https://doi.org/10.15388/vu.thesis.992
https://orcid.org/0000-0002-5319-385X

VILNIAUS UNIVERSITETAS
LIETUVIŲ LITERATŪROS IR TAUTOSAKOS INSTITUTAS

Greta Maslauskienė

Lietuviškasis sakytinis akademinis diskursas: makro ir mikro aspektų analizė

DAKTARO DISERTACIJA

Humanitariniai mokslai
Filologija (H 004)

VILNIUS 2026

Disertacija rengta 2019–2026 metais Vilniaus universiteto Filologijos fakultete.
Mokslinius tyrimus rėmė Lietuvos mokslo taryba (Finansuojama ES struktūrinių fondų lėšomis).

Mokslinė vadovė – prof. dr. Jolanta Šinkūnienė (Vilniaus universitetas, humanitariniai mokslai, filologija - H 004).

Gynimo taryba:
Pirmininkė – prof. dr. Rūta Petrauskaitė (Vytauto Didžiojo universitetas, humanitariniai mokslai, filologija - H 004).

Nariai:
doc. dr. Erika Jasionytė-Mikučionienė (Vilniaus universitetas, humanitariniai mokslai, filologija – H 004),
prof. dr. Jūratė Ruzaitė (Vytauto Didžiojo universitetas, humanitariniai mokslai, filologija – H 004),
doc. dr. Audronė Šolienė (Vilniaus universitetas, humanitariniai mokslai, filologija – H 004),
doc. dr. Vilma Zubaitienė (Vilniaus universitetas, humanitariniai mokslai, filologija – H 004),

Disertacija ginama viešame Gynimo tarybos posėdyje 2026 m. spalio mėn. 29 d. 13 val. Vilniaus universiteto Filologijos fakulteto fakulteto V. Krėvės auditorijoje. Adresas: Universiteto g. 5, Vilnius, Lietuva, tel. +370 5 268 7207; el. paštas *flf@flf.vu.lt*

https://doi.org/10.15388/vu.thesis.992
https://orcid.org/0000-0002-5319-385X

VILNIUS UNIVERSITY
INSTITUTE OF LITHUANIAN LITERATURE AND FOLKLORE

Greta Maslauskienė

Lithuanian Spoken Academic Discourse: Macro and Micro Aspects

DOCTORAL DISSERTATION

Humanities
Philology (H 004)

VILNIUS 2026

The dissertation was prepared between 2019 and 2026 at Vilnius university. The research was supported by the Research Council of Lithuania (financed from the EU structural funds)

Academic Supervisor – Prof. Dr. Jolanta Šinkūnienė (Vilnius University, Humanities, Philology – H 004),

This doctoral dissertation will be defended in a public meeting of the Dissertation Defence Panel:

Chairman – Prof. Dr. Rūta Petrauskaitė (Vytautas Magnus University, Humanities, Philology – H 004).
Members:

Assoc. Prof. Dr. Erika Jasionytė-Mikučionienė (Vilnius University, Humanities, Philology – H 004),
Prof. Dr. Jūratė Ruzaitė (Vytautas Magnus University, Humanities, Philology – H 004),
Assoc. Prof. Dr. Audronė Šolienė (Vilnius University, Humanities, Philology – H 004),
Assoc. Prof. Dr. Vilma Zubaitienė (Vilnius University, Humanities, Philology – H 004),

The dissertation shall be defended at a public meeting of the Dissertation Defence Panel at 1 p.m. on 29th October 2026 in the V. Krėvės auditorium of the Faculty of Philology, Vilnius University. Address: Universiteto st. 5, Vilnius, Lithuania. Tel. +370 5 268 7207; e-mail: *flf@flf.vu.lt*

SANTRUMPOS

3MT	–	trijų minučių disertacijos pristatymas (angl. Three Minute Thesis)
BASE	–	Britų akademinės sakytinės kalbos tekstynas (angl. *British Academic Spoken English Corpus*)
fil / FIL	–	filosofija
kalb / KALB	–	kalbotyra
kom / KOM	–	komunikacijos mokslai
lit / LIT	–	literatūra
LL	–	logaritminė tikimybė (angl. log-likelihood)
m	–	moteriškosios lyties dėstytoja seminaro kode
MICASE	–	Mičigano akademinės sakytinės anglų kalbos tekstynas (angl. *Michigan Corpus of Academic Spoken English*)
pol / POL	–	politikos mokslai
soc / SOC	–	sociologija
TEI P5	–	penktoji Tekstų kodavimo iniciatyvos (angl. *Text Encoding Initiative*) gairių redakcija
v	–	vyriškosios lyties dėstytojas seminaro kode
VUSemCorp	–	Vilniaus universiteto seminarų tekstynas (angl. Vilnius University Seminar Corpus)

TURINYS

1. ĮVADAS 9
1.1 Disertacijos tema ir jos problematika 9
1.2 Tyrimo naujumas, reikšmė ir aktualumas 12
1.3 Disertacijos objektas 14
1.4 Darbo tikslas 17
1.5 Darbo uždaviniai 17
1.6 Ginamieji disertacijos teiginiai 18
2 AKADEMINIO DISKURSO YPATUMAI 19
2.1 Rašytinio akademinio diskurso ypatumai 20
2.2 Sakytinio akademinio diskurso ypatumai 25
2.3 Kalbėtojo pozicija ir santykis su adresatu akademiniame diskurse 30
2.3.1 Sąšvelniai 34
2.3.2 Pasakymą stiprinantys žymikliai 39
2.3.3 Vertinamieji žymikliai 47
2.3.4 Savęs įvardijimas 51
2.3.5 Klausytojo įvardijimas 61
2.3.6 Skatinimai 74
2.3.7 Klausimai 83
2.3.8 Nuorodos į bendrąsias žinias 94
2.3.9 Pastabos 101
3. UNIVERSITETO PASKAITOS / SEMINARO ŽANRAS 106
3.1 Kalbėtojo pozicionavimo, santykio su adresatu, diskurso struktūravimo žymikliai universiteto paskaitose / seminaruose (mikroaspektas) 107
3.2 Struktūriniai universitetinių paskaitų / seminarų ypatumai (makroaspektas) 112
3.3 Universiteto paskaitos / seminaro žanro analizės perspektyvos tekstynų lingvistikoje 115
4. DARBO METODOLOGIJA 121

4.1 Tekstyno *VUSemCorp* kūrimo etapai 121
4.1.1 Tekstyno sandara 121
4.1.2 Medžiagos rinkimas ir saugojimas 128
4.1.3 Transkribavimas, kodavimas ir anotavimas..... 131
4.1.4 Duomenų tvarkymas ir pritaikymas analizėje 132
4.2 Duomenų analizė 133
4.2.1 Seminarų struktūros analizės principai (makroaspektas)... 133
4.2.2 Kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu analizės principai (mikroaspektas)..... 135
5. TYRIMO REZULTATAI..... 152
5.1 Struktūriniai universiteto seminarų ypatumai (makroaspektas).. 152
5.1.1 Turinio / teorijos fazė..... 158
5.1.2 Diskurso struktūravimo fazė 160
5.1.3 Interakcijos fazė..... 165
5.1.3 Iliustravimo fazė 169
5.1.5 Vertinimo fazė 172
5.1.6 Išvadų fazė 176
5.2 Dėstytojų pozicijos ir santykio su adresatu raiška (mikroaspektas) 178
5.2.1 Sąšvelniai 182
5.2.2 Pasakymą stiprinantys žymikliai..... 232
5.2.3 Vertinamieji žymikliai 243
5.2.4 Savęs įvardijimas 256
5.2.5 Klausytojo įvardijimas 265
5.2.6 Pastabos 291
5.2.7 Skatinimai 308
5.2.8 Klausimai 334
5.2.9 Nuorodos į bendrąsias žinias..... 354
6. TYRIMO IŠVADOS 371
LITERATŪROS SĄRAŠAS 382
PRIEDAI..... 410

SUMMARY 415
APIE AUTORĘ 423
PADĖKA 424
PUBLIKACIJŲ IR PRANEŠIMŲ SĄRAŠAS 425

1. ĮVADAS

1.1 Disertacijos tema ir jos problematika

Pastaraisiais dešimtmečiais pasaulinėje kalbotyroje daug dėmesio skiriama akademinio diskurso analizei. Nustatomi ne tik universalūs akademinio diskurso bruožai, bet ir atskiroms mokslo sritims ir kultūroms būdingi saviti akademinio diskurso kūrimo ypatumai – skirtingi akademinio diskurso struktūravimo, autoriaus / kalbėtojo pozicijos raiškos bei santykio su adresatu kūrimo būdai (žr. Poos, Simpson 2002; Hyland 2008; Khedri ir kt. 2013a; 2013b; Yang 2014; Hyland, Jiang 2018; 2020; Zal, Moini 2021 ir kt.). Remiantis atliekamų tyrimų duomenimis, vis dažniau mokslinėje literatūroje kalbama apie besiformuojančias atskiras *diskurso bendruomenes* (Swales 1990), dar vadinamas *diskurso gentimis* (Becher, Trowler 2001) arba *akademinėmis kultūromis* (Maassen 1996; Yang 2015), kurios pasižymi savitu *disciplininiu* (Hyland 2012), arba *akademiniu identitetu* (Flowerdew, Wang 2015). Skirtingoms akademinėms kultūroms būdingos akademinio diskurso kūrimo tradicijos formuojasi palaipsniui, ir tam didžiausią įtaką turi skirtingų mokslo sričių ir disciplinų, taip pat skirtingose kultūrose komunikuojamų mokslo žinių ir taikomų tyrimo metodikų pobūdis bei ilgainiui nusistovėję autoriaus / kalbėtojo pozicijos raiškos ir santykio su adresatu kūrimo būdai (Bazerman 1988: 49; Hansen 1988: 207; Becher, Trowler 2001: 43; Hyland, Bondi 2006: 7).

Tai, kad mokslinių žinių priėmimas yra susijęs su tuo, kaip mokslininkai jas perteikia, vadovaudamiesi konkrečioje kultūroje, kalboje ir disciplinoje nusistovėjusiomis akademinio diskurso kūrimo tradicijomis, pastebėta dar prieš kelis dešimtmečius (žr. Clyne 1987). Pasak vieno žymiausių akademinio diskurso tyrėjų Keno Hylando (2005b: 173), akademiniame diskurse itin svarbu ne tik perteikti informaciją, bet ir įvairiomis retorinėmis priemonėmis kurti sąveiką su adresatu bei projektuoti autoriaus / kalbėtojo poziciją. Todėl vienas dažniausių akademinio diskurso tyrimų objektų – kalbinės priemonės, kuriomis struktūruojamas diskursas, reiškiama subjektyvi autoriaus / kalbėtojo pozicija ir kuriamas tarpasmeninis santykis su adresatu (žr. Hyland, Bondi 2006; Hyland 2008; Hyland 2011; Mur-Dueñas, Šinkūnienė 2016). Itin didelį mokslininkų susidomėjimą būtent šiais akademinio diskurso aspektais liudija pastarųjų metų akademinių duomenų bazių *Web of Science*, *Scopus* ir *Google Scholar* duomenys – fiksuojamas tokio pobūdžio tyrimų skaičiaus „sprogimas“ (Pearson, Abdollahzadeh 2023: 2).

Didžioji autoriaus pozicijos ir santykio su adresatu kūrimo priemonių akademiniame diskurse tyrimų dalis skirta rašytiniams tekstams (Hyland 2011; Šinkūnienė 2014; Hyland, Jiang 2018; 2020; Dontcheva-Navratilovà ir kt. 2020), tačiau pastaraisiais dešimtmečiais vis daugiau dėmesio skiriama ir sakytinio akademinio diskurso analizei, ypač anglų kalboje (žr. Poos, Simpson 2002; Fortanet-Gómez 2004; Morell 2004; Lee 2009; Okamura 2013; Compagnone 2015; Lee, Subtirelu 2015 ir kt.). Tyrimų duomenimis, metadiskurso priemonės sakytiniame akademiniame diskurse atlieka svarbias diskurso struktūravimo, adresato orientavimo ir tarpasmeninio santykio kūrimo funkcijas, o jų vartosena taip pat siejama su pateikiamos informacijos supratimu ir įsisavinimu (Chaudron, Richards 1986; Dunkel, Davis 1994; Pérez, Macià 2002; Thompson 2003; Jung 2003a; 2003b; Lee, Subtirelu 2015; Zare, Keivanloo-Shahrestanaki 2017 ir kt.). Šios funkcijos ypač aktualios pedagoginiame kontekste, todėl nemaža dalis sakytinio akademinio diskurso tyrimų atliekama remiantis universiteto paskaitų / seminarų medžiaga.

Greta kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu raiškos svarbus akademinio diskurso tyrimų aspektas yra jo struktūra. Skirtingoms kalboms, kultūroms ir disciplinoms būdingi diskurso struktūravimo ypatumai plačiai tirti remiantis rašytinio akademinio diskurso medžiaga (Ryvitytė 2003; Hyland 2004a; Mur-Dueñas 2010; Sheldon 2011; Šinkūnienė 2014; Solli, Ødemark 2019). Sakytinio akademinio diskurso struktūrinių ypatumų tyrimų yra mažiau, o nemaža jų dalis atliekama remiantis anglų kalba vykstančių universiteto paskaitų / seminarų medžiaga (pavyzdžiui, Flowerdew 1994; Dudley-Evans 1994; Young 1994; Lee 2009; Cheng 2012; Malavska 2016; Bernad-Mechó 2017 ir kt.). Šie tyrimai atskleidžia sakytinės akademinės komunikacijos struktūrinį lankstumą ir retorinių ėjimų bei žingsnių, dar vadinamų *funkcijomis* (Thompson 1994), *fazėmis* (Young 1994) ar *etapais* (Cheng 2012), ciklišku mą (t. y. tų pačių fazių pasikartojimą skirtingose diskurso vietose; Young 1994: 165), taip pat leidžia nustatyti atskiroms struktūrinėms dalims būdingas leksines ir gramatines priemones (pvz., Young 1994).

Akademinio diskurso makrostruktūros tyrimai reikšmingi tuo, kad leidžia atskleisti diskurso struktūravimo ypatumus, kurie gali būti susiję ir su plėtojamos argumentacijos pobūdžiu (žr. Ruskan ir kt. 2023: 3). Tyrimai rodo, kad skirtingoms kalboms, kultūroms, žanrams, mokslo sritims ir disciplinoms būdingos akademinio diskurso struktūravimo ir argumentacijos kūrimo tradicijos gali gerokai skirtis (pvz., Hinds 1987; Duszak 1994; Kaplan 1996; Mur-Dueñas 2011; Bowe, Martin 2014; Khoutyz 2020). Pavyzdžiui, vienoms akademinėms kultūroms būdingesnis nuoseklus ir linijinis argumentų

pateikimas, kitoms – didesnė argumentų išdėstymo įvairovė, minčių šuoliai ar nukrypimai (Clyne 1987). Šie skirtumai siejami ir su skirtingomis diskurso kūrimo tradicijomis. Tyrimai atskleidžia, kad kai kuriose kultūrose akademinis diskursas kuriamas pagal tam tikrus nusistovėjusius struktūrinius aspektus (angl. *form-oriented*) (žr. Clyne 1987), o kitose vyrauja labiau į turinį orientuota diskurso kūrimo tradicija (angl. *content-oriented*) (žr. Clyne 1987; Bowe, Martin 2014).

Akademinio diskurso struktūriniai bruožai taip pat siejami su skirtingais požiūriais į adresanto ir adresato atsakomybę už sėkmingą komunikaciją. Skiriamos akademinės kultūros, kuriose didesnė teksto interpretavimo atsakomybė tenka skaitytojui (angl. *reader-responsible*), ir tos, kuriose autorius labiau prisiima atsakomybę už aiškų argumentacijos plėtojimą bei adresato orientavimą (angl. *writer-responsible*) (Hinds 1987). Pirmoji tendencija nustatoma, pavyzdžiui, ispanų (Mur-Dueñas 2011), lenkų (Duszak 1994) ir rusų (Khoutyz 2020), o antroji – ypač anglakalbių autorių akademiniame diskurse (žr. Bowe, Martin 2014; Khoutyz 2020).

Su šiomis tradicijomis siejama ir autoriaus balso raiška akademiniame diskurse. Kontrastyvinės retorikos tyrimuose skiriamos *kolektyvinės* (angl. *collective*) ir *individualios*[1] (angl. *individual*) akademinės kultūros (žr. Clyne 1993). Labiau kolektyvinėse akademinėse kultūrose autoriaus balsas dažniau reiškiamas ne individualiai, o kolektyviai. Pavyzdžiui, rusų ir bulgarų akademiniame diskurse nustatytas polinkis vietoj asmeninio įvardžio *aš* vartoti kolektyvinį *mes*, siejamą su kolektyvine autoriaus tapatybe ir atsakomybe (Vassileva 1998: 181; Khoutyz 2020). Priešingai, labiau į individualizmą orientuotose akademinėse kultūrose, ypač anglakalbėje akademinėje kultūroje, autoriaus balsas dažniau reiškiamas tiesiogiai, nevengiant asmeninio įvardžio *aš* ir pabrėžiant savo, kaip tyrėjo(-s), indėlį į žinių kūrimo procesą (Canagarajah 2002: 91; Walková 2018).

Akademinio diskurso tyrimai atskleidžia glaudžias sąsajas tarp akademinio diskurso retorinės struktūros (makroaspektas) ir įvairių autoriaus / kalbėtojo poziciją perteikiančių ir santykį su adresatu kuriančių priemonių (mikroaspektas) vartosenos. Daugiausia tokio pobūdžio tyrimų atlikta rašytiniame (pvz., Abdi 2011; Liu, Buckingham 2018; Ashofteh ir kt. 2020) diskurse, gerokai mažiau – sakytiniame diskurse (pvz., Young 1994).

Disertacijos autorės žiniomis, lietuvių sakytinis akademinis diskursas iki šiol nėra plačiai tirtas. Autoriaus / kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu žymiklių raiškos ypatumai lietuviškame sakytiniame akademiniame diskurse dar nėra išsamiai nustatyti, taip pat nėra plačiai tirta jų vartosena skirtingose

[1] Terminų atitikmenys Šinkūnienės (2014: 12).

disciplinose ir sąsajos su struktūriniais diskurso aspektais. Atsižvelgiant į tai, kad sakytinio akademinio diskurso tyrimuose šių žymiklių vartosena dažniausiai nagrinėjama remiantis universiteto paskaitų ir / ar seminarų medžiaga, šiame tyrime analizuojama jų vartosena skirtingų humanitarinių ir socialinių mokslų disciplinų lietuviškuose interaktyviuose universiteto seminaruose.

1.2 Tyrimo naujumas, reikšmė ir aktualumas

Šios disertacijos naujumas pirmiausia siejamas su tiriamuoju objektu, empirinės medžiagos pobūdžiu, metodologiniais sprendimais ir gautų rezultatų teikiamomis įžvalgomis. Šiame darbe analizuojami iki šiol menkai tirti lietuviškojo sakytinio akademinio diskurso aspektai, atsiskleidžiantys Vilniaus universiteto dėstytojų seminarų kalboje. Dėl šios priežasties tyrimas yra naujas ne tik nacionaliniu, bet ir tarptautiniu lygmeniu: jis papildo sakytinio akademinio diskurso tyrimus lietuvių kalbos duomenimis ir leidžia svarstyti, kaip lietuviškasis sakytinis akademinis diskursas įsilieja į platesnį tarptautinį akademinės komunikacijos tyrimų lauką.

Vienas svarbiausių šios disertacijos naujumo aspektų yra visiškai naujo didelės apimties lietuviškojo sakytinio akademinio diskurso tekstyno sukūrimas. Tyrimui sukauptas šešių skirtingų disciplinų universiteto seminarų įrašų ir jų transkribuotų tekstų tekstynas, subalansuotas pagal discipliną, dėstytojų lytį ir dėstymo patirtį. Toks duomenynas sudaro empirinį pagrindą ne tik šiai disertacijai, bet ir platesnei lietuvių sakytinio akademinio diskurso analizei. Kadangi iki šiol lietuvių akademinės kalbos tyrimai daugiausia rėmėsi rašytinės akademinės kalbos duomenimis, šiame darbe sukaupta medžiaga leidžia išplėsti tyrimų lauką ir į jį nuosekliai įtraukti spontaninę sakytinę akademinę kalbą.

Svarbus ir metodologinis tyrimo naujumas. Lietuvių kalbotyroje sakytinis akademinis diskursas iki šiol nėra nuosekliai tirtas lyginant skirtingų disciplinų seminarų kalbą ir kartu aprėpiant diskurso struktūrinius, t. y. makro lygmens, bei kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu raiškos, t. y. mikro lygmens, aspektus. Tokia tyrimo aprėptis leidžia į dėstytojų seminarų kalbą pažvelgti kaip į kompleksiškai organizuojamą sakytinio akademinio diskurso žanrą.

Disertacijoje neapsiribojama pavienių kalbinių vienetų aprašymu, bet nuosekliai pagrindžiama jų atranka, funkcijų nustatymas ir analizės principai. Tiriami kalbiniai vienetai atrenkami atsižvelgiant į jų atliekamas kalbėtojo pozicijos raiškos ir santykio su adresatu kūrimo funkcijas. Tokia

metodologinė prieiga leidžia analizuoti ne tik atskiras formas, bet ir jų komponavimą konkrečiame sakytinio akademinio diskurso žanre. Dėl to tyrimas prisideda prie sakytinio akademinio diskurso analizės metodikos plėtojimo ir parodo, kaip struktūrinė ir funkcinė-pragmatinė analizė gali būti derinama tiriant spontaninę akademinę kalbą.

Tyrimo naujumą pagrindžia ir gauti rezultatai, kurie leidžia tiksliau aprašyti iki šiol menkai nagrinėtus lietuviškojo sakytinio akademinio diskurso ypatumus ir parodyti, kad universitetų seminaruose dėstytojo kalba yra ne tik dalykinio turinio perteikimo, bet ir akademinės sąveikos organizavimo priemonė: ja struktūruojama seminaro eiga, reiškiama kalbėtojo pozicija ir kuriamas santykis su adresatu.

Tyrimo rezultatai lyginami su kitų kalbų sakytinio akademinio diskurso analize, taip pat su lietuviškojo rašytinio akademinio diskurso tyrimais, kuriuose nagrinėtos tos pačios arba artimai susijusios kalbinės kategorijos: struktūriniai rašytinio mokslinio teksto elementai (Ryvitytė 2004; Alaunienė 2005; Šinkūnienė 2014), autoriaus pozicijos raiška asmeniniais įvardžiais, sąšvelniais ir vertinimo priemonėmis (Ryvitytė 2008; Šinkūnienė 2010; 2011; 2012; 2018; Kohrs 2011). Toks lyginimas leidžia tiksliau apibrėžti lietuviškojo sakytinio akademinio diskurso savitumą ir aptarti lietuvių kalbos duomenis platesniame akademinio diskurso tyrimų kontekste.

Sukauptas tekstynas bei parengta analizės metodika gali sudaryti pagrindą tolesniems lietuvių sakytinio akademinio diskurso tyrimams. Laikantis tyrimo etikos, asmens duomenų apsaugos ir tyrimo dalyvių sutikimo sąlygų, ateityje šios disertacijos pagrindu galėtų būti rengiami išvestiniai, nuasmeninti duomenų rinkiniai, metodinės priemonės ar lyginamieji tyrimai, skirti sakytinei akademinei komunikacijai analizuoti. Taigi, sukaupta medžiaga turi potencialą būti panaudota ne tik šios disertacijos tikslams, bet ir tolesnei akademinio diskurso, pedagoginės sąveikos bei spontaninės sakytinės lietuvių kalbos tyrimų plėtrai.

Tyrimas aktualus ir aukštojo mokslo praktikai: analizuojant Vilniaus universiteto dėstytojų kalbą, išryškinami metadiskurso žymikliai ir kitos kalbinės priemonės, padedančios struktūruoti kalbėjimą, užtikrinti diskurso rišlumą, palaikyti santykį su adresatu ir organizuoti mokymo(si) procesą. Todėl disertacijos rezultatai gali būti reikšmingi pedagoginės sąveikos analizei, dėstytojų akademinės komunikacijos refleksijai ir bendresniam efektyvaus kalbėjimo aukštojo mokslo aplinkoje supratimui.

1.3 Disertacijos objektas

Siekiant pateikti įžvalgų apie sakytinio lietuviško diskurso struktūrinius ir retorinius ypatumus, pasirinkta tirti vieną labiausiai Europos ir viso pasaulio aukštojo mokslo institucijose paplitusių sakytinio akademinio diskurso žanrų – seminarus (Flowerdew 1994: 7). Pasak Miller (1984: 165)[2], žanrai yra kultūriniai artefaktai, kurių analizė atskleidžia skirtingose bendruomenėse nusistovėjusias praktikas. Jų analizė suteikia įžvalgų apie akademinėse bendruomenėse nusistovėjusias diskurso kūrimo tradicijas, „kalbos vartosenos dėsningumus ir modelius“ (Marcinkevičienė 2007: 10). Manoma, kad, kaip ir paskaitos, seminarai kuriami siekiant sudaryti sąlygas studijuojančiajam aktyviai įsitraukti į akademinį gyvenimą, kuriame vartojamas būtent konkrečiai disciplinai būdingas akademinis diskursas (Malavska 2016: 57). Tai patvirtina sakytinio akademinio diskurso tyrimai, atskleidžiantys skirtingus diskurso konstravimo ypatumus įvairių disciplinų universiteto paskaitose (pvz., Poos, Simpson 2002; Simpson-Vlach 2006; Yang 2014 ir kt.). Dėl šios priežasties disertacijoje analizuojamas trisdešimt šešių Vilniaus universiteto interaktyvių seminarų tekstynas, atspindintis humanitarinius (filosofija, literatūra, kalbotyra) ir socialinius mokslus (sociologija, politikos mokslai, komunikacijos mokslai).

Atliekant empirinį tyrimą, disertacijoje laikomasi vienos šiuo metu aktualiausių akademinio diskurso tyrimų krypčių: akademinis diskursas analizuojamas lyginant skirtingas disciplinas. Tokia lyginamoji disciplinų perspektyva laikoma itin perspektyvia ir plačiai taikoma tiek rašytinio, tiek sakytinio akademinio diskurso tyrimuose (Pearson, Abdollahzadeh 2023: 12–13). Tokio pobūdžio tyrimų pagrindu nustatomi ryškūs vidinės teksto metakalbos ir tarpasmeninio santykio žymiklių vartosenos panašumai ir skirtumai skirtingose mokslų srityse ir disciplinose. Tiek rašytiniame, tiek sakytiniame akademiniame diskurse paprastai fiksuojama kur kas didesnė autoriaus / kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu žymiklių vartosena humanitariniuose ir socialiniuose moksluose, lyginant su tiksliaisiais (Poos, Simpson 2002; Hyland 2008; Khedri ir kt. 2013a; 2013b; Yang 2014; Hyland, Jiang 2018; 2020; Zal, Moini 2021 ir kt.). Remiantis įvairių žanrų akademinio diskurso medžiaga nustatoma, kad humanitarinių ir socialinių mokslų sričių atstovai yra labiau linkę reikšti savo poziciją ir kurti ryšį su adresatu asmeniniais įvardžiais (Hyland 2008; Yang 2014; Zal, Moini 2021 ir kt.), sąšvelniais (Poos, Simpson 2002; Khedri ir kt. 2013b), pasakymą

[2] Carolyn R. Miller – viena žinomiausių žanro studijų lauke susiformavusios Naujosios retorikos mokyklos atstovių.

stiprinančiais (Khedri ir kt. 2013b) bei vertinamaisiais žymikliais (Khedri ir kt. 2013b; Hyland, Jiang 2018), taip pat aiškiai struktūruoti diskursą paaiškinamaisiais žymikliais (Hyland, Jiang 2018; 2020). Kaip teigia Hylandas, atliekamų analizių rezultatais atskleidžiama, kad norint efektyviai konstruoti akademinį diskursą, autoriai / kalbėtojai turi atitikti įvairius skirtingoms diskurso bendruomenėms būdingus retorinius lūkesčius (Hyland 2004a).

Lietuvių kalbotyroje sakytinis akademinis diskursas iki šiol nebuvo tirtas lyginant skirtingas disciplinas. Remiantis Hylando (2005a) autoriaus / kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu žymiklių modelio itin palankiu vertinimu pasaulinėje kalbotyroje, taip pat tyrimų duomenimis, rodančiais šių žymiklių vartosenos paplitimą humanitarinių ir socialinių mokslų diskurse, ši teorinė prieiga bei jos pagrindu išskiriamos kalbinės vienetų grupės, mokslo sritys (t. y. humanitariniai ir socialiniai mokslai) pasirinktos ir šios disertacijos empiriniam tyrimui. Siekiant išsamiau pažvelgti į atskiroms mokslo sritims būdingus kalbėtojo pozicijos, santykio su adresatu raiškos priemones bei diskurso struktūravimo ypatumus, pasirinktos humanitarinius ir socialinius mokslus reprezentuojančios disciplinos, t. y. filosofija, literatūra, kalbotyra, sociologija, politikos mokslai, komunikacijos mokslai.

Remiantis sukaupto tekstyno duomenimis, šioje disertacijoje išsamiai tiriami kalbiniai vienetai, žymintys kalbėtojo poziciją perteikiamos informacijos atžvilgiu bei santykį su adresatu. Šie vienetai apibrėžiami pagal Hylando (2005a) *autoriaus pozicijos ir santykio su adresatu* (angl. *stance and engagement*) modelį. Šis modelis bene plačiausiai taikomas ir, mokslininkų teigimu, vienas išsamiausių bei aiškiausių akademinio diskurso analizės pagrindų (Abdi ir kt. 2010: 1671; Lee, Subtirelu 2015: 53; Farahani 2019: 59), apima dvi pagrindines žymiklių grupes: autoriaus pozicijos (angl. *stance*) ir tarpasmeninio santykio (angl. *engagement*) žymiklius. Autoriaus pozicijos žymiklių (angl. *stance markers*) grupei priskiriami sąšvelniai (angl. *hedges*), pasakymą stiprinantys žymikliai (angl. *boosters*), vertinamieji žymikliai (angl. *attitude markers*) ir savęs paminėjimo formos (angl. *self-mentions*). Šiomis kalbinėmis priemonėmis tiesiogiai reiškiamas kalbėtojo požiūris į perteikiamą informaciją (Hyland 2005a: 49–50). Tarpasmeninio santykio žymiklių grupei priklauso skaitytojo / klausytojo paminėjimo priemonės (angl. *reader/listener mentions*), skatinimai (angl. *directives*), klausimai (angl. *questions*), nuorodos į bendrąsias žinias (angl. *appeals to shared knowledge*) ir asmeninės pastabos (angl. *personal asides*). Šios priemonės padeda kurti santykį su adresatu: jos gali būti pasitelkiamos tiek pabrėžti atskirtį tarp kalbėtojo ir adresato, tiek skatinti adresatą įsitraukti kaip lygiavertį diskurso

dalyvį (ibid.). Teigiama, kad efektyvus autoriaus / kalbėtojo pozicijos ir tarpasmeninio santykio žymiklių vartojimas suteikia akademiniam diskursui įtaigumo, nes šie žymikliai padeda įtikinti adresatą kalbėtojo perteikiamos informacijos ir jos interpretacijos pagrįstumu (Hyland 2005a: 49–50). Taigi šio modelio itin platus taikymas kalbiniuose tyrimuose atskleidžia tai, kaip kalbėtojai, kurdami akademinį diskursą, atsižvelgia į adresato perspektyvą bei platesnį socialinį ir komunikacinį kontekstą, kuriame tas diskursas formuojamas (Hyland ir kt. 2022: 1).

Remiantis sukaupto tekstyno medžiaga, disertacijoje nagrinėjami ir struktūriniai lietuvių sakytinio akademinio diskurso aspektai. Šis tyrimo objektas šiuolaikinėje kalbotyroje itin aktualus. Mokslininkų teigimu, kuriamo diskurso struktūravimo ypatumai atspindi plėtojamos argumentacijos pobūdį (žr. Ruskan ir kt. 2023: 3). Tokie tyrimai išryškina įvairias akademinio diskurso struktūravimo strategijas ir argumentacijos plėtojimo ypatumus, būdingus skirtingoms disciplinoms, kalboms ir kultūroms (pvz., Ryvitytė 2003; Sheldon 2011; Šinkūnienė 2014). Moksliniais tyrimais taip pat nustatomos glaudžios sąsajos tarp akademinio diskurso struktūrinių aspektų ir įvairių autoriaus / kalbėtojo poziciją perteikiančių ir santykį su adresatu kuriančių priemonių vartosenos (Abdi 2011; Liu, Buckingham 2018; Ashofteh ir kt. 2020). Tiek lietuvių, tiek kitose kalbose plačiausiai tirti struktūriniai rašytinio akademinio diskurso aspektai (Ryvitytė 2003; Hyland 2004b; Mur-Dueñas 2010; Sheldon 2011; Šinkūnienė 2014; Solli, Ødemark 2019). Struktūriniai sakytinio akademinio diskurso ypatumai analizuojami kur kas rečiau, daugiausia remiantis angliškų universiteto paskaitos / seminaro žanru (Young 1994; Bernad-Mechó 2017).

Siekiant atskleisti struktūrinius lietuviškojo sakytinio diskurso bruožus bei išsamiau išanalizuoti metadiskurso priemones, jų vartoseną ir žymimas pragmatines reikšmes, sąsają su struktūriniais diskurso elementais, pasirinkta tirti ir universiteto seminarų struktūrą. Tyrimų, kurie analizuotų lietuvių sakytinio akademinio diskurso makro struktūrą, nėra, todėl atliekamas tyrimas yra naujas ir aktualus lietuvių kalbotyroje. Šiam tikslui pasiekti pasitelktas Young (1994) pasaulinėje kalbotyroje plačiausiai taikomas universiteto paskaitos makro struktūros modelis, kuris iš visų teorinių prieigų laikomas aiškiausiu ir išsamiausiu (Crawford Camiciottoli 2007: 81; Lee 2009: 47; Bouziri 2020: 108).

Kadangi, autorės žiniomis, akademinių seminarų struktūros lingvistinių tyrimų iki šiol beveik nėra (plg. Basturkmen 1995), Young modelis šiame tyrime taikomas kaip teorinis ir metodinis pagrindas seminarų makro struktūrai tirti. Modelio pasirinkimą lemia sistemiškai apibrėžta šešių fazių struktūra, leidžianti

nuosekliai atskleisti universiteto paskaitos, o šiame tyrime ir seminaro, struktūrinius elementus. Išsamumas ir taikymo lankstumas leidžia šį modelį pritaikyti įvairiuose kontekstuose, įskaitant ne tik skirtingų disciplinų, bet ir įvairaus stiliaus paskaitas (Dafouz 2007; Deroey, Taverniers 2011). Dėl funkcinio seminaro ir paskaitos panašumo – abiem atvejais siekiama perteikti žinias, struktūruoti informaciją ir įtraukti adresatą – Young modelis laikytinas tinkama pradine prieiga net ir analizuojant seminarus. Kadangi alternatyvių, specialiai seminarų makro struktūrai skirtų tyrimo modelių kol kas nėra, jo taikymas leidžia pagrįstai tirti sakytinio akademinio diskurso struktūrą seminarų kontekste, prireikus modelį adaptuojant pagal empirinius duomenis ir seminaro žanrui būdingas ypatybes (plg. Bouziri 2020).

1.4 Darbo tikslas

Ištirti, nustatyti ir aprašyti pagrindinius lietuviškojo sakytinio akademinio diskurso bruožus nagrinėjant dėstytojų kalboje realizuojamas diskurso struktūravimo strategijas (makro aspektas), kalbėtojo pozicijos raišką ir santykio su adresatu kūrimo būdus (mikro aspektas) lietuviškuose universiteto interaktyviuose seminaruose, taip pat palyginti šiuos aspektus tarp skirtingų disciplinų: kalbotyros, filosofijos, literatūros, sociologijos, politikos mokslų ir komunikacijos mokslų.

1.5 Darbo uždaviniai

1. Sudaryti įvairių disciplinų interaktyvių seminarų įrašų tekstyną;
2. Kiekybiškai ir kokybiškai išanalizuoti diskurso struktūravimo strategijas;
3. Nustatyti svarbiausias kalbėtojo pozicijos raiškos bei santykio su adresatu kūrimo priemones;
4. Nustatyti šių priemonių semantikos ypatumus ir jų atliekamų pragmatinių funkcijų pobūdį;
5. Ištirti kalbėtojo pozicijos raiškos bei santykio su adresatu kūrimo priemonių sąsajas su diskurso struktūravimo strategijomis;
6. Atskleisti lietuviškojo sakytinio akademinio diskurso panašumus ir skirtumus šešių disciplinų seminaruose: filosofijoje, literatūroje, kalbotyroje, sociologijoje, politikos moksluose, komunikacijos moksluose.

1.6 Ginamieji disertacijos teiginiai

1. Tirtų humanitarinių ir socialinių mokslų seminarų sakytinis akademinis diskursas sudaro daugiasluoksnę sistemą, kurioje makro-, t. y. diskurso fazių, ir mikro-, t. y. kalbėtojo pozicijos raiškos bei santykio su adresatu kūrimo priemonių, analizė leidžia atskleisti, kaip dėstytojai perteikia dalyko turinį, struktūruoja diskursą, žymi savo poziciją ir palaiko santykį su studentais.
2. Struktūriniu požiūriu tirtų seminarų dėstytojų sakytiniam akademiniam diskursui būdingas cikliškas diskurso fazių kartojimasis, kurio intensyvumas ir pobūdis priklauso nuo disciplinos: humanitarinių mokslų seminaruose fazių kaita paprastai yra intensyvesnė ir labiau fragmentuota, o socialinių mokslų seminaruose fazės dažniau yra ilgesnės ir nuosekliau plėtojamos.
3. Turinio / teorijos ir diskurso struktūravimo fazės sudaro vienus ryškiausių tirtų seminarų dėstytojų kalbos struktūrinių elementų, o jų paplitimas ir santykis su kitomis fazėmis priklauso nuo konkrečiai disciplinai būdingų žinojimo kūrimo ir argumentavimo būdų.
4. Kalbėtojo pozicijos raiškos priemonės tirtuose seminaruose padeda dėstytojams reguliuoti teiginių kategoriškumą, reikšti vertinimą, stiprinti ar švelninti savo poziciją ir perteikti disciplinai būdingą santykį su akademiniu žinojimu.
5. Santykio su adresatu kūrimo priemonių vartosena tirtuose seminaruose rodo, kaip dėstytojų kalboje konstruojamas santykis su studentų auditorija: studentai įvardijami, orientuojami plėtojant diskursą, kviečiami dalyvauti seminaro veikloje ir pozicionuojami kaip akademinio svarstymo dalyviai.
6. Kalbėtojo pozicijos raiškos ir santykio su adresatu kūrimo priemonės dėstytojų seminarų kalboje ne visada veikia izoliuotai, nes kai kuriais atvejais jos atlieka susijusias pragmatines funkcijas ir kartu prisideda prie dėstytojo pozicijos žymėjimo, jos stiprinimo ar švelninimo bei sąveikos su studentų auditorija palaikymo.

2 AKADEMINIO DISKURSO YPATUMAI

Akademinio diskurso tyrimai per pastaruosius dešimtmečius sulaukė daug dėmesio pasaulinėje kalbotyroje. Didėjantis mokslininkų susidomėjimas ir tyrimų gausa padėjo atskleisti besikeičiantį akademinės komunikacijos pobūdį. Šiuo metu plačiai pripažįstama, kad šiuolaikinio akademinio diskurso tikslas nebėra vien tik objektyvus ir dažnai nuasmenintas mokslinių žinių perteikimas (Hyland 2004a; 2005a; Mauranen 2010). Priešingai, pabrėžiama, kad tiek rašytiniame, tiek sakytiniame akademiniame diskurse, atsižvelgiant į kalbai, kultūrai, žanrui ir disciplinai būdingas diskurso kūrimo tradicijas, vis dažniau siekiama ne tik perteikti informaciją, bet ir kurti ryšį su adresatu, reikšti autoriaus / kalbėtojo poziciją (žr. Hyland 2004a; 2005b; Mauranen 2010; Lee, Subtirelu 2015).

Vienu iš svarbiausių šiuolaikinio akademinio diskurso uždavinių tampa ne tik aiškus, bet ir įtaigus mokslinės informacijos perteikimas: vedant adresatą link kalbėtojui palankios tyrimų rezultatų ar reiškinių interpretacijos, išreiškiant savo, kaip mokslininko, poziciją bei požiūrį į diskurso dalyvius ir kartu kuriant patikimo, kompetentingo, savo sritį išmanančio tyrėjo įvaizdį (Hyland 2005: 173). Kaip teigia vienas žymiausių akademinio diskurso tyrėjų Hylandas, šiuolaikinė akademinė komunikacija apima ne tik žinių perdavimą, bet ir socialinių vaidmenų bei santykio su adresatu konstravimą (ibid.). Todėl kalbinės priemonės, žyminčios autoriaus / kalbėtojo poziciją ir tarpasmeninį ryšį su adresatu, kurios analizuojamos ir disertacijoje, laikomos esminiais akademinio diskurso elementais. Šios priemonės padeda įtaigiai ir rišliai plėtoti argumentaciją bei kurti bendravimo su adresatu strategijas, kurios, Hylando teigimu, daro įtaką tam, kaip pateikti argumentai priimami skirtingose akademinėse bendruomenėse (2005: 173).

Kaip matysime toliau (žr. 2.1 ir 2.2 skyrius), tiek rašytinio, tiek sakytinio akademinio diskurso tyrimai atskleidžia, kad tai, kaip komunikuojamos mokslinės žinios, labai priklauso nuo kalbos, kuria diskursas kuriamas (Dahl 2004; Fløttum ir kt. 2006; Bondi 2009; Molino 2010; Šinkūnienė 2014; Dontcheva-Navrátilová ir kt. 2018; Yu, Wen 2022 ir kt.), bei nuo kultūrinio konteksto, kuriam priklauso tiek pats tyrėjas, tiek jo adresatas (Clyne 1987; Duszak 1994; Gotti 2010; Bowe, Martin 2014; Khoutyz 2020 ir kt.). Diskurso struktūravimas, pozicijos reiškimas ir sąveika su adresatu taip pat glaudžiai susiję su akademinio žanro ypatumais (Hyland 2011; Jiang, Hyland 2016; Birhan 2021 ir kt.). Ne kartą įrodyta, kad akademinio diskurso kūrimo pobūdį lemia ir skirtingų mokslo sričių bei disciplinų specifika (Šinkūnienė 2014; Yang 2014; Lee, Subtirelu 2015; Hyland, Jiang 2018; 2020; Hyland ir kt.

2022). Informacija apie tai, kokia forma skirtingose akademinėse bendruomenėse įprasta perduoti mokslines žinias adresatui, ypač svarbi tam, kad tyrėjų indėlis į mokslinių žinių kūrimą būtų pripažintas bei vyktų sėkminga mokslinių žinių sklaida. Toliau detaliai aptariami užsienio ir lietuvių mokslininkų atliktų tyrimų pagrindu nustatyti rašytinio (žr. 2.1 skyrių) ir sakytinio (žr. 2.2 skyrių) akademinio diskurso bruožai bei išryškinami skirtumai tarp šių dviejų skirtingų mokslinių žinių perdavimo būdų. Taip pat detaliai aprašomas šios disertacijos empiriniam tyrimui pasirinktas universiteto paskaitos / seminaro žanras.

2.1 Rašytinio akademinio diskurso ypatumai

Rašytinio akademinio diskurso tyrimai rodo, kad pastaraisiais dešimtmečiais mokslininkai vis labiau siekia atsižvelgti į adresanto perspektyvą ir didinti konstruojamo diskurso rišlumą bei įtaigumą (Hyland, Jiang 2018; 2019; 2020). Bene plačiausiai ištirto anglų akademinio diskurso tyrimai rodo, kad autoriai vis dažniau prisiima „vedlio“ (angl. *guide*) poziciją: eksplicitiškai žymi argumentacijos loginius ryšius, aiškiau struktūruoja tekstą, tikslina pateikiamą informaciją, nukreipia skaitytoją į šaltinius, primena, kas jau aptarta, ir nurodo, kas dar bus pristatoma (Hyland, Jiang 2018; 2019; 2020). Šios tendencijos dažnai aiškinamos platesniais socialinio ir komunikacinio konteksto pokyčiais: mokslinės žinios vis dažniau komunikuojamos heterogeniškai auditorijai (neretai apimančią ne tiek srities ekspertus, bet ir platesnės visuomenės atstovus), todėl autoriai siekia pateikti informaciją aiškiau ir įtaigiau (Hyland, Jiang 2018: 28; 2020: 25). Tam įtakos turi ir spartėjanti akademinės produkcijos apimtis, didėjanti konkurencija, kintantis disciplinų pobūdis (Hyland, Jiang 2016; 2020).

Akademinio diskurso kūrimo praktikos nėra vienodos: skirtingoms sritims ir disciplinoms būdingi skirtingi retorikos bruožai, struktūravimo ir argumentacijos modeliai (Becher 1987; Swales 1990; MacDonald 1992; 1994; Melander 1998). Pavyzdžiui, Becheris (1987) parodė, kad istorijos, sociologijos ir fizikos tekstuose skiriasi stilius, terminologija ir citavimo logika; MacDonald (1992; 1994) atskleidė, kaip disciplinos skiriasi argumentacijos kūrimo praktikomis sakinių gramatinės sandaros lygmeniu. Šių skirtumų fone imta kalbėti apie akademines kultūras, arba *diskurso bendruomenes* (angl. *discourse communities*) (Swales 1990), taip pat vadinamas *gentimis* (angl. *tribes*) (Becher, Trowler 2001), kuriose formuojasi savitas akademinis identitetas, siejamas su disciplinai būdingomis žinių kūrimo, metodų, adresato ir autoriaus pozicionavimo tradicijomis (Bazerman 1988: 49; Hansen 1988: 207; Becher, Trowler 2001: 43; Hyland, Bondi 2006:

7). Tyrėjams tai svarbu: mokslinės žinios sėkmingai komunikuojamos tada, kai jos pateikiamos įtaigiai ir atitinka bendruomenėje nusistovėjusias retorines normas (Prelli 1989; cit. iš Fløttum ir kt. 2006: 19). Dėl to šiuolaikinėje kalbotyroje daug dėmesio skiriama priemonėms, kurios didina įtaigumą, žymi autoriaus poziciją ir santykį su adresatu (Hyland, Bondi 2006; Hyland 2008; Hyland 2011; Mur-Dueñas, Šinkūnienė 2016), padeda perteikti žinias tiksliai ir kartu palengvina adresatui supratimą (Ädel 2010: 69).

Šias strategijas konceptualiai apima metadiskurso žymikliai (angl. *metadiscourse markers*) – priemonės, kuriomis autoriai struktūruoja diskursą, reiškia poziciją ir kuria tarpasmeninį ryšį su adresatu (Hyland 2005a). Tyrimai rodo, kad humanitarinių ir socialinių mokslų rašytinėje akademinėje komunikacijoje metadiskurso žymikliai paprastai vartojami kur kas dažniau nei tiksliuosiuose moksluose (Hyland 2011; Hyland, Jiang 2022). Tai siejama su didesniu polinkiu reikšti autoriaus poziciją ir sąveikauti su adresatu, pasitelkiant sąšvelnius, asmeninius įvardžius, pasakymą stiprinančius ir vertinamuosius žymiklius (Khedri ir kt. 2013b; Hyland 2008; Hyland, Jiang 2018; Zal, Moini 2021). Ši tendencija ypač plačiai atskleista anglų kalbos tyrimuose, atliktuose įvairių akademinio diskurso žanrų pagrindu (Hyland 1999; 2010; 2011; Jiang, Hyland 2016; Jiang 2017; Tse, Hyland 2006a; 2006b; Chan 2015; Birhan 2021; Zal, Moini 2021).

Ne tik anglų, bet ir kitų kalbų tyrimai rodo analogišką kryptį (Dahl 2004; Fløttum ir kt. 2006; Zarei, Mansoori 2011; Šinkūnienė 2011; 2012; 2019). Lietuvių mokslo kalbos tekstyno *CorALit* pagrindu nustatyta, kad humanitarams būdingas didžiausias asmeninių įvardžių, sąšvelnių ir tikslinamųjų žymiklių dažnis (Linkevičienė, Šinkūnienė 2012; Šinkūnienė 2012; 2019). Pavyzdžiui, prieveiksmių, atliekančių autoriaus pozicijos švelninimo funkciją, paplitimas ryškiausias ir fiksuojama gausiausia formų įvairovė humanitarų tekstuose (56 %), mažesnis socialiniuose (22 %) ir rečiausias fizikoje (11 %), biomedicinoje (6 %), technologijų (4 %) mokslų srityse (Šinkūnienė 2012: 143–146). Tarpkalbinė sąšvelnių analizė taip pat parodė, kad kalbotyros tekstuose (lietuvių ir anglų) švelninamųjų prieveiksmių gerokai daugiau nei biomedicinoje, o tai siejama su didesniu interpretacijos pobūdžiu ir polinkiu įtraukti skaitytoją (Šinkūnienė 2011). Asmeninių įvardžių tyrimas atskleidė didžiausią *aš* ir *mes* formų paplitimą humanitariniuose ir socialiniuose moksluose (Linkevičienė, Šinkūnienė 2012), o šiuose tekstuose ypač dažnas aprėpiamasis („inkliuzyvinis“) *mes* (69 % humanitaruose; 65 % socialiniuose), perteikiantis kasdieninio, visuomeninio ir egzistencinio *mes* reikšmes (ibid. 92–93). Tikslinamųjų žymiklių tarpkalbiniai duomenys (lietuvių ir anglų) rodo didžiausią jų

paplitimą ir įvairovę humanitarų tekstuose (Šinkūnienė 2019). Tokios tendencijos dažniausiai aiškinamos disciplinų pobūdžiu: humanitariniuose ir socialiniuose moksluose, kur žinių kūrimas neretai remiasi interpretacija ir neišvengiamu subjektyvumu, iš autoriaus tikimasi ne tik informuoti, bet ir įtikinti, todėl dažnesnės pozicijos ir įtraukimo strategijos; tiksliuosiuose moksluose dažniau remiamasi adresatui pažįstamais, patvirtintais metodais, todėl mažesnis poreikis adresatą įtikinti autoriui palankia interpretacija (Hyland 2011: 202–203).

Vis dėlto platus lengvųjų (angl. *soft*) ir tiksliųjų (angl. *hard*) mokslų opozicinis lyginimas ne visada atskleidžia, kaip akademinė komunikacija veikia pačių sričių viduje, t. y. kuo skiriasi atskirų disciplinų akademinio diskurso kūrimo praktikos (Hyland 2000: 29; Feng 2014: 66). Net tai pačiai sričiai priklausančiose disciplinose gali įvairuoti retorikos bruožai, struktūravimo ypatumai ir argumentacijos logika, nes skiriasi komunikuojamų žinių pobūdis ir taikomų tyrimų metodų prigimtis (Becher, Trowler 2001: 39; Hyland, Bondi 2006: 7). Tai aiškiai iliustruoja fiksuojami humanitarinių mokslų skirtumai: Hylandas (2005b) rodo gerokai didesnį bendrą autoriaus pozicijos ir santykio su adresatu žymiklių vartosenos dažnį filosofijos tekstuose, lyginant ne tik su tiksliųjų ir socialinių mokslų disciplinomis, bet ir su taikomąja kalbotyra. Filosofijos darbuose ypač dažni vertinamieji ir pasakymą stiprinantys žymikliai bei asmeniniai įvardžiai (Hyland 2005b; Hyland 2008), o tai siejama su disciplinos interpretaciniu pobūdžiu: norint pagrįsti argumentų validumą, autoriui tenka aktyviau reikšti poziciją ir kryptingiau konstruoti ryšį su adresatu (Hyland 2008). Vadinasi, norint tiksliau aprašyti akademinio diskurso įvairovę, neužtenka bendro sričių sugretinimo – būtina matyti ir vidinius disciplinų skirtumus (Hyland 2000: 29; Feng 2014: 66).

Diachroniniai tyrimai atskleidžia, kad akademinio diskurso tradicijos nėra stabilios: jos kinta kartu su pačių disciplinų raida. Pavyzdžiui, didelės apimties išsamūs tyrimai rodo, kad tokiose lengvųjų mokslų disciplinose kaip taikomoji kalbotyra ir sociologija, mažėja santykio su adresatu kūrimo priemonių, o tai siejama su mažėjančiu subjektyvios interpretacijos vaidmeniu bei stiprėjančiu empiriniais duomenimis grindžiamų metodų svoriu minėtose disciplinose (Hyland, Jiang 2016; 2018). Kita vertus, kai kuriose tiksliųjų mokslų disciplinose fiksuojama priešinga kryptis: pavyzdžiui, inžinerijos tekstuose pastaraisiais dešimtmečiais pastebimas didėjantis sąšvelnių ir pasakymą stiprinančių žymiklių vartojimas, o biologijos, inžinerijos ir sociologijos darbuose didėja savęs paminėjimo žymiklių dažnis (Hyland, Jiang 2018: 25). Šie pokyčiai siejami su sparčiai augančia mokslo publikacijų

apimtimi ir didėjančia konkurencija, todėl autoriai vis dažniau eksplicitiškai pabrėžia savo indėlį ir kryptingiau formuluoja tyrimo rezultatų reikšmę adresatui; be to, plečiantis skaitytojų ratui (neapsiribojant vien disciplinos specialistais), stiprėja poreikis argumentaciją pateikti aiškiau ir įtaigiau (Hyland, Jiang 2018: 25). Taigi, diachroniniai duomenys rodo, kad komunikacijos pokyčiai glaudžiai susiję su disciplinų žinių kūrimo logikos kaita: kintant metodologinėms nuostatoms ir adresato laukui, keičiasi ir autoriaus pozicionavimo bei adresato įtraukimo strategijų poreikis ir intensyvumas (Hyland, Jiang 2016; 2018; Hyland, Jiang 2018: 25).

Lyginant skirtingas disciplinas, lietuvių kalbotyroje autoriaus pozicijos ir santykio su adresatu raiška daugiausia tirta remiantis moksliniais straipsniais. Didelės apimties tekstynų duomenys leidžia matyti, kaip skirtingų disciplinų autoriai atsižvelgia į adresato perspektyvą, kokį vaidmenį prisiima ir kokias kalbines strategijas pasitelkia įtaigumui didinti (Šinkūnienė 2014). Pavyzdžiui, literatūros straipsniuose išryškėja savitas, vidine logine struktūra paremtas mokslinio teksto dalių pateikimo principas, kur rezultatu laikoma per visą tekstą nuosekliai plėtojama argumentų seka (Šinkūnienė 2014: 117), taip pat fiksuojamas didžiausias asmeninių įvardžių dažnis ir ypač dažnas aprėpiamasis *mes*, siejamas su adresato įtraukimu į interpretaciją (ibid. 99–100). Sociologijoje ir ekonomikoje, priešingai, dažniau randamas išskiriamasis *mes*, ryškinantis autoriaus–tyrėjo poziciją (ibid. 119). Nors sąšvelnių lyginimas tarp disciplinų (sociologija, literatūra, kalbotyra) statistiškai reikšmingų skirtumų neparodė (Šinkūnienė 2014: 96), lyginant kalbotyrą ir biomediciną skirtumai išryškėja aiškiau: kalbotyroje autoriaus pozicijos švelninimo atvejų daugiau (Šinkūnienė 2011). Tiesiogiai įtraukti adresatą kalbininkai linkę labiausiai, o ekonomiko srities atstovai – mažiausiai (Šinkūnienė 2014: 111).

Pastaraisiais dešimtmečiais itin suaktyvėjo akademinio diskurso tyrimai skirtingų kalbų ir kultūrų kontekste: nors išskiriami universalūs bruožai, retorinės praktikos stipriai priklauso nuo kalbos ir kultūros (žr. Kaplan 1966). Kontrastyvinės retorikos tradicijoje aptariamas linijinių (angl. *linear*) ir nukrypstančių (angl. *digressive*) akademinių kultūrų skirstymas (Kaplan 1996), o empiriniai darbai rodo, kad, pavyzdžiui, anglakalbių tekstams būdingesnis nuoseklesnis minčių dėstymas ir adresato orientavimas argumentacijos atžvilgiu nei vokiečių autorių tekstams (Clyne 1987). Taip pat skiriamos į formą orientuotos (angl. *form-oriented*) ir į turinį orientuotos (angl. *content-oriented*) akademinės kultūros (Clyne 1987; Khoutyz 2020): pirmosiose labiau akcentuojama skaitytojo interesų paisymas, aiškus minčių struktūravimas (pvz., IMRD paplitimas anglosaksiškoje tradicijoje) (Swales

1990), didesnė autoriaus atsakomybė už aiškų teiginių pateikimą (Bowe, Martin 2014: 2827). Ši dimensija siejama su kultūrų skirstymu pagal tai, kam priskiriama didesnė atsakomybė už teksto supratimą: skaitytojui (angl. *reader-responsible*) ar autoriui (angl. *writer-responsible*), kai pastaruoju atveju pabrėžiamas aiškus, logiškai nuoseklus teiginių pateikimas, orientuojantis į adresato poreikius (Hinds 1987). Atitinkamai, anglakalbėje tradicijoje dažniau tikimasi, kad autorius konstruos tekstą taip, kad jis būtų kuo aiškesnis skaitytojui (Bowe, Martin 2014: 2827; Khoutyz 2020), o, pavyzdžiui, ispanų, lenkų ar rusų akademinėse tradicijose skaitytojui dažniau tenka aktyvesnė interpretavimo našta (Mur-Dueñas 2011; Duszak 1994; Khoutyz 2020).

Kultūriniai skirtumai ryškėja ir autoriaus balso plotmėje: skiriamos kolektyvinės ir individualiosios kultūros (Clyne 1993). Kolektyvinėse (pvz., italų, rusų, vokiečių, bulgarų) neretai vyrauja nuasmenintas žinių perteikimas (t. y. dažnai pasitelkiamos pasyvinės, daiktavardinės konstrukcijos, vengiama tiesiogiai įvardyti autorių) (Clyne 1987; Vassileva 1998; Gotti 2010; Khoutyz 2020), o individualisiose autoriaus balsas paprastai aiškiau išreikštas (Canagarajah 2002; Walková 2018). Tai gerai matyti žvelgiant į asmeninių įvardžių vartoseną: kolektyvinėse kultūrose itin retai vartojamas vienaskaitos pirmasis asmuo *aš*, net vieno autoriaus tekstuose pasirenkama daugiskaitinė forma *mes* (Vassileva 1998; Walková 2018). Pastarasis reiškinys fiksuojamas ir lietuvių akademiniame diskurse, kur jis siejamas su *I-taboo* / *le moi haïssable* tradicija, kildinamas iš vokiečių ir prancūzų rašytinio akademinio diskurso kūrimo konvencijų (Šinkūnienė 2014: 102).

Tarpkalbiniai tyrimai leidžia sistemingai identifikuoti kalbai būdingas retorines subtilybes, kurios tiriant vienos kalbos duomenis gali likti nepastebėtos (Usonienė 2016: 105). Dauguma darbų lygina anglų kalbą su kitomis (Moreno 2004; Mauranen 1993; Fløttum ir kt. 2006; Vassileva 1997; 1998; 2000; 2001; Abdi 2009; Hu, Cao 2011; Akbas 2012; Šinkūnienė 2018; Šinkūnienė, Van Olmen 2012 ir kt.) ir apima modalumo, autoriaus pozicijos, citavimo, santykio su adresatu kūrimo bei visų metadiskurso kategorijų lyginamąją analizę (Vold 2006; Mur-Dueñas 2007; Šinkūnienė 2017; Dontcheva-Navrátilová ir kt. 2018; Lafuente-Millán 2014; Lee, Casal 2014; Mu ir kt. 2015; Uba 2020; Shahid, Quasim 2020). Tyrėjai pažymi, kad tarpkalbiniai skirtumai neretai ryškesni nei panašumai (Lee, Casal 2014: 41), o kalbos ir kultūros rašymo tradicijos bei mandagumo raiška gali daryti didesnę įtaką autoriaus pozicijos ir adresato įtraukimo priemonėms nei disciplina (Dahl 2004: 1822; Dontcheva-Navrátilová 2020: 127). Todėl

nenuostabu, kad, pasak Hylando ir kitų (2022: 8), bene labiausiai ištirtas lyginamasis metadiskurso raiškos aspektas yra kalba.

