjimai. Vilnius, 2007.
2. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Approved by the Ministry of Education and Science of LR, August 26, 2008; Order No. ISAK-2433 . www.pedagogika.lt
3. Marzano R.J. Naujoji ugdymo tikslų taksonomija. Vilnius, 2005.
4. Mokinijų pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata. Approved by the Minister of Education and Science of LR, February 25, 2004. Order No.ISAK- 256. www.pedagogika.lt
5. Nacionalinis VI ir X klasių mokinijų pasiekimų tyrimas. Dalykinė ataskaita. Vilnius, 2004.
6. Nacionalinis mokinijų pasiekimų tyrimas. Dalykinė ataskaita. 8 klasė. Vilnius, 2005.

Nijolė BARTAŠIŪNIENĖ

Klaipėdos „Ažuolyno“ gimnazija, Lietuvių kalbos ir literatūros mokytojų asociacija
Klaipėdos ‘Ažuolyno’ Gymnasium, Lithuanian Language and Literature Teachers Association (Lithuania)

Gimtoji kalba mokykloje. Iššūkiai mokytojui

Šiuolaikiniame pasaulyje, kai žmogaus gyvenimą nemaža dalimi lemia ekonomikos augimas, politikų bei teisininkų sprendimai, visuomenėje dar gyva mintis, kad visgi nepalyginimai svarbiau sukurti žmogų – asmenybę. Gimtosios kalbos mokytojo misija, ugdant kūrybingą, skaitančią, etišką ir tautišką įsipareigojusią asmenybę, iki šiole išlieka svarbi. Jo pozicija mokykloje – tai savotiška pedagoginės visuomenės konservatoriaus pozicija, t. y. kultūros, tradicinių vertybų, kitokių dorybių sargo ir įvairiausią folklorinių tradicijų puoselėtojo, nes žmogaus vidinio pasaulio kūrimas remiasi amžinaisiais postulatais, vertybėmis, atkeliausiomis iš humanistinės kultūros ir savaime yra priešprieša mūsų laikui, paženklintam globalizacijos, didėjančio materializmo, vartojimo, skubėjimo, laiko neturėjimo ženklais. Taigi iš praeities atkeliausiam turiniui pedagogas turi sukurti modernią, patrauklą formą bei siekti įgyvendinti šiuolaikinės oficialios lietuvių kalbos ir švietimo politikos tikslus.

Mokytojo vaidmuo visame ugdymo procese nėra pirmaelis. Metaforiškai kalbant, jis kaip instrumentas švietimo strategijų rankose. Tačiau, kad tas instrumentas tiksliai ir gražiai grotų, kad jo skambėjimas pasiektų klausytojo-moksleivio širdį, reikia jį suderinti, reikiamai sustyguoti. Ar tai daroma?

Kokius iššūkius turi įveikti šiuolaikinis gimtosios kalbos mokytojas?

Nesunku pastebėti, kad reformų krečiamoje mokykloje lituanistas ne visada gali rasti jungiančią ašį tarp pagrindinių švietimo dokumentų – Programos ir Pasiekimų turinio bei Brandos egzaminų. Realybėje negalintis įgyvendinti gausybės išskeltų tikslų ir uždavinių, mokytojas renkasi tuos, pagal kuriuos visuomenė matuoja jo darbo kokybę – tai moksleivio parengimas Brandos egzaminui. Ne gyvenimui, o egzaminui. Aišku, kad tai nesveika situacija. Nors pagrindiniai švietimo politikos dokumentai kartkartėmis tobulinami, tačiau pametama esmė, pagrindinis tikslas paskęsta tarp smulkmenų. Kad visuomenės prioritetuaptų ištisies jaunas žmogus, mokantis kurti, gebantis realiai gyvenime taikyti žinias ir priimti sprendimus, visus švietimo politikos dokumentus tekų gerokai pakoreguoti, suvienodėti tikslus, nes dabartinė situacija primena žinomą Krylovo pasakėčią, kur vežimą į įvairias puses tempia lydeka, gulbė ir vėžys. Be kita ko, švietimo strategams reikėtų turėti didesnį realybės pojūtį, įtraukti į šį darbą daugiau mokytojų-praktikų arba bent suteikti ilgesnį bandomajį laikotarpį prieš skelbiant dokumentą kaip įstatymą.

Ne paslaptais, kad, didėjant globalizacijos procesui, menksta visuomenės dėmesys lietuvių kalbai, mokiniai praranda motyvaciją mokytis gimtosios kalbos, nors, atrodytų, oficiali švietimo politika tam neduoda ankstino: lietuvių kalba kaip valstybinė įtvirtinta Konstitucijoje, priimtas Valstybinės kalbos įstatymas, lietuvių kalba vartojama kaip viešojo gyvenimo kalba, lietuvių kalbos brandos egzaminas paskelbtas privalomuoju, kasmet populiarnes tampantis Nacionalinis diktantas, tačiau reali situacija nėra tokia optimistinė. Tai neramina. Mokykloje šią problemą spręsti galėtų padėti ne tik sustyguoti pagrindinių ugdymo dokumentų tikslai, bet ir naujas ugdymo turinys, kuris šiuo metu menkai orientuotas į pasikeitusią situaciją visuomenėje, nėra aktualus ir patrauklus jaunam, bresčiančiam žmogui, nukreiptas daugiau į žinių pertekimą, atgaminimą nei į dvasinį ugdymą. Džiugina, kad apie ugdymo turinio pakeitimą dažniau girdime diskusijose, konferencijose, pedagoginėje spaudoje. Tačiau, matyt, dėl neįvardytų prioritetų, turinio atrankos principų, aiškių kriterijų niekas nedrysta imtis atsakomybės sudaryti ugdymo branduolio, be ko negalima apseiti dėstant. Viliuso, kad pradėti vykdyti sisteminiai moksleivių pasiekimų tyrimai padės apsispręsti ir suformuluoti kriterijus, kurie būtų aiškūs visiems.

Kol kas nėra galutinai įtvirtintas dvejopas lietuvių kalbos vaidmuo. Šiuolaikinis mokytojas šalia jam įprastos gimtosios kalbos kaip atskiro mokomojo dalyko, t.y. mūsų nacionalinio tapatumo ir orumo reprezentavimo ir išsaugojimo funkcijos, tuo pačiu metu derina kitą kalbos kaip instrumento mokytis kitų dalykų funkciją. Ji atsirado sugrįžus mums į Europos tautų šeimą ir tapo naujos švietimo politikos tikslu. Galbūt kai kam atrodo, kad minėti du požiūriai į kalbą iš dalies sutampa, tačiau tai nėra visiškai taip. Kalba kaip mokomasis dalykas turi specifinių tikslų ir uždavinių, orientuotų į dalyko gelmę, atidesnį reiškinio suvokimą, o bendroji kalbinė kompetencija funkcinio vartojimo lygmenyje, sutikime, daugiau reikalauja paviršutiniškumo, platesnio požiūrio. Tad gimtosios kalbos mokytojas blaškos tarp šių vaidmenų, nesuprasdamas, kodėl vieną pamoką jis prašo gelmės suvokiant žmogaus dvasią ir išmintį, o kitą pamoką turi tenkintis lėkštais, banaliais pamastymais, žinių atgaminimu apie socialines, etines,

politines, gamtosaugos ar žinių visuomenės aktualijas. Kai šiuolaikiniame gyvenime daugėja paviršutiniškumo, agresyviai besiskverbiantį į mūsų buitį ir net būtį iš TV ekrano, realių ir virtualių tekstu, kai pats gyvenimas pradeda nebesiskirti nuo lėkštų teatro vaidinimų ar kino filmų, suabsoliutinti kalbos kaip instrumento ugdymą yra didelė prabanga. Norint išauginti žmogų, atvirą kultūrai ir kūrybai, reikalinga gelmė. Tačiau, suprantama, nejmanoma ignoruoti ir kitų sričių specialistų poreikio ugdyti tam tikrus gebėjimus. Kokia galėtų būti išeitis?

Dvejopas kalbos ugdymo vaidmuo neturi būti sulietas, net drįsčiau siūlyti juos įvardyti kaip skirtingus mokomuosius dalykus ugdymo procese. Tuomet išvengsime niveliacijos, vieno ar kito dalyko paskirties suabsoliutinimo. Neabejotinai viršenybę reikia teikti kalbai kaip mokomajam dalykui, nes jis turtina ir ugdo žmogų – asmenybę, padeda išsaugoti lietuvių tapatybę globaliame pasaulyje, skiepija pilietines ir patriotines nuostatas. Antroji dalyko paskirtis padės sumažinti įtampą tarp modernaus žmogaus ir lietuvių, adaptuotis moderniame pasaulyje.

Gaila, kad pati tautinė tapatybė dabar jau nėra taip lengvai apibrėžiama. Nemaža lietuvių dalis tapatybės nebeskiria nuo sportinių (ar ir kitokių) pergalų, kartais net valdžios vyrai televizijos laidose bando nacionalizmą tapatinti su patriotizmu. Išvažiuojančių, neoficialiai duomenimis, 10 procentų piliečių skaičius rodo, kad lietuvių nebenori būti lietuvių, nebenori savo valstybės. Internete teko skaityti atsiliepimus apie vieną Lietuvos liberalaus jaunimo diskusiją, kurioje gana aiškiai buvo išsakyta mintis, kad tautiškumas jiems, nėra didelė vertybė, o žymiai svarbesnė individu laisvės svarba bei pliuralistinės visuomenės būtinybė. Tokiomis sąlygomis būtų klaudinga perkelti iš istorinių laikų į dabartį atkeliausį visą lietuvių tapatybės turinį, brukti anksčiau dominavusius senuosius tautos herojus. Dabar gyvename kiek kitokiomis aplinkybėmis, tad visai natūralu, kad keičiasi ir mūsų tapatybė. Šalia esminių tautos kultūros, kalbos turi atsirasti nauji dalykai, kurie projektuotų ateitį, moderniąją lietuvių tapatybę, padedančią pritapti, bet neasimiliuotis su globaliuoju pasauly. Kas tai galėtų būti? Manyčiau, būtų pravartu įsiklausyti į akademinės visuomenės pamastymus apie šiuolaikinę lietuvių tapatybę, paskleisti juos, produktyviai diskutuoti pedagoginėje visuomenėje. Ir tik tuomet atnaujintą tapatybės turinį susieti su ugdymo turiniu. Gal tuomet jaunuolis, švenčiantis 16-os metų gimtadienį, didžiuodamasis iškels Lietuvos vėliavą prie savo namo, kaip teko matyti Danijoje, ar jaus gėdą už tautietį, parduotuvį, kavinį vitrinose rašantį ne savo kalba.

Ne taip seniai siekėme save įvardyti kaip informacinę, žinių visuomenę, tikėjome, kad turintis ir valdantis informaciją tampa stipresnis. Pasak profesoriaus R.Tamošaičio, „Dabar protinges ne tas, kuris mąsto, o tas, kuris žino, kur tai galima rasti“. Geriausiu atveju matome reprodukuojantį informaciją jauną žmogų, bet nemokantį ja naudotis: atliki intelektinius ar fizinius veiksmus, pažinti tikrovę, informaciją interpretuoti. Šiandien galime konstatuoti ir kitą tiesą – vadinamoji informacinė visuomenė praranda galią skaityti. Žmogus skaito knygą kaip laikraštį, kaip interneto puslapį, priimdamas tik paviršinį, informaciją teksto kloðą, o grožiniame kūrinyje geriausiu atveju „kaitydamas save“, ieškodamas savo gyvenimo, minčių pakartojimo. Baugina ir statistiniai duomenys apie neskaitymą: Prieš trejetą metų Seimo užsakymu atliktas sociologinis tyrimas atskleidė apverktiną šalies būklę – trečdalies gyventojų neskaito nei knygų, nei spaudos. Be to, iš likusių dviejų trečdalių nemažą dalį sudaro 16-25 metų amžiaus žmonės, kurie vis dar mokosi, tad jie skaito privalomą literatūrą. Taigi galima daryti išvadą, kad maždaug pusė visuomenės neskaito knygų.

Nors šie metai paskelbti Skaitymo metais, vykdomas projektas „Skaityk“, sukurta internetinė svetainė, vedami seminarai, tačiau nedaug vilties, kad pavienės akcijos pasieks savo tikslą – sugrąžins žmogų prie knygos, pakeis skaitymo kultūrą. Knyga taip ir lieka brangia preke. Manyčiau, kad tam tikri vyriausybės sprendimai galėtų sušvelninti esamą padėtį: reikėtų pasirūpinti mokyklų bibliotekų fondais, paremti knygų leidimą, sumažinti knygos pirkimo kainą.

Grožinio kūrinių vietą žmogaus gyvenime sustiprintų ir aktualios literatūros, jos estetinės funkcijos sugrąžinimas į mokyklą. Bet tai turi būti susiję su pagrindinių ugdymo tikslų peržiūra. Kokį žmogų norime išugdyti mokykloje: ar literatūros kritiką, iš tam tikros distancijos vertinantį kūrinių, ar gebantį empatiškai išgyventi, protu ir širdimi vertinti kūrinių. Tikslas leistų mokytojui parinkti priemones. Vietoj teorinių išvedžiojimų papasakosiu porą epizodų. Vienas senesnis, susijęs su teksto interpretacijos mokymu. Dvyliktokų moduluje turėjau tikrus „arealiukus“. Kalbėdama apie H.Radausko eiléraščio vyksmą, lyrinio „aš“ reiškimosi formas ir kaip tai siejama su kūriniu prasme, supratau – šito jiems gyvenime NEREIKIA ir NIEKADA nereikės. Paklausti patvirtinamai nusišypsojo. Kitas epizodas. Jau prasidėjus atstogoms, iš dešimtokės lūpų, išgirdau frazę: „Jūs net ne literatūros mokate mus, o kaip reikia gyventi“. Šiek tiek suglumau: „Lyg neatlieku pagrindinio savo darbo – nedėstau literatūros...“ Du epizodai, du savotiški ugdymo kraštutinumai. Jei mokytojui bus iškeltas reikalavimas išugdyti literatūros kritiką, jis rinks vienas metodines priemones, jei literatūrą bandys įprasminti kaip pasaulio, žmogaus pažinimą ir jutimą bei dvasinio tobulėjimo reikiamybę – jis rinks kitas. Pabandę ugdyti akylą literatūros kritiką turėjome įsitikinti, kad literatūra sumenko ir net sugebėjo atbaidyti nuo savęs moksleivj. Taigi

vienas iš problemos sprendimų – atidžiai atrinkus ugdymo turinį aktualizuoti literatūrą bei sugrąžinti estetinę funkciją į pamoką.

Aišku, požiūrį į skaitymą formuoja ir populiaroji kultūra, ypač spauda. Deja, net žiniasklaida, skirta vaikams ir paaugliams, kaip pažymėta 2007 metų atlktame tyrime, propaguoja suaugusiųjų auditorijai būdingas aktualijas: pramoginės kultūros akcentavimą, moters kaip prekės jvaizdžio propagavimą, jégos kulto, kovinių simbolių įsigalėjimą. Neturėdami kritinio mąstymo įgūdžių, jaunuoliai siūlomą realybę priima kaip esamą, o nebuvinamas kultūrinės, švietėjiškos, informatyviosios misijos žiniasklaidoje ugdo beveidžius, stereotipinius, nekūrybingus jaunuolius. Kol kas mokykla beveik ignoruoja popkultūrą, jos atžvilgiu užima strūčio poziciją, nepadeda moksleiviams susiformuoti vertybinių nuostatų, ugdytis ne tik skonio, bet ir gebėjimo atsirinkti, kritiškai vertinti aplinką. Kadangi suaugusieji mažai aiškina savo poziciją, neparodo pasirinkimo galimybės, jaunuoliai tik dar labiau linksta į popkultūrą (uždrausto vaisiaus sindromas). O čia mokyklos vaidmuo turėtų būti gana ryškus. Ji turėtų padėti moksleivui nustatyti psychologinę distanciją tarp savęs ir masinės kultūros, kritiškai priimti informaciją, atsirinkti, patikrinti ir papildyti ją, susieti su jau turimomis žiniomis, su savo požiūriu į pasaulį išlikti laisvam, nenuasmenintam, išsaugojušiam savo žmogiškąją prigimtį.

Apie kūrybingumą egzistuoja daug mitų. Pats klaudingiausias, kad kūryba siejama tik su menine veikla ir kad kūrybingų žmonių nėra daug. Nustatyta, kad kūrybingumas, priešingai nei talentas nėra genetiškai nulemtas, tai lavintinas dalykas. Vadinas, pasitelkus tinkamą ugdymo metodiką, kūrybingumą galima padidinti, nes jis bégant metams, niekur nedingsta, tik pamirštamas. Dailininkas P. Picasso yra pasakęs: „Man prireikė viso gyvenimo, kad pasiekčiau vaiko protą“.

Mūsų pamokose neretai daugiau pasikliaujama akademiniai mokymo metodais, kurie susiję su kairiuoju pusrutuliu, ugdančiais loginį mąstymą, organizuotumą, nuoseklumą, analizavimą, nuosekliają atmintį, planingumą. Mąstymas kairiuoju pusrutuliu turi privalumų, tačiau be dešiniojo ugdymo procesas nėra visavertis, tačiau į pastarojo ugdymą didžioji dalis mokytojų žiūri kiek nerimtais, kaip į pamoką pajvairinimą ar savotiškas „pedagogines pertraukėles“, nors jis garantuoja moksleivio kūrybiškumą, gebėjimą jungti fragmentus, mokėjimą improvizuoti, spręsti problemas, kritiškumą, interpretuoti, daryti analogijas, padeda laužyti stereotipus. Kodėl taip nuvertintas kūrybingumas? Informacijos, profesionalaus pasirengimo stoka? Gal mokytojo baimė, kad tavo ugdytinis negebės atliki per egzaminą tradiciinių užduočių? Gal mokytojo nemokėjimas kurti atitinkamos darbo aplinkos – atviros, tolerantiškos, kupinos pasitikėjimo – kur moksleivis nebijo būti kitoks. Galų gale visam tam reikia laiko, nes originalesnių sprendimų kartais reikia gerokai palaukti.

Kartais juokauju, matyt, lietuvių noras inertiskai, kantriai ir sąžiningai dirbti yra jau užkoduotas etninėje kultūroje: juk negalime pasigirti pasakomis, kuriose laimi išradingi ir gudrūs tinginiai, mūsų herojų kūrybinis mąstymas atsiranda tik tuomet, kai susiduriama su neteisingumu, apgaule. Gal todėl mes esame technologijas perkanti, o ne kurianti šalis, baigę aukštąsias mokyklas studentai skuba įsidarbinti pavaldiniai, bet neturi drąsos imtis kurti savo verslo. Gal todėl pedagogas, darbštus, puikus vykdytojas, greičiau imasi korepetitoriaus verslo, užuot padėjęs spręsti didžiasias švietimo problemas.

Teko skaityti nė vieno kūrybingo žmogaus biografiją. Visų asmenybės nepakartojomos, bet turi esminj bendrumą – tai bebaimis iššūkis problemoms, nebijojimas patirti didelj vidinj diskomfortą ieškant sprendimų. Savo moksleiviams mėgstu kartoti: „Jei norite būti asmenybėmis iš didžiosios raidės, turėti įdomų gyvenimą, turite nebijoti rizikuoti ir pralaimėti, vadovautis intuicija, eiti nežinomu keliu, keistis, o jei norite gero, ramaus, laimingo gyvenimo – plaukite pasroviui. Bet tuomet būsite tik vidutiniokai“. Patikékite, šiuolaikiniam jaunuoliui – hedonistui padaryti teisingą sprendimą nėra lengva, nes jam lengviau imti nei duoti.

Bendraudama su ugdytiniais, pastebėjau vieną kūrybingiems žmonėms būtinosis savybės stygių – retas (išskyrus meno mokyklą lankantis) šiuolaikinis jaunuolis jėvalgus, akylai stebintis aplinką, fiksuojantis įdomesnes savo mintis, darantis analogijas. Jis skuba gyventi. Neturime tradicijos, kaip Japonijoje, kišenėje nešiotis užrašų knygelių, kurioje atsidurtų „keistos“ mintys. Kelis kartus per savo praktiką bandžiau su moksleiviais prisiminti ir užfiksuoti iracionalias idėjas ar klausimus, gimusius iš netradicinio požiūrio į problemą. Šios pamokos, didžiam mano nusivylimui, buvo prastos.

Spartėjančios globalizacijos ir techninės pažangos amžiuje iškyla nemaža pavoju lietuvių tautos kultūrai, taigi ir jos kalbai, vienai svarbiausių sudėtinėi jos dalii. Jauniosios kartos gimtoji kalba skurdėja, banalėja, prastėja (neretai mokytojas turi aiškinti atskirų žodžių ar sinonimų reikšmes, stilistinius niuansus), iš kasdienės kalbos nyksta frazeologizmai, o naujuju informacinių technologijų erdvėje atsiranda žodžiai konkurentai. Agresyviai besiveržianti masinė kultūra, komercinė televizija demonstruoja nepagarbų santykį su kalbą, kuriuo užsikrečia moksleivis. Mokykla tarsi gyvena vieną gyvenimą, o už jos sienų visi gyvena visai kitą gyvenimą, kuriame karaliauja svetimybės, jaustukai, keiksmažodžiai, netaisyklingos konstrukcijos. Egzistuojantis atstumas tarp kalbos vartosenos (kalbėjimo) ir kalbos kultūros vis didėja. Tokios padėties taisymas nėra vienadienis procesas, o reikalaujantis didelių

ir nė vienos institucijos pastangų. Pirmiausia taisyklinga, švari kalba turiapti ne deklaruojama, lozunginė, o realia valstybės vertė, jos siekimas motyvuotas.

Aišku, daug ką gali nuveikti mokytojas – asmenybė. Atmintin yra įstrigę kadaise girdėti pedagogikos mokslo daktaro V. Jakavičiaus žodžiai: „Auklėja ne ugdymo turinys, o mokytojas – asmenybė“. Žinau, kad asmenybės apibrėžimų yra daug, bet individų ir asmenybę aš apibūdinu taip: Asmenybė sako: „Galiu ir veikia“. Individus: „Galėčiau ir laukia“. Tokių laukiančių, bet anonimiškai burbančių pedagoginėje visuomenėje tikrai daug, kita vertus, neaukštas pedagogo socialinis statusas formuoja nevisavertiškumą, baimę būti atviram, per mažą pozityvaus kritišumo, nuoširdaus noro spręsti problemas. Pedagoginė visuomenė sensta, j Jos gretas ateina ne patys gabiausi jaunuolai, katastrofiškai trūksta vyriškosios lyties astovų. Čia glūdi daug praradimų.

Skaudi yra ir mokytojų kvalifikacijos sritis, j kurią skaudžiai reaguoja tiek pedagogai, tiek aukštostosios mokyklos. Formaliai lyg viskas gerai, bet niekas realiai ir viešai nedrįsta analizuoti visų kvalifikacijos kėlimo renginių naudingumo kokybės. O kai atvirai neįvardiji ligos, negali Jos ir gydyti.

Nenorėčiau baigti visiškai minorine tonacija, nors turime tikrai daug problemų. Daugelis Jų spręstinos ne mokyklos lygiu, bet mokytojas yra vienas iš pagalbininkų tai situacijai taisyti. Tik reikia konstruktyvaus dialogo.

Literatūra

1. Orinta Barkauskaitė. www.delfi.lt 2005 m.kovo 9 d.
2. Geoff Petty. Šiuolaikinis mokymas, Tyto alba, 2006 m.
3. 2007 metų tyrimas „Suaugusiuų kultūros multiplikacija žurnaluose skirtuose vaikams ir paaugliams“.

Native language at school — challenges for teacher

Though life of a modern individual is determined by economic growth, decisions of politicians and lawyers to a big extent, the idea of the importance to educate and develop a personality is still strongly supported. The mission of a native language teacher to educate a creative, eagerly reading, ethically and nationally committed personality has remained relevant up to now. The position of such teachers is that of a certain conservative in the pedagogical society because a teacher of native language protects culture, national and other permanent values and fosters a variety of folklore traditions as the creation of individual's inner world is based on eternal postulates and values that have reached us from humanistic culture and create a natural and inevitable contraposition to our times which are marked by globalisation, increasing materialism, hectic life style and constant lack of time. Thus a teacher faces a challenge to create an attractive and modern form for the content from the past as well as to strive for implementation of goals and objectives provided for by the official Lithuanian language and education policy.

The role of a teacher in the whole education process is not a leading one. Metaphorically speaking, an educator is an instrument in the hands of education strategists. However, to achieve the perfect and purposive sound which would reach the hearts of listeners-learners, the instrument has to be properly stringed and tuned. Is this being done?

What challenges is a modern teacher of native language to overcome today?

It is quite obvious that in a modern school under constant radical reforms, a Lithuanian teacher can hardly identify a connecting link among the main education documents: contents of General Curriculum and Achievements and Matura examinations. Facing difficulties to implement such a big number of set goals and objectives, an educator prioritises the ones that are supposed to determine the quality of his/her work, that is the preparation of a learner for Matura examinations: for examinations rather than for life. It is a definitely unsound situation. Though the key documents of education policy are occasionally improved, the essence of them is often lost and the main goal is lost in trivialities. To put a priority of modern education on education and development of a young individual, who is able to create and apply the acquired knowledge and make decisions in real life, all the education documents have to undergo revision, unification and harmonisation of goals. Unfortunately, the current situation reminds of a well-known Krylov's fable when a cart is pulled to different directions by the swan, the pike and the lobster. Moreover, education strategists should acquire a better perception of reality and to involve a bigger number of teachers-practitioners in to the process of improvement or to provide a longer probationary period for a law before adopting it.

It is not a secret that the society's attention towards the Lithuanian language is getting weaker under the process of globalisation, school learners are losing their motivation to learn the native language. Though the official education policy at first sight leaves little space for occurrence of such tendencies: the constitution provides for the Lithuanian language as a state one, the Law on the State language has been approved, Lithuanian is used in public life, the Lithuanian examination is obligatory at school and the National dictation is gaining popularity, the real situation is far from optimistic. This causes a certain concern. The harmonised goals of the key education documents as well as revised and renewed education content, which currently is not adjusted to the changes in the society and far from topical and attractive to a young maturing individual and concentrates on passing and consolidation of knowledge rather than on spiritual education. Fortunately, the issues regarding change in the content of education are more and more often discussed and debated in conferences and educational press. However, due to lack of clearly determined priorities, principles and criteria for content selection there are no specialists ready to assume the responsibility for developing the core of education, which is essential for teaching. I hope that the systematic researches into the academic achievements of school learners will facilitate the process of making decision and identifying the criteria understandable to everyone.