Galiausiai, nors dauguma minėtų tendencijų išryškintos rašytinio akademinio diskurso pagrindu, vis daugiau dėmesio skiriama ir sakytinei akademinei komunikacijai, kur kalbos, kultūros ir disciplinos lemiami autoriaus pozicijos bei sąveikos su auditorija ypatumai atsiskleidžia kitaip. Kaip matysime (žr. skyrių 2.2), sakytiniam akademiniam diskursui paprastai būdingas didesnis spontaniškumas, dialogiškumas ir nuolatinis poreikis realiuoju laiku kurti tarpasmeninį ryšį su auditorija, todėl autoriaus pozicijos ir adresato įtraukimo strategijos čia įgauna kiek kitokias formas nei rašytiniame diskurse.

2.2 Sakytinio akademinio diskurso ypatumai

Vis didesnės galimybės kaupti kalbinius duomenis, reprezentuojančius sakytinį akademinį diskursą (žr. skyrių 3.3), suteikia galimybę ir skatina mokslininkus išsamiai tirti ir sakytinio akademinio diskurso ypatumus. Nagrinėti įvairūs žanrai, tarp kurių paminėtinos pamokos (Lee, Subtirelu 2015), pristatymai „3 minučių disertacija“ (Zhou ir kt. 2022; Liu ir kt. 2023 ir kt.), universiteto paskaitos (Yeo, Ting 2014; Yang 2014; Lee, Subtirelu 2015; Hilten 2018 ir kt.), universiteto dėstytojų teikiamos akademinės konsultacijos (Limberg 2008), moksliniai pranešimai konferencijose (Shalom 1993). Atlikti atskirų kalbinių vienetų ir jų grupių, tokių kaip asmeniniai įvardžiai (Fortanet-Gómez 2004; Okamura 2013; Compagnone 2015), diskurso žymikliai (Bellés-Fortuño 2016), dėmesio patraukimo priemonės (Swales, Malczewski 2001), metakalbos elementai (Swales 2001; Thompson 2003), idiomos ir leksinės samplaikos (Biber, Conrad, Cortes 2003; 2004; Simpson, Mendis 2003; Simpson 2004; Biber, Barbieri 2007), vartosenos tyrimai. Esama struktūrinių sakytinio diskurso aspektų tyrimų (Limberg 2007; Blackwell 2010), tyrinėtos bendresnės kategorijos, tokios kaip kalbėtojo pozicijos raiška (Biber 2006b), vertinimas (Mauranen 2002), dialogiškumas (Bamford 2000). Sakytinis akademinis diskursas tirtas lyties aspektu: lyginti sąšvelnių vartosenos ypatumai vyriškosios ir moteriškosios lyties atstovų kalboje, tačiau ryškių skirtumų vyrų ir moterų kalboje nenurodoma (Simpson-Vlach 2006). Kita vertus, to paties tyrimo duomenys fiksuoja reikšmingus kalbėtojo pozicijos švelninimo vartosenos ypatumus skirtingose mokslo srityse ir disciplinose (*ibid.*). Sakytinis akademinis diskursas lygintas su rašytiniu (Biber ir kt. 2002; Biber 2003; Biber 2006a; Ädel 2010).

Mokslininkų teigimu, sakytinis akademinis diskursas gerokai skiriasi nuo rašytinio (žr. Swales 2001; Ädel 2010; Mauranen 2010; Yang 2014). Pastebima, kad sakytinė mokslinė komunikacija pasižymi didesne struktūrine, funkcine ir stilistine įvairove (Swales 2001: 34–35). Teigiama, kad kurdami sakytinį akademinį diskursą kalbėtojai daug atviriau kalba apie savo asmenines patirtis bei iššūkius, su kuriais tenka susidurti formuojant mokslines žinias, dažniau pripažįsta savo klaidas bei atsiprašo (Rowley, Jolivet 1999).

Mokslininkai pastebi, kad sakytinis akademinis diskursas pasižymi kur kas didesne interakcija tarp adresato ir adresanto (Ädel 2010; Mauranen 2010; Yang 2014). Kitaip nei konstruojant rašytinį tekstą, sakytinėje komunikacijoje kalbėtojui neretai tenka tiesiogiai sąveikauti su adresatu: formuluoti mintis spontaniškai, valdyti komunikaciją realiuoju laiku ir atsižvelgti į klausytojų reakcijas (Yang 2014: 72). Dėl šios priežasties sakytinio diskurso tyrėjai pabrėžia kalbinių priemonių, padedančių užtikrinti sklandžią komunikaciją, svarbą (Swales 2001; Mauranen 2010; Ädel 2010). Pasak Mauranen (2010: 37), sakytinėje kalboje autoriaus pozicijos raiška bei santykio su adresatu kūrimas įgyja dar didesnę svarbą nei rašytiniame diskurse, nes kalbėtojas privalo aktyviai valdyti kalbinę sąveiką čia ir dabar.

Sakytinis akademinis diskursas dažniau pasižymi spontaniškumu, dinamiškumu ir nuolatiniu orientavimusi į auditoriją, todėl kalbėtojai dažniau pasitelkia retorines priemones, padedančias ne tik perteikti informaciją, bet ir kurti tarpasmeninį ryšį. Tyrimai rodo gerokai dažnesnę tokių priemonių kaip sąšvelnių, pasakymą stiprinančių, vertinamųjų žymiklių ir kitų autoriaus poziciją bei santykį su adresatu žyminčių vienetų vartoseną sakytiniame akademiniame diskurse (Biber 2006). Be to, siekdami išlaikyti auditorijos dėmesį ir aiškiai organizuoti mintis, kalbėtojai dažniau vartoja diskurso organizavimo priemones (Swales, Malczewski 1999). Įvairūs tyrimai, analizuojantys kalbines priemones, – nuo asmeninių įvardžių (Fortanet-Gómez 2004; Morell 2004; Lee 2009; Okamura 2013; Compagnone 2015), sąšvelnių (Mauranen 2000; Poos, Simpson 2002), pastabų (Strodt-Lopez 1991) iki klausimų (Crawford Camiciottoli 2005; Morell 2007) – atskleidžia šių vienetų retorinį potencialą: jie padeda kalbėtojui kurti palankų įvaizdį, užmegzti santykį su auditorija ir palengvina informacijos įsisavinimą neretai ilgo, realiuoju laiku kuriamo diskurso metu.

Nors sakytinis akademinis diskursas palyginti menkai tirtas, ypač lyginant skirtingas disciplinas (Simpson-Vlach 2006: 295), tyrimų duomenys atskleidžia, kad jis yra dar heterogeniškesnis nei rašytinis (Yang 2014: 63). Kalbiniai tyrimai, kurių objektu pasirinkti įvairūs sakytinio akademinio

diskurso makro ir mikro aspektai, rodo ryškius skirtumus tarp skirtingų mokslo sričių (pvz., Poos, Simpson 2002; Simpson-Vlach 2006; 2009; Yang 2014; Lee, Subtirelu 2015 ir kt.).

Skirtingų disciplinų sakytinio akademinio diskurso tyrimai suteikia svarbių įžvalgų apie įvairiose akademinėse bendruomenėse nusistovėjusias skirtingas diskurso kūrimo praktikas, kurios dažnai atspindi retorines disciplinų normas ir komunikacinius lūkesčius (Malavska 2016: 57). Remiantis plataus masto sakytinio akademinio anglų kalbos diskurso analizėmis, atliktomis pasitelkus tekstynus, tokius kaip Britų akademinės sakytinės kalbos tekstynas (*British Academic Spoken English Corpus*, arba *BASE*) (Thompson, Nesi 2001) bei Mičigano akademinės sakytinės anglų kalbos tekstynas (*Michigan Corpus of Academic Spoken English*, arba *MICASE*) (Simpson ir kt. 2002), nustatyta aiški tendencija: humanitarinių ir socialinių mokslų atstovai sakytinėje akademinėje kalboje gerokai dažniau linkę švelninti savo poziciją nei tiksliųjų mokslų atstovai (Simpson-Vlach 2006; Poos, Simpson 2009; Yang 2014; Lee, Subtirelu 2015). Mokslininkai šiuos skirtumus sieja su disciplininėmis diskurso konstravimo normomis: pastebima, kad humanitariniuose ir socialiniuose moksluose argumentacija tipiškai kuriama taip, kad adresatas yra tarsi kviečiamas diskutuoti, pateikti alternatyvų požiūrį, reikšti ir iškelti kitokią, nei kalbėtojo reiškiama, nuomonę, o tam itin pravartus įvairių apsidraudimo strategijų taikymas (Poos, Simpson 2009: 14; Yang 2014: 68). Tokiu būdu diskursas tampa labiau dialogiškas: adresatas pozicionuojamas kaip aktyvus žinių bendrakūrėjas, taip pat turintis teisę į subjektyvų požiūrį.

Kitaip nei tiksliuosiuose moksluose, sakytinėje humanitarinių ir socialinių mokslų akademinėje kalboje taip pat fiksuojama gerokai didesnė pasakymą stiprinančių žymiklių vartosena (Yang 2014: 71). Mokslo sričių skirtumus patvirtina ir užfiksuotos savęs paminėjimo ir asmeninių įvardžių vartojimo tendencijos (žr. Yang 2014). Tiksliųjų mokslų sakytinėje akademinėje komunikacijoje dominuoja išskiriamojo pirmojo vienaskaitos asmens formos, kuriančios griežto bei užtikrinto kalbėtojo įvaizdį (*ibid.* 69). Kita vertus, asmeninių įvardžių vartosena humanitarų komunikacijoje rodo, kad šios srities kalbėtojams būdinga pažymėti, kad reiškiama nuomonė subjektyvi, t. y. žymėti, kad jų pozicija nėra kategoriška ir jie yra linkę priimti alternatyvias įžvalgas (*ibid.*). Humanitarų kalboje dominuoja aprėpiamosios daugiskaitos pirmojo asmens formos, taip pat ir vienaskaitos pirmasis asmuo, kurių dauguma randama konstrukcijose, vartojamose sušvelnintai kalbėtojo pozicijai ir subjektyviai nuomonei reikšti, kaip *I guess* „manau“ ir *I suppose* „galvoju“ (Yang 2014: 69).

Mokslininkus jau kelis dešimtmečius domina, kokią įtaką sakytinio akademinio diskurso kūrimui daro kalbėtojo / autoriaus kalbos žinojimo statusas. Tačiau tenka pripažinti, kad pasaulinėje lingvistikoje daugiausia tyrimų atlikta analizuojant angliškąjį sakytinį akademinį diskursą (Poos, Simpson 2009; Ädel 2010; Yang 2014; Lee, Subtirelu 2015; Malavska 2016 ir kt.). Tai iš dalies gali lemti ne tik anglų kalbos, kaip *lingua franca*, statusas akademinėje komunikacijoje, bet ir tai, kad būtent anglų kalboje egzistuoja gerai ištobulinti, tyrėjams lengvai prieinami sakytinės akademinės kalbos tekstynai (žr. 2.5 skyrių). Dėl šios priežasties dabartinis supratimas apie sakytinio akademinio diskurso pobūdį daugiausia yra suformuotas pagal anglakalbės akademinės tradicijos principus ir duomenis.

Tyrimai rodo, kad kalba ir su ja susijusi akademinė kultūra daro reikšmingą įtaką tam, kaip sakytiniame akademiniame diskurse reiškiama kalbėtojo pozicija ir kuriamas santykis su auditorija. Pastebima bendra tendencija, kad anglakalbėje akademinėje tradicijoje kalbėtojai dažniau siekia aktyviai įtraukti adresatą: pasitelkia asmeninius įvardžius, tiesioginius kreipinius, klausimus, humorą ir kitas interaktyvaus kalbėjimo strategijas (Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2016; Kramar 2019; Živković 2022; 2023 ir kt.). Tačiau tyrimai rodo, kad šios strategijos nėra universalios: įvairiose kalbinėse ir kultūrinėse aplinkose pastebimi ryškūs skirtumai. Pavyzdžiui, Živković (2022) lyginamoji britų ir juodkalniečių universiteto paskaitų analizė atskleidė, kad britų dėstytojai kur kas dažniau pasitelkia klausimus, atliekančius įvairesnes pragmatines adresato įtraukimo į diskursą funkcijas, o juodkalniečių diskurse jie buvo retesni ir daugiau orientuoti į turinį, o ne į adresatą. Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid (2016) tyrimas parodė, kad net plenariniuose konferencijų pranešimuose anglakalbiai pranešėjai labiau linkę įtraukti auditoriją į diskursą pasitelkdami asmeninius įvardžius bei humorą, o ispanakalbiai – labiau orientuoti į turinio perteikimą.

Tyrimai taip pat atskleidžia, kad sakytinio akademinio diskurso raiškai turi įtakos ir adresanto kalbinis / kultūrinis fonas. Pavyzdžiui, Crawford Camiciottoli (2004) tyrimu atskleista, kad tas pats anglakalbis dėstytojas, dėstydamas italų studentų auditorijai Italijoje, strategiškai adaptuoja savo retoriką: jis ne tik kalba lėčiau ir siekia aiškiau perteikti dėstomą teorinį turinį, bet ir vartoja daugiau asmeninių įvardžių, tiesiogiai kreipiasi į studentus bei save, remiasi bendrosiomis žiniomis, kurias susieja su studentams atpažįstamu vietiniu kultūriniu kontekstu, nei dėstydamas tą patį dalyką anglakalbių studentų auditorijai. Minėtos strategijos padeda kurti ne tokį hierarchinį, artimesnį ir palankesnį kalbėtojo įvaizdį. Apibendrinant, šis ir kiti minėti tyrimai leidžia teigti, kad sakytinis akademinis diskursas nėra universalus: jį

formuoja ne tik žanrinės ar teminės ypatybės, bet ir kalbiniai bei kultūriniai veiksniai, darantys įtaką tam, kaip kuriamas kalbėtojo įvaizdis ir įtraukiama auditorija.

Lietuvių kalbotyroje sakytinis akademinis diskursas beveik netyrinėtas. Apie pertarų, svetimų kalbų intarpų vartoseną, kalbos dalių pasiskirstymą lietuvių sakytinėje akademinėje komunikacijoje užsimenama Kamandulytės-Merfeldienės (2014; 2018a; 2018b) straipsniuose. Išsami kalbėtojos pozicijos ir santykio su adresatu raiškos analizė remiantis įvairių mokslo sričių ir disciplinų lietuvių sakytinio akademinio diskurso medžiaga nėra atlikta. Šios disertacijos autorės iniciatyva pradėti pirmieji pavieniai šios srities tyrimai, iš kurių vienas skirtas asmeninio įvardžio *mes* vartosenai nuotolinėse verslo administracijos ir medicinos paskaitose[3] (Maslauskienė 2023). Šiame tyrime aprašomos skirtingos įvardžio *mes* pragmatinės funkcijos ir referentai, o gauti rezultatai lyginti tarp disciplinų. Tyrimas atskleidė, kad medicinos srities atstovai labiau linkę vartoti išskiriamąjį *mes*, ypač tais atvejais, kai siekiama pabrėžti savo, kaip medicinos specialisto, turimas kompetencijas. Kita vertus, verslo administravimo dėstytojų kalboje vyrauja aprėpiamoji *mes* vartosena, kuria dėstytojai pabrėžia savo ir studentų bendrą indėlį į paskaitos eigą. Naujausiame tyrime, remiantis palyginamuoju humanitarinių (filosofija, literatūra, kalbotyra) ir socialinių mokslų (sociologija, politikos mokslai, komunikacijos mokslai) seminarų tekstynu *VUSemCorp*, nagrinėta leksinių veiksmažodžių, tokių kaip sąšvelnių, vartosena dėstytojų kalboje (Maslauskienė 2024). Minėtame tyrime nustatyti ir palyginti dažniai, semantinės kategorijos bei šių vienetų atliekamos pragmatinės funkcijos tarp disciplinų. Analizės rezultatai atskleidė, kad leksiniai veiksmažodžiai sakytiniame akademiniame diskurse vartojami strategiškai: siekiant apsidrausti pateikiant informaciją, sušvelninti kritiką ar nurodymus, konstruoti nekategoriško dėstytojo įvaizdį bei skatinti sąveiką su studentais. Tyrimas taip pat parodė, kad švelninimo strategijų vartosena glaudžiai susijusi su disciplinos specifika: didžiausias leksinių veiksmažodžių dažnis ir įvairovė užfiksuota sociologijos, kalbotyros ir filosofijos disciplinose. Šių sričių dėstytojai dažniau vartojo kalbėtoją įvardijančius vienaskaitos ir daugiskaitos

[3] Pažymėtina, kad disertacijos autorė doktorantūros studijas ir atliekamą disertacijos tyrimą pradėjo 2019 m., t. y. Covid-19 pandemijos laikotarpiu, dėl ko visos aukštojo mokslo institucijos Lietuvoje vykdė studijas nuotoliniu būdu. Tuo laikotarpiu buvo pradėtas rinkti nuotolinių interaktyvių paskaitų ir seminarų tekstynas. Nesurinkus reikiamos apimties tekstyno, subalansuoto pagal dėstomą discipliną, dėl mokslo institucijų grįžimo prie studijų organizavimo kontaktiniu būdu ir dėl būtinybės informantus perspėti apie kalbinių duomenų rinkimą prieš atliekant įrašą (žr. skyrių 4.1.2 „Medžiagos rinkimas ir saugojimas“), tolesnis interaktyvių nuotolinių paskaitų / seminarų tekstyno kaupimas tapo nebeįmanomas. Tuo remiantis buvo pradėta kaupti naują tekstyną, kurio sandara ir kaupimo procesas aprašytas 4.1.1 skyriuje „Tekstyno sandara“. Doktorantūros komitetas šiam sprendimui pritarė.

pirmojo asmens leksinius veiksmažodžius, o tai siejama su siekiu aiškiai pažymėti, kad pateikiama subjektyvi pozicija, ir kartu kurti įtraukų, bendradarbiavimu grįstą santykį su klausytojais. Taigi, iš esmės šie tyrimai žymi pirmuosius žingsnius sistemingai analizuojant lietuvių sakytinio akademinio diskurso retoriką, lyginant skirtingas disciplinas, ir atskleidžia, kad dėstytojų pozicija ir santykis su auditorija perteikiamas kalbinėmis priemonėmis, kurių vartosena glaudžiai siejama su disciplina.

2.3 Kalbėtojo pozicija ir santykis su adresatu akademiniame diskurse

Tai, kaip autoriai ir kalbėtojai akademiniame diskurse reiškia savo nuomonę, vertina save ir kitus diskurso dalyvius bei pateikiamą informaciją, tirta remiantis įvairiomis sąvokomis ir teorinėmis prieigomis: *attitude* (Halliday 1994), *appraisal* (White 2003), *stance* (Hyland 1999), *metadiscourse* (Hyland ir Tse 2004), *stance and engagement* (Hyland 2005b). Pastaraisiais dešimtmečiais kalbotyros moksliniuose darbuose, kurių objektu pasirinkti įvairūs diskurso struktūravimo, autoriaus / kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu raiškos priemonės, vis dažniau randamas terminas *metadiskursas* (žr. Hyland 2017).

Nors metadiskurso sąvoka pasaulinėje lingvistikoje nėra nauja (žr. Harris 1959; Schiffrin 1980) ir jo raiškos priemonės ne kartą tirtos pasitelkiant gerai žinomas teorines prieigas (pvz., Vande Kopple 1985; Crismore ir kt. 1993; Dahl 2004; Ädel 2010), mokslinėje literatūroje pastebimos skirtingos metadiskurso sąvokos apibrėžtys ir jam priskiriamų raiškos priemonių kategorijos. Analizuojant skirtingas metadiskurso sąvokas matyti, kad kai kurie mokslininkai metadiskurso žymiklių kategorijai priskiria tik tekstui struktūruoti vartojamas priemones (pvz., Mauranen 1993), o kiti– ir tarpasmeninį santykį su adresatu kuriančius kalbinius elementus (Crismore ir kt. 1993; Hyland 2005a; Ädel 2006). Štai, pavyzdžiui, Mauranen (1993) pateikiama metadiskurso samprata itin siaura: metadiskursas, pasak mokslininkės, apima tik teksto struktūravimo priemones, kurias ji vadina teksto refleksyvumu. O štai mokslininkė Ädel (2006) metadiskursui priskiria dar ir kalbines priemones, kuriomis nurodomas adresatas ir adresantas. Hylando (2005a) *metadiskurso* modelis, apimantis įvairias retorines priemones autoriaus / kalbėtojo pozicijos raiškai ir santykio su adresatu kūrimui, yra dar platesnis. Jame metadiskursas apibrėžiamas kaip tie diskurso aspektai, kuriais nurodomas diskurso organizavimas, kalbėtojo / autoriaus požiūris ir santykis su adresatu (Hyland 2005a: 46). Kadangi Hylando (2005a) metadiskurso modelis, besiremiantis Thompsono ir Thetela (1995) žymiklių skirtymu į tarpasmeninio santykio (angl. *interactional category*) ir vidinės metakalbos žymiklių (angl. *interactive category*) kategorijas, mokslininkų traktuojamas kaip išsamiausias ir aiškiausias (Abdi ir kt., 2010: 1671; Lee,

Subtirelu 2015: 53; Farahani 2019: 59), natūralu, kad būtent šis modelis dominuoja šiuolaikinės kalbotyros darbuose, kurių objektu pasirinktos įvairios diskurso struktūravimo, autoriaus / kalbėtojo poziciją ir santykio su adresatu kūrimo priemonės.

Platus Hylando (2005a) metadiskurso modelio taikymas kalbiniuose tyrimuose atskleidžia, kaip konstruojant akademinį diskursą ne tik perteikiama faktinė informacija, tačiau ir atsižvelgiama į adresato poreikius bei bendrai į socialinį-komunikacinį kontekstą, kuriame jis yra kuriamas (Hyland ir kt. 2022: 1). Metadiskurso priemonėmis akademiniame diskurse kuriamas tarpasmeninis ryšys tarp adresato ir adresanto: jomis autorius / kalbėtojas atsižvelgia į konkretaus skaitytojo / klausytojo turimas žinias diskutuojama tema, anksčiau sukauptą informaciją bei gebėjimą įsisavinti pateikiamą informaciją (Hyland 2005a: 41). Tai itin svarbu norint perteikti mokslines žinias įtaigiai ir efektyviai (*ibid.*).

1 lentelė. *Hylando metadiskurso modelis (Hyland 2005a: 49).*

Metadiskurso kategorijos ir žymikliai		**Funkcijos**	**Pavyzdžiai**
Vidinės metakalbos žymikliai	**Junglumo žymikliai** (angl. *transitions*)	sieja diskurso segmentus	*bet, tačiau, kita vertus, be to, taigi,* t. t.
	Sisteminiai žymikliai (angl. *frame markers*)	nurodo diskursinius ėjimus ar etapus	*seminaro tikslas, pabaigai, galiausiai,* t. t.
	Endoforiniai žymikliai (angl. *endophoric*)	nurodo į įvairias diskurso vietas	*kaip matysime vėliau, praeitą kartą kalbėjome*, t. t.
	Evidenciniai žymikliai (*angl. evidentials*)	nurodo į informaciją iš kitų šaltinių	*kaip nurodo autorius, pagal* <autoriaus pavardė>, t. t.
	Paaiškinamieji žymikliai (angl. *code glosses*)	paaiškina ir patikslina informaciją	*kitaip tariant, reiškia, tai yra,* t. t.
Tarpasmeninio santykio žymikliai	**Sąšvelniai** (angl. *hedges*)	švelnina propoziciją ir atveria kelią dialogui	*galimai, greičiausiai, galėtume, manau, manyčiau*, t. t.
	Pasakymą stiprinantys žymikliai (angl. *boosters*)	stiprina propoziciją, užveria kelią dialogui	*tikrai, labai*, t. t.
	Vertinamieji žymikliai (angl. *attitude markers*)	nurodo autoriaus vertinimą	*įdomiai, svarbu,* t. t.
	Savęs įvardijimas (angl. *self-mention*)	tiesioginis savęs įvardijimas	*aš, įsiterpsiu*, t. t.
	Aprėpiamieji žymikliai (angl. *engagement*)	tiesioginis adresato įtraukimas	*jūs, studentai, mes*, t. t.

Pasak Hylando (2005a), autoriaus / kalbėtojo požiūris išsakomo propozicinio turinio atžvilgiu reiškiamas tarpasmeninio santykio žymikliais

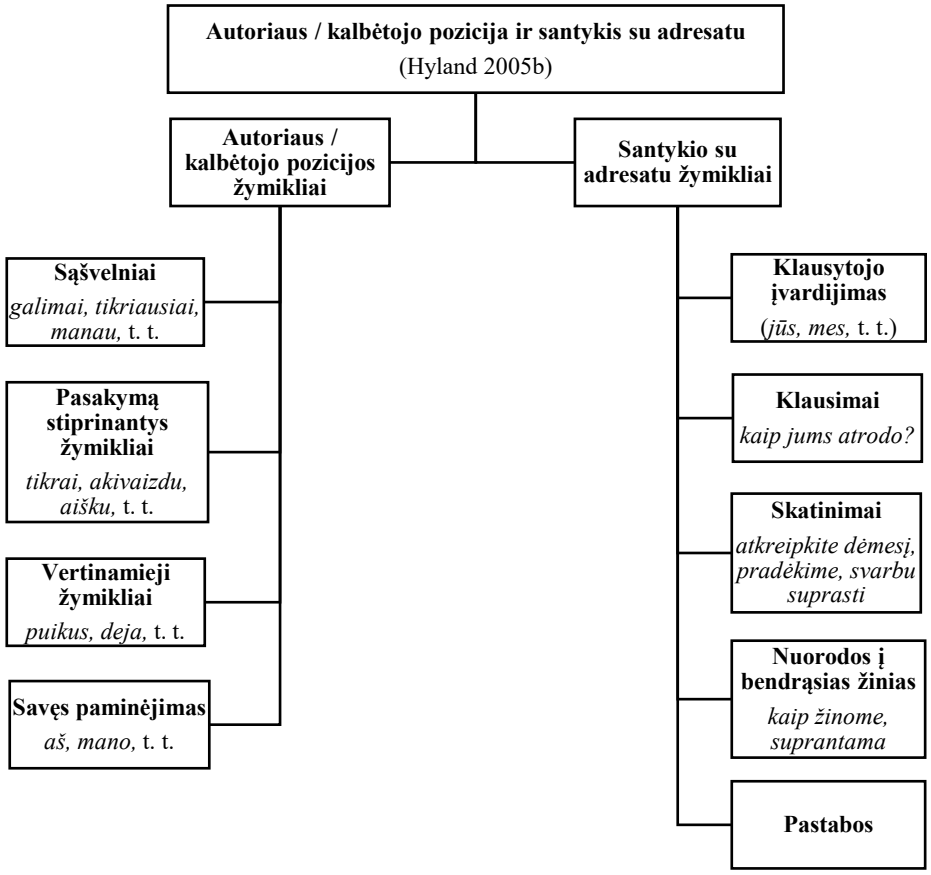
(angl. *interactional category*). Šiomis kalbinėmis priemonėmis žymimas kalbėtojo požiūris į perteikiamą informaciją, jos vertinimas, kitaip tariant, eksplicitiškai reiškiama kalbėtojo pozicija (Hyland 2005b: 49–50). Tokiu būdu jais atitinkamai yra kuriamas adresanto įvaizdis konstruojamame diskurse (*ibid.*). Šiai kategorijai priskiriami sąšvelniai (angl. *hedges*), pasakymą stiprinantys žymikliai (angl. *boosters*), vertinamieji žymikliai (angl. *attitude markers*), savęs paminėjimo (angl. *self-mentions*) ir aprėpiamieji (angl. *engagement*) žymikliai[4]. Sąšvelnių, pasakymą stiprinančių, vertinamųjų ir savęs paminėjimo žymikliai yra laikomi labiau orientuotais į patį adresantą (Hyland 2005a: 182). O štai aprėpiamieji žymikliai, kurie neretai skirstomi į skaitytojo / klausytojo asmeninius įvardžius (angl. *reader pronouns*), pastabas (angl. *personal asides*), nuorodas į bendrąsias žinias (angl. *appeals to shared knowledge*), raginimus[5] (angl. *directives*) ir klausimus (angl. *questions*), yra orientuoti į skaitytoją/klausytoją, nes jais kuriamas ryšys su adresatu (Hyland 2005a: 182). Aprėpiamieji žymikliai arba pabrėžia atskirtį tarp savęs ir adresanto, arba atvirkščiai– tarsi kviečia tapti tolygiu diskurso dalyviu (*ibid.*)

Vidinės teksto metakalbos žymikliai (angl. *interactive category*) yra retorinės priemonės, pasitelkiamos diskursui struktūruoti (Hyland 2005a: 49–50). Šiai kategorijai priskiriami junglumo (angl. *transitions*), sisteminiai (angl. *frame markers*), endoforiniai (angl. *endophoric*), evidenciniai (angl. *evidentials*) ir paaiškinamieji (angl. *code glosses*) žymikliai[6]. Šiomis kalbinėmis priemonėmis adresantas gali atsižvelgti į adresato poreikius ir įtaigiai perteikti mokslines žinias, numatydamas skaitytojo / klausytojo lūkesčius. Vidinės teksto metakalbos žymiklių vartosena užtikrina diskurso rišlumą: padeda autoriui / kalbėtojui patikslinti, pakomentuoti perteikiamas mintis, tiesiogiai nukreipti skaitytoją/klausytoją į informacijos šaltinį ar priminti tai, kas jau buvo minėta arba dar bus pateikta (Hyland 2005a: 49–50.). Be to, šiai kategorijai priskiriamos priemonės stiprina teksto įtaigumą, nes leidžia adresantui įtikinti adresatą(-us) tinkama ir/ar kalbėtojui palankia formuojamų teiginių interpretacija (*ibid.*). Tokių vidinės teksto metakalbos žymiklių kaip evidenciniai žymikliai vartosena padeda pagrįsti argumentus, suteikti jiems svaraus intertekstualaus pagrindo (*ibid.*).

Nors šioje disertacijoje remiamasi Hylando (2005a) plačiai taikomu metadiskurso modeliu, siekiant detaliau ir preciziškiau analizuoti kalbėtojo / rašytojo pozicijos raišką bei adresato įtraukimą akademiniame diskurse, pasirinktas susijęs, bet labiau fokusuotas to paties autoriaus / kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu (angl. *stance and engagement*) modelis

[4] Visi sakinyje pateikti lietuviški terminai Šinkūnienės (2014).
[5] Lietuviškas termino *directives* atitikmuo Kavaliauskaitės (2019).
[6] Visi sakinyje pateikti lietuviški terminai Šinkūnienės (2014).

(Hyland 2005b). Šis modelis iš esmės remiasi metadiskurso supratimu, tačiau išsiskiria aiškesniu dėmesiu kalbėtojo / rašytojo pozicijos ir, ypač, santykio su adresatu raiškai. Skirtingai nei Hylando metadiskurso modelio atveju (Hyland 2005a), kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu modelio atveju (Hyland 2005b) kur kas daugiau dėmesio skiriama priemonėms, kuriomis kuriamas ryšys su adresatu. Ši kategorija toliau skaidoma į atskiras potipius (klausytojo įvardijimą, klausimus, skatinimus, nuorodas į bendrąsias žinias ir pastabas), taip leidžiant atlikti nuoseklesnę sąveikos tarp diskurso dalyvių sakytiniame akademiniame diskurse analizę. Šis modelis (žr. 1 paveikslą) taikomas siekiant atskleisti, kaip kalbėtojai išreiškia subjektyvią nuomonę, vertinimą, ieško balanso tarp užtikrintumo ir abejonės (angl. *stance*) bei kokiomis kalbinėmis priemonėmis įtraukia klausytojus į diskursą, kviesdami adresatą aktyviai dalyvauti ir bendradarbiauti kalbinės sąveikos metu (angl. *engagement*).



1 paveikslas. *Kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu raiškos žymiklių klasifikacija (Hyland 2005b: 177)*

Pasak Hylando (2005b), tiek pozicijos, tiek adresato įtraukimo raiška atlieka esminį vaidmenį akademiniame diskurse, nes leidžia autoriams / kalbėtojams ne tik perteikti informaciją, bet ir kurti tarpasmenį ryšį su adresatu, daryti įtaką jo interpretacijoms bei išlaikyti mokslinės komunikacijos intersubjektyvumą (*ibid.*: 173). Nors šie aspektai jau buvo išskirti remiantis metadiskurso modeliu, kalbėtojo / rašytojo pozicijos ir santykio su adresatu modelis leidžia atlikti tikslesnę analizę, ypač tiriant sakytinį akademinį diskursą, kuriame dinamika tarp adresanto ir adresato itin ryški. Šis modelis yra plačiai taikomas ir teigiamai vertinamas kalbotyros tyrėjų visame pasaulyje: jis pripažįstamas kaip vienas iš išsamiausių ir patikimiausių analitinių įrankių, dažnai taikomų tiek rašytinio, tiek sakytinio akademinio diskurso tyrimuose, įskaitant ir naujausius kalbotyros darbus (Yang 2016; Qiu, Jiang 2021; Drozdova 2022; Farnia, Shirzadkhani 2023; Kashiha 2025; Mo, Crosthwaite 2025). Dėl visų išvardytų priežasčių minėtas modelis šiame tyrime taikomas kaip pagrindinis analitinis instrumentas kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu raiškai ištirti. Kitose disertacijos dalyse kiekviena pozicijos ir santykio su adresatu kategorija aprašoma remiantis konkrečiais pavyzdžiais ir empirinių tyrimų duomenimis.

2.3.1 Sąšvelniai

Iš įvairių kalbinių strategijų, taikomų siekiant įtaigiai ir aiškiai reikšti mintis akademinėje kalboje, ypač dideliu mokslininkų susidomėjimu jau kelis dešimtmečius išsiskiria **sąšvelniai** (angl. *hedges*) (Crompton 1997; Hyland 2005; Markkanen, Schröder 2010; Chang ir kt. 2012; Chen, Zhang 2017; Hyland, Zou 2021 ir kt.). Tai – kalbinės priemonės, tokios kaip prieveiksmiai (pvz., *galbūt, turbūt*), epistemininiai modaliniai veiksmažodžiai (pvz., *galėti, turėti*), leksiniai veiksmažodžiai (pvz., *tikiu, manau*), būdvardžiai (pvz., *galimas, tikėtinas, potencialus*), daiktavardžiai (pvz., *prielaida, nuomonė*) ir kt., vartojami kalbėtojo/rašytojo santykiui su propozicija modifikuoti, t. y. pateikti ją kaip tikėtiną ir sumažinti atsakomybę už jos turinį (žr. Hyland 1998: 4). Šie adresanto pozicijos žymikliai leidžia mokslininkams pristatyti argumentus įtaigiai ir lanksčiai, pažymint, kad yra alternatyvių požiūrių aptariamų reiškinių atžvilgiu, todėl reiškiama nuomonė nėra kategoriška ir galutinė (Hyland 2008: 18). Tokiu būdu kuriama atsargi, atvira kitų nuomonėms pozicija diskurse bei kuriamas ryšys su adresatu (Hyland, Zou 2021: 5). Tai išties svarbu kuriant akademinį diskursą, kai dėl itin didelio naujų žinių srauto net patys tvirčiausi argumentai bei atliekami tyrimai gali laikui bėgant atrodyti ne visiškai tikslūs. Remiantis šiuo požiūriu, sąšvelniai laikomi svarbia retorine priemone, nes strateginė jų vartosena leidžia

mokslininkams išlaikyti pusiausvyrą tarp skirtingų įsitikinimo laipsnių ir perteikti mintis taip, kad būtų priimtina diskurso bendruomenei (Hyland 2005: 100).

Kadangi sąšvelniai kalbotyroje analizuojami jau daugelį metų, jų funkciniai ir semantiniai aspektai nagrinėti iš įvairių perspektyvų. Tai atsispindi žvelgiant į mokslinėje literatūroje vartojamų sąvokų, siejamų su autoriaus / kalbėtojo pozicijos švelninimu, gausą. Štai, pavyzdžiui, autoriaus pozicijos švelninimas tirtas remiantis tokiomis sąvokomis kaip *understatement* (Hübler 1983), *mitigation* (Stubbs 1983), *tentativeness* (Holmes 1983), *indirectness* (Hinkel 1997), *vagueness* (Myers 1996), ir kt. Sąšvelniai mokslinėje literatūroje dar įvardyti terminais *downtoner* (Quirk ir kt. 1985), *downgrader* (House ir Kasper 1981). Lietuvių autorių darbuose adresanto pozicijos švelninimas dar vadinamas *modalinimu* (Usonienė 2004), *apsidraudimu* (Ryvitytė 2005), *hedgžingu* (Alosevičienė 2007), o patys sąšvelniai tyrinėti kaip *adresanto atsakomybės modifikatoriai* (Džežulskienė 2011) ar *pasakymą švelninančios priemonės* (Buitkienė 2006). Naujausiuose lietuvių autorių tyrimuose dažniausiai vartojamos sąvokos *sąšvelniai* ir *pozicijos švelninimas* (Šinkūnienė 2014; Grigaliūnaitė 2017; Ivanauskaitė, Hilbig 2023; Mingaudaitė 2024), todėl jas pasirinkta vartoti ir šiame tyrime.

Mokslinėje literatūroje matomi skirtingi mokslininkų požiūriai į sąšvelnių sąvokos apibrėžtį ir aprėptį. Kai kurie tyrėjai ją interpretuoja gan siaurai, koncentruodamiesi į specifines funkcijas, tokias kaip neapibrėžtumo raiška. Pavyzdžiui, termino *hedging* pradininkas Lakoffas (1973) sąšvelnius siejo su kalbiniu mechanizmu, skirtu neapibrėžtumui perteikti. Jo analizuoti kalbiniai vienetai, tokie kaip *sort of*, buvo suprantami kaip priemonės, leidžiančios pažymėti tam tikrų kategorijų narių netipiškumą ar ribotą priskyrimą tam tikrai klasei. Kiti mokslininkai, tokie kaip Prince ir kt. (1982) bei Hübler (1983), sąšvelnių sampratą gerokai praplėtė, įtraukdami įvairius teksto elementus (tarp jų ir nuorodas į kitus šaltinius), leidžiančius prisiimti mažesnę atsakomybę už reiškiamus teiginius. Šis aspektas svarbus ir Brown ir Levinson (1978) bei Holmes (1995) darbuose, kuriuose sąšvelniai analizuojami skiriant ypatingą dėmesį jų vaidmeniui reiškiant mandagumą. Dar platesnis sąšvelnių sąvokos supratimas matomas Hylando (1998; 2005) akademinio diskurso tyrimuose. Pasak mokslininko, sąšvelniai yra esminė akademinio diskurso dalis, atliekanti tarpasmeninio santykio su adresatu kūrimo funkciją. Hylandas pabrėžia sąšvelnių multifunkcionalumą ir akcentuoja reikšmingą jų vaidmenį ne tik perteikiant neapibrėžtumą ar mažinant atsakomybę už išsakytą propoziciją, bet ir formuojant santykį su adresatu. Tai apima atsargumo ir mandagumo raiškos elementus, kurie

prisideda prie sklandaus tarpasmeninio bendravimo, ypač aktualaus akademinio diskurso kontekste.

Kaip matome, sąšvelniai yra sudėtingas ir daugialypis kalbinis reiškinys, kurio analizė priklauso nuo pasirinktos teorinės prieigos bei tiriamojo konteksto. Šiame darbe laikomasi plačios sąšvelnių sampratos. Kaip ir kituose akademinio diskurso tyrimuose (pvz., Hyland 1998; 2005; Varttala 2001; Šinkūnienė 2011), sąšvelniai šioje analizėje apibrėžiami kaip kalbiniai vienetai, vartojami siekiant sumažinti kalbėtojo atsakomybę už formuluojamus teiginius, suteikti jiems tikimybės, neapibrėžtumo atspalvį. Taip išreiškiama atsargi, nekategoriška pozicija, paliekanti erdvės galimoms kitų nuomonėms (Varttala 2001: 103). Remiantis akademinio diskurso tyrimais (Šinkūnienė 2011; Varttala 2001), šiame tyrime analizuojami tipiniai leksiniai kalbėtojo pozicijos švelninimo būdai, apimantys prieveiksmius (pvz., *galbūt*, *turbūt*), episteminius modalinius veiksmažodžius (pvz., *galėti*, *turėti*), leksinius veiksmažodžius (pvz., *tikiu*, *manau*), būdvardžius (pvz., *galimas*, *tikėtinas*, *potencialus*) bei daiktavardžius (pvz., *prielaida*, *nuomonė*). Įvairūs gramatiniai vienetai, pavyzdžiui, pasyvinės konstrukcijos (Cabanes 2007), beasmenės formos (Luukka, Markkanen 1997), taip pat prozodiniai elementai (Holmes 1995), nuorodos į kitus šaltinius (Prince ir kt. 1982), kurie kituose tyrimuose traktuojami kaip sąšvelniai, dėl ribotos tyrimo apimties šioje disertacijoje toliau sąšvelniams nepriskiriami ir neanalizuojami.

Plačiausiai sąšvelnių vartosena tirta rašytiniame akademiniame diskurse (Hyland 2005; Markkanen, Schröder 2010; Chang ir kt. 2012 ir kt.). Atlikti tyrimai paprastai akcentuoja, kad sąšvelniai yra vienos dažniausių autoriaus poziciją perteikiančių retorinių priemonių moksliniame tekste, kurias autoriai vartoja gan strategiškai – siekiant apsidrausti ir didinti mokslinio teksto įtaigumą (Hyland 2005; Martín Martín 2008). Pasak mokslininkų, sąšvelnių pavartojimas tekste atveria dialogą: palieka erdvės skaitytojų galimiems prieštaravimams ar įvairioms interpretacijoms (Chen, Zhang 2017: 2). Tokiu būdu autoriai siekia apsidrausti nuo galimos diskurso bendruomenės narių kritikos (Chen, Zhang 2017: 2). Tai itin svarbu konstruojant akademinį diskursą (ibid.), ypač tose disciplinose, kuriose autoriaus argumentacija neretai remiasi tam tikrų reiškinių interpretacija (pvz., filosofija, literatūra ir t. t.) (Hyland 2011: 202–203). Įvairuojantis taikomų tyrimo metodų bei akademinio diskurso kūrimo tradicijų paisymas skirtingose disciplinose lemia didžiausią šių retorinių priemonių paplitimą būtent humanitarinių ir socialinių mokslų disciplinose (Hyland 2005; 2008; 2011). Tyrimai taip pat atskleidžia, kad sąšvelnių vartoseną iš esmės neretai lemia skirtingose kalbose ir kultūrose nusistovėjusios įvairuojančios akademinio diskurso kūrimo tradicijos.

Pavyzdžiui, panašiai kaip prancūzų (Vold 2006), bulgarų (Vassileva 2001) ir ispanų (Mur-Dueñas 2011) mokslininkai, lietuvių mokslinių straipsnių autoriai kur kas rečiau švelnina savo poziciją nei anglakalbiai (Šinkūnienė 2008; 2011; 2014; Kalėdaitė, Piezculis 2010). Lietuvių mokslininkų straipsniuose nustatoma kur kas mažesnė kalbinių vienetų, atliekančių švelninimo funkciją, įvairovė nei anglakalbių autorių straipsniuose (Šinkūnienė 2008).

Nemažai mokslininkų dėmesio skiriama ir kalbėtojo pozicijos švelninimui sakytinėje mokslinėje komunikacijoje (pvz., Poos, Simpson 2002; Yang 2014). Kadangi sakytinis diskursas žymiai skiriasi nuo rašytinio, sakytinio akademinio diskurso tyrimais atskleidžiami būtent sakytinei komunikacijai būdingi saviti sąšvelnių vartosenos ypatumai. Dar prieš kelis dešimtmečius pastebėta, kad sąšvelnių vartosena sakytinėje, iš anksto neparengtoje kalboje atspindi dinamišką diskurso dalyvių sąveikos realiuoju laiku pobūdį bei kognityvinius procesus (žr. Clark, Ivanic 1997; Biber ir kt. 1999). Sakytinėje kalboje, ypač spontaninėje, kalbėtojai formuluoja ir perteikia mintis tuo pačiu metu, todėl jiems kur kas dažniau gali kilti abejonių tuo, ką sako, trūkti žodžių tinkamai pasakyti ir t. t., tad kyla didesnis poreikis apsidrausti ir siekti išsaugoti savo įvaizdį (žr. Swales 2001; Mauranen 2010; Ädel 2010). Taip pat pažymima, kad spontaniškai bendraujant kalbėtojui gali kilti naũjos, iš anksto neapgalvotos idėjos bei netikėti iššūkiai, skatinantys švelninti savo teiginius, formuluojamus realiuoju laiku (žr. Clark, Ivanic 1997: 142). Kita vertus, kruopščiai parengtame rašytiniame akademiniame diskurse, kurį kurdamas rašytojas gali iš anksto apsvarstyti savo mintis, sąšvelnių vartosena yra paprastai kur kas labiau strategiška (Hyland 1996: 78). Dėl šių esminių skirtumų sakytinėje kalboje įprastai fiksuojama daugiau sąšvelnių, jie įvairesni, o jų pavartojimo pobūdis savitas (Biber ir kt. 1999: 215).

Sąšvelnių tyrimai sakytinėje akademinėje kalboje atskleidžia ryškų kalbėtojų siekį šiomis priemonėmis žymėti mandagumą ir kurti santykį su adresatu (pvz., Biber 2006; Yang 2014; Lee, Subtirelu 2015). Pastebėtas kalbėtojų polinkis savo poziciją švelninti pirmuoju asmeniu žymėtomis mentalinių veiksmažodžių konstrukcijomis (Ädel 2012; Yang 2014; Farahani 2020; Jung, Fu 2021). Ši kalbinė strategija, mokslinėje literatūroje dar vadinama subjektyvizacija (angl. *subjectivization*, Namsaraev 1997), nėra itin būdinga rašytinei mokslinei komunikacijai, pasižyminčiai beasmenių konstrukcijų vartosena ir tiesioginio autoriaus įvardijimo vengimu[7]. Vienaskaitos pirmuoju asmeniu išreikštais vienetais, tokiais kaip *manau, tikiu*, kalbėtojai siekia apsidrausti aiškiai pažymėdami, kad perteikiama subjektyvi

[7] Šiam reiškiniui apibūdinti vartojamas angliškas terminas *depersonalization* (žr. Meyer 1997).

nuomonė, o ne faktinė informacija (Martín Martín 2008: 138–139; Jung, Fu 2023: 1092). Sąšvelniai padeda kurti ryšį su adresatu: parodyti pagarbą galimoms alternatyvioms klausytojų nuomonėms ir paskatinti įsitraukti į diskursą (Al-Rashady 2012: 39). Sakytinio akademinio diskurso tyrimai taip pat atskleidžia kalbėtojų polinkį švelninti poziciją adresatą žyminčiomis formomis, padedančiomis reikšti mandagumą ir kurti nekategorišką kalbėtojo įvaizdį (Mauranen 2010; Ädel 2012; Lin 2015). Tokia sąšvelnių vartosena pastebima įvairioje sakytinio akademinio diskurso medžiagoje, pavyzdžiui, pristatymuose „TED talks“ (Jovic ir kt. 2023), mokslinių konferencijų pristatymuose (Rowley-Jolivet, Carter-Thomas 2005), universiteto paskaitose (Poos, Simpson 2002; Ädel 2012; Yang 2014), seminaruose (Mauranen 2010; Yang 2014; Lin 2015).

Kalbėtojų siekis sąšvelniais formuoti santykį su adresatu ir kurti nekategorišką poziciją ypač pastebimas analizuojant universitetų dėstytojų ir studentų bendravimą. Dėstytojai ne tik linkę vienaskaitos pirmuoju asmeniu aiškiai pažymėti, kad jų reiškiamos propozicijos tėra subjektyvi nuomonė, bet ir daugiskaitos pirmuoju asmeniu žymėtomis konstrukcijomis švelninti nurodymus, kritiką, siekdami įtraukti studentus į plėtojamą diskusiją, kurti nekategoriško dėstytojo įvaizdį ir draugišką, bendradarbiavimu grįstą atmosferą auditorijoje (Mauranen 2010: 24; Lin 2015: 106). Tokiu būdu dėstytojai paprastai stengiasi modifikuoti jiems ir studentams iš anksto primetamus institucinės galios skirtumus: užuot prisistatę kaip didesnės galios turintys asmenys, dėstytojai kuria ryšį su studentais ir parodo, kad mato save ir studentus kaip lygiaverčius diskurso dalyvius (Lin 2015). Tokia sąšvelnių vartosena, būdingiausia didesniu dialogiškumu ir artimesne sąveika tarp dėstytojo ir studentų pasižymintiems universiteto seminarams (Mauranen 2004; 2010; Yang 2014; Lin 2015), turėtų būti itin aktuali šiais laikais, kai švietimo srityje akcentuojamas į studentus orientuotas mokymas ir pedagogo, kaip patarėjo, mokymosi skatintojo, konsultanto, o ne autoritetingo žinių teikėjo, vaidmuo (Čiužas 2007; Lin 2015). Pažymėtina, kad tokia į adresatą orientuota sąšvelnių vartosena būdinga ne visoms mokslo sritims:polinkį kurti santykį su adresatu sąšvelniais labiausiai rodo humanitarinių ir socialinių mokslų disciplinų dėstytojai (Yang 2014).

Nors sąšvelnių vartosena lietuvių rašytiniame akademiniame diskurse gan plačiai ištirta (pvz., Šeškauskienė 2005; Šinkūnienė 2008; 2011; 2014; Kalėdaitė, Piezculis 2010; Ruskan, Maslauskienė 2023), kalbėtojų pozicijos švelninimo raiška lietuvių mokslinėje sakytinėje komunikacijoje beveik netyrinėta. Apie pastebėtas tam tikras kalbėtojų taikomas švelninimo strategijas fizikų seminaruose trumpai užsiminta V. Zurbaitės magistro darbe

(2017), tačiau sisteminga sąšvelnių analizė, apimanti kiekybinius ir kokybinius sąšvelnių vartosenos ypatumus, minėtame tyrime nepateikiama. Šiuo tyrimu siekiama užpildyti esamą tyrimų spragą, išsamiai analizuojant sąšvelnių dažnį, pasiskirstymą ir pragmatinį funkcionavimą sakytinėje akademinėje universiteto dėstytojų kalboje, vartojamoje lietuviškuose humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose. Atliktas šešių disciplinų palyginimas, siekiant atskleisti kiekybinius ir kokybinius kalbėtojo pozicijos švelninimo raiškos skirtumus tarp disciplinų.

2.3.2 Pasakymą stiprinantys žymikliai

Pasakymą stiprinantys žymikliai[8] (angl. *boosters*) – tai kalbinės priemonės, kuriomis autoriai ar kalbėtojai pabrėžia savo teiginių tikrumą, užtikrintumą ir sustiprina perteikiamą mintį. Šie žymikliai rodo tvirtą autoriaus įsitikinimą teiginiu ir siekį sutelkti skaitytojo ar klausytojo dėmesį į išsakomą poziciją (Holmes, 1995; Hyland, 1998). Pavyzdžiui, žodžiai *aišku*, *akivaizdu*, *neabejotinai*, *tikrai* atlieka pasakymą stiprinančių žymiklių vaidmenį, nes jais autorius / kalbėtojas pabrėžia visišką įsitikinimą teikiama propozicija.

Mokslinėje literatūroje galima rasti ir kitokių šiam kalbiniam reiškiniui pavadinti vartojamų terminų, pavyzdžiui, *pragmatic force modifiers* (Lin 2015), *amplifiers* (Recski 2004), *maximisers* (Quirk ir kt. 1985), *intensifying adverbs* (Ahmed ir kt. 2023). Lietuvių mokslininkų darbuose vartojami šie terminai: *pasakymą stiprinantys žymikliai* (Šinkūnienė 2014; Mingaudaitė 2024), *poziciją stiprinantys žymikliai* (Vaičienė 2022). Kai kurie vienetai, priskirtini pasakymą stiprinančių žymiklių kategorijai, taip pat tirti greta sąšvelnių kaip *autoriaus pozicijos adverbialai* (Smetona, Usonienė 2012) ir *adresanto atsakomybės modifikatoriai* (Džežulskienė 2011). Vis dėlto bene dažniausiai vartojamas Hylando (2005) pasiūlytas terminas *boosters* (pvz., Holmes 1982; Vázquez Orta, Giner 2009; Takimoto 2015; Akbas, Hardman 2018), o lietuvių kalbotyroje – pasakymą stiprinantys žymikliai (Šinkūnienė 2014; Liepinytė-Kytrienė 2018; Mingaudaitė 2024). Pastaraisiais terminais remiamasi ir šioje analizėje.

Pasakymą stiprinantys žymikliai atlieka svarbų vaidmenį akademiniame diskurse: jie padeda autoriui perteikti pasitikėjimą teiginiais, kurti įtikinamą diskursą ir tokiu būdu iš esmės įtvirtinti savo poziciją tam tikros mokslo srities bendruomenėje. Kaip pažymi Hylandas, stiprinantys žymikliai leidžia autoriams/kalbėtojams projektuoti „autoriteto, ryžtingumo ir įsitikinimo“ poziciją (1998b: 238). Jų vartosena siejama ne tik su polinkiu pabrėžti

[8] Termino *boosters* lietuviškas atitikmuo Šinkūnienės (2014).

komunikuojamų minčių faktiškumą bei pagrįstumą, bet ir sulaukti diskurso bendruomenės pritarimo, formuojant teigiamą adresato požiūrį į mokslininką ir jo argumentus (Koutsantoni 2004: 172). Tokiu būdu stiprinantys žymikliai padeda autoriui įtaigiai reikšti savo argumentus, o kartu įtvirtinti savo, kaip mokslininko, požiūrį diskurse.

Vis dėlto, retorinė pasakymo stiprinimo strategija nėra neutrali autoriaus / kalbėtojo pozicijos atžvilgiu: pasakymą stiprinančių žymiklių vartosena neretai laikoma sąmoninga ir manipuliatyvia strategija kurti poveikį adresantui (Hyland 1998b: 368). Tokia kalbinė konstrukcija iš esmės apriboja adresato interpretacinę laisvę: tvirtai pateiktas teiginys palieka mažai erdvės diskusijai ar abejonėms, todėl diskursas tampa ne toks dialogiškas (Hyland 1998: 5). Kitaip tariant, stiprinantys žymikliai dažnai suponuoja ne atvirą mokslinį dialogą, o vienašališką pozicijos primetimą, apsunkinantį galimybę skaitytojui / klausytojui kritiškai vertinti pateikiamą autoriaus / kalbėtojo poziciją. Toks diskurso dialogiškumo ribojimas gali būti traktuojamas kaip probleminis akademiniame diskurse, kur paprastai vertinamas nuosaikumas, kritinis mąstymas ir atvirumas kitoms interpretacijoms. Per didelis užtikrintumas savo teiginiais gali sukelti įspūdį, kad autorius nepalieka vietos alternatyvioms pozicijoms arba pervertina savo argumentus. Kaip pastebi Vold (2006: 74), tiek pasakymą stiprinantys, tiek švelninantys žymikliai (t. y. sąšvelniai) sudaro tik nedidelę akademinių tekstų leksikos dalį, nes daugiausia dominuoja neutrali, faktais paremta kalba. Tačiau, net ir būdami kiekybiškai negausūs, pasakymą stiprinantys žymikliai reikšmingai prisideda prie mokslinio diskurso tarpasmeniškumo kūrimo: jie padeda autoriui strategiškai valdyti skaitytojo interpretaciją, tačiau kartu kelia riziką sumažinti teksto atvirumą dialogui. Dėl šios priežasties kalbami žymikliai dažniausiai vartojami saikingai, derinant juos su sąšvelniais tam, kad būtų išlaikytas argumentų balansas ir išvengta perteklinio kategoriškumo (Serholt 2012; Dontcheva-Navrátilová 2016).

Jau minėta, kad pasakymą stiprinantys žymikliai kartais tiriami ir glaudžiai siejami su sąšvelniais. Kaip pažymi Hylandas, stiprinantys žymikliai kartu su iš esmės priešingą funkciją atliekančiais sąšvelniais prisideda prie autoriaus pozicijos raiškos mechanizmo kūrimo, leidžiančio strategiškai laviruoti tarp didesnio ir mažesnio įsitikinimo teiginiais raiškos. Pasitelkdamas šias retorines priemones, autorius / kalbėtojas gali pasirinkti, kada parodyti atsargumą ir apsidrausti, o kada – tvirtai reikšti poziciją ir visišką įsitikinimą teiginio teisingumu (Hyland 2005: 179). Šios priemonės, nors iš pažiūros priešingos, itin svarbios konstruojant akademinį diskursą: jos leidžia adresantui laviruoti tarp nuosaikumo ir įtikinamumo perteikiant

mokslo žinias, atlikto tyrimo rezultatus ir t. t. Sąšvelniai atveria erdvės abejonėms ar alternatyviems požiūriams (pvz., *galima manyti*, *tikėtina*), laikantis mandagumo principų ir išvengiant pernelyg kategoriškos pozicijos. Jie suteikia galimybę išlaikyti sąžiningumą ir intelektinį skaidrumą, pripažįstant, kad mokslinis žinojimas yra laikinas ar ribotas (Hyland 1998b: 238). Pasakymą stiprinantys žymikliai (pvz., *tikrai, neabejotinai*) priešingai – stiprina teiginio ilokucinę galią, perteikia užtikrintumą ir padeda autoriui įtvirtinti savo poziciją diskurse: autorius kuria ryžtingo ir įsitikinusio autoriteto įvaizdį (Hyland 2005a: 180). Taigi, neretai aptariamų priemonių derinimas nėra vertinamas kaip atsitiktinis, o kaip sąmoninga strategija, kurios tikslas – valdyti riziką akademinėje komunikacijoje: per menkas įsipareigojimas gali sumažinti argumento svorį, o per didelis – sukelti įtarimų dėl objektyvumo stokos. Tad autoriui tenka subtiliai derinti toną, atsižvelgiant į diskurso kontekstą, adresatą, žanrą ir tam tikros disciplinos normas. Tai padeda pasitikėti autoriumi: per stiprūs teiginiai gali ateityje pasirodyti klaidingi, todėl būtina saugotis perteklinio užtikrintumo (Hyland 1998b: 236–238). Todėl tyrimuose vis dažniau akcentuojama, kad būtent sąšvelnių ir stiprinamųjų žymiklių dinamika ir tarpusavio pusiausvyra yra vienas iš kertinių mokslinio teksto įtaigumo aspektų (Hu ir Cao 2011; Dontcheva-Navrátilová 2016; Farnia ir Gerami 2021; Donadio ir Passariello 2022, t. t.)

Akademiniame rašytiniame diskurse pasakymą stiprinantys žymikliai yra svarbi retorinė priemonė, leidžianti autoriui išreikšti tvirtą poziciją. Teigiama, kad akademinių tekstų autoriai pasitelkia šias retorines priemones siekdami pademonstruoti teiginių reikšmingumą bei pagrįstumą ir tokiu būdu užsitikrinti, kad skaitytojas pritaria autoriaus reiškiamai pozicijai (Hyland 2005: 179). Vartojant tokius žodžius kaip *aiškiai*, *neabejotinai*, *akivaizdu*, perteikiamas maksimalus tikrumas ir taip kuriamas užtikrinto autoriaus ir mokslininko įvaizdis, kuris turėtų sustiprinti argumentų įtaigumą skaitytojų akyse (Hyland 2005: 179). Pavyzdžiui, frazė „akivaizdu, kad gauti duomenys patvirtina hipotezę“ rodo, jog autorius nepalieka vietos abejonėms dėl rezultato: taip skaitytojui leidžiama suprasti, jog argumentai yra tvirti ir verti dėmesio. Pateiktas pavyzdys taip pat iliustruoja, kad stiprinamieji žymikliai akademiniame diskurse gali būti jungiami (*akivaizdu, patvirtina*), dar labiau pabrėžiant autoriaus įsitikinimą propoziciniu turiniu (Serholt 2012; Dontcheva-Navrátilová 2016).

Vartodami pasakymą stiprinančius žymiklius, akademinio diskurso kūrėjai pateikia svaresnių argumentų ir intensyviau įtraukia adresatą, nes pabrėžiamas bendras žinojimas ir kolektyvinis pritarimas tam, kas sakoma (Hyland 2005: 179). Tai atliepia teigiamo mandagumo strategijas: adresantas

tarytum sako skaitytojui ar klausytojui: „žinoma, jūs su manimi sutiksite, nes tai akivaizdu“. Taigi pasakymą stiprinantys žymikliai padeda formuoti autoritetingą, tvirtą diskurso toną, kuriuo akademiniame kontekste siekiama įtikinti adresatą teiginių teisingumu ir kartu įtvirtinti bendrą autorių bendruomenės poziciją (Wazni ir kt. 2023: 13)

Naujausi sakytinio akademinio diskurso tyrimai rodo, kad pasakymą stiprinantys žymikliai įvairiuose akademinės kalbos žanruose veikia kaip efektyvi retorinė priemonė kalbėtojo pozicijai perteikti, o jų vartosena reikšmingai priklauso nuo komunikacinių kalbėtojo tikslų. Diskurso žanruose, kuriuose kalbėtojo komunikacinis tikslas peržengia vien tik informacijos perdavimo ribas ir siejamas su siekiu paveikti adresatą, sustiprinti savo epistemologinę poziciją ar strategiškai konstruoti įtaigų pranešimo efektą, pasakymą stiprinantys žymikliai įgyja išskirtinę retorinę svarbą. Pavyzdžiui, Q. Zhou ir kt. (2025) atlikta 3MT žanro analizė parodė, kad šio tipo kalbėjime pasakymą stiprinantys žymikliai fiksuojami vidutiniškai 14 atvejų 1000 žodžių imčiai, t. y. reikšmingai (vidutiniškai 1,5 karto) dažniau nei sąšvelniai. Be to, nustatyta, kad šių žymiklių vartosena 3MT pristatymuose pasižymi panašiu vartojimo dažniu tiek tiksliųjų, tiek socialinių ir humanitarinių mokslų atstovų kalboje. Tokia tendencija leidžia daryti išvadą, jog, nepaisant mokslo srities, kuriai tyrėjas priklauso, šio žanro komunikacinis kontekstas (riboto laiko, viešas, konkursinis, orientuotas į idėjos perteikimo efektyvumą) skatina kalbėtojus dažniau pasitelkti pasakymą stiprinančius žymiklius kaip funkciškai motyvuotą retorinę priemonę, padedančią greitai ir aiškiai suformuluoti tvirtą poziciją, įtikinti teiginio atžvilgiu ir strategiškai pabrėžti komunikuojamo turinio vertę adresato akyse.

Skaitydami paskaitase dėstytojai dažniausiai turi kitokių komunikacinių prioritetų. Užuot momentiškai įtikinę, jie orientuojasi į ilgalaikį ryšio su auditorija užmezgimą, dalyko turinio perteikimą bei žinių sisteminimą. Dėstytojai dažnai perteikia ne tiek savo sukurtą, kiek bendruomenėje jau įsitvirtinusią, dažnai vadovėliuose kodifikuotą informaciją, kurios tikslumas nekelia abejonių ir nereikalauja nuolatinio stiprinimo. Todėl natūralu, kad pasakymą stiprinantys žymikliai paskaitų kalboje vartojami rečiau. Šią disertacijos autorės prielaidą patvirtina naujausi pasakymą stiprinančių žymiklių tyrimai. Pavyzdžiui, tiek paskaitose, dėstomose anglų kalba kaip užsienio (žr. Lasagabaster, Bier 2025), tiek gimtakalbių dėstytojų kalboje JAV universitetuose (Lee, Subtirelu 2015) pasakymą stiprinantys žymikliai identifikuojami kaip vieni rečiausiai vartojamų dėstytojų pozicijos žymiklių. Abu tyrimai rodo, kad šie vienetai vartojami gerokai rečiau nei sąšvelniai, o jų vidutinis dažnis siekia apie 6 atvejus 1000 žodžių (Lee, Subtirelu 2015;

Lasagabaster, Bier 2025). Kaip pažymi tyrėjai, pasakymą stiprinančių priemonių ribojimas dėstytojų kalboje gali būti traktuojamas kaip sąmoningas būdas skatinti dialogiškumą, mažinti formalaus akademinio kalbėjimo hierarchiškumą bei kurti labiau bendradarbiavimu grindžiamą santykį su auditorija (Lee, Subtirelu 2015: 60). Kiti mokslininkai šią tendenciją sieja ir su mandagumo raiška: ribotas pasakymą stiprinančių žymiklių vartojimas gali būti suprantamas kaip būdas išvengti galimos konfrontacijos, o kartu ir priemonė vengti pernelyg kategoriškos dėstytojo pozicijos perteikimo (Wazni ir kt. 2023: 13).

Vis dėlto pasakymą stiprinančių žymiklių retumas dėstytojų kalboje nereiškia, kad šios priemonės neturi funkcinės svarbos. Priešingai, nors ir kiekybiškai ribota, tyrėjų teigimu, šių vienetų vartosena dėstytojų kalboje yra strategiškai paskirstyta ir funkciškai motyvuota: pasakymą stiprinantys žymikliai tipiškai fiksuojami, kai dėstytojas pristato konceptualiai sudėtingą, dviprasmišką ar įvairiai interpretuotiną turinį (žr. Lasagabaster, Bier 2025: 144–145). Tokiais atvejais pasakymą stiprinantys žymikliai padeda aiškiau perteikti svarbius komunikuojamo turinio momentus, pabrėžti teorinius lūžius ar išskirti pagrindines disciplinos sąvokas, kurių supratimas būtinas tolesniam mokomajam turiniui įsisavinti (ibid.). Taip pat manoma, kad, pasitelkus šias priemones, ne tik struktūruojamas auditorijos dėmesys, bet ir formuojamas didesnis studentų pasitikėjimas dėstytoju kaip žinių šaltiniu ir disciplinos atstovu (žr. Wazni ir kt. 2023: 11–13). Taigi, matome, kad dėstytojams ir studentams tiesiogiai sąveikaujant, pasakymą stiprinantys žymikliai atlieka svarbų retorinį vaidmenį, o jų tikslinga vartosena dėstytojų kalboje išlieka aktuali kalbėtojo pozicijos analizei.

Empiriniai tyrimai rodo, kad pasakymą stiprinančių žymiklių vartojimas sakytinėje akademinėje kalboje kinta priklausomai nuo disciplinos. Išsami *BASE* tekstynu paremta analizė atskleidė, jog socialinių ir humanitarinių mokslų srityse dėstytojai dažniau vartoja tiek pasakymą stiprinančius, tiek pasakymą švelninančius žymiklius (t. y. sąšvelnius), palyginti su tiksliųjų ir gamtos mokslų atstovais (Yang 2014). Tai aiškinama tuo, kad humanitarinių ir socialinių mokslų srityse dažniau nagrinėjami kontekstiškai interpretuojami reiškiniai, dėl to kalbėtojai linkę aktyviau pasitelkti tiek pasakymą stiprinančius, tiek švelninančius žymiklius siekdami įtikinamai perteikti savo poziciją ir sulaukti adresanto pritarimo. Tiksliųjų ir gamtos mokslų srityse, kur dominuoja empirinis tikslumas, aiškiai apibrėžti tyrimo metodai ir kontrolės principai, įprasta glausta, faktus perteikianti raiška, todėl pozicijos žymėjimas minėtais vienetais ne toks intensyvus (Yang 2014: 69). Tai, kad kuo artimesnė tiksliesiems mokslams ir kuo labiau grįsta empiriniais

duomenimis disciplina, tuo mažesnis dėstytojų polinkis stiprinti savo teiginius, rodo ir kiti tyrimai. Pavyzdžiui, 36 universiteto paskaitų, vykusių keturiose Ispanijos universitetuose (anglų kalba kaip užsienio dėstymo kontekste), analizė parodė, kad istorijos dėstytojai pasakymą stiprinančius žymiklius vartojo statistiškai reikšmingai dažniau nei ekonomikos ar inžinerijos dėstytojai, o pastarieji šiuos vienetus vartojo rečiausiai (žr. Lasagabaster, Bier 2025). Išsami *MICASE* tekstyno duomenimis pagrįsta analizė atskleidė, kad socialinių mokslų dėstytojai – tiek gimtakalbiai, tiek dėstantys anglų kaip užsienio kalba – pasakymą stiprinančius žymiklius vartoja dažniau ne tik nei tiksliųjų mokslų, bet ir nei humanitarinių mokslų atstovai (žr. Wazni ir kt. 2023). Šie rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad net ir gretimos, epistemologiškai artimos mokslo sritys – tokios kaip humanitariniai ir socialiniai mokslai – gali gerokai skirtis dėstytojų retoriniu polinkiu stiprinti teiginius sakytinėje kalboje. Tai rodo, kad kalbinės pozicijos raiška paskaitose priklauso ne tik nuo plačiosios mokslo srities, bet ir nuo jos viduje veikiančių disciplinos tradicijų bei komunikacinių normų.

Kaip rodo empiriniai duomenys, universiteto dėstytojų kalboje pasakymą stiprinančių žymiklių vartosena labai priklauso nuo disciplinos konvencijų, skirtingai nei kituose sakytinio akademinio diskurso žanruose, pavyzdžiui, *3MT* pristatymuose (žr. Zhou ir kt. 2025), kuriuose kalbėtojai, nepaisant disciplinos, dažniau siekia vienodo tikslo – įtaigiai perteikti tyrimo esmę ir suformuoti stiprų įspūdį auditorijai. Tuo tarpu paskaitose disciplininis kontekstas daro kur kas didesnę įtaką kalbinėms raiškos strategijoms: skirtingose disciplinose stebimas nevienodas polinkis vartoti pasakymą stiprinančius žymiklius, o tai leidžia manyti, jog akademinio kalbėjimo stilius glaudžiai susijęs su kalbėtojų *disciplinine tapatybe*. Tokie rezultatai suponuoja, kad disciplininė variacija gali būti reikšmingas veiksnys, lemiantis kalbėtojo pozicijos raiškos skirtumus ne tik tarp pagrindinių mokslo sričių, bet ir jų viduje. Tai dar kartą paryškina šios disertacijos tyrimo analizės reikšmingumą: būtina sistemingai tirti disciplinų skirtumus, atsižvelgiant į tai, kokio pobūdžio žinios skirtingose disciplinose yra perteikiamos ir kokiais pažinimo principais grindžiama jų mokslinė samprata bei pozicijos raiška.

Naujausi tyrimai pabrėžia, kad pasakymą stiprinančių vienetų vartojimą lemia ne tik disciplina ar akademinio diskurso žanras, bet ir paties kalbėtojo savybės bei konkrečios komunikacinės aplinkybės. Pastebima, kad net nepriklausomai nuo to, kuriai mokslo sričiai dėstytojas atstovauja ar kokią discipliną dėsto, šių žymiklių vartoseną reikšmingai veikia kalbinis fonas. Empiriniai duomenys rodo, kad gimtąja anglų kalba kalbantys dėstytojai pasakymą stiprinančius žymiklius vartoja kelis kartus dažniau nei jų kolegos,

kuriems anglų kalba nėra gimtoji (Wazni ir kt. 2023: 7). Tai aiškinama tuo, kad gimtakalbiai dažniau jaučiasi kalbiškai ir pragmatiškai laisviau, geba tiksliau perteikti skirtingą įsitikinimo laipsnį ir efektyviau išnaudoja retorinius išteklius. Negimtakalbiai kalbėtojai gali sąmoningai vengti kategoriškumo ar tiesmukumo, rinkdamiesi saugesnes – dažniau apsidraudimo nei stiprinimo – formas.

Be to, svarbus ir kalbinės sąveikos pobūdis konkrečioje komunikacinėje situacijoje. Remiantis didelės apimties *MICASE* ir *BASE* tekstynų analize, nustatyta, kad kalbėjimo interaktyvumo lygis daro reikšmingą įtaką pasakymą stiprinančių žymiklių vartosenai. Itin interaktyviose situacijose – seminaruose, diskusijose ar auditorijos klausimų-atsakymų sesijose – dėstytojai dažniau stiprina savo poziciją ir argumentus, siekdami greitai reaguoti, atsakyti į iššūkius ir įtikinti klausytojus (Kashiha 2021; Wazni ir kt. 2023). Priešingai, monologiniuose žanruose, pavyzdžiui, paskaitose, kur komunikacija vyksta vienašališkai, stiprinamųjų žymiklių vartosena yra saikingesnė: čia dominuoja informacijos perteikimo funkcija, ne tokia aktuali poleminė ar įtikinamoji raiška.

Šie duomenys išryškina, kad pasakymą stiprinančių žymiklių vartojimas yra daugialypis reiškinys, priklausomas tiek nuo kalbėtojo tapatybės veiksnių (pvz., gimtosios kalbos), tiek nuo diskurso žanro dinamikos. Todėl šis lietuvių dėstytojų sakytinės akademinės kalbos tyrimas – įskaitant pasakymą stiprinančių žymiklių vartoseną – yra aktualus ir prasmingas, nes leidžia atskleisti, kaip šios raiškos priemonės realizuojamos dar nepakankamai ištirtame kalbiniame kontekste.

Atsižvelgiant į tai, kad iki šiol sisteminių tyrimų šia tema lietuviškojo sakytinio akademinio diskurso kontekste praktiškai nėra (išskyrus Maslauskienė 2023; 2024), šis tyrimas, pagrįstas reprezentatyviu 36 universitetinių seminarų tekstynu, reikšmingai papildo tarpkultūrinius sakytinio akademinio diskurso duomenis ir suteikia naujų įžvalgų apie retorinių strategijų taikymą Lietuvos aukštojo mokslo akademinėje komunikacijoje.

Lietuvių kalbotyroje įvairūs pasakymą stiprinantys žymikliai dažnai analizuojami kaip *pabrėžiamieji žodžiai* (žr. Šinkūnienė ir kt. 2020), *išraišką stiprinantys žymikliai* (Vaičienė 2022), o kai kurie jų priskiriami ir *autoriaus pozicijos adverbialų* kategorijai, kurią, kaip siūlo mokslininkai, būtų tikslinga išskirti lietuvių gramatikoje (Smetona, Usonienė 2012). Mokslininkų dėmesys dažniausiai sutelkiamas į šių vienetų metadiskurso funkcijų analizę, siekiant suprasti, kaip kalbiniai žymikliai prisideda prie diskurso struktūravimo, sąveikos kūrimo ir adresanto intencijų perteikimo (Ruskan, Maslauskienė

2023; Šinkūnienė 2014). Taip pat išsamiai tyrinėjama modalumo raiška, kur ypatingas dėmesys skiriamas episteminių ar evidencinių reikšmių niuansams (Usonienė 2007; Ruskan 2010; Šolienė 2013).

Iki šiol bene daugiausia lietuvių mokslininkų dėmesio skirta tam tikrų vienetų, galinčių funkcionuoti kaip pasakymo stiprinantys žymikliai, modalumui, pabrėžiant jų perteikiamas epistemines ir evidencines reikšmes (Usonienė 2007; Ruskan 2010; Šolienė 2013). Pavyzdžiui, tokie tipiniais pasakymą stiprinančiais žymikliais laikomi vienetai kaip *be abejo*, *būtinai*, *neišvengiamai* (žr. Ruskan, Maslauskienė 2023) lietuvių kalbotyroje išsamiai analizuoti kaip episteminiai adverbialai (Usonienė 2007; Šolienė 2013). Pasakymą stiprinančių žymiklių grupėje svarbus vaidmuo tenka ir evidencialumo žymikliams, žymintiems informacijos šaltinį. Tokie vienetai kaip predikatinę funkciją atliekantys bevardės giminės būdvardžiai (*aišku*, *akivaizdu*, *ryšku*) ar prieveiksmiai (*aiškiai*, *akivaizdžiai*, *ryškiai*) sustiprina teiginių įtikinamumą ir argumentacijos aiškumą (Ruskan, Maslauskienė 2023). Šių žymiklių vartosena reikšmingai prisideda prie kuriamo diskurso įtaigumo, todėl yra laikoma reikšminga kuriant akademinį diskursą.

Pasakymą stiprinančių žymiklių grupei priskiriami ir vadinamieji pabrėžiamieji žodžiai (angl. *emphasiser* arba *intensifier*), tokie kaip *labai*, *rimtai*, *ypatingai*, *žiauriai* (Šinkūnienė ir kt. 2020; Ruskan, Maslauskienė 2023). Mokslininkų teigimu, šie žymikliai išryškina teiginių svarbą, padeda pabrėžti įsitikinimą, emocinį įsitraukimą ar išskirtinį tam tikrų teiginių reikšmingumą (ibid.). Tokiu būdu jie ne tik stiprina diskurso ekspresyvumą, bet ir veikia adresato suvokimą, kuria diskurso įtaigumą.

Akcentuotina, kad sustiprinti teiginius galima ir tam tikrais veiksmažodžiais (Šinkūnienė 2014; Ruskan, Maslauskienė 2023). Mokslininkai pažymi, kad kaip pasakymą stiprinantys žymikliai gali funkcionuoti veiksmažodžiai, savo semantika perteikiantys „rodymo“ (pvz., *(pa)rodyti, (pa)demonstruoti, atskleisti*), „matymo“ (pvz., *matyti, pastebėti*), ir „patvirtinimo“ (pvz., *(pa)tvirtinti, (pa)liudyti*) reikšmes (žr. Ruskan, Maslauskienė 2023: 108). Šie veiksmažodžiai ne tik perteikia kalbėtojo užtikrintumą, bet ir padeda atkreipti adresato dėmesį į turimus duomenų šaltinius, tokius kaip mokslinių tyrimų rezultatai. Tai leidžia pabrėžti, jog kalbėtojas iš tiesų turi pagrindą vertinti aptariamus reiškinius užtikrintai.

Tačiau tenka pripažinti, kad iki šiol visi šie tyrimai atlikti remiantis daugiausia rašytinės akademinės lietuvių kalbos duomenimis. Tai, kaip sakytinėje akademinėje komunikacijoje – ypač seminarų metu – dėstytojai stiprina savo teiginius, pabrėžia argumentų svarbą ir kuria įtaigą, vis dar lieka neatskleista ir neištirta. Dėl šios priežasties būtina atkreipti dėmesį į sakytinį

akademinį diskursą, siekiant suprasti, kaip kalbėtojo pozicija žymima natūralioje dėstymo aplinkoje.

Remiantis kitų mokslininkų atliktais tyrimais (pvz., Šinkūnienė 2014; Ruskan, Maslauskienė 2023), analizuojant lietuvių dėstytojų kalbą, apžvelgiami prototipiniai pasakymą stiprinantys žymikliai, reiškiami prieveiksmiais ir aplinkybiniais žodžiais, leksiniais veiksmažodžiais, būdvardžiais ir daiktavardžiais. Ypatingas dėmesys skiriamas vienetų, perteikiančių modalines reikšmes, epistemiškumo ir evidencialumo raiškai.

2.3.3 Vertinamieji žymikliai

Vertinamieji žymikliai[9] (angl. *attitude markers*) yra neatsiejama Hylando (2005a) metadiskurso modelio dalis, siejama su rašytojo ar kalbėtojo požiūrio raiška į pateikiamus teiginius. Šie kalbiniai elementai atlieka svarbų vaidmenį akademiniame diskurse, nes padeda perteikti autoriaus vertinimą, emocinį santykį su nagrinėjamais reiškiniais bei moksliniuose tekstuose esančią argumentaciją (Hyland: 2005). Tipiškai vertinamieji žymikliai yra realizuojami įvairiomis kalbos dalimis, išreiškiančiomis autoriaus požiūrį, t. y. veiksmažodžiais (pvz., *sutikti*, *tikėtis*, *teikti pirmenybę*), būdvardžiais (pvz., *pagrindinis*, *kritinis*) ir prieveiksmiais (pvz., *gerai*) (Hyland 2005a). Be to, naujesni akademinio diskurso tyrimai rodo, kad daiktavardžiai (*sudėtingumas, tinkamumas, noras*) taip pat gali funkcionuoti kaip vertinamieji žymikliai (Soylu ir kt. 2023).

Hylando (2005a) vertinamųjų žymiklių kategorija persidengia ir konceptualiai sąveikauja su kitomis artimomis sąvokomis, kurias įvairūs tyrėjai vartoja kalbėtojo/rašytojo subjektyviai pozicijai diskurse apibūdinti. Hylando (2005a) *vertinamųjų žymiklių* (angl. *attitude markers*) sąvoka yra siauresnė nei pats *vertinimas*[10] (angl. *evaluation*) (Thompson, Hunston 2000), *vertinimas*[11] (angl. *appraisal*) (Martin 2000), ar *autoriaus požiūris*[12] (angl. *attitudinal stance*) (Conrad, Biber 2000). Skirtingai nei *vertinimas* (angl. *evaluation*), apimantis visas diskurso strategijas, susijusias su autoriaus požiūriu ir emocijomis, įskaitant ir episteminę autoriaus poziciją (Thompson, Hunston 2000: 6–8), Hylandas vertinamuosius žymiklius apibrėžia kaip konkrečius kalbinius vienetus (dažniausiai prieveiksmius, būdvardžius,

[9] Terminas *vertinamieji žymikliai*, kaip atitikmuo terminui „attitude markers“ Hylando metadiskurso modelyje (2005b), pavartotas lietuvių tyrėjų darbuose (Šinkūnienė 2014; Liepinytė-Kytrienė 2018; Vaičienė 2022; Mingaudaitė 2024). Todėl šis terminas vartojamas ir šioje disertacijoje.

[10] Lietuviškas termino *evaluation* atitikmuo S. Jakimovienės (2019).

[11] Lietuviškas termino *appraisal* atitikmuo S. Jakimovienės (2020).

[12] Lietuviškas termino *attitudinal* stance atitikmuo A. Ruskan (2020).

veiksmažodžius), kurie aiškiai rodo kalbėtojo ar autoriaus emocinį ar vertybinį santykį su teiginiu (Hyland 2005: 178). Hylando (2005a) teorinė metadiskurso prieiga susitelkia į lingvistinį žymėjimą – kaip konkrečios kalbinės formos padeda perteikti vertinimą, o ne į vertinimo struktūrą diskurso lygmeniu. Vertinamieji žymikliai yra viena iš metadiskurso sudedamųjų dalių, kurios kartu su kitais autoriaus / kalbėtojo pozicijos žymikliais padeda konstruoti adresato ir adresanto santykį diskurse (Hyland 2005: 176–180).

Vertinamieji žymikliai yra svarbios tarpasmenės raiškos priemonės, leidžiančios autoriui ar kalbėtojui žymėti emocinį arba vertybinį santykį su teiginiu. Tokie kalbiniai vienetai – dažniausiai prieveiksmiai, būdvardžiai ar leksiniai veiksmažodžiai – padeda sustiprinti diskurso įtaigumą, atkreipiant adresato dėmesį į *esminius* nagrinėjamo klausimo aspektus ir perteikiant juos kaip *svarbius*, *išskirtinius* ar *vertus* auditorijos dėmesio (Hyland 1998: 2). Be to, jie padeda perteikti emocinę reakciją – pavyzdžiui, *nuostabą*, *nusivylimą* ar *susižavėjimą* – ir tokiu būdu paskatinti adresato įsitraukimą į diskursą, interpretaciją ar kritinį svarstymą (ibid.). Anot akademinio diskurso tyrėjų, vertinamieji žymikliai ypač reikšmingi akademiniame kontekste, kai siekiama išryškinti aptariamų reiškinių svarbą, nurodyti kitų autorių tyrimų trūkumus ar parodyti tyrimo naujumą (Azar, Hashim 2019; Soylu ir kt. 2023; ir kt.).

Vertinamųjų žymiklių vartojimas akademiniame diskurse neatsiejamas nuo autoriaus pozicijos ir pastangų kurti tarpasmenį ryšį su auditorija. Kaip pažymi Hylandas (2011: 199), šie žymikliai padeda autoriui parodyti pritarimą tam tikroms vertybėms ar disciplininėms nuostatoms, taip įtvirtinant save kaip tam tikros *akademinės bendruomenės* narį. Jie atlieka ne tik stilistinę ar ekspresyvią funkciją, bet ir padeda adresatui geriau suprasti autoriaus poziciją diskurse – tai yra, kaip siūloma vertinti konkrečius faktus, argumentus ar analizės kryptis. Vertinamieji žymikliai taip pat stiprina konstruojamo diskurso įtaigumą, nes leidžia autoriui parodyti ir pagrįsti išsakytą požiūrį, siekiant paveikti skaitytojo ar klausytojo vertinimą (Hyland 2005a; Cao, Hu 2014).

Empiriniai akademinio diskurso tyrimai rodo, kad vertinamieji žymikliai nėra dažniausia autoriaus pozicijos raiškos priemonė, tačiau jų dažnumas paprastai viršija daugelio kitų autoriaus pozicijos ir santykio su adresatu žymiklių dažnį. Moksliniame tekste jie pasitaiko vidutiniškai 4–6 kartus 1000 žodžių imčiai (pvz., Hyland 2011; Hyland, Jiang 2018). Tačiau jų pasiskirstymas skirtingose disciplinose yra nevienodas: humanitarinių ir socialinių mokslų diskursuose jie vartojami dažniau nei gamtos ar tiksliųjų mokslų tekstuose (Hyland, Tse 2004; McGrath, Kuteeva 2012; Birhan 2020). Tai yra natūralu, nes disciplinose, kur mokslinės tiesos tipiškai grindžiamos

interpretacija, o ne empiriškai patikrinamais faktais, autoriui reikia aktyviau naudotis retorinėmis priemonėmis, įskaitant ir vertinamuosius žymiklius, kad galėtų įtikinti auditoriją savo teiginių pagrįstumu (Wei ir kt. 2016: 199).

Šiuolaikiniai tyrimai taip pat siūlo tikslesnę vertinamųjų žymiklių klasifikaciją, padedančią analizuoti jų funkcijas įvairiuose diskurso žanruose. M. Soylu ir kt. (2023) siūlo skirstymą į tris pagrindines kategorijas: svarbos žymikliai (angl. *significance*), kurie paryškina aptariamų reiškinių aktualumą; emociniai žymikliai (angl. *emotion*), perteikiantys autoriaus jausminę reakciją; ir kritinio vertinimo žymikliai (angl. *assessment*), padedantys išreikšti pritarimą ar nepritarimą kitų pozicijoms. Empiriniai tyrimai rodo, kad svarbos žymikliai dažniausiai dominuoja akademiniuose tekstuose, nes jie leidžia aiškiai suformuluoti, kodėl aptariamas reiškinys yra vertas analizės ar dėmesio (Benraiss 2023; Soylu ir kt. 2023).

Taigi, akivaizdu, kad vertinamieji žymikliai atlieka svarbią retorinę ir diskurso funkciją moksliniame tekste: jie leidžia autoriui ne tik išreikšti savo poziciją, bet ir paveikti auditorijos interpretacijas. Nors šių žymiklių vartosena priklauso nuo disciplinos ir žanro, jie išlieka itin reikšmingi akademinėje argumentacijoje, ypač tose srityse, kur žinios grindžiamos interpretacija, o ne vien faktų konstatavimu.

Tačiau, priešingai nei rašytinis akademinis diskursas, kuriame vertinamųjų žymiklių funkcijos yra išsamiai aprašytos ir empiriškai pagrįstos, sakytinė akademinė kalba, ypač vertinimo aspektu, iki šiol išlieka santykinai menkai ištirta. Atsižvelgiant į tai, kad universiteto dėstytojų kalba – paskaitos, seminarai – sudaro vieną iš reprezentatyviausių ir empiriškai dažniausiai tiriamų sakytinio akademinio diskurso formų (Mauranen 2001; Hyland 2009; Lin 2015), šis kontekstas suteikia patikimą pagrindą vertinimo raiškos analizei gyvoje akademinėje komunikacijoje.

Empiriniai tyrimai rodo, kad universiteto paskaitose ir seminaruose vertinamieji žymikliai vartojami rečiau nei savęs įvardijimo vienetai, sąšvelniai ar pasakymą stiprinantys žymikliai: jų fiksuojama vidutiniškai 1–2 kartus 1000 žodžių (Lee, Subtirelu 2015: 60; Kashiha 2021: 356; Lasagabaster, Bier 2025: 142). Manoma, kad šį skirtumą lemia tai, jog dėstytojai dažnai pasitelkia nekalbines priemones (intonaciją, gestus ar mimiką) vertinimui perteikti, ir kalbinėmis priemonėmis labiau linkę koncentruotis į perteikiamo turinio aiškumą bei objektyvumą (Lee, Subtirelu 2015: 60).

Tyrimai atskleidžia, kad dažniausi vertinamieji žymikliai dėstytojų kalboje yra tie, kuriais dėstytojai perteikia aptariamų reiškinių *svarbą* (todėl dažniausiai fiksuojami vertinamieji žymikliai yra žodžiai *svarbus* „important“, *svarbu* „importantly“, taip pat vienetai, žymintys asmeninį

dėstytojo susidomėjimą pateikiama informacija – *įdomus* „interesting“ ir *įdomiai* „interestingly“) (Lasagabaster, Bier 2025: 145). Tokio pobūdžio vienetai yra multifunkcionalūs: akcentuojant svarbius ir įdomius reiškinius, susipina pragmatinės subjektyvaus vertinimo ir diskurso struktūravimo funkcijos (Deroey 2015: 52). Dėstytojai, akcentuodami analizuojamų reiškinių svarbą ir reikšmingumą, dažniausiai vertina ne pačius objektus ar reiškinius išoriniame pasaulyje, o diskurso elementus – idėjas, argumentus, pozicijas ir panašiai (Deroey 2015: 52). Kaip pažymi Deroey, remdamasi Hunston (2000) įžvalgomis, tokia kalbinė raiška atskleidžia dėstytojo, kaip diskurso konstruotojo, o ne tik informacijos pateikėjo, vaidmenį (Deroey 2015: 52). Kadangi reikšmingumo akcentavimas padeda išskirti esminius pateikiamos informacijos aspektus, natūralu, kad humanitariniuose moksluose, kur daugiau dėmesio skiriama reiškinių interpretacijai, šių vienetų vartojimas yra ryškesnis (Lasagabaster, Bier 2025: 145). Empiriniai tyrimai patvirtina, kad vertinamųjų žymiklių vartojimo dažnis yra didžiausias humanitarinių mokslų paskaitose, šiek tiek mažesnis – socialinių mokslų srityje, o mažiausias – tiksliųjų mokslų disciplinose (Yu, Zeng 2023; Lasagabaster, Bier 2025). Pavyzdžiui, istorijos paskaitose vertinamųjų žymiklių vartojimas vidutiniškai du kartus didesnis nei ekonomikos srityje, ir beveik keturis kartus didesnis nei inžinerijos disciplinose (Lasagabaster, Bier 2025). Šie skirtumai atskleidžia, kaip retorinės disciplinos konvencijos lemia vertinimo raišką, jos pobūdį ir funkcijas sakytinėje akademinėje dėstytojų kalboje.

Dėstytojų kalbos tyrimai atskleidžia, kad vertinamųjų žymiklių vartosena dėstytojų kalboje kinta priklausomai nuo kalbinio ir kultūrinio konteksto. Kinų dėstytojai, dėstantys anglų kalba, šiuos žymiklius vartoja rečiau nei gimtakalbiai anglų dėstytojai: kinų kalba pasižymi didesniu santūrumu ir mažesniu emocionalumu, o tai siejama su kultūrinėmis akademinės komunikacijos normomis (Yu, Zeng 2023). Panašios tendencijos fiksuotos lyginant ispanakalbių ir anglakalbių medicinos paskaitas: anglų kalba dėstomose paskaitose vertinimo raiška labiau išplėtota ir įtraukianti auditoriją, o ispanų kalba – santūresnė, labiau orientuota į informacijos perteikimą (Bellés-Fortuño 2017). Net ir stebint tuos pačius dėstytojus, dėstančius tą patį studijų dalyką skirtingomis kalbomis (anglų ir katalonų), pastebėti ryškūs vertinimo raiškos skirtumai: dėstant anglų kalba raiška buvo neutralesnė, o gimtąja – emociškai turtingesnė (Aguilar-Pérez, Khan 2023). Tokie duomenys patvirtina, kad kalbinė dėstytojo tapatybė, gimtoji kalba ir kultūrinis kontekstas daro reikšmingą įtaką tam, kaip reiškiamas vertinimas sakytinėje akademinėje kalboje.

Minėti empiriniai tyrimai leidžia daryti išvadą, kad dėstytojų kalbinė raiška ir vertinimo strategijos priklauso ne tik nuo disciplinos normų ar žinių

perteikimo modelių, bet ir nuo platesnių kalbinių bei kultūrinių veiksnių. Vis dėlto iki šiol lietuvių dėstytojų sakytinė kalba vertinimo raiškos požiūriu nėra sistemiškai tiriama. Disertacijoje pristatomu tyrimu siekiama užpildyti spragą, analizuojant humanitarinių ir socialinių mokslų sričių dėstytojų kalbą Vilniaus universiteto seminaruose. Tyrimas svarbus ne tik nacionaliniame, bet ir tarptautiniame akademinės komunikacijos tyrimų kontekste: jis prisideda prie supratimo apie tai, kokia vertinimo raiška skirtingų kalbų ir kultūrų atstovų sakytinėje aukštojo mokslo komunikacijoje, įskaitant ir mažesnių kalbų bendruomenes.

2.3.4 Savęs įvardijimas

Savęs įvardijimas[13] (angl. *self-mention*) laikomas viena ryškiausių ir tiesioginių autoriaus ar kalbėtojo pozicijos raiškos priemonių akademiniame diskurse (Ivanič 1998; Hyland 2001). Ši retorinė strategija, dažniausiai realizuojama pirmojo asmens formomis, leidžia autoriui ne tik išlikti matomam diskurso struktūroje, bet ir kurti santykį su adresatu bei platesne akademine bendruomene (žr. Kuo 1999).

Dar visai neseniai akademinis diskursas buvo siejamas su beasmeniu, objektyvumu grindžiamu rašymo stiliumi, kuriame autoriaus balsas turėjo būti kuo mažiau pastebimas. Tačiau pastaraisiais dešimtmečiais vis daugiau dėmesio skiriama *autoriaus pozicijos*, *tapatybės* ir *balso* svarbai akademiniame diskurse. Pripažįstama, kad visiškai atsiriboti nuo autoriaus pozicijos neįmanoma, nes rašymas visada turi asmeninį, autoriaus patirties krūvį. Kaip teigia Ivanič (1998), rašymas nėra tik techninis įgūdis – tai procesas, kuriame neišvengiamai atsispindi autoriaus tapatybė bei asmeninė patirtis:

> *Visa mūsų rašytinė veikla yra paveikta gyvenimo istorijų. Kiekvienas žodis, kurį parašome, žymi susidūrimą – galbūt net kovą – tarp mūsų praeities patirties ir reikalavimų, kuriuos kelia kontekstas, kuriame rašome. Rašymas nėra neutrali veikla, kurią galima tiesiog išmokti kaip fizinį įgūdį – ji apima kiekvieną rašančiojo daugialypės tapatybės dalelę*[14] (Ivanič 1998: 181).

[13] Lietuviškas termino *self-mention* atitikmuo Šinkūnienės (2014).

[14] Orig. tekstas: „All our writing is influenced by our life histories. Each word we write represents an encounter, possibly a struggle, between our multiple past experience and the demands of a new context. Writing is not some neutral activity which we just learn like a physical skill, but it implicates every fibre of the writer's multifaceted being." (Ivanič 1998: 181).

Savęs įvardijimas yra būtinas plėtojant mokslinę argumentaciją, nes aiški autoriaus pozicija padeda pagrįsti teiginius ir sustiprinti argumentų įtikinamumą (Hyland 2001; Afsari, Kuhi 2016; Tao 2021). Tokiu būdu ši strategija tampa svarbiu įrankiu, leidžiančiu autoriui konstruoti patikimą savo, kaip tyrėjo, įvaizdį, atskleisti turimas kompetencijas, pabrėžti asmeninį indėlį į tam tikros disciplinos žinių kūrimą bei siekti pripažinimo akademinėje bendruomenėje (Hyland 2001; Afsari, Kuhi 2016; Tao 2021 ir kt.). Savęs įvardijimas suteikia galimybę išlaikyti vadinamąjį *autoriaus matomumą* (angl. *authorial visibility*) ir įtaigiai formuoti bei įtvirtinti savo *tapatybę* (angl. *authorial identity*) disciplinoje. Tokia raiška taip pat padeda perteikti *autoriaus poziciją*, kitaip tariant – *autoriaus balsą* (angl. *authorial voice*) (Ivanič 1998; Kuo 1999; Hyland 2001; Dontcheva-Navrátilová 2013).

Per pastaruosius kelis dešimtmečius savęs paminėjimo raiška akademiniuose tekstuose sulaukė plataus mokslininkų dėmesio, o dauguma tyrimų buvo skirti rašytinio akademinio diskurso analizei (Kuo 1999; Hyland 2001). Bendrai pripažįstama, kad savęs paminėjimas yra svarbi autoriaus pozicijos ir sąveikos su adresatu raiškos priemonė, leidžianti autoriui strategiškai konstruoti tapatybę tekste: išreikšti tvirtas nuostatas, pabrėžti savo indėlį mokslui ir siekti pripažinimo akademinėje bendruomenėje (Kuo 1999: 79). Pavyzdžiui, remdamasis išsamiu empiriniu tyrimu, Hylandas (2002a: 1100) išskyrė penkias pagrindines situacijas, kuriose autoriai dažniausiai vartoja pirmąjį asmenį – tyrimo tikslo nurodymą, metodologijos aiškinimą, rezultatų pristatymą, argumentacijos plėtojimą ir išvadų apibendrinimą – akivaizdu, kad tai esminės mokslinio tyrimo struktūros dalys.

Mokslinėje literatūroje vis dažniau pabrėžiama, kad įvardžio *aš* vartojimas akademiniame diskurse nėra nereikšmingas pasirinkimas: tai strategiškai svarbi *autoriaus tapatybės* konstravimo priemonė, turinti tiesioginę įtaką reikšmės kūrimui ir įspūdžiui, kad autoriaus mintys patikimos. Atlikti tyrimai rodo, kad savęs paminėjimas nėra vienalytis reiškinys – tai lanksti, prasminga ir strategiškai motyvuota pozicijos raiška, leidžianti autoriui valdyti savo poziciją akademinėje bendruomenėje (Ivanič 1998; Tang, John 1999; Hyland 2001; 2002 ir kt.). Pasak Ivanič (1998: 307), egzistuoja tam tikras autoriaus balso raiškos kontinuumas : nuo visiško *aš* vengimo tekste, iki vis ryškesnio ir stipresnio autoriaus balso įtvirtinimo – pirmiausia, *aš*, siejamo su teksto struktūravimu, *aš*, siejamo su tyrimo procesu, ir galiausiai – *aš*, siejamo su kognityviniais veiksmais, kai autoriaus balsas stiprina tyrimo argumentaciją. Idėją, kad autoriai, save įvardydami moksliniame tekste, poziciją reiškia nevienodai– nuo beveik neutralios kalbėtojo laikysenos iki stiprios, aiškiai išreikštos autorinės tapatybės,

išplėtojo ir Tang bei John (1999). Jų atlikta išsami akademinio rašytinio diskurso analizė suteikė galimybę suformuoti vieną pirmųjų sisteminių mokslinio teksto autoriaus pozicijos įvardijant save tipologiją, kuri susideda iš šešių tipinių autoriaus prisiimamų vaidmenų, kurie perteikia skirtingus autoriaus balso stiprumo laipsnius:

Vaidmuo „*Aš* kaip atstovas“ (angl. *I as the representative*) siejamas su tokiu rašymo stiliumi, kai vengiama reikšti poziciją, o veikiau remiamasi bendra žmonių patirtimi ar dalykais, žinomais diskurso bendruomenėje. Šis vaidmuo siejamas ir su pastebimu autorių noru vartoti *mes*, siekiant tarsi pasislėpti už diskurso bendruomenės, vengiant savo, kaip originalių minčių turinčio mokslininko, pozicionavimo. Akivaizdu, kad tai yra laikoma silpniausia autoriaus balso forma, artima neutraliam nuasmenintam diskursui (Tang, John 1999: 27).

Vaidmuo „*Aš* kaip vedlys“ (angl. *I as the guide*) pirmiausia susijęs su autoriaus vaidmeniu pačioje diskurso struktūroje: ši pozicija rodo autoriaus orientaciją į adresatą ir polinkį padėti suvoktitekstą, aiškiai nurodant teksto struktūrą ir loginius ryšius. Užimdamas šį vaidmenį autorius padeda skaitytojui orientuotis tekste, nurodo, kur kreipti dėmesį, išryškina svarbiausius argumentacijos aspektus ar pavyzdžius ir nukreipia skaitytoją prie bendros išvados, arba „kelionės tikslo“ link. Šis autoriaus vaidmuo diskurse dažnai realizuojamas vartojant mentalinius veiksmažodžius (pvz., *pastebėti, atkreipti dėmesį*) (Tang, John 1999: 27–28). Pažymėtina, kad ši autoriaus pozicija labiausiai siejama su aprėpiamąja *mes* vartosena, kadangi autorius, vis dar vengdamas save išskirti vienaskaitos pirmuoju asmeniu *aš*, suponuoja „kelionę per tekstą“ kaip bendrą patirtį su skaitytoju, kurios metu skaitytojas yra tarsi kviečiamas kartu pažvelgti į analizuojamus reiškinius ir juos „matyti“ taip, kaip juos „mato“ autorius.

Vaidmuo „*Aš* kaip architektas“ (angl. *I as the architect*) dažniausiai reiškiamas vienaskaitos pirmuoju asmeniu (*aš*) ir išryškina autorių kaip atsakingą už teksto planavimą, struktūravimą ir organizavimą. Tokiu atveju autorius ne tik perteikia informaciją, bet ir aktyviai formuoja teksto eigą bei loginę sandarą. Nors šis vaidmuo tam tikrais aspektais panašus į *vedlio* vaidmenį, esminis skirtumas yra tas, kad *architektas* įvardija save kaip aktyvų diskurso konstruotoją (pvz., *toliau aš apžvelgsiu <...>*). Dėl šios priežasties *architekto* vaidmuo laikomas stipresniu ir konceptualiai svarbesniu autoriaus pozicijos atžvilgiu (Tang, John 1999: 28).

Vaidmuo „*Aš* kaip tyrimo proceso pasakotojas“ (angl. *I as the recounter of the research process*) pabrėžia autoriaus, kaip mokslininko, indėlį į atliktą tyrimą. Užimdamas šį vaidmenį autorius aprašo konkrečius veiksmus, kuriuos

atliko vykdydamas savo tyrimą, – tipiškai tai susiję su mokslininko aprašomo tyrimo metodologija. Tokiais atvejais vienaskaitos pirmas asmuo dažniausiai vartojamas kartu su būtojo laiko veiksmažodžiais, nusakančiais konkrečius veiksmus (pvz., *surinkau duomenis*). Įvardijant save pabrėžiamas ne tik autoriaus, kaip teksto kūrėjo, bet ir mokslininko, atlikusio tyrimą, indėlis į tyrimų lauką (Tang, John 1999: 28).

Vaidmuo„*Aš* kaip nuomonės reiškėjas“ (angl. *I as the opinion-holder*) išryškėja, kai mokslinio teksto autorius išsako savo požiūrį, vertinimą ar emocinį santykį su jau žinomais faktais ar pripažinta informacija – pavyzdžiui, pritardamas ar nepritardamas tam tikram teiginiui, parodydamas susidomėjimą ar kritinę nuostatą. Tipiškai šis vaidmuo atsiskleidžia, kai *aš* yra derinamas su veiksmažodžiais, nusakančiais kognityvinius procesus – t. y. kritinį mąstymą ir vertinimą (pvz., *aš manau, kad* <...>). Pasitelkdamas šią raišką, autorius aiškiai įtvirtina savo interpretacinę poziciją tekste.

Vaidmuo „*Aš* kaip idėjos sumanytojas“ (angl. *I as originator*) yra stipriausia autorinio balso forma, kai autorius ne tik tiesiogiai įvardija save akademiniame diskurse, bet ir siekia įtvirtinti originalią idėją ar teiginį. Esminis šio vaidmens aspektas – tai, kad autorius ne tik perteikia informaciją, bet ir sąmoningai ją pateikia kaip naują, originalų dalyką, kurį jis sugalvojo, t. y. pabrėžti atsakomybę už savo tyrimo ar artikuliuojamos minties naujumą. Pasak mokslininkių, šis vaidmuo ne tik atspindi stipriausią autorinę poziciją, bet ir atskleidžia autoriaus siekiamybę konstruoti savo, kaip aktyvaus žinių kūrėjo, tapatybę akademiniame diskurse (Tang, John 1999: 29).

Šie autoriaus vaidmenys atskleidžia, kad savęs paminėjimas akademiniame diskurse nėra statiškas reiškinys: tai lanksti, prasminga ir strategiškai motyvuota retorinė priemonė, leidžianti autoriui strategiškai valdyti savo poziciją konkrečioje akademinėje bendruomenėje.

Minėtą autoriaus vaidmenų koncepciją (Tang, John 1999) išplėtojo mokslininkė Vladimirou (2007), kuri pateikė keturių autorinių vaidmenų modelį: autorius kaip tyrėjas (angl. *Author-as-Researcher*), argumentuotojas (angl. *Author-as-Arguer*), vedlys (angl. *Author-as-Guide*) ir bendruomenės narys (angl. *Author-as-Member*).

Vaidmuo „*Aš* kaip tyrėjas“ (angl. *I as Researcher*) yra dažniausias, kai autorius tiesiogiai išreiškia save kaip tyrimo autorių ir vykdytoją. Šis vaidmuo siejamas tiek su rezultatų pristatymu, tiek su asmeninių pozicijų pateikimu ar argumentų dėstymu. Nors iš pirmo žvilgsnio tai vienalytė kategorija, ji apima platų autoriaus pozicijos spektrą: nuo stiprios argumentacijos iki struktūrinių teksto aspektų įvardijimo. Ši kategorija funkciškai galėtų atitikti kelias Tang

ir John (1999) siūlomas roles: *aš kaip vedlys*, *aš kaip architektas* ir *aš kaip nuomonės reiškėjas* (Vladimirou 2007: 144–145).

„Neapibrėžtasis *aš*“ (angl. *I indefinite*) nurodo ne konkretų autorių, bet yra vartojamas neapibrėžtam referentui žymėti, t. y. apibendrintai kalbant apie žmones apskritai. Tokie atvejai yra artimi Tang ir John (1999) kategorijai *aš kaip atstovas*, todėl iš esmės galima daryti prielaidą, kad šiuo atveju perteikiama ne tokia stipri, kaip kitais atvejais, autoriaus pozicija (Vladimirou 2007: 145)

Kategorijai „biografinis *aš*“ (angl. *I biographical*) priskiriami atvejai, kai autorius kalba apie save ne kaip tyrėją ar akademinės bendruomenės narį, bet kaip apie asmenį už akademinio vaidmens ribų. Tai gali būti asmeninės patirties, gyvenimo aplinkybių ar individualių motyvų paminėjimas. Nors tradicinis akademinis diskursas dažnai riboja subjektyvumą, tyrėja Vladimirou (2007) pabrėžia, kad biografinis „aš“ yra svarbi autorinės tapatybės dimensija, leidžianti ne tik sustiprinti teksto autentiškumą ar pagrįsti tyrimo pasirinkimus, bet ir atskleisti autoriaus poziciją – ne vien kaip mokslininko ar teksto autoriaus, bet ir kaip žmogaus.

Savęs paminėjimo forma „*Aš* padėkose“ (angl. *I in acknowledgements*) artima *biografiniam aš*, tačiau ją autorė išskiria kaip atskirą dėl ypatingo funkcionavimo tarpasmeniu lygmeniu (Vladimirou 2007). Tokie pasakymai kaip „norėčiau padėkoti...“ ne tik išreiškia padėką, bet ir atskleidžia socialinius bei bendruomeninius ryšius, mokslinę priklausomybę, bendradarbiavimo modelius.

Nors daugelis tyrimų skirti rašytinės kalbos analizei, sakytiniame akademiniame diskurse (paskaitos, seminarai, konferencijų pranešimai) taip pat gausu savęs paminėjimo pavyzdžių. Tyrimai atskleidžia, kad, bendrai vertinant, asmens raiškos esama daug daugiau sakytinėje kalboje nei rašytinėje (Biber ir kt. 1999). Sakytinio akademinio diskurso tyrimai rodo, kad dėstytojų kalboje asmeninių įvardžių vartojimas atlieka svarbią interaktyvią funkciją: pasirinkdami „aš“, „mes“ ar „tu/jūs“, dėstytojai netiesiogiai nurodo, kaip jie konceptualizuoja save ir studentų auditoriją, kartu signalizuoja klausytojui, kokio artumo ryšį tikisi su juo sukurti (Rounds 1987a; 1987b; Fortanet 2004; 2006).

Bene aktualiausias šiam tyrimui, nagrinėjančiam savęs paminėjimą dėstytojų kalboje, yra Fortanet-Gómez (2006) „I“ („aš“) referentų ir diskurso funkcijų modelis, sukurtas remiantis *MICASE* tekstyno paskaitų ir seminarų medžiaga ir specialiai pritaikytas kalbinei dėstytojų analizei. Šis modelis gerai vertinamas ir plačiai taikytas vėliau analizuojant universiteto paskaitas (plg. O’Boyle 2014; Crawford Camiciottoli 2020). Mokslininkė Fortanet-Gómez

(2006) įtikinamai parodo, kad „aš“ dėstytojų retorikoje yra multifunkcionalus ir referentiškai nevienalytis: be grynosios savireferencijos (kai „aš“ tiesiogiai žymi dėstytoją), jis gali referuoti į bendresnį (neindividualizuotą) kalbėtoją ar būti vartojamas perpasakojant kito kalbėtojo žodžius. Vis dėlto šiame tyrime esminėmis laikomos tik tos „aš“ vartosenos funkcijos, kai „aš“ referuoja į patį dėstytoją, būtent:

(i) **metadiskurso konstravimas** (angl. *metadiscourse*) – paskaitos / seminaro struktūravimas („pirmiausia aptarsiu…“, „dabar pereisiu…“); tai laikoma pagrindine dėstytojų kalboje vartojamo „aš“ funkcija, tipiškai siejama su veiksmažodžiais *kalbėti, sakyti, minėti, apibrėžti, parodyti, pristatyti, paklausti, nurodyti* (Fortanet-Gómez 2006: 43);

(ii) **požiūrio raiška** (angl. *attitude*) – įsipareigojimo teiginiui ar vertinimo žymėjimas, siejamas su žymikliais *manau, laikyčiau,* ir pan. (Fortanet-Gómez 2006: 43);

(iii) **„*aš*“ kaip anekdoto / asmeninės patirties subjektas** (angl. *subject of anecdotes*) – „aš“ trumpuose asmeniniuose pasakojimuose ar pavyzdžiuose, kuriais gali būti iliustruojami ir aptariami reiškiniai;

(iv) **hipotetinis „*aš*“** (angl. *hypothetical I*) – „*aš*“ hipotetinėse situacijose („įsivaizduokime, kad aš…“) (Fortanet-Gómez 2006: 43–44).

Be to, pažymėtina, kad savęs įvardijimas dėstytojų kalboje realizuojamas ir kitais būdais, pavyzdžiui, pasitelkiant daugiskaitą, todėl šiame tyrime kartu koduojami ir išskiriamojo „*mes*“ atvejai, t. y. kai „mes“ reiškia dėstytoją (be studentų), dažnai dėstytoją su profesine bendruomene (pvz., *mūsų srityje mes skiriame…; mes paprastai taikome…*) arba institucinio balso atvejus (plg. Fortanet-Gómez 2004). Tokia išskiriamojo „*mes*“ vartosena žymi dėstytojo kaip bendruomenės, kuriai nepriklauso studentai, nario balsą ir, kaip matysime vėliau, yra svarbi ekspertinės pozicijos reprezentacijai (5.2.4 skyrių „Savęs įvardijimas“).

Nors šiame darbe savęs įvardijimas ir adresato įvardijimas analizuojami kaip atskiros kalbinės raiškos kategorijos, teoriniu požiūriu svarbu pripažinti, kad šie aspektai labai glaudžiai susiję ir tam tikru požiūriu susipina. Kaip pastebi mokslininkai (pvz., Hyland 2005; Yeo, Ting 2014), kalbėtojo pozicija akademiniame diskurse reiškiama ne tik per tiesioginį savęs įvardijimą, bet ir per tai, kaip kalbėtojas konstruoja santykį su savo auditorija. Todėl kalbinės priemonės, tokios kaip asmeniniai įvardžiai ar kiti asmeniu žymėti vienetai

(veiksmažodžių fleksijos), vienu metu iš esmės atlieka dvi funkcijas – padeda kalbėtojui poziciuonuoti save ir apibrėžti adresato vietą diskurse. Šis funkcijų susipynimas atsispindi ir gausiuose moksliniuose tyrimuose, kur analizuojama, kaip asmens raiška – tiek savęs, tiek auditorijos įvardijimas – konstruoja kalbėtojo poziciją akademinėje komunikacijoje (Fortanet-Gómez 2004; 2006; Cheng 2012; Yeo, ir Ting 2014; Akoto ir kt. 2021; Lu 2022 ir kt.). Minėti tyrimai atskleidžia, kad, nors tradiciškai vienaskaitos pirmasis asmuo siejamas su savęs įvardijimo strategija, tiek pirmojo, tiek antrojo asmens raiškos analizė dėstytojų kalboje leidžia geriau suprasti, kaip jie pozicionuoja save, studentus ir kokį santykį siekia su jais sukurti.

Mokslininkai plačiai sutaria, kad artimiausią ryšį su auditorija dėstytojas kuria per aprėpiamojo *mes* vartoseną. Vartodamas *mes*, kalbėtojas ne tik įtraukia adresatą, bet ir pozicionuoja save kaip grupės, kuriančios žinias kartu, dalyvį, taip siųsdamas žinutę „mes esame šioje auditorijoje lygūs“ (Rounds 1987a; 1987b; Morell 2004; Fortanet 2004; 2006; Bamford 2009; Yeo, Ting 2014 ir kt.). Be to, aprėpiamojo *mes* vartosena leidžia dėstytojui išlaikyti mažiau kategorišką poziciją: sušvelninti teiginius, vengti konfrontacijos ar autoritarinio tono. Tokiu būdu *mes* tampa ne tik santykio su adresatu, bet ir sušvelnintos dėstytojo pozicijos žymikliu, nurodančiu, kad dėstytojas kalba „kartu su auditorija“, o ne „virš jos“ (Lin 2010: 1177).

Kita vertus, *jūs* taip pat laikomas svarbiu kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu žymikliu. Mokslininkų teigimu, kreipimasis antruoju asmeniu pabrėžia adresato įtraukimą į diskurse ir stiprinti interaktyvumą (Bamford 2009: 205; Drozdova 2022: 36). Tačiau daugelis tyrėjų taip pat pastebi, kad antrojo asmens vartosena, ypač kai pasirenkama vietoj aprėpiamojo *mes*, nebūtinai padeda kurti glaudų ryšį tarp kalbėtojo ir auditorijos. Toks pasirinkimas gali išryškinti tam tikrą atskirtį: kalbėtojas pozicionuoja save kaip stebėtoją ar vertintoją, o adresatą – kaip išorinį dalyvį (Yeo, Ting 2014: 33).

Kategoriškiausią dėstytojų poziciją ir didžiausią distanciją parodo *aš...jūs* kontrastas (Yeo, Ting 2014: 33). Tokiu būdu dėstytojai gali labai aiškiai išreikšti skirtumą tarp savęs ir studentų institucinės ar socialinės galios atžvilgiu.

Apibendrinant galima teigti, kad asmeninių įvardžių vartosena yra svarbi priemonė, padedanti dėstytojui pozicionuoti save ir kartu modeliuoti adresato vaidmenį akademiniame diskurse. Nors šiame tyrime savęs ir adresato įvardijimas analizuojami kaip atskiros kategorijos, jų tarpusavio ryšys yra akivaizdus.

Tai, kaip dėstytojai vartoja asmeninius įvardžius paskaitose, yra gana nevienalytė sritis – skirtingi tyrimai pateikia ne visada sutampančius

rezultatus, o tai rodo šios temos kompleksiškumą. Vartosenos skirtumai dažnai siejami su kultūriniu, kalbiniu ir instituciniu kontekstu, taip pat su konkrečios paskaitos diskurso tipu – ar jis labiau monologinis, ar interaktyvus. Pavyzdžiui, nors ankstyvesni tyrimai rodė, kad *mes* yra vienas dažniausių įvardžių dėstytojų kalboje (pvz., Rounds 1987), vėlesni tyrimai, paremti didelės apimties sakytinio akademinio diskurso tekstynais (pvz., *MICASE*), atskleidė kitokią tendenciją: paskaitų metu dėstytojai dažniau pasitelkia *aš* ir *tu/jūs* nei *mes* (Fortanet-Gómez 2004; 2006; Okamura 2009). Tai leidžia daryti prielaidą, kad šiuolaikiniai anglakalbiai dėstytojai vis dažniau taiko tiesioginį, į studentą orientuotą kalbos stilių, siekdami išlaikyti aktyvų auditorijos įsitraukimą.

Lyginamieji tyrimai, kuriuose analizuojami monologiškų ir interaktyvių paskaitų kalbiniai duomenys, atskleidžia, kad *aš* dažniau vartojamas monologinėse paskaitose (Morell 2001). Vis dėlto kai kurie naujesni tyrimai rodo priešingą tendenciją: *aš* dažniau pasitelkiamas interaktyviose, dialogu grįstose paskaitose, o monologiškesniuose kontekstuose labiau dominuoja antrasis asmuo (*tu/jūs*) (Fortanet-Gómez 2006). Tai patvirtina, kad asmeninių įvardžių pasirinkimas paskaitų metu yra strategiškai motyvuotas ir glaudžiai susijęs su tuo, kaip dėstytojas pozicionuoja save ir auditoriją konkrečiame komunikaciniame kontekste.

Vis dėlto reikia turėti omenyje, kad dauguma minėtų tyrimų remiasi anglakalbių dėstytojų kalbiniais duomenimis, todėl jų rezultatai negali būti laikomi universaliai atspindinčiais akademinio diskurso raiškos modelius. Pavyzdžiui, lietuvių dėstytojų kalbos analizė (žr. Maslauskienė 2023) atskleidė kiek kitokią tendenciją nei kai kuriuose plačiai cituojamuose tyrimuose (pvz., Fortanet-Gómez 2004; 2006). Nors tai buvo mažos apimties tyrimas, rezultatai parodė, kad lietuvių dėstytojai savo kalboje dažniau remiasi daugiskaitos pirmuoju asmeniu net ir tais atvejais, kai iš tiesų vartodami *mes* referuoja tik į save[15]. Tokiose situacijose, kur būtų labiau tikėtina *aš* vartosena,

[15] Toks pirmojo asmens daugiskaitos vartojimas, kai kalbėtojas iš tikrųjų kalba tik apie save, bet vartoja formą *mes*, akademiniame diskurse dar vadinamas „karališkuoju mes“ (angl. *royal we*) (žr. Vassileva 1998; Fortanet-Gómez 2004; Yeo, Ting 2014). Ši asmens raiška pasirenkama ne tik stilistiniais tikslais, bet ir retoriniais bei pragmatiniais sumetimais: akivaizdžiausia ji tada, kai siekiama sušvelninti asmeninę kalbėtojo poziciją ar nuomonę, padaryti ją mažiau kategorišką. Toks įvardijimas leidžia kalbėtojui tarsi atsitraukti nuo individualios atsakomybės, suteikti teiginiams didesnį objektyvumo ar autoriteto įspūdį, nes daugiskaitos forma iš esmės suponuojama ne individuali, bet kolektyvinė ar institucinė pozicija. Be to, tai gali būti būdas išlaikyti akademinį kuklumą, vengiant tiesioginės pozicijos raiškos, ypač kontekstuose, kuriuose tiesioginis referavimas į save gali būti laikomas pernelyg kategorišku ar subjektyviu (pvz., reiškiant ar prisiimant kritiką) (žr. Maslauskienė 2023: 25).

pasirenkamas *mes*, o tai interpretuojama kaip bandymas apsisaugoti ir sukurti bendrystės jausmą diskurse (Fortanet-Gómez 2004: 58).

Panaši tendencija pastebima ir ispanakalbių dėstytojų kalboje. Dafouz (2007) tyrimas, kuriame analizuojamos paskaitos, dėstomos anglų kalba Ispanijos universitetuose, parodė, kad daugiskaitos pirmasis asmuo (*we*) aiškiai dominuojantis: fiksuotas beveik du kartus dažniau nei antrasis asmuo (*you*). Dėstytojai ypač dažnai vartoja tokias frazes kaip *„we can see“*, *„we have to remember...“*, taip įtraukdami studentus į diskursą, akcentuodami esminius paskaitos aspektus. Tokia aprėpiamojo *mes* vartosena rodo ne tik dėmesį kolektyvinei patirčiai ir solidarumui klasėje, bet ir dėstytojo pastangas švelninti poziciją bei žymėti, kad jis save ir studentus mato kaip bendro žinojimo proceso dalyvius (Lin 2010: 1177; Bamford 2009: 205).