The twofold role of the Lithuanian language has not been finalised. A modern teacher has to combine the function of the native language to protect and preserve our national identity and dignity (native language as a separate study subject) and the function of Lithuanian as an instrument to learn other disciplines. This function has become urgent after our return to the family of European nations and has become one of the goals of new education policy. There may be opinions that the two above-mentioned attitudes partially coincide; however, that is not the case. The language as a study subject has specific goals and objectives that focus on in-depth studies, better perception of the phenomena, whereas a general linguistic competence at the level of functional language use requires more of superficiality and a broader attitude to the language. Thus, a teacher of native language is torn between those two roles failing to understand why one day during the lesson s/he asks for the depth perceiving the human spirit and wisdom, whereas the next day a teacher has to be content with banal ideas and reproduction of knowledge of social, ethic, political, environmental topicalities and aspects of knowledge society life. With superficiality aggressively intruding into our life and even into our existence from TV, real and virtual texts, when the difference between the real life and mindless theatre plays and films almost disappears, strong emphasis laid on the development of the language as an instrument is too big a luxury. Aiming at education and development of an individual open to culture and creation, there is an urgent need of depth. In fact, the needs of specialists from other fields to develop certain skills cannot be ignored. Where is the way out?

The twofold role of language development should not be merged. I would even suggest referring to them as to separate study subjects in the process of education. This would prevent us from levelling those language functions or putting too much emphasis on either of them. Evidently, the priority should be placed on the language as a study discipline for it enriches and develops personality, ensures preservation of Lithuanian identity in the global world and implants civic and patriotic principles. The other purpose of the study subject will facilitate the decrease of tension between a modern individual and a Lithuanian as well as individual's adaptation to the modern life.

Regrettably, the national identity itself is not easily defined. A big number of Lithuanians identify it with sports or other victories. Sometimes politicians make attempts to refer to nationalism as to patriotism on television. The rate of emigrating Lithuanians, which according to unofficial data equals to 10 %, shows that Lithuanians avoid their identity and the state. I had an opportunity to read Internet comments on the discussions of Lithuanian liberal youth, where the idea that national identity is no longer a value prevailed. Young people prioritised the importance of individual freedom and the necessity for a pluralistic society. Under such conditions it would be a mistake to transfer the content of Lithuanian identity that derived from historic times or to insist on worshiping of national heroes of ancient times. Modern life naturally determines our identity. Next to core elements such as national culture and language, there should appear new components that would forecast the future, would project the modern Lithuanian identity, which would facilitate adaptation but would prevent from assimilating with the global world. What should it look like? I think, we should take into consideration ideas and survey findings regarding modern Lithuanian identity arrived at in the academic society, disseminate and discuss them in the pedagogical society and link the renewed content of national identity with that of education. Perhaps then, a young Lithuanian, similar to his peer in Denmark, will run up the national flag celebrating his 16th birthday and will be proud of it or will feel shame for his fellow-countryman who does not use Lithuanian in the windows of his cafes or shops.

We have recently stated identifying ourselves with information or knowledge society and expected an individual who is able to possess and manage information to be stronger. According to professor R. Tamošaitis: 'It is not a thinking individual, who is clever nowadays but the one who knows where to find it'. The best outcome in this situation is a young person who is able only to reproduce the information but fails to use it: to perform intellectual or physical actions, to cognise the reality and to interpret the information. Today we state another fact: the so-called information society is loosing the capacity to read. A modern individual reads a book as an Internet website, accepting only the surface and informative layer of the text or searching for reflection of his/her own life and repetition of own thoughts. The statistical data on non-reading is frightening. The results of the research conducted three years ago by the order of the Seimas revealed a deplorable situation in the country: a third of all the population do not read books and printed press. Moreover, a big proportion of people among the remaining two thirds belong to an age group of 16–25 year old people. They all still study and have to read obligatory literature. Thus, the conclusion is that approximately half of the population do not read books.

Though this year is announced the National Year of Reading, the project 'Read' is being carried out, an internet website has been designed and seminars are held, there is hardly a hope that such isolated campaigns will achieve their goal to bring people back to books and change the culture of reading. The books still remain a commodity of luxury. I think that certain governmental actions could improve the situation: the funds of school libraries need attention, publishing of books should be subsidised and the prices of them should be reduced.

The return of topical literature as well as its esthetical function to school would strengthen the role of a fiction work in individual's life and this is directly connected with the revision of key goals of education. What kind of a person do we educate at school: a literary critic who reviews a literary work from a distance or an individual who is able to emphatically feel and evaluate the work employing his/her mind and heart. The goal would enable a teacher to select the means. I would like to give a few examples rather than theorize. One of them happened earlier and is related to teaching of text interpretation. I had 12 formers in a real profile class. Speaking about the movement of H.Radauskas poem, the forms of expressing the lyric subject and their links with the meaning of their literary work, I suddenly understood that they will NEVER EVER need this in their life. When asked, they confirmed my suspicion. One more situation. During the summer holidays one of the 10th former said: 'You taught us even not literature. You taught us how to live'. I was slightly perplexed: 'I failed to perform my main job to teach literature....' Two situations and two examples of extremities in education. A teacher will chose different methodological aids and techniques when s/he aims to educate a literary critic and when s/he uses literature as a means of world and human cognition and a necessary element of spiritual development. An attempt to educate a sharp-eyed literary critic has led to trivialisation of literature and even to discouragement of learners from literature. Thus, one of the solutions to the problem may be actualisation of literature through careful selection of the content and restoration of the aesthetic function to a lesson.

Popular culture and, especially mass media, forms an attitude to reading. Regrettably enough but according to the results of the research conducted in 2007, even the printed media for children and adolescents propagate issues topical for adults: focus on entertainment culture, promotion of image of a woman as a commodity, power cult or establishment of combatant symbols. Lacking skills of critical thinking, young people assume the suggested reality for granted. The absence of cultural, educational and informative mission in the mass media results in development of faceless, stereotyped and not creative young people. The school has almost ignored pop culture so far and has assumed the position of an ostrich. It does not assist learners in formation of value principles and cultivation of an ability to select and critically evaluate environment. Since adults avoid explaining their position and fail to provide young people with a choice, the latter merge with pop culture even stronger (the syndrome of forbidden fruit). The role of school here has to be clearly seen. It should help learners establish a psychological distance between themselves and pop culture, to critically accept information, to select, check and supplement it, to link it with previously acquired knowledge and with own worldview, to enable learners to remain free, and to preserve own human nature.

The concept of creativity is surrounded a huge number of myths. The most inaccurate is the one, which relates creativity only with artistic activity and state that the number of creative people is relatively small. It has been established that creativity, differently from a talent, is not genetically determined and can be developed. Thus, application of appropriate education methodology may increase creativity because it does not disappear as years pass by but it is forgotten. Painter P.Picasso said: 'I needed a whole life to arrive at child's mind'.

Academic teaching methods still prevail in our lessons. They are related to the left cerebral hemisphere responsible for logical thinking, organisational skills, consistency, analytical activity, consecutive memory and planning. Reasoning employing the left hemisphere has advantages but without involvement of the right one, the process of education is not of full value. The development of the right cerebral hemisphere receives little attention by teachers and activities that promote the activity of this part of the brain is viewed as certain 'pedagogical breaks' and a means to introduce a certain variety into lessons. However, such assignments ensure learners' creativity, their ability to join fragments and to improvise, to solve problems and to criticize constructively, to interpret information and enable them break stereotypes. Why is creativity so underestimated? Is this related to lack of information and professional preparation? Could that be teacher's fear that his/her learners will not manage traditional assignments during examinations? Could it be related to teachers' incapability of establishing favourable working environment: open, tolerant, where learners are not afraid to be different. Finally, all this requires time because original solutions do not come fast.

I sometimes joke that the wish of Lithuanians to work in an inert, patient and honest way is encoded in our ethnic culture: there are not many fairy tales where inventive and smart characters are seldom winners: their creative thinking start functioning only having encountered injustice and deceit. Maybe that the reason for being a technology buying rather than a technology creating country. Students after graduation of universities are eager to be employed but lack courage to establish own businesses. Maybe that is why a hard working educator, an excellent practitioner more eagerly starts business of a private tutor instead of searching for solutions to the most urgent education problems.

I had a chance to read biographies of a big number of creative personalities. All of them were unique but united by fearless challenge to problems and readiness to experience huge internal discomfort while searching for solutions. I keep telling my students: 'If you want to be exceptional personalities, to live an interesting life, you have to be ready to assume risk and to lose, to be guided by intuition and follow an unknown path, if your aim is a good, calm and 'happy' life, then you can go with the stream. Then you'll only be mediocrities'. Believe me, it is difficult to make a decision for a modern young hedonist person because it is easier to take than give to him or her.

Communicating with my learners I observe an absence of one feature which is characteristic of creative people: very few young people (except one learning in art schools) are perceptive, almost none of them observes the environment or records one or another interesting though coming to head or draws analogies. They are in a constant hurry to live. We do not have a tradition as in Japan to carry a notebook for writing down 'strange' thoughts. During my working practice I have tried several times write down irrational ideas or questions that originated from a non-traditional approach to problem together with school learners. To my big disappointment such lessons were a failure.

In the age of accelerating globalisation and technical progress there occurs a threat to Lithuanian culture, including its language, as one of its most important components. The language of the young generation is getting poor and banal (quite frequently teachers have to explain meanings of separate words or synonyms, stylistic shades), phraseological units are disappearing from the language and in the space of information technologies there appear words competitors. Mass culture aggressively invading our lives as well as commercial televisions demonstrate disrespectful attitude to the language and it is adopted by school learners. School seems to be living a separate life, and the life out of the walls of school is absolutely different with prevailing barbarisms, interjections, insulting and bad words and incorrect structures. The gap between the language use (speech) and language culture is increasing. The improvement of such situation is not a one-day process but a challenge requiring huge efforts from a big number of institutions. Firstly, correct and proper language is a real state value and striving for it is motivated.

A teacher-personality is obviously powerful enough to achieve a lot. I still remember words by V.Jakavičius, doctor of pedagogical sciences: it is not the content that educates and develops, it's the teacher-personality who does that'. I know a big number of definitions of a personality but I define an individual and personality in this way: a personality says: I am able to do it and acts', whereas an individual says: 'I could do it and waits'. The number of such waiting and anonymously grumbling individuals in the pedagogical society is huge. On the other hand, a low social status of a teacher forms certain inferiority, fear to be open. People lack positive criticism and sincere wish to solve problems. Pedagogical society is ageing and young people joining it a far from the smartest, there is a desperate lack of male educators. A big number of losses consist in this.

Teacher qualification development is a painful issue both to educators and to higher education institutions. Formally the situation is good but nobody dares to really and publicly analyse the quality of professional development event efficiency. If the disease is not diagnosed, no treatment can be applied.

I would not like to finish with a minor tone, though there are a lot of problems. Some of them are to be solved not at a level of school. However, a teacher is one of the contributors in the process of finding solutions to this situation. There is a urgent need for a constructive dialogue.

References

1. Orinta Barkauskaitė. www.delfi.lt March 9, 2005.
2. Geoff Petty. Šiuolaikinis mokymas, Tyto alba, 2006.
3. The research 'Multiplication of Adult Culture in Children and Adolescent Magazines', 2007

III sekcija. Daugiakalbystės politikos aspektai

Session III. Aspects of Multilingualism Policies

Ineta SAVICKIENĖ

Vytauto Didžiojo universitetas

Vytautas Magnus University (Lithuania)

Daugiakalbystė: sąmoningumo ugdymas ir kalbų mokymosi motyvacija

Daugelį metų ES neturėjo parengusi nuoseklios ir išsamios sistemos, apimančios jvairias jos reguliavimo, politikos ir praktikos priemones bei iniciatyvas, susijusias su daugiakalbyste.

Tai, kad daugiakalbystė tapo savarankiška ES politikos sritis, aiškiai rodo, jog Komisija geriau suvokia didėjančią daugiakalbystės svarbą Europos projektui. Dėl plėtros, bendros rinkos ir didesnio judumo Europos Sajungoje, regionų atgimimo, žinių visuomenės atsiradimo, migracijos į ES ir globalizacijos daugiakalbystės klausimas apimties, sudėtingumo ir politinės svarbos požiūriu įgijo visiškai naują mastą. Tai ypač akivaizdu jvairiakalbio jvairių kultūrų bendarvimo srityje. Anksčiau tai buvo suprantama kaip skirtingose valstybėse narėse gyvenančių asmenų tarpusavio bendarvimas, o dabar beveik visas ES valstybės narės pačios tapo daugiakalbėmis ir daugiakultūrėmis visuomenėmis, kurioms būtina turėti vietas, regionų arba valstybių narių lygmens strategiją, padedančią bendrauti skirtingų kalbų ir kultūrų žmonėms. Šiandien valstybių narių teritorijose kalbama ne mažiau kaip 450 skirtingų kalbų.

Daugiakalbystės reikalų aukšto lygio grupės (DRALG) veikla

2006 m. rugsėjo 20 d. Komisijos sprendimu sudaryta DRALG, jos sudarymo priežastis ir kompetencija buvo tiesiogiai susijusios su Komisijos siekiu parengti išsamią daugiakalbystės strategiją. Pirmą kartą apie šios grupės sudarymą užsiminta 2005 m. lapkričio mén. Komisijos komunikate „Nauja daugiakalbystės pagrindų strategija“. Grupė įpareigota „remti bei patarti kuriant iniciatyvas, teikti naujus jvairiapusio daugiakalbystės klausimų Europos Sajungoje sprendimo pasiūlymus ir idėjas“. Išskirtinė jos užduotis – „užtikrinti keitimasi idėjomis bei patirtimi ir teikti Komisijai rekomendacijas daugiakalbystės srityje“. Atsižvelgdama į savo kompetenciją, Grupė siekė plėtoti idėjas, susijusias su Europos Sajungos politikos kryptimis ir praktinėmis priemonėmis, taip pat Bendrijos lygiu teikti rekomendacijas dėl konkrečių veiksmų.

Galutinėje ataskaitoje Grupės veiklos rezultatai lyginami su Komisijos nario L. Orbano politine darbotvarke, kurioje išskiriama šie trys tikslai: 1) ekonomikos konkurencingumas, augimas ir geresnių darbo vietų kūrimas; 2) mokymasis visų gyvenimą ir kultūrų dialogas; 3) Europos politinio dialogo erdvės kūrimas ir bendarvimas su piliečiais. Matyt, kad trys tarpusavyje glaudžiai susiję tikslai yra susipynę su dvieju placiai Grupės nagrinėtu daugiakalbystės klausimų grupėmis – kalbų mokymusi arba kelių kalbų mokėjimu ir tarpininkavimu šioje srityje (t. y. jvairių formų vertimu raštu ir žodžiu).

Daugiakalbystės klausimas Europoje susilaikė jvairių atgarsių ir prieštaragingų nuomonų bei elgsenos tendencijų. Daugelį jų galima paaiškinti jvairia kalbos paskirtimi ir skirtingomis funkcijomis. Kalba yra ne tik bendarvimo priemonė, bet ir svarbus asmeninio, socialinio bei kultūrinio tapatumo aspektas – jvairūs žmonės bei grupės suteikia didesnę reikšmę kuriai nors vienai funkcijai išskirdamos ją labiau už kitas. Skirtingos funkcijos yra tarpusavyje susijusios, tačiau svarbu jų nepainioti sprendžiant konkrečius politikos klausimus.

Mokymasis visą gyvenimą – supratimo ir motyvacijos didinimas

2006 m. gruodžio mén. paskelbtoje Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacijoje dėl bendrujų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų „bendarvimas užsienio kalbomis“ įvardytas kaip vienas iš aštuonių „žmonių asmeniniam pasitenkinimui, aktyviam pilietiškumui, socialinei sanglaudai ir įsidiarinimui žinių visuomenėje būtinų“ bendrujų gebėjimų. DRALG norėjo atkreipti dėmesį į kalbų mokymosi naudą ne tik kultūrų sasajos, bet ir pažintiniu (kognityviniu) požiūriu.

Kalbų mokymasis lavina dėmesį, įžvalgumą, atmintį, moko susikaupti, kurti idėjas, kritiškai mąstyti, spręsti problemas ir dirbtį komandoje. Vadinas, ši asmeninė nauda yra labai svarbus ir visų

visuomenės sluoksnį gerovės veiksnys. Nors šie argumentai kalbų mokymosi naudai nėra nauji, tėvai, jaunimas, švietimo ir kultūros srityje dirbančios organizacijos, sprendimus priimančios institucijos ir politikai apie juos žino per mažai. Tad labai svarbu pradėti įgyvendinti šioms grupėms skirtas informacines kampanijas įvairiais lygmenimis.

Kalbant apie kalbų mokymą formalioje švietimo aplinkoje, svarbu, kad švietimo sistemos be pagrindinės dėstomosios kalbos (gimtosios arba valstybinės) užtikrintų dar dviejų kalbų (užsienio) mokymą, trunkantį nuo pradinės iki vidurinės išsilavinimo pakopos pabaigos, įskaitant profesinį mokymą, ir kad būtų skatinama mokytis kalbų trečiojoje ir suaugusiuju švietimo pakopose.

Motyvacijos skatinimas. Motyvacija yra svarbus (o gal net pats svarbiausias) sékmingo kalbų mokymosi veiksnys. Motyvacijos mokytis skatinimas – lemiamas pageidaujamos kalbų mokymosi Europoje pažangos elementas. Čia pagrindinis vaidmuo tenka mokykloms ir mokytojams. Sékminga kalbų mokymosi mokykloje patirtis gali paskatinti žmones pradėti mokytis kalbų ir tęsti šį mokymąsi tolesnėje pakopoje. Tačiau formalaus švietimo galimybės yra ribotos, todėl turėtų būti sudarytos ir teikiamas papildomas mokymosi galimybės.

- Kalbų mokymasis turėtų tapti laisvalaikio, pvz., sporto ar meno užsiėmimų, dalis.
- Mokyklinio amžiaus vaikų ir jaunimo kalbų mokymasis galėtų būti papildomas nemokyklinės veiklos objektas. Mokyklų partnerystės, susirašinėjimas e. paštu ir kalbos mokymosi savaitgaliai – tai tik keletas priemonių, kurios šiuo požiūriu galėtų būti veiksmingos. Be to, tokiu būdu gali būti siūloma mokytis ir daugiau kalbų.
- Būtina kreipti pastangas į suaugusiuosius, ypač į placiąją visuomenę. Tai labai svarbu, nes šeima, įskaitant senelius, yra svarbus veiksnys, skatinantis vaikus mokytis kalbų.
- Suomijos patirtis rodo, kad plačiu mastu paskatinti žmones mokytis kalbų, siūlant kitokius nei pagal formalią švietimo sistemą taikomus metodus, gali mokomosios pramoginės laidos. Be to, ši patirtis rodo, kokias įvairias funkcijas, mokantis kalbų neformalioje švietimo aplinkoje, gali atlikti įvairios žiniasklaidos priemonės. Radijo ir televizijos programos (serialai, specialiosios laidos, kalbų mokymosi realybės šou) gali paskatinti domėtis kitomis kultūromis ir mokytis naujų kalbų arba toliau tobulinti anksčiau išmoktas kalbas, o internetas gali padėti mokytis kalbų tinklavietėse, kuriose pateikiama mokymo medžiaga, mokymo portalai ir kt.
- Veiksmingos kalbos mokymosi priemonės gali būti televizijos programos su subtitrais, nes tai gali padėti ugdyti praktinį raštingumą ir imliajį daugiakalbystę, ypač jei žiūrovai girdi veikėjų kalbą ekrane. Todėl televizijos bendrovės, kurios paprastai verčia ir įgarsina programas, turėtų būti skatinamos ne tik įgarsinti, bet ir naudoti subtitrus, kad žiūrovai galėtų rinktis.

Ypač daug dėmesio reikėtų skirti dviem besimokančiojo motyvacijos aspektams: i) pradinė motyvacija turėtų būti atskirta nuo ilgalaikės, nes pastaroji yra ypač svarbi visa gyvenimą trunkančio mokymosi sistemai; ii) ypač svarbu motyvuoti žmones suprasti daugiau nei vieną kalbą ir skatinti juos ugdyti asmeninius kalbinius gebėjimus.

Siekiant plėtoti sėsajas su kitomis kalbomis ir skatinant jų mokymą per papildomas pamokas, turėtų būti toliau plėtojamos tokios Bendrijos veiksmų programos kaip „Veiklus jaunimas“ (angl. *Youth in Action Programme*), „Europa piliečiams“ (angl. *Europe for Citizens*), „Kultūra“ (angl. *Culture Programme*) ir bendradarbiavimas pagal „Mokymosi visą gyvenimą programą“ (angl. *Lifelong Learning Programme*). Komisija turėtų remti visas Europos suinteresuotujų šalių supažindinimo su sékmingai taikomomis mokinį pradinėmis ir ilgalaikėmis motyvacijos skatinimo strategijomis ir naujų strategijų kūrimo projektus.

Kalbų reikšmė ekonominiam augimui

2005 m. paskelbtame komunikate Komisija, atsižvelgdama į Lisabonos strategiją, patvirtino savo įsitikinimą, kad kelių kalbų mokėjimas yra svarbus visos ES ekonomikos veiksmingumo, atskirų bendrovų konkurencingumo ir atskirų darbuotojų užimtumo veiksnys. Be to, 2005 m. pabaigoje Komisija pavedė atlikti tyrimą, kokį poveikį Europos ekonomikai daro kalbinių gebėjimų trūkumas, – ELAN: *užsienio kalbų įgūdžių trūkumo bendrovėje poveikis Europos ekonomikai*. Remiantis visą Europą apimančiu tyrimu, kurio rezultatai patvirtino kalbinių ir kultūinių įgūdžių svarbą eksportui, buvo pradėtos Grupės diskusijos dėl kalbų reikšmės verslui.

- Daugelyje ES šalių švietimo institucijos šiuo metu palaiko nuolatinį struktūrinį dialogą su įmonėmis ir verslo organizacijomis. Šis dialogas turėtų apimti kalbinių ir kultūrų bendravimo gebėjimų klausimą, kad švietimo institucijos galėtų pritaikyti savo pasiūlymus prie įmonių poreikių ir kartu padėtų įmonėms geriau suprasti savo poreikius. Vertinant įmonių kalbinius poreikius, reikėtų nagrinėti ne tik klausimą, kokių kalbų reikia, bet ir kokiomis bendravimo aplinkybėmis toji kalba paprastai vartojama.
- Aukštojo mokslo institucijos ir kitos organizacijos, atliekančios karjeros stebėsenos tyrimus, į savo klausimynus turėtų įtraukti klausimus apie kalbas ir kalbinius gebėjimus.

- Didėja pagrindinių pasaulio kalbų, pvz., arabų, kinų, hindi, japonų ir rusų, poreikis, tačiau šių kalbų mokymo paslaugų pasiūla ir kokybė esamo poreikio pastaruoju metu nepatenkina.
- Norint skatinti žmones mokytis kalbų profesinėje aplinkoje, profesinio lavinimo institucijose reikia plėtoti profesinėms reikmėms pritaikytus jvairių kalbų mokymosi išteklius.
- Didinant užimtumo galimybes, turi būti plėtojami ištekliai, skirti karjeros konsultantams, pabrėžiantiems pridėtinę kalbinių gebėjimų vertę.

Europos politinio dialogo ir bendravimo su piliečiais erdvės kūrimas

Komisijos ir Europos Parlamento narių nuomonė, kad valstybėse narėse sunku kontroliuoti visuomenės dėmesį, daugiausia pagrįsta tuo, kad Europoje nuomonės formuoojamos atsižvelgiant į atskiras nacionalines sistemas. Tiesą sakant, europiečiai mažai žino apie ES ir jos valstybių narių politines darbotarkes. Pagrindinės tolesnės Europos projekto pažangos kliūties yra „demokratijos deficitas“ ir europietiško tapatumo trūkumas. Tarp Grupės svarstytyų priemonių, skirtų dabartinei padėčiai pakeisti, buvo šios: Europos leidinių, kurie priklausytų Europos bendrovėms ir kuriuos leistų Europos redaktoriai, steigimas; daugiakalbių tinklaviečių, kuriose būtų pateikiama straipsnių iš jvairose valstybėse narėse leidžiamų žurnalų ir laikraščių, kūrimas; daugiakalbio televizijos kanalo, transliuojančio programas, kurios galėtų sudominti didelę gyventojų dalį visose valstybėse narėse, išskaitant programas, kurios galėtų paskatinti domėtis Europos Sąjungos veikla ir politika, sukūrimas.

Žinoma, šie ir panašūs pasiūlymai nėra greitai įgyvendinami; siekiant šio tikslų Europos institucijose ir ne tik jose reikėtų parengti ir pradėti įgyvendinti naujas iniciatyvas.

Kalbų mokymosi motyvacija

Žmonės mokosi kalbų dėl jvairių priežasčių: dėl studijų, karjeros ar kitų asmeninių tikslų (bendraudami, keliaudami ir kt.). Deja, ne visi mokiniai ar mokytojai žino, kiek daug galimybių yra motyvuoti besimokančiuosius.

Lengva nuspėti plačiau vartojamų kalbų naudą, tačiau reikia daugiau pastangų, kad jžvelgtume rečiau vartojamų kalbų pranašumus ir pradētume jų mokytis. Norint skatinti mokytis rečiau vartojamų kalbų, reikia vaizduotės ir kūrybiškumo pateikiant kiekvienos tokios kalbos specialiasias ypatybes ir įdomybes.

Pastaruosius keletą metų *Lingua* (ES *Socrates* programa) projektais siekė pristatyti kalbas plačiajai visuomenei. Pagrindinė šių projektų idėja – rasti ryšį tarp žmonių laisvalaikio pomėgių ir kalbų, kad kalbos mokymasisaptu malonumu ar linksmu nuotykiu.

Kita svarbi sąlyga – kad veikla, skatinanti supratimą apie kalbas ir jų mokymąsi, vyktų tinkamose vietose, kad labiau pritrauktu potencialius studentus.

Dauguma projektų siūlo neformalią (neoficialią) aplinką. Kalbos léktuve, traukinyje, autobuse, muziejuje, pilyje ar stadione yra kaip tik ta vieta, kur mokymasis galėtų būti sėkmingas ir malonus. Sporto ir kultūriniai renginiai, muziejai, parodos, parduotuvės, restoranai, maisto ir gėrimų mugės, oro uostai, traukinių ar autobusų stotys ir kt. yra išnaudojamos kalboms pristatyti ir skatinti jų mokytis. Visa tai žadina besimokančiojo smalsumą ir kelia motyvaciją.

Dauguma *Lingua* projektų sėkmingai pritraukė partnerius iš jvairių sektorius, ne tik švietimo (radijo ir TV transliuotojų, žiniasklaidos ir leidybos atstovų, kultūrių asociacijų, vietinės ir regioninės valdžios atstovų, turizmo ir kelionių agentūrų, viešojo transporto ir oro linijų kompanijų). Turint tokią partnerių jvairovę, lengviau pasiekti platesnę ir jvairesnę auditoriją.