Šie rezultatai patvirtina prielaidą, kad dėstytojų asmens raiškos pasirinkimus lemia ne tik funkcijos, bet ir kultūrinės bei kalbinės normos. Todėl siekiant suprasti akademinio diskurso įvairovę, svarbu įtraukti daugiau kalbinių kontekstų ir kultūrų. Lietuvių kalbos sakytinio akademinio diskurso tyrimai šiuo požiūriu yra ypač svarbūs, nes leidžia atskleisti asmens raiškos specifiką, būdingą lietuviškų seminarų kontekstui, ir prisideda prie platesnio tarpkultūrinio akademinio diskurso tyrimo lauko plėtros.

Nors *mes* dėstytojų kalboje išsiskiria iš kitų minėtų kalbinių vienetų pragmatiniu multifunkcionalumu – priklausomai nuo konteksto, jis gali būti vartojamas tiek įtraukiant klausytoją, tiek kuriant distanciją tarp kalbėtojo ir auditorijos[16] (žr. skyrių 2.3.5 „Klausytojo paminėjimas“), vienaskaitos pirmuoju asmeniu (*aš*) dėstytojai gali tiesiogiai įvardyti būtent save. Tyrimai rodo, kad *aš* vartosena dėstytojo kalboje atskleidžia, kaip dėstytojai pozicionuoja save ir studentus, bei atlieka svarbias retorines funkcijas, tokias kaip studentų įtraukimas į diskursą (žr. Fortanet-Gómez 2006). Mokslininkė pabrėžia, kad *aš* dėstytojų kalboje tipiškai vartojamas kartu su kalbėjimo veiksmažodžiais (pvz., *kalbėti, sakyti, pasakoti, minėti, aprašyti, parodyti, pristatyti, paklausti, nurodyti*), – tokiu būdu dėstytojai dažniausiai siekia aiškiai struktūruoti diskursą – susieti informaciją, pažymėti, kas jau minėta, o kas dar bus paminėta) (Fortanet-Gómez 2006: 43). Dėstytojai taip pat dažnai referuoja į save vienaskaitos pirmuoju asmeniu siekdami įvirtinti savo, ne kaip

[16] Šiame darbe daugiskaitos pirmojo asmens (*mes*) vartosena analizuojama klausytojo įvardijimo kontekste, remiantis empiriniais tyrimais, rodančiais, kad dėstytojų ir studentų pokalbiuose ši forma dažniausiai realizuojama aprėpiamąja reikšme (žr. Fortanet-Gómez 2004; Yeo, Ting 2014; Maslauskienė 2023 ir kt.). Aprėpiamoji vartosena pirmiausia siejama su tarpasmenio santykio kūrimu – adresato įtraukimu, bendrumo raiška – ir todėl metodologiškai labiau sietina su santykio su adresatu, o ne su kalbėtojo pozicijos raiška. Išsamus šios nuostatos pagrindimas pateikiamas 4.2.2 skyriuje.

mokslininko ar dėstytojo, turinčio daugiau kompetencijų už studentus, poziciją, bet atvirkščiai – pabrėžti tai, kad yra žmogus, kuris remiasi asmenine patirtimi, nuomone ar požiūriu į tam tikrus, su dalyko turiniu nebūtinai susijusius dalykus (ibid.). Vartojant *aš* su mentaliniais veiksmažodžiais (pvz., *manau*, *noriu*, *mąstau*), dėstytojas pristatomas ne kaip visažinis ekspertas, o kaip žmogus, turintis asmeninę nuomonę ir patirtį, kas gali stiprinti ryšį su studentais (Fortanet-Gómez 2006: 43). Vis dėlto, lygiai taip pat anksčiau buvo pastebėta, kad vienaskaitos pirmojo asmens (*aš*) vartosena gali būti siejama su labai aiškiai išreikšta kategoriška dėstytojo pozicija, ypač tais atvejais, kai sąmoningai atsiribojama nuo studentų, išryškinant skirtį per *aš–jūs* opoziciją (Yeo, Ting 2014).

Atkreiptinas dėmesys, kad ir sakytinėje dėstytojų kalboje pastebimi disciplinos skirtumai, panašiai kaip rašytiniame diskurse. Yeo, Ting (2014) tyrė paskaitų įžangas menų (humanitarinių) ir gamtos mokslų srityse ir nustatė, kad gamtos mokslų dėstytojai linkę aiškiau atskirti diskurso dalyvių vaidmenis tiesiogiai bendraudami su studentais: jie dažniau linkę vartoti tiesioginį kreipinį „jūs“ studentams referuoti bei įvardį „aš“ referuodami į save(ibid.). Tyrimu taip pat atskleista, kad humanitarinių mokslų dėstytojai linkę neišskirti nei savęs, nei studentų kreipiniais *aš* ir *jūs*: jie kur kas dažniau linkę pasitelkti daugiskaitos pirmojo asmens formas aprėpiamąja reikšme, pavyzdžiui, siekdami įtraukti studentus į bendrą pažinimo procesą ar pažymėti, kad mato save ir studentus tarsi lygius mokymosi procese (33–34). Labai panaši tendencija išryškėjo ir didelės apimties tekstyno pagrindu atliktame dėstytojų kalbos tyrime (Akoto ir kt. 2021). Analizė atskleidė, kad tiek humanitarinių, tiek socialinių mokslų dėstytojai linkę beveik dvigubai rečiau vartoti vienaskaitos pirmojo asmens įvardį *aš* nei gamtos mokslų atstovai. Įvardis *mes*, savo ruožtu, yra vartojamas panašiu dažniu visose trijose mokslo srityse, o tai gali reikšti, kad dėstytojai, nepriklausomai nuo disciplinos, yra linkę perteikti bendruomeniškumą ar įtrauktį.

Pažymėtina, kad šios tendencijos stebina ir pačius tyrėjus (Akoto ir kt. 2021). Remdamiesi Hylandu (2002), Akoto ir kt. (2021: 58) daro prielaidą, kad akademinis diskursas keičiasi: kinta mokslo sričių atstovų požiūris į kalbinį subjektyvumą, asmeniškumo raišką bei kalbėtojo matomumą tekste. Pasak jų, tikslieji mokslai vis labiau atsiveria intersubjektyvumui:požiūris į kalbinę tarpasmeniškumo raišką, autoriaus balsą bei beasmeniškumą kinta[17].

Mokslininkai taip pat atkreipia dėmesį į platesnį akademinį kontekstą, kuriame vis dažniau akcentuojama žinių kūrimo reikšmė sprendžiant globalias socialines ir ekonomines problemas. Manoma, kad socialinių mokslų diskurso

[17] Orig. tekstas: *“<…> the hard sciences have evolved in their attitude towards interpersonality, visibility, voice and impersonality”* (Akoto ir kt. 2021: 58).

kūrimo praktikos keičiasi taip pat: šios mokslo srities atstovai atrodo labiau linkę dėmesį sutelkti į perduodamą informaciją, o ne į subjektą. Kitaip tariant, vengiama pernelyg ryškios subjektyvios raiškos ir sąmoningai atsitraukiama nuo savęs, kaip kalbėtojo ir dėstytojo, įvardijimo (Akoto ir kt. 2021: 58). Tai gali būti viena iš priežasčių, kodėl socialinių mokslų paskaitose dėstytojai rečiau išskiria save įvardžiu *aš*, lyginant su gamtos mokslų paskaitomis. Kalbinė dėstytojų raiška čia dažniau orientuota į objektyvų turinio perteikimą, o ne į aiškų dėstytojo, kaip žinių šaltinio, pozicionavimą. Toks pasirinkimas atspindi tam tikrą socialiniams mokslams būdingą savęs atskleidimą: paskaitos diskurse svarbiausia tampa pačios žinios, o ne jų pateikėjas.

Mokslininkai taip pat pastebi, kad humanitarinių mokslų srityje išlieka kiek ryškesnė savęs įvardijimo strategija nei socialiniuose moksluose. Remiantis Hylando (2009) įžvalgomis, daroma prielaida, kad tai susiję su tuo, jog humanitariniai mokslai pasižymi stipresniu polinkiu interpretuoti analizuojamus reiškinius, o tai skatina kiek asmeniškesnę kalbinę raišką (Akoto ir kt. 2021: 57).

Vis dėlto tai, kad naujausi tyrimai fiksuoja ilgalaikei tendencijai priešingą reiškinį, t. y. akivaizdesnę pirmuoju asmeniu reiškiamą kalbėtojo poziciją gamtos mokslų srityje nei socialiniuose ar humanitariniuose moksluose, leidžia manyti, kad akademinio diskurso ypatybės keičiasi. Be to, ši tendencija gali būti reikšminga ne tik anglakalbių dėstytojų kalbinėei raiškai (Yeo, Ting 2014; Akoto ir kt. 2021).

Ši prielaida dar labiau išryškina ir šio tyrimo aktualumą: įsigilinus į naujesnius duomenis, surinktus 2022–2023 m. iš lietuvių kalbos akademinių seminarų, galima patvirtinti anksčiau fiksuotas tendencijas arba atskleisti naujus, netikėtus raiškos modelius, būdingus socialinių ir humanitarinių mokslų dėstytojų kalbai. Tai atveria galimybę geriau suprasti, kaip šiuolaikiniame lietuvių sakytiniame akademiniame diskurse konstruojama kalbėtojo pozicija skirtingose disciplinose.

Todėl vienas iš šios disertacijos tikslų – atskleisti, kokiomis kalbinėmis priemonėmis, kokiu dažniu ir kokiais pragmatiniais tikslais vadovaudamiesi dėstytojai referuoja į save universiteto seminarų diskurse – iki šiol pasaulinėje kalbotyroje menkai tirtame akademinio diskurso žanre.

2.3.5 Klausytojo įvardijimas

Asmeninių įvardžių analizė akademiniame diskurse ne kartą atskleidė, kad asmens žymėjimas kuriant akademinį diskursą padeda ne tik atskleisti autoriaus / kalbėtojo balsą, bet ir kurti santykį su adresatu (žr. Kuo 1999; Tang, John 1999; Hyland 2001; 2004; Kim 2009; Sheldon 2009). Klausytojo /

skaitytojo[18] paminėjimas asmeniais įvardžiais, tokiais kaip *you* ir *we*, yra bene labiausiai adresatą į diskursą įtraukianti ir dažniausia santykio su adresatu kūrimo priemonė tiek rašytinėje (pvz., Hyland 2005b), tiek sakytinėje kalboje (pvz., Qiu, Jiang 2021; Farnia, Shirzadkhani 2023).

Nors Hylando (2005b) autoriaus pozicijos ir santykio su adresatu modelis grindžiamas rašytinių akademinių tekstų (mokslinių straipsnių) analize, adresato paminėjimo strategija itin aktuali ir sakytiniam akademiniam diskursui. Sakytiniame diskurse adresato dalyvauja fiziškai, todėl dėl tiesioginės diskurso dalyvių sąveikos autoriaus (kalbėtojo) pastangos užmegzti ryšį su auditorija neretai būna dar akivaizdesnės (Crawford Camiciottoli 2004; Morell 2004; Okamura 2009 ir kt.). Pavyzdžiui, klausytojo paminėjimas žodžiu gali būti realizuojamas kreipiantis *„jūs“* (ar *„tu“*, priklausomai nuo registro), kolektyvine forma *„mes“* įtraukiant auditoriją arba tiesiogiai įvardijant grupę (*„mieli studentai“, „kolegos“* ir pan.). Šios priemonės sakytiniame diskurse atliepia tuos pačius diskurso dalyvių įsitraukimo skatinimo tikslus – išsaugoti dialogiškumą, solidarumą ir adresato įtrauktį, – tik pritaikomos sakytinės komunikacijos situacijoje. Dėl tiesioginio diskurso dalyvių bendravimo jos paprastai yra kur kas dažniau vartojamos, o kuo ta sąveika su adresatu labiau tiesioginė ir glaudesnė, tuo intensyvesnis adresato įvardijimas akademiniame diskurse (Okamura 2009; Morell 2004 ir kt.). Tai patvirtina ir mokslinių tyrimų duomenys: įrodyta, kad tradiciniuose rašytiniuose akademiniuose žanruose, pvz., moksliniuose straipsniuose, autoriai linkę ribotai vartoti tiesioginius kreipinius į skaitytoją, laikydamiesi objektyvumo normos (Hyland 2005; Chávez Muñoz 2014). Skaitytojo paminėjimo dažnis moksliniuose straipsniuose vidutiniškai sudaro 1–3 atvejo tūkstančiui žodžių (Hyland 2005; Chávez Muñoz 2014). O štai, pavyzdžiui, mokslinių konferencijų pranešimuose mokslininkai linkę ne tik kur kas dažniau vartoti skatinimus, bet ir kreipinius į auditoriją nei rašytiniuose tekstuose (Webber 2005). Pristatymuose „trijų minučių disertacija“ (angl. *3MT*), kur adresato įtraukimas yra esminis vertinimo kriterijus (Hyland, Zou 2022: 2-3), o pristatymų autoriai stengiasi kuo aiškiau ir patraukliau perteikti tyrimo esmę plačiajai publikai, kreipiniai į klausytoją vartojami itin dažnai – vidutiniškai 31,3 karto tūkstančiui žodžių. Universiteto paskaitose dėstytojai vartoja šias formas irgi dažnai: tyrimo duomenys atskleidžia, kad dažniausiai dėstytojai studentus įvardija vartodami antrąjį asmenį, ir tai daro vidutiniškai

[18] Šiame darbe, kaip ir kituose sakytinio akademinio diskurso tyrimuose (pvz., Qiu, Jiang 2021), kuriuose remiamasi Hylando (2005b) autoriaus pozicijos ir santykio su adresatu kategorijomis, žymiklių grupės „skaitytojo paminėjimas“ (angl. *reader mention*) pavadinimas buvo pakeistas į „klausytojo paminėjimas“, atsižvelgiant į sakytinį dėstytojo kalbos pobūdį.

30 kartų 1000 žodžių imčiai (Yeo, Ting 2014). Apžvelgiant šiuos tyrimus galima daryti prielaidą, kad, esant didesnei tiesioginei sąveikai tarp diskurso dalyvių, jie dažniau įvardijami. Tai galioja ne tik lyginant rašytinį ir sakytinį diskursą, bet ir skirtingu sąveikos lygiu pasižyminčius sakytinio akademinio diskurso kontekstus. Pavyzdžiui, Morell (2004) tyrimo duomenys atskleidė, kad dialogu grįstos universiteto paskaitos pasižymi gerokai dažnesniu diskurso dalyvių įvardijimu nei monologinės paskaitos.

Asmeninių įvardžių tyrimai sakytiniame akademiniame diskurse daugiausia orientuoti į jų vartojimą universiteto paskaitose, skaitomose anglų kalba kaip gimtąja arba užsienio kalba. Mokslininkai daro prielaidą, kad studentų įvardijimas dėstytojo kalboje pažymi, panašiai kaip klausimai, kuriais dėstytojas skatina studentus pateikti atsakymą į jo klausimą, kad iš studentų ne tik norima aktyvaus dalyvavimo paskaitų metu, bet ir to tikimasi (pvz., Morell 2004: 35). Tradiciškai tyrimai nustato, kad pirmojo ir antrojo asmens įvardžiai yra ypatingos svarbos tiriant interaktyvumą auditorijoje dėl galimybės tiesiogiai ar netiesiogiai įvardyti diskurso dalyvius, t. y. kalbėtoją ir / ar adresatą (Rounds 1987a; Rounds 1987b; Fortanet-Gómez 2004; Okamura 2009; Yeo, Ting 2014). Intensyvesnis įvardžių, kuriais žymimas adresatas (*you, we*), vartojimas dėstytojų kalboje paprastai atspindi intenciją užmegzti glaudesnį ryšį su studentais (Rounds 1987b: 650). Įvardžiai padeda dėstytojams tiesiogiai įvardyti studentus, kurti su jais artimesnį ryšį, nukreipti mokymosi procese, vesti sudėtingos argumentacijos labirintais, o tai siejama su palankesnėmis galimybėmis kontekstualizuoti informaciją ir palengvinti jos supratimą ir įsisavinimą (žr. Fortanet-Gómez 2004). Kalbinės dėstytojų raiškos tyrimai atskleidžia, kad *mes* vartojamas beveik tris kartus dažniau nei įvardžiai *aš* ir *tu* (žr. Rounds 1987a). Naujesniuose tyrimuose neretai fiksuojamas tam tikras įvardžių vartojimo pokytis: lyginant su *mes*, dažniau dėstytojų kalboje vartojama antrojo asmens daugiskaitos forma *you* (žr. Fortanet-Gómez 2004; Morell 2004; Okamura 2009, Kramar 2019; Yeo, Ting 2014). Apie galimus įvardžių vartosenos tendencijų pokyčius užsimenama ir rašytinio akademinio diskurso tyrimuose, štai, pavyzdžiui, Chengas ir Swalesas (1999) bei Hylandas (2001) užsimena apie galimai didėjančią mokslininkų tendenciją vartoti *aš* rašytinėje mokslinėje komunikacijoje, lyginant su *mes*. Pasak Fortanet-Gómez ir Bellés-Fortuño (2005: 166), akivaizdus įvardžių vartojimo pokytis akademiniame sakytiniame ir rašytiniame diskurse gali reikšti vykstančius akademinio diskurso pokyčius, kuriuos verta toliau tyrinėti. Toks rezultatų kontrastas rodo, kad asmens įvardijimas dar nėra iki galo ištirtas, o dabartinės žinios gali netiksliai atspindėti tikrąsias akademinio diskurso kūrimo praktikas. Vis dėlto, tai,

kokias gramatines ir leksines priemones dėstytojai pasirenka adresatui įvardyti, yra svarbus retorinis aspektas, galintis atskleisti, kaip dėstytojai pozicionuoja save ir studentus universiteto paskaitų ar seminarų metu.

Taip pat reikia turėti omenyje, kad įvardžių vartosena minėtuose tyrimuose gali reikšmingai skirtis ir dėl skirtingų disciplinų ir mokslo sričių ypatumų. Viena pirmųjų dėstytojų kalboje vartojamus įvardžius ir jų daromą įtaką dėstytojo bei studentų pozicionavimui ir tarpasmeniams santykiams ėmė tirti Rounds (1987a; 1987b), tačiau jos tyrimas apsiribojo matematikos paskaitų analize. Kramar (2019) rėmėsi fizikos, Milne (2006) – inžinerijos paskaitomis, o Morell (2004) nagrinėjo filologijos programai priskiriamas paskaitas. Išsamesnę dėstytojo kalbos analizę kalbėtojo paminėjimo aspektu, tikėtina, pateikia Yeo, Ting (2014) tyrimas, į kurį įtrauktas platesnis paskaitų spektras iš įvairių mokslo sričių: tiek tiksliųjų (medicina, inžinerija, informacinės technologijos), tiek humanitarinių ir socialinių mokslų (socialiniai mokslai, ekonomika ir verslas, žmogiškųjų išteklių plėtra, kūrybinės industrijos). Vis dėlto minėtame tyrime buvo analizuojamos tik įvadinės paskaitų dalys, o ne visos paskaitų transkripcijos, todėl galimybės daryti apibendrintas išvadas apie dėstytojo kalbinės raiškos dinamiką įvardžių atžvilgiu paskaitose yra ribotos.

Reikšmingas indėlis yra Molinos Plazos ir Álvarez (2013) atliktas tyrimas, kuriame išanalizuoti 30 paskaitų ištisiniai tekstai, lygiomis imtimis tekstyne reprezentuojantys vienos aukštojo mokslo institucijos dėstytojų kalbinę raišką trijose mokslo srityse (medicinos ir sveikatos mokslų, humanitarinių ir socialinių mokslų srityse). Vis dėlto ir šiuo atveju pasirinktos paskaitos buvo monologinės, skirtos didelėms auditorijoms. Monologinis paskaitų pobūdis suponuoja ribotą bendravimą tarp dėstytojo ir klausytojų, o būtent šis interaktyvumo aspektas – dialogas tarp dėstytojo ir studentų – yra ypač svarbus analizuojant asmeninių įvardžių vartoseną dėstytojų kalboje (Morell 2004; Cheng 2012), kur įvardžiai tampa ne šiaip gramatinėmis struktūromis, bet strateginėmis priemonėmis, kuriomis dėstytojai konstruoja tapatybę, įtraukia auditoriją arba nuo jos atsiriboja (Cheng 2012: 236). Be to, nereikėtų pamiršti, kad monologinėse paskaitose dėstytojų kalba neretai būna iš anksto parengta: jie gali skaityti iš skaidrių ar rašytinių tekstų, todėl kalbiniai pasirinkimai tokiais atvejais nebūtinai atspindi spontanišką kalbėtojo intenciją. Tai, kaip dėstytojai iš tiesų mato save ir adresatą, dažniausiai geriausiai atsiskleidžia spontaniškose situacijose – gyvuose, dialogu grįstuose akademiniuose kontekstuose, tokiuose kaip seminarai ar diskusinėmis struktūromis paremti užsiėmimai, kur galima stebėti autentišką kalbinės tapatybės konstravimą tiesiogiai bendraujant.

Atsižvelgiant į tai, kad asmeninių įvardžių vartojimas yra stipriai susijęs su disciplina, žanru ir kontekstu (Hyland 2005a; Fortanet-Gómez 2004; Kramar 2019), darytina išvada, jog ankstesni tyrimai, nors ir reikšmingi, vis dar nepakankamai atskleidžia, kaip kalbėtojo paminėjimo strategijos (pvz., „*mes*“, „*tu*“) skiriasi tarp skirtingų mokslo sričių ir disciplinų ir tiesiogiai veikia dėstytojo ir studento santykio konstravimą, tarpusavio pozicionavimą bei auditorijos įtraukimą. Be to, trūksta tyrimų, kuriuose būtų sistemingai tiriama įvardžių vartosena gyvuose, interaktyviuose akademiniuose kontekstuose, ypač seminaruose, kur kalbinės strategijos nėra iš anksto suplanuotos, o dažniau kyla spontaniškai, reaguojant į konkrečias komunikacines situacijas[19].

Vis dėlto tiek antrojo, tiek daugiskaitos pirmojo asmens vartosena dažniausiai siejama su dėstytojo pastangomis kurti glaudų ryšį su studentais. Šios gramatinės formos vartojamos siekiant užmegzti santykį, skatinti auditorijos įsitraukimą ir orientuoti studentus paskaitos metu (Yeo, Ting 2014: 30). Pavyzdžiui, antrojo asmens formomis žymimais vienetais dėstytojai dažnai nukreipia studentų dėmesį į tam tikrą informaciją ar veiksmus, skatina jų susidomėjimą dėstomu dalyku, inicijuoja diskusiją bei padeda studentams matyti analizuojamus reiškinius dėstytojo žvilgsniu ir įsitraukti į bendrą interpretavimo procesą (žr. Okamura 2009; Yeo, Ting 2014; Kramar 2019). Net ir beasmenės antrojo asmens formos, nors formaliai tiesiogiai nereferuoja į studentus, dėl savo gramatinės struktūros padeda nukreipti jų dėmesį į aptariamus dalykus, įtraukti studentus į diskursą (žr. Yeo, Ting 2014: 35). Mokslinėje literatūroje taip pat pabrėžiama, kad vartodami daugiskaitos pirmojo asmens formas, dėstytojai paprastai siekia įtraukti studentus į aptariamų reiškinių interpretavimą, orientuoti juos diskurse ir priminti tai, ką jie jau žino (Fortanet-Gómez 2004; Yeo, Ting 2014).

Vis dėlto, tiek antrojo, tiek daugiskaitos pirmojo asmens vartosena dėstytojo kalboje nėra vienareikšmiškai siejama tik su atstumo mažinimu tarp kalbėtojo ir studentų. Nors šios gramatinės formos dažnai laikomos priemone kurti glaudesnį ryšį su auditorija, mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad jų

[19] Šiame kontekste aktualus tampa šios disertacijos tyrimas, pagrįstas palyginti didelės apimties – 36 universiteto seminarų – tekstynu, kuriame sistemiškai reprezentuojamos atskiros mokslo sritys ir disciplinos: humanitariniai mokslai (filosofija, literatūra, kalbotyra) ir socialiniai mokslai (sociologija, politikos mokslai, komunikacijos mokslai). Skirtingai nei daugelyje ankstesnių tyrimų, šiame darbe dėmesys skiriamas visai seminaro eigai, o ne tik pavieniams segmentams. Tai leidžia stebėti įvardžių vartojimą kaip dinamišką ir situacinį procesą. Lyginami skirtingų disciplinų rezultatai, siekiant atskleisti, kaip kalbėtojo, adresato pozicionavimas ir kalbinės tapatybės raiška priklauso nuo akademinio konteksto, žanro ir sąveikos pobūdžio.

poveikis priklauso nuo konkretaus konteksto: tam tikrais atvejais jos gali ne suartinti, o priešingai – padidinti distanciją tarp dėstytojo ir studentų (Kramar 2019: 128).

Tyrėjai atkreipia dėmesį, kad vartodamas įvardžius *mes* ir *jūs*, dėstytojas gali ne tik įtraukti studentus į diskursą, bet ir sąmoningai ar nesąmoningai brėžti ribą tarp savęs ir auditorijos (Rounds 1987b; Yeo, Ting 2014; Kramar 2019; Akoto 2023 ir kt.). Tai ypač akivaizdu, kai akcentuojamas dėstytojo, kaip disciplinos eksperto, statusas ir išreiškiama jo arba kitų srities specialistų nuomonė, kuri nereferuoja į studentus kaip lygiaverčius pažinimo proceso dalyvius (Fortanet-Gómez 2004; Okamura 2009; Maslauskienė 2023). Pavyzdžiui, nors tiesioginis adresato įvardijimas antruoju asmeniu traktuojamas kaip strategija, padedanti palaikyti auditorijos dėmesį ir įsitraukimą (pvz., Yeo, Ting 2014; Kramar 2019), mokslinėje literatūroje dažniau pažymima, kad jis taip pat gali atlikti distanciją tarp diskurso dalyvių pabrėžiančią funkciją (pvz., Rounds 1987b; Myers 1989; Thompson 2001; Cheng 2012). Tai ypač akivaizdu tais atvejais, kai antrojo asmens konstrukcijos vartojamos normatyviniu, vertinamuoju ar korekciniu atžvilgiu: pavyzdžiui, kai dėstytojas nurodo, kaip studentai turėtų elgtis, mąstyti ar suprasti tam tikrus dalykus (Cheng 2012). Tokiuose kontekstuose antrojo asmens raiška prisideda prie hierarchinio santykio tarp dėstytojo ir studentų kūrimo, pabrėžiant jų tarpusavio statuso skirtumus (Myers 1989; Thompson 2001; Rounds 1987b). Kita vertus, daugiskaitos pirmojo asmens vartosena, dažnai siejama su dėstytojo pastangomis mažinti statuso skirtumus bei skatinti studentų įsitraukimą (Íñigo-Mora 2004; Connor, 2008; Yeo, Ting 2014; Kramar 2019), gali stiprinti atskirtį tarp dėstytojo ir studentų, ypač kai dėstytojas kalba savo ir kitų ekspertų vardu, neįtraukdamas studentų į tą patį žinojimo lauką, taip netiesiogiai pabrėždamas jų ir dėstytojo kompetencijų ar statuso skirtumus (pvz., Yeo, Ting 2014; Kramar 2019). Taigi, antrojo asmens ir daugiskaitos pirmojo asmens vartosena nėra neutrali kalbėtojo pozicijos ir jo santykio su adresatu atžvilgiu: jų funkcija priklauso nuo konkretaus komunikacinio konteksto ir gali reikšmingai prisidėti prie diskurso dalyvių tarpusavio santykio, socialinių vaidmenų bei statuso skirtumų konstravimo tiesiogiai bendraujant dėstytojui ir studentams.

Bene įdomiausias autoriaus / kalbėtojo poziciją, taip pat santykį su adresatu ryškiausiai atskleidžiantis ir aktualiausias įtaigaus diskurso kūrimo prasme retorinis įrankis yra daugiskaitos pirmojo asmens vartosena (žr. Rounds 1987a; Fortanet-Gómez 2004; Okamura 2009 ir kt.). Įvardžiui *mes* būdingas semantinis ir pragmatinis dviprasmiškumas – tai bene daugiausia funkcijų atliekantis asmeninis įvardis akademiniame diskurse (žr. Rounds

1987b). Pavyzdžiui, *mes* formomis kalbėtojas gali referuoti tiek į save ir kolegas ar bendraminčius (*išskiriamasis „mes“*), tiek į kalbėtoją ir adresatą (*aprėpiamasis „mes“*), o kai kuriais atvejais – ir į platesnę mokslinę bendruomenę ar visus žmones apskritai. Dėl šio daugiareikšmiškumo *mes* vartosena leidžia kalbėtojui strategiškai reguliuoti santykį su auditorija: įtraukti į diskursą, pažymėti, kad mato save ir adresatą kaip lygius tam tikros disciplinos atstovus, arba atvirkščiai – pabrėžti savo ir kitų disciplinos ekspertų bendruosius bruožus, o adresanto net neturėti omenyje (Rounds 1987b; Harwood 2005). Tai rodo, kad *mes* funkcionavimas yra daugialypis, ne visada itin aiškiai apibrėžiamas, todėl reikalauja detalesnės kontekstinės interpretacijos (Biber ir kt. 1999: 329).

Aprėpiamoji *mes* vartosena[20], kai įvardžiu referuojama tiek į kalbėtoją / rašytoją, tiek į adresatą, laikoma bene dažniausia ir stipriausiu adresato įtraukimo į diskursą potencialu pasižyminčia priemone akademiniame diskurse (Hyland 2005a: 182). Aprėpiamuoju *mes* konstruojami ir autoriaus, ir adresato vaidmenys: jie pozicionuojami kaip bendri veikėjai, turintys panašų supratimą, siekius ir interesus (Hyland 2005a: 182). Tokia vartosena perteikia pozityvųjį mandagumą: parodoma, kad kalbėtojas / rašytojas save ir adresatą suvokia kaip lygiaverčius dalyvius tam tikrame disciplinos kontekste (Harwood 2005). Šios formos ne tik žymi bendrystę su auditorija, bet ir išsiskiria stipriu retoriniu poveikiu: įtraukia adresatą į diskursą, skatina jį priimti nagrinėjamą poziciją ar net matyti aptariamus klausimus iš kalbėtojo perspektyvos (Hyland 2005a: 183). Taigi, daugiskaitos pirmojo asmens formos glaudžiai siejamos su įtaigaus akademinio diskurso konstravimo strategijomis (plg. Hyland 2005a).

Mokslininkai sutinka, kad aprėpiamoji *mes* vartosena laikoma itin veiksminga priemone užmegzti glaudžius tarpasmenius santykius su studentais (Rounds 1987a; 1987b; Fortanet-Gómez 2004; Okamura 2009; Cheng 2012 ir kt.). Polinkis vartoti aprėpiamąją *mes* formą gali būti traktuojamas kaip sąmoningas dėstytojo bandymas sumažinti statuso skirtumus tiek disciplinos žinių, tiek vaidmens mokymosi procese požiūriu – galbūt siekiant sustiprinti ryšį su studentais (Cheng 2012: 236; Yeo, Ting 2014: 32–33). Kitaip nei vienaskaitos pirmojo asmens *aš* vartojimas, kuris dažnai žymi dėstytojo norą atsiriboti nuo studentų ir pabrėžti jų tarpusavio vaidmenų skirtumus, aprėpiamoji *mes* forma veikia kaip priemonė šioms dviems grupėms suartinti, pozicionuojant jas kaip bendros pažinimo

[20] Svarbu pabrėžti, kad mokslininkai paprastai laikosi bendros nuomonės, jog aprėpiamajai vartosenai priskiriami tie atvejai, kai *mes* apima adresatą, o kai *mes* neįtraukia adresato, šis įvardis yra traktuojamas išskiriamuoju (Kuo 1994; Fortanet-Gomez 2004; Vladimirou 2007; Yeo, Ting 2014).

bendruomenės narius (Yeo, Ting 2014: 31). Pragmatinis *mes* funkcionalumas kuriant bendradarbiavimo jausmą auditorijoje, skatinant studentų įsitraukimą, nukreipiant klausytoją tinkamos aptariamų reiškinių interpretacijos link bei reikšmingai gerinant informacijos supratimą ir įsisavinimą patvirtintas daugelyje universiteto paskaitų ir seminarų tyrimų (Rounds 1987a; 1987b; Fortanet-Gómez 2004; Fortanet-Gómez, Bellés-Fortuño 2005; Cheng 2012; Okamura 2019; Yeo, Ting 2014 ir kt.). Mokslinėje literatūroje asmeninio įvardžio *mes* vartojimas dėstytojo kalboje siejamas su glaudesniu dėstytojo ir studentų bendravimu (Morell 2004; Cheng 2012) ir netgi labiau teigiamais vadovų ir studentų atsiliepimais apie dėstytoją (Rounds 1987b).

Kita vertus, asmeninių įvardžių vartojimas išskiriamąja reikšme, kai įvardžio referentinis laukas neapima auditorijos (*mes* – t. y. aš ir kiti žmonės, bet ne studentai), kuria tam tikrą atskirtį tarp dėstytojų ir studentų. Taip dėstytojai gali atsiriboti nuo studentų auditorijos, išryškindami, pavyzdžiui, savo, kaip disciplinos eksperto, aukštesnio lygio konkrečios disciplinos žinias lyginant su studentų kompetencijomis (Rounds 1987b; Fortanet-Gómez 2004; Okamura 2009; Cheng 2012). Todėl retesnis įvardžio *mes* vartojimas išskiriamąja reikšme mokslinėje literatūroje interpretuojamas kaip dėstytojų siekis išlaikyti santūresnę, ne per daug griežtą ar autoritetingą poziciją ir vengti nurodomojo, tiesmuko ar kategoriško tono (Íñigo-Mora 2004).

Tyrinėjant dėstytojų kalboje vartojamus asmeninius įvardžius, paprastai atliekama referentų analizė, siekiant nustatyti, į ką konkrečiai referuoja antrojo asmens ir daugiskaitos pirmojo asmens formos (pvz., Rounds 1987b; Fortanet-Gómez 2004; Cheng 2012; Yeo, Ting 2014). Toks analizės metodas leidžia atskleisti pragmatines kalbėtojų intencijas, susijusias su kalbėtojo pozicijos auditorijos atžvilgiu ir tarpasmenio santykio kūrimu.

Remiantis šiuo metu itin plačiai taikomu aprėpiamojo / išskiriamojo *mes* skirstymu, kuriuo anksčiau rėmėsi ir kiti tyrėjai (Haas 1969; Spiegelberg 1973; Levinson 1983), Rounds (1987b) išskyrė penkis galimus *mes* referentus dėstytojo kalboje. Aprėpiamojo *mes* grupei priskiriami atvejai, kai *mes* reiškia: (1) dėstytoją ir studentus, (2) tik dėstytoją (*aš*), (3) tik studentus (*jūs*). Išskiriamojo *mes* atvejais referuojama į dėstytoją ir / ar kitus asmenis, bet ne studentus. Išskiriamajai *mes* vartosenai priskirtas ir vadinamasis „neapibrėžtasis“ *mes* (angl. *indefinite „we“*), reiškiantis neapibrėžtą subjektą („kažkas“, „žmogus“).

Ši klasifikacija leidžia tiksliau nagrinėti kalbėtojo intencijas ir diskurso struktūrą, tačiau praktikoje ne visuomet taikoma nuosekliai. Kai kurie tyrėjai (pvz., Crawford Camiciottoli 2005; Yeo, Ting 2014) grįžta prie paprastesnės aprėpiamojo / išskiriamojo *mes* dichotomijos, kuri ypač tinkama tiesioginio

dėstytojo ir studentų bendravimo analizei. Kaip rodo tyrimai, svarbiausia ne tiek skirtingi numanomi *mes* referentai, o tai, ar studentai įtraukiami į kalbinę veiklą (aprėpiamasis *mes*), ar ne (išskiriamasis *mes*) (Yeo, Ting 2014: 36).

Fortanet-Gómez (2004) reikšmingai papildė Rounds (1987b) klasifikaciją, pateikdama tipiškas įvairios aprėpties *mes* diskurso funkcijas dėstytojų kalboje. Remiantis jos tyrimu, *mes* paskaitose atlieka svarbias pragmatines funkcijas, padedančias dėstytojui struktūruoti kalbėjimą ir kurti santykį su auditorija. Tyrimo duomenimis, dažniausiai dėstytojų kalboje fiksuojamas aprėpiamasis *mes*, apimantis tiek kalbėtoją, tiek studentus – tokiu būdu tipiškai siekiama įtraukti auditoriją į diskursą, pabrėžti bendrą žinojimo poziciją ar formuluoti kolektyvinę išvadą (Fortanet-Gómez 2004: 55–56). Kitais atvejais *mes* vartojamas referuojant tik į dėstytoją (vietoje *aš*), siekiant paskatinti studentų įsitraukimą į diskursą, arba sušvelninti asmeninę atsakomybę už pateikiamą informaciją ir pabrėžti, kad pristatomos žinios priklauso visai akademinei bendruomenei (Fortanet-Gómez 2004: 58). Rečiau fiksuojamas *mes* tipas, kuriuo referuojama tik į studentus, paprastai siejamas su pragmatine dėstytojų intencija orientuoti auditoriją diskurse, švelninti kritiką, nurodymus ir tokiu būdu mažinti dėstytojo perteikiamą autoritetingumą (Fortanet-Gómez 2004: 59). Pažymėtina, kad taip pat išskiriami ir daugiskaitos pirmojo asmens pavartojimo atvejai, kuriais referuojama į neapibrėžtą subjektą: tai tipiškai daroma pateikiant apibendrintą informaciją ir siekiant palaikyti auditorijos dėmesį ir įsitraukimą (Fortanet-Gómez 2004: 55). Galiausiai, tam tikrais atvejais *mes* identifikuojamas su platesne akademine ar etnine bendruomene, kuriai nepriklauso nei dėstytojas, nei studentai (Fortanet-Gómez 2004: 60). Ši vartosena reta ir tipiškai siejama su kitų žmonių išreikštų minčių perteikimu ir atpasakojimu, padedančiu dėstytojams pagyvinti kalbą, išlaikant studentų dėmesį į tai, ką dėstytojas sako.

Taigi, Fortanet-Gómez (2004) klasifikacija atskleidžia, kad *mes* dėstytojų kalboje dažnai tampa strategiškai pasitelkiama diskurso priemone, padedančia laviruoti tarp asmeninės ir kolektyvinės pozicijos, stiprinti ryšį su auditorija ar net suteikti balsą kitoms socialinėms grupėms. Fortanet-Gómez (ibid.) atlikta analizė, paremta *MICASE* tekstyno duomenimis, rodo, kad šie referentiniai atvejai yra kontekstualiai lankstūs ir funkciškai persidengiantys (ibid.). Todėl autorė daro išvadą, kad analizuojant *mes* vartoseną svarbu įvertinti ne tik referentų ribas, bet ir nustatyti pragmatines jų funkcijas (ibid. 46-47). Ši Fortanet-Gómez (2004) daugiskaitos pirmojo asmens referentų ir tipiškų diskurso funkcijų klasifikacija itin gerai vertinama kalbotyros ekspertų ir neretai laikoma „detaliausia“ *mes* klasifikacija (Vladimirou 2007: 141). Dėl

šios priežasties, ji taikyta ir atliekant bandomąjį daugiskaitos pirmojo asmens tyrimą lietuvių dėstytojų kalboje (Maslauskienė 2023), taip pat taikoma ir šiame tyrime.

Nors daugelis tyrėjų yra sutelkę dėmesį į įvardžio *we* vartoseną sakytiniame akademiniame diskurse (Rounds 1987; Fortanet-Gómez 2004), vis dažniau atkreipiamas dėmesys ir į antrojo asmens raišką, kuris, kaip rodo tekstynais paremti tyrimai, yra vienas dažniausiai vartojamų įvardžių universiteto paskaitose (Fortanet-Gómez 2006; Okamura, 2009; Yeo, Ting 2014).

Tyrimai atskleidžia, kad antrojo asmens raiška paskaitose pasižymi referentine ir funkcine įvairove, leidžiančia dėstytojams konstruoti savo ir studentų tapatybes bei įtraukti auditoriją į diskursą. Tyrimų rezultatai rodo, kad dažniausiai antruoju asmeniu referuojama į tiesioginį adresatą – auditorijoje esančius studentus, į kuriuos dėstytojai kreipiasi siekdami išlaikyti jų dėmesį, orientuoti diskurse, įtvirtinti žinias, paskatinti atlikti konkrečius veiksmus ar priminti apie jų atsakomybes (Morell 2004; Fortanet-Gómez 2006; Dafouz Milne 2006; Okamura 2009; Yeo, Ting 2014; Akoto 2023). Humanitarinių ir socialinių mokslų paskaitose antrasis asmuo ypač dažnai pasitelkiamas siekiant paskatinti studentus įsivaizduoti įvairias situacijas ar įsijausti į tam tikrą vaidmenį (Yeo, Ting 2014: 35). Tiksliųjų mokslų dėstytojams būdingesnis kitoks šios raiškos pobūdis: antrasis asmuo dažniausiai vartojamas tiesiogiai kreipiantis į studentus pateikiant instrukcijas, duodant nurodymus, sutelkiant jų dėmesį ar perteikiant asmeninę dėstytojo patirtį (ibid.). Minėtose situacijose antrojo asmens formos atlieka ne distancijos, o tarpasmenio santykio su adresatu užmezgimo funkciją (Yeo, Ting 2014: 33).

Be to, mokslininkai pažymi, kad dėstytojai pasitelkia antrąjį asmenį, siekdami iš anksto suformuluoti numanomus studentų klausimus ar abejones (Okamura 2009; Kramar 2019). Kaip rodo Kramar (2019: 129) analizė, tokios frazės kaip *you may say* („jūs galėtumėte pasakyti“), *you may wonder* („jums gali kilti klausimas“) ir *you may think* („jūs galvojate“) atlieka tai, ką autorė įvardija kaip *anticipatory function*, t. y. perteikia dėstytojo pastangą numatyti galimas studentų mintis, klausimus ar abejones ir iš anksto į jas sureaguoti. Ši funkcija ypač akivaizdi analizuojant profesoriaus R. Feynmano paskaitų kalbą, kurios ilgalaikis populiarumas, kaip pažymi tyrėja Kramar (2019: 127), grindžiamas ne tik aiškinimo paprastumu, bet ir meistrišku tokių kalbinių priemonių kaip asmeninių įvardžių ir tiesioginių kreipinių į studentus vartojimu. Toks kalbėjimo būdas leidžia išsaugoti aktyvią sąveiką su auditorija, kuria įspūdį, kad studentų reakcijos yra numatomos ir svarbios, ir taip stiprina tiek diskurso įtaigumą, tiek įtraukų mokymosi procesą (ibid. 129).

Tokiu būdu, vartojant antrąjį asmenį, tiesiogiai pažymimas adresato dalyvavimas diskurse: sukuriamas dialogo įspūdis net monologiniuose dėstytojų kalbos fragmentuose, o tai skatina studentų įsitraukimą, savirefleksiją ir aktyvų mąstymą (Yeo, Ting 2014: 35).

Vis dėlto tam tikrose situacijose antrojo asmens paminėjimas paskaitų kalboje gali ne įtraukti klausytoją, o priešingai – sukurti distanciją tarp kalbėtojo ir adresato (Yeo, Ting 2014; Fortanet-Gómez 2006). Kaip rodo tyrimai, toks retorinis efektas ypač ryškus tais atvejais, kai dėstytojas pabrėžia skirtingas savo ir studentų pozicijas, pareigas ar atsakomybes. Tokiame kontekste adresato paminėjimas antruoju asmeniu nevartojamas siekiant įtraukti studentą į bendrą veiksmą, bet atvirkščiai – pažymėti atskirtį tarp dėstytojo ir studentų bei parodyti, kas yra atsakingas už tam tikrą veiklą ar kieno sprendimai turi galią. Tai gali pasireikšti per aiškų funkcijų atribojimą, pavyzdžiui, vartojant tokias frazes kaip *I wanted you* („aš norėjau, kad jūs...“), *I showed you* („aš jums parodžiau“), *I ask you* („aš jūsų klausiu“) ir *I want to make you* („aš noriu priversti jus / paskatinti jus“), kuriomis išryškinama dėstytojo kontrolė ir studentų subordinacija (Yeo, Ting 2014: 35). Tokiu būdu klausytojo paminėjimas antruoju asmeniu tampa priemone hierarchiniam santykiui konstruoti, kuriame dėstytojas išlaiko autoriteto poziciją, o studentas pozicionuojamas kaip pavaldus adresatas, kuriam primenama pareiga paklusti, vykdyti ar būti vertinamam (žr. Fortanet-Gómez 2006; Yeo, Ting 2014; Kramar 2019). Šis kontrasto kūrimas tarp „aš“ ir „jūs“ ne tik struktūruoja akademinį vaidmenų pasiskirstymą, bet ir gali sustiprinti socialinį atstumą, sumažindamas diskurso dialogiškumą bei bendrakūrybiškumo įspūdį (Yeo, Ting 2014: 32). Toks kontrastinis *aš–jūs* santykis, kaip bus parodyta analizėje (žr. 5.2.4 skyrių), matyti ir šiame tyrime dalyvavusių dėstytojų kalboje.

Kitais atvejais antrojo asmens formos gali būti vartojamos referuojant į neapibrėžtą adresatą. Tipiškai dėstytojai vartoja neapibrėžtąjį *tu / jūs* perteikdami bendrus įvairių reiškinių dėsningumus ar veikimo principus (Fortanet-Gómez 2006; Fortanet-Gómez, Bellés-Fortuño 2005; Yeo, Ting 2014). Mokslininkai pastebi, kad tokia vartosena būdingesnė humanitarinių mokslų dėstytojų kalbai: jie dažniau linkę vartoti antrąjį asmenį neapibrėžtam adresatui žymėti, siekdami suasmeninti sudėtingų sąvokų ar procesų aiškinimą (Yeo, Ting 2014: 35). Tokia asmens raiška, kuria referuojama ne į konkretų adresatą, o į žmones apskritai, padeda studentams lengviau įsivaizduoti save konkrečioje situacijoje ar atliekant aptariamą veiksmą – taip palengvinamas temos supratimas ir sustiprinamas jos aktualumas studentui (ibid.).

Lietuvių akademinio diskurso tyrimuose jau yra atlikta reikšmingų darbų, susijusių su asmeninių įvardžių vartosena, tačiau daugiausia dėmesio iki šiol skirta rašytiniam diskursui. Vieni svarbiausių tyrimų šioje srityje – tai Šinkūnienės (2010; 2018), Linkevičienės ir Šinkūnienės (2012) darbai, kuriuose tiriama, kaip lietuvių autoriai, pasitelkdami asmens raišką, akademiniuose tekstuose konstruoja savo poziciją ir kuria santykį su adresatu. Nustatyta, kad lietuvių mokslininkai gerokai rečiau įvardija save ir skaitytoją nei jų kolegos, rašantys anglų kalba, ir kur kas dažniau renkasi beasmenes ar pasyvines konstrukcijas, leidžiančias pabrėžti pateikiamą informaciją, o ne autoriaus ir / ar skaitytojo vaidmenį žinių kūrimo procese (Šinkūnienė 2010: 128). Taigi, lyginamieji tyrimai rodo, kad lietuvių rašytiniame akademiniame diskurse dominuoja neutralus ir distanciją išlaikantis tonas, kuriame autoriaus pozicija reiškiama labai subtiliai ir netiesiogiai (Šinkūnienė 2010; 2018). Panaši tendencija fiksuojama ir kituose kultūriniuose ir kalbiniuose kontekstuose: kitaip nei anglakalbiai autoriai, kurie vartoja asmeninius įvardžius gan gausiai autorinei pozicijai sustiprinti tyrimų naujumui, metodologiniams pasirinkimams bei esminiams rezultatams akcentuoti, kitose kalbose (pvz., ispanų, prancūzų, vokiečių, rusų, bulgarų, lietuvių) asmens raiška apsiriboja paprastai tik teksto struktūros aprašymu (Mur-Dueñas, Šinkūnienė 2016). Be to, mokslininkės pastebi, kad šiose kalbose matoma tendencija pasitelkti daugiskaitos formas vienam autoriui įvardyti, kas rodo polinkį sumenkinti aiškų buvimą tekste vengiant tiesioginio „aš“ vartojimo (Mur-Dueñas, Šinkūnienė 2016: 66). Labai panaši tendencija paliudyta ir kitų kalbų, tokių kaip rusų ir bulgarų mokslinėje komunikacijoje (pvz., Vassileva 1998).

Šiuos kultūrinius skirtumus papildo ir priklausomybės tam tikrai disciplinai įtaka. Tiek tarptautiniuose (Hyland, Tse 2004; Hyland 2008), tiek lietuvių kalba atliktuose tyrimuose (Linkevičienė, Šinkūnienė 2012) konstatuojama, kad asmens raiška dažnesnė humanitariniuose ir socialiniuose moksluose nei tiksliuosiuose. Pavyzdžiui, Hylando (2008: 12) analizė parodė, kad humanitarinių ir socialinių mokslų straipsniuose anglų kalba pirmojo asmens įvardžiai pasitaiko dažniausiai, o didžiausias jų pavartojimo dažnis fiksuotas filosofijos srityje. Tą pačią tendenciją patvirtina ir lietuviški duomenys: Linkevičienė ir Šinkūnienė (2012) nustatė, kad iš nagrinėtų penkių mokslo sričių (biomedicinos, fizinių, technologijos, socialinių ir humanitarinių mokslų) būtent pastarosiose dviejose asmens raiška yra reikšmingai gausesnė.

Tačiau nepaisant šių išsamių rašytinio akademinio diskurso tyrimų, sakytinė akademinė kalba asmens raiškos atžvilgiu lietuvių kalbotyroje iš

esmės dar nėra išsamiai nagrinėta. Reikšmingą žingsnį šia linkme žymi pirmieji specializuoti tyrimai, atlikti šios disertacijos autorės (Maslauskienė 2023; 2024). Juose analizuojama, kaip skirtingų disciplinų dėstytojai lietuvių kalba vykstančiuose seminaruose konstruoja savo poziciją ir santykį su studentais pasitelkdami asmeninius įvardžius. Remiantis nuotolinių paskaitų medžiaga nustatyta, kad verslo administravimo srityje vyrauja aprėpiamasis, o medicinos disciplinose – išskiriamasis *mes*, o tokie pasirinkimai susiję su distancijos tarp dėstytojo ir studentų didinimu ar jos mažinimu (Maslauskienė 2023). Nuodugni analizė atskleidė, kad aprėpiamoji *mes* raiška verslo administravimo srities dėstytojams leidžia kurti glaudų tarpasmenį ryšį su studentais, skatinti jų įsitraukimą į diskursą, palengvinti sudėtingos informacijos perteikimą ir kurti bendradarbiavimu grindžiamą atmosferą auditorijoje. Tokiu būdu sąmoningai vengiama pernelyg autoritarinio dėstytojo įvaizdžio, o pats dėstytojas ir studentai pozicionuojami kaip lygiateisiai dalyviai akademinėje diskusijoje (Maslauskienė 2023). Priešingai, medicinos disciplinos lektorių kalboje, kurioje dažniau pasitaiko išskiriamoji „mes“ vartosena, tipiškai pabrėžiamas dėstytojų priklausymas profesinei bendruomenei, konkrečios įstaigos personalui ir turimas aukštos kompetencijos žinias, kurių studentai dar neturi (ibid.). Tokia išskiriamoji *mes* vartosena, kai referuojama ne tiek į adresatą (t. y. studentus), kiek į kitus asmenis (šiuo atveju, kolegas disciplinos ekspertus), neišvengiamai kuria atotrūkį tarp dėstytojo ir studentų (ibid.).

Naujausiame tyrime atkreiptas dėmesys ir į kitų – humanitarinių bei socialinių mokslų – disciplinų dėstytojų kalbinę praktiką. Tyrimas parodė, kad filosofijos, kalbotyros ir sociologijos disciplinų atstovai dažnai renkasi aprėpiamąsias pirmojo asmens daugiskaitos formas. Daroma prielaida, kad tokia raiška siekiama ne tik įtraukti studentus į diskursą, bet pasidalyti atsakomybe už dėstytojo perteikiamą nuomonę, formuoti tarpusavio ryšį, stiprinti bendrystės jausmą bei, tam tikra prasme, švelninti atsakomybę už formuluojamus teiginius (Maslauskienė 2024).

Šie tyrimai žymi pirmuosius sistemingos asmens raiškos lietuivų sakytiniame akademiniame diskurse žingsnius ir atveria galimybes plėtoti tolesnius tyrimus. Tačiau iki šiol vis dar nėra atlikta išsamaus tyrimo, kuris nuosekliai analizuotų, kaip dėstytojai įvairiomis priemonėmis, įskaitant ir antrąjį asmenį bei daiktavardines konstrukcijas, referuoja į studentų auditoriją tiesiogiai bendraujant įvairių disciplinų kontekste. Atsižvelgiant į tai, kad rašytinio lietuvių mokslininkų diskurso raiška skiriasi nuo anglosaksiškoje akademinio diskurso kūrimo tradicijose įsitvirtinusių normų, galima manyti, jog ir sakytiniame diskurse gali būti atskleista specifinių lietuvių sakytinio

akademinio diskurso bruožų. Todėl būtina tirti, ar lietuvių kalbos sakytinei akademinei komunikacijai būdinga tokia pati iš esmės nuasmeninta ir mažiau interaktyvi kalbinė raiška, ar vis dėlto tiesioginio kontakto su klausytojais metu skatinamas kur kas didesnis adresato įsitraukimas bei artimesnis dialoginis santykis įvardijant klausytoją.

Šis tyrimas siekia užpildyti empirinę spragą, sistemingai išanalizuojant klausytojo paminėjimo strategijas sakytiniame akademiniame diskurse ir lyginant jų vartoseną humanitarinių bei socialinių mokslų disciplinose. Tyrimas ne tik padeda įvertinti diskurso raiškos specifiką lietuvių kalboje, bet ir leidžia pateikti lietuvių kalbos duomenis tarptautiniuose diskurso, komunikacijos bei aukštojo mokslo tyrimų kontekstuose, kuriuose lietuvių kalba kol kas atstovaujama fragmentiškai. Toks tyrimas yra reikšmingas ne tik lietuvių akademinio diskurso, bet ir aukštojo mokslo komunikacijos tyrimų kontekste: jis padeda geriau suprasti, kokiomis kalbinėmis priemonėmis dėstytojai formuoja įtraukų, partneryste grįstą ar hierarchinį dialogą su studentais, kaip dėstytojų kalbiniai pasirinkimai prisideda prie tarpasmenio dėstytojų ir studentų santykio formavimo ir kokias pragmatines funkcijas atlieka klausytojo paminėjimas lietuvių sakytinėje kalboje.

2.3.6 Skatinimai

Skatinimai[21] (angl. *directives*) yra vienas iš būdų, kuriais kalbėtojai ar autoriai akademiniame diskurse siekia užmegzti ryšį su adresatu, daryti įtaką jo sprendimams ir paskatinti jį imtis tam tikrų veiksmų. Jie suprantami kaip pasakymai, kuriais sąmoningai raginama adresatą atlikti konkrečią veiklą (Hyland 2002b: 215–216). Ši samprata grindžiama kalbos aktų teorija ir ypač Searle'o (1976) požiūriu, pagal kurį skatinimai apibrėžiami kaip „bandymai priversti klausytoją ką nors padaryti" (Searle 1976: 11).

Nors skatinimai pirmiausia siejami su veiksmo paskatinimu, jų vaidmuo akademiniame diskurse yra kur kas platesnis. Jie atlieka svarbią retorinę funkciją – padeda valdyti komunikacinę dinamiką, kryptingai nukreipiant adresato dėmesį į esminius argumentacijos aspektus. Pasitelkus skatinimus, kalbėtojas ne tik stiprina savo poziciją, bet ir prisideda prie aiškesnio, struktūriškai nuoseklesnio informacijos pateikimo. Kaip pažymi Šinkūnienė (2014: 113), tokios kalbinės priemonės ne tik padidina išsakomos minties įtaigumą, bet ir palengvina jos supratimą. Taigi skatinimai akademinėje komunikacijoje funkcionuoja kaip strateginiai retoriniai instrumentai, padedantys efektyviau formuoti ir valdyti ryšį su adresatu.

[21] Lietuviškas termino atitikmuo J. Kavaliauskaitės (2016).

Tyrimai rodo, kad akademiniame diskurse skatinimai dažnai realizuojami pasitelkiant tam tikras tipiškas kalbines struktūras. Viena ryškiausių ir dažniausiai aptariamų formų – imperatyvas, kuris laikomas pagrindine gramatine priemone tiesiogiai raginti adresatą veikti (Hyland 2002b; Fernández Polo 2023). Imperatyvo formomis dažnai išreiškiami aiškūs, konkretaus veiksmo reikalaujantys skatinimai, tokie kaip *suraskit*, *išsitraukit* ir pan. Tačiau tyrėjai taip pat išskiria ir imperatyvinės kilmės diskurso žymiklius, kurių semantinis turinys yra išblukęs, o pagrindinė funkcija – nebe veiksmų skatinimas, bet adresato dėmesio telkimas ar argumento pabrėžimas (žr. Šinkūnienė ir kt. 2020: 39–40). Kaip ir kai kuriose kitose kalbose (išsamią tyrimų sintezę žr. Šinkūnienė 2021), lietuvių kalboje tokie vienetai kaip *žinok*, *žinokit(e)* ar *žinai* dažnai įgyja diskursyvinę, o ne tiesioginę semantinę funkciją. Šie vienetai paprastai veikia kaip dėmesio atkreipimo priemonės, ypač kai vartojami sakinio pradžioje be subjekto (Šinkūnienė ir kt. 2020: 39–40). Tokiu būdu jie tampa svarbiais retoriniais elementais, kurie ne tik organizuoja kalbėjimą, bet ir dalyvauja skatinimo strategijose net ir tada, kai jų reikšmė nėra tiesiogiai įpareigojanti.

Skatinimo funkciją akademiniame diskurse atlieka ne tik imperatyvinės formos, bet ir tam tikri modaliniai privalėjimo[22] veiksmažodžiai, tokie kaip *should* ar *must* (žr. Hyland 2002b). Viena plačiausiai vartojamų formų – konstrukcijos su veiksmažodžiu *must* (‘turėti’), pavyzdžiui, *turite atkreipti dėmesį*, *turėtumėte perskaityti* ir pan. Tokie pasakymai perteikia kalbinį spaudimą, rekomendaciją ar net įpareigojimą veikti. Jie ne tik nurodo, kas yra laikoma būtina ar svarbu akademiniame kontekste, bet ir padeda dėstytojui įtvirtinti savo, kaip mokymosi proceso vadovo ar skatintojo, vaidmenį (Eggins 2004; Kuswoyo ir kt. 2021). Šie kalbiniai vienetai dažnai išreiškia aiškią nuorodą veikti, suponuodami, kad siūloma veikla yra reikšminga, o neretai ir būtina tolesniam temos supratimui. Vis dėlto svarbu pabrėžti, kad ne kiekvienas modalinio privalėjimo atvejis savaime reiškia skatinimą. Kaip pažymi Hylandas (2002: 217), tokie veiksmažodžiai laikytini skatinimais tik tuomet, kai jie yra aiškiai orientuoti į adresatą – tai yra, kai perteikia autoriaus ar kalbėtojo požiūrį, kad būtent adresatas turi atlikti konkretų veiksmą, net jei situacija yra hipotetinė.

Lietuvių kalboje skatinimo funkciją gali atlikti neepisteminiai modaliniai veiksmažodžiai *turėti* ir *privalėti*, reiškiantys privalėjimą ar įpareigojimą.

[22] Mokslinėje literatūroje privalėjimas dažniausiai suprantamas kaip deontinio modalumo išraiška, priskiriama neepisteminiam (angl. *non-epistemic*) (van der Auwera ir Plungian 1998), arba esminiam (angl. *root modality*) (Sweetser 1990) modalumui.