Vykstant nemažai projektių buvo sukurta jvairių produkty, susijusių su menu ir kultūra (muzika, teatru, šokių, filmais, parodomis ar festivaliais). Kultūrinio paveldo tema – pasakos, istorija, literatūra, folkloras – taip pat yra „gerosios praktikos“ pavyzdžiai. Kalbų klubai, stovyklos ar vakarinės pamokos skatina žmones mokytis kalbų labiau nei jų pagrindinė veikla, pvz., studijos ar darbas.

Ypatingas dėmesys skiriamas besimokantiesiems, turintiems specialiųjų poreikių. Svarbu yra suteikti galimybę mokytis kalbų žmonėms, patiriantiems socialinę ar ekonominę atskirtį, geografinę izoliaciją ar turinčių fizinių ar mokymosi sutrikimų.

Dauguma projektių išleido jvairių leidinių, sukūrė tinklalalpius. Deja, vis dar egzistuoja problema, kad ne visi geri produktai ir metodai yra prieinami ir plačiai žinomi. Vadinas, projekto tėstinumas net pasibaigus jo finasavimui yra labai svarbus. Todėl ypač pageidautini yra partnerių tinklai ir jvairių institucijų tėstinis bendradarbiavimas.

Paprastos, bet originalios idėjos ir inovatyvūs metodai gali daug efektyviau motyvuoti plačiąją visuomenę mokytis kalbų nei tradiciniai metodai. Patrauklus produktų meninis dizainas, netikėtos temos, unikali mokymosi aplinka – visa tai sėkmės garantas norint pritraukti visuomenės dėmesį ir skatinti mokytis kalbų.

Kalbų mokytis galima bet kada: nuo ankstyvos vaikystės iki senatvės. Ankstyvasis kalbų ugdomas suteikia supratimą apie kalbų svarbą ir naudą vėlesniame amžiuje, o tai didina žmogaus domėjimąsi ne tik kalbų ir kultūrų įvairove bei daugiakalbyste, bet ir gimtajā kultūra bei kalba.

Literatūra

1. Franceschini R. *Research deficits in the area of multilingualism in Europe*. Paper presented at European Commission High Level Group on Multilingualism official meeting 8th November, 2006.
2. Savickienė I. *Issues in language learning: awareness raising, motivation, and promotion*. Paper presented at European Commission High Level Group on Multilingualism official meeting 16th March, 2007.
3. Savickienė I., Kalėdaitė V. 2005. Cultural and Linguistic Diversity of the Baltic States in a New Europe. *Journal of Multilingual and Multicultural Development. Language and social processes in the Baltic Republics surrounding their EU accession*. 26: 5, 442–452.
5. Commission of the European Communities. *Final report*. High Level Group on Multilingualism. 2007.
6. http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/products_en.html
7. http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/studies_en.html

Multilingualism: Awareness Rising and Motivation to Learn Languages

For a long period European Union did not have a well-prepared and comprehensive system comprising different measures and initiatives related to multilingualism regulation, its policy and practice.

The fact that multilingualism has become a separate part of EU policy clearly shows that the Commission has perceived the increasing importance of multilingualism in the project of Europe. Due to expansion, common market and more intensive mobility within the EU, revival of regions, emergence of knowledge society, migration to the EU and volume of globalisation, the problem of multilingualism has acquired an absolutely new extent in terms of its volume, complexity and political relevance. It is especially obvious in the sphere of multilingual communication of different cultures. Previously this was perceived as interpersonal communication among individuals living in different countries, whereas the majority of EU members have become multilingual and multicultural societies, which are to have strategy at local, regional and governmental level, which would facilitate communication among individuals from different linguistic and cultural environments. Today about 450 different languages are spoken in the territory of member states.

Activity of the High Level Group on Multilingualism (HGLM)

The High Level Group on Multilingualism (HGLM) was set up by Commission decision on 20 September 2006 and its rationale and remit are directly related to the Commission's drive towards a new comprehensive strategy for multilingualism. Its creation was first announced in the Commission's Communication *A new framework strategy for multilingualism* (November 2005). The Group was given the general remit 'to provide support and advice in developing initiatives, as well as fresh impetus and ideas for a comprehensive approach to multilingualism in the European Union'. Its specific task was 'to bring about an exchange of ideas, experience and good practice in the field of multilingualism and make recommendations to the Commission for actions in this domain'. In line with its general and specific remits, the Group sought to develop ideas relevant to policies and practices across the Union, as well as to make recommendations for concrete actions at Community level.

This Report aligns the outcomes of the Group's reflections with Commissioner Orban's political agenda, which centres around three objectives: (i) economic competitiveness, growth, and better jobs; (ii) lifelong learning, intercultural dialogue, and; (iii) creation of a space for European political dialogue, and communication with citizens. As becomes clear from this summary, the two broad strands of multilingualism considered by the Group - language learning/multilingual competence, and language mediation (translation and interpreting in their various forms).

The multilingual challenge in Europe has evoked diverse responses, and contradictory trends in thought and behaviour. Many of these opposing responses and trends can be explained by the fact that languages have different roles and perform different functions. Languages are a means of communication, but they are also an important aspect of personal, social, and cultural identity – and different people and groups attach greater importance to one specific function than to others. However,

although these different functions are interrelated it is important not to get them mixed up when dealing with concrete policy issues.

Lifelong language learning – raising awareness and motivation

The recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning of December 2006 identifies ‘communication in foreign languages’ as one of the eight key competences ‘necessary for personal fulfilment, active citizenship, social cohesion and employability in a knowledge society’. The HLMG wanted to draw attention to the benefit received from learning languages not only in the context of cultural links but also from the cognitive point of view.

Language learning supports attention, perception, memory, concentration, concept formation, critical thinking, problem solving, and the ability to work in teams. Moreover, these benefits for the individual are of major importance for the well-being of society at all levels. While these arguments in favour of language learning are not new, they are not sufficiently well known among parents, young people, organisations active in the fields of education and culture, decision-makers and policy-makers. It is, therefore, important to launch information campaigns among these groups, especially at different levels.

As regards language learning in formal educational settings, it is important that education systems in Member States should ensure the teaching / learning of two languages (foreign) in addition to the primary language (native/state) of instruction from primary to the end of secondary education, including vocational training, and that language learning should be encouraged in tertiary and adult education.

Enhancing motivation.

Motivation is a key, if not the key, to successful language learning. Enhancing learner motivation is the crucial element in achieving the desired breakthrough in language learning across Europe. Here schools and teachers play a role of paramount importance. Successful experience in language learning at school is likely to encourage people to take up and continue language learning at a later stage. However, there is a limit as to what can be expected of formal education, and because of this additional learning opportunities should be created and made available:

- Language learning should be made part of leisure activities, such as sports.
- Regarding children and young people at school age, language learning should also become a matter of extracurricular and out-of-school activities. School partnerships, electronic correspondence and language weekends are just several activities known to be effective in this respect. Moreover, the number of languages offered can be extended this way. Efforts have to be made to target adult learners, especially in the wider society. This is all the more important as the family – including grand-parents – is known to be a major factor in motivating children to learn languages.
- As it is seen from Finnish experience, the media and entertainment programmes can motivate people on a large scale to learn languages in ways that are beyond the methods of formal education. The Finnish experience also indicates the different roles that different media can play in language learning outside formal educational settings. TV and radio programmes and (series, specialized programmes, language learning reality shows) may stir up interest in other cultures as well as motivation to learn languages or to take up previously learnt languages again. The Internet can provide support for language learning through websites featuring learning materials, webquest activities, activity books, educational portals etc.
- TV programmes with sub-titles can be effective tools for language learning, in that they can promote functional literacy and receptive multilingualism, especially as they present viewers/listeners with a given language as used by speakers of that language. Because of that, TV companies which normally use dubbing should be encouraged to offer sub-titling in addition to traditional dubbing, so that viewers have a choice.

Two aspects of learner motivation deserve special attention. (i) A distinction should be made between initiating motivation and sustaining motivation, the latter being particularly important for the lifelong learning paradigm. (ii) The emphasis should be on motivating people to learn languages rather than one language, and people should be encouraged to develop their own individual language skills.

In order to expand links with other languages and to promote their learning during additional activities, such Community action programmes such as the *Youth in Action Programme*, the *Europe for Citizens Programme*, the *Culture Programme* and exchanges under Lifelong learning Programme should be further developed. The Commission should encourage the creation of local/regional language

learning networks in Member States, comprised of a variety of providers, and support their collaboration at European level.

Languages for economic growth

In its Communication of 2005, the Commission, in line with the Lisbon strategy, confirmed its conviction that skills in several languages are important for the performance of the EU's economy as a whole, the competitiveness of individual companies, and the employment prospects of individual workers. Also in late 2005, the Commission commissioned a study on the impact on the European economy of shortages of language skills – *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. The Europe-wide study, which confirmed the relevance of language and intercultural skills to success in export, was the point of departure of the Group's discussion about languages for business.

- In many parts of the EU, education institutions are now engaged in regular and structured dialogue with enterprises and business organisations. Such dialogue should
- include the issue of language and intercultural skills, so that education institutions can adjust their offerings to the requirements of enterprise, while at the same time assisting enterprises in gaining a clearer understanding of their requirements. In assessing the language needs of enterprise, one should not only address the question as to which languages are required, but also for which communicative situations a given language is typically needed.
- Higher education institutions and other organisations which undertake career tracking surveys should include questions on languages and language-related skills in their questionnaires.
- There is a growing demand for major world languages such as Arabic, Chinese, Hindi, Japanese and Russian, which is currently not matched by provision.
- In order to give impetus to language learning in a vocational context, vocationally contextualized multi-lingual resources need to be developed for use in vocational training institutions.
- Resources need to be developed for career advisors which highlight the added value of language skills in enhancing employability.

Creation of a European space for political dialogue and communication with the citizen

The fact that the Commission and Members of the European Parliament find it difficult to command public attention in the Member States is largely due to the fact that opinions in Europe are shaped within separate national frameworks. Europeans are hardly aware of the EU's political agenda, and of the political agendas in other Member States, for that matter.

The 'democratic deficit' and the lack of a European identity are major obstacles to further progress of the European project. Among the measures considered by the Group with a view to overcoming the current state of affairs were the following: the creation of European journals, owned by European companies and run by European editors; the creation of multilingual websites featuring articles from magazines and journals published in different Member States; the launch of a multilingual TV channel broadcasting programmes that could be expected to attract a substantial percentage of residents in all the Member States, including programmes likely to arouse interest in the Union's activities and policies. Of course, these and similar suggestions do not lend themselves to short-term implementation, but will require the preparation and launch of new initiatives in the European institutions and beyond.

Language learning motivation

People learn languages due to various reasons: studies, career or other personal aims (communicating, travelling, etc.) however, not all the learners or teachers are aware of this broad range of ways to increase learners' motivation.

It is quite easy to predict the benefit received from knowing widely spoken languages; however, advantages of more rarely used languages are more difficult to be noticed and more effort is required to promote their learning: imagination and creativity is required to present special and interesting peculiarities of such languages.

In the last several years *Lingua* (ES Socrates programme) projects have made attempts to present languages to the broad society. The main idea of these projects is to find links between people's leisure hobbies and languages and to turn language learning into a fun or adventure.

One more important condition is to ensure that all the activities promoting awareness of languages and their learning take place in appropriate places to attract more of potential learners.

A big number of projects offer informal environment. Languages on the plane, train or bus, in the castle, museum or in the stadium – all these places may ensure successful and pleasant learning.

Sports and cultural events, museums, exhibitions, shops, restaurants, food and drink fairs, airports, train and bus stations, etc. are employed for presentations of languages and motivation of their learning. All this evokes the curiosity of a learner and increases motivation.

The majority of *Lingua* projects successfully attracted partners not only from education sector but also from various sectors (radio and TV broadcasters, media representatives and publishers, representatives of cultural associations, local and regional governments, tourism and travelling agencies, public transport and airline companies). With a wider range of partners, a broader and more diverse audience can be reached.

A big number of projects created various products related to arts and culture (music, theatre, dance, films, exhibitions and festivals). The theme of cultural heritage such as fairy tales, history, literature and folklore belong to the group of 'good practice' examples. Language clubs, camps and evening classes stimulate people to learn languages more than their main occupation, e.g. studies or work.

A particular attention is paid to learners of special needs. It is important to provide individuals of social, economic and geographical exclusion or physically disabled or facing learning disorders learners with possibilities to learn languages.

The majority of projects published a big number of publications and created websites. Unfortunately, not always the best products and methods are accessible to the public. Thus, the continuity of the projects after their financing is over remains important. The networks of partners and continuous cooperation of various institutions are in high demand.

Simple but original ideas and innovative methods may motivate the society to learn languages much more efficiently than applying traditional methods. Attractive artistic design, unexpected themes and unique learning environment: all this may serve as a means to attract the attention of the society and to motivate them to learn languages.

Language learning may occur at any time: from early childhood to old age. Early language learning provides awareness of the importance and benefit of languages at later age. This increases individual's interest not only in the variety of cultures and multilingualism but also in native culture and language.

References

1. Franceschini, R. Research deficits in the area of multilingualism in Europe. Paper presented at European Commission High Level Group on Multilingualism official meeting 8th November, 2006.
2. Savickienė, I., Issues in language learning: awareness raising, motivation, and promotion. Paper presented at European Commission High Level Group on Multilingualism official meeting 16th March, 2007.
3. Savickienė, I., Kalėdaitė, V. 2005. Cultural and Linguistic Diversity of the Baltic
4. States in a New Europe. Journal of Multilingual and Multicultural Development. Language and social processes in the Baltic Republics surrounding their EU accession. 26: 5, 442-452.
5. Commission of the European Communities. Final report. High Level Group on Multilingualism. 2007.
6. http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/products_en.html
http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/studies_en.html.

Tadas LEONČIKAS

Etninių tyrimų centras
Centre for Ethnic Research (Lithuania)

Socialinis asimiliacijos Lietuvos visuomenėje kontekstas

2005 m. mano atliktas tyrimas¹ nagrinėjo pagrindinę asimiliacijos tendenciją šiuolaikinėje Lietuvoje – asimiliaciją su visuomenės dauguma – ir pagrindinį dėmesį skyrė tam, kaip individai pasirenka (t. y. parenka savo vaikams) vieną arba kitą kalbinį švietimo sektorius (dėstomaja lietuvių, lenkų, arba rusų kalba). Švietimo sektoriaus dėstomaja lietuvių kalba parinkimas vaikams yra vienas veiksnis, kuris Lietuvoje sustiprina asimiliacijos prielaidas ateityje. Tačiau norint iš tiesų suprasti, kaip vyksta asimiliacija, reikia suvokti, kad švietimo sektoriaus pasirinkimas ir šio pasirinkimo reikšmė bei pasekmės yra susijusios su tuo, kaip visuomenė formuoja etninę tapatybę ir etnines ribas. Šiame pranešime aptariami keli šių procesų aspektai.

Kelti prielaidas apie etninių ribų poslinkius, t. y. asimiliacinius procesus, Lietuvoje paskatino pasikeitusi šalies etninė sudėtis, kurią užfiksavo 2001 m. gyventojų surašymo duomenys, taip pat duomenys apie kintančius mokyklų ir mokinų skaičius skirtinguose kalbiniuose švietimo sektoriuose. Surašymo duomenimis, lietuvių santykinė dalis Lietuvoje išaugo nuo 80 % 1979 ir 1989 m. iki 83 % 2001-aisiais, tačiau aiškių duomenų apie demografinius atskirų etninių grupių pokyčius trūko. Savo ruožtu švietimo statistika ir švietimo sistemos darbuotojų patirtis rodė, jog dalis nelietuvių kilmės mokinų renkasi dėstymą lietuvių kalba, nors švietimo reorganizavimo procesai kėlė ir tebekelia prieštaringų vertinimų, ypač tarp rusų ir lenkų didžiausiose Lietuvos mažumų bendruomenėse.

Tyrimų atskleisti socialiniai netolygumai tarp Lietuvos etninių grupių parodė, kad integracijos procesas nėra visa apimantis ir nėra visose grupėse vienodas. Praėjusiame dešimtmetyje vyrausią pilietinės integracijos analizę (Grigas 1996; Žvalauskas 2000), kultūrologijos bei etnologijos tyrimus (Čepaitienė 2001; Kalnus 1998; Savukynas 2000) papildė specializuoti tyrimai apie etninę jvairovę švietimo srityje (Tamošiūnas 2000; Tamošiūnas ir kt. 2003), Europos integracijos įtaką mažumų nuostatomis (Kasatkina, Leončikas 2002) ir kt. Šalia 2002–2003 m. pasirodžiusios statistikos apie santykinai didesnį nedarbą tarp etninių mažumų, socialinei integracijai skirti tyrimai parodė, kad etninės mažumos turi ribotus socialinius išteklius ir savo socialinį statusą vertina ne taip gerai kaip lietuviai (Kasatkina, Leončikas 2003). Be to, etninės grupės pasižymi netolygiu atstovavimu viešajame sektoriuje (Beresnevičiūtė 2005). Šie duomenys skatino iškelti naujų klausimų apie tai, kaip kintanti etninė ir socialinė struktūra gali paveikti tapatybės pokyčius ir konkrečiai – asimiliacijos perspektyvas: daugelyje sociologinių asimiliacijos aiškinimų ji siejama su socialinio mobilumo procesais.

Švietimo sektoriaus pasirinkimas

2005 m. tyriame „Mokyklos pasirinkimas“ buvo apklausti 829 respondentai – pirmokų tėvai. Jatranksą pakliuvo 12 mokyklų lenkų kalba, 17 – rusų kalba, 21 – lietuvių kalba. Apklausa vyko Vilniaus mieste, Vilniaus rajone, Klaipėdoje, Šalčininkų rajone, Visagine, Kaune ir Trakų rajone. Duomenys reprezentuoja 2005 m. pirmokų tėvų kontingentą tose Lietuvos savivaldybių teritorijose, kuriose gyvena 80 % Lietuvos nelietuvių.

Visų pirma duomenys patvirtino esant tam tikrą etninę jvairovę lietuviškajame švietimo sektoriuje – t. y. neteisinga ir netikslu mokyklos dėstomaja lietuvių kalba vadinti lietuvių mokyklomis ir t. t. Egzistuojanti etninė jvairovė lietuviškajame švietimo sektoriuje paremia imperatyvą atskirti dėstymo kalbą nuo numanomos mokyklos priklausomybės kokiai nors etninei bendruomenei. Duomenys taip pat atskleidė, kad rusiškose mokyklose Lietuvos etninė jvairovė atispindi labiau. Kitaip sakant, rusų kalba lingvistiniu aspektu ir rusiška mokykla kaip socialinis institutas kur kas labiau integruoja dalį nelietuviškos populiacijos negu lietuviškieji institutai.

Tyrimas atskleidė naujų duomenų apie netolygią Lietuvos etninių grupių socialinę padėtį: mokyklos skirtinė dėstomaja kalba pasirenkantys asmenys skiriasi išsilavinimu, pajamomis ir darbo pobūdžiu. Pajamų, išsilavinimo ir darbo pobūdžio rodikliai rodo, kad etninės grupės Lietuvos socialinėje

¹ Leončikas T. (2007) Etniškumo studijos 2007/1: Asimiliacija šiuolaikinėje Lietuvos visuomenėje: švietimo sektoriaus pasirinkimas. Vilnius: Socialinių tyrimų institutas/Eugrimas, ISSN 1822-1041.

struktūroje pasiskirsto netolygiai ir užima nelygiavertes pozicijas. Taigi Lietuvos visuomenėje etniškumas išryškėja ne tik kaip kultūrinis reiškinys, bet ir kaip socialinius skirtumus išreiškiantis rodiklis.

Tarp lietuvių, palyginti su kitomis mokinių tévų kategorijomis, yra daugiausia žmonių, turinčių universitetinj išsilavinimą. Lietuviai gauna didžiausias vidutines pajamas ir daugiau nei pusē jų dirba vadinamuosius „baltujų apykaklių“ darbus. Visose kitose tévų grupėse svarią dalį sudaro darbininkų profesijų atstovai; jų yra daugiau nei trečdalies. Tyrimas atskleidé, jog priklausymas lietuviškai socialinei ir ekonominei terpei susijęs su didesnémis pajamomis. Nelietuviai lietuviškose mokyklose išsilavinimo požiūriu užima vidurines pozicijas, tačiau pajamų požiūriu jie artimi lietuviams ir lenkia lenkiškas bei rusiškas mokyklas pasirinkusius tévus.

Skirtumas tarp švietimo sektorių nulemia ne tik tévų išsilavinimas, sasaja tarp pasirinktos dëstomosios kalbos ir pajamų lygio taip pat yra statistiškai reikšminga. Pastebéti socialinės padėties skirtumai gali būti vienas pirmųjų ženklių, rodančių, kad švietimo infrastruktūra ima atspindėti socialinę hierarchiją. Nevienodos socialinio mobilumo galimybés gali tapti asimiliacijos procesą skatinančiu veiksniu, tačiau svarbu įvertinti ir tai, kad socialinio mobilumo ribos gali paskatinti ir geto pobūdžio etninių nišų formavimąsi.

Nelietuviai, pasirinkusiu lietuviškas mokyklas, analizé rodo, kad kol kas lietuviškojo švietimo sektorius pasirinkimą nulemia socialinio mobilumo strategija: mokyklą lietuvių kalba renkasi tie, kurie patiria ar siekia socialinio mobilumo. Nelietuviai labiau negu kiti mano, kad baigusieji lietuviškas mokyklas gali pasiekti daugiau; ugdymas valstybine kalba jiems yra pagrindinis mokyklos pasirinkimo motyvas. Tai rodo, kad lietuviškos mokyklos pasirinkimas yra motyvuotas strategiškai, o ne atsitiktinis, ir patvirtina tyrimo pradžioje keltą prielaidą apie ryšį tarp socialinio mobilumo strategijos ir asimiliacino elgesio. Tačiau aktualu pabrëžti, kad svarbus ne tik pats mobilumo siekis, bet ir pozityvi patirtis: lietuviškas mokyklas pasirinkę nelietuviai tiki didesnémis kitataučių galimybėmis negu rusakalbiai, lenkai ir patys lietuviai. Sprendžiant pagal socialinę padėtį apibūdinančius pajamų, išsilavinimo ir darbo pobūdžio rodiklius, nelietuviai atrodo kaip socialinio mobilumo pagreitj įgavę žmonės. Jų padėtis – vienais iš požymių, kad įsiliejimas į lietuvišką aplinką suteikia privalumų, ir tai gali būti vienas pagrindinių asimiliacijos stimulų.

Socialinė sékmė asimiliaciją doro labiau priimtiną: nepatiriantys socialinės distancijos ir savo socialine sékmę tikintys žmonės pasižymi asimiliacijai palankesnémis nuostatomis negu tie, kurie savo padėtį vertina neigiamai ir galimybes laiko apribotomis. Socialinio mobilumo galimybų rodikliai, tyrimo duomenimis, susiję su asimiliacijai palankia nuostata – tai pasiektu statuso ir savo socialinio mobilumo perspektyvą vertinimas.

Etninių mažumų nariams socialinio mobilumo procesas dažnai turi papildomų bruožų, priklausančių nuo to, kaip supanti visuomenę reaguoja į jų skirtingumą. Lietuvio samprata ir nuomonė apie tai, dėl kokių savybių asmuo pripažystamas daugumos nariu, atspindi, kokias kliūtis ir reikalavimus mažumos nariui reikia įveikti, jei jis nori priklausyti daugumai. Ta tyrimo grupė, kuri savo socialine padėtimi ir pasirinktu socialinio mobilumo keliu (kurj atspindi lietuviška mokykla) yra artimiausia daugumai (nelietuviai, pasirinkę lietuviškas mokyklas), labiau pabrëžia pasiekiamus bruožus, kurie néra susiję su paveldimu. Tuo tarpu kitos grupės labiau pabrëžia kilmę (lenkiškas mokyklas pasirinkusieji) arba tokius priskiriamus bruožus kaip asmenvardžiai (pasirinkusieji rusiškas mokyklas). Mažumos etninę priklausomybę atspindintys individu bruožai gali būti ne tie ištekliai, kurie reikalingi norint įgyti lygiavertę padėtį daugumos visuomenėje. Tačiau jei išteklių pakanka ir galimybės atviros, duomenys rodo, jog socialinė sékmė asimiliaciją doro labiau priimtiną: vienais svarbiausiu šio tyrimo atradimų yra tas, kad nepatiriantys socialinės distancijos ir savo socialine sékmę tikintys žmonės pasižymi asimiliacijai palankesnémis nuostatomis negu tie, kurie savo padėtį vertina neigiamai ir galimybes laiko apribotomis. Jei vertintume griežtai, reikia pasakyti, kad išdėstyti pastebėjimai būdingi tik tai daliai etninių mažumų, kuri turi pradinio mokyklinio amžiaus vaikų, todėl pagrindinės išvados ir apibendrinimai apsiriboja šia populiacijos dalimi. Nepaisant to, reikia pabrëžti, jog tai būtent ta gyventojų dalis, kuri iš dalies formuoja savo palikuonių pasirinkimus ir dėl to tam tikra prasme atspindi ateities tendencijas.

Vis dėlto tyrimo duomenys neparemia mažumų diskurse paplitusio įsivaizdavimo, kad mokykla yra pagrindinis asimiliacijos veiksnys. Pirmiau įvyksta individų (būsimų pirmokų tévų) integracija ir susiformuoja asimiliacinės nuostatos. Tam tikros dëstomosios kalbos mokyklos savo vaikams parinkimas yra labiau šio pokyčio išraiška, o ne priežastis. Pirmiausia individuas įsilieja į tam tikrą socialinę terpę, ekonominę veiklą ar darbo rinkos segmentą, kuris nulemia priklausymą santykinių didesnes pajamas gaunančiam sluoksniniui, ir tik po to pasirenkama mokykla, o ne atvirkščiai.

Tačiau atskleisti socialiniai švietimo sektorių skirtumai skatina prisiminti ir ankstesnius tyrimus – jie rodo socialinių ribų gilėjimą apskritai, o konkrečiu atveju – gausėja rusų Lietuvoje socialinę atskirtį rodančių ženklių. Rusai yra ta grupė, kuri pasižymi didesniu nei kiti diskriminacijos pojūčiu, prasčiausiai vertina savo socialinę padėtį ir mobilumo perspektyvas šioje visuomenėje. Ankstesnių tyrimų

interpretacijos, esą tarp lenkų vyrauja segregacinė laikysena, o tarp rusų – integracinė, buvo pernelyg apibendrinamos; jos atspindėjo laikmečio politikos atmosferą, tačiau neapčiuopė sparčių socialinių pokyčių. Šiandien dviejų didžiausių Lietuvos mažumų bendruomenių padėtis pasikeitusi. Gauti tyrimo rezultatai taip pat patikslina kitų tyrimų gaires – nustatyti, kokie procesai būdingiausiai elitiniams mažumų sluoksniui ir kokie – santykinių neprivilegiuotą padėtį užimantiems mažumų nariams.

Kalbinė asimiliacija: gimtosios kalbos paplitimas etninėse grupėse

Etninių grupių demografiniai ypatumai, atsispindintys surašymo duomenyse, rodo, kad struktūrinės asimiliacijos prielaidos sustiprėjo: etninių mažumų jaunesnės amžiaus grupės, palyginti su vyresnėmis, šiuo metu daug plačiau vartoja lietuvių kalbą. Tikėtina, kad, nepaisant demografinių senėjimo procesų tarp etninių mažumų, jų dydį bei amžiaus struktūrą nulemia ir asimiliacijos procesas. Dalis iš etninių mažumų kilusių žmonių asimiliuoja ir įsilieja į save lietuvių laikantį jaunimą; šia prasme Lietuvos tautinės mažumos lietuviams yra „donorės“.

2001 m surašymo duomenimis, lietuvių kalbą laiko gimtaja 49 % vokiečių, 31 % totorių, 29 % latvių, 18 % nedeklaravusių tautybės, 15 % žydų. Lenkai ir rusai pasižymi gana stabilia ir nedidele dalimi tokii, kurie gimtaja laiko lietuvių kalbą, – 9 ir 7,5 % Veiksniai, nulemiantys kalbinę asimiliaciją, išties gali skirtis atskirose grupėse. Jei bendras dėsningumas toks, kad kuo jaunesnė amžiaus grupė, tuo labiau ji vartoja lietuvių kalbą kaip gimtąją, egzistuoja ir išimtis – tarp romų yra atvirkšciai (*Romai 2005*).

Asimiliacijos perspektyvoms posovietiniu laikotarpiu didelę reikšmę turėjo hipotezė apie rusakalbių bendruomenę (Laitin 1998). Buvo manoma, kad dėl panašios padėties sovietiniu laikotarpiu respublikose apsigyvenę jvairių tautybių žmonės imsis identifikuotis su bendro likimo žmonėmis, t.y. negavusių pilietybės, netekusių pripažinimo, atkirstų nuo buvusios sajungos teritorijoje gyvenančių giminių ir t.t. Be socialinių veiksnų, vienijantis elementas šiai kategorijai galėjo tapti rusų kalba – tai atrodė gana įtikinama dėl sovietiniai metais vyravusios rusų kalbos ir vykusios asimiliacijos su rusų tapatybe.

Nereikėtų atmetti galimybės, kad dalis baltarusių ir ukrainiečių kilmės žmonių galbūt tampa rusais¹, tačiau baltarusiai ir ypač ukrainiečiai pasižymi augančia dalimi jaunimo, kurių gimtoji kalba – lietuvių. Tarp ukrainiečių ši dalis didesnė (negu, pvz., tarp rusų ar lenkų) ne tik jauniausioje kartoje, bet jau nuo 30–34 m. grupės – tai ta gyventojų dalis, kuri šiandien jau leidžia vaikus į mokyklą, ir ta mokykla greičiausiai yra lietuviška.

Kokie specifiniai veiksniai būdingi lenkams ir rusams, t.y., surašymo duomenimis, mažiausiai kalbiškai lituanizuotoms grupėms? Gausiausios Lietuvos mažumos – lenkai ir rusai, be abejo, turi tam tikrą demografinį privalumą, nes didesnėje bendruomenėje kalbai lengviau funkcionuoti ir išlikti vartojamai. Svarbus veiksnys yra ne tik dydis, bet ir švietimas šių grupių kalbomis: sovietiniu laikotarpiu veikusi infrastruktūra buvo išlaikyta ir yra integrali valstybinės švietimo sistemos dalis. Nepaisant šių prielaidų, lenkų ir ypač rusų mažėja, o demografinis senėjimas gali būti susijęs ne tik su sumažėjusių gimstamumu, bet ir su asimiliacijos procesais. Šią prielaidą kiek sunkiau patikrinti empiriškai, tačiau menkesnis lietuvių kaip gimtosios kalbos paplitimas tarp rusų ir lenkų gali būti susijęs ir su ruso ar lenko tapatybės samprata. Pavyzdžiu, galimas daiktas, kad kalba yra labai svarbi tapatybės dalis: arba pradėję kalbėti lietuviškai iš karto laiko save lietuviu, t.y. keičia tapatybę, arba nėra prasmės būti lietuviškai kalbančiu rusu, nes praradęs ryšį su kalba ir literatūra jis nelaikomas rusu.

Yra daug veiksnų, dėl kurių galima manyti esant stiprų ryšį tarp Lietuvoje gyvenančio rusų ar lenko tapatybės ir kalbos. Jau vien minėtoji švietimo infrastruktūra yra organizuota kalbiniu principu, kuris visuomenės sąmonėje sutampa su etniniu pasidalijimu (Tamošiūnas 2003). Dominuojančios etninės grupės – lietuvių – kalba istoriškai formavosi kaip ypač svarbi nacionalinės tapatybės dalis. Kaip ir kitus vyraujančius socialinio suvokimo elementus, kalbos tapatinimą su tautybe gali perimti ir mažumos.

Tarp 20–39 m. lietuvių yra apie 6 % tokius, kuriems lietuvių kalba nėra gimtoji. Tuo jie skiriasi nuo vyresnių lietuvių ir nuo vaikų bei paauglių, kurių kalba ir tautybė beveik sutampa (97 %)². Pastebima, kad dauguma lietuvių, kurių gimtoji kalba nelietuvių, gimtaja laiko rusų kalbą³. Taip pat galima pastebėti paralelę, kad šiame amžiaus tarpsnyje yra mažiau rusų (lyginant su lietuviu arba su šalies vidurkiu). Nors, kaip minėta, ši grupė būtent aktyvaus gyvenimo grupė, kuri pajėgiausia emigruoti, galimas daiktas, kad dalis jų identifikavosi kaip lietuviu.

¹ Sovietiniu laikotarpiu šioms grupėms tai buvo būdinga ir Lietuvoje, žr. Kalnius (1998).

² Šis apie 3 % skirtumas tarp, viena vertus, kiekvienos iš 20–24, 25–29, 30–34 ir 35–39 m. amžiaus grupių ir, kita vertus, – vyresniųjų bei jaunesniųjų amžiaus grupių yra apie 6 tūkst. žmonių (1% ≈ 2000). Žr. *Gyventojai pagal išsilavinimą, gimtają kalbą ir kalbų mokėjimą*. 2002, Vilnius: Statistikos departamentas, p. 74–75.

³ Tačiau aš atmetu prielaidą, kad, pvz., tai gali būti iš užsienio atvykę ir nemokantys lietuviškai lietuvių kilmės žmonės. Lietuvių repatriacija nebuvo labai gausi; pvz., srautus į Lietuvą namus – ugdymo įstaigą, specialiai skirtą į Lietuvą atvykusiemis užsienio lietuvių vaikams, niekada nebuvo masiniš.

Dauguma dabartinės Lietuvos mažiausią etninių grupių (mažiau nei 1000 narių) neturi stiprių bendruomenių, jų nariai yra pasklidę visuomenėje, dažnesnės mišrios santuokos ir pan. Dėl to yra daugiau kalbinės asimiliacijos prielaidų. Kita vertus, šios aplinkybės – tai dar sovietinio laikotarpio procesų palikimas. Dabartinė imigracija, naujujų etninių grupių imanentiniai bruožai bei visuomenės pokyčiai sudaro prielaidas formuotis naujomis diasporoms ir etninėms socialinėms nišoms. Asimiliacijos ir integracijos procesai – tai tik išraiška to, kiek visuomenė bus atvira ir pajėgi kurti bendrą gyvenimą ir suteikti bendrą tapatybę skirtingiemis žmonėms. Ar egzistuoja asimiliacijos ribos? Jvertinus apžvelgtus surašymo duomenis, galima teigti, kad asimiliacija gali būti būdinga visoms pagrindinėms Lietuvos etninėms grupėms. Tačiau reikėtų atsižvelgti į tai, jog šalia Lietuvos egzistuoja didžuliai kultūriniai arealai – Rusija ir Lenkija. Rusų ir lenkų bendruomenės susiduria ne tik su kaimyninių arealų kultūra, bet ir su nuolatiniu masinės informacijos srautu, instituciju veikla. Jos taip pat pasipildo ir naujais žmonėmis – imigrantais arba laikinai atvykstančiais darbininkais, profesionalais, visuomenininkais ir pan. Dėl šių įtakų vargu ar galima tikėtis, kad asimiliacija Lietuvoje gali tapti vyraujančiu adaptacijos modeliu.

Tačiau apibendrinus demografinius duomenis galima daryti išvadą, kad nepriklausomybės laikotarpio kartai ir tiems, kuriems nepriklausomybės laikotarpis sutapo su socialiai aktyviu jų gyvenimo periodu (apie 20–39 m. amžiaus žmonėms), egzistuoja tam tikri stimulai ne tik vartoti lietuvių kalbą, bet ir identifikuotis lietuviais. Dėl to galima manyti, kad asimiliaciją patiria ne tik vaikai, kai juos tam tikrai tautybei priskiria tėvai, – asimiliaciją galima redukuoti į socializaciją, bet asimiliaciją patiria ir savarankiškai savo socialinį mobilumą formuojantys žmonės.

Lietuvio tapatybė

Lietuvio tapatybės įgijimas nebūtinai tiesiogiai susijęs su etnine asimiliacija. Nelietvių kilmės žmonių tendencija priimti lietuvio tapatybę rodo, jog lietuvio tapatybė pradeda apimti ir pilietinę dimensiją. Lietvių kalba ir lietuvio tapatybė skirtinoms grupėms gali būti priimtina arba nepriimtina skirtingu laipsniu, tačiau visa tai nebūtinai tiesiogiai susiję su siaurai suprasta etnine asimiliacija. Tai, kad lietuvio tapatybę priima nelietvių kilmės žmonės, rodo naują tendenciją – lietuvio tapatybė pradeda apimti pilietinę dimensiją. Pilietybės svarba patiems lietuviams ir tai, kad aiškią etninę tapatybę turintys mažumų nariai priima ir lietuvio tapatybę, rodo, jog stiprėja tendencija, kai etninis ir pilietinis identitetas sutampa, o ne prieštarauja vienas kitam. Tai nereiškia, kad asimiliacija plėsis, vyks sparčiau ar kad apskritai galime nuspėti asimiliacijos mastą. Tačiau besiformuojančios nacijos identiteto pamatai reiškia, kad skirtinės kilmės individams atsiranda daugiau galimybų priimti bendrą tapatybę ir tai, kad pasirinkusiems asimiliacijos kelią individuali šio pasirinkimo kaina gali būti mažesnė.

Pastarujų metų pokyčiai instituciniu lygmeniu taip pat yra prieštaragingi. Pvz., etninj atsiribojimą įtvirtinės 2002 m. Pilietybės įstatymas (2006 m. pripažintas prieštaraujančiu Konstitucijai) nesutapo nei su aptiktais įvairių etninių segmentų savimonės bruožais, nei su ankstesne, iki šiol vykdyta Lietuvos etnine politika. Tačiau sociologinis požiūris leidžia nesupainioti momentinių pokyčių instituciniu lygmeniu ir besiklostančio visuomenės ir tapatybės suvokimo socialinėse grupėse. Pilietinė lietuviškojo nacionalizmo dimensija stiprėja nepaisant kurį laiką galiojusio šią tendenciją ignoravusio teisės akto – teoriniu požiūriu ši išvada svarbi tuo, jog griauna požiūrį, kad formalios pilietybės ir narystės visuomenėje normas tiesiogiai lemia visuomenės mentalitetą, kad apie visuomenę galima spręsti pagal jos įstatymus. Iš tiesų taip nėra: įstatymai gali būti politinės konjunktūros rezultatas ir nesutapti su priklausymą, atvirumą arba ribas kuriančių socialinių grupių gyvenimu.

Social Context of Assimilation in Lithuania

The research conducted in 2005 analysed the main assimilation trend in modern Lithuania, that is, assimilation into the majority. It focused on identification of individuals' choice of one or another linguistic education sector for their children (with Lithuanian, Polish or Russian languages of instruction). The choice of the education sector with Lithuanian language of instruction is one of the factors, which strengthens preconditions for assimilation in a long-term perspective. However, to understand the process of assimilation, it is relevant to perceive that the importance and consequences of this choice are related to the process of ethnic identity and formation of ethnic boarders. The presentation discusses several aspects of these processes.

The need to establish preconditions for shifts in ethnic boundaries, i.e. for assimilation processes, was determined by changes in Lithuanian ethnic composition, which was recorded in the census of 2001 as well as by data on changing numbers of schools and learners in linguistically different education sectors. According to the census, the proportion of Lithuanians increased from 80 % in 1979 and 1989 to

83 % in 2001; however, the exact and clear data on demographic changes in separate ethnic groups were not sufficient. In turn, education statistics and the experience of education specialists show that a part of school learners of non-Lithuanian origin choose Lithuanian as language of instruction, though the processes of education reorganisation have been receiving controversial evaluations especially among Russians and Polish, i.e. among the representatives of biggest ethnic minority groups in Lithuania.

The social inequality among Lithuanian ethnic groups showed that the process of integration is not holistic and equal to each group. The analysis of civic integration that prevailed last decade (Grigas 1996; Žvaliauskas 2000), culturological and ethnological research (Čepaitienė 2001; Kalnius 1998; Savukynas 2000) were supplemented by specialised researches into ethnic variety in the sphere of education (Tamošiūnas 2000; Tamošiūnas and others, 2003) and into the influence of European integration on principles of ethnic minorities (Kasatkina, Leončikas 2002). Next to statistics of 2002-2003 on a relatively bigger unemployment among representatives of ethnic minorities, the researches that focused on dimension of social integration revealed that ethnic minorities have disposition of limited social resources and evaluate their social status not as well as Lithuanians (Kasatkina, Leončikas 2003). Moreover, ethnic groups are not equally represented in the public sector (Beresnevičiūtė 2005). These findings necessitated raising of new questions on how a changing ethnic and social culture may effect changes in identity and perspectives for assimilation in particular: in the majority of social explanation assimilation is related to social mobility processes.

Choice of education sector

The sampling of the survey 'The choice of school' conducted in 2005 included 829 respondents (parents of first formers). The sampling of schools consisted of 12 Polish schools, 17 Russian schools and 21 Lithuanian schools in Vilnius, Vilnius district, Klaipėda, Šalčininkai district, Visaginas, Kaunas and Trakai district. The collected data represent the contingent of first formers' parents in Lithuanian municipalities that are inhabited by 80 % of non-Lithuanian inhabitants.

Firstly, the data confirmed a certain ethnic diversity in Lithuanian education sector, i.e. it is not correct and precise to refer to schools with Lithuanian language of instruction as to 'Lithuanian schools', etc. The existing ethnic variety in the Lithuanian sector of education supports an imperative to separate the language of instruction from the supposed belonging of a school to a particular ethnic community. The data also show that the real Lithuanian ethnic variety is best revealed in Russian schools. In other words, the Russian language from linguistic point of view and a Russian school as an institution integrate non-Lithuanian population much better than Lithuanian establishments of education.

The research findings revealed new data about unequal social status of ethnic groups in Lithuania: the respondents choosing schools with different language of instruction vary in their education, income and job status. The indicators of income, education and job types show that the Lithuanian ethnic groups are distributed in the social structure of Lithuanian society unevenly and they occupy unequal positions. Thus, ethnicity in the Lithuanian society is revealed not only as a cultural phenomenon but also as an indicator of social distinction.

The biggest number of Lithuanian parents, compared to parents of other nationalities, had higher education, their average income was also highest and more than a half of them were white-collar workers. In all the other groups of parents, the majority of them belonged to the working class. The research results also revealed that involvement in Lithuanian social and economic medium is related to higher income. Non-Lithuanians in schools with Lithuanian language of instruction take the middle position regarding their education; however, in terms of income they are close to that of Lithuanians and exceed the level parents whose children attend Polish and Russian schools.

Differences among education sectors are determined not only by parents' education: while controlling the influence of education, the link between the chosen language of instruction and the income level remains statistically relevant. The observed changes in social status may be one of the signs showing that education infrastructure has started reflecting social hierarchy. Unequal opportunities for social mobility may serve as a factor stimulating the process of assimilation. However, it is important to evaluate the fact that restrictions of social mobility may promote formation of ghetto-type ethnic niches.

The analysis of non-Lithuanians attending Lithuanian schools shows that the choice of Lithuanian sector of education is directly determined by the strategy of social mobility: individuals experiencing and striving for social mobility choose Lithuanian as a language of instruction at school. The opinion that a graduate from a Lithuanian school may achieve more is more prevailing among non-Lithuanians; education in the state language is the main factor of choosing a school. The results also prove that the choice of school with Lithuanian language of instruction is strategically motivated rather than an accidental action and, thus, they confirm the hypothesis raised in the beginning of the research about

the correlation between social mobility strategy and assimilative behaviour. However, it is important to emphasize that it is not only the striving for mobility that matters but also a positive experience: non-Lithuanian individuals, who have chosen schools with Lithuanian language of instruction believe in opportunities of non-Lithuanians more than Russian and Polish speakers and Lithuanians themselves. According to the indicators of social status such as income, education and job status, non-Lithuanians are people with an accelerated social mobility pattern. Their position in the society shows that integration into Lithuanian environment is a privilege and may be one of the most important stimuli of assimilation.

Social success makes assimilation more attractive: individuals who do not experience social distance and believe in own success have more favourable attitudes to assimilation compared to ones who have negative opinion of their situation and refer to their opportunities as limited. Indicators of social mobility possibilities correlate with favourable attitude to assimilation: it is evaluation of the own achieved status and own social mobility possibilities.

The process of social mobility usually implies an additional dimension, which derives from the reaction of the society to their otherness. A conception and opinion of Lithuanians about what qualities are needed to be recognized as a member of majority also reflect obstacles and requirements that a minority representative has to overcome if s/he wants to belong to the majority. The research sampling (non-Lithuanians, who chose schools with Lithuanian language of instruction), which is closest to the majority in terms of their social status and the chosen mobility path (which is reflected by the choice of a Lithuanian school), emphasise the achieved features that are not related to heredity. Meanwhile, other groups underline the origin (in schools with Polish language as instruction) or such ascribable attributes as personal names (in school with Russian language of instruction). The features that reflect belonging to a particular ethnic group may be not the resources that ensure acquisition of an equal status in the society of majority. However, with sufficient resources and open possibilities, the social success creates a more favourable attitude to assimilation: one of the most important discoveries of the research is that more favourable attitudes to assimilation are characteristics of individuals, who have not experienced a social distance and believe in own social success compared to those who refer to their situation as negative and to their opportunities as limited. Generalisation of these results is hardly possible because these observations belong to the representatives of ethnic groups with primary children and conclusions refer only to this part of the population. Despite that, it is important to point out that members of this population group are the ones, who partially form the choice of their offspring and, to some extent, reflect future tendencies.

However, all the findings of the research do not support the belief that prevails in a narrow discourse, that school is the main factor of assimilation. Firstly, we observe the integration of individuals (parents of future first formers) and formation of their attitudes to assimilation. The choice of schools with a certain language of instruction is more an expression of this change rather than its cause. An individual assimilates in to a certain social medium or a segment of the labour market, which, consequently, determines his/her belonging to the layer of people receiving relatively higher income, and only then a choice of school is made and not vice versa.

Social differences revealed in education sectors invite to remember the results of previous researches: all this demonstrates an increasing social gap in general and the signs of social exclusion of Russians in Lithuania. Russians make up an ethnic group with a feeling of bigger social discrimination, lower evaluation of their social status and mobility perspectives in this society. The interpretations of previous researches that segregational position prevailed among Polish, whereas Russians kept to international model were too general; they only reflected the atmosphere of politics of that time but failed to envisage fast social changes. Today the situation of those two biggest ethnic minorities is different in Lithuania. The received results may provide more exact guidelines for other researches: identification of most characteristic processes in the elite layer of minorities in the groups with relatively non-privileged position.

Linguistic assimilation: distribution of native language in ethnic groups

Demographic peculiarities of ethnic groups, that are reflected in the data of census show that structural preconditions for assimilation had strengthened: relatively higher level of Lithuanian language use is observed among younger representatives of ethnic minority groups compared to elderly individuals from ethnic minority groups. A certain part of individuals, who originated from ethnic minority groups, assimilate into the youth that consider themselves as Lithuanians; Lithuanian ethnic minority groups serve as 'donors' to Lithuanians.

According to the data of the census conducted in 2001, the biggest relative proportion of people who refer to Lithuanian as to their native language is: among Germans (49 %), Tartars (31 %) and

Latvians (29 %). Approximately 18 % of individuals who did not point out their nationality and 15 % of Jews stated Lithuanian as their native language. Polish and Russians have very stable and small proportion of such people and respectively 9 and 7.5 % of them refer to the Lithuanian language as their native one. The factors that determine assimilation may differ considerably in separate groups. The general tendency is: the younger the group, the more people speak Lithuanian. The exception is Roma people, where an opposite tendency prevails (*Romai* 2005).

The hypothesis about a Russian speaking community influenced discussions about assimilation perspectives in the post-soviet period. (Laitin 1998). It was thought that because of a similar situation of people of differently nationalities who came to republics in the Soviet time, they would identify themselves with a category of people of the same fate: individuals without citizenship, recognition and separated from the rest of their families and relatives in the former Soviet Union territory. Without social factors, the Russian language could have been the uniting element of such people. This theory was very persuasive due to the dominating role of the Russian language and the prevailing assimilation into the Russian identity.

Not discounting the possibility that a part of people of Byelorussian and Ukrainian origin have become Russians¹, the number of young people with Lithuanian as a native language is increasing among Byelorussians and especially among Ukrainians. The proportion of such individuals is bigger (c.f. with Russians or Polish) not only in the youngest generation but also in the group of 30-34 year olds, that is, in the group of people, whose children attend schools (most probably Lithuanian ones).

What factors are typical of Polish and Russians (according to the census, these are two least linguistically lithuanized groups)? Polish and Russians have a certain demographic advantage being the largest minority groups in Lithuania: it is easier for a language to function and be used in such groups. The advantage is not only the size of the ethnic group but also education in these languages: the infrastructure which functioned in the Soviet period has been preserved and has become an integral part of the state education. Despite these preconditions, the numbers of Polish and especially that of Russians are decreasing and the demographic ageing is related not only with a decreasing birth rate but also with assimilation processes. It is complicated to test this assumption empirically but lower prevalence of Lithuanian as a native language among Russians ad Polish may be linked with the concept of Polish and Russian identity. For example, it is quite possible that a language is a key element of the identity: an individual who starts speaking Lithuanian immediately considers himself or herself a Lithuanian, that is, a change in the identity occurs, otherwise there is no point in being a Russian who speaks Lithuanian since individuals, who lose link with the language and literature is not considered to be a Russian.

There exist a big number of factors that prove a strong link between the identity of a Pole or Russian, living in Lithuania, and the language. Even the above mentioned education infrastructure is based on the linguistic principle, which is identified with ethnic division in the consciousness of the society (Tamošiūnas 2003). The language of the dominating ethnic group, that is of Lithuanians, historically developed as an important element of national identity. The minorities may accept the identification of language with nationality as well as other prevailing elements of social awareness.

About 6 % of Lithuanians in the age group of 20–39 years are not native speakers of Lithuanian. It is different in the group elderly individuals as well as among children and teenagers, where the nationality and language almost coincide (97 %)². It is noticeable that the majority of non-native speakers of Lithuanian refer to Russian as their mother tongue³.

The majority of smallest ethnic groups in Lithuania (fewer than 1000 members) do not have strong communities, their members are spread in the society and their mixed marriages are more common. Therefore, they have more preconditions for linguistic assimilation. On the other hand, these conditions were inherited after the processes of the Soviet period. Modern immigration, immanent features of the new ethnic groups and changes in the society create favourable preconditions for formation of new diasporas and ethnic social niches. Assimilation and integration processes are only manifestations of openness of the society and its capability of creating common life and providing common identity to different people. Do boundaries of assimilation exist? Evaluating the results of the above-discussed census, assimilation may be characteristics of all the main Lithuanian ethnic groups.

¹ During the Soviet period this was also characteristic of these groups in Lithuania, see: Kalnius (1998).

² This difference of 3 % is about 6 thousand people(1% ≈ 2000) in every of the age groups (20-24, 25-29, 30-34 and 35-39) on the one hand, and in the group of senior and junior individuals , on the other hand. See: *Gyventojai pagal išsilavinimą, gimtają kalbą ir kalbų mokėjimą*. 2002. Vilnius. Statistikos departamentas, p. 74-75.

³ I reject the assumption that these may be comers of Lithuanian origin from foreign countries who do not speak Lithuanian. Lithuanian repatriation was not very huge, e.g. the House of Lithuanians (a special institution for the children of foreign Lithuanians) was never full.

However, it is important to take into consideration two huge cultural areal spaces in the neighbourhood: Russia and Poland. Russian and Polish communities encounter not only culture of neighbouring areas but also a constant flow of information and activity of institutions. These communities get new members: immigrants or temporarily employed, professionals, public people, etc. Due to such influences, assimilation in Lithuania can hardly become a prevailing model of adaptation.

Generalising the demographic data it can be concluded that the generation of Independence and these individuals, whose period of active life coincided with that of Independence (20-39 years old) feel certain stimuli not only to speak Lithuanian but also to identify themselves as Lithuanians. Therefore, it is possible to think that not only children go through the process of assimilation, when their parents attach them to a certain nationality and when assimilation may be reduced to socialisation, but also individuals who independently construct their own social mobility.

Lithuanian identity

However, acquisition of a Lithuanian identity does not necessarily directly relate with ethnic assimilation. The tendency among non-Lithuanians to acquire the Lithuanian identity shows that it is becoming a tangible civic dimension. The Lithuanian language and Lithuanian identity may be accepted or not accepted to a different extent in different groups; however, it should not be directly related to ethnic assimilation perceived in a narrow sense. The importance of citizenship in the evaluations of Lithuanians and the fact that individuals with clearly expressed ethnic identity accept the Lithuanian one reveal a new tendency, when ethnic and civic identity overlap rather than contradict each other. This does not necessarily refer to an expansion or acceleration of assimilation processes: one can hardly predict the extent of assimilation. However, the forming foundations of national identity illustrate occurrence of possibilities for a common identity among individuals of different origin and show that individuals who have selected an assimilation path may pay lower price for this choice.

The recent changes at institutional level have been controversial. For example, the Law on Citizenship (2002), which provided for ethnic dissociation (it was declared unconstitutional in 2006) coincided neither with different self-awareness components identified in different ethnic groups nor with previously implemented Lithuanian ethnic policy. However, sociological approach enables to differentiate between instantaneous changes at institutional level and development of awareness of society and identity in social groups. Civic dimension in Lithuanian nationalism is strengthening despite the legal act which ignored that tendency for some time: this conclusion is important from theoretical point of view because it destroys the opinion that norms of formal citizenship and membership in the society derive directly from the mentality of the society and that conclusions about the society may be made on the basis of the legal acts. This is not correct: laws may be a result of political conjuncture and disagree with life of social groups that decide on belonging, openness or boundaries.