Šiais veiksmažodžiais ir jų gramatinėmis formomis galima perteikti skirtingą reiškiamos prievolės stiprumą (žr. Jasionytė-Mikučionienė 2014: 48). Tyrėjų teigimu, veiksmažodis *turėti* paprastai išreiškia silpnesnį įpareigojimą nei *privalėti* (Jasionytė-Mikučionienė 2014: 48; Šinkūnienė 2015: 136), o jų tariamosios nuosakos formos (*turėtumėte*, *privalėtumėte*) perteikia dar švelnesnę prievolę ir ne tokią kategorišką kalbėtojo poziciją (Jasionytė-Mikučionienė 2014: 49; Šinkūnienė 2015: 136).

Remdamasi mokslinių straipsnių kalbos analize, Šinkūnienė (2015: 145) pastebi, kad *privalėti*, turintis stiprią prievolės reikšmę, lietuvių autorių moksliniuose tekstuose vartojamas itin retai. Kur kas dažniau pasirenkamas *turėti*, kuris laikomas „nuosaikesne“ forma: jis perteikia ne tokią kategorišką autoriaus poziciją ir švelnesnį įpareigojimo toną. Tai leidžia daryti prielaidą, kad lietuvių autoriai nėra linkę formuluoti griežtų, kategoriškų įsipareigojimų akademinei bendruomenei, o tokia nuostata gali būti siejama su pačia akademinio diskurso prigimtimi. Be to, kaip rodo Šinkūnienės ir Van Olmeno (2012) tyrimas, lietuvių moksliniame diskurse skatinimai dažniausiai reiškiami beasmenėmis konstrukcijomis su veiksmažodžiu *reikia* (pvz., *reikia pripažinti*, *reikia pastebėti*). Tokie pasakymai leidžia išreikšti stiprų įpareigojimą ar rekomendaciją, tačiau vengiant tiesioginio adresato įvardijimo. Galima manyti, kad šis beasmenės formos pasirinkimas atspindi tam tikrą strateginį lietuvių autoriams būdingą pozicijos švelninimą arba net sąmoningą vengimą įvardyti asmenį, ypač pastebimą tais atvejais, kai formuluojami teiginiai perteikia stipresnį vertinimą ar akademinės bendruomenės kvietimą sutikti su reiškiama nuomone.

Tačiau tokia kalbinė strategija atspindi būtent rašytinio akademinio diskurso konvencijas, kurios susiformuoja tam tikroje komunikacinėje situacijoje tarp daugiau ar mažiau lygiaverčių disciplinos atstovų. Moksliniai straipsniai paprastai skirti ekspertų auditorijai, kurioje nėra ryškios galios asimetrijos tarp autoriaus ir skaitytojo, todėl stipresnės privalėjimo formos, tokios kaip *privalėti*, gali būti suvokiamos kaip perteklinės ar per griežtos. Visai kitokios vartosenos galima tikėtis gyvai komunikuojant: pavyzdžiui, bendraujant su studentais auditorijoje, kur kalbėtojo institucinis autoritetas ir adresato (studentų) kompetencijų lygis iš esmės skiriasi. Tokiuose kontekstuose skatinimų vartosena gali įgyti kitokį pobūdį: dažnesnį vartojimą ir mažesnį švelninimo laipsnį.

Be gramatinių konstrukcijų, tyrėjai taip pat išskiria tam tikras leksines priemones – specifines žodžių grupes, kurios dažnai funkcionuoja kaip skatinimo priemonės dėstytojų kalboje. Viena iš ryškiausių tokių grupių yra mentaliniai veiksmažodžiai (kaip *remember* ‘atsimink’, *notice* ‘pastebėk’,

consider ‘apsvarstyk’, ‘turėk omenyje’). Šie vienetai dažnai pasitelkiami siekiant atkreipti studentų dėmesį į esminius paskaitos aspektus ir paskatinti kritinį mąstymą (Deroey, Taverniers 2012; Suviniitty 2012; Fernandez Polo 2023).

Prototipinių skatinimų funkciją taip pat atlieka percepciniai veiksmažodžiai, ypač *look* ‘žiūrėk’ ir *see* ‘pažiūrėk’, kuriais studentai raginami ne tik sekti vaizdinę medžiagą (pvz., skaidres), bet ir sutelkti dėmesį į dėstytojo perteikiamą informaciją. Šie veiksmažodžiai, kaip ir mentaliniai, dažnai vartojami sąmoningai nukreipiant studento dėmesį į reikšmingus turinio elementus.

Dar viena svarbi kategorija – vadinamieji svarbos žymikliai (angl. *importance markers*), tokie kaip *it is essential/important to understand that* (‘svarbu suprasti, kad’) (Deroey 2015; Fernandez Polo 2023). Šie vienetai išreiškia kalbėtojo požiūrį į tam tikros informacijos svarbą ar būtinumą, kartu struktūruodami dėstomą turinį. Jie padeda studentams orientuotis paskaitos metu – išskirti esminius reiškinius, akcentus, o kartu ir efektyviau įsisavinti informaciją (Deroey 2015: 51).

Svarbos žymikliams dažnai priskiriamos konstrukcijos, kurias sudaro būdvardžiai, išreiškiantys būtinybę ar svarbą (pvz., *svarbu*, *būtina*), vartojami kartu su mentaliniais arba kalbėjimo veiksmažodžiais, tokiais kaip *pastebėti*, *atkreipti dėmesį*, *pabrėžti* ir pan. (žr. Hyland 2002b). Lietuvių kalboje šiai kategorijai taip pat priskiriami žodžių junginiai, sudaryti iš beasmenio būtinybę reiškiančio veiksmažodžio (pvz., *reikia*, *verta*, *dera*) ir mentalinio arba kalbėjimo veiksmažodžio (pvz., *pastebėti*, *atkreipti dėmesį*, *paminėti*, *pabrėžti*)(Šinkūnienė 2014: 113–114).

Kita reikšminga skatinimų grupė, nustatoma lietuvių kalbos medžiagoje – reikiamybės dalyviai, tokie kaip *pastebėtina*, *pažymėtina*, *atkreiptinas dėmesys*. Šie vienetai vartojami norint pabrėžti tam tikrų veiksmų ar teiginių svarbą, dažnai užimant išskirtinę sintaksinę poziciją sakinio pradžioje. Kaip pastebi Šinkūnienė (2014: 114), šiems nepropoziciniams vienetams būdinga sintaksinė izoliacija: jie nėra integruoti į pagrindinę sakinio struktūrą ir gali būti lengvai išimami neprarandant reikšmės. Vis dėlto jų vartojimas turi aiškią diskurso funkciją: tokie vienetai padeda fokusuoti adresato dėmesį, išryškinti teiginių svarbą ir suteikti retorinį akcentą. Tai itin svarbu akademiniame diskurse, kuriame tokie kalbiniai vienetai ne tik struktūruoja informaciją ir išskiria pagrindinius turinio akcentus, bet ir kryptingai nukreipia klausytojo dėmesį, taip užtikrindami sklandesnį informacijos supratimą bei efektyvesnį žinių perdavimą.

Skatinimų vartojimas akademiniame diskurse padeda atskleisti kalbėtojo ir adresato vaidmenų santykį ir jo konceptualizavimą komunikacijoje. Empiriniai tyrimai rodo, kad tiek rašytiniame, tiek sakytiniame akademiniame diskurse skatinimų vartojimas dažnai atspindi diskurso dalyvių vaidmenų pasiskirstymą, pavyzdžiui, kas laikomas žinių šaltiniu, o kas – besimokančiuoju (Hyland 2002b; Dalton-Puffer 2005; Kuswoyo ir kt. 2021). Kitaip tariant, skatinimų forma ir dažnumas padeda atskleisti, kaip kalbėtojas mato save ir savo adresatą – ar kaip lygiaverčius partnerius ir bendraminčius, ar kaip asimetriškų, vertikalių santykių dalyvius, turinčius skirtingą socialinio ar institucinio statuso lemiamą galią. Šie aspektai rodo, kad skatinimų formuluotė nėra atsitiktinė: ji glaudžiai susijusi su kalbėtojo vaidmeniu ir jo suvokiamu santykiu su adresatu. Norėdamas pasiekti konkretų komunikacinį tikslą, kalbėtojas atsižvelgia ne tik į kontekstą, bet ir į sąveikos struktūrą, pasirenka tokį kalbinį modelį, kuris atspindėtų diskurso dalyvių santykio pobūdį ir būtų lengvai atpažįstamas adresatui (plg. Gudavičienė 2006: 61).

Lyginamieji skatinimų vartojimo tyrimai atskleidžia, kad skatinimai dažniau vartojami situacijose, kuriose autorius / kalbėtojas turi daugiau galios, patirties ar atsakomybių nei jo adresatas (Hyland 2009; Fernandez Polo 2023). Pavyzdžiui, Hylandas (2009), lyginęs skatinimų vartojimą moksliniuose straipsniuose ir vadovėliuose, nustatė, kad jų gerokai daugiau randama pastaruosiuose. Tokį skirtumą galima paaiškinti tuo, kad vadovėlių autoriai dažniausiai yra savo srities ekspertai, o skaitytojai – studentai ar kiti besimokantieji. Todėl skatinimai čia pasitelkiami kaip priemonė padėti skaitytojui kryptingai sekti tekstą, atlikti konkrečius veiksmus ir gilintis į medžiagą.

Sakytiniame akademiniame diskurse skatinimų vartosenos skirtumai įvairiuose kontekstuose dar ryškesni. Tyrimai rodo, kad konferencijų pranešimuose skatinimai pasitelkiami gerokai rečiau nei universiteto paskaitose (Rowley-Jolivet, Carter-Thomas 2005a). Mokslininkai teigia, kad pranešėjai sąmoningai vengia tiesioginių skatinimų, nes jų vartojimas gali kelti grėsmę kalbėtojo įvaizdžiui: per daug tiesmuki raginimai ar nurodymai gali būti suprasti kaip peržengiantys profesinio etiketo ribas. Kadangi konferencijų auditoriją dažnai sudaro kolegos, turintys panašų profesinį pasirengimą ir kompetencijas, bet kokie nurodymai ar raginimai gali būti vertinami kritiškai, t. y. kaip ne vietoje parodytas autoritetas ar dominavimas (ibid.).

Taigi, akivaizdu, kad skatinimų vartosena akademiniame diskurse yra glaudžiai susijusi su komunikaciniu kontekstu ir auditorijos pobūdžiu. Kaip teigia Swalesas ir kt. (1998), skatinimai akademiniame diskurse gali būti

formuojami labai įvairiai – nuo griežtų ir tiesioginių nurodymų, kurie aiškiai reikalauja tam tikro veiksmo, iki švelnesnių formų, suponuojančių pasiūlymą, pageidavimą ar net mandagų kvietimą, ir, atitinkamai, kelti vienokią ar kitokią grėsmę adresato įvaizdžiui. Todėl galima daryti prielaidą, kad skatinimų pavartojimas ir formuluotė nėra atsitiktiniai: jie sąmoningai pritaikomi prie kalbinės situacijos pagal tai, kiek galių kalbėtojas turi, kokia auditorijos sudėtis ir kokio santykio su adresatu siekiama bendravimo metu.

Universiteto paskaitų analizė ypač aiškiai atskleidžia, kad skatinimų vartojimas glaudžiai susijęs su diskurso dalyvių pozicionavimu ir sąveikos kūrimu (plg. Xuan, Huang 2017; Kuswoyo ir kt. 2021; Fernandez Polo 2023). Dėstytojas paskaitos metu natūraliai užima vadovaujamą poziciją, todėl skatinimai tampa organiška ir neišvengiama komunikacijos dalimi. Jie padeda įgyvendinti esmines dėstytojo funkcijas, tokias kaip namų darbų skyrimas, aiškių nurodymų teikimas dėl paskaitos užduočių ar mokymosi veiklų bei studentų skatinimas aktyviai įsitraukti į akademinę veiklą (Kia 2020: 2). Tokioje komunikacijoje skatinimai nelaikomi peržengiančiais socialines ar profesines ribas – priešingai, jie suvokiami kaip natūrali ir būtina mokymosi proceso dalis. Kaip rodo naujausi tyrimai, universiteto paskaitose skatinimai vartojami ne tik gerokai dažniau nei kitose sakytinio akademinio diskurso atmainose, pavyzdžiui, mokslo konferencijų pranešimuose, bet ir pasižymi aiškesne, ne tokia švelninamąja forma. Jie dažnai grindžiami tiesioginiu raginimu veikti arba suprasti svarbiausius dėstomo dalyko aspektus, taip pabrėžiant dėstytojo autoritetą ir atsakomybę už mokymosi proceso kryptingumą (Fernandez Polo 2023).

Pedagoginiame kontekste skatinimų vartosena analizuojama kaip viena pagrindinių dėstytojo kalbinių priemonių, padedančių kurti ir palaikyti veiksmingą sąveiką su studentais akademinėje aplinkoje (Xuan, Huang 2017). Skatinimai leidžia dėstytojui ne tik paraginti studentus įsitraukti (pvz., *žiūrėkite*), bet ir kryptingai nukreipti jų dėmesį į svarbiausius aptariamų reiškinių aspektus (pvz., *svarbu suprasti*), paskatinti atlikti tam tikras užduotis ar veiklas (pvz., *turite perskaityti*), kurios padeda gerinti supratimą apie studijų dalyko turinį (Kuswoyo ir kt. 2021: 57). Skatinimų vartojimas suteikia dėstytojui galimybę neapsiriboti vien informacijos perteikimu: jie padeda aktyviai formuoti mokymosi procesą, orientuoti studentus pažinimo kelyje bei užtikrinti dinamišką ir tikslingą akademinę sąveiką (Zhang, Sheng 2021: 254-255). Šitaip skatinimai tampa neatsiejama dėstytojo profesinės veiklos dalimi, susiejančia turinio perteikimą su aktyviu mokymosi proceso valdymu ir dėstytojo, kaip akademinio autoriteto, pozicijos įtvirtinimu auditorijoje.

Universiteto paskaitose skatinimų vartosena pasižymi reikšminga formų ir funkcijų įvairove, kuri glaudžiai susijusi su paskaitos struktūra, komunikaciniais dėstytojo tikslais bei instituciniu kontekstu. Remiantis mokslinėje literatūroje plačiai taikoma skatinimų klasifikacija (Hyland 2002b), išskiriamos trys pagrindinės skatinimų rūšys dėstytojų kalboje: referenciniai (pvz., *žiūrėkite*, *susipažinkite*), fiziniai (pvz., *patikrinkite*, *nuspręskite*), kognityviniai (pvz., *pagalvokite*, *apsvarstykite*, *įsidėmėkite*, *atkreipkite dėmesį*).

Nors pagrindinė skatinimų paskirtis – siekti aktyvaus studentų įsitraukimo į mokymosi procesą, tam tikrais atvejais jie taip pat pasitelkiami auditorijai valdyti. Tokie skatinimai gali būti pasitelkiami, pavyzdžiui, siekiant palaikyti drausmę ar koreguoti klausytojų elgesį (He 2000; Sunardi ir kt. 2018). Ši funkcija ypač būdinga pedagogų kalbai, todėl skatinimų tipologijoje išskiriama atskira kategorija – drausminamieji skatinimai (angl. *disciplinary directives*) (He 2000). Skirtingai nei vadinamieji instrumentiniai skatinimai (angl. *instrumental directives*), kurie orientuoti į paskaitos struktūros, procedūrų ir dėstymo tikslų įgyvendinimą (pvz., *turite atlikti užduotį*), drausminamieji skatinimai padeda palaikyti tvarką auditorijoje (pvz., *netriukšmaukite*) (He 2000).

Taigi, skatinimai dėstytojo kalboje dažnai atlieka dvejopą funkciją: viena vertus, jie padeda išlaikyti studentų dėmesį ir paskaitos nuoseklumą, kita vertus, užtikrinti darbui palankią atmosferą auditorijoje. Šios dvi pagrindinės funkcijos įgyja ir papildomų pragmatinių reikšmių, atskleidžiančių skirtingus dėstytojo vaidmenis sąveikaujant su studentais. Vienu atveju dėstytojas veikia kaip žinių pateikėjas ir mokymosi proceso skatintojas (pvz., *svarbu suprasti*), kitu – kaip auditorijos tvarkos palaikytojas ar autoritetas (pvz., *nekelkite turgaus*). Šios funkcinės dimensijos ypač ryškiai atsiskleidžia universiteto paskaitų diskurso tyrimuose, kurie rodo, kad skatinimai yra ne tik įprasta kalbinė priemonė, bet ir integrali mokymo proceso dalis. Jų vartosena daro poveikį studentų elgesiui ir formuoja akademinės sąveikos dinamiką bei dėstytojo poziciją auditorijoje.

Akademinio diskurso tyrimai, daugiausia analizuojantys įvairiose komunikacinėse situacijose (paskaitose, konsultacijose, diskusijose) JAV universitetuose vykstančią dėstytojų ir studentų kalbinę sąveiką (pvz., Reinhardt 2010; Hwang 2013; Kia 2020; Fernández Polo 2023, t. t.), rodo, kad situacinis kontekstas lemia ne tik skatinimų funkciją, bet ir jų kalbinę raišką. Tyrimuose (Reinhardt 2010; Hwang 2013; Kia 2020) pastebėta, kad skirtingos kalbėtojų grupės – pavyzdžiui, gimtakalbiai amerikiečiai ir negimtakalbiai dėstytojai – pasitelkia nevienodas skatinimo formas. Reinhardt

(2010) atskleidė, kad negimtakalbiai dėstytojai dažniau renkasi gana kategoriškas konstrukcijas, tokias kaip *had better* (liet. *geriau būtų*, *turėtumėte*, *vertėtų*), kurios implikuoja neigiamas pasekmes atsisakius vykdyti nurodymą, o gimtakalbiai linkę vartoti lankstesnes, pasirinkimo laisvę išsaugančias formuluotes, tokias kaip *you can* (liet. *galite*, *galėtumėte*) ar *you want to* (liet. *jums reikėtų*, *vertėtų*, *galite / galėtumėte*). Be to, Kia (2020) tyrimas išryškino skatinimų vartosenos sąsają su paskaitos interaktyvumo lygiu: kuo paskaita interaktyvesnė, tuo skatinimai vartojami dažniau. Ypač dažnai jie pasitelkiami studentų veiklai organizuoti, įtraukti juos į diskusijas ar padėti kryptingai sekti mokymosi procesą. Pastebėta, kad tokiame kontekste vyrauja tiesioginės, nesušvelnintos imperatyvinės formos, atliekančios aiškų paskaitos eigos valdymo ir koordinavimo vaidmenį. Šie duomenys leidžia daryti prielaidą, kad skatinimų vartosena akademiniame diskurse priklauso nuo sąveikos intensyvumo, kalbėtojo institucinio vaidmens bei konkrečių komunikacinių tikslų, kurie formuoja skatinimo strategijų pasirinkimą gyvame bendravimo kontekste.

Atlikti tyrimai taip pat atskleidžia, kad skatinimų vartosena dėstytojų kalboje gali kisti priklausomai nuo kultūrinio ir švietimo konteksto, o tai leidžia svarstyti apie galimus institucinius bei sociokultūrinius dėstytojų kalbinės raiškos skirtumus. Kai kuriose švietimo sistemose, pavyzdžiui, Kinijos universitetuose, dėstytojų kalboje dažniausiai fiksuojami fiziniai skatinimai, kurie pasitaiko beveik tris kartus dažniau nei referenciniai ar kognityviniai vienetai (Zhang, Sheng 2020). Tokia tendencija gali rodyti, kad šiame kontekste dėstytojai skatina aiškų, konkrečių veiksmų atlikimą, orientuojasi į užduočių vykdymą ir nuoseklią veiklos eigą, o skatinimai tampa veiksmų organizavimo priemone. Vakarų universitetų, tokių kaip Mičigano universitetas (JAV), Voriko universitetas ir Redingo universitetas (Jungtinė Karalystė), paskaitose dažniau vartojami referenciniai skatinimai, tokie kaip *look* ar *see* (Kashiha 2022; Yu 2024), taip pat švelnesnis skatinimo būdas, perteikiamas žodžiu *should*. Šie kalbiniai vienetai ne tik sutelkia studentų dėmesį, bet ir padeda jiems lengviau sekti paskaitos eigą. Be to, jie prisideda prie glaudesnio ryšio tarp dėstytojo ir auditorijos – dažnai vartojami kartu su tiesiogine nuoroda į klausytoją, t. y. *you*, taip sukuriant į auditoriją orientuotą, įtraukiančią kalbinę sąveiką (Kashiha 2022). Atsižvelgiant į šiuos skirtumus, galima kelti prielaidą, kad skatinimų pasirinkimą gali lemti ne tik disciplinos pobūdis ar paskaitos interaktyvumo lygis, bet ir platesni kultūriniai bei instituciniai veiksniai: pavyzdžiui, skirtingas akademinio autoriteto suvokimas, pedagoginės tradicijos ar komunikacinės normos. Tokiose švietimo sistemose, kuriose labiau akcentuojamas vadovaujamasis dėstytojo

vaidmuo, skatinimai gali būti kategoriškesni, orientuoti į konkretaus veiksmo atlikimą. Ten, kur vyrauja didesnį studentų įsitraukimą ir savarankiškumą skatinančios praktikos, skatinimai dažniau pasitelkiami kaip bendradarbiavimą palaikantys, dėmesį telkiantys kalbiniai vienetai. Šios įžvalgos leidžia manyti, kad skatinimų vartosena gali būti ne tik pragmatiškai, bet ir kultūriškai sąlygota.

Vis dėlto, nors kultūriniai skirtumai aiškiai išryškina skatinimų vartosenos įvairovę, dauguma iki šiol atliktų tyrimų šia tema buvo grindžiami vien anglų akademinio diskurso duomenimis (Hyland 2002b; Reinhardt 2010; Hwang 2013; Deroey 2015; Kia 2020; Zhang, Sheng 2021; Fernández Polo 2023; Yu 2024). Ši tendencija rodo, kad supratimas apie skatinimų raišką vis dar ribotas: daugiausia žinoma apie angliakalbių švietimo sistemų komunikacinius modelius, kurie negali būti tiesiogiai perkeliami į kitų kalbų ir kultūrų kontekstus. Iki šiol mažiau tirtų kalbų, tokių kaip lietuvių kalba, analizė leidžia praplėsti teorinę bei empirinę tyrimų bazę, atskleisti alternatyvius akademinės sąveikos modelius ir suprasti, kaip skirtingi kalbiniai bei kultūriniai veiksniai lemia kalbėjimo strategijas įvairiose mokymosi aplinkose.

Be kalbinės įvairovės, vis dar stokojama išsamesnių tyrimų, analizuojančių skatinimų vartosenos kontekstą, ypač sakytiniame akademiniame diskurse. Nors pastaraisiais metais vis dažniau siekiama analizuoti skatinimų vartoseną remiantis įvairių disciplinų paskaitų medžiaga (Kia 2020; Zhang, Sheng 2021; Yu 2024), dauguma šių tyrimų vis dar orientuojami į pavienes sritis. Todėl retai išryškinami skirtingų disciplinų panašumai ar skirtumai, nors būtent šie aspektai galėtų atskleisti, kaip skirtingos mokslo sritys formuoja specifinius akademinio bendravimo modelius. Atsižvelgiant į Hylando (2002) išvadas, kad rašytiniame akademiniame diskurse skatinimų formos ir funkcijos skiriasi priklausomai nuo disciplinos, tampa akivaizdu, jog panašios analitinės diferenciacijos reikia ir sakytinio akademinio diskurso tyrimuose.

Remiantis šiomis įžvalgomis, disertacijos tyrime siekiama išsamiai ištirti ir palyginti skatinimų vartoseną lietuvių kalbos humanitarinių (filosofija, literatūra, kalbotyra) ir socialinių mokslų (sociologija, politikos mokslai, komunikacijos mokslai) interaktyviuose seminaruose. Tyrimas orientuotas ne tik į kiekybinius rodiklius, t. y. skatinimų dažnį, bet ir į kokybinius aspektus, tokius kaip formų ir atliekamų pragmatinių funkcijų įvairovė dėstytojų kalboje. Tyrimo rezultatai leidžia suprasti, kaip per skatinimus formuojama dėstytojų pozicija, reguliuojama sąveika tarp dėstytojo ir studentų, bei

perteikiamos tam tikros disciplinos diskurso kūrimo tradicijos sakytiniame lietuvių akademiniame diskurse.

2.3.7 Klausimai

Klausimai yra viena iš veiksmingiausių priemonių adresatui įtraukti į diskursą: jie ne tik skatina aktyvesnį skaitytojo dalyvavimą argumentuojant, bet ir atlieka svarbų komunikacinį vaidmenį, sudomindami adresatą bei kviesdami jį į dialogą (Hyland 2002c: 530–538). Akademiniame diskurse klausimai laikomi reikšmingomis retorinėmis priemonėmis, nes jie turi unikalią galią veikti adresatą: ne tik įtraukti į nagrinėjamas temas, bet ir formuoti požiūrį į pateikiamas idėjas. Klausimai leidžia autoriui strategiškai valdyti skaitytojo interpretacinį procesą: sudominti, nuosekliai supažindinti su argumentų eiga, sustiprinti norimas išvadas ir t. t. (Hyland 2002c; Šinkūnienė 2014).

Nors akademiniuose rašytiniuose tekstuose klausimai nėra dažnai vartojami, kaip rodo tiek anglų, tiek lietuvių mokslinių tekstų analizės (pvz., Hyland 2002c; Šinkūnienė 2014), jų retumas nepaneigia jų svarbos. Priešingai, net ir nedažnai vartojami klausimai atlieka reikšmingą retorinį vaidmenį, suteikdami tekstui dinamiškumo ir įtraukdami skaitytoją į diskursą. Klausimai ne tik padeda sudominti nagrinėjama problema, bet ir pabrėžia jos svarbą platesniame disciplinos ar mokslo srities kontekste, skatindami skaitytoją apmąstyti ir aktyviai įsitraukti į teksto suvokimo procesą (Šinkūnienė 2014).

Klausimai akademiniame tekste gali atlikti ir strateginę gynybinę funkciją, apsaugodami nuo galimos kritikos. Ypač tai pastebima tais atvejais, kai autoriai, numatydami galimus prieštaravimus argumentams, patys iškelia klausimą ir iš karto į jį pateikia kruopščiai apgalvotą atsakymą. Tyrimai rodo, kad tokia klausimų vartosena gali reikšmingai padidinti argumentų įtikinamumą, nes leidžia iš anksto išsklaidyti skaitytojų abejones ir formuluojamų teiginių problemiškumą (Hyland 2002c; Šinkūnienė 2014). Taigi, klausimai akademiniame tekste tampa ne tik retoriniu įrankiu, bet ir strateginiu mechanizmu, iš esmės leidžiančiu autoriui valdyti, kaip adresatas priima jo argumentus. Jie suteikia autoriui galimybę kontroliuoti diskurso eigą, padeda kurti argumentavimo nuoseklumą ir įtvirtinti autoriaus poziciją kaip patikimą ir pagrįstą.

Klausimai laikomi viena svarbiausių priemonių, kuriančių sąveiką tarp kalbėtojo ir adresato sakytiniame akademiniame diskurse (Chang 2012: 104). Tyrėjai, analizuojantys jų vartojimą mokymosi procese, pabrėžia, kad klausimai ne tik stiprina pedagogo ir besimokančiųjų sąveiką, bet ir didina mokymosi veiksmingumą: jie padeda dėstytojui ar mokytojui užmegzti ryšį

su studentais, skatina kritinį jų mąstymą, įtraukia į mokymosi procesą bei gerina informacijos suvokimą ir įsisavinimą (žr. Crawford Camiciottoli 2008; Chang 2012; Johnson, Picciuolo 2020). Empiriniai tyrimai rodo, kad klausimų vartojimas ne tik didina auditorijos interaktyvumą, bet ir skatina palankesnį studentų požiūrį į dėstytoją (Papp, Miller 1996), taip pat daro tiesioginę teigiamą įtaką studentų mokymosi rezultatams (Olaniran, Akorede 2018).

Šie aspektai tampa itin reikšmingi šiuolaikiniame švietimo kontekste, kuriame vis dažniau akcentuojama, jog tradicinis, instituciškai įtvirtintas vienpusis žinių perteikimas užleidžia vietą lygiavertiškesniam bendravimui ir aktyvesniam studentų dalyvavimui mokymosi procese. Dėstytojo vaidmuo taip pat kinta: jis vis mažiau suvokiamas kaip vienintelis žinių pateikėjas ir vis labiau tampa mokymosi proceso skatintoju, kurio tikslas – įtraukti studentus į diskusiją, ugdyti kritinį jų mąstymą ir skatinti savarankišką žinių kūrimą (Morell 2007: 223). Kadangi klausimai atlieka esminį vaidmenį tiek skatinant interaktyvumą, tiek ugdant pažintinius studentų gebėjimus, jų vartojimas tampa svarbia strategija, leidžiančia efektyviau prisitaikyti prie šiuolaikinio aukštojo mokslo pokyčių.

Dėl išskirtinės klausimų svarbos pedagogų retorikoje jų vartosena plačiai analizuojama tiek mokyklinio (pvz., Wu, Huang 2007), tiek universitetinio ugdymo kontekste (Thompson 1998; Morell 2004; Bamford 2005; Crawford Camiciottoli 2008; Querol-Julian 2008; Suviniitty 2010; Chang 2012; Defauz Milne, Sanchez Garcia 2013; Kramar 2019; Johnson, Picciuolo 2020 ir kt.). Tyrimai rodo, kad klausimai ne tik skatina studentų įsitraukimą ir gerina informacijos įsisavinimą, bet ir atlieka reikšmingą vaidmenį formuojant mokymo metodus bei akademinio bendravimo dinamiką (Thompson 1998; Morell 2004; Bamford 2005; Crawford Camiciottoli 2008; Querol-Julian 2008; Chang, 2012; Defauz Milne, Sanchez Garcia 2013; Kramar 2019; Johnson, Picciuolo 2020 ir kt.). Ši tematika ypač reikšminga aukštojo mokslo srityje, kur klausimų vartojimas siejamas su studentų kritinio mąstymo lavinimu, interaktyvesniu mokymosi procesu bei lygiavertiškesne dėstytojo ir studentų sąveika. Vis dėlto tenka pripažinti, kad didžioji dalis šių tyrimų atlikta remiantis anglų kalba vedamų užsiėmimų duomenimis, o tai rodo, kad žinios apie klausimų vartojimo ypatumus (pvz., pragmatinės jų funkcijos, poveikis dalyvių pozicionavimui ir tarpasmenių santykių kūrimui) iš esmės formuojamos ir ribojamos pagal anglakalbio akademinio diskurso tradicijas.

Mokslininkai itin daug dėmesio skiria klausimų vartosenai universiteto dėstytojų kalboje, nagrinėdami juos kaip vieną svarbiausių priemonių santykiui su adresatu kurti (Thompson 1998; Morell 2004; Bamford 2005; Crawford Camiciottoli 2008; Querol-Julian 2008; Suviniitty 2010; Chang, 2012; Dafauz Milne, Sanchez Garcia 2013; Kramar 2019; Johnson, Picciuolo

2020 ir kt.). Tyrėjų teigimu, klausimai atlieka esminį vaidmenį akademinėje komunikacijoje, nes būtent jų formulavimas ir vartojimas universiteto paskaitose gali lemti studentų įsitraukimo lygį, mokymo medžiagos įsisavinimą ir bendrą mokymosi proceso efektyvumą (Olaniran, Akorede 2018: 88).

Dėl šios priežasties klausimų vartosena universiteto paskaitose nagrinėta plačiai ir iš įvairių perspektyvų. Viena vertus, klausimai buvo analizuoti kaip dalis platesnio tyrimų lauko, siekiant įvertinti jų vaidmenį kartu su kitomis priemonėmis, skatinančiomis dėstytojo ir studentų sąveiką (Fortanet-Gómez 2004; Morell 2004; Kramar 2019). Kita vertus, atlikti ir išskirtinai klausimams skirti tyrimai, kuriuose nustatytos pagrindinės jų pragmatinės funkcijos akademiniame diskurse (Bamford 2005; Querol-Julian 2008; Chang 2012; Johnson, Picciuolo 2020) bei išryškinti struktūriniai jų ypatumai dėstytojų kalboje (Chang 2012).

Universiteto paskaitų tyrimuose, analizuojant pragmatinį klausimų funkcionavimą, dažnai remiamasi Thompson (1998) siūlomu skirstymu į dvi pagrindines kategorijas: „į turinį orientuotus“ (*content-oriented*) ir „į auditoriją orientuotus“ (*audience-oriented*) klausimus (pvz., Johnson, Picciuolo 2020; Crawford Camiciottoli 2008; Querol-Julian 2008; Fortanet-Gómez 2004; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014; Suviniitty 2010; Chang 2012). Šios kategorijos atspindi dvi esmines pragmatines dėstytojų klausimų funkcijas: turinio struktūravimą ir auditorijos sąveikos formavimą (Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014: 209).

Į auditoriją orientuoti klausimai (angl. *audience-oriented questions*), dar vadinami „tikraisiais“ (angl. *genuine questions*, žr. Suviniitty 2010), skirti skatinti studentus aktyviai įsitraukti į paskaitos procesą bei pateikti su studijų dalyku susijusius atsakymus. Empiriniai tyrimai rodo, kad šio tipo klausimai atlieka esminį vaidmenį organizuojant mokymo procesą, skatinant studentų dalyvavimą paskaitose ir užtikrinant efektyvesnį informacijos įsisavinimą (Suviniitty 2010; Chang 2012; Johnson, Picciuolo 2020). Jie dažniausiai pasitelkiami siekiant paskatinti studentų aktyvumą, kviečiant juos išsakyti savo mintis ar pateikti atsakymus į dėstytojo klausimus (Suviniitty 2010: 52; Chang 2012: 109). Be to, šie klausimai funkcionuoja kaip mokymosi proceso reguliavimo priemonė: – dėstytojai juos kelia siekdami patikrinti, ar studentai supranta dėstomą medžiagą, identifikuoti sudėtingesnius aspektus bei nustatyti galimas mokymosi spragas (Suviniitty 2010: 52; Chang 2012: 109). Rečiau šie klausimai vartojami siekiant patikslinti arba pataisyti studentų pateiktą informaciją (Suviniitty 2010: 52; Chang 2012: 109). Eksperimentiniai tyrimai atskleidžia, kad paskaitos, kuriose dėstytojai dažniau užduoda į auditoriją orientuotus klausimus, studentų yra vertinamos kaip aiškesnės ir lengviau suprantamos (Suviniitty 2010).

Į turinį orientuoti klausimai (angl. *content-oriented questions*), dar vadinami retoriniais[23] (angl. *rhetoric questions*, žr. Suviniitty 2010), paprastai nereikalauja tiesioginio studentų atsako, tačiau atlieka kitokią, bet ne mažiau svarbią funkciją akademiniame diskurse. Jie dažnai vartojami siekiant atkreipti studentų dėmesį į esminius paskaitos aspektus, struktūruoti akademinį diskursą bei žymėti perėjimus tarp skirtingų temų ar argumentų (Suviniitty 2010: 53–54; Chang 2012: 107). Kai kuriais atvejais dėstytojai patys atsako į šiuos klausimus, taip pabrėždami svarbiausias paskaitos dalis bei padėdami studentams susisteminti informaciją (Thompson 1998; Chang 2012). Be to, į turinį orientuotų klausimų kategorijoje išskiriami ir kritinį mąstymą skatinantys klausimai, kuriais siekiama paraginti studentus permąstyti ar kritiškai įvertinti aptariamus reiškinius disciplinos kontekste (Chang 2012). Kaip matysime (žr. skyrių 5.2.8), šie klausimai padeda ugdyti gilesnį konceptualų supratimą, nes skatina studentus ne tik atkartoti pateiktą informaciją, bet ir interpretuoti ją platesniame akademiniame kontekste.

Akivaizdu, kad tiek į auditoriją, tiek į turinį orientuoti klausimai atlieka svarbų vaidmenį akademinio mokymo kontekste. Pirmieji prisideda prie aktyvaus studentų dalyvavimo paskaitoje ir jų mokymosi proceso reguliavimo, o pastarieji – prie diskurso struktūravimo bei kritinio mąstymo ugdymo. Tai rodo, kad strateginis klausimų vartojimas gali turėti reikšmingą poveikį ne tik mokymosi proceso kokybei, bet ir akademinio diskurso dinamikai.

Mokslininkai, nagrinėję pragmatines dėstytojų užduodamų klausimų funkcijas, išskiria įvairius jų potipius (Fortanet-Gómez 2004; Crawford Camiciottoli 2008; Chang 2012; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014). Daugelis tipinių dėstytojų klausimų funkcijų buvo nustatytos remiantis panašiu pragmatiniu ir funkciniu požiūriu į dėstytojų kalbą – pagal numanomą jų pavartojimo tikslą, todėl skirtingų autorių tyrimuose dažnai pasikartoja tos pačios funkcijos, kurios, kaip matysime toliau, kartais persidengia. Atsižvelgiant į tai, nuspręsta, kad dažniausius dėstytojų vartojamų klausimų tipus geriausiai reprezentuoja 2 lentelė, sudaryta remiantis Querol-Julian (2008: 109) pateiktu dėstytojų klausimų klasifikacijų sintezės principu. Panašiai kaip ir jos darbe, čia apibendrinamos skirtingų autorių išskirtos klausimų dėstytojų kalboje funkcijos, tačiau toliau pateikiama lentelė papildyta naujesnių tyrimų

[23] Mokslinėje literatūroje neretai polemizuojama, ar retoriniai klausimai, kurie nereikalauja adresato atsako bei gali būti traktuojami kaip „tvirti teiginiai“ (Quirk ir kt. 1985: 825), turėtų būti įtraukiami į tyrimus, kuriais analizuojamas klausimais kuriamas santykis su adresatu (žr. Crawford Camiciottoli 2008; Chang 2012). Kita vertus, tyrimai atskleidžia, kad retoriniai klausimai padeda dėstytojams ne tik skatinti studentų mąstymą, įtraukti į plėtojamą diskusiją, bet ir vesti sudėtingos argumentacijos labirintais, atkreipti bei sutelkti studentų dėmesį į svarbius paskaitos aspektus, žymėti perėjimą nuo vienos temos prie kitos (Chang 2012, 107). Vadinasi, net ir atsako nereikalaujantys klausimai turi gan stiprų retorinį poveikį konstruojant metadiskursą, dėl šios priežasties jie įtraukti ir į šį tyrimą.

klasifikacijomis (pvz., Chang 2012; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014) ir išplėtota siekiant platesnio diskurso funkcijų vaizdo.

2 lentelė. *Dėstytojų klausimų tipai, išskiriami įvairiuose moksliniuose šaltiniuose*

Diskurso funkcija	Šaltiniai
Į AUDITORIJĄ ORIENTUOTI KLAUSIMAI	
Tikrinamieji klausimai	*check questions* (Thompson 1998) *checking comprehension* (Chang 2012)
Atsaką skatinantys klausimai	*elicit: inform* (Tsui 1992) *evoke audience response* (Thompson 1998) *eliciting response* (Chang 2012; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014)
Studento klaidą išryškinantys klausimai	*corrective feedback* (Querol-Julián 2008)
Klausimai, skatinantys suformultuoti naują klausimą	*invitation to formulate a question* (Querol-Julián 2008)
Klausimai, skatinantys studentus įsitraukti į diskusiją	*invitation to students' intervention* (Fortanet-Gómez 2004)
Patikslinimo prašantys klausimai	*elicit: clarity* (Tsui 1992) *seek for clarification* (Querol-Julián 2008) *requesting confirmation/clarification* (Chang 2012; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014)
Pakartojimo prašantys klausimai	e*licit: repeat* (Tsui 1992) *seek repetition* (Fortanet-Gómez 2004)
Patvirtinimo prašantys klausimai	*elicit: confirm* (Tsui 1992) *seek confirmation* (Fortanet-Gómez 2004; Querol-Julián 2008) *requesting confirmation/clarification* (Chang 2012; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014) *confirmation checks* (Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014)
Pritarimo dėstytojo minčiai prašantys klausimai	*elicit: agree* (Tsui 1992) *seek agreement* (Thompson 1998; Querol-Julián 2008) *soliciting agreement* (Chang 2012; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014)
Seminaro/paskaitos organizavimo klausimai	*class-management /engagement* (Chang 2012; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014)
2. Į TURINĮ ORIENTUOTI KLAUSIMAI	
Naują informaciją išryškinantys klausimai	*introduce information* (Thompson 1998; Querol-Julián 2008) *focusing information* (Crawford Camiciottoli 2008; Chang 2012; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014)
Retoriniai klausimai	*rhetorical questions* (Fortanet 2004; Querol-Julián 2008)
Klausimai, vartojami kaip pavyzdžiai	*examples* (Fortanet-Gómez net 2004; Querol-Julián 2008; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014)
Klausimai, vartojami problemai iškelti	*raise issues* (Thompson 1998; Querol-Julián 2008) *stimulating thought* (Crawford Camiciottoli 2008; Chang 2012; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014)

Kaip matyti, skirtingi mokslininkai siūlo panašias, tačiau tam tikrais aspektais įvairuojančias dėstytojų klausimų klasifikacijas. Prototipiniai klausimų tipai pasikartoja daugelyje mokslinių tyrimų (žr. 2 lentelę). Įprastai analizuojant dėstytojų kalbą išskiriami klausimai, kurių numatomi pragmatiniai tikslai – paskatinti atsaką, studentų patvirtinimą, patikslinimą ar pritarimą. Taip pat dažniausiai identifikuojami seminaro organizavimui skirti klausimai, kurie, nors ir menkai susiję su dalyko turiniu, tačiau svarbūs sklandžiai paskaitos ar seminaro eigai užtikrinti (Chang 2012; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014). Be to, tipiškai mokslininkų išskiriami tam tikri į turinį orientuoti klausimai, kurių tikslas nėra tiesiogiai gauti studentų atsakymą, o paskatinti juos susimąstyti ir ugdyti kritinį mąstymą: iškelti problemą, ją išryškinti ir padėti studentams kritiškai įvertinti jos kompleksiškumą (Chang 2012).

Vis dėlto tam tikros klausimų dėstytojų kalboje klasifikacijos nėra visiškai nuoseklios, nes kai kuriose jų funkcijos gali susipinti. Pavyzdžiui, atliekant bandomąjį tyrimą, kuriuo siekta įvertinti Querol-Julian (2008) modelio taikymo galimybes šios disertacijos empiriniams duomenims, pastebėta, kad tam tikros klausimų kategorijos – pritarimą skatinantys klausimai (angl. *seek agreement*) ir patvirtinimo prašantys klausimai (angl. *seek confirmation*) – tam tikrais atvejais sutampa. Dėl šios sutapties kyla metodologinių iššūkių, nes neretai sudėtinga tiksliai nustatyti, kuriai kategorijai konkretus klausimas turėtų būti priskirtas. Šis neapibrėžtumas gali turėti įtakos analizės patikimumui ir reikalauti papildomų kodavimo gairių arba teorinio modelio patikslinimo. Tikėtina, kad būtent dėl šio metodologinio neapibrėžtumo Changas (2012) pasirinko sujungti šias dvi kategorijas, išskirdamas vieną bendrą pritarimo / patvirtinimo klausimų klasę.

Kitas probleminis aspektas – retorinių klausimų kaip atskiro potipio integracija į turinį orientuotų klausimų kategoriją (Fortanet 2004; Querol-Julián 2008). Esminis klausimas čia kyla dėl retorinių klausimų apibrėžties: jei laikomasi pozicijos, kad visi į turinį orientuoti klausimai iš esmės nereikalauja studentų atsako, tuomet jie visi gali būti laikomi retoriniais (Fortanet-Gómez 2004; Chang 2012). Tokiu atveju retorinių klausimų išskyrimas kaip savarankiško potipio pagal šią klasifikaciją atrodo metodologiškai nepagrįstas, nes nesudaro konceptualiai aiškios ir empiriškai atskiriamos kategorijos. Galima numanyti, kad dėl to Fortanet-Gómez savo vėlesniame tyrime nusprendė šios kategorijos atsisakyti ir labiau remtis Chango (2012) modeliu.

Diskutuotinas ir klausimų, pasitelkiamų kaip pavyzdžiai, potipio atskyrimas tiriant studentų ir dėstytojų sąveiką (žr. Fortanet 2004; Querol-

Julián 2008; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014). Nors šie klausimai sintaksiškai atitinka klausiamojo sakinio struktūrą, jų komunikacinė funkcija skiriasi: jie nėra tikrieji klausimai sąveikos tarp dėstytojų ir studentų prasme, net jei formaliai atitinka klausiamųjų sakinių pobūdį. Tai rodo, kad klasifikuojant klausimus vien sintaksiniai kriterijai gali būti nepakankami. Kur kas svarbesnis yra pragmatinis aspektas, akcentuojantis klausimų funkciją akademinėje komunikacijoje, jų vaidmenį adresato atžvilgiu bei reiškiant dėstytojo poziciją.

Atsižvelgiant į šias metodologines problemas, disertacijos tyrime remiamasi Chango (2012) pasiūlyta dėstytojų klausimų klasifikacija, kuri laikoma viena iš išsamiausių (Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014: 209) ir suteikia galimybę tiksliau diferencijuoti klausimų funkcijas akademinėje komunikacijoje. Šio modelio išskirtinumas grindžiamas ne tik jo detalumu, bet ir plačia empirine baze: skirtingai nei daugelis ankstesnių tyrimų, Chango (2012) analizė buvo paremta palyginti dideliu tekstynu, apimančiu 15 paskaitų medžiagą. Be to, šis tekstynas subalansuotas pagal akademines disciplinas ir reprezentuoja socialinių, humanitarinių bei tiksliųjų mokslų dėstytojų kalbinę raišką, leidžiant įvertinti, kaip disciplinos kontekstas gali lemti klausimų vartosenos skirtumus.

Atsižvelgiant į šiuos metodologinius aspektus, Chango (2012) modelio pagrindu sukurta klasifikacija ne tik suteikia išsamesnių įžvalgų apie dėstytojų klausimų vartoseną akademinėje komunikacijoje, bet ir sudaro tvirtą pagrindą jų vartojimo tarp disciplinų tyrimui. Šis modelis leidžia nuodugniau analizuoti pragmatines klausimų funkcijas, padedant suprasti jų vaidmenį kuriant akademinio bendravimo dinamiką ir galimas variacijas skirtinguose akademiniuose kontekstuose.

Kaip ir kitų klasifikacijų atvejais (pvz., Crawford Camiciottoli 2008; Suviniitty 2010; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014, t. t.), Chango (2012) modelis išskiria dvi pagrindines klausimų grupes: į auditoriją orientuotus ir į turinį orientuotus klausimus. Į auditoriją orientuoti klausimai apima šiuos potipius: atsaką skatinantys klausimai (angl. *eliciting response*), seminaro organizavimui ir studentų įtraukimui skirti klausimai (angl. *class management / engagement*), pritarimo dėstytojo minčiai prašantys klausimai (angl. *soliciting agreement*), supratimą tikrinantys klausimai (angl. *checking comprehension*), patvirtinimo ar patikslinimo prašantys klausimai (angl. *requesting confirmation/clarification*). Į turinį orientuoti klausimai skirstomi į esminę informaciją pabrėžiančius klausimus (angl. *focusing information*) bei kritinį mąstymą skatinančius klausimus (angl. *stimulating thought*). Toks klausimų klasifikavimo principas leidžia ne tik aiškiau atriboti skirtingas

klausimų funkcijas, bet ir suteikia metodologinį nuoseklumą analizuojant akademinės sąveikos dinamiką.

Svarbu pažymėti, kad dauguma moksliniuose tyrimuose analizuojamų dėstytojų klausimų klasifikacijų buvo kuriamos ir plėtojamos remiantis anglų kalba organizuojamų universiteto paskaitų medžiaga (Fortanet-Gómez 2004; Crawford Camiciottoli 2008; Chang 2012; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014). Šie tyrimai dažniausiai buvo atliekami nagrinėjant gimtakalbių JAV dėstytojų kalbinę raišką, remiantis, pavyzdžiui, Mičigano universiteto dėstytojų paskaitų duomenimis (Querol-Julián 2008; Chang 2012) ar atskirų individualių dėstytojų kalbos analize, kaip antai fizikos profesoriaus ir Nobelio premijos laureato R. P. Feynmano paskaitų tyrimu (Kramar 2019).

Be to, kai kurie tyrimai išplėtė dėstytojų klausimų vartosenos analizę ne tik gimtakalbių, bet ir anglų kaip užsienio kalbą vartojančių dėstytojų akademiniame diskurse. Šiuo aspektu išskirtini ispanų (Fortanet-Gómez 2004; Dafouz Milne, Sánchez García 2013), italų (Crawford Camiciottoli 2008; Johnson, Picciuolo 2020) bei suomių (Suviniitty 2010) dėstytojų, dėstančių anglų kalba, klausimų vartojimo tyrimai. Šie darbai suteikė vertingų įžvalgų apie tai, kaip lingvistiniai ir kultūriniai veiksniai gali lemti akademinės sąveikos ypatumus, tačiau vis dar išlieka aktualus klausimas, kiek tokios klasifikacijos gali būti universaliai pritaikomos skirtingų kalbinių ir akademinių tradicijų kontekste.

Atsižvelgiant į tai, būtina plėsti tyrimus, apimančius ir kitų kalbinių bendruomenių, įskaitant lietuviškai dėstančių dėstytojų, klausimų vartoseną akademinėje komunikacijoje. Tokia analizė leistų ne tik nustatyti, kiek egzistuojančios klasifikacijos yra tinkamos Lietuvos aukštojo mokslo kontekste, bet ir prisidėtų prie nuodugnesnio akademinio bendravimo procesų supratimo iš tarptautinės perspektyvos.

Be to, seminaruose kalbinė dėstytojų raiška klausimų vartojimo atžvilgiu praktiškai netyrinėta, net ir remiantis anglų kalbos duomenimis. Skirtingai nei paskaitose, kuriose dėstytojo vaidmuo dažnai apsiriboja informacijos perteikimu, seminaruose komunikacija tarp dėstytojo ir studentų paprastai interaktyvesnė, reikalaujanti aktyvesnio studentų įsitraukimo bei argumentuoto dalyvavimo diskusijose. Dėstytojų klausimai seminaruose gali atlikti platesnį spektrą funkcijų: ne tik skatinti supratimą ar patikslinti informaciją, bet ir provokuoti kritinį mąstymą, struktūruoti diskusijas, valdyti auditorijos dalyvavimą bei motyvuoti studentus įsitraukti į akademinį dialogą. Todėl būtina atkreipti dėmesį į akademinės sąveikos, vykstančios seminaruose, analizę, siekiant išsamesnio supratimo apie dėstytojų klausimų funkcijas bei jų poveikį studentų dalyvavimui ir mokymosi procesui.

Atsižvelgiant į tai, ypač svarbu analizuoti, kokia dėstytojų klausimų vartosena lietuvių akademiniuose seminaruose. Galima būtų kelti hipotezę, kad lietuvių aukštojo mokslo aplinkoje seminarai išlaiko tradiciškesnį struktūrinį modelį, kuriame aktyvus studentų dalyvavimas gali būti ne taip skatinamas, kaip Vakarų universitetuose, o klausimai gali būti pasitelkiami daugiau informacijos tikrinimo, o ne diskusijų skatinimo tikslais. Tokia analizė leistų įvertinti, ar egzistuojančios dėstytojų klausimų klasifikacijos adekvačiai atspindi seminarų diskurso realijas skirtinguose akademiniuose kontekstuose, bei atskleisti, kokie veiksniai lemia dėstytojų komunikacijos strategijų variaciją.

Dėstytojų klausimai taip pat tiriami skirtingose akademinėse srityse ir disciplinose. Tačiau atkreiptinas dėmesys, kad dauguma tyrimų, nagrinėjančių dėstytojų klausimų vartoseną akademiniame diskurse, daugiausia orientuoti į atskirų disciplinų paskaitas, o klausimų vartosena skirtingose disciplinose lyginama retai (pvz., Bamford 2000; Crawford Camiciottoli 2008; Querol-Julian 2008; Dafouz Milne, Sánchez García 2013; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014; Olaniran, Akorede 2018; Kramar 2019). Vis dėlto jų pagrindu galima išskirti tam tikras bendras, nors ir preliminarias kalbines humanitarinių, socialinių ir tiksliųjų mokslų dėstytojų strategijas, susijusias su klausimų vartojimu. Humanitarinių mokslų srityje dėstytojų klausimai tirti remiantis kalbotyros (Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014), istorijos ir menotyros (Querol-Julian 2008) paskaitų medžiaga: paprastai akcentuojama, kad dėstytojai šiose disciplinose tipiškai pasitelkia klausimus siekdami skatinti studentų įsitraukimą, refleksiją ir kritinį mąstymą. Socialinių mokslų tyrimai apima ekonomikos (Crawford Camiciottoli 2008; Bamford 2000) ir verslo vadybos (Crawford Camiciottoli 2008; Dafouz Milne, Sánchez García 2013) paskaitas, kuriose dažniausiai nustatoma, kad klausimai tipiškai vartojami esminiams studijų dalyko turinio aspektams akcentuoti, studentų argumentacijai plėtoti bei diskusijoms skatinti. Tiksliųjų mokslų kontekste tyrimai atlikti biologijos (Querol-Julian 2008), fizikos (Dafouz Milne, Sánchez García 2013; Kramar 2019) ir inžinerijos (Dafouz Milne, Sánchez García 2013) paskaitose, kur klausimų vartosena dažniausiai sieta su intencija įsitikinti, ar studentai tinkamai suvokia jiems pateikiamą informaciją ir struktūruoti paskaitų eigą.

Tačiau šios tendencijos itin preliminarios ir negali būti laikomos universaliomis ir visapusiškai patikimomis dėl keleto minėtų tyrimų metodologinių apribojimų. Pirma, jos buvo nustatytos remiantis atskiromis analizėmis, kuriose naudojami skirtingi duomenų rinkiniai iš įvairių aukštojo mokslo institucijų, dažnai be nuoseklių atrankos kriterijų. Antra, tyrimai atlikti skirtingose kalbinėse aplinkose: nors dauguma analizuotų paskaitų buvo vedamos anglų kaip užsienio kalba, jas skaitė dėstytojai iš įvairių

kultūrinių ir kalbinių kontekstų – gimtakalbiai anglų (Jungtinių Amerikos Valstijų), ispanų, italų, suomių bei kitų kalbų atstovai. Kadangi gerai žinoma, jog tiek adresanto gimtoji kalba, tiek kalba, kuria kuriamas akademinis diskursas, gali reikšmingai paveikti metadiskurso žymiklių vartoseną bei kalbėtojų sąveiką su adresatu skirtingose kalbinėse ir kultūrinėse terpėse, šios išryškėjusios tendencijos gali būti nevisiškai tikslios ir nebūtinai atspindėti universalius dėstytojų klausimų vartosenos ypatumus. Trečia, kadangi šiuose tyrimuose pasitelkti ribotos apimties tekstynai, kurie dažniausiai sudaryti vos iš kelių paskaitų[24], šių tyrimų rezultatai negali būti laikomi visapusiškai reprezentatyviais platesniame akademinio diskurso kontekste. Be to, jie gali atspindėti ne tiek disciplinai ar mokslo sričiai būdingą tipinę kalbinę raišką, kiek individualių dėstytojų kalbinio stiliaus įtaką. Taigi, daugelyje tyrimų nebuvo užtikrintas nei disciplininis ir institucinis reprezentatyvumas, taip pat nebuvo kontroliuojami tokie svarbūs veiksniai kaip paskaitų interaktyvumo lygis, skirtingi dėstymo stiliai ar net dėstytojų lytis ir pedagoginė patirtis, kurie gali turėti reikšmingą poveikį klausimų vartosenai akademiniame diskurse. Dėl šių priežasčių išskirtos bendros tendencijos turėtų būti vertinamos atsargiai, nes jos gali neatspindėti tam tikros disciplinos diskurso įvairovės ir realios dėstytojų kalbinės elgsenos užduodamų klausimų atžvilgiu skirtingose akademinėse aplinkose.

Tikslesnė lyginamoji dėstytojų klausimų vartosenos skirtingose disciplinose analizė akademiniame diskurse imta plėtoti tik pastarąjį dešimtmetį. Naujausi tyrimai rodo, kad klausimų vartojimas universiteto paskaitose reikšmingai skiriasi priklausomai nuo akademinės srities, o tai atspindi platesnes disciplinos diskurso ypatybes. Pavyzdžiui, Bolonijos universitete atliktas tyrimas, kuriame analizuotos 11 socialinių ir tiksliųjų mokslų paskaitų, parodė, kad socialinių mokslų paskaitose dėstytojai

[24] Pavyzdžiui, Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid (2014) tyrime analizuotos vos dvi universiteto paskaitos, dėstytos anglų kalba. Vieną iš jų vedė anglų kalbos gimtakalbis dėstytojas, o kitą – ispanų kilmės dėstytojas, kuriam anglų kalba nėra gimtoji. Be to, abi paskaitos vyko skirtingo dydžio studentų auditorijose: pirmojoje dalyvavo 30 studentų, antrojoje – net 60. Neabejotina, kad tokie skirtumai gali turėti reikšmingos įtakos dėstytojų kalbinei elgsenai, įskaitant klausimų vartoseną, nes studentų skaičius gali lemti skirtingus interaktyvumo lygius ir dėstymo strategijas. Kitas pavyzdys – Dafouz Milne, Sánchez García (2014) tyrimas, paremtas trimis universiteto paskaitomis iš skirtingų mokslo sričių ir institucijų. Nors minėta analizė išplečia disciplinos kontekstą, ji vis tiek apima tik labai nedidelį paskaitų skaičių, o institucinis bei disciplininis nevienalytiškumas apsunkina išvadų apibendrinimą. Be to, šiame tyrime nebuvo nuosekliai kontroliuoti kiti reikšmingi kintamieji, tokie kaip dėstytojo patirtis, kalbinė kilmė ar paskaitų interaktyvumo lygis, kurie galėjo daryti įtaką klausimų vartosenai. Tokie atvejai iliustruoja, kad nors šie tyrimai prisideda prie supratimo apie akademinio diskurso ypatybes, ribotas jų duomenų pagrindas ir metodologiniai skirtumai apsunkina bendrų klausimų vartosenos tendencijų identifikavimą skirtingose mokslo srityse.

klausimus vartojo beveik dvigubai dažniau nei tiksliųjų mokslų paskaitose (Johnson, Picciuolo 2020). Be to, socialinių mokslų dėstytojai beveik visais atvejais uždavė orientuotus į studentus klausimus (93 % visų klausimų), o tiksliųjų mokslų paskaitose tokie klausimai sudarė tik 66 %, nes trečdalis visų dėstytojų klausimų šiose paskaitose buvo orientuoti į turinį.

Panašūs rezultatai pastebėti ir Mičigano universitete, kur Chang (2012), išanalizavusi 15 humanitarinių, socialinių ir tiksliųjų mokslų paskaitų, nustatė, kad humanitarinių mokslų dėstytojai klausimus vartoja reikšmingai dažniau nei kitų mokslo sričių atstovai. Šie rezultatai dar kartą patvirtina, kad skirtingų disciplinų akademinis diskursas nėra vienalytis: jį lemia ne tik kalbiniai, bet ir specifiniai disciplinos veiksniai. Tai koreliuoja su akademinių rašytinių tekstų tyrimais, kuriuose taip pat pastebėta, kad humanitarinių ir socialinių mokslų autoriai dažniau vartoja klausimus argumentacijai struktūruoti ir skaitytojo įsitraukimui skatinti (Hyland 2002c). Ši sąsaja rodo, kad klausimų vartojimas akademiniame diskurse atlieka ne vien informacinę funkciją, bet ir yra tam tikra disciplinos komunikacijos strategija, padedanti užtikrinti specifinį žinių perteikimo bei įsitraukimo modelį, būdingą skirtingoms akademinėms sritims.

Be to, Chang (2012) tyrimas laikytinas vienu iš išsamiausių empirinės bazės atžvilgiu, nes jis ne tik remiasi palyginti plačia 15 paskaitų imtimi, bet ir išlaiko disciplinų bei dėstytojų lyties balansą. Tyrime užtikrintas didesnis metodologinis nuoseklumas: visos analizuotos paskaitos buvo dėstomos Mičigano universitete, gimtakalbių anglų kalbos dėstytojų, taip pat atrinktos tik tos paskaitos, kuriose dalyvavo ne didesnės nei 40 studentų grupės. Tokia atrankos strategija leido sumažinti kintamumą, susijusį su paskaitų interaktyvumo skirtumais, bei užtikrinti galimybę palyginti skirtingas akademines disciplinas. Dėl šios priežasties Chang (2012) tyrime suformuotas dėstytojų klausimų pragmatinių funkcijų modelis laikytinas vienu iš tiksliausių, išsamiausių ir patikimiausių šioje srityje, todėl taikomas ir šiame tyrime.

Nepaisant šių reikšmingų įžvalgų, iki šiol nėra atlikta jokių empirinių tyrimų, nagrinėjančių dėstytojų klausimų vartoseną lietuviškuose universitetų seminaruose. Tai sudaro aiškią tyrimų spragą, kadangi seminarai, kaip interaktyvesnė akademinio bendravimo forma, pasižymi kitokiais diskurso mechanizmais nei paskaitos, kuriose dažniausiai dominuoja dėstytojas.

Šis tyrimas, išsiskiriantis plačia empirine baze ne tik lietuvių, bet ir tarptautinės kalbotyros kontekste (analizuojama net 36 lietuviškų seminarų medžiaga iš šešių disciplinų), siekia nustatyti, kiek disciplininiai dėstytojų kalbos ypatumai, susiję su klausimų vartosena, yra universalūs. Taip pat siekiama įvertinti, ar lietuviškose seminarų diskusijose klausimai atlieka tas pačias funkcijas kaip anglakalbėje akademinėje aplinkoje bei kokie

pragmatiniai veiksniai lemia klausimų vartosenos variacijas skirtingose mokslo srityse ir disciplinose. Šis tyrimas gali suteikti naujų įžvalgų apie tai, kaip lietuvių akademiniame diskurse klausimų vartosena prisideda prie tarpasmeninių santykių formavimo, kokios komunikacinės strategijos būdingos dėstytojams ir kokį poveikį jos daro studentų įsitraukimui bei akademinei sąveikai. Kadangi didžioji dalis tyrimų apie akademinį diskursą ir dėstytojų klausimų vartoseną buvo atlikti analizuojant anglų kalbos duomenis, lietuviškų seminarų analizė gali suteikti vertingų įžvalgų apie bendresnes akademinio diskurso ypatybes.

2.3.8 Nuorodos į bendrąsias žinias

Vienas esminių būdų, kaip akademiniame diskurse įtraukiamas adresatas ir formuojamas ryšys su juo, yra **nuorodos į bendrąsias žinias** (angl. *appeals to shared knowledge*[25]). Tai kalbinės priemonės, tokios kaip *žinoma* (angl. „of course“), *natūralu* (angl. „naturally“), taip pat konstrukcijos kaip *mes žinome* (angl. „we know“), kuriomis autorius ar kalbėtojas tekste tiesiogiai ar netiesiogiai nurodo informaciją, kuri žinoma tiek jam, tiek adresatui (Hyland 2005b: 184). Taip sukuriamas bendrų žinių, kuriomis dalijasi autorius ir auditorija, pagrindas, leidžiantis auditorijai atpažinti minimas nuostatas ar faktus ir jaustis diskurso dalimi.

Kaip pastebi ne vienas tyrėjas, nuorodų į bendrąsias žinias analizė akademiniame diskurse kelia nemažai teorinių ir metodologinių iššūkių. Viena esminių problemų – sunkumas patikimai identifikuoti, kurie teiginiai ar idėjos konkrečios disciplinos bendruomenėje laikytini „bendrosiomis žiniomis“ (Lafuente-Millán 2014: 205; Hyland, Jiang 2016: 35). Akademinėje komunikacijoje bendro žinojimo pagrindas formuojamas per specifinį profesinį žargoną, santrumpas, įsitvirtinusias metaforas ir kitus kiekvienai disciplinai būdingus kalbinius vienetus, kurie leidžia tam tikros disciplinos bendruomenės nariams dalintis bendru pasaulio suvokimo modeliu bei interpretavimo schemomis. Vis dėlto, kaip pabrėžia Hylandas ir Jiangas (2016: 35), solidarumas akademiniame diskurse dažnai kuriamas ne tik numanomu, bet ir eksplicitiškai formuojamu žinojimo pagrindu: vartojant aiškius žymiklius, nukreiptus į skaitytoją ar klausytoją, tarsi kviečiančius jį pripažinti pateikiamą informaciją kaip bendruomeniškai priimtą ar pagrįstą bendru disciplinos identitetu. Tokie retoriniai vienetai, kurių tikslas yra pažymėti adresatui pažįstamą ar jam žinomą informaciją, ir yra laikomi

[25] Tam pačiam kalbiniam reiškiniui įvardyti mokslinėje literatūroje taip pat vartojami terminai *references to sharedness* (Hyland 2014) ir *knowledge appeals* (Hu, Cao 2015).

nuorodomis į bendrąsias žinias, remiantis Hylando (2005b) autoriaus / kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu kategorijų samprata. Tipiškai mokslinėje literatūroje nuorodoms į bendrąsias žinias priskiriami tokie dažniausiai vartojami kalbiniai vienetai kaip *typically* „tipiškai, paprastai“, *commonly* „dažnai“, „įprastai“, *we know* „žinome“, *well known* „gerai žinomas“, *widely accepted* „plačiai pripažintas“ bei adresato žinojimą tiesiogiai akcentuojantys pasakymai *as you know* „kaip žinote“ ar *you are familiar with* „jums pažįstama“ (Hyland, Zou 2021; Hao, Liu 2022; Kashiha 2022).

Apeliuodamas į bendrąsias žinias, autorius / kalbėtojas įtraukia adresatą į diskursą ir formuoja su juo ryšį, tiesiogiai kreipiasi į adresatą tarsi į bendramintį, kuriam tam tikri dalykai, kaip ir autoriui / kalbėtojui, yra pateikiami kaip savaime suprantami. Kaip pažymi Hylandas, tokiu būdu šios kalbinės strategijos taikymas skatina adresatą iš esmės tapatintis su autoriaus pozicija (2005: 184). Be to, reikia turėti omenyje, kad taikant minėtą strategiją nebūtinai reiškia, kad adresatas informaciją, pateikiamą kaip žinomą, faktiškai žino. Vis dėlto net ir tokiais atvejais vartojant nuorodas į bendrąsias žinias ryškesnė diskurso funkcija ne tiesiog nurodyti, kas yra žinoma, bet tarsi sukurti solidarumo jausmą ir įtraukti adresatą į diskursą, tarsi patvirtinant: „mes priklausome tai pačiai bendruomenei, turime bendrą supratimą“, todėl tokiu būdu skatinama adresatą sutikti su autoriaus / kalbėtojo pozicija ir priimti ją, net jei adresatas pateikiamos informacijos nėra iš anksčiau įsisavinęs ir jos priėmęs kaip neginčijamo fakto (Hyland 2001: 566). Tai yra itin svarbu formuojant įtaigų diskursą, kai siekiama ne tik perduoti žinias, bet ir paskatinti adresatą su jomis sutikti: šitaip net kontraversiška ar diskutuotina idėja gali būti gan nepastebimai įtraukiama[26] į argumentaciją kaip jau diskurso bendruomenės priimta tiesa ar disciplinos norma (Sayah, Hashemi 2014: 595). Ši strategija padeda autoriui užsitikrinti adresato pritarimą ir kartu „užbėgti už akių“ galimiems prieštaravimams adresato galvoje, kadangi sunku abejoti tuo ar ginčyti tai, kas yra pristatoma kaip visiems *žinoma* ar *akivaizdu* (Hyland, Jiang 2016: 16).

Nuorodos į bendrąsias žinias padeda autoriui / kalbėtojui formuoti savo ir adresato poziciją tiek konstruojamame diskurse, tiek pačioje disciplinoje (Hyland 2005a: 182). Pateikdamas informaciją kaip gerai žinomą, ir suponuodamas, kad kalbama remiantis ne subjektyvia nuomone, o diskurso

[26] Aptardami nuorodų į bendrąsias žinias poveikį adresato mąstymui, tyrėjai L. Sayah ir M. R. Hashemi (2014: 595) pavartoja metaforinį terminą *smuggling* (liet. „kontrabanda“), siekdami pabrėžti, kad nuorodos į bendrąsias žinias leidžia idėjas į akademinį diskursą įtraukti tarsi nepastebimai, t. y. pristatant jas kaip savaime suprantamas, bendruomenėje jau priimtas ir papildomo pagrindimo nereikalaujančias.

bendruomenėje priimta tiesa ar norma, adresantas pozicionuoja save kaip kompetentingą disciplinos narį. Kaip teigia Hylandas, siekdamas būti įtikinamas, autorius / kalbėtojas turi pademonstruoti disciplinos išmanymą ir prisiderinti prie bendruomenės vertybių sistemos (2005a: 176). Būtent tai ir daroma, kai remiamasi dalykais, kurie disciplinoje laikomi *tipiniais* ir *gerai žinomais*: autorius parodo, kad žino tai, ką žino kompetentingi bendruomenės nariai, ir taip pozicionuoja save bei skaitytoją kaip tos pačios mokslinės bendruomenės dalį.

Kaip matyti, nuorodomis į bendrąsias žinias kalbėtojas ar autorius ne tik apeliuoja į adresato žinojimą, bet kartu formuoja ir savo poziciją: ją pateikia kaip savaime suprantamą, tvirtą ir neginčytiną. Tai atskleidžia pragmatinį šios kategorijos vienetų multifunkcionalumą bei funkcinį jų panašumą su pasakymą stiprinančių žymiklių kategorija. Tyrėjai pastebi, kad kai kurie žymikliai, dažnai siejami su nuorodomis į bendrąsias žinias (pavyzdžiui, *of course* „žinoma“, *obviously* „akivaizdu“, *well known* „gerai žinoma“), taip pat atlieka autoriaus poziciją stiprinančias funkcijas (Klapalová 2016: 43; Zou, Hyland 2021: 234).

Funkcinis šių vienetų neapibrėžtumas atsispindi ir pačių tyrėjų darbuose: tas pats kalbinis vienetas gali būti interpretuojamas skirtingai, priklausomai nuo tyrimo tikslų, konteksto ar analitinės perspektyvos. Pavyzdžiui, Zou ir Hyland (2024: 15) žymiklį *of course* analizuoja kaip tipišką pasakymą stiprinantį vienetą, kuriuo pirmiausia siekiama sustiprinti autoriaus teiginį. Vis dėlto autoriai pažymi, kad šis žymiklis taip pat prisideda prie solidarumo kūrimo: jis „pasiūlo bendrą poziciją su skaitytoju, priskirdamas jam tokius pačius įsitikinimus, kokius reiškia autorius“ (ibid.). Ankstesniame jų tyrime tas pats kalbinis vienetas pirmiausia interpretuojamas kaip priemonė adresatui įtraukti į diskursą, pabrėžiant bendrą supratimą bei bendrą patirtį (Zou, Hyland 2021: 146). Šie pavyzdžiai patvirtina, kad žymikliai, tokie kaip *of course*, gali atlikti kelias, susipinančias funkcijas akademinėje argumentacijoje: vienu metu prisidėti tiek prie autoriaus pozicijos stiprinimo, tiek prie santykio su adresatu konstravimo. Atsižvelgiant į tai, kad abi šios funkcijų sritys (pozicijos raiška ir adresato įtraukimas) pagal Hylando (2005b) modelį yra konceptualiai atskirtos kaip dvi savarankiškos žymiklių kategorijos, itin svarbu aiškiai atriboti, kurie kalbiniai vienetai konkrečioje analizėje labiau atlieka vieną ar kitą funkciją, t. y. priskirti nuorodoms į bendrąsias žinias ar pasakymą stiprinantiems žymikliams. Išsami žymiklių klasifikavimo logika bei metodologiniai sprendimai išdėstyti darbo metodologinėje dalyje.

Vis dėlto nuorodų į bendrąsias žinias vartosena akademiniame diskurse gali būti laikoma strategiškai apskaičiuota retorine taktika, kuri adresatui gali

pasirodyti kaip manipuliatyvus bandymas pateikti diskutuotiną informaciją kaip neginčijamą tiesą. Perdėtas apeliavimas į tariamai visiems žinomą informaciją gali būti rizikingas ne tik dėl idėjų priėmimo, bet ir dėl paties kalbėtojo ar autoriaus: tokia taktika gali sukelti priešingą, nei tikimasi, efektą, t. y. auditorija gali nesutikti su pateiktu teiginiu ar net jį atmesti, jei jis nėra iš tiesų visiems savaime suprantamas (Hyland, Jiang 2016: 16). Gali būti, kad dėl šios priežasties nuorodos į bendrąsias žinias paprastai vartojamos itin saikingai ir strategiškai. Tyrimai rodo, kad šios priemonės yra viena rečiausiai vartojamų santykio su adresatu raiškos formų tiek rašytiniame, tiek sakytiniame akademiniame diskurse (Hyland 2005; McGrath, Kuteeva 2012; Jiang, Qiu 2021). Diachroniniai tyrimai rodo, kad nuorodų į bendrąsias žinias vartosena akademiniame diskurse laikui bėgant vis retėja (Hyland, Jiang 2016). Šį pokytį mokslininkai sieja su kintančiu akademinės komunikacijos pobūdžiu ir augančia publikacijų auditorijos įvairove. Pasak Hylando ir Jiang, šiuolaikinėje globalizuotoje akademinėje erdvėje tyrėjai vis dažniau numato, kad jų tekstus skaitys ne vien homogeniška disciplinos bendruomenė, bet ir platesnė, tiek geografiškai, tiek kultūriškai, tiek epistemologiškai nevienalytė auditorija (ibid. 35–36). Dėl šios priežasties autoriai vis rečiau pasitelkia nuorodas į bendrą žinojimą kaip įtaigos priemonę – paprasčiausiai todėl, kad darosi vis sunkiau numatyti, ar konkretus teiginys tikrai bus priimtas kaip *žinomas*, savaime suprantamas ar neginčijamas. Šią tendenciją patvirtina ir sinchroniniai tyrimai, rodantys, kad nuorodų į bendrąsias žinias vartojimo dažnį lemia auditorijos homogeniškumas: kuo labiau vienalytė ir apibrėžta tikslinė auditorija, tuo dažniau šie žymikliai pasitelkiami. Disciplinos ekspertams skirtuose tekstuose – moksliniuose straipsniuose – nuorodų į bendrąsias žinias vartojama beveik du kartus dažniau nei akademinio stiliaus tinklaraščiuose, populiarinančiuose mokslą ir dažnai skirti mišriai, neapibrėžtai auditorijai (Zou, Hyland 2019). Tai patvirtina mokslininkų įžvalgas, kad auditorijos pažinimas ir jos numanomas vienalytiškumas yra esminės prielaidos efektyviai ir tikslingai vartoti nuorodas į bendrąsias žinias (Jiang, Qiu 2021: 8), taip pat paaiškina, kodėl nuorodų į bendrąsias žinias taip retai pasitaiko tokio pobūdžio žanruose kaip akademinius tinklaraščiai (angl. *blogs*) (Zou, Hyland 2021), vieši, plačiai auditorijai skirti akademiniai pranešimai „3 minučių disertacija“ (Jiang, Qiu 2021), ar asinchroninės, iš anksto įrašytos nuotolines paskaitos (Xiaohua, Ibrahim 2023).

Nuorodų į bendrąsias žinias paplitimas glaudžiai siejamas su disciplininėmis akademinio diskurso kūrimo tradicijomis. Jau ankstyvas Hylando (2001) tyrimas atskleidė ryškius disciplinų skirtumus : humanitarinių ir socialinių mokslų atstovai savo tekstuose kur kas dažniau pasitelkia

adresatui įtraukti skirtas priemones nei gamtos mokslų atstovai. Pavyzdžiui, filosofijos straipsniuose tokių žymiklių – tarp jų ir nuorodų į bendrąsias žinias – nustatyta net dešimteriopai daugiau nei biologijos tekstuose (Hyland 2001). Šie duomenys leidžia daryti prielaidą, kad disciplinose, kuriose dominuoja konceptualiai interpretuojami ar diskutuotini objektai, bendrasis žinojimas dažniau eksplikuojamas tekstuose, o empiriniais duomenimis grįstuose moksluose, ypač tiksliuosiuose, dažniau remiamasi numanomu bendruoju žinojimu, kurio raiška būna santūresnė ir implicitinė. Tai atitinka bendrą, mokslininkų dažnai minimą tendenciją, kad lengvųjų mokslų diskursas yra asmeniškesnis, jame pabrėžiama dalyvių tarpusavio supratimo svarba, o tiksliuosiuose moksluose tipiškai vyrauja formalesnis, neutralesnis, ne toks subjektyvus tonas (pvz., Hyland 2011). Vis dėlto naujesni empiriniai tyrimai parodė, kad šios tendencijos nėra universaliai taikomos visoms disciplinoms. Kai kuriose tiksliųjų mokslų srityse, pavyzdžiui, matematikos ar inžinerijos diskurse, nuorodų į bendrąsias žinias vartojimas yra dažnesnis, nei būtų galima tikėtis pagal bendrąsias tiksliųjų mokslų diskurso normas (Koutsantoni 2004; McGrath, Kuteeva 2012). Šiuos pastebėjimus patvirtina ir sakytinio akademinio diskurso duomenys. Pavyzdžiui, Hylando ir Zou (2021) atliktoje analizėje nustatyta, kad gamtos ir tiksliųjų mokslų atstovai „3 minučių disertacijos“ pranešimuose net tris kartus dažniau vartoja nuorodas į bendrąsias žinias nei socialinių mokslų atstovai. Tyrimo duomenimis, šios nuorodos dažniausiai vartojamos siekiant perteikti tam tikrą reiškinio logiškumą, tipiškumą ar atitikimą disciplinos žinių konvencijoms: tokiu būdu implicitiškai konstruojama mintis, kad perteikiama informacija yra akivaizdi ir neginčijama bendruomenėje (Hyland, Zou 2021: 23). Kita vertus, socialinių mokslų atstovai dažniau pasitelkia nuorodas į bendrąsias žinias, apeliuodami į kasdienes patirtis ar įprastas pasaulio reiškinių sąlygas (Hyland, Zou 2021: 22). Toks pasiskirstymas gali būti paaiškinamas ir epistemologiniais disciplinų skirtumais. Lengvųjų mokslų srityse paliekama daugiau vietos subjektyviai aptariamų reiškinių interpretacijai ir vertinimui (Becher 1989; Hyland 2005a). Dėl šios priežasties nuorodomis į bendrąjį žinojimą remiamasi atsargiau nei tiksliuosiuose moksluose, kur mokslininkai gali operuoti labiau standartizuotomis žinojimo formomis, todėl autoriai ar kalbėtojai dažniau pasitelkia nuorodas į bendrąsias žinias kaip įtaigos priemonę.

Nepaisant anksčiau aptartų kiekybinių mokslo sričių skirtumų, bendroji tendencija išlieka ta pati: tiek rašytiniame, tiek sakytiniame akademiniame diskurse nuorodos į bendrąsias žinias yra gana retos. Rašytinio akademinio diskurso žanruose – tokiuose kaip moksliniai straipsniai, disertacijos, studentų rašto darbai ar monografijos – šios priemonės vartojamos labai saikingai,

dažniausiai ne dažniau kaip vienas atvejis tūkstančiui žodžių (Hyland 2009; 2011). Sakytiniame akademiniame diskurse (pavyzdžiui, paskaitose, konferencijų pranešimuose ar diskusijose) nuorodos į bendrąsias žinias pasitaiko šiek tiek dažniau. Čia adresato įtraukimo priemonės apskritai dažnesnės dėl tiesioginio kontakto su auditorija (Zou, Hyland 2022; Siahpoosh, Varghaei 2022), tačiau ir šiuo atveju jų dažnis išlieka labai žemas: vidutiniškai du atvejai tūkstančiui žodžių (Qiu, Jiang 2021; Hyland, Zou 2021; Hao, Liu 2022; Siahpoosh, Varghaei 2022). Šie duomenys rodo, kad nuorodos į bendrąsias žinias akademiniame diskurse yra pavieniai atvejai. Autoriai ar kalbėtojai paprastai vengia pernelyg dažnai apeliuoti į tariamai visiems žinomas tiesas, nebent tai būtų strategiškai pagrįsta ir retoriškai būtina.

Vis dėlto galima daryti prielaidą, kad nuorodos į bendrąsias žinias dažniau ir efektyviau vartojamos akademiniuose kontekstuose, kuriuose dėstytojai gerai pažįsta savo auditoriją, pavyzdžiui, universitetų paskaitose ar seminaruose. Priešingai nei žanruose, tokiuose kaip „3 minučių disertacijos“ pristatymai ar asinchroninės nuotolinės paskaitos, čia dėstytojai paprastai turi tiesioginį kontaktą su studentais, yra susipažinę su jų žinių lygiu, studijų eiga ir konkrečiu mokymosi kontekstu. Aptariamame kontekste kalbėtojo poreikis įtvirtinti savo statusą diskurso bendruomenėje ar įtikinti klausytojus tyrimų pagrįstumu nėra toks ryškus kaip viešai komunikuojamuose akademinio populiarinimo formatuose. Todėl universiteto paskaitose ar seminaruose nuorodos į bendrąsias žinias paprastai tarnauja ne kaip strategija įtikinti, o kaip priemonė palaikyti akademinį ryšį su auditorija, struktūruoti turinį remiantis jau žinomais faktais ir skatinti studentų įsitraukimą į diskusiją. Tokia vartosena padeda konstruoti studentų, kaip aktyvių diskurso dalyvių, atsakingų už žinių kūrimą, vaidmenį (Yang 2014; Kramar 2019; Xiaohua, Ibrahim 2023). Kaip rodo tyrimai, nors nuorodos į bendrąsias žinias dėstytojų kalboje pasitaiko rečiau nei kiti adresato įtraukimo būdai, jos atlieka svarbią funkciją: padeda palaikyti solidarumo jausmą su studentais ir užtikrina prasminį tęstinumą tarp jau įsisavintos bei naujai pristatomos informacijos (Fogarty-Bourget 2019; Xiaohua, Ibrahim 2023). Frazės *kaip žinote*, *jūs žinote*, *jums gerai pažįstama* veikia kaip supratimą valdančios priemonės, kurios ne tik koduoja žinomą informaciją, bet ir skatina įsitraukimą bei dėmesingumą (Kashiha 2022: 69).

Be to, galima daryti prielaidą, kad šie kalbiniai vienetai gali būti vartojami ir kaip subtili strategija mokymosi spragoms identifikuoti. Pavyzdžiui, frazė *kaip žinote* gali paskatinti studentus reflektuoti, ar jie tikrai žino tai, kas pristatoma kaip akivaizdu. Jei studentas nesijaučia žinantis šios informacijos, tai gali signalizuoti apie praleistą ar neįsisavintą medžiagą, o

kartu ir apie dėstytojo lūkesčius, susijusius su ankstesniu pasirengimu. Tokiu būdu nuorodos į bendrąsias žinias gali padėti ne tik struktūruoti kalbėjimą, bet ir netiesiogiai perteikti dėstytojo reikalavimus bei skatinti studentų savirefleksiją apie mokymosi procesą.

Nuorodų į bendrąsias žinias vartosena akademiniame diskurse glaudžiai siejama su konkrečiu kalbiniu ir kultūriniu kontekstu, kuriame mokslininkai perteikia savo žinias. Kaip rodo daugelio kalbų tyrimai, šios retorinės strategijos paplitimas ir paskirtis labai priklauso nuo nacionalinių akademinio rašymo ir kalbėjimo tradicijų. Pavyzdžiui, anglakalbiame akademiniame diskurse, kuriame atlikta bene daugiausia adresato įtraukimą analizuojančių tyrimų, nuorodos į bendrąsias žinias apskritai laikomos gana retu reiškiniu (Hyland 2009; Zou, Hyland 2021; Kashiha 2022). Vis dėlto jų paplitimas čia vis dar gerokai didesnis nei kai kuriose kitose kultūrose. Pavyzdžiui, pagal arabų akademinio diskurso tradiciją dėmesys adresato įtraukimui yra menkas, o tai atitinkamai lemia ir itin retą nuorodų į bendrąsias žinias vartojimą (Alghazo ir kt. 2021). Pasak tyrėjų, arabų akademinėje kultūroje daugiau dėmesio skiriama turiniui perteikti, o ne adresatui įtraukti (Alghazo ir kt. 2021: 9). Be to, šiame kalbiniame ir kultūriniame kontekste autoriai, skirtingai nei anglakalbiai tyrėjai, dažniau stiprina poziciją pabrėžiamaisiais žymikliais, tačiau retorines priemones, skirtas pozicijai švelninti ar santykiui su adresatu kurti, vartoja itin retai arba visiškai jų vengia. Tokie retoriniai pasirinkimai siejami su formalesniu, autoriaus autoritetą akcentuojančiu rašymo stiliumi, kuris būdingas dar ne iki galo susiformavusiai ir palyginti naujai arabų akademinio diskurso tradicijai (žr. Alghazo ir kt. 2021).

Lyginant su arabų rašymo tradicija, rusų akademiniame diskurse adresatui skiriama šiek tiek daugiau dėmesio. Empiriniai duomenys parodė, kad rusakalbiai autoriai, nors ir rečiau nei anglakalbiai, vis dėlto pasitelkia nuorodas į bendrąsias žinias (Khoutyz 2013). Jie rodo polinkį vartoti kalbinius vienetus, tokius kaip *разумеется* „žinoma“ ar *традиционно* „įprastai, tradiciškai“, siekdami signalizuoti skaitytojui, kad toliau pateikiama informacija remiasi bendrosiomis žiniomis ar disciplinos normomis (Khoutyz 2013: 14). Šie duomenys atskleidžia, kad adresato įtraukimo strategijos, įskaitant nuorodas į bendrąsias žinias, skirtingose kalbinėse ir kultūrinėse tradicijose taikomos nevienodai.

Lietuvių kalbotyroje yra atlikta tyrimų, nagrinėjančių tokių kalbinių vienetų kaip *žinoma, žinome, kaip žinia, natūralu, suprantama*, atitinkančių nuorodų į bendrąsias žinias apibrėžimą, pragmatinį funkcionavimą lietuvių mokslo rašytinėje kalboje (pvz., Šinkūnienė 2010; Smetona, Usonienė 2012; Usonienė 2012; Ruskan 2013; Šinkūnienė 2014). Lietuvių mokslininkai

apžvelgia šių vienetų, vartojamų kaip komplementiniai predikatai, tipiškiausias pragmatines funkcijas, jų multifunkcionalumą, adverbializacijos ir intersubjektyvizacijos, gramatiškėjimo požymius (pvz., Usonienė 2012; Smetona, Usonienė 2012; Ruskan 2013; Liauksminienė 2025). Išsamūs tyrimai, atlikti lietuvių mokslo kalbos tekstyno *CorALit* duomenų pagrindu, atskleidė tokių vienetų kaip *žinoma, suprantama, natūralu* reikšmės kaitos procesus, susijusius su jų leksinės reikšmės blukimu ir į autorių orientuotų funkcijų išplėtojimu (Usonienė 2012; Smetona, Usonienė 2012; Ruskan 2013). Nustatyta, kad reikšmių ir funkcijų kaita akivaizdžiausiai matoma parentezės pozicijoje, dažniausiai – inicialinės pozicijoje, kur išryškėja tokių vienetų kaip *žinoma, suprantama, kaip žinia* bendrųjų žinių reikšmė ir intersubjektyvumas, rodantis, kad kalbėjimo situacija grindžiama bendru kalbėtojo ir adresato žinojimo pagrindu (Usonienė 2012; Smetona, Usonienė 2012).

Vis dėlto iki šiol sakytiniame lietuvių akademiniame diskurse, kiek žinoma šios disertacijos autorei, nuorodos į bendrąsias žinias dar nėra sistemingai tyrinėtos. Šiuo tyrimu siekiama užpildyti šią spragą: ištirti, kaip šios priemonės vartojamos sakytiniame universiteto dėstytojų diskurse seminarų metu, kai plėtojama tiesioginė sąveika su studentais. Be to, siekiama palyginti nuorodų į bendrąsias žinias dažnį ir funkcijas skirtingų mokslo disciplinų kontekstuose.

2.3.9 Pastabos

Pastabos (angl. *asides*) sudaro reikšmingą, nors dažnai periferinę, akademiniame diskurse ne itin dažnai pasitaikančią tarpasmenės sąveikos dalį (Strodt-Lopez 1991; Hyland 2005). Šie spontaniški, nuo pagrindinės temos nukrypstantys įterptiniai komentarai, nors ir nėra esminiai loginio dėstymo atžvilgiu, atlieka svarbų vaidmenį reiškiant kalbėtojo poziciją ir prisideda prie dinamiškesnės, glaudesniu tarpusavio ryšiu pasižyminčios kalbinės sąveikos kūrimo (Hyland 2005; Crawford Camiciottoli 2005; Zou, Hyland 2020).

Pastabos leidžia kalbėtojui ar autoriui pertraukti pagrindinę temą ir įterpti papildomą komentarą, kuriame atsiskleidžia asmeninė pozicija bei siekis kurti artimesnį tarpasmenį santykį su adresatu (žr. Hyland 2005; Zou, Hyland 2020). Nors tokie intarpai neretai neturi tiesioginės sąsajos su pagrindiniu diskurso turiniu, jie liudija aktyvų autoriaus ar kalbėtojo norą įsitraukti į tiesioginę sąveiką su klausytoju ar skaitytoju (Zou, Hyland 2020: 10). Tokios sąveikos siekis dažnai reiškiamas lengvo neformalaus tono signalais: kalbėtojas dalijasi asmenine nuomone, kreipiasi į adresatą, reiškia abejonę ar net juokauja, taip tarsi laužydamas formalaus akademinio diskurso rėmus ir kurdamas įspūdį, kad tarp dalyvių vyksta gyvas, abipusis bendravimas. Šitaip

mezgamas tarpasmenis ryšys tarp diskurso dalyvių, grindžiamas prielaida, kad jie priklauso tai pačiai pažinimo bendruomenei, dalijasi bendromis žiniomis, patirtimis ir komunikaciniais lūkesčiais (Ädel 2010: 91).

Nors pastabos laikomos svarbiomis autoriaus pozicijos bei santykio su adresatu žymėjimo priemonėmis rašytiniame akademiniame diskurse (žr. Hyland 2005), jų vartojimas yra kur kas dažnesnis sakytinėje akademinėje kalboje, kur ypač išryškėja specifiniai šių kalbinių priemonių vartojimo niuansai. Rašytiniame tekste pastabos dažniausiai pateikiamos kaip sąmoningai suformuluoti, papildomos informacijos komentarai, dažnai išskirti išnašose (Ädel 2010: 91). Sakytinėje akademinėje kalboje jos tipiškai funkcionuoja kaip spontaniški, realiuoju laiku formuojami ir į kalbą įterpiami intarpai. Kadangi sakytinė kalba pasižymi spontaniškumu ir ribotomis kalbos išraiškos planavimo bei koregavimo galimybėmis, tokie intarpai pasitelkiami ne tik tam, kad būtų papildytos ar patikslintos išsakytos mintys, bet ir pakomentuoti patį kalbėjimo procesą, koreguoti anksčiau pateiktą informaciją arba ją net paneigti (žr. Strodt-Lopez 1991; Crawford Camiciottoli 2005; Ädel 2010). Tokiu būdu pastabos tampa neatsiejama sakytinio akademinio diskurso dalimi, kai kalbėtojas ne tik formuoja turinį, bet ir konstruoja save kaip aktyvų dalyvį akademinėje erdvėje, apibrėžia savo santykį su auditorija bei parodo priklausymą tam tikros disciplinos ar intelektinei tradicijai (Ädel 2010: 91).

Pastabos kaip dėstytojo ir studentų sąveikos dalis tiriamos jau kelis dešimtmečius (pvz., Strodt-Lopez 1991; Crawford Camiciottoli 2005; Ädel 2010, Kramar 2019). Tyrimai rodo, kad pastabos universiteto paskaitose pasitaiko dažniau nei kituose sakytinio diskurso žanruose, pavyzdžiui, „3 minučių disertacijos“ pristatymuose (Hyland, Zou 2022). Universiteto paskaitose jie vartojami įvairiais būdais: ne tik kaip priemonė dėstytojo pozicijai ar požiūriui išreikšti, dėstomam turiniui struktūruoti, išreikštoms mintims patikslinti, bet ir kaip būdas palaikyti dialogą su studentais, skatinti jų įsitraukimą bei sukurti artimesnį, į auditoriją orientuotą bendravimo toną (Strodt-Lopez 1991; Crawford Camiciottoli 2005; Ädel 2010). Įvairialypis ir reikšmingas pastabų vartojimas paskaitose paskatino analizuoti jas iš skirtingų diskurso tyrimų prieigų, padedančių atskleisti funkcijas organizuojant turinį ir sąveikaujant dėstytojui bei auditorijai. Remiantis metadiskurso analizės prieiga, pastabos vertintos kaip diskurso organizavimo priemonės, padedančios dėstytojams struktūruoti paskaitos / seminaro turinį, valdyti informacijos eigą ir orientuoti studentus (Ädel 2010). Pokalbio analizės pagrindu atliktuose dėstytojų kalbos tyrimuose jos nagrinėtos kaip rišlumo priemonės, leidžiančios susieti informaciją bei skatinančios konkrečius aptariamus reiškinius interpretuoti įvairiais aspektais (Strodt-Lopez 1991).

Tačiau daugiausia mokslininkų dėmesio skiriama tam, kaip pastabos padeda dėstytojui išreikšti poziciją ir užmegzti tarpasmenį ryšį su studentais (Strodt-Lopez 1991; Crawford Camiciottoli 2005; Kramar 2019).

Empiriniai tyrimai, paremti amerikiečių universitetuose dirbančių dėstytojų kalbos duomenimis, atskleidė, kad pastabos prisideda prie sakytinio akademinio diskurso rišlumo, o tai, savo ruožtu, gerina turinio supratimą (Strodt-Lopez 1991). Nors šios priemonės pertraukia pagrindinę dėstymo eigą, įterpiama papildoma informacija padeda geriau susieti atskirus temos aspektus, integruoti naują medžiagą ir palengvinti jos įsisavinimą (ibid. 117). Tokie intarpai taip pat leidžia pristatyti temą iš įvairių požiūrio taškų, skatindami auditoriją į ją pažvelgti iš skirtingų perspektyvų ir tokiu būdu leidžiančios išplėsti temos supratimo galimybes (ibid. 118).

Ypač svarbu pažymėti, kad pastabos dėstytojų kalboje atlieka itin svarbią koreguojamąją funkciją: jos leidžia dėstytojui patikslinti, išplėtoti ar paneigti išreikštą mintį (Ädel 2010; Kramar 2019). Ši funkcija ypač reikšminga spontaninėje akademinėje komunikacijoje, kai kalba formuojama realiuoju laiku, be galimybės iš anksto parengti ir nuosekliai išdėstyti argumentus (Ädel 2010, 69). Tikėtina, kad būtent dėl šios priežasties pastabos dažniausiai pasitelkiamos dėstytojų kalboje minčiai patikslinti (žr. Ädel 2010; Kramar 2019). Tokia diskurso strategija yra būdinga sakytiniam, o ne rašytiniam akademiniam diskursui, kuriame kalbėtojas turi galimybę redaguoti ir struktūruoti tekstą prieš jį pateikdamas auditorijai.

Tyrimai rodo, kad pastabų vartojimas dėstytojų sakytinėje kalboje glaudžiai susijęs su diskurso dalyvių vaidmenų konstravimu: jos veikia kaip priemonė perteikti dėstytojo poziciją ir formuoti tarpasmenį ryšį su auditorija (Strodt-Lopez 1991; Crawford Camiciottoli 2005). Šie įterptiniai komentarai leidžia dėstytojui vienu metu informuoti, palaikyti kontaktą su studentais ir kurti įtraukią, dialogišką paskaitos atmosferą. Empiriniai tyrimai patvirtina, kad pastabos dažnai realizuojamos humoristinėmis replikomis, ironija, tiesioginiais kreipiniais ar asmeninių patirčių pasidalijimu, – tokie kalbiniai sprendimai padeda sužadinti studentų dėmesį, palengvina dėstomo turinio įsisavinimą ir stiprina dėstytojo ir studentų sąveiką (Viirman 2015; Kramar 2019; Viera, Williams 2020). Šiomis pastabomis kuriamas ne tik gyvesnis ir ne toks formalus dėstymo stilius, bet ir palaikoma šiltesnė bei atviresnė atmosfera auditorijoje. Tai tiesiogiai siejama su vadinamuoju „dėstytojo artumu“ (angl. *teacher immediacy*)[27], kuris empiriniais tyrimais pripažįstamas

[27] Dėstytojo artumas (angl. *teacher immediacy*) – tai sąvoka, apibrėžianti dėstytojų žodines ir neverbalines komunikacijos priemones, kuriomis siekiama sumažinti psichologinį bei socialinį atstumą tarp dėstytojo ir studentų, taip skatinant studentų įsitraukimą į mokymosi procesą (Frymier 1994). Žodinė artumo raiška apima tokias strategijas kaip studentų vardų

kaip reikšmingas veiksnys studentams motyvuoti ir įsitraukti aukštojo mokslo studijose (Bergsten 2012).

Empiriniai duomenys taip pat rodo, kad pastabos dažniau vartojamos mažesnėse studentų grupėse, kur tiek fizinė, tiek socialinė distancija tarp dėstytojo ir auditorijos yra mažesnė (Crawford Camiciottoli 2005). Tokiomis sąlygomis pastabos tampa svarbia priemone palaikyti pozityvų komunikacinį klimatą ir skatinti paskaitos struktūrą, grindžiamą dialogo principais. Šios funkcijos tampa ypač aktualios šiuolaikinėje aukštojo mokslo praktikoje, kur pastebima aiški tendencija pereiti nuo formalaus, monologinio dėstymo prie interaktyvesnio, pokalbiui artimesnio komunikacinio modelio (Morell 2007; Chang 2012). Toks pokytis pabrėžia ne tik dėstytojo ir studentų sąveikos reikšmę, bet ir kalbinių priemonių, skirtų šiai sąveikai palaikyti, svarbą šiuolaikinėje akademinėje aplinkoje.

Be tyrimų, nagrinėjančių pačių pastabų funkcijas sakytiniame akademiniame diskurse, egzistuoja ir darbų, kuriuose dėmesys skiriamas tam, kaip pastabos realizuojamos kalbos priemonėmis (Strodt-Lopez 1991; Ädel 2010; 2022; Kashiha 2022). Tokiuose tyrimuose pastabos nagrinėjamos ne tik kaip nukrypimai nuo pagrindinio turinio, bet ir kaip strategiškai įrėminami, arba pažymimi, intarpai, kuriems realizuoti pasitelkiamos specifinės frazės (angl. *marking asides*). Frazės, vartojamos pastaboms žymėti (pvz., *by the way*), funkcionuoja kaip dėmesio atkreipimo priemonės, kuriomis kalbėtojas informuoja auditoriją apie ketinimą trumpam nukrypti nuo pagrindinės temos arba palikti erdvės reikšmingai digresijai (pvz., Ädel 2010). O tai, kad dėstytojai užbaigia pastabą ir grįžta prie pagrindinės minties, dažnai pažymima diskurso žymikliais, tokiais kaip *anyway, but, so*, arba paskutinės minties, po kurios į kalbą įtraukta pastaba, pakartojimu (Strodt-Lopez 1991: 133). Tai leidžia klausytojui aiškiau suvokti, kad kalbėtojas grįžta prie pagrindinės minties, ypač jei įterpiamas komentaras gan ilgas (ibid.).

Pastabų vartojimas akademiniame diskurse gali būti glaudžiai susijęs su kalbinėmis ir kultūrinėmis skirtingų akademinių tradicijų ypatybėmis. Kai kuriose kultūrose pastabos, įskaitant asmeniškus komentarus ar anekdotinio pobūdžio intarpus, vertinami kaip natūrali diskurso dalis, palaikanti gyvą ryšį su adresatu. Pavyzdžiui, M. G. Clyne (1987) tyrimas rodo, kad vokiečių akademinėje prozoje nukrypimai nuo pagrindinės linijinės argumentacijos yra priimtinesni ir dažnesni nei anglosaksų retorinėje tradicijoje. Savo ruožtu

vartojimas, humoro pasitelkimas, asmeninių patirčių dalijimasis, padrąsinimas bei studentų nuomonės įtraukimas. Neverbalinė raiška – tai akių kontaktas, šypsena, atvira kūno pozicija, gestai ir kiti kūno kalbos elementai. Empiriniai tyrimai rodo, kad šios komunikacinės priemonės padeda kurti šiltesnę, atviresnę mokymosi aplinką, didina studentų motyvaciją ir aktyvų dalyvavimą paskaitose (pvz. Bergsten 2012).

Elbow (1991) pažymi „šiltą ir kalbią“[28] britų akademinę retoriką, kuriai būdingas polinkis tarsi kalbėti tiesiogiai su skaitytoju, kartais įterpiant papildomų, neretai nukrypstančių nuo pagrindinės temos, komentarų, pagrįstų asmeniniais pasakojimais ar šmaikščiais pavyzdžiais.

Nors pastabų vartojimas lietuvių sakytinėje akademinėje komunikacijoje kol kas nėra išsamiai tyrinėtas, rašytinių tekstų tyrimai atskleidžia bendrą lietuvių mokslininkų polinkį orientuoti adresatą plėtojant mokslinę argumentaciją, pateikiant papildomų komentarų, kurie paaiškina, papildo ar patikslina reiškiamas mintis (Šinkūnienė 2014; 2019). Toks dėmesys adresato supratimui bei pastangos palengvinti teksto interpretaciją leidžia pagrįstai manyti, kad ir sakytiniame lietuvių akademiniame diskurse gali būti taikomi panašūs raiškos būdai, ypač seminaruose, kur siekiama padėti studentams aiškiau suvokti dėstomą turinį ir jį įsisavinti.

Pastabų vartosena sakytinėje akademinėje kalboje jau kurį laiką susilaukia tyrėjų dėmesio, ypač dėstytojo ir studentų sąveikos kontekste. Iki šiol šis reiškinys buvo analizuotas remiantis skirtingų mokslo sričių paskaitų ir seminarų medžiaga – pavyzdžiui, psichologijos ir istorijos (Strodt-Lopez 1991), fizikos (Kramar 2019), verslo administravimo (Crawford Camiciottoli 2005; 2007) srityse. Vis dėlto išsamaus ir sistemingo pastabų vartosenos palyginimo skirtingose disciplinose vis dar trūksta. Rašytinio akademinio diskurso tyrimai atskleidžia aiškią tendenciją: vadinamuosiuose „lengvuosiuose“ moksluose, ypač dideliu diskursyvumu pasižyminčiose srityse, kuriose žinios ne tiek konstatuojamos, kiek konstruojamos per kalbą (pvz., filosofijoje), tarpasmenio santykio žymikliai, tokie kaip pastabos, fiksuojami gerokai dažniau nei tiksliuosiuose moksluose (Hyland 2004b; 2005b). Tai leidžia daryti prielaidą, kad pastabų vartoseną lemia skirtingose mokslo srityse susiformavę akademinio diskurso principai, o tiksliau – sąveikos su adresatu modeliai, kurie gali ryškėti ir sakytinėje akademinėje kalboje. Vienas šio tyrimo tikslų – sistemiškai ištirti pastabų vartoseną lietuvių sakytiniame akademiniame diskurse skirtingų humanitarinių (filosofija, literatūra, kalbotyra) ir socialinių mokslų (sociologija, politikos mokslai, komunikacijos mokslai) disciplinose, siekiant išryškinti, kaip disciplinų skirtumai formuoja dėstytojo ir studentų sąveikos strategijas.

[28] Originalus tekstas: „The genial slightly talky British tradition-which also connects with the rhetorical tradition (e.g., work by people like C. S. Lewis and Wayne Booth). This tradition gives us discourse that is fully scholarly and professional, but it is nevertheless likely to talk to the reader - sometimes even make anecdotal digressions or personal asides“ (Elbow 1991: 138).

3. UNIVERSITETO PASKAITOS / SEMINARO ŽANRAS

Nors sakytinis akademinis diskursas tirtas įvairioje kalbinėje medžiagoje, vis dėlto daugiausia tyrimų atlikta remiantis universiteto paskaitos žanru (Fortanet-Gómez 2004; Okamura 2009; Yang 2014; Lee, Subtirelu 2015 ir kt.). Kita vertus, gerokai rečiau pasaulinėje kalbotyroje nagrinėjami seminaro retoriniai ypatumai (pvz., Stokoe 2000; Gibson ir kt. 2004; Mauranen 2010). Nepaisant to, mokslininkai pripažįsta tiek paskaitos, tiek seminaro svarbą perduodant mokslines žinias. Universiteto paskaitos laikomos vienu svarbiausių sakytinio akademinio diskurso žanrų bei pagrindinių mokslinių žinių perdavimo būdų sakytine forma (Flowerdew 1994). Daugeliu atvejų, pasak Swaleso, universiteto paskaita yra laikoma pagrindine studentų dalykinių kompetencijų ugdymo forma aukštojo mokslo institucijose (2001: 34). Seminarai, mokslininkų teigimu, taip pat itin svarbūs ugdymo kontekste, kadangi manoma, kad jų metu plėtojama interaktyvi diskusija, kai studentai skatinami aktyviai diskutuoti temomis, susijusiomis su studijų dalyku, ypač naudinga mokymosi procese (Benwell 1999; Quants 2001).

Universiteto paskaitos / seminaro ypatybės pasaulinėje kalbotyroje tirtos įvairiais rakursais. Atliktų tyrimų pagrindu atskleidžiami universitetinių paskaitų / seminarų struktūravimo ypatumai (Flowerdew 1994; Duddley-Evans 1994; Young 1994; Lee 2009; Aguilar 2010; Cheng 2012; Malavska 2016; Molino 2018; Bernad-Mechó 2017). Išskiriami makrostruktūriniai elementai, siejami su kalbinių priemonių vartosena (Young 1994). Daug mokslininkų dėmesio skirta ir dėstytojo pozicijai, santykį su studentais perteikiančių bei paskaitos / seminaro diskursą struktūruoti padedančių metadiskurso priemonių vartosenai tirti (Chaudron, Richards 1986; Rounds 1987b; Dunkel, Davis 1994; Thompson 2003; Lee, Subtirelu 2015 ir kt.). Atliekamos multimodalinės analizės, kuriose šių retorinių priemonių vartosena siejama su įvairiais kalbiniais (pvz., intonacija, pauzės) bei nekalbiniais reiškiniais, kaip kūno kalba (Bernad-Mechó, Fortanet-Gómez 2017). Atliekami ir negausūs, tačiau bendrai akademinio diskurso analizei aktualūs tyrimai, kuriuose lyginami skirtingų kalbų (Bernad-Mechó, Fortanet-Gómez 2017) bei kultūrų (Belles 2004; Molino 2018) sakytinės akademinės retorikos bruožai. Taip pat gan nauja tyrimų kryptis universiteto paskaitų / seminarų tyrimų kontekste – lyginamoji disciplinų analizė, kurios pagrindu nustatomi dėstytojų reiškiamo vertinimo, savęs pozicionavimo ir santykio su studentais kūrimo ypatumai skirtingose mokslų srityse ir disciplinose (Lee, Subtirelu 2015). Universiteto paskaitų / seminarų kalbinė raiška taip pat lyginta su rašytinio diskurso kūrimo specifika (Farahani 2021). Tirti ir kiek

mažiau šiam tyrimui aktualūs, tačiau irgi svarbūs paskaitos / seminaro aspektai: pagal dėstymo stilių ir kalbinę raišką išskirti skirtingi dėstymo stiliai (Brown, Bakhtar 1983; Brown ir kt. 1984) bei dėstytojų kalbos formalumo lygiai (Swales 2001).

3.1 Kalbėtojo pozicionavimo, santykio su adresatu, diskurso struktūravimo žymikliai universiteto paskaitose / seminaruose (mikroaspektas)

Paskaitos / seminaro žanras mokslinėje literatūroje apibrėžiamas kaip gana sudėtingas studentų atžvilgiu: įprastai pateikiama nauja informacija, kurios tinkamas apdorojimas ir įsisavinimas reikalauja išties didelių kognityvinių resursų ir kalbinių gebėjimų (žr. Flowerdew 1994; Thompson 2003). Mokslininkų teigimu, „gebėjimas tinkamai suprasti pateiktą informaciją paskaitų metu yra kritiškai svarbus daugelio studentų akademinei sėkmei“[29] (Olsen, Huchin 1990: 33). Kita vertus, mokslininkai pastebi, kad informacijos suvokimas paskaitų / seminarų metu studentams kelia nemenkų sunkumų, siejamų su negebėjimu orientuotis diskurse ir numatyti tolesnę užsiėmimo eigą (Chaudron, Richards 1986; Olsen, Huchin 1990; Dunkel, Davis 1994; Flowerdew 1994; Thompson 2003). Kaip matome, dėstytojai susiduria su užduotimi ne tik kurti autentišką akademinį diskursą, tačiau ir išlaikyti jį įtraukiantį ir suprantamą (Lee, Subtirelu 2015: 3).

Tyrimai rodo, kad tai pasiekiama metadiskurso priemonėmis, t. y. diskurso žymikliais, kurie padeda kalbėtojui struktūruoti diskursą, sieti mintis, reikšti požiūrį į pateikiamą informaciją ir paskaitos dalyvius, kurti tarpasmenį ryšį su adresatu (Chaudron, Richards 1986; Rounds 1987b; Dunkel, Davis 1994; Thompson 2003; Hyland 2005a; Lee, Subtirelu 2015 ir kt.). Kaip vaizdžiai teigia Flowerdew ir Tauroza (1995: 451), metadiskurso žymikliai yra lyg „kelio ženklai“, rodantys studentui kelią: jie veda adresatą per diskursą, nurodo sąsajas tarp skirtingų diskurso segmentų, nukreipia teisingos pateikiamos informacijos interpretacijos link. Eksperimentiniai tyrimai rodo, kad apribojus metadiskurso priemonių vartoseną, studentui kur kas sunkiau susikoncentruoti į paskaitos / seminaro turinį ir vėliau atgaminti išgirstą informaciją (Chaudron, Richards 1986; Dunkel, Davis 1994; Flowerdew, Tauroza 1995; Jung 2003; Kuhi ir kt. 2017). Tyrėjų teigimu, tokiu atveju studentui tenka didesnis informacijos apdorojimo krūvis: tenka dėti daugiau pastangų bandant susieti pateikiamas mintis, atkurti konstruojamo diskurso struktūrą savarankiškai (*ibid.* 452). Taigi, nenuostabu, kad metadiskurso

[29] Originalus tekstas: „[f]or most university students, understanding lectures is critical to academic success” (Olsen ir Huchin 1990: 33).

žymikliai dėstytojo kalboje yra itin dažnas tyrimų objektas (Molino 2018: 935). Nagrinėtos įvairios kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu kūrimo priemonės, kaip asmeniniai įvardžiai (Fortanet-Gómez 2006; Okamura 2009; Yang 2014; Kramar 2019), klausimai (Young 1994; Thompson 1998; Fortanet-Gómez 2004; Bamford 2005; Crawford 2005), pasakymą stiprinantys žymikliai (Friginal ir kt. 2017), sąšvelniai (Mauranen 2004; Dafouz ir kt. 2007; Friginal ir kt. 2017 ir kt). Taip pat įvairių tyrimu objektu pasirinktos diskurso struktūravimo priemonės, kaip junglumo (Thompson 2003; Lee, Subtirelu 2015; Molino 2018), endoforiniai (Molino 2018), paaiškinamieji žymikliai (Molino 2018).

Tyrimai rodo, kad paskaitų / seminarų metu pateikiamos informacijos įsisavinimą reikšmingai gerina dėstytojo vartojamos eksplicitiškai diskursą struktūruojančios priemonės (Chaudron, Richards 1986; Dunkel, Davis 1994). Šios retorinės priemonės, mokslinėje literatūroje dar vadinamos *diskurso struktūravimo priemonėmis* (angl. *discourse structuring expressions*) (Crafword Camiciottoli 2004), *makro žymikliais* (angl. *macro-markers*) (Chaudron, Richards 1986); *retoriniais žymikliais* (angl. *rhetorical signalling cues*) (Dunkel, Davis 1994), *diskurso žymikliais* (angl. *discourse signalling cues*) (Jung 2003b), žymi sąsajas tarp skirtingų diskurso elementų, padeda studentams orientuotis paskaitoje, numatyti tolesnę jos eigą bei atskirti, kuri jiems pateikiama informacija yra daugiau ar mažiau svarbi. Sakytinėje komunikacijoje šios retorinės priemonės itin svarbios, kadangi klausydamas, kitaip nei skaitydamas, adresatas turi greitai orientuotis ir apdoroti pateikiamą informaciją realiu laiku (Flowerdew 1994: 10). Klausytojas negali informaciją praleisti ar keletą kartų bandyti įsisavinti tol, kol pasiekiamas tinkamas supratimo lygis (žr. Flowerdew 1994: 10). Informacijos suvokimą sakytiniame diskurse apsunkina ir galimai nereguliarios kalbėtojo daromos pauzės, nebaigti ir / ar netinkamai pradėti sakiniai, kalbėjimo tempas, intonacija ir / ar kirčiavimas (*ibid.*). Taigi, diskurso struktūravimo priemonėmis studentas yra vedamas sudėtingos argumentacijos labirintais, gerokai palengvinant pateikiamos informacijos supratimą ir įsisavinimą. Atlikti eksperimentiniai tyrimai rodo, kad žymiklių, kuriais dėstytojai eksplicitiškai struktūruoja diskursą, vartosena dėstytojų kalboje padeda studentams kur kas geriau įsidėmėti jiems teikiamą informaciją; eksperimentiniai tyrimai atlikti tiriant gimtakalbių (Dunkel, Davis 1994) ir negimtakalbių (Chaudron, Richards 1986; Jung 2003) universiteto studentų kalbą. Štai, pavyzdžiui, Chaudron ir Richards (1986) atlikto tyrimo metu nustatyta, kad negimtakalbiai studentai gebėjo atsiminti kur kas daugiau informacijos po anglų kalba skaitytos paskaitos, kurios metu dėstytoja(s)

vartojo retorines priemones, eksplicitiškai struktūruojančias diskursą. Dunkel ir Davis (1994) panašaus eksperimento metu įrodyta, kad šių kalbinių žymiklių vartosena pagerino ne tik negimtakalbių, bet ir gimtakalbių studentų informacijos įsisavinimą anglų kalba skaitomosiose paskaitose. Jungo tyrimai (2003a; 2003b) taip pat įrodo šių priemonių vartosenos dėstytojo kalboje ir informacijos įsisavinimo sąsajas. Pérez ir Macià (2002) nustatė, kad studentai, išklausę paskaitą, kurios metu buvo gausiai vartojama metadiskurso žymiklių, geriau suprato paskaitos struktūrą. Tyrimai taip pat atskleidžia, kad ne tik šių žymiklių vartojimas dėstytojo kalboje, bet ir išankstinis studentų supažindinimas su tuo, kaip struktūruojamas diskursas, turi įtakos gebėjimui įsisavinti informaciją. Tai įrodo dar vienas išsamus eksperimentas, atliktas Zare ir Keivanloo-Shahrestanaki (2017), kuriuo atskleista, kad negimtakalbiai studentai geba geriau įsisavinti paskaitų metu girdėtą informaciją, kai jiems iš anksto paaiškinama, kaip anglų kalboje vartojami *svarbos žymikliai*[30] (angl. *relevance markers*).

Mokslininkų teigimu, informacijos įsisavinimą taip pat gerina interakcija, vykstanti tarp dėstytojo ir studentų (Morell 2004; Suviniitty 2010; Yeo, Ting 2014; Querol-Julian 2018). Gausūs moksliniai tyrimai atskleidžia, kokiomis metadiskurso priemonėmis dėstytojai skatina sąveiką ir kuria santykį su adresatu (Fortanet-Gómez 2004; Morell 2004; Lee 2009; Suviniity 2010; Kramar 2019). Remdamasi monologiškų ir interaktyvių paskaitų lyginamąja analize, Morell (2004) teigia, kad interakcija paskaitų metu kuriama asmeniniais įvardžiais, klausimais, taip pat įvairiais diskursui struktūruoti ir santykiui su adresatu kurti vartojamais makro- ir mikrožymikliais[31]. Asmeniniai įvardžiai, raginimai ir klausimai atlieka dėmesio atkreipimo funkciją: jais dėstytojai skatina studentų mąstymą ir kūrybiškumą (Kramar 2019: 127). Šiomis priemonėmis dėstytoja(s) taip pat tikrina, ar studentai gerai supranta jiems pateikiamą informaciją, – tai rodo asmeninių įvardžių (Morell 2004; Suviniity 2010) ir klausimų (Morell 2004; 2007; Yeo, Ting 2014; Querol-Julian 2018 ir kt.) išsamūs tyrimai dėstytoj7 kalboje. Pastebėta, kad interaktyviose paskaitose dėstytojai kreipiasi į adresatą, kelia retorinius klausimus iš anksto numatydama(s), kurie paskaitos aspektai gali būti studentams ne tokie aiškūs (Kramar 2019). Tokie į adresatą orientuoti klausimai kur kas labiau paplitę socialinių, o ne tiksliųjų mokslų paskaitose, kaip nurodo Johnson ir Picciuolo (2020: 7). Aprėpiamaisiais

[30] Terminas Šinkūnienės (2014).

[31] Skirstant diskurso žymiklius į makro- ir mikrožymiklius, Morell (2004:328) remiasi Chaudron ir Richards (1986) terminologija: makrožymikliai žymi loginius ryšius tarp diskurso dalių, o mikrožymikliais perteikiamas ryšys tarp mažesnių diskurso segmentų (pvz., sakinių).

asmeniniais įvardžiais, nuorodomis į bendr1sias žinias (angl. *appeals to shared knowledge*) ir pastabomis (angl. *personal asides*) stiprinamas bendrumo jausmas ir tarpasmenis santykis su adresatu: tokiu būdu kuriamas dėstytojo-studentų tarpasmenis ryšys, skatinamas studentų įsitraukimas, susidomėjimas paskaitos turiniu (Rounds 1987b; Morell 2004; Kramar 2019). Toks interaktyvus dėstymo stilius, kai dėstytojas vartoja santykio su adresatu kūrimo priemones, itin teigiamai vertinamas pačių studentų. Tai rodo įvairūs tyrimai, pavyzdžiui, populiaraus fizikos mokslų profesoriaus Feinmano paskaitų analizė (Kramar 2019) ar Rounds (1987b) asmeninių įvardžių tyrimas.

Tyrimai atskleidžia, kad dėstytojai savo kalboje vis dėlto labiau linkę remtis tais metadiskurso elementais, kurie realizuoja jų požiūrį į pateikiamą informaciją ir paskaitos dalyvius, o ne padeda struktūruoti diskursą (Lee, Subtirelu 2015). Subjektyvus kalbėtojo vertinimas akademiniame diskurse koduojamas priemonėmis, perteikiančiomis kalbėtojo poziciją: sąšvelniais, pasakymą stiprinančiais, vertinamaisiais žymikliais, asmeniniais įvardžiais, kurie pateikiami pagal Hylando metadiskurso modelį. Šių priemonių vartosena orientuota į kalbėtoją: jomis koduojamas subjektyvus kalbėtojo požiūris į save, adresatą, aptariamą turinį. Tyrimai atskleidžia, kad perduodami mokslines žinias studentams, dėstytojai linkę švelninti poziciją (Poos, Simpson 2002; Biber 2006; Yang 2014), o lyginant sąšvelnių vartosenos tendencijas skirtingose mokslo srityse fiksuojamas didesnis dėstytojų polinkis švelninti poziciją humanitariniuose ir socialiniuose moksluose (Poos, Simpson 2002; Yang 2014). Tai gali reikšti, kad humanitariniuose ir socialiniuose moksluose argumentacija paremta subjektyvia interpretacija, t. y. kalbėtojai informaciją yra linkę pateikti kaip asmeninę nuomonę, o ne kategorišką faktą, be to, priima alternatyvius požiūrius. Tyrimai atskleidžia, kad dėstytojai linkę tam tikrais atvejais savo argumentus sustiprinti, – neretai vartojami pasakymą stiprinantys žymikliai (žr. Yang 2014). Pasak Yango (2014: 71), šios retorinės priemonės dažniausiai nustatomos socialinių ir humanitarinių mokslų dėstytojų kalboje. Remiantis Hylandu (2005), Yangas (2014: 69) nurodo, kad pakaitinis pasakymą švelninančių ir stiprinančių metadiskurso priemonių vartojimas dėstytojo kalboje padeda žymėti, kuri informacija paremta objektyviais faktais, o kuri subjektyvia nuomone, tokiu būdu stiprinant kuriamo diskurso įtaigumą.