Guus EXTRA

Tilburgo universitetas (Olandija)
Tilburg University (Holland)

Dealing with Increasing Diversity in Multilingual Europe: Sociolinguistic and Educational Perspectives

1. The constellation of languages in Europe: an inclusive approach

1.1. Introduction

Although the European constellation of languages includes more than the languages of the European Union (henceforward EU), the EU is the supranational agency for which both facts and policies across Europe can be covered. At the EU level, the number of national member-states does not equal the number of national or 'official state' languages. Some countries have more than one official state language and several languages are shared by two or more countries. In congruence with the eastward extension of the EU, English is on the rise as lingua franca for transnational communication, both at the institutional level and at the level of public and interpersonal communication. In addition to the national languages, there are various types of minority languages occurring across the EU member-states. We will refer to these languages as regional minority (RM) and immigrant minority (IM) languages.

Linguistic diversity is conceived as a constituent characteristic of European identity (Arzoz 2008). However, some languages play a more important role in the European public and political discourse on 'celebrating linguistic diversity', the motto of the European Year of Languages (2001). The constellation of languages in Europe actually functions as a descending hierarchy (Extra and Gorter 2008), consisting of

- English as *lingua franca* for transnational communication;
- national or 'official state' languages of European countries;
- regional minority (RM) languages across Europe;
- immigrant minority (IM) languages across Europe.

In the official EU discourse, RM languages are referred to as *regional or minority* languages and IM languages as *migrant* languages. Both concepts are problematic for a variety of reasons. Whereas the national languages of the EU with English increasingly on top are celebrated most at the EU level, RM languages are celebrated less and IM languages least. IM languages are only marginally covered by EU language promotion programmes and – so far – are mainly considered in the context of provisions for learning the national languages of the 'migrants' countries of residence'.

Both multidisciplinary and cross-national perspectives will be offered on two major domains in which language transmission occurs, i.e., the domestic domain and the public domain. The home and the school are typical of these domains. At home, language transmission occurs between (parents and) children; at school this occurs between (teachers and) pupils. Viewed from the perspectives of majority *versus* minority language speakers, language transmission becomes a very different issue. In the case of majority language speakers, language transmission at home and at school are commonly taken for granted: at home, parents usually speak an informal variety of this language with their children, and at school, the formal variety of this language is usually the only or major subject and medium of instruction. In the case of minority language speakers, there is usually a much stronger mismatch between the language of the home and that of the school. Whether parents in such a context continue to transmit their language to their children is strongly dependent on the degree to which these parents, or the minority group to which they belong, conceive of this language as a core value of cultural identity.

1.2. The linkage between languages and nation-states

Europe's identity is to a great extent determined by cultural and linguistic diversity (Haarmann 1995). Table 1 serves to illustrate this diversity in terms of EU (candidate) member-states with their estimated populations (ranked in order of decreasing numbers) and corresponding official state languages.

Table 1. Overview of 30 EU (candidate) member-states with estimated populations and official state languages (EU figures for 2007) (Source: Extra and Gorter 2008: 5)

Nr	Member-states	Population (in millions)	Official state language(s)
1	Germany	82,5	German
2	France	60,9	French
3	United Kingdom	60,4	English
4	Italy	58,8	Italian
5	Spain	43,8	Spanish
6	Poland	38,1	Polish
7	Romania	21,6	Romanian
8	The Netherlands	16,3	Dutch (Nederland)
9	Greece	11,1	Greek
10	Portugal	10,6	Portuguese
11	Belgium	10,5	Dutch, French, German
12	Czech Republic	10,3	Czech
13	Hungary	10,1	Hungarian
14	Sweden	9,0	Swedish
15	Austria	8,3	German
16	Bulgaria	7,7	Bulgarian
17	Denmark	5,4	Danish
18	Slovakia	5,4	Slovak
19	Finland	5,3	Finnish
20	Ireland	4,2	Irish, English
21	Lithuania	3,4	Lithuanian
22	Latvia	2,3	Latvian
23	Slovenia	2,0	Slovenian
24	Estonia	1,3	Estonian
25	Cyprus	0,8	Greek, Turkish
26	Luxembourg	0,5	Luxemb., French, German
27	Malta	0,4	Maltese, English
Candidate member-states		Population (in millions)	Official state language
28	Turkey	72,5	Turkish
29	Croatia	4,4	Croatian
30	Macedonia	2,0	Macedonian

As Table 1 makes clear, there are large differences in population size amongst EU member-states. German, French, English, Italian, Spanish and Polish belong to the six most widely spoken official state languages in the present EU, whereas Turkish would come second to German in an enlarged EU. Table 1 also shows the close connection between nation-state references and official state language references. In 27 out of 30 cases, distinct languages are the clearest feature distinguishing one nation-state from its neighbours (Barbour 2000), the only exceptions (and for different reasons) being Belgium, Austria, and Cyprus. This match between nation-state references and official state language references obscures the existence of different types of minority languages that are actually spoken across European nation-states (Haberland 1991; Craith 2006). Many of these languages are indigenous minority languages with a regional base; many other languages stem from abroad without such a base. As mentioned before, we will refer to these languages as regional minority (RM) languages and immigrant minority (IM) languages, respectively (Extra and Gorter 2001, 2008). As all of these RM and IM languages are spoken by different language communities and not at state-wide level, it may seem logical to refer to them as community languages, thus contrasting them with the official languages of nation-states. However, the designation ‘community languages’ would lead to confusion at the surface level because this concept is already in use to refer to the official state languages of the EU. In that sense, the designation ‘community languages’ is occupied territory, at least in the EU jargon.

A number of things need to be kept in mind. First of all, within and across EU member-states, many RM and IM languages have larger numbers of speakers than many of the official state languages mentioned in Table 1. Moreover, RM and IM languages in one EU nation-state may be official state

languages in another nation-state. Examples of the former result from language border crossing in adjacent nation-states, such as Finnish in Sweden or Swedish in Finland. Examples of the latter result from processes of migration, in particular from Southern to Northern Europe, such as Portuguese, Spanish, Italian or Greek. It should also be kept in mind that many, if not most, IM languages in particular European nation-states originate from countries outside Europe. It is the context of migration and minorisation in particular that makes our proposed distinction between RM and IM languages ambiguous. We see, however, no better alternative. In our opinion, the proposed distinction leads at least to awareness raising and may ultimately lead to an inclusive approach in the European conceptualisation of minority languages.

1.3. Language and identity

Contrary to many popular views, the concepts of 'nation' and 'nation-state' in the modern sense are relatively recent phenomena (Haarmann 1991; Wright 2000, 2004). Barbour (2000) discusses the distinction between these two concepts in terms of a population and a legally defined entity, respectively. Nations have frequently developed from ethnic groups, but nations and ethnic groups do not coincide. Ethnic groups are often subsets of nations or they function as collective entities across the borders of nation-states. Fishman (1989), Gudykunst (1988) and Riley (2007) go into the link between ethnic identity and (non-national) language use. The construction and/or consolidation of nation-states has ingrained the belief that a national language should correspond to each nation-state, and that this language should be regarded as a core value of national identity. Equating language with national identity, however, is based on a denial of the co-existence of majority and minority languages within the borders of any nation-state and has its roots in the German Romanticism at the end of the 18th and the beginning of the 19th century (cf. Fishman 1973: 39–85, 1989: 105–175, 270–287, Edwards 1985: 23–27, and Joseph 2004: 92–131 for historical overviews). Equating German with Germany was a reaction to the rationalism of the Enlightenment and was also based on anti-French sentiments. The concept of nationalism emerged at the end of the 18th century; the concept of nationality took hold only a century later. Romantic philosophers like Johan Gottfried Herder and Wilhelm von Humboldt laid the foundation for the emergence of a linguistic nationalism in Germany on the basis of which the German language and nation were conceived as superior to the French language and nation. The French, however, were no less reluctant to express their conviction that the reverse was true. Although every nation-state is characterised by heterogeneity, including linguistic heterogeneity, nationalistic movements have always invoked this classical European discourse in their equating languages with nations (cf. renewed references in Germany to such concepts as *Sprachnation* and *Leitkultur*). For recent studies on language, identity and nationalism in Europe we refer to Barbour and Carmichael (2000), Gubbins and Holt (2002), Schneider (2005) and Stevenson and Mar-Molinero (2006), and for a comparative study of attitudes towards language and national identity in France and Sweden to Oakes (2001).

During the 20th century, the relationship between language and identity in Europe underwent strong changes (Oakes 2001):

- in the national arenas of the EU member-states: the traditional identity of these nation-states has been challenged by major demographic changes (in particular in urban areas) as a consequence of international migration and intergenerational minorisation;
- in the European arena: the concept of a European identity has emerged as a consequence of increasing cooperation and integration at the European level;
- in the global arena: our world has become smaller and more interactive as a consequence of the increasing availability of information and communication technology.

Major changes in each of these three arenas have led to the development of concepts such as transnational citizenship and transnational multiple identities (see, e. g., Ghuman 2003 on South Asian youngsters growing up in Western countries). Inhabitants of Europe no longer identify exclusively with singular nation-states, but give increasing evidence of multiple transnational affiliations. At the EU level, the notion of a European identity was formally expressed for the first time in the *Declaration on European Identity* of December 1973 in Copenhagen. Numerous institutions and documents have propagated and promoted this idea ever since. The most concrete and tangible expression of this idea to date has been the introduction of a European currency in 2002 and the (rejected) proposal for a European Constitution in 2004. In discussing the concept of a European identity, Oakes (2001: 127–131) emphasizes that the recognition of the concept of multiple transnational identities is a prerequisite

rather than an obstacle for the acceptance of a European identity. The recognition of multiple transnational identities not only occurs among the traditional inhabitants of European nation-states, but also among newcomers and IM groups in Europe. At the same time, we see a strengthening of regional identities in many regions in Europe, in particular those where a RM language is in use.

Multiple transnational identities and affiliations will require new competences of European citizens in the 21st century. These include the ability to deal with increasing cultural diversity and heterogeneity (Van Londen and De Ruijter 1999). Plurilingualism can be considered a core competence for such an ability. In this context, processes of both convergence and divergence occur. In the European and the global arena, English has increasingly assumed the role of *lingua franca* for international communication (Oakes 2001: 131–136, 149–154). The rise of English has occurred at the cost of all other official state languages of Europe, including French and German (Ammon 2007). At the same time, growing numbers of newcomers to the national arenas of EU member-states make use of the language repertoires of their countries of origin and destination.

RM and IM languages have much more in common than is usually thought. We find issues on their sociolinguistic, educational, and political agendas such as their spread, their domestic and public vitality, the determinants of language maintenance *versus* language shift towards majority languages (Fishman 2001), the relationship between language, ethnicity and identity, and the status of minority languages in schools, in particular in the compulsory stages of primary and secondary education. Many RM languages did not become designated as *minority* languages until the 18th and 19th centuries, when, during the processes of state-formation in Europe, they found themselves excluded from the state level, in particular from general education. RM languages did not become official languages of most of the states that were then established. Centralising tendencies and an ideology of *one language – one state* have threatened the continued existence of RM languages. The greatest threat to RM languages, however, is the lack of intergenerational transmission. When parents stop speaking the ancestral language with their children, it becomes almost impossible to reverse the ensuing language shift. Education can thus be a threat, but it can also be a major factor in the maintenance and promotion of a minority language. For most RM languages, some kind of educational provisions have been established in an attempt at reversing ongoing language shift (Fishman 2001). Only in the last few decades have some of these RM languages become relatively well protected in legal terms, as well as by affirmative educational programmes, both at the level of various member-states and at the level of the EU at large.

There have always been speakers of IM languages in Europe, but these languages have only recently emerged as community languages spoken on a wide scale in urban Europe, due to intensified processes of international migration and intergenerational minorisation. Turkish and Arabic are good examples of so-called ‘non-European’ languages that are spoken and learned by millions of inhabitants of the EU. Although IM languages are often conceived of and transmitted as core values by IM language groups, they are less protected than RM languages by affirmative action and legal measures in, for example, education. In fact, the learning and certainly the teaching of IM languages are often seen by majority language speakers and by policy makers as obstacles to integration and as a threat to the national identity. At the European level, guidelines and directives regarding IM languages are scant and outdated. Despite the possibilities and challenges of comparing the status of RM and IM languages, amazingly few connections have been made in the sociolinguistic, educational, and political domains (Extra and Gorter 2001, 2008).

2. Definition and identification of population groups

2.1. The problem of statistical criteria

Collecting reliable information about the diversity of population groups in EU countries is no easy enterprise. What is, however, more interesting than numbers or estimates of the size of particular groups, are the *criteria* for determining such numbers or estimates. Throughout the EU it is common practice to present data on RM groups on the basis of (home) language use and/or ethnicity, and to present data on IM groups on the basis of nationality and/or country of birth. However, *convergence* between these criteria for the two groups emerges over time, due to the increasing period of migration and minorisation of IM groups in EU countries. Due to their prolonged/permanent stay, there is strong erosion in the utility of nationality or birth-country statistics.

Comparative information on population figures in EU member-states can be obtained from the Statistical Office of the EU in Luxembourg (*EuroStat*). An overall decrease of the indigenous population

has been observed in most EU countries over the last decade; at the same time, there has been an increase in the IM figures. For a variety of reasons, however, reliable and comparable demographic information on IM groups in EU countries is difficult to obtain. Seemingly simple questions like *How many Turkish residents live in Germany compared to France?* cannot easily be answered. For some groups or countries, no updated information is available or no such data have ever been collected. Moreover, official statistics only reflect IM groups with legal resident status. Another source of disparity is the different data collection systems being used, ranging from nation-wide census data to administrative (municipal) registers or to more or less representative statistical sample surveys (Poulain 2008). Most importantly, however, the most widely used criteria for IM status – nationality and/or country of birth – have become less valid over time because of an increasing trend towards naturalisation and births within the countries of residence. In addition, most residents from former colonies already have the nationality of their country of immigration.

In the context of our reference to nation-states, we will refer to nationality rather than citizenship. Even if the two concepts are often used as synonyms nowadays, we should be aware of their historical and contextual difference in denotation (Guiguet 1998). Nationals belong to a nation-state but they may not have all rights linked with citizenship (e.g., voting rights); in this sense, citizenship is a more inclusive concept than nationality.

For a discussion of the role of censuses in identifying population groups in a variety of multicultural nation-states, we refer to Kertzer and Arel (2002). Alterman (1969) offers a fascinating account of the history of counting people from the earliest known records on Babylonian clay tables in 3800 BC to the USA census in 1970. Besides the methods of counting, Alterman discusses at length who has been counted and how, and who has not been counted and why. The issue of mapping identities through nationwide periodical censuses by state institutions is commonly coupled with a vigorous debate between proponents and opponents about the following ‘ethnic dilemma’: how can you combat discrimination if you do not measure diversity? (Kertzer and Arel 2002: 23–25). Amongst minority groups and academic groups, both proponents and opponents of measuring diversity can be found (cf. Blum 2002 on this debate in France):

- proponents argue in terms of the social or scientific need for population data bases on diversity as prerequisites for affirmative action by the government in such domains as labour, housing, health care, education or media policies;
- opponents argue in terms of the social or scientific risks of public or political misuse of such data bases for stereotyping, stigmatisation, discrimination or even removal of the ‘unwanted other’.

Kertzer and Arel (2002: 2) argue that the census does much more than simply reflect social reality; rather it plays a key role in the construction of that reality and in the creation of collective identities. At the same time, it should be acknowledged that the census is a crucial area for the politics of representation. Census data can make people aware of underrepresentation. Language rights are often a key demand for minority groups on the basis of (home) language databases.

Decennial censuses became a common practice in Europe and the New World colonised by Europeans in the first part of the 19th century. The USA became the first newly established nation-state with a decennial census since 1790. The first countries to include a language question in their census, however, were Belgium in 1846 and Switzerland in the 1850s, both being European countries with more than one official state language. At present, in many EU countries, only population data on nationality and/or birth country (of person and/or parents) are available. In 1982, the *Australian Institute of Multicultural Affairs* recognised the above-mentioned identification problems for inhabitants of Australia and proposed including questions in the Australian census on birth country (of person and parents), ethnic origin (based on self-categorisation in terms of which ethnic group a person considers him/herself to belong to), and home language use. For a discussion of the concepts of ethnicity and ethnic identity in a variety of multicultural contexts we refer to Guibernau and Rex (1997), Jenkins (1997) and Verkuyten (2006). Fishman (1989) and Edwards (1985) are key references on the link between ethnicity and (home) language use. In Table 2, the four criteria mentioned are discussed in terms of their major (dis)advantages.

First of all, Table 2 reveals that there is no simple road to solving the identification problem. Moreover, inspection of the criteria for multicultural population groups is as important as the actual figures themselves. Seen from a European perspective, there is a top-down development over time in the utility and utilisation of different types of criteria, inevitably going from nationality and birth-country

criteria in present statistics to self-categorisation and home language in the future. The latter two criteria are generally conceived as complementary criteria. Self-categorisation and home language references need not coincide, as languages may be conceived to variable degrees as core values of ethnocultural identity in contexts of migration and minorisation.

*Table 2. Criteria for the definition and identification of population groups in a multicultural society
(P/F/M = person/father/mother) (Source: Extra and Gorter 2008: 17)*

Criterion	Advantages	Disadvantages
Nationality (NAT) (P/F/M)	<ul style="list-style-type: none"> • objective • relatively easy to establish 	<ul style="list-style-type: none"> • (intergenerational) erosion through naturalisation or double NAT • NAT not always indicative of ethnicity/identity • some (e.g., ex-colonial) groups have NAT of immigration country
Birth country (BC) (P/F/M)	<ul style="list-style-type: none"> • objective • relatively easy to establish 	<ul style="list-style-type: none"> • intergenerational erosion through births in immigration country • BC not always indicative of ethnicity/identity • invariable/deterministic: does not take into account dynamics in society (in contrast to all other criteria)
Self-categorisation (SC)	<ul style="list-style-type: none"> • touches the heart of the matter • emancipatory: SC takes into account person's own conception of ethnicity/identity 	<ul style="list-style-type: none"> • subjective by definition: also determined by the language/ethnicity of interviewer and by the spirit of times • multiple SC possible • historically charged, especially by World War II experiences
Home language (HL)	<ul style="list-style-type: none"> • HL is significant criterion of ethnicity in communication processes • HL data are prerequisite for government policy in areas such as public information or education 	<ul style="list-style-type: none"> • complex criterion: who speaks what language to whom and when? • language is not always a core value of ethnicity/identity • useless in one-person households

2.2. Experiences in European Union countries

The data presented in this Section have been derived from the analysis of two comprehensive documents published by the European Commission and EuroStat (2004; 2005). In 23 out of 27 EU countries nationwide censuses with variable intervals are still in use. Scandinavian countries and the Netherlands rely on yearly updated administrative (municipal) registers in combination with periodical sample surveys. Other countries combine nationwide census data with administrative register data and/or sample survey data (Austria, Belgium, France, Latvia, Slovenia).

The following parameters are used in all or many EU countries for the definition and identification of population groups:

- *(dual) citizenship or nationality*: the category of (dual) citizenship or nationality is used in all EU countries; in North-Western European countries these two concepts are commonly used as synonyms nowadays; in Southern, Middle and Eastern European countries, however, these two categories are commonly used distinctively: in these countries citizenship refers to what is termed nationality or citizenship in North-Western Europe, whereas (ethnic) nationality refers to what is termed ethnicity in North-Western Europe; in the Czech Republic, for instance, the nationality question asks for an indication of *what nationality you consider yourself to be*, which is different from the citizenship question;
- *birth country / place*: this is a common category in all EU countries; in some countries, this question refers explicitly to the country/place of (permanent) residence of *your mother when you were born*;
- *ethnicity*: ethnicity or ethnic nationality is asked for in 13 EU countries, 3 of which consider this question to be voluntary/optional;

- *language*: one or more language questions are asked in 17 EU countries, 2 of which consider this/these question(s) to be voluntary/optional;
- *religious denomination*: religious denomination questions are asked in 15 EU countries, 6 of which consider this question to be voluntary/optional.

Table 3 gives an overview of the *status quo* with respect to the latter three parameters across EU countries. It should be noted that data collection on some or all of these questions in some EU countries is considered to be in conflict with privacy legislation and/or illegal, while in other countries such questions are taken to generate crucial information.

Table 3. Identification of ethnicity, language and religious denomination in 27 EU countries
(* = voluntary/optional question) (Source: Extra and Gorter 2008: 19)

EU countries	Ethnicity/ ethnic nationality	Language	Religious denomination
Austria	—	+	+
Belgium	—	—	—
Bulgaria	*	*	*
Cyprus	+	+	+
Czech Republic	+	+	+
Denmark	—	—	—
Estonia	+	+	*
Finland	—	+	+
France	—	—	—
Germany	—	—	+
Greece	—	—	—
Hungary	*	*	*
Ireland	+	+	+
Italy	—	—	—
Latvia	+	+	—
Lithuania	+	+	+
Luxembourg	—	—	—
Malta	—	+	—
Netherlands	—	—	—
Poland	+	+	—
Portugal	—	—	*
Romania	+	+	+
Slovakia	+	+	+
Slovenia	*	+	*
Spain	—	+	—
Sweden	—	—	—
United Kingdom	+	+	*

A closer inspection of the operationalisation of the three parameters referred to in Table 3 leads to the following conclusions. Detailed ethnicity questions are asked in the United Kingdom and Ireland. In the United Kingdom, 5 categories are distinguished, i. e., *White, Mixed, Asian (British), Black (British), Chinese/Other*, in all cases with subcategories. Similar questions are asked in Ireland. Hungary lists 14 categories (plus *other*) and asks *which of these nationalities' cultural values and traditions do you feel affinity with?* Estonia lists 6 (plus *other*) ethnic nationalities, and Cyprus lists *Greek-Cypriot, Armenian, Maronite, Latin and Turkish-Cypriot*. Questions on religious denomination are asked in terms of *belief, church, faith, religion and/or religious affiliation/ community/confession/denomination*, and in terms of *religion/religious denomination you were brought up in*. The latter – additional – question is only asked in Scotland.

Table 4 gives an overview of the operationalisation of the language questions asked for in 17 out of 27 EU countries. Two main conclusions emerge from Table 4. First of all, the three most commonly

asked questions on language use relate to mother tongue (11 countries), (other) language(s) spoken (frequently) (6 countries) and language(s) (most frequently) spoken at home (5 countries).

Table 4. Operationalisation of language questions in 17 EU countries (Source: Extra and Gorter 2008: 20)

EU countries	Mother tongue	(Other) language(s) spoken (frequently)	Language(s) (most frequently) spoken at home	Language(s) spoken with family members or friends	Speak well/with average/a little	Understand/Speak/Read/Write
Austria	-	-	+	-	-	-
Bulgaria	+	-	-	-	-	-
Cyprus	-	+	-	-	-	-
Czech Republic	(1)	-	-	-	-	-
Estonia	+	+	-	-	-	-
Finland	+	-	-	-	-	-
Hungary	+	+	-	+	-	-
Ireland	-	(2)	-	-	-	-
Latvia	+	+	-	-	-	-
Lithuania	+	+	-	-	-	-
Malta	-	-	+	-	+	-
Poland	-	-	+	-	-	-
Romania	+	-	-	-	-	-
Slovakia	+	-	-	-	-	-
Slovenia	+	-	+	-	-	-
Spain	(3)	-	(3)	-	-	(4)
United Kingdom	-	-	-	-	-	(5)

- (1) Indicate the language spoken by your mother or guardian when you were a child
- (2) Only Irish; if yes, daily within/outside the educational system/weekly/less often/never
- (3) Both language questions in the Basque County, Navarre and Galicia, for Basque/ Galician
- (4) In Catalonia, Valencia and the Balearic Islands for Catalan
- (5) Only in Wales and Scotland, for Welsh and Gaelic respectively

Secondly, Hungary makes the most investments in finding out about language use. In addition to these findings, it should be mentioned that in some countries collecting home language data is in fact in conflict with present language legislation. This holds in particular for Belgium, where no census data on language use have been collected since 1947 and traditional language borders between Dutch, French and German have been allocated and fixed in the law.

2.3. Experiences in non-European immigration countries

Various types of criteria for identifying population groups in multicultural societies have been suggested and used outside Europe in countries with a longer immigration history, and as a result of this, with a longstanding history of collecting census data on multicultural population groups (Kertzer and Arel 2002). This holds in particular for non-European immigration countries in which English is the dominant language, like Australia, Canada, South Africa, and the USA. To identify the multicultural composition of their populations, these countries employ a variety of questions in their periodical censuses. In Table 5, an overview of (clusters of) questions is provided; for each country, the given census is taken as the norm. Both the type and number of questions are different for each of these countries. Canada takes up a prime position with the highest number of questions.

Table 5. Overview of (clusters of) census questions in four multicultural countries (source: Extra and Yağmur 2004: 67)

Questions in the census	Australia 2001	Canada 2001	SA 2001	USA 2000	Coverage
1 Nationality of respondent	+	+	+	+	4
2 Birth country of respondent	+	+	+	+	4
3 Birth country of parents	+	+	-	-	2
4 Ethnicity	-	+	-	+	2
5 Ancestry	+	+	-	+	3
6 Race	-	+	+	+	3
7 Mother tongue	-	+	-	-	1
8 Language used at home	+	+	+	+	4
9 Language used at work	-	+	-	-	1
10 Proficiency in English	+	+	-	+	3
11 Religious denomination	+	+	+	-	3
Total of dimensions	7	11	5	7	30

There are only three questions that are asked in all countries while two questions are asked in only one country. There are four different questions asked about language. The operationalisation of questions also shows interesting differences, both between and within countries over time (see Clyne 1991 for a discussion of methodological problems in comparing the answers to differently phrased questions in Australian censuses from a longitudinal perspective).

Questions about ethnicity, ancestry and/or race have proven to be problematic in all of the countries under consideration (Spencer 2006; Ansell and Solomos 2008). In some countries, ancestry and ethnicity have been conceived of as equivalent, cf. USA census question 10 in 2000: *What is this person's ancestry or ethnic origin?* Or, take Canadian census question 17 in 2001: *To which ethnic or cultural group(s) did this person's ancestors belong?* Australian census question 18 in 2001 only involved ancestry and not ethnicity, cf. *What is the person's ancestry?* with the following comments for respondents: *Consider and mark the ancestries with which you most closely identify. Count your ancestry as far as three generations, including grandparents and great-grandparents.* As far as ethnicity and ancestry have been distinguished in census questions, the former concept related most commonly to present self-categorisation of the respondent and the latter to former generations. The diverse ways in which respondents themselves may interpret both concepts, however, remains a problem that cannot be solved easily.

According to Table 5, South Africa remains as the only country where a racial question is asked instead of a question on ethnicity and/or ancestry. The paradox in South Africa is that questions on ethnicity are often considered to be racist, while the racial question (in terms of *Black/White/Coloured/Indian*) from the earlier Apartheid era has survived. Although the validity of questions about ethnicity, ancestry and/or race is problematic, at least one question from this cluster is needed to compare its outcomes with those of questions on language. Language is not always a core value of ethnicity/identity and multiculturalism may become under-estimated if it is reduced to multilingualism. For this reason, one or more questions derived from cluster 4–6 in Table 5 are necessary complements of one or more questions derived from cluster 7–10.

Whereas, according to Table 5, 'ethnicity' is mentioned in recent censuses of only two countries, four language-related questions are asked in one to four countries. Only in Canada has the concept of 'mother tongue' been included (census question 7). It is defined for respondents as *the language first learnt at home in childhood and still understood*, whereas questions 8 and 9 are related to the language *most often* used at home/work. Table 5 shows the added value of language-related census questions for the definition and identification of multicultural populations, in particular the added value of the question on home language use compared to questions on the more opaque concepts of mother tongue and ethnicity. Although the language-related census questions in the four countries under consideration differ in their precise formulation and commentary, the outcomes of these questions are generally

conceived as cornerstones for educational policies with respect to the teaching of English as a first or second language and the teaching of languages other than English.

Table 5 also shows the importance of comparing different groups using equal criteria. Unfortunately, this is often not the case in the public or political discourse. Examples of such unequal treatment are references to *Poles vs. Jews*, *Israelis vs. Arabs*, *Serbs and Croatians vs. Muslims*, *Dutchmen vs. Turks* (for Dutch nationals with Turkish ethnicity), *Dutchmen vs. Muslims*, or *Islam vs. the West* (where does the West end when is the world a globe?). Equal treatment presupposes reference to equal dimensions in terms of Table 5.

2.4. Conclusions and outlook

The presented overview in Sections 2.2 and 2.3 shows that large-scale home language surveys are both feasible and meaningful, and that the interpretation of the resulting databases is made easier by transparent and multiple questions on home language use. These conclusions become even more pertinent in the context of gathering data on multicultural school populations. European experiences in this domain have been gathered in particular in Great Britain and Sweden. In both countries, extensive municipal home language statistics have been collected through local educational authorities by asking school children questions about their oral and written skills in languages other than the dominant language, and about their participation in and need for education in these languages.

An important similarity in the questions about home language use in these surveys is that the outcomes are based on reported rather than observed facts. Answers to questions on home language use may be coloured by the language of the questions themselves (which may or may not be the primary language of the respondent), by the ethnicity of the interviewer (which may or may not be the same as the ethnicity of the respondent), by the (perceived) goals of the sampling (which may or may not be defined by national or local authorities), and by the spirit of the times (which may or may not be in favour of multiculturalism). These problems become even more prominent in a school context in which pupils are respondents. Apart from the problems mentioned, the answers may be coloured by peer-group pressure and they may lead to interpretation problems in attempts to identify and classify languages. For a discussion of these and other possible effects, we refer to Nicholas (1988) and Alladina (1993). The problems referred to are inherent characteristics of large-scale data gathering through questionnaires about language-related behaviour and should be compensated by small-scale data gathering through observing actual language behaviour. Such small-scale ethnographic research is not an alternative to large-scale language surveys, but a necessary complement. For a discussion of (cor)relations between reported and measured bilingualism of IM children in the Netherlands, we refer to Broeder and Extra (1998).

Given the decreasing significance of nationality and birth-country criteria in the European context, the combined criteria of self-categorisation (ethnicity) and home language use are potentially promising alternatives for obtaining basic information on the increasingly multicultural composition of European nation-states. As a result, *convergence* will emerge between the utilised criteria for the definition and identification of IM and RM groups in such societies. The added value of home language statistics is that they offer valuable insights into the distribution and vitality of home languages across different population groups and thus raise the awareness of multilingualism (Nicholas 1994).

3. European policies and perspectives on plurilingualism

3.1. European Union institutions as agents of plurilingualism

Language diversity is considered to be a key property of Europe's identity and promoting language learning and pluralism belongs to the main activities of European institutions in the domain of language policies. The two major European agencies on promoting plurilingualism are the European Union and the Council of Europe (henceforward EU and CE), with seats in Brussels/Belgium and Strasbourg/France, respectively. The major language policy agencies within these two institutions are the *Unit for Multilingualism Policy* of the Directorate of Culture, Multilingualism and Communication in Brussels and the *Language Policy Division* in Strasbourg, complemented by the programmes of the *European Centre for Modern Languages* in Graz/Austria. Baetens-Beardsmore (2008) gives an overview of both EU and CE language promotion initiatives.

In the EU, language policy is the responsibility of individual member-states and the EU does not have even the beginnings of a common language policy. EU institutions play a supporting role in this

field, based on the ‘principle of subsidiarity’. Their role is to promote cooperation between the member-states and to promote the European dimension in national language policies. The EU encourages all its citizens to be plurilingual; specifically, it encourages them to be able to speak two languages in addition to their ‘mother tongue’. Although the EU has limited influence in this area as the content of educational systems is the responsibility of individual member-states, a number of EU funding programmes actively promote language learning and linguistic diversity. The major domains where the EU has dealt with language issues are the following ones: the status of EU languages as official and working languages, the use of EU languages by and within EU institutions, translation services and terminology harmonisation, language learning and teaching, and the protection of linguistic diversity. In each of these domains, EU institutions have shown a strong commitment to plurilingualism (see Coulmas 1991: 1–39 for a historical overview).

The same holds for many CE initiatives and recommendations, in particular in the domain of language learning and teaching. Major examples are the development of a *Common European Framework of Reference for Languages* and the *European Language Portfolio*. The former sets European standards for different modes and levels of language proficiency, the latter describes individual language repertoires and aims at raising the awareness of plurilingualism in educational contexts. For a discussion of properties of linguistic diversity and the cultural and economic importance of maintaining multilingualism in Europe and other parts of the world, we refer to Skutnabb-Kangas (1995; 2002) and Nelde (2007). A recent study on the economic effects of a lack of foreign language skills in European enterprises was carried out by CILT (2007).

In September 2006, the European Commission decided to set up a *High Level Group on Multilingualism* in order to develop a new EU framework strategy for this domain. Their final 2007 report is available at the EU website. A second *Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue* reflected on multilingualism and advocated the idea of a personal adoptive language for all EU citizens. Their 2008 report is also available at the EU website. From January 2007, the European Commission has a special Commissioner for Multilingualism. In 2008, this post was held by the Romanian Leonard Orban. The main priorities in the Commissioner’s portfolio are to encourage language learning and to promote linguistic diversity. EU initiatives in this domain have been the *Socrates* and *Leonardo da Vinci* programmes. Until 2006, the EU also provided most of the financial support to the *European Bureau for Lesser Used Languages*, and for the *Mercator* networks of universities active in research on such languages in Europe. In 2004, the Commission launched a feasibility study on the creation of a *European Agency for Language Learning and Linguistic Diversity*. The study proposed two options: creating an agency or setting up a European network of *Languages Diversity Centres*. The Commission decided in favour of the second option and is examining the possibility of financing such a network on a multi-annual basis.

3.2. European citizens on language proficiency and language learning

Since 1973, the European Commission has been monitoring the evolution of public opinion in the EU member-states, thus helping the preparation of texts, decision-making and the evaluation of its work. For this purpose, both standard and special *Eurobarometers* are implemented across all EU member-states. In the language domain, two special Eurobarometers are particularly relevant. One was carried out in 15, the other in 29 countries, and they were both published by the European Commission (2001; 2006). Our focus will be on the latter. The 2006 Eurobarometer 243 is based on late 2005 findings, collected in 27 EU countries plus 2 candidate EU countries (Croatia and Turkey) in face-to-face interviews in people’s homes. For each country, a stratified sample was defined derived from European and/or national population statistics offices, taking into account such variables as gender, age (15 plus), region and size of locality. The total sample consisted of 28,694 respondents, based on approximately 500 (Cyprus, Luxembourg, Malta) to 1000 interviews per country.

Two critical issues in data gathering are, as usual, the selection of informants and the type of data collected. First, residents were selected with a sufficient command of the national languages, leading to an under-representation of RM and/or IM groups. Secondly, what informants report that they are able to do does not necessarily correspond to what they actually do; this obviously also obtains in the present domain of investigation. Here, we present the major outcomes of the 2006 Eurobarometer 243. Languages other than the ‘mother tongue’ (a widely used but problematic concept in itself, see Section 2.3), will be referred to as AL, i.e., additional languages:

- 56 % of Europeans can hold a conversation in at least one AL, 28 % in at least two, 11 % in at least three, and 4 % in none; for at least one AL, Luxembourg, Slovakia and Latvia have the highest rankings (>95 %), the UK and Ireland the lowest (<40 %);
- in 9 out of 29 countries, over half of Europeans can hold a conversation in at least two AL, which corresponds to the long-term objectives of the European Commission;
- a plurilingual European has the following characteristics: young, well-educated, motivated to learn, and born in another EU country or having parents from other EU countries than the country of residence;
- English (38 %) is the most widely-spoken AL throughout Europe, in particular in Sweden, Malta and the Netherlands (>87 %); 14% indicate that they know either French or German as AL;
- over half of Europeans evaluate their AL skills as (very) good, in particular their skills in English; 59% indicate that they have learned at least one AL at secondary school, 24 % at primary school; a significant share of Europeans learn these languages only at school; this highlights the role of the educational system, and language teaching in particular, in promoting plurilingualism;
- 83 % believe that AL skills are or could be useful for them personally; 53 % perceive such skills as being very useful; 68 % rate English to be the most useful AL, leaving French (25 %), German (22 %) and Spanish (16 %) far behind;
- 77 % consider English also to be the most useful AL that children should learn; 33 % mention French, 28 % German and 19 % Spanish; support for children to acquire AL skills appears to be strong; however, the range of languages perceived as useful for children appears to be narrow;
- most Europeans believe that the best age to start AL learning is from the age of 6 onwards, i.e., at primary school; the age group of 6–12 receives the widest support both when the first (55 %) and the second (64 %) AL are considered;
- the effect of a plurilingual background is again visible; those who are born in another EU country than the country of residence or outside Europe are more likely to opt for an early start in AL learning; this trend is also apparent with respondents whose parent or parents are born in another country than the respondents' country of residence.

The last part of the study offers a cross-section of public opinion on issues related to plurilingualism already introduced before. Support for some of the principles underpinning the Commission's plurilingualism policy is analysed, along with respondents' perceptions of the situation in their respective countries and their support for plurilingual policies at the country level. The respondents were presented with five statements that illustrate some of the key principles behind the policies targeted at promoting plurilingualism in Europe. All statements receive the support of the majority of Europeans but to a varying extent, as Table 6 makes clear.

Table 6. Attitudes towards plurilingualism in Europe (Source: Special Eurobarometer 243: 53, European Commission 2006)

Statements	Tend agree	To Tend disagree	To Don't know
Everyone in the EU should be able to speak one AL	84 %	12 %	4 %
All languages spoken within the EU should be treated equally	72 %	21 %	7 %
Everyone in the EU should be able to speak a common language	70 %	25 %	5 %
The European institutions should adopt one single language to communicate with European citizens	55 %	40 %	5 %
Everyone in the EU should be able to speak two AL	50 %	44 %	6 %

The wide support for the third statement can be partly understood in the light of the opinion of the majority of Europeans that English is the most useful language to know and, also a language that children should learn. The (lesser) support for the last statement is in line with the European Commission's ideas on trilingualism for all European citizens.

3.3. The enhancement of trilingualism for all EU citizens: an inclusive approach

As mentioned in Section 3.1, language policy within the EU, has largely been considered a domain that should be developed within the boundaries of each EU member-state, derived from the ‘principle of subsidiarity’. Proposals for an overarching EU language policy were laboriously achieved and are non-committal in character (Coulmas 1991). The most important declarations, recommendations or directives on language policy, each carrying a different charge in the EU jargon, used to show a clear hierarchy in the recognition of the status of official EU languages, ‘indigenous’ or RM languages and ‘non-territorial’ or IM languages (in the decreasing order mentioned). In the most recent EU documents since 2007, this is less obvious.

For various reasons, the development of an educational policy regarding RM and IM languages was, and continues to be, a complex and challenging task. In view of the multicultural composition of many schools, this task involves the organisation of multilingual rather than bilingual education (Coelho 1998; García, Skutnabb-Kangas and Torres-Guzmán 2006). Experiences with, and the results of research into, an exclusively bilingual context are therefore only transferable to a limited degree. Bilingual education in majority languages and RM languages has been an area of interest and research for a long time (Baetens-Beardsmore 1993; Baker 2006). More recently, local and global perspectives are taken into consideration that go beyond bilingualism for RM groups and focus on plurilingualism and plurilingual education. Apart from majority and RM languages, the focus is commonly on the learning and teaching of English as a third language from a perspective of *glocalisation*, and in this way on promoting trilingualism from an early age on (Cenoz and Genesee 1998; Cenoz and Jessner 2000; Beetsma 2002; Ytsma and Hoffmann 2003).

It is remarkable that the teaching of RM languages is generally advocated as a matter of course for reasons of fairness, social cohesion, group identity or economic benefit, while such reasoning rarely is an argument in favour of teaching IM languages. The 1977 guideline of the Council of European Communities on education for ‘migrant’ children (*Directive 77/486*, dated 25 July 1977) is now completely outdated. It needs to be put in a new and increasingly multicultural context and it needs to be extended to pupils originating from non-EU countries who form the large part of IM children at European primary schools. Besides, most of the so-called ‘migrants’ in EU countries have taken up citizenship of the countries in which they live, and in many cases they belong to second or third generation groups. Against this background, there is a growing need for overarching human rights for every individual, irrespective of their ethnic, cultural, religious or language background. For similar inclusive approaches to IM and RM language rights we refer to Grin (1995) and Craith (2006).

There is a great need for educational policies in Europe that take new realities of multilingualism into account. Processes of internationalisation and globalisation have brought European nation-states to the world, but they have also brought the world to European nation-states. This bipolar pattern of change has led to both convergence and divergence of multilingualism across Europe. On the one hand, English is on the rise as the *lingua franca* for international communication across the borders of European nation-states at the cost of all other official state languages of Europe, including French. In spite of many objections against the hegemony of English (Phillipson 2003), this process of convergence will be enhanced by the extension of the EU to Eastern Europe. Within the borders of European nation-states, however, there is an increasing divergence of home languages due to large-scale processes of global migration and intergenerational minorisation. Although these two processes of convergence and divergence seem to be contradictory trends, they can actually be counterbalanced (Fishman 1989: 220).

The call for differentiation of the monolingual *habitus* (Gogolin 1994) of primary schools across Europe originates not only *bottom-up* from IM parents or organisations, but also *top-down* from supranational institutions which emphasize the increasing need for European citizens with a transnational and multicultural affinity and identity. Plurilingual competencies are considered prerequisites for such an affinity and identity. Both the European Commission and the Council of Europe have published many policy documents in which language diversity is cherished as a key element of the multicultural identity of Europe – now and in the future. This language diversity is considered to be a prerequisite rather than an obstacle for a united European space in which all citizens are equal (but not the same) and enjoy equal rights (Council of Europe 2000). The maintenance of language diversity and the promotion of language learning and plurilingualism are seen as essential elements for the improvement of communication and for the reduction of intercultural misunderstanding.

The European Commission (1995) in a so-called *Whitebook* opted for trilingualism as a policy goal for all European citizens. Apart from the ‘mother tongue’, each citizen should learn at least two

'community languages'. In fact, the concept of 'mother tongue' referred to the official languages of particular member-states and ignored the fact that for many inhabitants of Europe mother tongue and official state language do not coincide (Tulasiewicz and Adams 2005). At the same time, the concept of 'community languages' referred to the official languages of two other EU member-states. In later European Commission documents, reference was made to one foreign language with high international prestige (English was deliberately not referred to) and one so-called 'neighbouring language'. The latter concept always related to neighbouring countries, never to next-door neighbours. UNESCO adopted the term 'multilingual education' in 1999 (*General Conference Resolution 12*) for reference to the use of at least three languages, i.e., the mother tongue, a regional or national language, and an international language in education.

In a follow-up to the European Year of Languages in 2001, the heads of state and government of all EU member-states gathered in March 2002 in Barcelona and called upon the European Commission to take further action to promote plurilingualism across Europe, in particular by promoting the learning and teaching of at least two additional languages from a very early age (Nikolov and Curtain 2000). The resulting *Action Plan 2004–2006*, published by the European Commission (2003), may ultimately lead to an inclusive approach in which IM languages are no longer denied access to Europe's celebration of language diversity. A recent initiative, supported by the Council of Europe and coordinated by the European Centre for Modern Languages in Graz (Austria), has been the *Valeur* project 2004–2007. Its ambitions were to bring together information on educational provisions for non-national languages in more than 20 European countries, to focus on the outcomes of these provisions for students by the time they have left school, to identify good practices and draw conclusions about how provision can be developed, to promote a greater awareness of the issues involved, and to create a network for developing new initiatives (McPake et al. 2007).

In particular the plea for the learning of three languages by all EU citizens, the plea for an early start to such learning experiences, and the plea for offering a wide range of languages to choose from, open the door to the above-mentioned inclusive approach. Although this may sound paradoxical (Phillipson 2003), such an approach can also be advanced by accepting the role of English as *lingua franca* for transnational communication across Europe. Against this background, the following principles are suggested for the enhancement of plurilingualism at the primary school level (see also Extra and Yağmur 2004: 406).

-
1. In the primary school curriculum, three languages are introduced for all children:
 - the official standard language of the particular nation-state (or in some cases a region) as a major school subject and the major language of communication for the teaching of other school subjects;
 - English as *lingua franca* for international communication;
 - an additional third language selected from a variable and varied set of priority languages at the national, regional and/or local level of the multicultural society.
 2. The teaching of all these languages is part of the regular school curriculum and subject to educational inspection.
 3. Regular primary school reports contain information on the children's proficiency in each of these languages.
 4. National working programmes are established for the priority languages referred to under (1) in order to develop curricula, teaching methods and teacher training programmes.
 5. Some of these priority languages may be taught at specialised language schools.
-

This set of principles is aimed at reconciling *bottom-up* and *top-down* pleas in Europe for plurilingualism, and is inspired by large-scale and enduring experiences with the learning and teaching of English (as L1 or L2) and one *Language Other Than English* (LOTE) for all children in the State of Victoria, Australia (Extra and Yağmur 2004: 99–105). The *Victorian School of Languages* in Melbourne has led to an internationally recognised break-through in the conceptualisation of plurilingualism in terms of making provisions feasible and mandatory for all children (including L1 English-speaking children), in terms of offering a broad spectrum of LOTE provision (in 2005, more than 40 languages were taught), and in terms of government support for this provision derived from multicultural policy perspectives.

When in the European context each of the above-mentioned languages should be introduced in the curriculum and whether or when they should be subject or medium of instruction, has to be spelled out according to particular national, regional or local demands. Derived from an overarching conceptual framework, priority languages could be specified in terms of both RM and IM languages for the development of curricula, teaching methods and teacher training programmes. Moreover, the increasing internationalisation of pupil populations in European schools requires that a language policy be introduced for *all* school children in which the traditional dichotomy between foreign language instruction for indigenous majority pupils and home language instruction for IM pupils is put aside. Given the experiences abroad (e.g., the *Victorian School of Languages* in Australia), language schools can become centres of expertise where a variety of languages are taught, if the students' demand is low and/or spread over many schools. In line with the proposed principles for primary schooling, similar ideas could be worked out for secondary schools where learning more than one language across European nation-states is already an established curricular practice. The above-mentioned principles would recognise plurilingualism in an increasingly multicultural environment as an asset for all youngsters and for society at large. The EU, the Council of Europe, and UNESCO could function as leading transnational agencies in promoting such concepts. The UNESCO *Universal Declaration of Cultural Diversity* (updated in 2002) is very much in line with the views expressed here, in particular in its plea to encourage linguistic diversity, to respect the mother tongue at all levels of education, and to foster the learning of more than one language from a very early age.

References

- Alladina, Safder
 1993 South Asian languages in Britain. In *Immigrant Languages in Europe*, Guus Extra and Ludo Verhoeven (eds.), 55–65. Clevedon: Multilingual Matters.
- Alterman, Hyman
 1969 *Counting People. The Census in History*. New York: Harcourt.
- Ammon, Ulrich
 2007 Do you speak European? In *Culture Report: Progress Europe*, Sebastian Körber, Jenni Roth and Detlef Thelen (eds.). Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen.
- Ansell, Amy and John Solomos
 2008 *Race and Ethnicity: The Key Concepts*. London/New York: Routledge.
- Arzoz, Xabier (ed.)
 2008 *Respecting Linguistic Diversity in the European Union*. Amsterdam: John Benjamins.
- Baetens Beardsmore, Hugo.
 1993 *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 2008 Language promotion by European supra-national institutions. In *Bilingual Education: Multilingual and Multicultural Children and Youths in 21st Century Schools*, Ofelia García (ed.). New York: Blackwell.
- Baker, Colin
 2006 *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Barbour, Stephen
 2000 Nationalism, language, Europe. In *Language and Nationalism in Europe*, Stephen Barbour and Cathie Carmichael (eds.), 1–17. Oxford: Oxford University Press.
- Barbour, Stephen and Cathie Carmichael
 2000 *Language and Nationalism in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Beetsma, Danny (ed.)
 2002 *Trilingual Primary Education in Europe*. Ljouwert: Fryske Akademy.
- Blum, Alain
 2002 Resistance to identity categorization in France. In *Census and Identity. The Politics of Race, Ethnicity, and Language in National Censuses*, David Kertzer and Dominique Arel (eds.), 121–147. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broeder, Peter and Guus Extra
 1998 *Language, Ethnicity and Education. Case Studies on Immigrant Minority Groups and Immigrant Minority Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone and Fred Genesee (eds.)
 1998 *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone and Ulrike Jessner (eds.)

- 2000 *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clyne, Michael
- 1991 *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CILT, the National Centre for Languages
- 2007 *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. London: CILT.
- Coelho, Elizabeth (ed.)
- 1998 *Teaching and Learning in Multicultural Schools: An Integrated Approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coulmas, Florian (ed.)
- 1991 *A Language Policy for the European Community. Prospects and Quandaries*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Council of Europe
- 2000 *Linguistic Diversity for Democratic Citizenship in Europe. Towards a Framework for Language Education Policies. Proceedings Innsbruck (Austria) May 1999*. Strasbourg: Council of Europe.
- Craith, Máiréad Nic
- 2006 *Europe and the Politics of Language. Citizens, Migrants and Outsiders*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Directive 77/486
- 1977 *Directive 77/486 of the Council of the European Communities on the Schooling of Children of Migrant Workers*. Brussels: CEC.
- Edwards, John
- 1985 *Language, Society and Identity*. Oxford: Basil Blackwell.
- European Commission
- 1995 *Whitebook. Teaching and Learning: Towards a Cognitive Society*. Brussels: COM.
- 2001 *Europeans and Languages. Special Eurobarometer Report 54*. European Commission: Brussels.
- 2003 *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. An Action Plan 2004–2006*. Brussels: COM.
- 2006 *Europeans and Their Languages. Special Eurobarometer Report 243*. European Commission: Brussels.
- European Commission and EuroStat
- 2004 *Documentation of the 2000 Round of Population and Housing Censuses in the EU, EFTA and Candidate Countries, Parts I-III and Annexes*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- 2005 *Population and Housing Censuses 2001. Results at National and Regional Level with Documentation and Detailed Tables*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (CD-ROM).
- Extra, Guus and Durk Gorter (eds.)
- 2001 *The Other Languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 2008 *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter (to appear).
- Extra, Guus and Kutlay Yağmur (eds.)
- 2004 *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua
- 1973 *Language and Nationalism. Two Integrative Essays*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- 1989 *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 2001 *Can Threatened Languages be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: a 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, Ofelia, Tove Skutnabb-Kangas and María Torres-Guzmán (eds.)
- 2006 *Imagining Multilingual Schools. Language in Education and Globalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ghuman, Paul
- 2003 *Double Loyalties. South Asian Adolescents in the West*. Cardiff: University of Wales Press.
- Gogolin, Ingrid
- 1994 *Der Monolinguale Habitus der Multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.

- Grin, François
- 1995 Combining immigrant and autochthonous language rights: a territorial approach to multilingualism. In *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson (eds.), 31–48. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
 - 2003 *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gubbins, Paul and Mike Holt
- 2002 *Beyond Boundaries. Language and Identity in Contemporary Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gudykunst, William (ed.)
- 1988 *Language and Ethnic Identity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Guibernau, Montserrat and John Rex (eds.)
- 1997 *The Ethnicity Reader: Nationalism, Multiculturalism and Migration*. Cambridge/Oxford: Polity Press.
- Guiguet, Benoît
- 1998 Citizenship and nationality: Tracing the French roots of the distinction. In *European Citizenship, An Institutional Challenge*, Massimo la Torre (ed.), 95–111. The Hague: Kluwer Law International.
- Haarmann, Harald
- 1991 Language politics and the new European identity. In *A Language Policy for the European Community. Prospects and Quandaries*, Florian Coulmas (ed.), 103–119. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
 - 1995 *Europäische Identität und Sprachenvielfalt*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Haberland, Hartmut
- 1991 Reflections about minority languages in the European Community. In *A Language Policy for the European Community. Prospects and Quandaries*, Florian Coulmas (ed.), 179–213. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Jenkins, Richard
- 1997 *Rethinking Ethnicity. Arguments and Explorations*. London: Sage.
- Joseph, John
- 2004 *Language and Identity: National, Ethnic, Religious*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kertzer, David and Dominique Arel
- 2002 *Census and Identity. The Politics of Race, Ethnicity, and Language in National Censuses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McPake, Joanna, Teresa Tinsley, Peter Broeder, Laura Mijares, Sirkku Latomaa and Waldemar Martyniuk
- 2007 *Valuing All Languages in Europe*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Nelde, Peter
- 2007 Maintaining multilingualism in Europe: Propositions for a European language policy. In *Maintaining Minority Languages in Transnational Contexts*, Anne Pauwels, Joanne Winter and Joseph Lo Bianco (eds.), 59–77. London: Palgrave Macmillan.
- Nicholas, Joe
- 1988 British language diversity surveys (1977–1987). A critical examination. *Language and Education* 2: 15–33.
 - 1994 *Language Diversity Surveys as Agents of Change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nikolov, Marianne and Helena Curtain (eds.)
- 2000 *An Early Start. Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Strasbourg: Council of Europe.
- Oakes, Leigh
- 2001 *Language and National Identity. Comparing France and Sweden*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Phillipson, Robert
- 2003 *English-only Europe? Challenging Language Policy*. London/New York: Routledge.
- Poulain, Michel
- 2008 European migration statistics: definitions, data and challenges. In *Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts*, Monica Barni and Guus Extra (eds.). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Riley, Philip
- 2007 *Language, Culture and Identity. An Ethnolinguistic Perspective*. London: Continuum.
- Schneider, Britta

- 2005 *Linguistic Human Rights and Migrant Languages*. Angewandte Sprachwissenschaft, Band 17. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Skutnabb-Kangas, Tove
- 1995 Introduction. In *Multilingualism for All*, Tove Skutnabb-Kangas (ed.), 7–20 (European Studies on Multilingualism, Vol. 4). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- 2002 *Why Should Linguistic Diversity be Maintained and Supported in Europe? Some Arguments*. Strasbourg: Council of Europe.
- Spencer, Stephen
- 2006 *Race and Ethnicity. Culture, Identity and Representation*. London: Routledge.
- Stevenson, Patrick and Clare Mar-Molinero (eds.)
- 2006 *Language Ideologies, Policies and Practices: Language and the Future of Europe*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Tulasiewicz, Witold and Anthony Adams (eds.)
- 2005 *Teaching the Mother Tongue in a Multilingual Europe*. London: Continuum.
- UNESCO
- 1999 http://www.unesco.org/education/imld_2002/resolution_en.shtml
- 2002 *Universal Declaration of Cultural Diversity*. Paris: UNESCO.
- Van Londen, Selma and Arie de Ruijter
- 1999 Ethnicity and identity. In *Culture, Ethnicity and Migration*, Marie-Claire Foblets and Ching Lin Pang (eds.), 69–79. Leuven/Leusden: Acco.
- Verkuyten, Michael
- 2006 *The Social Psychology of Ethnic Identity*. Hove/New York: Psychology Press.
- Wright, Sue
- 2000 *Community and Communication. The Role of Language in Nation State Building and European Integration*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 2004 *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Ytsma, Jehannes and Charlotte Hoffmann (eds.)
- 2003 *Sociolinguistic Perspectives on Third Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Laimutė BALODE

Latvijos universitetas (Latvija), Helsinkio universitetas (Suomija)
University of Latvia (Latvia), University of Helsinki (Finland)

Dvikalbystė Latvijoje: kas pasikeitė?