Kalbėtojo pozicijos raiškos tendencijos, fiksuojamos moksliniuose tyrimuose suteikia įžvalgų, kaip dėstytojai pozicionuoja save bei galimai koncepcionalizuoja diskurso dalyvių vaidmenis (Yang 2014). Štai, pavyzdžiui, aprėpiamąją funkciją turinčiais asmeniniais įvardžiais kalbėtojai

gali žymėti, kad mato save ir adresatą kaip lygiaverčius. Ši vartosena, paprastai siejama su aprėpiamuoju pirmojo asmens daugiskaitos įvardžiu *mes*, itin būdinga dėstytojams, linkusiems kurti tarpasmenį ryšį su adresatu ir vengti autoritetingo dėstytojo įvaizdžio (žr. Rounds 1987a; 1987b; Fortanet-Gómez 2004; Yeo, Ting 2014; Okamura 2019; Maslauskienė 2023). Kita vertus, išskiriamąją reikšmę turintys įvardžiai gali žymėti kalbėtojo norą pabrėžti atskirtį tarp savęs ir adresato, tad neretai dėstytojų kalboje šie žymikliai vartojami pabrėžiant dėstytojo, kaip disciplinos eksperto ir asmens, turinčio daugiau dalykinių kompetencijų nei studentai, vaidmenį (Yeo, Ting 2014: 32). Toks įvardžių vartojimas neišvengiamai kuria didesnę atskirtį tarp dėstytojo ir studentų, tačiau nustatomas ir tiksliųjų (Yeo, Ting 2014; Maslauskienė 2023), ir lengvųjų (Fortanet-Gómez 2004: 57) mokslų paskaitose.

Kaip matome, dėstytojai įvairiais metadiskurso žymikliais ne tik struktūruoja diskursą, reiškia požiūrį į pateikiamą informaciją ir paskaitos dalyvius, kuria tarpasmenį ryšį su adresatu (t. y. studentais), bet ir reikšmingai gerina informacijos įsisavinimą ir interaktyvumą paskaitų metu. Pasaulinėje lingvistikoje metadiskurso priemonės tirtos itin gausiai, tačiau daugiausia remiamasi anglų kalbos, kaip gimtosios arba antrosios kalbos, medžiaga. Pastebima ir sąlyginai nauja tendencija: atliekami tyrimai, kuriuose lyginami tam tikrų žymiklių vartosenos ypatumai sakytiniame akademiniame diskurse skirtingose mokslo srityse ir disciplinose. Lietuvių kalboje metadiskurso žymiklių vartosena diskursui struktūruoti, kalbėtojo pozicijai ir santykiui su adresatu reikšti sakytiniame akademiniame diskurse, o juo labiau universiteto paskaitose, iki šiol itin menkai tirta. Paminėtinas šios disertacijos autorės indėlis į asmeninių įvardžių ir klausimų vartosenos lyginamąją analizę skirtingų disciplinų universiteto paskaitose, atskleidusią gana ryškius disciplininius šių žymiklių vartosenos ypatumus (Maslauskienė 2023). Atsižvelgiant į pasaulinėje lingvistikoje išskirtą retorinį metadiskurso priemonių ir jų pragmatinių funkcijų poveikį diskurso įtaigumui, aiškumui ir kalbėtojo bei adresato interakcijai didinti, svarbu ištirti šias priemones ir lietuvių sakytinėje mokslinėje komunikacijoje. Turint omenyje esamus tyrimus, liudijančius akademinio diskurso kūrimo specifiką skirtingose disciplinose, bei gebėjimo aiškiai komunikuoti mokslines žinias akademinėje bendruomenėse svarbą, naudinga ištirti skirtingoms disciplinoms būdingus retorinius bruožus. Kitame skyriuje detaliau apžvelgiami konkretūs, šios disertacijos tyrimo objektu pasirinkti metadiskurso žymikliai, išskiriami jau atliktų mokslinių tyrimų įvairiose kalbose ir disciplinose rezultatai.

3.2 Struktūriniai universitetinių paskaitų / seminarų ypatumai (makroaspektas)

Pasaulinėje kalbotyroje gana daug mokslininkų dėmesio skiriama struktūriniams universiteto paskaitų aspektams. Remiantis autentiška paskaitų medžiaga, išskiriami struktūriniai visos arba tam tikrų paskaitos dalių modeliai. Vieni jų nurodo tik paskaitos įvado (Thompson 1994; Lee 2009; Shamsudin, Ebrahimi 2013), baigiamosios dalies (Cheng 2012), o kiti – ištisos paskaitos (Young 1994; Deroey, Taverniers 2011; Malavska 2016) struktūrą.

Remiantis gerai žinomu J. M. Swaleso ir C. Feak (1991) *CARS* modeliu, sukurtu mokslinio straipsnio įvado struktūrai atspindėti, ir 18 universiteto paskaitų tekstynu, Susan Thompson (1994) viena pirmųjų įsigilino į paskaitos struktūrinį aspektą bei suformavo struktūrinį paskaitos įvado modelį. Thompson (1994) kalba apie paskaitos žanrui būdingas retorines funkcijas ir tipiškas joms realizuoti vartojamas leksines-gramatines priemones. Mokslininkė išskiria du bendrus paskaitos įvado struktūrinius elementus (juos vadina *funkcijomis*): *paskaitos struktūros apibrėžimą* (angl. *setting up lecture framework*) ir *paskaitos temos kontekstualizavimą* (angl. *putting topic in context*). Šios funkcijos toliau skirstomos į subfunkcijas, t. y. pirmoji į *paskaitos temos nurodymą* (angl. *announcing topic*), *diskusijos apimties nurodymą* (angl. *indicating scope*), *diskusijos apimties išdėstymą* (angl. *outlining scope*), *paskaitos tikslų nurodymą* (angl. *presenting aims*). Antroji funkcija (t. y. *paskaitos temos kontekstualizavimas*) skaidoma į *temos svarbumo/aktualumo nurodymą* (angl. *showing importance*), *naujos informacijos siejimą su duota informacija* (angl. *relating "new" to "given"*), *nuorodų į ankstesnes paskaitas teikimą* (angl. *referring to earlier lectures*). Lyginant su J. M. Swaleso (1990) indėliu, šio modelio pranašumas tas, kad, kitaip nei *CARS* modelio atveju, S. Thompson (1994) suformuotai paskaitos įvado struktūrai būdingas struktūrinis lankstumas: jame nurodyti funkciniai elementai neturi griežtos sekos, nėra privalomi, taip pat gali pasikartoti neapibrėžtą skaičių kartų. Tai gana puikiai atspindi vieną pagrindinių raštinio ir sakytinio akademinio diskurso skirtumų, t. y. kitaip nei rašytinio, sakytinio akademinio diskurso žanrams būdingas struktūrinis lankstumas. Kita vertus, modelis turi akivaizdų trūkumą: kai kurias subfunkcijas sunku atskirti vieną nuo kitos (pvz., *indicating scope* ir *outlining scope*), o tai gerokai apsunkintų šio modelio taikymą kalbinėje analizėje.

J. J. Lee (2009) papildė S. Thompson (1994) pasiūlytą funkcinį paskaitos įvado modelį, išskirdama papildomą *apšilimo* (angl. *warming-up*) funkciją, kurią sudaro elementai *nukrypimas nuo temos* (angl. *making a digression*), *paskaitos/kurso organizavimo klausimai* (angl. *housekeeping*), *tolesnė*

paskaitos/kurso eiga (angl. *looking ahead*). Kitaip nei S. Thompson (1994), J. J. Lee (2009) išlaiko J. M. Swaleso (1990) vartotą terminologiją: skirtingiems paskaitos įvado etapams nurodyti vartojami terminai *moves* (liet. *retoriniai ėjimai*) ir *steps* (liet. *žingsniai*)[32]. Kaip ir J. M. Swalesas (1990), J. J. Lee (ibid.) retorinius ėjimus ir žingsnius skirsto į privalomus ir neprivalomus. J. J. Lee (2009) modelio pranašumas tas, kad atsižvelgta ir į studentų grupės, kuriai skaitoma paskaita, dydį, kadangi tam tikros funkcijos, kaip nurodoma, būdingesnės mažoms, o kitos – didelėms studentų grupėms. Remdamasi *MICASE* tekstyno duomenimis, J. J. Lee (*ibid.*) struktūriniame paskaitos įvado modelyje aiškiai išskiria retorinius ėjimus ir žingsnius, būdingus paskaitoms, kurias dėstytojai veda mažoms ir didesnėms studentų grupėms. Pasak Lee (*ibid.*), paskaitų, skirtų didesnėms studentų grupėms, pradžioje įprastai dėstytojai nagrinėja paskaitos / kurso organizavimo klausimus (angl. *housekeeping*) ir / ar kalba apie tolesnę paskaitos / kurso eigą (angl. *looking ahead*).

Struktūrinis Lee (2009) paskaitos įvado modelis buvo nežymiai modifikuojamas ir pritaikomas kitų mokslininkų tyrimuose. Štai, pavyzdžiui, Shamsudin ir Ebrahimis (2013) modelį papildė tokiais žingsniais kaip *pasisveikinimas* (angl. *greeting*) ir, atsižvelgę į savitą kultūrinį kontekstą, – žingsniu *meldimasis* (angl. *reciting prayers*). Norėdama atspindėti ištisos paskaitos struktūrą ir remdamasi 7 paskaitų medžiaga, Malavska (2016) Lee (2009) modelį papildė ketvirtuoju retoriniu žingsniu – *paskaitos užbaigimas* (angl. *concluding the lecture*).

Taip pat žinomas ir struktūrinis paskaitos pabaigos modelis, pasiūlytas mokslininko Chengo (2012). Pasak jo, paskaitos pabaiga skirstoma į tris etapus (mokslininkas vartoja terminą *stage* (liet. *etapas*), kurios toliau detalizuojamos pateikiant konkrečias retorines strategijas (mokslininkas vartoja terminą *strategy* (liet. *strategija*), būdingas kiekvienam etapui (ibid.). Pirmasis etapas yra *prieš pabaigą* (angl. *pre-ending*), kurio metu dėstytojas apibendrina paskaitą bei nagrinėja su kursu susijusius įvairius klausimus, pavyzdžiui, suteikia informacijos apie skiriamus namų darbus ar planuojamus atsiskaitymus. Antrasis etapas– *pabaiga* (angl. *ending*), kurio metu dėstytojas eksplicitiškai nurodo, kad paskaita baigėsi, paaiškina tolesnę kurso eigą, leisdamas studentams palikti auditoriją bei atsisveikindamas. Paskutinis etapas, *po pabaigos* (angl. *post-ending*), apima visą auditorijoje vykstančią interakciją tarp dėstytojo ir studentų po to, kai dėstytojas tiesiogiai nurodo, kad paskaita baigėsi.

[32] Angliškų terminų vertimai į lietuvių kalbą pasiūlyti Marcinkevičienės (2002).

Akivaizdu, kad pristatyti struktūriniai universiteto paskaitos modeliai visiškai neatspindi visos paskaitos struktūros, o tik tam tikrą dalį (t. y. įvadą ir / arba pabaigą). Visiškai paskaitos struktūrai atspindėti buvo kuriami atskiri modeliai, tarp jų – itin gerai pasaulinėje kalbotyroje žinomas Young (1994) paskaitos *fazių* modelis (skirtingiems paskaitos struktūriniams elementams įvardyti mokslininkė vartoja terminą *phase* (liet. *fazė*). Jame išskiriamos 6 fazės, t. y. *diskurso struktūravimo* (angl. *discourse structuring*), *išvadų* (angl. *conclusion*), *vertinimo* (angl. *evaluation*), *interakcijos* (angl. *interaction*), *turinio / teorijos* (angl. *content / theory*), *iliustravimo* (angl. *examples*). *Diskurso struktūravimo* fazė yra itin svarbi, kadangi jos metu dėstytoja(s) nurodo paskaitos kryptį, padeda studentams lengviau orientuotis ir tinkamai apdoroti jiems pateikiamą informaciją (Young 1994). Pasak Young (ibid.), *diskurso struktūravimo* fazės metu dėstytojo kalboje vyrauja tokios leksinės-gramatinės priemonės kaip mentaliniai veiksmažodžiai, asmeniniai įvardžiai, klausimai (paprastai retoriniai), liepiamoji nuosaka, teiginiai, modaliniai žodžiai (ypač žymintys ketinimą ir spėjimą). *Išvadų* fazei, kurios metu dėstytojas apibendrina per paskaitą išdėstytus dalykus, siekdamas užtikrinti tinkamą informacijos įsisavinimą, būdingi dėstytojo pasakymai su veiksmažodžiu *to be* (liet. *būti*), žymintys reliatyvius procesus, taip pat nedidelė gramatinių nuosakų kaita ir kalbėtojo pozicijos neutralumas (t. y. vengimas reikšti subjektyvų vertinimą) (*ibid.*). *Vertinimo* fazės metu dėstytoja(s) yra linkęs reikšti subjektyvų vertinimą ir neretai stiprinti poziciją išsakytos informacijos atžvilgiu, tad ši fazė neretai nustatoma kartu su *išvadų* bei *turinio/teorijos* fazėmis (ibid.). *Interakcijos* fazės vienas pagrindinių bruožų – neretorinių klausimų gausa, kadangi šiuo paskaitos etapu dėstytojo(s) tikslas – kurti ryšį su adresatu, skatinti dialogą, mažinti atskirtį tarp savęs ir studentų, taip pat patikrinti, ar jie gerai įsisavina perduodamą informaciją (ibid.). *Turinio / teorijos* fazei būdingi leksiniai-gramatiniai kalbiniai reiškiniai nėra priskiriami, tačiau aiškinama, kad šio etapo tikslas – perduoti teorines žinias, t. y. pristatyti teorijas, aiškinti sąvokas ir t. t. (ibid.). Galiausiai, *iliustravimo* fazės metu dėstytoja(s) pateikia įvairių teorinių reiškinių pavyzdžius, kurie dažniausiai būna konkretūs ir paprastai suprantami studentams (*ibid.*).

Paskaitos struktūrą atliepiantis Young (1994) modelis yra lankstaus pobūdžio, kadangi jam nepriskiriama griežta fazių seka ar hierarchija (ibid.). Atvirkščiai, visi struktūriniai elementai (t. y. fazės) gali neribotą skaičių kartų kartotis įvairiu paskaitos metu priklausomai nuo paskaitos pobūdžio. Tai puikiai atspindi sakytinio akademinio diskurso dinamiškumą. Kitas šio modelio pranašumas – užkoduoti ne tik struktūriniai elementai

(makroaspektas), tačiau būdingos kalbinės raiškos priemonės (mikroaspektas). Dėl šių priežasčių, Young (1994) paskaitos *fazių* modelis itin palankiai vertinamas pasaulinėje kalbotyroje. Mokslininkų teigimu, tai plačiausiai taikomas struktūrinis universiteto paskaitos modelis (Gregory 2002; Bouziri 2020; Wu 2020), suteikiantis galimybę jo pagrindu atlikti itin išsamią universiteto paskaitos žanro makro- ir mikroaspektų analizę (Crawford Camiciottoli 2007: 81; Lee 2009: 47; Bouziri 2020: 108).

Remiantis mokslininkės L. Young *fazių* modeliu pristatyti ir kiti jį papildantys struktūriniai paskaitos modeliai (pvz., Bouziri 2020; Deroey, Taverniers 2011). Bouziri (2020) gerokai išplėtė Young (1994) struktūrinį modelį papildomomis retorinėmis funkcijomis (mokslininkas kiekvienai *fazei* priskyrė papildomus retorinius *ėjimus* (angl. *moves*) ir *žingsnius* (angl. *steps*) joms realizuoti). Kita vertus, įsigilinus į Bouziri (2020) modelį matyti, kad ne visi jame pristatyti ėjimai ir žingsniai detaliai aprašomi, kad jis būtų pritaikomas kitose studijose. Kiek sėkmingesnis bandymas praplėsti ir detalizuoti Young (1994) modelį priskiriamas tyrėjoms K. Deroey ir M. Taverniers (2011), pristačiusioms *paskaitos funkcijų* (angl. *lecture functions*) modelį. Tačiau tenka pripažinti, kad kai kurie jame pateikiami elementai, regis, persikloja (pavyzdžiui, *reporting* ir *recounting*), o tai taip pat gerokai apsunkintų praktinį jo pritaikymą. Atsižvelgiant į šiuos aspektus ir į tai, kaip teigiamai pasaulinėje kalbotyroje vertinamas mokslininkės L. Young (1994) indėlis į universiteto paskaitos struktūros tyrinėjimą, rengiant šią disertaciją buvo pasirinkta remtis Young (1994) universiteto paskaitų *fazių* modeliu.

3.3 Universiteto paskaitos / seminaro žanro analizės perspektyvos tekstynų lingvistikoje

Tiriant įvairias kalbos atmainas, tokias kaip universiteto paskaitų / seminarų žanras, neretai teigiama, kad specializuoti mažesnės apimties tekstynai suteikia patikimesnių įžvalgų apie kalbos vartoseną įvairiuose kontekstuose (Flowerdew 2004). Tokio pobūdžio tekstynai leidžia tyrėjui identifikuoti ir susieti mikro- ir makrostruktūras tam tikro konstruojamo diskurso atžvilgiu remiantis turtinga kontekstine informacija (Flowerdew 2004: 14–18). Kita vertus, specializuotų sakytinės akademinės kalbos tekstynų, skirtų tik tam tikrai kalbos atmainai reprezentuoti, pasitaiko retai (Bouziri 2020: 104). Tai lemia kelios priežastys: visų pirma, tokio pobūdžio tekstynų kūrimas yra itin didelių finansinių ir laiko sąnaudų reikalaujantis darbas, neretai ribojamas ir duomenų saugai užtikrinti taikomais griežtais formaliais procesais (*ibid.*). Tai ir kognityvinių tekstyno kūrėjo gebėjimų išbandymas: kelios įrašų peržiūros

ir transkribuotų tekstų skaitymai bei analizė yra būtini įvairioms retorinėms priemonėms atpažinti ir interpretuoti. Antra, tokio pobūdžio tekstyno kūrimui ir jo pagrindu atliekamiems tyrimams neretai nepakanka remtis tik transkripcijomis: mokslininkai pabrėžia būtinybę taip pat naudotis garsine ir / ar vaizdine medžiaga, praturtinančia kalbinius duomenis kontekstine informacija (Gimenez 2000: 175; Bellés-Fortuño 2009: 915). Neturint šių papildomų resursų, gali kilti abejonių dėl rezultatų validumo, nes yra prarandama didelė dalis informacijos (pavyzdžiui, prozodija, neverbalinė komunikacija), galinčios atskleisti galimus kalbėtojo ketinimus (Deroey, Taverniers 2011: 4). Tai ypač svarbu sakytinės akademinės kalbos tyrimų kontekste, kadangi sakytinis diskursas iš esmės pasižymi spontaniškumu, o sakytinė akademinė kalba, kitaip nei rašytinis akademinis diskursas, nėra tiek varžoma įsisenėjusių akademinių konvencijų, kaip, pavyzdžiui, mokslinio straipsnio žanras, paprastai išsiskiriantis itin aiškia struktūra ir minčių dėstymo eiliškumu. Paskaitų / seminarų struktūrą ir kalbinių priemonių repertuarą lemia ir individualus paskaitos skaitymo būdas, sąlygojantis itin didelę kalbinę variaciją, ir kiti parametrai, tokie kaip paskaitos dalyvių skaičius (Lee 2009; Cheng 2012), disciplina (Thompson 1998; Young 1990; Yeo, Ting 2012) ir kultūra (Crawford Camiciottoli 2004; Nesi 2012; Alsop, Nesi 2014). Taigi, kaupiant ir analizuojant specializuotą sakytinės akademinės kalbos tekstyną itin svarbu atsižvelgti į šiuos aspektus. Kaip išryškėja iš toliau pateiktos specializuotų sakytinės kalbos tekstynų apžvalgos, visiškai subalansuoti tokį kompiuterizuotą, autentišką kalbą reprezentuojantį duomenų rinkinį yra nelengvai įgyvendinama užduotis.

Didžioji dalis universiteto paskaitų žanro tyrimų atlikta naudojantis specializuotais gimtakalbių vartojamą autentišką anglų kalbą reprezentuojančiais tekstynais, tokiais kaip *Britų akademinės sakytinės kalbos tekstynas* (angl. *The British Academic Spoken English Corpus*, arba *BASE*) (Thompson, Nesi 2001) ir *Mičigano akademinės anglų kalbos tekstynas* (angl. *Michigan Corpus of Academic Spoken English*, arba *MICASE*) (Simpson ir kt. 2002). Abu tekstynai panašios apimties (apie 1,8 mln. žodžių), o jiems anotuoti pasitelktas TEI formatas. Britų akademinės sakytinės kalbos tekstynas sudarytas iš 160 paskaitų ir 39 seminarų ištisinių tekstų, reprezentuojančių gimtakalbių britų sakytinį akademinį diskursą. Šis tekstynas yra subalansuotas pagal mokslo sritis, t. y. jis yra sudarytas iš vienodo paskaitų ir seminarų tekstų keturiose mokslo srityse: 1) menas ir humanitariniai mokslai, 2) gyvybės ir medicinos mokslai, 3) fiziniai mokslai, 4) socialiniai mokslai.

Gimtakalbių amerikiečių sakytinę akademinę anglų kalbos atmainą reprezentuojantis Mičigano akademinės anglų kalbos tekstynas apima įvairesnį sakytinio akademinio diskurso žanrų spektrą, tarp jų – universiteto paskaitas, seminarus, studentų pristatymus, mokslines diskusijas ir kt. Šis tekstynas yra kur kas labiau subalansuotas negu Britų akademinės sakytinės kalbos tekstynas: sėkmingai pasiektas ne tik mokslo sričių, bet ir lyties balansas (tekstyną sudaro 729 vyr. ir 842 mot. lyties kalbėtojų pasakymai, tarp kurių 84 vyr. ir 76 mot. lyties dėstytojų pasakymai), taip pat studentų grupių dydžio balansas (įtraukta po 31 mažose ir didelėse grupėse vykę užsiėmimai). Abiejuose tekstynuose sukauptos ne tik transkripcijos, bet ir garso įrašai, o kai kurios paskaitos ir seminarai papildyti ir vaizdo įrašais.

Svarbu paminėti ir ispanų mokslininkės Gimenez (2000) indėlį į gimtosios anglų kalbos tyrimų lauką: sukauptas 30 magistro pakopos studentams skaitytų universiteto paskaitų tekstynas (58763 žodžių apimties), subalansuotas pagal disciplinas (t. y. ekonomika ir verslas, sociologija, teisė). Socialiniai mokslai pasirinkti kaip tarpinis variantas kalbinės raiškos atžvilgiu tarp humanitarinių ir tiksliųjų mokslų, o konkrečių disciplinų pasirinkimą lėmė mokslininkės įsitikinimas, kad ekonomika ir verslas, sociologija ir teisė geriausiai reprezentuoja socialinius mokslus. Nors ir papildytas garsine ir vaizdine medžiaga, tekstynas apima tik 15 minučių trukmės kiekvieno užsiėmimo ištraukas. Kaip pati mokslininkė pripažįsta, toks tekstynas netiktų tyrimams, orientuotiems į struktūrinius universiteto paskaitos aspektus, kadangi tokiai analizei reikalingi ištisiniai paskaitos įrašai (Gimenez 2000: 180). Be to, šis tekstynas kurtas neatsižvelgiant į studentų skaičiaus auditorijoje svarbą: įtrauktuose užsiėmimuose dalyvavo nuo 20 iki 110 studentų, tad kalbinės analizės taikymas šių duomenų šaltinio pagrindu galėtų būti ne visai tikslus.

Dėl didėjančio švietimo institucijų internacionalizavimo ir paplitusios anglų, kaip užsienio kalbos, vartosenos akademinėje srityje vis dažniau kuriami specializuoti, neretai mažesnės apimties užsienio anglų kalbos vartoseną keliose arba vienoje disciplinoje reprezentuojantys sakytinės akademinės anglų kalbos tekstynai. Bene didžiausias ir plačiausią kalbėtojų įvairovę gimtosios kalbos atžvilgiu apimantis *ELFA* tekstynas (angl. *English as a Lingua Franca in Academic Settings*) (Mauranen 2006) susideda iš beveik 1 milijonų žodžių ir aprėpia 650 kalbėtojų, turinčių net 51 skirtingą pirmąją kalbą, kalbinių duomenų. Kalbėtojų, kurių gimtosios kalbos yra įvairios Afrikos (kanų, dagbanų, igbo, kikuju, somalių, svahilių ir kt.), Azijos (arabų, bengalų, kinų, hindi, japonų, persų, turkų, uzbekų ir kt.) ir Europos kalbos (pvz., čekų, danų, olandų, prancūzų, vokiečių, italų, lietuvių, lenkų,

portugalų, rusų, rumunų, švedų ir kt.), vartojama anglų kalba įrašyta keturiuose Suomijos universitetuose. Tekstyne sukaupta kalbinė medžiaga labai įvairi ir susideda iš sakytinio akademinio diskurso žanrų, kurie skirstomi į monologinius, t. y. universiteto paskaitos ir pristatymai (33 %) ir dialoginius, tokius kaip seminarai, disertacijų gynimai ir konferencijų diskusijos (67 %). Pagal mokslo sritis kalbiniai duomenys priskiriami šioms grupėms: socialiniai mokslai (29 %), technologijų mokslai (19 %), humanitariniai mokslai (17 %), gamtos mokslai (13 %), medicina (10 %), psichologija (7 %), ekonomika ir verslo administravimas (5 %).

Mokslininkų Alsop ir Nesi sukauptas *Inžinerijos paskaitų tekstynas* (angl. *Engineering Lecture Corpus*) (Alsop, Nesi 2014), reprezentuojantis anglų kalbos vartoseną inžinerijos paskaitose trijose skirtingų šalių aukštojo mokslo institucijose (Koventrio universitete Jungtinėje Karalystėje, Malaizijos Technologijų universitete ir Oklando technologijos universitete Naujojoje Zelandijoje). Palyginamasis tekstynas kurtas tikslingai, siekiant atskleisti skirtingą diskurso funkcijų raišką kultūrų sandūroje, kai tos pačios disciplinos paskaitos, parengtos pagal suvienodintą studijų programą, skaitomos ta pačia kalba. Siekiant atspindėti anglų, kaip užsienio kalbos, vartoseną inžinerijos disciplinoje, kurtas ir Malaizijos inžinerijos anglų kalbos tekstynas (angl. *Malaysian Engineering Spoken English Corpus*) (Shamsudin, Ebrahimi 2013). Šį tekstyną sudaro šešių paskaitų įžangų transkripcijos. Tekstynas nėra subalansuotas lyties atžvilgiu (įtrauktos paskaitos skaitytos 4 vyr. ir 2 mot. lyties atstovų). Kiti universiteto paskaitos žanro tyrimuose aktualūs tekstyno sandaros parametrai nėra aprašomi (pvz., neminimi studentų grupės dydžiai, ar pasitelkta garsinė, vaizdo medžiaga).

Tuniso paskaitų tekstynas (angl. *Tunisian lecture corpus*) (Bouziri 2020), kurį sudaro 106 tūkst. žodžių, apima didesnį spektrą akademinių disciplinų: tekstynas atspindi dviejuose Tuniso aukštosiose institucijose vartojamą anglų kaip užsienio kalbą taikomosios kalbotyros, literatūros ir kultūros studijų paskaitų metu, nors nėra nurodoma, ar tekstynas subalansuotas tarp disciplinų.

Universiteto paskaitų žanro tyrimuose pastebima ir tarpkalbinio tekstyno kaupimo praktika. Pavyzdžiui, kalbos įtaką interaktyvumą skatinančių kalbinių priemonių vartosenai universiteto paskaitų metu tyrusi Sanches-Garcia (2018) sukaupė tarpkalbinį palyginamąjį tekstyną, susidedantį iš vienoje Ispanijos aukštojo mokslo institucijoje gimtąja ispanų (8 paskaitos) ir užsienio anglų (8 paskaitos) kalbomis skaitytų universiteto paskaitų transkripcijų. Tekstyne sukaupta kalbinė medžiaga remiasi tik verslo administravimo disciplina, tačiau negali būti laikoma reprezentuojančia šios

disciplinos dėl itin mažo dėstytojų skaičiaus: visos į tekstyną įtrauktos paskaitos vestos tik dviejų, gan dideliu dėstymo abejomis kalbomis patirties skirtumu pasižyminčių dėstytojų.

Tilstra ir Smakman (2018) sukauptas apie 62 tūkst. žodžių dydžio dvikalbis anglų-olandų universiteto paskaitų tekstynas, susidedantis iš 18 paskaitų, kurias abejomis kalbomis vedė 9 dėstytojai, dirbantys dviejuose Olandijos universitetuose. Tekstyno sandaros aprašyme nedetalizuojamos tikslios mokslo sritys ir disciplinos, įtrauktos į tekstyną: minima tik tai, kad tekstynas kauptas orientuojantis į humanitarinių ir socialinių mokslų sritis, tokį pasirinkimą argumentuojant tuo, kad paprastai šių mokslų diskusijose vyrauja įvairi leksika (tyrėjams buvo aktualus vartojamų veiksmažodinių ir būdvardinių konstrukcijų variacija). Svarbu paminėti, kad kadangi mokslininkus domino gramatinių vienetų paplitimas, į tekstyną įtraukti ne ištisiniai paskaitų tekstai, o tik jų fragmentai iki 4 tūkst. žodžių.

Bet kuriai kalbai puoselėti itin svarbi jos vartosena akademiniame kontekste, t. y. mokslinėje produkcijoje ir mokymo procese. Dėl šios priežasties kuriami ir kitas negu tik anglų sakytinę akademinę kalbą reprezentuojantys tekstynai. Deja, dauguma tokio pobūdžio tekstynų dar kuriami ir turi ribotus panaudojimo būdus. Vienas didžiausių tokio pobūdžio tekstynų yra *LECTRA* tekstynas (Pellegrini ir kt. 2012; Trancoso ir kt. 2008), reprezentuojantis sakytinę akademinę portugalų (Europos variantas) kalbą. Tekstyne sukauptos Lisabonos technikos universitete ir dar vienoje Portugalijos aukštojo mokslo institucijoje (pavadinimas neatskleistas) vestos 39 paskaitos, nelygiomis dalimis suskirstytos pagal įvairius tiksliųjų ir socialinių mokslų studijų dalykus, tokius kaip informatika, programavimas, ekonomikos teorija ir apskaita. Tekstyne sukaupti kalbiniai duomenys papildyti paskaitų garso įrašais.

Estijos paskaitų kalbos tekstynas (Meister 2014) apima 15 Talino technikos universitete skaitytų paskaitų transkripcijas ir garso įrašus. Tekstyno sandara nėra išsamiai aprašyta, tad nėra žinoma, kurios disciplinos į jį įtrauktos ir pagal kuriuos parametrus buvo siekiama balanso. Tekstynas *PASTEL* (Mdhaffar ir kt. 2020) susideda iš 9 Prancūzijos Nanto universitete sukauptų universiteto paskaitų. Tekstyne pateikti kalbiniai duomenys atspindi sakytinės akademinės prancūzų kalbos vartoseną informatikos srityje. Šis tekstynas turi akivaizdų pranašumą lyginant su *LECTRA* (Pellegrini ir kt. 2012; Trancoso ir kt. 2008) ir *Estijos paskaitų kalbos* tekstynais (Meister 2014): *PASTEL* kauptas siekiant reprezentuoti vieną discipliną ir susideda ne tik iš paskaitų transkripcijų, garso, bet ir vaizdo įrašų, paskaitų metu naudotos papildomos medžiagos (paskaitose naudota dalomoji medžiaga, skaidrės ir t. t.).

Siekiant nustatyti ir aprašyti lietuviškojo sakytinio akademinio diskurso bruožus (diskurso struktūravimo strategijas (makroaspektas), kalbėtojo pozicijos raiškos ir santykio tarp diskurso dalyvių kūrimo būdus (mikroaspektas)) bei palyginti šiuos aspektus tarp skirtingų disciplinų, vienas disertacijos tikslų – sudaryti įvairių disciplinų lietuviškų interaktyvių seminarų įrašų tekstyną. Tokio pobūdžio tekstynas, padedantis formuoti įžvalgas apie lietuviškojo sakytinio akademinio diskurso vartoseną, dar nebuvo sukurtas. Šio tekstyno kūrimo svarba grindžiama ne tik sudarytomis prielaidoms tirti interaktyvių seminarų žanrą lietuvių kalboje ir įgyti žinių apie lietuviškojo sakytinio akademinio diskurso vartoseną, bet ir konkrečios tiriamos lietuvių kalbos atmainos (t. y. lietuvių sakytinio akademinio diskurso) kompiuterizavimu. Pasak Marcinkevičienės (2002: 2), lietuvių kalbos kompiuterizavimas itin svarbus jos išlikimui, kadangi manoma, kad nuo to, ar mažų tautų, kaip lietuvių, kalbos pritaikomos naudojant naująsias informacines technologijas, ateityje gali tam tikra dalimi priklausyti kalbos egzistavimas.

4. DARBO METODOLOGIJA

4.1 Tekstyno *VUSemCorp* kūrimo etapai

Tekstynui *VUSemCorp* kurti buvo taikomi pagrindiniai sakytinės kalbos tekstynų sandaros principai bei etapai: tekstyno sandaros numatymas, medžiagos rinkimas, transkribavimas, transkripcijų kodavimas ir anotavimas, bei duomenų tvarkymas ir pritaikymas analizei (Leech ir kt. 1995; Thompson 2004; Sinclair 2005; McCarthy, O'Keeffe 2008; Adolphs, Knight 2010). Toliau pateikiami kiekvienam etapui įgyvendinti atlikti veiksmai.

4.1.1 Tekstyno sandara

Nors pagrindiniais tekstyno aspektais dažnai laikomi tekstyno dydis ir reprezentatyvumas (Marcinkevičienė 2000: 7), kaupiant sakytinės kalbos tekstynus svarbiausia ne tiek tekstyno dydis, o jo sandara (McCarthy, O'Keeffe 2008). Prieš pradedant kaupti duomenis sakytinės kalbos tekstynui itin svarbu aiškiai numatyti, iš kokių tekstų jis susidės. Dėl šios priežasties, šiai disertacijai kaupiama medžiaga buvo atrenkama pasitelkiant tikimybinės atrankos būdą, t. y. vadovaujantis konkrečiais iš anksto nustatytais medžiagos atrankos kriterijais, išgrynintais remiantis jau sukauptų sakytinio akademinio diskurso tekstynais (žr. 3.3 skyrių). Būtent tikimybinį medžiagos atrankos principą mokslininkai paprastai rekomenduoja siekiant suformuoti reprezentatyvią imtį (de Vaus 2002; Babbie 2007).

Kaupiant tekstyną, kuris tinkamai reprezentuotų tam tikrą kalbos atmainą, svarbus ryšis tarp imties ir populiacijos (Atkins ir kt. 1992). Taigi, kaupiant tekstyną itin svarbu aiškiai išdėstyti jo sandaros principus, tokius kaip imties formavimo metodai. Šiai disertacijai naudojamo tekstyno imtis sudaryta naudojant daugiapakopį klasterinį ir tikslinį imties formavimo metodus. Pirma, medžiaga atrinkta klasteriniu būdu suskirstant universiteto interaktyvias paskaitas / seminarus pagal disciplinas. Skirstant universiteto interaktyvias paskaitas / seminarus pagal disciplinas, remtasi mokslo krypčių klasifikatoriumi, pateiktu Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos 2019 m. vasario 6 d. įsakyme Nr. V-93 „Dėl mokslo krypčių ir meno krypčių klasifikatorių patvirtinimo“[33]. Antra, tikslinės atrankos principu atrinktos konkrečios disciplinos, kurios yra informatyviausios tiriamųjų

[33] Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos 2019 m. vasario 6 d. įsakymas Nr. V-93 „Dėl mokslo krypčių ir meno krypčių klasifikatorių patvirtinimo“ https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/010f04102a1211e9b66f85227a03f7a3

aspektų atžvilgiu. Trečia, kiekvienoje atrinktoje disciplinoje dirbantys dėstytojai lygiomis imtimis suskirstyti į grupes pagal lytį ir dėstymo patirtį, siekiant kuo labiau subalansuoti tekstyno duomenis pagal šiuos, metadiskurso priemonių vartoseną galimai veikiančius, aspektus.

Į tekstyną *VUSemCorp* įtraukti tik Vilniaus universitete vykusių interaktyvių seminarų įrašai. Interaktyvumas šiame tyrime apibrėžiamas remiantis tekstyno *T2K-SWAL* (Biber at al. 2004) metodologijoje taikyta interaktyvios universitetinės paskaitos / seminaro samprata ir interaktyvumo nustatymo principais: interaktyvia laikoma tokia paskaita ar seminaras, kuriuose dėstytojo kalbėjimą reguliariai keičia studentų kalbėjimas, rodantis jų įsitraukimą į akademinį diskursą. Remiantis *T2K-SWAL* klasifikacija, šis požymis matuojamas pagal kalbėtojų kaitos atvejų skaičių 1000 žodžių: mažiau nei 10 kaitos atvejų rodo žemą interaktyvumą, 10–25 – vidutinį, o daugiau nei 25 – aukštą interaktyvumą (Biber et al. 2004; Biber 2006; taip pat žr. Kia 2018). Tekstyne *VUSemCorp* interaktyvumas nustatytas skaičiuojant dėstytojo ir studentų kalbėjimo kaitos atvejus, t. y. atvejus, kai dėstytojo kalbėjimą keičia studentų kalbėjimas. Kadangi kiekviename į tekstyną įtrauktame seminare šių kaitos atvejų skaičius viršija 25 atvejus 1000 žodžių, visi tiriami seminarai priskirtini aukšto interaktyvumo akademinio diskurso tipui.

Atsižvelgiant į disertacijos tikslą atskleisti skirtingoms disciplinoms būdingus sakytinio akademinio diskurso ypatumus, kuriant tekstyną buvo ypač svarbu užtikrinti kuo didesnį tiriamų disciplinų balansą. Dėl šios priežasties, pasirinktos trys disciplinos iš humanitarinių (t. y. literatūra, filosofija, kalbotyra) ir trys disciplinos iš socialinių mokslų (t. y. sociologija, politikos mokslai, komunikacijos mokslai) sričių. Humanitarinių ir socialinių mokslų sritys pasirinktos remiantis pasaulinėje kalbotyroje atliktų universiteto seminarų tyrimų rezultatais, atskleidžiančiais, kad būtent šių mokslo sričių dėstytojai yra labiau linkę reikšti savo poziciją bei kurti tarpasmenį ryšį su adresatu sąšvelniais (Poos, Simpson 2002; Yang 2014), asmeniniais įvardžiais (Yang 2014), pasakymą stiprinančiais (Yang 2014) žymikliais, nei tiksliųjų mokslų atstovai. Taip pat manoma, kad būtent humanitarinių bei socialinių mokslų srityse galima nustatyti ryškiausius akademinio diskurso kūrimo skirtumus tarp disciplinų, kadangi šioms sritims būdinga itin gausi tiriamų problematikų bei taikomų metodikų įvairovė (Feng 2014: 67).

Konkrečios humanitarinių ir socialinių mokslų disciplinos šiam tyrimui irgi atrinktos neatsitiktinai, o remiantis jau atliktų tyrimų bei sukauptų tekstynų pagrindu. Kalbotyra ir literatūra pasirinktos kaupiant lietuviškų mokslinių straipsnių tekstyną *LERAC* (Šinkūnienė 2014), aiškinant, kad jos

turi „pakankamai ilgą gyvavimo ir mokslinio diskurso kūrimo tradiciją“ (2014: 19). Toks metodologinis pasirinkimas suteikia puikią galimybę palyginti tam tikrų kalbinių vienetų vartoseną rašytiniame ir sakytiniame lietuvių akademiniame diskurse. Taip pat daroma prielaida, kad ne tik literatūra, kalbotyra, bet ir filosofija yra viena pagrindinių humanitarinius mokslus reprezentuojančių disciplinų, todėl būtent šios trys disciplinos itin dažnai pasirenkamos tiek rašytinio, tiek sakytinio akademinio diskurso tyrimams. Kalbotyros akademinis rašytinis diskursas nagrinėtas Fløttum ir kt. (2006), Khedri ir kt. (2013a; 2013b), Junqueiria ir Cortes (2014), Hu ir Cao (2015), Hylando ir Jiango (2020), Dontcheva-Navratilovos ir kt. (2020) ir kt. tyrimuose, literatūros rašytinis diskursas analizuotas McDonaldo (1992; 1994), Šinkūnienės (2014) ir kt. darbuose. Filosofijos disciplina pasirinkta išsamiuose Hylando (2005), Poudat ir Loiseu (2005) rašytinio akademinio diskurso tyrimuose. Nors interaktyvios universiteto paskaitos / seminaro žanras lyginamuoju disciplinų aspektu menkai tirtas, literatūra ir kalbotyra pasirinktos išsamiam metadiskurso priemonių angliškose universiteto paskaitose tyrimui (Lee, Subtirelu 2015). Politikos ir komunikacijos moksluose sociologija itin dažnai pasirenkama tiek rašytinio (Becher 1987; Hyland 2003; Šinkūnienė 2014; Hyland, Jiang 2018 ir kt.), tiek sakytinio akademinio diskurso (Yeo, Ting 2014; Lee, Subtirelu 2015) tyrimams. Toks metodologinis disciplinų pasirinkimas kaupiamam tekstynui suteikia galimybę palyginti tam tikrų kalbinių vienetų vartoseną ir rašytiniame, ir sakytiniame įvairių kalbų akademiniame diskurse. Be to, politikos ir komunikacijos mokslų pasirinkimas padeda atskleisti dar iki šiol itin menkai tirtų disciplinų akademinio diskurso kūrimo ypatumus.

Šiam empiriniam tyrimui sukauptas 36 lietuviškų Vilniaus universiteto interaktyvių skirtingų disciplinų seminarų tekstynas. Tekstyno sudėtis pateikiama 3 lentelėje.

3 lentelė. „*VUSemCorp*“ *tekstyno sudėtis*

	Mokslo sritis ir disciplina	Dėstytojo(s) lytis	Seminaro įrašo trukmė	Studentų sk. auditorijoje	Kalbėjusių studentų sk.[34]	Visų ištartų žodžių sk.	Dėstytojo(s) ištartų žodžių sk.	Analizuotų dėstytojo(s) žodžių sk.[35]	Studentų ištartų žodžių sk.	Žyma
HUMANITARINIAI MOKSLAI	**Filosofija**	**Mot.**	01:24:54	12	5	8182	5567	5456	2615	film1
			01:21:45	5	2	9437	5849	5787	3588	film2
						9730	7664	7345	2066	film3
		Vyr.	01:35:08	15	13	10629	5760	5760	4869	filv1
			01:25:20	12	9	6655	5411	5392	1244	filv2
			01:28:24	9	5	8499	4692	4692	3807	filv3
		Iš viso:				**53132**	**34943**	**34432**	**18189**	
	Literatūra	**Mot.**	1:13:18	10	5	7890	7169	7149	721	litm1
			01:22:15	3	3	10570	8365	8356	2205	litm2
			01:28:55	3	3	9620	7949	7894	1671	litm3
		Vyr.	01:21:16	5	3	7653	6762	6645	891	litv1
			01:58:41	14	4	12503	8280	8280	4223	litv2
			01:29:11	13	10	7132	3819	3749	3313	litv3
		Iš viso:				**55368**	**42344**	**42073**	**13024**	

[34] Duomenys preliminarūs. Atvejais, kai dėstytoja(s) nesikreipė į studentus tiesiogiai jų vardais, buvo neretai sudėtinga tiksliai nustatyti, kuri(s) konkretus (-i) studentas (-ė) kalba.

[35] Į galutinį analizuotų dėstytojo(s) žodžių skaičių neįtraukti tiesioginio kitų šaltinių citavimo ir teksto skaitymo atvejai, taip pat ne lietuvių kalba ištarti žodžiai, pvz.: „Yra Gurevičiaus tokio kuris nagrinėjo Ruandą geras pasakymas ganėtinai žiaurus nes apie genocidą kad *genocide after all is an exercise in community building*“ (polm2)

	Mokslo sritis ir disciplina	Dėstytojo(s) lytis	Seminaro įrašo trukmė	Studentų sk. auditorijoje	Kalbėjusių studentų sk.[34]	Visų ištartų žodžių sk.	Dėstytojo(s) ištartų žodžių sk.	Analizuotų dėstytojo(s) žodžių sk.[35]	Studentų ištartų žodžių sk.	Žyma
	Kalbotyra	Mot.	01:27:08	10	7	9242	8147	8147	1095	kalbm1
			01:22:28	10	10	4759	3922	3922	837	kalbm2
			01:22:09	14	12	7447	6050	6050	1397	kalbm3
		Vyr.	01:25:44	12	12	8750	7551	7551	1199	kalbv1
			01:26:54	13	13	7673	6575	6575	1098	kalbv2
			01:23:57	15	10	6789	6201	6201	588	kalbv3
		Iš viso:				**44660**	**38446**	**38446**	**6214**	
SOCIALINIAI MOKSLAI	Sociologija	Mot.	01:22:36	12	10	8066	7008	7008	1058	socm1
			01:23:35	12	7	5840	3877	3877	1963	socm2
			01:27:10	15	6	7638	1993	1993	5645	socm3
		Vyr.	01:33:35	12	6	7789	6925	6925	864	socv1
			01:14:58	10	8	7300	5168	5168	2132	socv2
			01:47:16	15	5	10521	6750	6750	3771	socv3
		Iš viso:				**47154**	**31721**	**31721**	**15433**	
	Politikos mokslai	Mot.	01:22:09	15	11	9401	5898	5893	3503	polm1
			01:27:32	20	4-5	8342	5920	5911	2422	polm2
			01:09:06	13	5-6	8848	6178	6178	2670	polm3
		Vyr.	01:29:34	25	25	10410	7625	7619	2785	polv1
			01:22:54	10	7-8	8870	3712	3712	5158	polv2
			01:24:26	6	3	7445	6947	6947	498	polv3
						53316	**36280**	**36260**	**17036**	

Mokslo sritis ir disciplina	Dėstytojo(s) lytis	Seminaro įrašo trukmė	Studentų sk. auditorijoje	Kalbėjusių studentų sk.[34]	Visų ištartų žodžių sk.	Dėstytojo(s) ištartų žodžių sk.	Analizuotų dėstytojo(s) žodžių sk.[35]	Studentų ištartų žodžių sk.	Žyma
Komunikacijos mokslai	**Mot.**	01:22:44	10	5-6	7344	4621	4361	2723	komm1
		01:24:30	15	14	8187	2916	2895	5271	komm2
		01:21:38	15	10	4994	4370	4370	624	komm3
	Vyr.	01:24:30	15	14	7118	2506	2506	4612	komv1
		01:10:21	18	18	6967	4748	4396	2219	komv2
		01:36:16	25	3	8691	8664	8635	27	komv3
	Iš viso:				**43301**	**27825**	**27163**	**15475**	
	Bendras žodžių skaičius tekstyne				**296931**	**211559**	**210095**	**85372**	

Kaupiant interaktyvių universiteto seminarų tekstyną, vadovautasi papildomais medžiagos atrankos kriterijais, tokiais kaip paskaitos / seminaro pobūdis, dėstymo stilius ir studentų skaičius. Svarbu pabrėžti, kad šiame empiriniame tyrime buvo siekiama sakytinio akademinio diskurso ypatumus tirti remiantis interaktyviais užsiėmimais, kadangi tyrimais įrodyta, kad esant didesnei sąveikai tarp dėstytojų ir studentų (Morell 2004), taip pat dėstant mažesnėms grupėms (t. y. iki 40 studentų) (Lee 2009) fiksuojamas kur kas didesnis metadiskurso priemonių dėstytojo kalboje dažnis. Atsižvelgiant ir į pasirinktų humanitarinių ir socialinių mokslų disciplinų dalykų dėstymo praktiką, taikomą Vilniaus universitete, nuspręsta, kad šiam tyrimui aktualiausia būtų rinkti seminarų kalbinę medžiagą, kadangi būtent seminaro pobūdis (dėstymas mažoms studentų grupėms, jų metu vykstanti glaudi dėstytojo irstudentų sąveika) geriausiai atitinka šio tyrimo išsikeltus tikslus. Vis dėlto nesurinkus viso tekstyno, susidedančio tik iš seminarų, buvo įrašytos ir kelios interaktyvios paskaitos. Tačiau itin svarbu pabrėžti, kad tokiu atveju buvo glaudžiai bendradarbiaujama su dėstytojais-informantais bei renkama informacija apie įrašomo seminaro pobūdį ir dalyvių skaičių. Į tekstyną įtrauktos tik paskaitos bei seminarai, kurių metu vyko diskusija dėstomo dalyko klausimais, pagrįsta vykstančia interakcija tarp dėstytojo ir studentų. Vadinasi, užsiėmimai, kurių metu daugiausia plėtotas monologiškas medžiagos dėstymas, ar vyko įvairūs studentų atsiskaitymai darbas grupėse, kurio metu studentai daugiausia kalbėjosi tarpusavyje, nebuvo traktuojami kaip tinkami tyrimui. Be to, į tekstyną įtrauktos tik paskaitos / seminarai, vesti ne didesnėms kaip 25-ių studentų grupėms. Taip pat teirautasi, ar dėstytoja(s) užsiėmimą veda labiau monologiškai, retai kreipdamasis į studentus, ar vis dėlto numatomos paskaitos specifika labiau atitinka seminaro pobūdį. Kai kuriems dėstytojams užtikrinus, kad į jų paskaitas susirenka gan mažos grupės iki 25 studentų, o jų dėstymo stilius kur kas labiau primena seminarui įprastą interaktyvų diskusijos plėtojimą, buvo įrašomi ir tekstyne kaupiami ir užsiėmimai, kurie, nors formaliai ir vadinami paskaitomis, savo kalbine raiška labiau atitiko seminaro specifiką. Atvykus įrašinėti tokių seminarų, buvo įsitikinama, kad dalyvių skaičius paskaitoje neviršija išsikelto reikalavimo (t. y. 25 studentai grupėje). Vėliau įrašai buvo atidžiai perklausomi siekiant įsitikinti, kad jame tikrai atsispindi didelė interakcija tarp dėstytojų ir studentų.

Svarbu pabrėžti, kad tiek seminarai, tiek paskaitos, kaupiamos tekstyne, turėjo atitikti „pokalbio“ dėstymo stilių (angl. *conversational style*) (Dudley-Evans 1994: 148), kuriam būdingas ne iš anksto parengtų tekstų skaitymas, o labiau spontaniškas minčių dėstymas remiantis minimaliais užrašais ar skaidrėmis. Toks dėstymo stilius pasirinktas sąmoningai, kadangi šis dėstymo

stilius siejamas su didesniu spontaniškumu ir interakcija tarp dėstytojo ir studentų. Kaip minėta, įvairių kalbinių priemonių, kuriomis kuriamas santykis tarp dėstytojo ir studentų, tyrimai atskleidžia didesnį šių priemonių paplitimą interaktyviose paskaitose, kurių metu vykstanti sąveika tarp dėstytojų ir studentų panašesnė į dialogą (pvz., asmeninių įvardžių tyrimas, atliktas Morell 2004: 330).

Labai svarbu pabrėžti, kad tekstynas kurtas atsižvelgiant į išsikeltą tikslą – identifikuoti struktūrinius ir retorinius diskurso ypatumus. Dėl šios priežasties į tekstyną traukti ištisiniai interaktyvių seminarų tekstai.

4.1.2 Medžiagos rinkimas ir saugojimas

Numačius tekstyno sudėtį pagal aukščiau nurodytas gaires, buvo atliekamas medžiagos rinkimas, iš anksto suderintas su Vilniaus universiteto Mokslo ir inovacijų skyriumi, duomenų apsaugos pareigūnu ir informacijos saugos vadovu. Renkant medžiagą buvo vadovaujamasi nacionalinėse tyrimo etikos gairėse ir rekomendacijose[36] nurodytu pagarbos tiriamiesiems principu. Pagal šį principą, kiekvieno dėstytojo buvo prašoma suteikti sutikimą įrašyti ir moksliniame tyrime naudoti jų vestų interaktyvių seminarų įrašus. Sutikimai rinkti vadovaujantis „informuoto asmens sutikimo“ apibrėžimu, pateiktu „Atitikties mokslinių tyrimų etikai vertinimo gairių“ 48.1.2. punkte: tyrimo subjektų sutikimas buvo nemokamas, išankstinis ir informuotas. Nors pagal to paties dokumento 48.1.3. punktą sutikimas gali būti suteiktas žodžiu, pasitarus su Vilniaus universiteto Mokslo ir inovacijų skyriaus atsakingais asmenimis, nuspręsta teikti pirmenybę rašytiniam sutikimui. Su dėstytojais buvo susisiekiama instituciniu el. paštu ir suteikiama informacija apie jų, kaip duomenų subjektų, asmens duomenų tvarkymą tyrime, vykdomą pagal 2016 m. balandžio 27 d. Europos Parlamento ir Tarybos reglamento (ES) 2016/679 13 straipsnio nuostatas (pateikiant duomenų valdytojo tapatybę ir kontaktinius duomenis, duomenų apsaugos pareigūno Vilniaus universitete kontaktus, duomenų tvarkymo tikslus ir būdus, akcentuojant, kad suteikiama tyrimui medžiaga kaupiama ir analizuojama nuasmenintu būdu). Dėstytojai taip pat buvo informuojami, kad jų dalyvavimas tyrime savanoriškas, o iš mokslinio tyrimo gali bet kuriuo metu pasitraukti nenurodydami priežasties ir nejausdami spaudimo. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad sutikusių dėstytojų

[36] „Atitikties mokslinių tyrimų etikai vertinimo gairės“, pateiktos Lietuvos Respublikos akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus 2020 m. gruodžio 10 d. įsakyme Nr. V-60. Prieiga internete: https://www.vu.lt/site_files/MID/Akademin%C4%97_etika/Atitikties-mokslini%C5%B3-tyrim%C5%B3-etikai-vertinimo-gair%C4%97s.pdf

buvo prašoma papildomai nesiruošti interaktyvių jų seminarų įrašymui, o stengtis vesti užsiėmimus, kaip įprasta.

Iš tiriamuose interaktyviuose seminaruose dalyvaujančių studentų taip pat buvo prašoma informuotų asmenų sutikimų, nors pagal „Atitikties mokslinių tyrimų etikai vertinimo gairių“ 48.1.6 punktą, stebint informantų elgesį „viešoje erdvėje (pvz., prekybos vietoje, traukinių stotyje ar aukštojoje mokykloje), nereikia informuoto asmens sutikimo, jei nėra renkami asmens duomenys ir iš mokslinių tyrimų duomenų negalima gauti informacijos apie konkrečius asmenis“. Iš tyrimui renkamų interaktyvių seminarų garso įrašų bei transkribuotų tekstų neįmanoma atpažinti konkrečių studentų, kurie užsiėmimo metu kalbėjo: kiekvienam kalbėtojui žymėti naudoti pseudonimai, pavyzdžiui, *Studentė 1*, o jų asmens duomenys nebuvo renkami jokiais kitais būdais. Siekiant išlaikyti pagarbą tiriamųjų interesams, buvo pasiteirauta, ar jie sutinka dėl anonimizuoto jų kalbinių duomenų rinkimo ir analizės šiame tyrime. Svarbu pabrėžti, kad ruošiantis medžiagos rinkimui buvo apsvarstyta galima vykdomo garso įrašymo įtaka įprastiniam informantų elgesiui ir jų kalbai užsiėmimų metu. Galima būtų išvengti *stebėtojo paradokso* (angl. *observer's paradox,* Labov 1972) iš anksto neinformavus tiriamųjų apie įrašymą, tačiau toks duomenų rinkimas neatitiktų aukščiau išdėstytų mokslo etikos principų. Kita vertus, mokslininkų teigimu, informantai gali pamiršti, kad vykdomas įrašas, ir elgtis gan natūraliai (Baugh 1993, Besnier 1994). Turint tai omenyje, prieš pradedant įrašymą, visi įrašomų užsiėmimų dalyviai buvo iš anksto informuojami apie šio tyrimo tikslus, medžiagos rinkimą ir analizę. Po to teiraujamasi, ar visi studentai sutinka su tuo, kad būtų vykdomas įrašas, o kalbiniai duomenys anonimizuotu būdu naudojami tyrime. Atvejais, kai nors vienas seminaro dalyvis nesutikdavo dalyvauti tyrime, įrašymas nevykdavo.

Gavus visų diskurso dalyvių sutikimą, garso įrašai buvo atliekami Vilniaus universiteto Filologijos fakulteto išduota įranga, t. y. diktofonais. Abu diktofonai įrašinėjo tuo pačiu metu: vienas buvo paliekamas prie dėstytojo, kitas – auditorijos viduryje tarp studentų, siekiant geriau užfiksuoti dėstytojo tariamus žodžius ir studentų atsaką. Įrašymo priemonės buvo paliekamos auditorijoje, tyrėja užsiėmimuose nedalyvavo, kadangi mokslinėje literatūroje kalbama apie didelę asmenų, renkančių medžiagą, buvimo šalia įtaką informantų elgesiui (Wertheim 2002).

Saugant tiriamųjų asmens bei kalbinius duomenis, taikytos griežtos konfidencialumo ir anonimiškumo procedūros. Asmens duomenys neperduodami tretiesiems asmenims, saugomi tik šio tyrimo tikslams naudojamame išoriniame diske, apsaugotame slaptažodžiu. Kita su įrašais

susijusi informacija, tokia kaip dėstytojo dėstymo patirtis, interaktyvios paskaitos / seminaro įrašymo data, studentų grupėje skaičius ir kt., dokumentuota atskirai kauptoje nuasmenintoje duomenų bazėje. Kalbiniai duomenys transkripcijose nuasmeninti, kalbėtojams suteikti pseudonimai (pavyzdžiui, *Dėstytoja 1*, *Studentas 2*), iš kurių nėra jokios galimybės nustatyti konkrečių asmenų tapatybių. Dalyvių vardai, pavardės, minimi seminarų metu transkripcijose, nuasmenintos. Siekiant kuo labiau užslaptinti visų dėstytojų tapatybes, transkripcijose taip pat nuasmeninti aptariamų tekstų autoriai, kadangi iš jų galima nustatyti, kokio(s) dėstytojo(s) seminaras tai yra. Dėstytojų asmens duomenys (vardas, pavardė, institucinis el. pašto adresas) rinkti tik tyrimui reikalingos medžiagos kaupimo metu, kadangi kuriant tekstyną svarbu dokumentuoti, su kuriais dėstytojais buvo susisiekta norint tekstyno duomenis subalansuoti pagal dėstytojų lytį, dėstymo patirtį ir discipliną.

Reikėtų paminėti, kad renkant tekstyną šiai disertacijai buvo susidurta su įvairiais iššūkiais. Visų pirma, labai nedidelė dalis dėstytojų buvo linkę sutikti, kad būtų įrašomos jų paskaitos / seminarai. Siekiant išlaikyti vienodą tekstyno sandarą pagal disciplinas, buvo numatyta iš kiekvienos disciplinos surinkti vienodą dėstytojų skaičių. Dėl šios priežasties buvo renkama ir įvairių kitų disciplinų (pavyzdžiui, psichologijos, ekonomikos) medžiaga, tačiau disciplinos, kurioms nepavyko surinkti numatyto dėstytojų skaičiaus, į galutinį tekstyną nebuvo įtrauktos. Taip pat svarbu pabrėžti, kad COVID-19 pandemijos metu (2020 m. spalio mėn.) pradėtam tyrimui iš pradžių buvo renkama nuotolinių paskaitų / seminarų medžiaga, tačiau grįžus prie kontaktinio dėstymo bei nesurinkus pilno nuotolinių paskaitų / seminarų tekstyno, buvo keičiamas disertacijos tyrimo projekte nurodytos tekstyno medžiagos pobūdis: pradėta rinkti kontaktinių užsiėmimų medžiagą[37]. Tekstyno rinkimo procesas buvo kartojamas, iš naujo prašoma dėstytojų leidimo įrašyti jų kontaktiniu būdu vykstančias paskaitas / seminarus, vykstama į auditorijas, prašomas studentų leidimas kalbiniams duomenims kaupti ir analizuoti. Šios aplinkybės apsunkino medžiagos rinkimo procesą ir atitolino jos analizę. Taip pat reikėtų pažymėti, kad nuotolinių paskaitų ir seminarų medžiaga paremtos asmeninių įvardžių, modalinio veiksmažodžio ir sąšvelnio *galėti*, taip pat dėstytojų kalboje vartojamų klausimų analizės rezultatai nėra įtraukti į šios disertacijos rezultatų skyrių, kadangi jie buvo grįsti pradinėje tyrimo stadijoje kaupta empirine medžiaga, kuri nebuvo įtraukta į galutinį tekstyną dėl pasikeitusio tyrimo dizaino.