Klausdama savęs ir kitų – kas pasikeitė? – turiu omenyje: kas pasikeitė Latvijoje per pastaruosius 15–18 metų, palyginti su sovietmečiu, su praėjusio šimtmečio 60–70-aisias metais. Kokios šių pokyčių priežastys? Kokie dvikalbystės panašumai ir skirtumai Latvijoje ir Lietuvoje? Tai labai plati ir sudėtinga tema. Šį kartą kalbésiu ne tiek iš mokslių, kalbos politikos ar sociolinguistikos pozicijų, kiek remsiuosi savo asmenine patirtimi.

Pagal pasą – lietuvė, gimusi Sibire, Baikalo ežero saloje, mišrioje latvės ir lietuvių šeimoje, jau daugiau negu 30 metų esu rygietė. Dirbu Latvijoje, Latvijos universitete, vadovauju Lituanistikos centru, bet lygiagrečiai baltų kalbas dėstau ir Suomijoje, Helsinkio universitete. Todėl jaučiuosi turinti teisę kalbėti ir kaip Latvijos pilietė bei galinti šiek tiek palyginti Latvijos ir Lietuvos dabartinę situaciją. Be to, esu kalbininkė, todėl niekada nebuvalau abejinga nei kalbinei aplinkai, nei kalbinei situacijai.

Iš pradžių šiek tiek prisiminimų iš „šeimos albumo“. Dvikalbystės fenomenas (nors tais laikais dar taip jo nevardiname) visuomet buvo aktualus mano tévu šeimoje. Ir tai toli gražu nebuvo ta dvikalbystė, kurią propagavo tarybiniais laikais oficialioji kalbos politika ir žiniasklaida. Mano tévai, tik susipažinę tremties traukinyje, paskui dešimtį metų gyvendami Baikalo ežero saloje, išmoko vienas kito kalbos (kaip patys juokaudami pasakoja – per dainas atėjo ir kalba). Ir aš nuo mažens augau dvikalbystės sąlygomis. Trejų metų amžiaus būdama, kai grįžau į Lietuvą, laisvai kalbėjau ir lietuviškai, ir latviškai (sako, kad deklamuodavau Brazdžionio eiléraštį apie rausvą pumpurėlį, pati nežinodama, kad tai Brazdžionio eilės), be to, kalbėjau ir rusiškai, ir net šiek tiek buriatiškai, nes pirmosios mano draugės buvo buriatukės.

Su tokiu kalbų bagažu grįžau į Lietuvą. Čia, be jokios abejonės, sustiprėjo mano dvikalbystės lietuviškoji pusė: lankiau lietuvišką mokyklą, įstojau į Vilniaus universiteto Filologijos fakultetą, lietuviai draugai, giminės ir pan. Ne veltui, imdama pasą, aš pati susirinkau pilietinę tautybę – lietuvė. Visa savo esybe buvau ir esu Lietuvos patriotė. Bet nepraradau ir savo dvikalbystės. Net paauglystės metais, kai labai nesinori išsiskirti iš draugų būrio, mano tévai elgesi labai gudriai ir apdairiai. Prisimenu, kai važiuodavome pas senelius į Latviją, žaislavome tokį žaidimą: iki Latvijos sienos kalbédavome latviškai, o kirtę sieną – jau lietuviškai, kad aplinkiniai nesupratų. Aš didžiausiai tuo, kad galu kalbėti abiem kalbomis. Vis dėlto turiu pripažinti, kad mano latvių kalba buvo tik šnekamosios kalbos lygio: nemokėjau specialiųjų terminų, rašiau kaip savamokslė su klaidomis.

Ir taip iki to laiko, kol šviesaus atminimo Filologijos fakulteto prodekanas Jonas Balkevičius išsiuntė mane kaip mainų studentę į Rygą, į Latvijos universitetą. Pradžioje mane ištiko kultūrinis šokas: mano įsivaizduota lietuvių – latvių dvikalbystė subliūško, nes pasirodo, kad net klausytis psichologijos, pedagogikos, kalbos istorijos paskaitų buvo sunku. Bet čia vėl didelę įtaką padarė aplinka – per dvejus studijų metus žymai sustiprėjo mano latvių kalba. Ypač – ką čia nuslėps – po to, kai ketvirtajame kurse ištekėjau už latvio, tiksliau, kuršio, o anyta kalbėjo tik latviškai, tiksliau, tarmiškai.

Ir baigdama savo asmeninę patirtį turiu pridurti, kad ir mano vaikai moka abi kalbas, be abejo, kiek stipresnė jų latvių kalba, jie pasirinko Latvijos pilietinę tapatybę, nes gyvename Rygoje.

Visi čia susirinkę dar gerai prisimename, kokia buvo tarybinė, arba sovietmečio, dvikalbystė – apie ją visur buvo skanduojama, bet niekur net neužsimenama, kad, be gimtosios lietuvių kalbos ir „beveik gimtosios“ rusų kalbos, įmanomi ir kiti variantai. Be to, buvo aiški kryptis (kaip anais laikais sakydavo – „aiškus kursas“) iš tokios dvikalbystės į vienkalbystę. Pavyzdžiu, visas šalies disertacijas (nuo 1962 m.) privalėjome rašyti rusiškai. Aš taip pat 1985 m. savo disertaciją apie Latvijos hidronimų darybą verčiau į rusų kalbą, ją patvirtino VAK’o komisija Maskvoje.

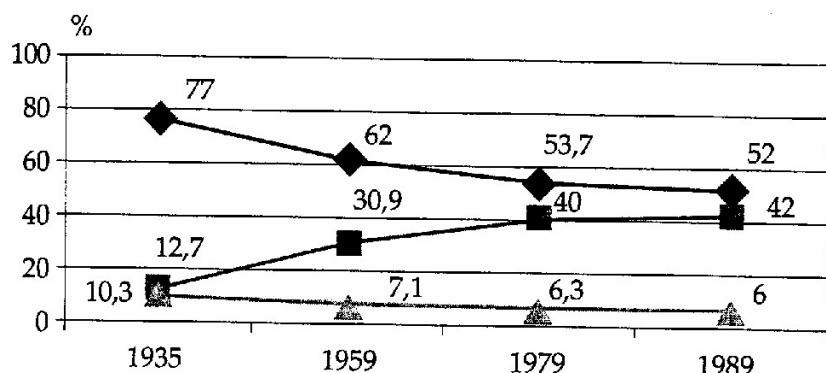
Latvių mokyklose buvo pereita prie vienuoliškos klasių, kad geriau būtų įsisavinta rusų kalba (o rusų mokyklos, kur latvių kalba buvo mokoma minimaliai, liko prie dešimties klasių sistemos). Vienas pavyzdys iš to meto dokumentų: kai LKP CK sekretoriaus Janio Kalnberzinio buvo paklausta, kaip pravesti posėdžius ir plenumus, jeigu ne visi sekretoriai moka latviškai, jis atsakė: „Vienintelė išeitis: pakeisti sekretorius“ (tai buvo atšilimo metais – 1953, kai Chruščiovas perėmė valdžią).

Tokia tarybinių metų kalbos politika buvo soleidusi gilius šaknis, kurios ypač išsikerojos Latvijoje. Jos dar tebegajos ir šiandien. Tieki dabar, tieki ir tarybiniais metais situacija Lietuvoje ir Latvijoje nebuvo visiškai vienoda. Tai ne tik dėl procentinio gyventojų skaičiaus, bet gal ir dėl abiejų baltų tautų skirtingo mentaliteto. Bet prie šio klausimo aš dar trumpam sugrįšiu pranešimo pabaigoje.

Šiek tiek statistikos, kuri yra taip pat labai iškalbinga. Štai skaičiai bei grafikai, rodantys gyventojų tautinę sudėtį prieš karą ir tarybiniais metais:

	1935	1959	1979	1989
latviai (%)	77	62	3,7	52
rusai, baltarusiai, ukrainiečiai	12,7	30,9	40	42
kiti (lenkai, lietuviai, žydai, čigonai, estai, vokiečiai ir t.t.)	10,3	7,1	6,3	6

(Blinkena, Hirša, Veisbergs 2007, 38).



(Blinkena, Hirša, Veisbergs 2007, 38).

Dabartinė Latvijos etninė situacija, nors paskutiniaisiais metais ir šiek tiek pasikeitė, bet dar tebėra kritinė. Latvijos antrosios nepriklausomybės metais latvių skaičius šalyje išaugo nuo 52 % iki 58 % (pagrindinė priežastis – tai kitataučių išvykimas iš Latvijos) (Mežs 2003, Ernstsone, Mežs 2007, 177).

Taigi kokie kalbos situacijos pokyčiai Latvijoje nepriklausomybės metais? Kaip žinoma, visų pirmą pasikeitė juridinis kalbos statusas – latvių kalba tapo oficialia, valstybine kalba (pirmą kartą jau 1989 m. gegužės 5 d. priimtas dar tuo metu vadinamasis Latvijos Tarybų Socialinės Respublikos kalbų įstatymas (vienas iš pirmųjų to meto TSRS respublikose) (Blinkena, Hirša, Veisbergs 2007, 50). Neprieklausomos Latvijos Saeima Valstybinės kalbos įstatymą priėmė 1999 m. gruodžio 9 d., tiesa, jis labai kritikuojamas, nes dėl Europos ekspertų įtakos, netgi spaudimo buvo koreguotas, tapo daug liberalesnis, juridiškai sunkiai interpretuojamas.

Valstybinės kalbos įstatymas tokiai mažai kalbai kaip latvių reiškė labai daug. Tai iš esmės pakeitė požiūrį į kalbą, jos funkcionavimo erdvę. Tai leido sustiprinti latvių kalbos pozicijas ir užtikrinti kalbos raidą bei skatinti tautinių mažumų integraciją valstybinės kalbos pagrindu.

Sociologiniai ir sociolingvistiniai tyrimai rodo, kad žymiai pagausėjo asmenų, mokančių latvių kalbą, skaičius: iki nepriklausomybės tik 23 % tautinių mažumų atstovų pripažino, kad moka latviškai, o 2000 m. – jau 53 % (Mežs 2003). Mat, tarybiniais laikais mokyti latviškai nebuvo garbės reikalas, tai nebuvo „stilinga“. Perpus sumažėjo ir tų gyventojų, kurie visai nemoka latviškai, skaičius: nuo 38 % iki 21 % (Ernstsone, Mežs 2007, 177). Vis dėlto šalyje dar ir dabar tebėra daug gyventojų, nemokančių latviškai, ypač Latgalijoje (rytinėje Latvijos dalyje) ir didžiausiuose miestuose: maždaug pusė nekalbančių latviškai gyvena Rygoje. Užtenka pusvalandžių pasivaikščioti sostinės centre, kad suprastume, kuri kalba tebekaraliauja.

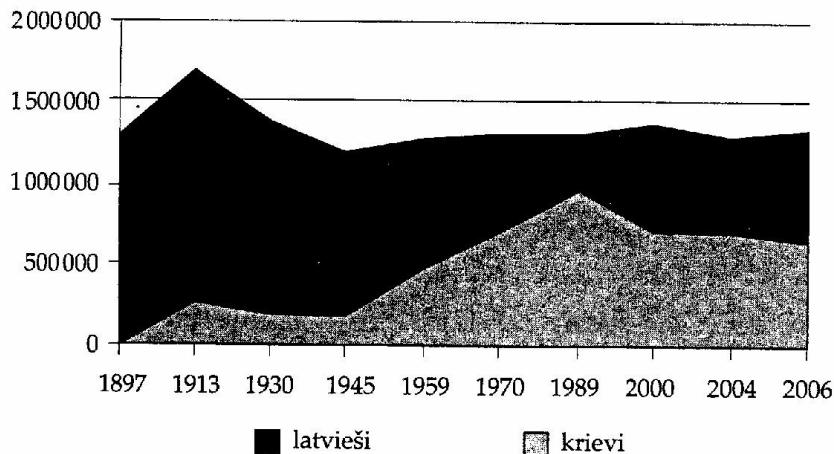
2005 m. *Data Serviss* atlikta apklausa rodo, kad rusų kalbą kaip vienintelę bendravimo kalbą vartoja 19 % Latgalos ir 14 % Rygos miesto ir rajono gyventojų.

2000 m. gyventojų surašymo duomenimis (teirautasi ir informacijos apie gimtają ir antrają kalbą), Latvijoje iš viso yra 79 % gyventojų, mokančių latviškai, ir 81,2 % – mokančių rusiškai. Taigi rusų kalba Latvijoje tebevyrėja (Mežs 2004, Ernstsone, Mežs 2007, 177).

Todėl natūralu, kad bendraudami tarpusavyje neformalioje situacijoje skirtingų tautybių atstovai pasirenka ne latvių, o rusų kalbą. Tai liudija ir, pavyzdžiu, Liepojos vidurinės mokyklos moksleivių apklausos rezultatai: maždaug pusė apklaustujų atsakė, kad bendraudami su rusų kalbos atstovais pasirenka rusų kalbą, tik ketvirtadalis – latvių ir ketvirtadalis – kalba abiem kalbomis, bilingviškai (Zauere 2004, 126).

Tačiau latvių mokyklose vis mažiau moksleivių pasirenka rusų kalbą kaip antrają ar trečiąją užsienio kalbą. Tarp latvių vaikų ir jaunimo rusų kalbos žinios sumažėjo net 10–15 %. Taigi dabartinė latvių–rusų dvikalbystė, aiški tarp vidutinio ir vyresniojo amžiaus Latvijos gyventojų, greitu laiku pakryps (ar jau pakrypo) kita linkme: jaunimas kebliose kalbinėse situacijose linkęs pasirinkti anglų kalbą kaip išsigelbėjimo ratą. Jau galima kalbėti apie naują latvių–anglų dvikalbystės fenomeną, kuris keičia latvių–rusų dvikalbystę, ši savo ruožtu istoriškai pakeitė Latvijoje egzistavusią ir dar vyresniosios kartos, ypač garbaus amžiaus, tebepraktikuojamą latvių–vokiečių dvikalbystę.

Dar trumpam grįžkime prie statistikos. Visi žinome, kokia nepavydėtina Latvijos padėtis buvo tarybiniais laikais – kiek rusakalbių (tyčia vartoju šį žodį, nes iš tiesų tai buvo ne tik rusai, bet ir ukrainiečiai, baltarusiai, kazachai ir t. t.) užplūdo ir pritvindė Latviją.



Šis grafikas rodo latvių ir rusų santykinį raidą iki 2006 m. (tamsia spalva pažymėti latviai, šviesesne rusai).

(*Latviešu valoda 15 neatkarības gados*. Rīga, Zinātne, 2007, 173. lpp.).

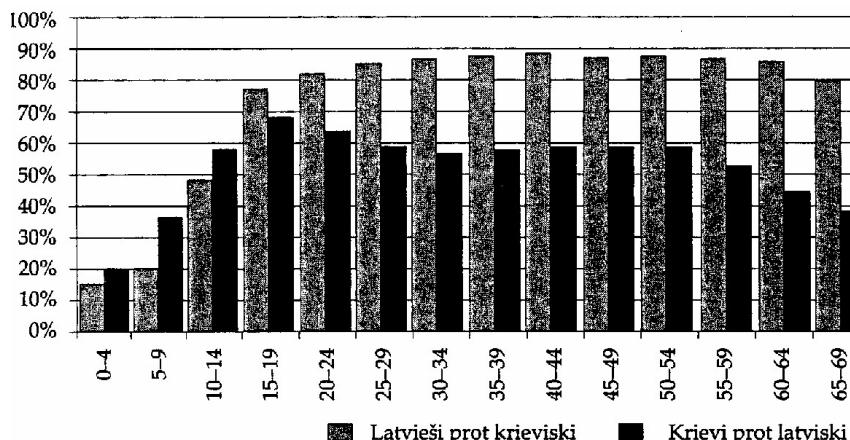
Nors kitataučių Latvijoje yra jvairių grupių, bet dauguma jų – surusinti, šeimose kalba rusiškai (Kūle, Apine, Tipāns, Vēbers 1999, 2). Šiek tiek geresnė situacija Latvijos lietuvių šeimose – dauguma kalba lietuviškai arba latviškai. 2005 m. duomenimis, Latvijoje gyveno 31 717 lietuvių – tai 1,4 % visų Latvijos gyventojų (daugiausia lietuvių yra Saldaus, Bauskės, Liepojos ir Duobelės rajonuose; Rygoje gyvena 6298 lietuviai, Liepojoje – 2688, Daugpilyje – 1059, Jelgavoje – 997).

Kaip yra rašiusi prof. Ina Druvietė (Druviete 1998, 125), tautinių mažumų atstovas (o lietuvių Latvijoje taip pat yra tautinė mažuma) visada turės mokėti $n + 1$ kalbą, nes ši 1 bus būtent valsypinė kalba, ir tai neprieštarauja kalbinėms žmogaus teisių normoms.

Sociolingvistiniai duomenys liudija, kad iš visų Latvijos tautinių mažumų geriausiai latvių valstybinę kalbą išmokę lietuvių (86 %), estai (77 %) ir čigonai (66 %) (Ernstsone, Mežs 2007, 177).

Be abejo, sparčiausiai latvių kalbos lygis nepriklausomybės metais išaugo tarp jaunimo (nuo 15 iki 34 metų grupėje) – jaunimui lengviausia įsisavinti kalbą, reikia tik motyvacijos ir noro. Kitaip yra su pagyvenusiais žmonėmis – 50–75 m. amžiaus grupėje latvių kalbos žinių lygis tebéra labai žemas (penktadalis šio amžiaus gyventojų latvių kalbos visai nemoka (Ernstsone, Mežs 2007, 177–178).

Amžiaus ir kalbų gebėjimo proporcijas 2000 metais rodo šis grafikas (tamsia spalva pažymėti rusai, mokantys latviškai, šviesesne spalva – latviai, mokantys rusiškai):



Prieš porą mėnesių vėl pradėta (ypač žiniasklaidoje) atvirai kalbėti apie naują šaltajį karą, nukreiptą prieš latvių kalbą, apie rusų kalbos ekspansiją. Žurnalistai klausia: negi latvis turi vaikščioti nuo vieno batisuvio pas kitą, ieškodamas tokio, kuris su juo sugebėtų susikalbėti latviškai? Valstybinės kalbos centre 2006 m. buvo gauta 414 skundų dėl nusižengimo Valstybinės kalbos įstatymui; 2007 m. skundų skaičius išaugo iki 579, o 2008 m. per pirmus mėnesius jau buvo gauta 120 nusiskundimų (Latvijas Avīze, 2008.05.19, 3-4). Pagrindinė priežastis – tai, kad Valstybinės kalbos įstatymas privataus verslo srityje (kur dirba apie 70 % visų dirbančiųjų) nereglamentuoja kalbos vartojimo ir nereikalauja latvių kalbos žinių.

Iki 2001 metų aktyviai buvo lankomi latvių kalbos kursai, o šiuo metu aiški priešinga tendencija – vis mažėja kursų skaičius, vis mažiau perkami latvių kalbos vadovėliai. Dominuoja požiūris – kažkas turi mus išmokyti kalbos, ne mes patys. Tik 12 % kitataučių pripažįsta, kad dėl kalbos barjero susiduria su sunkumais buitinėje aplinkoje. Net 7 % apklaustųjų tvirtina, kad neturi galimybų mokytis kalbos, o 22,3 % nenori mokytis nemégstamos kalbos (1999 m. apklausos rezultatai).

Dažnai patys latviai užduoda sau klausimą: kodėl jie neturi tokio stipraus stuburo kaip lietuviai ar estai, kodėl nusileidžia, nusižemina, pasiduoda, užkalbinti rusiškai tuoju pat pereina į rusų kalbą? Paprastai atsakoma: tam tikros istorinės sąlygos nulémė būtent tokį latvio būdą: septyni šimtai germanizacijos metų išmokė latvius paklusnumo, nusižeminimo, nuolaidumo, kartais netgi prisitaikėliškumo, bet taip pat ir užsispymimo, kantrumo, kad galėtų išlikti kaip nacija, turinti savo kalbą. Ir šiuo atveju – dar vienas, jau paskutinis akcentas, kaip sakoma, iš asmeninio archyvo: mano senelis, būdamas inteligentas, kažkada caro laikais dirbęs banke ir mokėjęs daug kalbų, kai nuvažiuodavo su reikalais į Daugpilį (o ten ir sovietmečiu, ir dabartiniais laikais latvių kalbos beveik nesigirdi – tik 14 % latvių), sutikęs rusakalbj visada pereidavo į rusų kalbą, vėliau pasiaiškindavo: *Juk anam žmogui sunku, jis nemoka, o man visai nesunku kalbēti jo kalba, tai tiesiog mandagumo gestas...* Šiais laikais sociolinguistų moksline kalba tai būtų vadinama kalbine tolerancija.

Tuo baigdama noriu pasakyti, kad dabartinės kalbos situacijos Latvijoje ir Lietuvoje skirtumai sąlygoti ne tik istorinio paveldo, ne tik procentinio gimtosios baltų kalbos atstovų skaičiaus, ne tik valstybinės kalbos politikos, bet ir abiejų tautų skirtingo mentaliteto.

Literatūra

1. Aukstais karš pret valsts valodu. –*Latvijas Avīze*, 2008. 19. maijā, 3.-4.
2. Blinkena, Hirša, Veisbergs 2007 – Valodas situacija 60./80. gados un Latvijas Padomju Sociālistiskās Republikas Valodu likums. – *Latviešu valoda 15 neatkarības gados*. Rīga, Zinātne, 2007, 37-52.
3. Druviete 1998 – Druviete Ina. *Latvijas valodas politika Eiropas Savienības kontekstā*. Rīga: LZA Ekonomikas institūts, 1998.
4. Ernstsons 2007 a – Enstsone Vineta. Latviešu valodas apguves motīvi. . Latviešu valoda – valsts valoda. – *Latviešu valoda 15 neatkarības gados*. Rīga, Zinātne, 2007, 192-194.
5. Ernstsons 2007 b – Enstsone Vineta. Iemesli, kāpēc cittautieši nevālas apgūt latviešu valodu. Latviešu valoda – valsts valoda. – *Latviešu valoda 15 neatkarības gados*. Rīga, Zinātne, 2007, 194-199.
6. Ernstsons 2007 c – Enstsone Vineta. Citu valodu apguves motīvi. Latviešu valoda – valsts valoda. – *Latviešu valoda 15 neatkarības gados*. Rīga, Zinātne, 2007, 203-208

7. Erntsone 2007 d – Enstsone Vineta. Latviešu un krievu valodas pašprietiekamība. Latviešu valoda – valsts valoda. – *Latviešu valoda 15 neatkarības gados*. Rīga, Zinātne, 2007, 216-219.
8. Erntsone, Mežs 2007 – Erntsone Vineta, Mežs Ilmārs. Latviešu valoda – valsts valoda. – *Latviešu valoda 15 neatkarības gados*. Rīga, Zinātne, 2007, 173-180.
9. Kūle, Apine, Tipāns, Vēbers 1999 – Kūle Maija, Apine Ilga, Tipāns Oļģerts, Vēbers Elmārs. *Ievads. Valsts programmas ‘Sabiedrības integrācija Latvijā’ koncepcija*. Rīga, 1999.
10. Mežs 2003 – Mežs Ilmārs. *Latviešu valoda krustcelēs*: <http://www.vvk.lv> (09.02.2007)
11. Mežs 2004 – Mežs Ilmārs. *Latviešu valoda statistikas spoguļi*. Rīga: Jāņa sēta, 2004.
12. Zauere 2004 – Zauere Resija. Skolēnu lingvistiskā attieksme Liepājas 8. vidusskolā. – *Mana novada valoda: Lejaskurzeme/Zin. redaktorē B. Laumane*. Liepāja: LiePA, 2004, 120-127.

Bilingualism in Latvia: what has Changed?

Asking others and myself ‘What has changed?’ I have in mind the changes that have occurred in Latvia in the last 15-18 years compared to the Soviet period in 60s–70s of the last century. What are the reasons for such changes? What similarities and differences of bilingualism are observed in Latvia and Lithuania? It is a very broad and complicated problem. This time I am going to speak not from the position of a scientist, language policy strategist or socio-linguist. I’ll base my talk on my personal experience more.

According to the passport I am a Lithuanian born I the Siberia, in a mixed family of a Latvian and a Lithuanian, and I have been an inhabitant of Riga for more than 30 years. I work in Latvia, in the University of Latvia and also teach the Baltic languages in the University of Helsinki, Finland paralelly. Therefore, I feel the right to speak as a citizen of Latvia and also I am able to compare the current situation in Latvia and Lithuania. Moreover, I am a linguist and I have never been indifferent to linguistic environment or language situation issues.

I’ll start with some remembrances from ‘my family album’. The phenomenon of bilingualism (which was not called like that then) has always been relevant. This bilingualism was far from the one propagated by the official language policy and mass media in the Soviet times. My parents got acquainted on the island of Lake Baikal and learnt the languages of each other (they joked that the language came to them through songs). When I returned to Lithuania at the age of three I had a good command of Lithuanian and Latvian (I was told, I used to recite poems by Brazdžionis without knowing the author of them). Moreover, I could speak Russian and even a bit of Burytian because my first friends were Buryatian girls.

So I came back to Lithuania with such knowledge of languages. Naturally, the Lithuanian side of my bilingualism got stronger: I attended Lithuanian school, entered the Faculty of Philology at Vilnius University, had Lithuanian friends and relatives. Receiving my passport I purposively chose the nationality of a Lithuanian. I have always been a Lithuanian patriot. However, I have not lost my bilingualism. Even in the period of adolescence, when nobody wanted to be different from the group of friends, my parents behaved in a prudent and well-advised way. I remember playing a game on our way to my grandparents in Latvia: we used to speak Lithuanian as far as Lithuanian –Latvian border and used to switch to Latvian having crossed it. But I have to admit that my Latvian was comparatively poor, only at colloquial level: I did not know the special terms and wrote with many mistakes.

The situation was like that until vice-dean of the Faculty of Philology, Jonas Balkevičius, sent me to Riga, the University of Latvia, as an exchange student. In the beginning I experienced a culture shock: my Lithuanian-Latvian bilingualism turned out to be a myth and I had difficulties in listening to lectures of psychology, theory of education or language history. However, the environment played a crucial role: during the following two years of studies the knowledge of Latvian increased significantly and especially a bit later, when being a fourth year student, I got married to a Latvian (to a Curonian to be more exact) and my mother-in-law spoke only Latvian, that is in one of the dialects.

I would like to sum up my personal experience by pointing out that my both children are bilingual: in fact, their command of Latvian language is better and they have chosen Latvian national identity because we live in Riga.

Everybody present here may remember what kind of bilingualism was characteristic of the Soviet period: it was widely propagated but there was hardly any mention of combinations of other languages except for the Lithuanian language as a native one and ‘nearly native’ Russian. The most likely trend in this situation was towards monolingualism. For example, all the doctoral dissertations in the country had to be written in English (starting from 1962). I had to translate my doctoral thesis on Latvian

hydronyms written into Russian in 1985 and it had to get the approval from the State Accreditation Commission in Moscow.

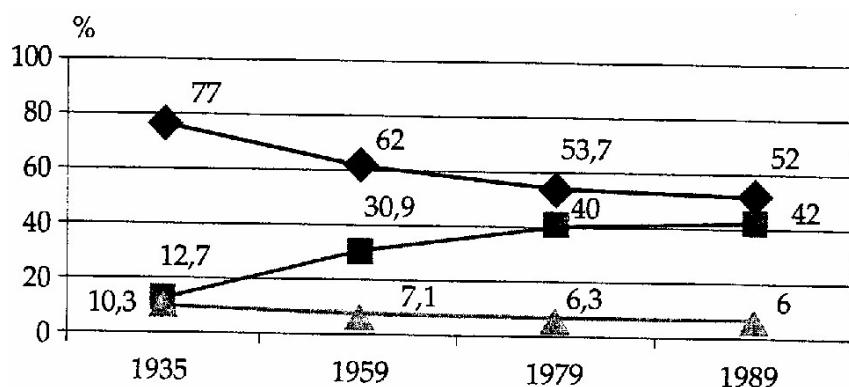
The Latvian school turned to an 11-year schooling system to ensure better conditions for acquiring Russian (whereas Russian schools retained a ten-year model and taught only minimum of Latvian). One example from the documents of that time: when Janis Kalnberzinis (Secretary of Central Committee of Latvian Communist Party) was asked how to hold meetings and plenums when not every secretary knew Latvian, he said: '*The only solution is to change the secretary*' (it happened in the year of 'political warming' in 1953 when Khrushchev took over the power).

Such language policy was prevailing during the Soviet period and it especially was deep-rooted in Latvia. Remains of this policy can be still observed nowadays. The situation in Lithuania and Latvia has not been absolutely the same since the Soviet times. The reasons for that are not only in the composition of the populations but also in the mentality differences of both nations. I'm going to get back to this problem at the end of my presentation.

The statistics speak volumes for the dynamics of the number of Latvians and representatives of other nationalities in the country:

	1935	1959	1979	1989
Latvians (%)	77	62	53.7	52
Russians, Byelorussians, Ukrainians	12.7	30.9	40	42
Others (Polish, Lithuanians, Jews, Roma people, Estonians, Germans, etc)	10.3	7.1	6.3	6

(Blinkena, Hirša, Veisbergs 2007, 38).



(Blinkena, Hirša, Veisbergs 2007, 38).

Though the current ethnic situation in Latvia has improved lately, it is still referred to as critical: the number of Latvians in the country has grown only from 52 to 58 percent since the restoration of Latvian Independence (mainly due to emigration of representatives of other nationalities from Latvia) (Mežs 2003, Ernstsons, Mežs 2007, 177).

What changes have occurred during the period of Latvia's independence? Firstly, the legal status of the language has changed: the Latvian language became the official and state language. The Law on Languages in the Soviet Republic of Latvia was adopted as early as May 5, 1989, and was one of the first among the Republics of the Soviet Union (Blinkena, Hirša, Veisbergs 2007, 50), whereas the Law on the State Language in independent Latvia has been in effect since December 9, 1999. This law is being heavily criticised because it has undergone some changes under recommendations (sometimes even under certain pressure) of EU experts: the law has become more liberal though now it is more difficult to interpret this law legally.

The Law on State Language for such a small language as Latvian is of significant importance: it radically influenced and changed the attitude to the language and the area of its functioning, consolidated the position of the Latvian language, ensured language development and stimulated integration of ethnic minorities employing the factor of the state language.

Sociological and sociolinguistic researches show that there is a dramatic increase in the number of people speaking the Latvian language: before the restoration of Latvian independence only 23 % of the ethnic minority representatives stated knowledge of Latvian, whereas in 2000 the number of such people amounted to 53 % (Mežs 2003). To learn Latvian in the Soviet period was considered to be

neither the matter of honour, nor 'trendy'. The proportion of the population, who do not know the Latvian language at all, decreased twice: from 38 % to 21 % (Erntsone, Mežs 2007, 177). However, the number of people living in Latvia and not speaking the state language is still big, especially in the cities and Latgala (approximately half of the respondents, who do not speak Latvian, live in Riga). Half an hour walk in the centre of the capital can give you a clear understanding which language is still dominating.

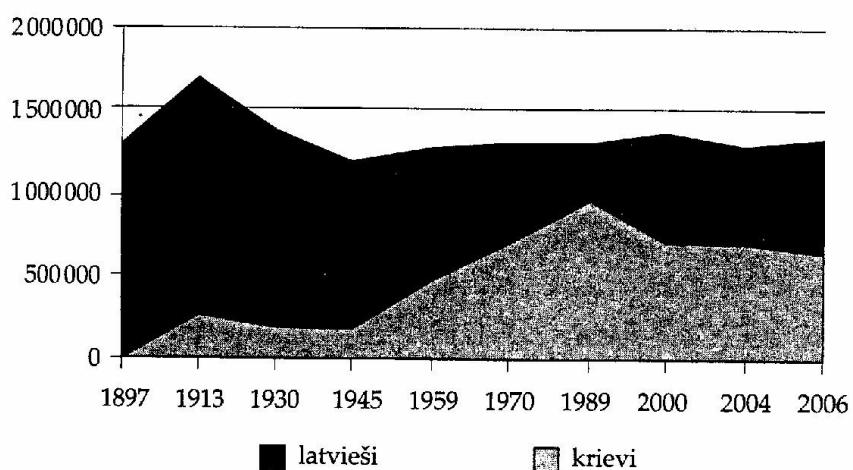
According to the survey results of *Data Serviss* conducted in 2005, about 19 % of Latgala inhabitants and 14 % of people in Riga and its districts use Russian as the only language of communication.

According to the census of 2000, the total number of population speaking Latvian amounted to 79 % and 81.2 % of the respondents stated the knowledge of Russian (thus, Russian still prevails) (Mežs 2004).

Therefore, it is quite natural that representatives of different nationalities chose Russian rather than Latvian as a language of communication in unofficial situations. This fact is confirmed by the latest surveys of secondary school learners of Liepaja secondary school: almost half of the respondents speak Russian with Russians, one fourth speak Latvian with them and another fourth speak both languages, that is bilingually (Zauere 2004, 126).

Fewer and fewer school learners choose Russian as a second or third foreign language. There was a decrease of 10-15 % in the knowledge of Russian among children and young people. Thus, it can be conclude that the current Latvian-Russian bilingualism is more characteristic of middle-aged and senior people and that it will soon gain a different trend: young people tend to choose English as a language, which may save an individual in almost any complicated linguistic situation. Practically, we can observe a new phenomenon, i.e. Latvian-English bilingualism, which is replacing Latvian-Russian bilingualism, which dominated more than 50 years and historically replaced Latvian-German bilingualism, which is still practiced by the oldest generation.

We all know that the situation in Latvia was invidious in the Soviet times: a huge number of Russian speaking people flooded Latvia (I deliberately use the term 'Russian-speakers' because there were not only Russians but also Ukrainians, Byelorussians, Kazakhs, etc. among them).



This graph shows the development of the proportion between Latvians and Russians until 2006 (the dark colour represents Latvian, the grey colour shows Russian population).

(*Latviešu valoda 15 neatkarības gados*. Rīga, Zinātne, 2007, 173. pp.).

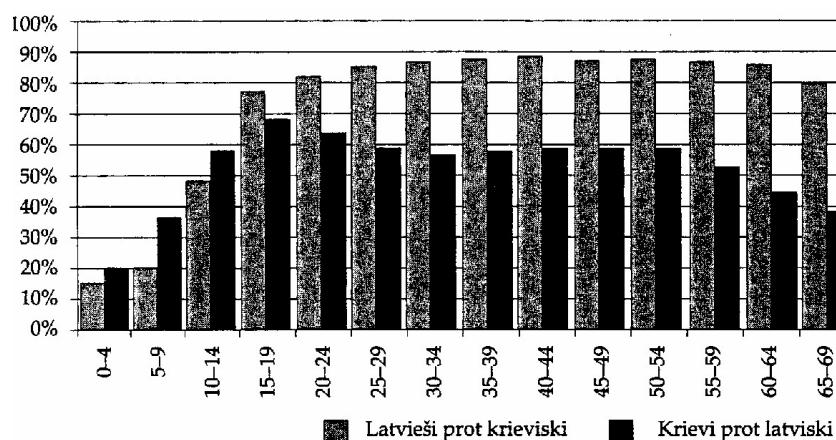
Though Latvian ethnic composition is multinational, the majority of people from ethnic minority groups have been russified and speak Russian at home (Kūle, Apine, Tipāns, Vēbers 1999, 2). The situation is slightly better in the families of Lithuanians in Latvia. According to the data of 2005, about 31 717 Lithuanians (1.4 % of all the Latvian population) were living in Latvia (the density of Lithuanians is biggest in Saldus, Bauskē, Liepaja and Duobelē districts; 6298 Lithuanians inhabit in Riga, 2688 in Liepaja, 1059 in Daugavpils and 997 in Jelgava).

According to Latvian socio-linguist Ina Druviete (Druviete 1998, 125), representatives of ethnic minorities (Lithuanians are ethnic minority in Latvia) will always face a necessity to know $n + 1$ languages, where this language 1 will be the state language. Such situation does not contradict the linguistic norms of human rights.

Sociolinguistic data show that the ethnic minorities with the best command of the Latvian language include Lithuanians (86 %), Estonians (77 %) and Roma people (66 %) (Ernstsone, Mežs 2007, 177).

It is obvious that the level of Latvian knowledge has firstly increased among young people (in the age group of 15 and 34 years). Young people face fewer problems acquiring a language; all they need is motivation and wish. The situation is different with elder people: the level of Latvian language knowledge in the age group of 50-75 years is very low (one fifth of inhabitants from this age group cannot speak Latvian at all (Ernstsone, Mežs 2007, 177-178).

The proportions between age and language skills (data of 2000) are presented in the graph below (dark colour marks Russians, who are able to speak Latvian; light grey colour represents Latvians knowing Russian):



Open discussions about 'the new cold war' against the Latvian language and expansion of the Russian language have shown up lately, especially in the mass media. Journalists raise a question: Does a Latvian really have to walk from one shoemaker to another until s/he finds someone, who speaks Latvian? The Centre of the State Language received 414 complaints about violation of the Law on State Language, whereas the number of such complaints increased to 579 in 2007 and 120 complaints have been sent to the Centre in the first several months in 2008. (Latvijas Avīze, 2008.05.19., 3.-4. lpp.). The main reason is that the Law on State Language does not regulate the use of language in the private business sector (where about 70 % of all the employed work) and does not require knowledge of the Latvian language.

Prior to 2001 the courses of Latvian were very popular; however, the current trend is quite opposite: the number of the Latvian language courses is decreasing and fewer Latvian language textbooks are being bought. The attitude that somebody has to teach us the language still prevails. Only 12 % of the representatives of other nationalities acknowledge that they face problems of language barrier in everyday life. 7 % of the respondents point out that they have no possibility to learn the language, whereas 22.3 % of the respondents state that they are not willing to learn the language they do not like (data of 1999 survey).

Quite frequently Latvians ask themselves why they lack such a strong backbone as Lithuanians or Estonians have and why they pocket their pride and submit to people when addressed in Russian and immediately switch to that language? The answer is very simple: certain historic conditions shaped the character of a Latvian. Seven years of germanisation taught Latvians obedience, self-humiliation, compliance and sometimes even a certain conformism; however Latvians also gained persistence and patience to retain national identity and own language. And the last point in this presentation is from my personal archive again: my grandfather, an intelligent person who had worked in a bank in the times of Russian czar regime, used to go to Daugavpils on business (only 14 % percent of Latvians live there, which means that the Latvian language is as rear there as it used to be in the Soviet times) and he used to switch to Russian immediately after being addressed in Russian. Later he used to explain: *It is not so easy for that other person if he does not know the language and I face no problems speaking his language; anyway it's a sign of politeness...* Nowadays this would be called a linguistic tolerance in sociolinguistic terms.

The differences in current state language status in Latvia and Lithuania are conditioned not only by the historic heritage, the proportion of native language speakers and the state language policy but also by differences in the mentalities of the two nations.

References

1. Aukstais karš pret valsts valodu. –*Latvijas Avīze*, 2008. 19. maijā, 3.-4. lpp.
2. Blinkena, Hirša, Veisbergs 2007 – Valodas situācija 60./80. gados un Latvijas Padomju Sociālistiskās Republikas Valodu likums. – *Latviešu valoda 15 neatkarības gados*. Rīga, Zinātne, 2007, 37-52.
3. Druviete 1998 – Druviete Ina. *Latvijas valodas politika Eiropas Savienības kontekstā*. Rīga: LZA Ekonomikas institūts, 1998.
4. Ernstsone 2007 a – Enstsone Vineta. Latviešu valodas apguves motīvi. . Latviešu valoda – valsts valoda. – *Latviešu valoda 15 neatkarības gados*. Rīga, Zinātne, 2007, 192-194.
5. Ernstsone 2007 b – Enstsone Vineta. Iemesli, kāpēc cītautieši nevālas apgūt latviešu valodu. Latviešu valoda – valsts valoda. – *Latviešu valoda 15 neatkarības gados*. Rīga, Zinātne, 2007, 194-199.
6. Ernstsone 2007 c – Enstsone Vineta. Citu valodu apguves motīvi. Latviešu valoda – valsts valoda. – *Latviešu valoda 15 neatkarības gados*. Rīga, Zinātne, 2007, 203-208.
7. Ernstsone 2007 d – Enstsone Vineta. Latviešu un krievu valodas pašpietiekamība. Latviešu valoda – valsts valoda. – *Latviešu valoda 15 neatkarības gados*. Rīga, Zinātne, 2007, 216-219.
8. Ernstsone, Mežs 2007 – Ernstsone Vineta, Mežs Ilmārs. Latviešu valoda – valsts valoda. – *Latviešu valoda 15 neatkarības gados*. Rīga, Zinātne, 2007, 173-180.
9. Kūle, Apine, Tipāns, Vēbers 1999 – Kūle Maija, Apine Ilga, Tipāns Olģerts, Vēbers Elmārs. *Ievads. Valsts programmas ‘Sabiedrības integrācija Latvijā’ konцепcija*. Rīga, 1999.
10. Mežs 2003 – Mežs Ilmārs. *Latviešu valoda krustcelēs*: <http://www.vvk.lv> (09.02.2007)
11. Mežs 2004 – Mežs Ilmārs. *Latviešu valoda statistikas spoguļi*. Rīga: Jāņa sēta, 2004.
12. Zauere 2004 – Zauere Resija. Skolēnu lingvistiskā attieksme Liepājas 8. vidusskolā. – *Mana novada valoda: Lejaskurzeme/ Editor B. Laumane*. Liepāja: LiePA, 2004, 120-127.

Birute KLAAS

Tartu universitetas (Estija)
University of Tartu (Estonia)

Estijos daugiakalbystės strategijos

Estijos užsienio kalbų mokymo strategija iki 2015 m.

Kalbama apie:

- užsienio kalbų poziciją ir svarbą;
- strategijos tikslus;
- strategijos tikslines grupes;
- strategijos taikymą įvairiose pakopose;
- ateities viziją.

Visuomenės ir (arba) valstybės poreikiai:

- Augantis tarptautinis (politinis ir ekonominis) bendradarbiavimas, ES darbo rinkos atsivėrimas.
- Išsilavinimo internacinalizacija.
- Valstybės aprūpinimas reikalingais kalbos specialistais.
- Estijos tarptautinio pripažinimo augimas.

Individualaus asmens poreikiai:

- Ekonominio aktyvumo ir gebėjimo tuo naudotis didinimas.
- Asmens, turinčio profesinę patirtį, mobilumo ir visuomenės darnos didinimas.
- Pilietyrinio identiteto „erdvės“ plėtimas (šiaurės šalies pilietis, europietis, pasaulio pilietis).
- Kultūrinės veiklos įvairinimas.
- Socialinių skirtumų visuomenėje mažinimas.

Estijos užsienio kalbų mokymo strategijos tikslai:

- Padidinti gyventojų motyvaciją mokytis kalbų.
- Pateikti įvairias užsienio kalbų mokymosi galimybes.
- Gerinti kalbų mokymo kokybę tiek formaliuoju, tiek neformaliuoju larinimu.
- Garantuoti mokymuisi reikalingos medžiagos prieinamumą.
- Užtikrinti kokybiškus kalbų mokytojų mokymus.
- Sukurti kalbinių įgūdžių pripažinimo sistemą.

Strategijos tikslinės grupės:

- Bendrojo larinimo įstaigos – vienodos kokybės garantavimas.
- Specializuotų aukštųjų mokyklų ir universitetų studentai – specialybės kalbos žinių gerinimas.
- Darbingo amžiaus žmonės – kalbos įgūdžių tobulinimas.
- Pagyvenusio amžiaus žmonės – dalyvavimo visuomeniniame gyvenime didinimas.

Kokios kalbos?

- Tarptautinio bendravimo kalbos (anglų, ispanų, prancūzų, vokiečių, rusų, italų).
- Giminingos kalbos (suomių, vengrų ir kt. finougrų kalbos).
- Artimųjų kaimynų kalbos (latvių, lietuvių, švedų).
- Klasikinės kalbos.
- Kitos kalbos, t. y. Europos Sajungos ir rytų šalių kalbos.

Palaipsnis estų kalbos dalyko pridėjimas rusų mokyklose:

- Kiekvienais metais pridedama po 1 estų kalbos dalyką (estų literatūra, socialiniai mokslai, muzika, Estijos istorija, geografija).
- Tvarkaraštį sudaro pačios mokyklos.
- Valstybė garantuoja mokytojų tobulinimosi kursų finansavimą ir kiekvieno estų kalbos dalyko aprūpinimą mokymosi medžiaga .
- Papildomos paramos schema pradinėms mokykloms ir užklasinei veiklai.

Valstybės užduotys užsienio kalbų įgūdžių plėtrai I:

- Palankios teisinės aplinkos kūrimas.
- Užsienio kalbų mokymo principų apibrėžimas (kalbų pasirinkimas, apimtis, reikalavimai, kokybė).
- Mokymosi galimybių plėtimas, mokymo kokybės gerinimas.
- Švietimo politikos təstinumo garantavimas.

Valstybės užduotys užsienio kalbų įgūdžių plėtrai II:

- Aukštajam išsilavinimui ir mokslui reikalingo skaičiaus kalbos specialistų paruošimas.
- Rečiau naudojamų užsienio kalbų specialistų mokymai.
- Tarptautinio bendradarbiavimo skatinimas dėl kalbos mokymosi plėtrros.
- Efektyvus užsienio kalbų mokymo užtikrinimas formaliuoju lavinimu.

Pritaikymas I:

Užsienio kalbų mokymas bendrojo lavinimo pakopoje

Giliojančioje valstybinėje bendrojo lavinimo mokyklų mokymo programoje (2002):

- Užsienio kalbų galima pradėti mokytis nuo 1-os klasės, o privaloma nuo 3-ios.
- Mokyklose, kuriose mokomoji kalba yra rusų, estų kalbos mokymas pradedamas nuo 1-os klasės, prisideda užsienio kalbų (anglų, prancūzų, vokiečių) mokymas atsižvelgiant į mokyklos mokymo programą.

Pritaikymas I:

Strateginiai uždaviniai

- *Europos kalbų mokymo réminiu dokumentų taikymas.*
- mokiniių kultūrinės sąmonės skatinimas.
- Užsienio kalba mokomų dalykų plėtimas ir jų suliejimas.
- Užsienio kalbos mokymo medžiagos sudarymas.
- Užsienio kalbų mokymo kokybės garantavimas visose bendrojo lavinimo mokyklose (nepriklausomai nuo regiono ar mokyklos).

Kalbos mokymo situacija bendrojo lavinimo pakopoje (2006 / 2007)

- Anglų kalba 83,7 % visų mokiniių, rusų kalba 40,9 %↑, prancūzų kalba 3 %↑, vokiečių kalba 17,8 %↓
- I užsienio kalba daugiausiai anglų kalba 63,8 %
- II užsienio kalba daugiausiai rusų kalba 38,6 %
- III užsienio kalba daugiausiai vokiečių kalba 6,1 %

Pritaikymas II:

Profesinis lavinimas

- Užsienio kalbų mokymas vyksta atsižvelgiant į mokyklų ir specialybų mokymo programą.
- Pagrindinės mokyklos pagrindus turinčioms rusakalbėms grupėms yra privaloma mokytis estų kalbos.
- Užsienio kalbų kiekis skiriasi: įmanoma pasirinkti iki 3 užsienio kalbų, kai kuriose mokymo programose užsienio kalbos išvis nėra.
- 73 % mokosi anglų kalbos, 41 % rusų kalbos, 31 % estų kaip antrosios kalbos, 18 % vokiečių kalbos, 11 % suomių kalbos, 1,2 % prancūzų kalbos.

Pritaikymas II:

Strateginiai uždaviniai

- Atsižvelgimas į darbo rinkos internacinalizējimą.
- *Europos kalbų mokymo réminiu dokumentų taikymas.*
- Užsienio kalbų mokymo suvienodinimas.
- Didesnio dėmesio kreipimas specialybės kalbai.
- Specialybės terminologijos ir mokymo medžiagos surinkimas.
- Užsienio kalbų mokytojų įtraukimas į darbą specialybės organizacijose.

Pritaikymas III:

Aukštasis lavinimas

- 46,6 % mokosi anglų kalbos, 18,2 % rusų kalbos, 12,5 % estų kalbos, 11,2 % vokiečių kalbos, 3,7 % prancūzų kalbos.
- Platesnis kitų užsienio kalbų mokymasis (italų, ispanų, suomių, švedų, turkų ir kt.).
- Mokomasi kaip specialybės (užsienio kalbų filologai) ir kaip bendrosios ar specialybės kalbos.
- Nehumanitarinių specialybių mokymo programoje užsienio kalba yra laisvasis dalykas.
- Trūksta vieningos užsienio kalbų mokytojų tobulinimosi kursų sistemos.

Pritaikymas III:

Strateginiai uždaviniai

- Užsienio kalbų filologijos specialybių plėtra ir kokybė.
- Valstybinė paramos sistema mokytojų tobulinimuisi.
- Strateginio kiekiei tam tikrų kalbų mokymo užtikrinimas.
- Užsienio kalbų specialybių mokymo programų ir mokslinei darbo plėtimas.
- Užsienio kalbos pavertimas privaloma 4 kreditų dydžio disciplina (BA).
- Užsienio kalba mokomų dalykų kiekiei padininimas.
- Bendradarbiavimas tarp jvairių universitetų ir tarptautiniu mastu.

Pritaikymas IV:

Neformalusis lavinimas

- Nepakankamai informacijos apie užsienio kalbų mokymą neformaliojo lavinimo būdu.
- Visuotinių žiniasklaidos priemonių vaidmuo mokyme.
- Tam tikrų valstybių kultūros institutų darbas.
- Kalbų mokyklos ir kursai didesniuose miestuose.

Pritaikymas IV:

Strateginiai uždaviniai

- Galimybių mokytis užsienio kalbų kūrimas
- Mokymo aplinkos jvairinimas, tam tikrų žiniasklaidos priemonių (pvz. televizijos) pasitelkimas
- Mokymo medžiagos kūrimas atsižvengiant į tam tikrų tikslinių grupių poreikius
- Užsienio kalbų įgūdžių pripažinimo sistemos kūrimas
- Informavimas apie kalbų mokymosi galimybes

Vizija 2015 metams

- Pagrindinis tikslas – greta gimtosios kalbos yra mokama mažiausiai 2 užsienio kalbos.
- Užsienio kalbų mokymo kokybė:
 - užsienio kalbų mokytojų kvalifikacija pagrindinėje mokykloje mokoma užsienio kalba atitinka C1 lygi, o gimnazijoje ir (arba) profesinio lavinimo įstaigoje C2 lygi;
 - dauguma užsienio kalbos mokytojų yra pasirengę ir 2-os užsienio kalbos mokymui;
 - yra užtikrintas kvalifikuotų mokytojų prieinamumas.
- Mokymo našumas
 - pagrindinėje mokykloje: pirmoji užsienio kalba mažiausiai b1 lygiu, o antroji mažiausiai a2+ lygiu;
 - gimnazijoje ir profesinio mokymo įstaigoje: atitinkamai b2 ir b1;
 - praplėstos galimybės mokytis ir trečią bei ketvirtą užsienio kalbą;
 - bakalauro mokymo programoje užsienio kalba yra privalomas dalykas;
 - galimybių suaugusiems mokytis kalbų kūrimas.