[37] Vilniaus universiteto Filologijos fakulteto Doktorantūros komitetas pritarė šiems pokyčiams.

Taip pat derėtų paminėti ir kitą aspektą – studentų leidimų įrašyti ir naudoti kalbinėje analizėje vaidmenį renkant medžiagą. Ne visais atvejais, kai dėstytoja(s) sutiko, kad būtų įrašomas užsiėmimas, su tuo sutiko studentai. Neretai apie tai disertacijos autorė sužinodavo tik atvykusi į auditoriją. Tokiais atvejais teko ieškoti kitų alternatyvų, t. y. vykti į kitoms konkretaus dėstytojo(s) grupėms vykstančias paskaitas / seminarus arba ieškoti kitų dėstytojų, norinčių dalyvauti tyrime.

Taip pat pasitaikė atvejų, kai perklausius įrašus paaiškėjo, kad jų garso kokybė buvo nepakankama arba jie neatitiko šiame tyrime iškeltų medžiagos atrankos kriterijų (žr. 4.1.1 skyrių *Tekstyno sandara*). Tokie įrašai nebuvo įtraukti į galutinį tekstyną. Dėl to, siekiant suformuoti subalansuotą, pakankamai reprezentatyvų ir pagal etikos principus surinktą galutinį tekstyną, buvo būtina surinkti daugiau medžiagos, nei faktiškai panaudota analizei.

4.1.3 Transkribavimas, kodavimas ir anotavimas

Atrinktų tyrimui interaktyvių seminarų įrašai pervadinami remiantis iš anksto nustatytomis konvencijomis – įrašų pavadinimuose užkoduojama disciplina, dėstytojo lytis, interaktyvios paskaitos / seminaro numeris, pvz., mažiausios dėstymo patirties turinčios literatūros discipliną reprezentuojančios moteriškosios giminės dėstytojos vestas užsiėmimas pavadinamas *litm1*.

Atrinktų tyrimui interaktyvių seminarų įrašų transkribavimas buvo atliekamas rankiniu būdu, pasitelkiant naujausias TEI P5 transkribavimo konvencijas (TEI Consortium 2023[38]). Jos naudotos ir kaupiant gerai žinomus *Britų akademinės sakytinės kalbos* (angl. *The British Academic Spoken English Corpus*) (Thompson, Nesi 2001) bei *Mičigano akademinės anglų kalbos* (angl. *Michigan Corpus of Academic Spoken English*) (Simpson ir kt. 2002) tekstynus. TEI P5 pateiktos struktūrinių, kontekstinių, prozodinių, laiko ir kinezinių elementų vaizdavimo konvencijos laikomos naudingomis kuriant aukšto detalumo ir tikslumo transkripcijas (Adolphs, Knight 2010: 45). Kalbinių duomenų transkripcija formuojama kaip <text> elementas, saugantis transkribuotą tekstą su atskirai pateiktais kiekvieno kalbėtojo pasakymais ir papildomomis anotacijomis, žyminčiomis vokalizuotas ir nevokalizuotas pauzes, kalbėtojų pasakymų persiklojimus, pertraukimus ir kitus nekalbinius reiškinius, turinčius įtakos kalbos eigai (pvz., įraše girdimi pašaliniai garsai,

[38] Atnaujinti TEI P5 trankskribavimo principai išsamiai aprašyti čia: https://tei-c.org/release/doc/tei-p5-doc/en/html/TS.html#TSBA

kalbėtojo kosulys ar staigūs įrašo kokybės pokyčiai). Transkribavimo metu naudoti simboliai ir jų reikšmės:

<u> (*pasakymas*, angl. *utterance*) žymi vieno kalbėtojo pasakymą, apima kalbos atkarpą, prieš kurią ir po kurios paprastai būna tyla arba kito kalbėtojo žodžiai.

<pause> žymi pauzę tarp pasakymų arba jų viduje.

<vocal> žymi bet kokį vokalizuotą, bet nebūtinai leksinį reiškinį, pavyzdžiui, balsines pauzes, atodūsį ir kt.

<incident> žymi bet kokį reiškinį ar įvykį, nebūtinai įgarsintą ar komunikacinį.

<writing> yra rašytinio teksto ištrauka, perskaityta dalyviams sakytinio teksto metu.

<shift> žymi svarbius paralingvistinius kalbėtojo kalbos pokyčius (balso garsumas, greitis, intonacija, t. t.)

4.1.4 Duomenų tvarkymas ir pritaikymas analizėje

Tyrimui paruoštos transkripcijos buvo toliau analizuojamos pusiau automatiniu būdu. Naudojantis programa *AntConc* (versija 4.2) (Anthony 2023), automatiškai buvo identifikuoti analizuojamo kalbinio elemento pavartojimo atvejai. Tuomet, detaliai nagrinėjant gautus konkordansus, rankiniu būdu buvo atrinkti tinkami ir netinkami kontekstai – apie atrankos kriterijus plačiau žr. poskyryje 4.2.

Kiekvienos formos vartosenos dažnis buvo apskaičiuotas ir normalizuotas pagal 1000 žodžių imtį, siekiant užtikrinti duomenų palyginamumą tarp skirtingų disciplinų. Siekiant nustatyti, ar tarp disciplinų egzistuoja statistiškai reikšmingi analizuojamų kalbinių elementų vartosenos skirtumai, buvo taikomas logaritminės tikimybės (angl. *log-likelihood*) testas. Šis statistinis metodas leidžia įvertinti, ar matomi vartosenos skirtumai tarp dviejų ar daugiau tekstyno dalių (t. y. disciplinų) yra reikšmingi ne tik kiekybiškai, bet ir statistiškai, nepriklausomai nuo jų bendros apimties. Statistiškai reikšmingais buvo laikomi skirtumai, kurių logaritminės tikimybės (LL) reikšmė viršijo 3,84 ($p < 0,05$).

Svarbu pabrėžti, kad tam tikros kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu raiškos strategijos lietuvių kalbotyroje dar nėra sistemiškai išnagrinėtos (žr. skyrių 2.3 „Kalbėtojo pozicija ir santykis su adresatu akademiniame diskurse“). Dėl šios priežasties iš anksto nebuvo įmanoma nustatyti baigtinio tiriamų kategorijų ir joms priskiriamų žymiklių inventoriaus, todėl jis buvo

tikslinamas analizės metu, derinant empiriniuose duomenyse atsiskleidžiančius vartosenos ypatumus su teoriniais apibrėžimais. Dėl tokio analizės pobūdžio šiame tyrime nebuvo atliekamas formalus vidinio vertintojo patikimumo (angl. *intrarater reliability*) testas. Vis dėlto patikslinus kategorijų apibrėžtis ar jų taikymo kriterijus, prie anksčiau išanalizuotų duomenų buvo grįžtama ir jie peržiūrimi iš naujo, siekiant užtikrinti nuoseklų kriterijų taikymą visame duomenų rinkinyje. Sprendimai dėl esminių kategorijų korekcijų buvo derinami su darbo vadove.

Kai kuriais atvejais, siekiant tiksliau interpretuoti kalbėtojo intenciją ar funkcinį žymiklio vaidmenį, sukaupti garsiniai įrašai buvo perklausomi pakartotinai, o intonaciniams niuansams vizualizuoti naudota programa *PRAAT* (6.4.39 versija) (Boersma, Weenink 2025).

4.2 Duomenų analizė

4.2.1 Seminarų struktūros analizės principai (makroaspektas)

Struktūrinė seminarų analizė šiame tyrime buvo grindžiama Young (1994) fazių modeliu. Šis modelis pasirinktas dėl išsamumo, lankstumo ir plačios taikymo praktikos universiteto dėstytojų sakytinio akademinio diskurso tyrimuose (Gregory 2002; Crawford Camiciottoli 2007; Bouziri 2020; Wu 2020). Kitaip nei ankstesni modeliai, aprėpę tik tam tikras paskaitos dalis (pvz., įžangą ar pabaigą), Young modelis atliepia visą seminaro struktūrą ir leidžia integruotai analizuoti tiek makrostruktūros, tiek mikrolygmens kalbos aspektus. Jis taip pat pasižymi metodologiniu lankstumu: fazės gali kartotis, keistis tarpusavyje ir būti skirtingos trukmės, o jų eiliškumas nėra fiksuotas. Dėl šių priežasčių modelis yra ypač tinkamas natūralių, autentiškų seminarų kalbos analizei, kur diskurso eiga dažnai yra dinamiška ir nestruktūruota iš anksto.

Fazės buvo identifikuojamos remiantis Young (1994) modelyje išskiriamomis šešiomis komunikacinėmis dėstytojų kalbos funkcijomis: diskurso struktūravimo, turinio / teorijos perteikimo, vertinimo, iliustravimo, interakcijos, išvadų (daugiau apie Young (1994) fazių modelį žr. skyrių 3.2). Kiekviena fazė buvo atpažįstama pagal funkcinę paskirtį bei būdingas kalbines ypatybes: pvz., diskurso struktūravimui dažnai būdingi asmeniniai įvardžiai, mentaliniai veiksmažodžiai, modaliniai žodžiai, retoriniai klausimai; vertinimui – vertinamieji žymikliai; turinio fazei – sąvokų apibrėžimas ir teorinio turinio pateikimas; iliustravimui – pavyzdžių

naudojimas; interakcijai – klausimai, adresato įvardijimas; o išvadų fazei – apibendrinimai ir informacijos įtvirtinimas.

Fazių analizė atlikta rankiniu būdu, derinant transkripcijų analizę su garsinių įrašų perklausa. Nustatant fazių ribas ir kalbinės intencijos pokyčius, buvo atsižvelgiama į leksinius, diskurso organizavimo ir prozodinius požymius – intonaciją, kalbėjimo ritmą bei pauzes. Seminarų transkripcijos buvo perkeltos į *Microsoft Excel* (2024 versija) programą; joje prie kiekvieno analizuojamo dėstytojo kalbinio fragmento buvo žymima atitinkama diskurso fazė, kaip tai iliustruoja 2 paveikslas:

Laikas	Kalbėtojas	Transkripcijos vienetas	Fazė
00:42:21	Dėstytojas	Tada jisai sako štai yra tam tikra struktūra jinai yra galėtume sakyt savą.	Turinio / teorijos
00:42:31	Dėstytojas	Nes tas žodis racionalumas gal nelabai.	Vertinimo
00:42:33	Dėstytojas	Savo logiką savo struktūrą savąjį rišlumą.	Turinio / teorijos
00:42:39	Dėstytojas	Sintezė tai čia šitos sąvokos gal labiau tiktų.	Vertinimo
00:42:42	Dėstytojas	Ir galime dabar pasiaiškinti su. Tuo kiek įmanoma reflektuoti savo paties kūną.	Diskurso struktūravimo
00:42:46	Dėstytojas	Tai nežinau. Paimam rašymo priemonę pati atsistojot prie lentos.	Iliustravimo
00:42:56	Dėstytojas	Kaip jum taip pavyko? Nu kažkaip tai pavyko.	Interakcijos
00:43:02	Dėstytojas	Tai vėlgi čia žinot tai nereflektuojamumas yra tai	Išvadų
00:43:09	Dėstytojas	ką jūs pats labai gerai pasakėt.	Vertinimo
00:43:10	Dėstytojas	Kad tai būtent tai kad visą laiką ta kometos uodega kažkur tai	Iliustravimo
00:43:16	Dėstytojas	Tos ribos nėra aiškios.	Išvadų

2 paveikslas. *Diskurso fazių žymėjimo transkripcijoje pavyzdys.*

Kaip rodo 2 paveikslas, fazės buvo skiriamos pagal dominuojančią pasakymo funkciją: teorinį aiškinimą, vertinimą, diskurso struktūravimą, iliustravimą, interakciją ar apibendrinimą. Kadangi sakytiniame akademiniame diskurse fazių ribos ne visada griežtos, pasitaikė ribinių atvejų, kai vienas transkripcijos vienetas turi kelių fazių požymių. Tokiais atvejais buvo taikytas dominuojančios funkcijos principas: pasakymas priskirtas tai fazei, kuri geriausiai nusako pagrindinį dėstytojo kalbinį veiksmą konkrečiu seminaro eigos momentu. Pavyzdžiui, pasakymas „*Sintezė tai čia šitos sąvokos gal labiau tiktų*“ susijęs su teorinių sąvokų aiškinimu, tačiau pagrindinė jo funkcija šiame kontekste yra vertinamoji, nes dėstytojas sprendžia dėl sąvokos tinkamumo. Panašiai pasakymas „*tai vėlgi čia žinot tai nereflektuojamumas yra tai <...>*“ turi teorinio aiškinimo požymių, tačiau

konkrečioje sekoje veikia kaip apibendrinimas po iliustravimo ir interakcijos, todėl buvo priskirtas prie išvadų fazės. Taip siekta išlaikyti nuoseklų kodavimo principą ir išvengti to paties transkripcijos vieneto priskyrimo kelioms fazėms.

Remiantis Young (1994) fazių analizės principais, tyrime identifikuotos pagrindinės seminarų diskurso fazės, analizuota jų seka, funkcijos ir pasiskirstymas skirtingų disciplinų seminaruose. Kiekybiškai apskaičiuotas procentinis fazių pasiskirstymas, rodantis, kokią bendros seminarų struktūros dalį kiekvienoje disciplinoje sudaro turinio / teorijos, diskurso struktūravimo, interakcijos, išvadų, iliustravimo ir vertinimo fazės. Kokybiškai tirta, kaip šios fazės realizuojamos skirtingose disciplinose, kokias funkcijas jos atlieka ir kokiais tipiškais deriniais pasirodo seminaro eigoje. Ši analizė leido atskleisti disciplinoms būdingus seminarų organizavimo principus: kaip dėstytojai struktūruoja turinį, valdo diskusiją, palaiko sąveiką su studentais, pasitelkia iliustracijas ir formuluoja apibendrinimus.

4.2.2 Kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu analizės principai (mikroaspektas)

Tyrimo metu buvo laikomasi plačiai pripažintos nuostatos, kad nė vienas kalbinis vienetas savaime nelaikytinas metadiskurso žymikliu: pragmatinis jo funkcionavimas atsiskleidžia konkrečiame pavartojimo kontekste (plg. Markkanen, Schröder 1997). Todėl net jei analizuotinų vienetų pirminiai sąrašai buvo automatiškai sugeneruoti iš tekstyno (pvz., naudojant *AntConc*), visi jie toliau tikrinami rankiniu būdu, vertinant kontekstinį funkcionalumą ir sprendžiant, ar konkretus atvejis iš tiesų atlieka metadiskurso raiškos vaidmenį. Kalbiniai vienetai, atrinkti kaip tinkami analizei, buvo toliau rankiniu būdu klasifikuojami naudojant *Microsoft Excel* (2024 versiją). Siekiant užtikrinti duomenų analizės nuoseklumą ir patikimumą, buvo taikomi aiškiai apibrėžti medžiagos atrankos kriterijai, kurie pateikiami toliau.

Šiame tyrime domimasi dėstytojų, kaip kiekvienos tirtos disciplinos atstovų, pozicijos raiška. Todėl vienetai, žymintys ne dėstytojo, o kitų žmonių poziciją, nebuvo laikomi įtraukti į tyrimą:

(1) *Yra tyrėjų kurie **mano** kad ne visai tai jo kūrinys. (komv3)*

Nebuvo analizuojami dėstytojų ištarti žodžiai, esantys citatose ar skaitomuose tekstų fragmentuose. Kaip minėta anksčiau (žr. 4.1.1 skyrių „Tekstyno sandara“), tokie atvejai nebuvo įtraukti į bendrą analizuotų dėstytojų ištartų žodžių skaičių. Vadinasi, tokie leksiniai vienetai kaip *dovanoju* ir *patikrintum*,

esantys skaitytame ar pacituotame tekste[39], nepriskiriami dėstytojo spontaniškai suformuluotai kalbai, todėl nelaikomi kalbėtojo pozicijos žymikliais ir tyrime nebuvo analizuojami:

(2) *Aš tada tau pacituoju „dovanoju šį vilčių ir siekių mauzoliejų dovanoju ne tam, kad patikrintum laiką <...>“ (litm3)*

Vis dėlto atvejai, kai dėstytojas pacituodamas perteikia subjektyvią poziciją ar nurodo adresatą, buvo įtraukti į analizę. Pavyzdžiui, pirmojo asmens įvardis *aš* ir veiksmažodis *pacituoju*, kaip savęs įvardijimo išraiška, bei antrojo asmens įvardis *tau*, referuojantis į klausytoją (studentą), buvo analizuoti.

Tyrime taip pat neaptariami metadiskurso žymikliai, vartoti ne kalbėtojo subjektyviam požiūriui išreikšti, bet adresato pozicijai nustatyti (žr. 5). Todėl dauguma klausiamųjų sakinių autoriaus pozicijos žymiklių, tokių kaip sąšvelniai, neanalizuoti, pavyzdžiui:

(3) *Ar čia **galima vadinti** darybos žingsniu ar ne? (kalbm2)*

Kita vertus, į tyrimą įtraukti metadiskurso žymikliai, pavartoti klausiamuosiuose sakiniuose su dalelytėmis pabaigoje[40] (angl. *tag questions*), kadangi įprastai jų tikslas yra perteikti propoziciją ir sulaukti adresato pritarimo ar patvirtinimo (Šinkūnienė ir kt. 2020: 12), pavyzdžiui:

(4) *Galbūt aš **spėju** kad pastebėtumėt kėdę jei ji trukdytų paimt kažką tai iš kuprinės ar ne? (filv3)*

Šiame tyrime neanalizuoti ir neužbaigtuose pasakymuose vartoti vienetai, kurių interpretaciją apsunkina konteksto trūkumas:

(5) *Tai savotiškai rodo kad galbūt tam tikroje interpretacinės prieigos darbų. **Kaip čia**. Rūšyje ne visi kriterijai yra taikomi.[41] (polm3)*

Nors, ko gero, galima numanyti, kad dėstytoja turėjo omenyje *kaip čia pasakyti*, vis dėlto tokie eliptiniai pasakymai nebuvo analizuojami tirtoje medžiagoje.

Analizuojant **sąšvelnius** buvo ištirti visi tekstyne *VUSemCorp* rasti kalbėtojo pozicijos švelninimo atvejai, realizuoti tipiniais jų raiškos būdais: prieveiksmiais ir aplinkybiniais žodžiais, veiksmažodžiais, daiktavardžiais ir

[39] Svarbu pažymėti, kad neanalizuoti žodžiai, esantys citatose, dėstytojų kalbos pavyzdžiuose vis tiek pateikiami. Tai daroma siekiant atskleisti visą kalbinį kontekstą.

[40] Lietuviškas termino *tag questions* atitikmuo Šinkūnienės ir kt. (2020).

[41] Transkribuojant kalbiniai duomenys skaidyti ne į sakinius, o į pasakymus, t. y. šnekos atkarpas, prieš kurias ir po kurių paprastai būna pauzė arba kito kalbėtojo žodžiai. Siekiant neapsunkinti teksto skaitymo pateiktuose dėstytojų kalbos fragmentuose, pauzės pavyzdžiuose žymimos taškais – „.“

būdvardžiais (Hyland 2005; Šinkūnienė 2011; 2014). Siekiant atskleisti sąšvelnių įvairiapusiškumą ir multifunkcionalumą semantiniu bei pragmatiniu lygmeniu (žr. Hyland 1998), analizuoti tie kalbiniai vienetai, kurie, priklausomai nuo konteksto, gali įgyti kalbėtojo pozicijos švelninimo funkciją. Taip pat buvo išskiriami švelninimo atvejai, susiję su kalbėtojų intencija sumažinti kategoriškumą, apsidrausti ir išreikšti mandagumą (žr. Meyers 1989; Liu 2020). Ypatingas dėmesys skirtas priemonėms, kurių semantinis turinys leidžia perteikti modalines reikšmes, tokias kaip epistemiškumas ir evidencialumas (Salager-Meyer 1994; Crompton 1997; Varttala 2001).

Remiantis ankstesniais akademinio diskurso tyrimais (Šinkūnienė 2011), prieveiksmiais ir aplinkybiniais žodžiais išreikšti sąšvelniai šioje analizėje suskirstyti į tris grupes: episteminius (pvz., *gal, galbūt, turbūt*), episteminius-evidencinius (pvz., *atrodo, tarsi, matyt*), neapibrėžtumo (pvz., *iš esmės, šiek tiek, bent*). Neapibrėžtumo žymiklių kategorijai priskirti ir atskirai sugrupuoti išlygą (*iš esmės, ne visai, kaip ir*), neapibrėžtą laipsnį (*šiek tiek, gana, truputį*), skaičių ir kiekio preliminarumą žymintys vienetai, dar vadinami aproksimatoriais[42] (angl. *approximators*).

Sąšvelnių funkcijas atliekantys leksiniai veiksmažodžiai toliau klasifikuojami į keturias semantines grupes: kalbėjimo (pvz., *sakyti, vadinti*), mentalinius (pvz., *manyti, tikėti*), ketinimo (pvz., *bandyti, ketinti*) ir atrodymo (pvz., *atrodyti*) veiksmažodžius (žr. Šinkūnienė 2011). Veiksmažodžiai analizuoti pagal gramatinę formą (asmenį, skaičių, nuosaką) bei referentą, siekiant atskleisti numanomas pragmatines kalbėtojų intencijas.

Analizuojant sąšvelnius, tam tikrais atvejais buvo atliekamas Cromptono (1997) pasiūlytas perfrazavimo testas. Jei pašalinus švelninamąjį elementą kalbėtojo pozicija tapdavo kategoriškesnė, tas elementas buvo laikomas sąšvelniu (plg. 6 ir 6a):

(6) ***Tikiu*** *kad pastebėjote jog tai yra juodraštinė teksto versija. (polv1)*

(6a) *Pastebėjote jog tai yra juodraštinė teksto versija.*

Kaip matome, panaikinus sąšvelnį *tikiu* (2), teiginys taptų kategoriškesnis, nes kalbėtojas prisiimtų visą atsakomybę už reiškiamą teiginį. Vadinasi, *tikiu* (2) gali būti laikomas sąšvelniu.

Pažymėtina, kad gramatinių konstrukcijų bei formų nulemti švelninimo ar pasakymo stiprinimo atvejai šioje analizėje nebuvo apžvelgiami, pavyzdžiui:

[42] Lietuviškas termino *approximator* atitikmuo Šinkūnienės (2011).

(7) ***Norėčiau*** *kad pasilabintumėte su lietuvių kalbos tekstynu. (kalbm3)*

Nors tariamosios nuosakos formų (pvz., *norėčiau*) pasirinkimas gali žymėti adresanto norą švelninti pasakymą (plg. *noriu*), pagal savo semantiką *norėti* sąšvelnio funkcijos neatlieka. Kadangi tyrimas orientuotas į semantikos ir pragmatikos sąveiką, gramatinių formų nulemti švelninimo atvejai toliau neaptariami.

Atliekant **pasakymą stiprinančių žymiklių** analizę, tekstyne tirti prototipiniai stiprinimo žymikliai, realizuojami prieveiksmiais ir aplinkybiniais žodžiais, leksiniais veiksmažodžiais, būdvardžiais bei daiktavardžiais (Šinkūnienė 2014; Ruskan, Maslauskienė 2023). Ypatingas dėmesys skirtas ir vienetams, perteikiantiems modalines reikšmes, t. y. epistemiškumo ir evidencialumo raiškai (pvz., *be abejo*, *būtinai*, *neišvengiamai*, *aišku*, *aiškiai*, *akivaizdu*, *ryšku* ir pan.). Stiprinimo žymiklių grupei taip pat priskirti vadinamieji pabrėžiamieji žodžiai (angl. *emphasiser* arba *intensifier*), tokie kaip *labai*, *rimtai*, *ypatingai*, *žiauriai* (Šinkūnienė ir kt. 2020; Ruskan, Maslauskienė 2023).

Empirinei **vertinamųjų žymiklių** analizei atlikti buvo ištirti visi tekstyne *VUSemCorp* rasti vertinamieji žymikliai, realizuoti tipiniais jų raiškos būdais: veiksmažodžiais, būdvardžiais, prieveiksmiais ir daiktavardžiais (Hyland 2005; Azar, Hashim 2019). Analizė paremta Hylando (2005b) vertinamųjų žymiklių samprata bei jo pateiktu prototipinių vertinamųjų vienetų inventoriumi. Taip pat remiamasi lietuvių (Liepinytė-Kytrienė 2018; Vaičienė 2022; Mingaudaitė 2024) ir užsienio (Soylu ir kt. 2023) mokslininkų atliktais tyrimais, kuriuose identifikuoti tipiški vertinamieji žymikliai ir jų vartosenos tendencijos akademiniame diskurse.

Vis dėlto tai nereiškia, kad analizė buvo apribota tik anksčiau tyrimuose identifikuotais vienetais. Kaip ir tiriant kitas kategorijas, suvokiama, kad šis palyginti naujas tyrimas, orientuotas į sakytinio lietuvių akademinio diskurso duomenis, gali atskleisti dar didesnę leksinę įvairovę dėstytojų kalboje, įskaitant ir neformalesniam kalbėjimui būdingus raiškos vienetus. Dėl šios priežasties transkripcijos buvo kruopščiai analizuojamos rankiniu būdu, atidžiai skaitant seminarų įrašų tekstus ir identifikuojant ne tik teoriškai pagrįstus, bet ir kitus kalbinius vienetus, kurie atitinka vertinamųjų žymiklių sampratą, nepriklausomai nuo to, ar jie minimi ankstesnėje literatūroje.

Sakytinės kalbos specifika taip pat lemia gan ryškią ir, disertacijos autorės nuomone, dėmesio vertą jaustukų (pvz., *deja, o jetus, valio*[43] ir t. t.) vartoseną dėstytojų vertinimui perteikti. Dėl šios priežasties į vertinamųjų

[43] Žymiklis *super „*Lietuvių kalbos naujažodžių duomenyne" klasifikuojamas kaip būdvardis, todėl ir šiame tyrime priskirtas būdvardžių kategorijai.

žymiklių grupę priskirti ir šie vienetai, galintys tiesiogiai ir ekspresyviai perteikti kalbėtojo emociją (Ambrazas 2006, 432–437). Identifikavus vertinamuosius žymiklius, toliau buvo nustatomos jų atliekamos pragmatinės funkcijos, leidusios minėtus žymiklius suskirstyti į tris semantines kategorijas: *svarbos*, *emocijos* ir *kritinio vertinimo* žymiklius (Soylu ir kt. 2023).

Siekiant užtikrinti aiškų asmens raiškos žymiklių kategorizavimą, buvo nuosekliai atskiriami vienetai, kurie jų priskirtini **savęs**, o kurie – **klausytojo įvardijimo** kategorijai. Tai ypač aktualu daugiskaitos pirmojo asmens pavartojimo atveju, kuris akademiniame diskurse gali atlikti dvejopą funkciją: funkcionuoti kaip adresato įtraukimo į diskursą priemonė (aprėpiamoji *mes* vartosena) ir kaip distanciją tarp kalbėtojo ir adresato kuriantis kalbinis elementas (išskiriamoji *mes* vartosena)[44]. Remiantis kitų mokslininkų įžvalgomis (pvz., Qiu, Jiang 2021; Sayah, Hashemi 2014), visi aprėpiamieji daugiskaitos pirmojo asmens vartosenos atvejai šiame darbe sistemingai analizuojami **klausytojo įvardijimo** žymiklių, o išskiriamoji – **savęs paminėjimo** kategorijoje. Tokia metodologinė nuostata grindžiama prielaida, kad aprėpiamoji dažniausiai veikia kaip esminis tarpasmenės sąveikos žymiklis, leidžiantis dėstytojui įtraukti auditoriją į bendrą pažinimo procesą, stiprinti grupinę tapatybę ir švelninti socialinę hierarchiją tarp kalbėtojo ir studentų (Fortanet-Gómez 2004; Hyland 2005 a, b; Yeo, Ting 2014).

Savęs įvardijimui dėstytojų kalboje analizuoti pasitelkta programa *AntConc*, kuria buvo automatiškai identifikuotos ir atrinktos pirmojo asmens vienaskaitos įvardžio formos ir jų gramatinės formos (*aš*, *manęs*, *man*, *mane*, *manimi*, *manim manyje*, *mano*), daugiskaitos pirmojo asmens įvardžio formos (*mes*, *mūsų*, *mums*, *mum, mus*, *mumis*, *mumyse*).

Papildomai buvo analizuoti ir morfologiškai išreikšti vienaskaitos ir daugiskaitos pirmojo asmens atvejai, pažymėti veiksmažodžių galūnėmis (pvz., *-au*, *-iu*, *-ame, -ome* ir pan.), kurios lietuvių kalboje žymi asmenį net ir tada, kai asmeninis įvardis eksplicitiškai nepavartotas. Sprendimas analizuoti ne tik leksines (įvardžių), bet ir morfologines (veiksmažodžių galūnių) asmens raiškas grindžiamas lietuvių kalbos asmens kategorijos specifika: asmeniniai įvardžiai nėra būtini, nes informacija apie asmenį jau yra užkoduota veiksmažodžių formose (Jakaitienė ir kt. 1976: 90). Būtent dėl šios priežasties manoma, kad kai adresantas pasirenka vartoti asmeninį įvardį kartu su

[44] Šiame tyrime laikomasi kitų mokslininkų nuomonės, kad aprėpiamajai vartosenai priskirtini atvejai, kai *mes* referuoja ir į adresatą, o išskiriamajai – kai referento laukas apima tik kalbėtoją ar kitą grupę, bet ne adresatą, t. y. studentus (žr. Kuo 1994; Fortanet Gómez 2004, 2006; Vladimirou 2007; Yeo, Ting 2014).

veiksmažodžio forma, tai gali būti laikoma autoriaus / kalbėtojo intencija „labiau ką nors pabrėžti, pavyzdžiui, eksplicitiškai įvardyti save ar kitus diskurso dalyvius“ (Linkevičienė, Šinkūnienė 2012: 82). Kadangi asmeninių įvardžių ir veiksmažodžių fleksijų funkcinis statusas asmens žymėjimo požiūriu lietuvių kalboje yra laikomas lygiaverčiu (Šinkūnienė 2010: 127), šiame tyrime abi asmens raiškos formos laikytos vienodai svarbiomis. Todėl atvejais, kai dėstytojai pavartoja asmeninį įvardį ir asmeniu pažymėtą veiksmažodį tame pačiame kontekste, buvo analizuojami ir koduojami kaip du atskiri įvardijimo atvejai.

Iš automatiškai sugeneruotų žymiklių sąrašų rankiniu būdu išfiltruotos dvi grupės: (1) tikroji savireferencija „aš“ (kai forma žymi patį dėstytoją) ir (2) išskiriamasis „mes“ (kai „mes“ nereiškia dėstytojo ir studentų, o žymi dėstytoją bendruomenės / profesijos / institucijos vardu (žr. Fortanet-Gómez 2004).

Kai kurios formos buvo eliminuotos kaip neatliekančios savęs įvardijimo funkcijos, pavyzdžiui, *aš* ir *mes* atvejai, kuriais dėstytojas referuoja į kitus, o ne save. Taip pat neįtraukti diskurso žymikliais funkcionuojantys *prašau*, *prašom(e)*, kai jie žymi dėstytojo signalą, kad leidžia studentui pradėti kalbėti ar tęsti mintį („*prašau, Jonai“, „prašom, kas dar?*“). Taip pat neanalizuoti žymikliai, kuriems pragmatiškai funkcionuojant ryškesnė intencija švelninti poziciją (pvz., *sakykime, tarkim*) nei žymėti adresato buvimą diskurse. Pastarieji vienetai šioje disertacijoje analizuoti kaip sąšvelniai, bet ne kaip savęs ar klausytojo įvardijimo atvejai.

Šiame tyrime pasitelktas Fortanet-Gómez (2006) „I“ („aš“) referentų ir diskurso funkcijų modelis, sukurtas remiantis *MICASE* tekstyno paskaitų ir seminarų medžiaga ir pritaikytas dėstytojų sakytiniam akademiniam diskursui tirti. Modelis gerai vertinamas ir plačiai taikytas vėlesnėse dėstytojų kalbos analizėse (plg. O’Boyle 2014; Crawford Camiciottoli 2020), todėl jis laikomas tinkamu metodiniu pagrindu šiam tyrimui. Kadangi Fortanet-Gómez (2006) modelis apima visas „aš“ vartosenas – ne tik tiesioginę savireferenciją, bet ir „aš“, vartojamą kitiems asmenims pažymėti (pvz., atpasakojimuose), šiame tyrime jis taikomas siauriau: analizuojami tik tie atvejai, kai „aš“ referuoja į patį dėstytoją. Visi kiti atvejai, kai „aš“ nereferuoja į dėstytoją, buvo eliminuojami ir toliau išsamiai neanalizuojami.

Nagrinėjant savęs įvardijimą, buvo koduojami du referentų tipai: (a) *aš* (1 asm. vns.), (b) išskiriamasis *mes* (1 asm. dgs.), kai *mes* reiškia dėstytoją be studentų (pvz., dėstytoją kartu su profesine bendruomene). Kiekvienam savęs paminėjimo atvejui toliau priskiriama viena iš Fortanet-Gómez (2006) išskirtų pragmatinių funkcijų (žr. skyrių 2.3.4 „Savęs paminėjimas“):

(i) **metadiskurso konstravimas**: paskaitos / seminaro struktūravimas ir vedimas (tipiški atvejai: „pirmiausia aptarsiu…“, „dabar pereisiu…“; dažnai nustatomas su veiksmažodžiais: *kalbėti*, *sakyti*, *apibrėžti*, *parodyti*, *pristatyti*, *paklausti*, *nurodyti*; žr. Fortanet-Gómez 2006: 43);

(ii) **požiūrio raiška**: įsipareigojimo teiginiui ar vertinimo žymėjimas (pvz., *manau*, *laikyčiau*, *turiu omenyje*, *noriu*; Fortanet-Gómez 2006: 43);

(iii) **asmeninės patirties iliustravimas**: „aš“ trumpuose dėstytojo asmeninėmis istorijos grįsti pasakojimai ar pavyzdžiai, kuriais iliustruojami aptariami reiškiniai;

(iv) **hipotetinis „aš“**: „aš“ vartojamas hipotetinėse situacijose („*įsivaizduokime, kad aš*…“; Fortanet-Gómez 2006: 43–44).

Kaip minėta, papildomai koduojami išskiriamojo „*mes*“ atvejai (plg. Fortanet-Gómez 2004), nes ši vartosena žymi dėstytojo kaip bendruomenės, kuriai nepriklauso studentai, nario balsą ir yra gan svarbi ekspertinei dėstytojo pozicijai reprezentuoti.

Analizuojant **klausytojo paminėjimo** žymiklių kategoriją, atlikta kiekybinė ir kokybinė atvejų, kai dėstytojai pamini adresatą, t. y. studentus, analizė. Pasitelkus programą *AntConc*, automatiškai identifikuotos ir atrinktos šios kalbinės formos: antrojo asmens vienaskaitos (*tu, tavo, tau, tave, tavim(i), tavyje*) ir daugiskaitos (*jūs, jūsų, jum(s), jus, jumis, jumyse*), taip pat pirmojo asmens daugiskaitos (*mes, mūsų, mums, mus, mumis, mumyse*) įvardžių vartojimo atvejai dėstytojų kalboje. Papildomai buvo analizuoti ir morfologiškai išreikšti pirmojo asmens daugiskaitos bei antrojo asmens vienaskaitos ir daugiskaitos atvejai, pažymėti veiksmažodžių galūnėmis (pvz., *-ame, -ote, -ai, -ome* ir pan.).

Dėl lietuvių kalbos morfologinių ypatumų minėtos formos tirtoje medžiagoje taip pat buvo kruopščiai atrinktos rankiniu būdu, kadangi veiksmažodžių galūnės vienaskaitos ir daugiskaitos pirmajam ir antrajam asmeniui reikšti (pvz.: *-am(e), -om(e), -ėm(e), -um(e), -im(e)* ir t. t.) neretai sutampa su kitų, šiam tyrimui neaktualių kalbos dalių galūnėmis (pvz., *kalb**am*** (vksm., teig., nesangr., tiesiog. n., es. l., dgs., 1 asm.)· ir *vyr**am*** (dkt., vyr. g., dgs., naud. l.)).

Siekiant išsamiai įvertinti klausytojo paminėjimo žymiklių vartoseną, tyrime nuspręsta analizuoti ir tuos atvejus, kuriuose minėtos formos vartojamos kitomis reikšmėmis. Pavyzdžiui, daugiskaitos pirmojo asmens įvardis *mes* kai kuriose situacijose žymi ne dėstytoją kartu su studentais (aprėpiamoji *mes* vartosena), o apskritai tam tikrą bendrą žmonių grupę, kuriai

studentai gali būti nepriskiriami (pvz., išskiriamojo *mes* atvejai, pvz., *mes dėstytojai*, *mes mokslininkai*). Panašiai ir antrojo asmens vienaskaitos forma *tu* gali būti vartojama apibendrintai, neturint omenyje konkretaus adresato (pvz., *tu negali*). Toks platesnis požiūris leidžia tiksliau suprasti klausytojo paminėjimo pobūdį, t. y. įvertinti, kaip dažnai šios formos iš tiesų vartojamos studentams žymėti ir kada jos funkcionuoja bendresniame, ne visada su konkrečiu adresatu susijusiame kontekste. Todėl jos įtrauktos į šį tyrimą.

Į tyrimą įtrauktos ir daiktavardinės konstrukcijos, vartojamos adresatui įvardyti (pvz., *studentai*, *kolegos* ir pan.), tačiau tik tada, kai jos funkcionuoja kaip kreipiniai (vietoje *jūs* ar *tu*). Pagal tą pačią logiką analizuojami ir kreipiniai vardais: kai dėstytojas į studentą kreipiasi vardu, toks pasirinkimas ne tik paskirsto eilę kalbėti, bet ir padeda kurti tarpasmenį santykį su studentu, skatinant jo motyvaciją ir aktyvesnį įsitraukimą į studijų procesą (Liu 2021: 2). Todėl minėti kreipiniai (pvz., „*gerbiami kolegos*“, „*Jonai*“) šiame tyrime laikomi santykio su adresatu žymikliais ir analizuojami kartu su antruoju asmeniu, siekiant atskleisti, kaip skirtingų disciplinų dėstytojai konceptualizuoja ir pozicionuoja auditoriją sakytiniame akademiniame diskurse.

Toliau visi *mes, jūs, tu* ir jų gramatinių formų ir veiksmažodžių fleksijomis realizuotų atvejų vartosenos atvejai buvo detaliai analizuojami kokybiniu būdu, nustatant numanomą jų referentą ir atliekamas diskurso funkcijas. Analizuojant *mes* vartoseną, remtasi Fortanet-Gómez (2004) pasiūlyta *mes* referentų ir jiems būdingų diskurso funkcijų klasifikacija. Analizuojant antrojo asmens formas, taikyta Fortanet-Gómez (2006) suformuota *tu / jūs* referentų ir diskurso funkcijų tipologija. Fortanet-Gómez (2004; 2006) indėlis į asmens raiškos analizę dėstytojų retorikoje ir atliktų tyrimų pagrindu suformuotos analizės prieigos itin teigiamai vertinamos kalbotyros ekspertų, tiriančių asmens raišką akademiniame diskurse (Vladimirou 2007: 141). Todėl jos pasirinktos šiam tyrimui.

Tyrime taip pat atlikta dažniausiai pasitaikančių tiriamųjų įvardžių junginių su veiksmažodžiais analizė, pasitelkus programos *AntConc* funkciją „collocate“. Ši analizė leido identifikuoti tipiškus sintaksinius ir pragmatinius derinius, kurie atskleidžia dažniausiai pasitaikančius asmens raiškos modelius dėstytojų kalboje.

Pastabų analizė buvo atliekama rankiniu būdu: visos transkripcijos atidžiai perskaitytos, tuo pat metu klausantis garso įrašų. Garsinė medžiaga šioje tyrimo dalyje buvo itin svarbi, nes pastabas kalboje dažnai padeda atpažinti ne tik turinys, bet ir prozodiniai požymiai: kalbėtojo daromos pauzės, intonacijos pasikeitimai ar balso tembro kaita. Kadangi įprastai pastabos

išsiskiria iš pagrindinės plėtojamos temos linijos ir yra nukreiptos į asmeninį komentarą, vertinimą ar šmaikštavimą, jų ribas ir funkciją galima nustatyti tik kontekstualiai – atsižvelgiant į intonacinį jų pateikimą bei vietą pasakyme.

Atliekant kiekybinę analizę, buvo skaičiuojamas visų identifikuotų pastabų dažnis. Siekiant palyginimo tarp skirtingų disciplinų ir kalbėtojų, pastabų skaičius buvo normalizuotas: apskaičiuotas jų dažnis 1000 žodžių. Toks pat normalizavimo principas taikytas ir siekiant kiekybiškai įvertinti kitus tiriamus kalbinius vienetus, todėl rezultatai tarpusavyje lygintini. Toks metodas leido ne tik kokybiškai nustatyti pastabų pobūdį ir jų funkcijas dėstytojų kalboje, bet ir objektyviai įvertinti, kaip dažnai ši kalbinė strategija pasitelkiama skirtingų disciplinų akademiniame diskurse.

Toliau buvo atsižvelgiama į pastabų turinį: atlikta išsami kontekstinė analizė, siekiant nustatyti disciplinoms būdingus pastabų bruožus. Kiekviena pastaba buvo vertinama ne tik formos, bet ir funkcijos bei semantinio pobūdžio požiūriu. Buvo siekiama nustatyti, kuriose disciplinose pastabos dažniau pasižymi humoristiniu atspalviu, kuriose grindžiamos asmenine patirtimi ar istorijomis, o kuriose – labiau vertinamojo pobūdžio komentarais apie mokslą, studentus ar akademinę veiklą. Taip pat vertintas pastabų intymumo lygmuo, ar jos skirtos artimesniam ryšiui su klausytojais užmegzti, ar išlaiko formalesnį, distanciją palaikantį toną. Ši daugiasluoksnė analizė leido atskleisti ne tik skirtingoms disciplinoms priklausančių dėstytojų kalbos stiliaus skirtumus, bet ir tai, kaip asmeninės pastabos funkcionuoja kaip retorinė priemonė akademiniame diskurse.

Analizuojant duomenis pagal Hylando (2005b) autoriaus / kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu raiškos priemonių modelį, būtina nuosekliai ir konceptualiai pagrįstai atriboti kalbinius vienetus, galinčius atlikti daugiau nei vieną pragmatinę funkciją. Ši būtinybė ypač išryškėjo analizuojant **nuorodų į bendrąsias žinias** kategoriją, kurioje dažnai pasitaiko semantiškai ir pragmatiškai daugiareikšmių vienetų. Dėl skirtingų tyrėjų požiūrių į tai, kas laikytina nuoroda į bendrąsias žinias, o kas – pasakymą stiprinančiu žymikliu, aiškus šių funkcijų atribojimas tapo itin svarbus.

Kai kurie dažnai vartojami žymikliai, pavyzdžiui, *of course* „žinoma“ ar *obviously* „akivaizdu“, įvairiuose tyrimuose interpretuojami nevienodai: vienur labiau akcentuojamas jų, kaip nuorodų į bendrąsias žinias, statusas, kitur jie laikomi pasakymą stiprinančiais vienetais (Klapalová 2016: 43; Zou, Hyland 2021: 234). Apie tai, kad tokie lietuviški adverbialai kaip *žinoma* ir *aišku* pasižymi pragmatiniu multifunkcionalumu, dėl kurio kyla sunkumų juos aiškiai priskirti vienai reikšminei grupei, yra užsiminę ir lietuvių mokslininkai (pvz., Smetona, Usonienė 2012: 135). Dėl šios priežasties ypatingas dėmesys

skirtas tokių žymiklių pragmatinėms funkcijoms identifikuoti ir aiškiai juos atskirti. Tai padeda išvengti analizuojamų kategorijų persidengimo bei žymiklių dubliavimosi, kartu užtikrina didesnį interpretacijos tikslumą ir sustiprina empirinės analizės patikimumą.

Turint visa tai omenyje, žymikliai klasifikuojami remiantis aiškiausia numanoma pragmatine kalbėtojo intencija. Pavyzdžiui, vienetai *aišku* ir *akivaizdu,* kaip ir kituose lietuvių akademinio diskurso tyrimuose (pvz., Šinkūnienė 2014; Ruskan, Maslauskienė 2023), šioje analizėje buvo priskirti pasakymą stiprinančių žymiklių kategorijai, nes, kaip partvirtina ir *VUSemCorp* duomenys, jų funkcionavimas pirmiausia liudija kalbėtojo intenciją sustiprinti savo poziciją, o ne pažymėti bendrą žinojimą. Žymiklis *žinoma* priskirtas nuorodų į bendrąsias žinias kategorijai. Nors *žinoti* formos lietuvių kalboje, kaip ir anglų kalbos *know* atveju, neretai yra praradusios tiesioginę leksinę reikšmę, jos pasižymi ryškiu intersubjektyvumo komponentu, pabrėžiančiu, kad kalbinė situacija priklauso bendram kalbėtojo ir adresato žinių pasauliui (Smetona, Usonienė 2012: 130; Zou, Hyland 2021: 146).

Taip pat nuorodų į bendrąsias žinias kategorijai priskirti ir kiek rečiau mokslinėje literatūroje aptarti, tačiau sakytinio akademinio diskurso kontekste – ypač tarpasmenio santykio tarp diskurso dalyvių požiūriu – reikšmingi kalbiniai vienetai, tokie kaip *mes žinome*, *kaip žinome*, *kaip suprantame*, *kaip žinote*, *jūs žinote*, *kaip matome, puikiai žinote*, *mums / jums gerai pažįstama* ir pan. (Kramar 2019; Fogarty-Bourget 2019; Kashiha 2022; Mėlinskas 2024). Mokslininkai pažymi, kad šios retorinės priemonės dėstytojų kalboje atlieka svarbią tarpasmenę funkciją: jie padeda ne tik pažymėti auditorijai žinomą informaciją ar struktūruoti sakytinį diskursą, bet ir užmegzti teigiamą santykį su adresatu (ibid.). Tokie žodžių junginiai prisideda prie studentų supratimo formavimo dėstomų reiškinių atžvilgiu bei jų, kaip aktyvių dalyvių žinių kūrimo procese, vaidmens stiprinimo (Fogarty-Bourget 2019; Kashiha 2022). Nors šie vienetai kartu funkcionuoja ir kaip asmens raiškos elementai, referuoja į adresatą, vis dėlto šiame tyrime jie priskiriami ne klausytojo paminėjimo žymiklių, o nuorodų į bendrąsias žinias kategorijai, nes jų vartosenoje kur kas ryškesnė dėstytojo intencija pažymėti tai, kas laikoma adresatui *žinoma*, o ne tiesiog jį įvardyti.

Taip pat svarbu paminėti, kad tam tikrais atvejais multifunkciniai žymikliai, tokie kaip *žinot(e), suprantat(e)*, *matot(e)*, dėstytojų vartojami ne kaip nuorodos į bendrąsias žinias, bet kaip dėmesio atkreipimo priemonės[45]. Kalbiniai vienetai, kurių vartosenoje ryškesnė ne intencija pažymėti, kad

[45] Verta pažymėti, kad toks pragmatinių funkcijų persiklojimas dažniausiai pastebėtas inicialės pozicijoje.

minima informacija priklauso bendram diskurso dalyvių žinių laukui, o siekis atkreipti adresato dėmesį į išsakomus žodžius, šiame tyrime priskirti prie **skatinimų**, pavyzdžiui:

(8) *Aš abejoju. **Matot** turėkim galvoje kad Jurginis irgi. Kas buvo Juozas Jurginis? Esat susidūrę su Juozu Jurginiu? Vienas iš įdomiausių Lietuvos istorikų bet baisiai keisto likimo. (litv2)*

Tais atvejais, kai akivaizdžiau išreiškiama kalbėtojo intencija perteikti, kad minima informacija yra ar turėtų būti žinoma visiems diskurso dalyviams, šie žymikliai analizuoti kaip **nuorodos į bendrąsias** žinias:

(9) *Taip jūs **žinote** kad Lietuvoje viena trumpiausių gyvenimo trukmė. (socv3)*

Nuorodų į bendrąsias žinias grupei nebuvo priskirti atvejai, kai tam tikri percepciniai veiksmažodžiai, kaip *matyti*, pavartoti tiesiogine „matymo“ reikšme:

(10) ***Matote** ekrane parašyta <...> (komv3)*

Taip pat pažymėtina, kad į nuorodų į bendrąsias žinias grupę nebuvo įtraukti tie atvejai, kai tam tikras žymiklis vartojamas kaip būdo aplinkybė.

(11) *Dabar kuo gi skiriasi teiktininieji ir neteiktinieji? Išmąstom. **Logiškai**. Neišskaitom iš teksto. Bet išmąstom. (kalbv2)*

Kaip matyti iš pavyzdžio, žodis *logiškai* nevartojamas tam, kad būtų išreikšta kalbėtojo pozicija, esą pateikta informacija yra logiška ir todėl turėtų būti žinoma studentams. Priešingai, jis funkcionuoja kaip būdo aplinkybė, žyminti, kokiu būdu (t. y. pasitelkiant loginį mąstymą) studentai turėtų ieškoti atsakymo. Taigi, šis vienetas atlieka veiksmų pobūdžio funkciją.

Nuorodomis į bendrąsias žinias taip pat nebuvo laikomi ir tie atvejai, kai tokie kalbiniai vienetai kaip *suprantam* vartojami ne tam, kad pažymėtų, jog informacija yra (ar turėtų būti) žinoma visiems diskurso dalyviams, bet siekiant pasitikslinti, ar klausytojai ją supranta.

(12) *Lietuvių kalboj V ir B yra fonemos nes pavyzdžiui. Vedu bedu. Dar sugalvojau varė ir barė. **Suprantam** ar ne? (kalbv1)*

Šiame pavyzdyje žymiklis *suprantam* funkcionuoja kaip klausimas, nukreiptas į adresato suvokimą, o ne kaip implikacija apie informacijos bendrumą ar jos žinomumą visiems diskurso dalyviams. Tokie atvejai buvo

atskirti nuo tikrųjų nuorodų į bendrąsias žinias, nes jų pagrindinė funkcija – patikrinti auditorijos supratimą, o ne pažymėti, kas yra žinoma diskurso dalyviams. Todėl tokie atvejai analizuoti kaip supratimą tikrinantys klausimai (žr. skyrių 5.2.8 „Klausimai“).

Taip pat į nuorodų į bendrąsias žinias kategoriją nebuvo įtraukti atvejai, kai analizuoti kalbiniai vienetai, tokie kaip *normalus, natūralus, tradicinis, standartinis* ir t. t., pavartoti kaip terminai, t. y. kaip žodžiai ar žodžių junginiai, kurie reiškia tam tikrą sąvoką. Tokie terminai, kaip *normalus pasiskirstymas*, *standartinis nuokrypis* ar *tradicinė šeima* yra įsitvirtinę vartosenoje kaip stabilūs žodžių junginiai ir dažniausiai vartojami nepriklausomai nuo kalbėtojo intencijos kurti santykį su adresatu. Jie funkcionuoja kaip dalis disciplinos terminologijos ir sudėtiniai jų elementai neatspindi kalbinio sprendimo, nukreipto į bendrųjų žinių žymėjimą. Todėl tokie atvejai, nors ir užfiksuoti dėstytojų kalboje, šiame tyrime nebuvo priskirti prie nuorodų į bendrąsias žinias.

Taigi, minėti atvejai dar kartą iliustruoja, kad šiame tyrime buvo itin svarbu kiekvieną žymiklį analizuoti konkrečiame kontekste: įsigilinti į jo vartojimo aplinkybes ir, remiantis mokslinės literatūros įžvalgomis, nustatyti, kuri pragmatinė reikšmė yra ryškesnė. Analizė grindžiama tiek disertacijos autorės kalbine intuicija, tiek mokslinėje literatūroje aprašytomis nuorodų į bendrąsias žinias vartosenos tendencijomis. Taip pat atsižvelgiama į žymiklio poziciją pasakyme (pvz., inicialės, medialės ar finalės), kadangi tam tikrais atvejais ši pozicija yra esminis rodiklis, leidžiantis identifikuoti numanomą kalbėtojo pragmatinę intenciją ir atskirti žymiklius, kurie nėra vartojami pirmiausia siekiant pažymėti bendrą žinojimą.

Analizuojant **skatinimus**, siekiama aiškiai atriboti tuos kalbos vienetus, kurie išreiškia kalbėtojo intenciją skatinti adresatą atlikti veiksmą, nuo tų, kurie atlieka kitas pragmatines funkcijas. Buvo taikomi keli reikšminiai ir gramatiniai atskyrimo kriterijai.

Tokie vienetai kaip *sakykime*, *tarkime* nebuvo priskirti skatinimams, kadangi, mokslininkų teigimu, leksinė jų nurodymo reikšmė yra išblukusi ir šie vienetai nebeatlieka imperatyvinės funkcijos (pvz., Usonienė 2014). *VUSemCorp* duomenys rodo, kad kalbami vienetai dažniausiai veikia kaip pozicijos švelninimo ar pavyzdžio pristatymo priemonės:

(13) *Gerai tai mes **sakykim** turime tokį pagrindą tada toliau <…> (polv2)*

Leksinė nurodymo reikšmė yra išblukusi ir tam tikrais veiksmažodžių, tokių kaip *klausyk*, *žiūrėk* (žr. Jasionytė-Mikučionienė 2016) ir *žinok* (Šinkūnienė ir kt. 2020) vartojimo atvejais. Todėl analizuojant duomenis buvo svarbu atskirti

tuos atvejus, kai šie vienetai vartojami tiesiogine imperatyvo reikšme – siekiant paskatinti adresatą žiūrėti ar klausyti, – nuo tų atvejų, kai jie funkcionuoja kaip diskurso žymikliai. Pastaruoju atveju tiesioginė imperatyvo reikšmė yra išblukusi (t. y. jie neskirti tiesiogiai raginti žiūrėti ar klausyti), o atliekama tarpasmenė funkcija – atkreipti adresato dėmesį ar sustiprinti teiginius. Kai šios formos vartojamos tiesiogine reikšme, t. y. siekiant paskatinti adresatą žiūrėti ar klausyti, jos priskiriamos imperatyvo formoms:

(14) *Aš čia **žiūrėkit** čia aš įvedžiau tą „bobą“ su arbata ir **pasižiūrėkit** į tą tekstą. (kalbm3)*

Tačiau tais atvejais, kai kalbami vienetai funkcionuoja kaip diskurso žymikliai ir neperteikia tiesioginės imperatyvo reikšmės (t. y. neskatina adresato tiesiogiai žiūrėti ar klausyti), o įgauna papildomų pragmatinių reikšmių, tokių kaip dėmesio atkreipimas ar teiginių pabrėžimas, šiame darbe priskiriami atskirai skatinimų kategorijai – dėmesio atkreipimo žymiklių kategorijai:

(15) *Jie neatliks savo funkcijos neišpildys savo esmės. Ir **žiūrėkit**. Aktoriai kaip ir kiekviename spektaklyje vaidina savo vaidmenis. Tai **žiūrėkit** visi lieka šitie dalykai aktoriai vaidina vaidmenis ar ne? Bet pats vaidinimas kaip visuma susideda iš vaidintojų ir žiūrovų. (litm3)*

Pažymėtina, kad šie vienetai dėmesio atkreipimo funkciją atlieka tik tuomet, kai vartojami kaip įterpiniai (dažniausiai inicialės pozicijoje), pirminė semantinė reikšmė yra išblukusi, ryškėja papildomos pragmatinės reikšmės: šiuo atveju, pastangos užmegzti ar palaikyti ryšį su adresatu bei noras atkreipti dėmesį į argumentus.

Dėmesio atkreipimo žymiklių kategorijai šiame darbe taip pat priskirti įvairūs percepciniai ir mentaliniai veiksmažodžiai, vartojami ne tiesiogine reikšme, o kaip diskurso žymikliai. Į ją įtrauktos lietuvių mokslininkų darbuose išskirtos percepcinių ir mentalinių veiksmažodžių formos, rodančios ryškų poslinkį (inter)subjektyvizacijos ir pragmatikalizacijos link: pavyzdžiui, *matai / matot* (Usonienė 2012), *žinai / žinot* (Šinkūnienė 2021), *supranti / suprantate* (Liauksminienė 2025). Jiems būdinga desemantizacija, parentitinė vartosena, subjektifikacija bei naujų, papildomų pragmatinių reikšmių – visų pirma dėmesio atkreipimo ir teiginių sustiprinimo – išryškėjimas. Dėl kalbamų funkcijų nuspręsta šią skatinimų grupę apibrėžti būtent kaip *dėmesio atkreipimo žymiklių* grupę.

Į dėmesio atkreipimo žymiklių kategoriją šiame tyrime taip pat įtrauktos dalelytės *va* ir *vat*, kurios dažnai pasitaiko spontaniškoje sakytinėje lietuvių kalboje ir atlieka adresato dėmesio sutelkimo bei teiginių pabrėžimo funkcijas

(Ruskan 2019; Šinkūnienė ir kt. 2020; Ruskan 2024). *VUSemCorp* duomenų analizė parodė, kad šios dalelytės yra ne tik dažnos, bet ir reikšmingos tarpasmeniam santykiui tarp dėstytojo ir studentų kurti, todėl nuspręsta jas įtraukti į šį tyrimą.

Skatinimų kategorijai daugiausia priskirti tipiški skatinimų atvejai, išreikšti liepiamosios nuosakos pirmuoju ir antruoju asmeniu. Tačiau pažymėtina, kad išanalizavus duomenis, į tyrimą nuspręsta įtraukti ir ne prototipinius, morfologiškai žymėtus imperatyvus, bet ir esamojo laiko tiesioginės nuosakos daugiskaitos pirmojo ar antrojo asmens veiksmažodžių formas, tokias kaip *dirbam*, *žiūrit*, *pradedam*. Kaip matysime, nors šie atvejai palyginti reti dėstytojų kalboje, funkcija itin artima imperatyvui: kalbamos formos reiškia tiesioginį paraginimą ar nurodymą veikti (Balkevičius 1963, 59), pavyzdžiui:

(16) ***Dirbat*** *Laura. Dar turit ieškot. (kalbm3)*

Toliau buvo analizuojami skatinimai, reiškiami veiksmažodžio *turėti* formomis. Šiuo atveju buvo itin svarbu atskirti įvairias šio veiksmažodžio reikšmes. Visų pirma, nebuvo įtraukti atvejai, kuriuose *turėti* vartotas posesyvine reikšme, pavyzdžiui:

(17) ***Turiu*** *prašymą. (kalbv3)*

Taip pat reikėjo atskirti *turėti* vartosenos atvejus skirtingomis modalinėmis reikšmėmis. Panašiai kaip ir anglų kalbos *should*, lietuvių kalbos *turėti* gali reikšti ne tik neepisteminį įpareigojimą (angl. *obligation*), bet ir epistemines tikimybės reikšmes (angl. *probability*) (Holvoet 2007: 159). Todėl ypatingas dėmesys skirtas kontekstinei reikšmės interpretacijai: skatinimams priskirti tik tie atvejai, kuriuose *turėti* žymi deontinį, neepisteminį įpareigojimą, pavyzdžiui:

(18) *Kaip nelengva* ***turėtų*** *būti mokytis lietuvių kaip svetimosios. (kalbm2)*

Tokie *turėti* pavartojimo atvejai eliminuoti iš analizės, kadangi juose *turėti* reiškia kalbėtojo spėjamą tikimybę, o ne įpareigojimą adresatui.

Skatinimais šioje analizėje laikyti tik tie atvejai, kai kalbėtojas, pasitelkdamas modalines priemones, tiesiogiai kreipiasi į adresatą, ragindamas jį veikti (Hyland 2002b: 216). Situacijos, kuriose modalinis įpareigojimas siejamas ne su adresatu, o, pavyzdžiui, su pačiu kalbėtoju, nebuvo priskirtos skatinimams, pavyzdžiui:

(19) *Tvarkoj tai tada pradedame seminarą.* ***Reikia išlaikyti*** *jo struktūrą* ***reikia pasirodyti*** *kuo geresniam. (komv2)*

Toks skirstymas grindžiamas tiek šnekos aktų teorijoje (Searle 1976), tiek akademinio diskurso analizėje plačiai pripažįstamu požiūriu, kad skatinimas pasireiškia tada, kai kalbėtojo nuostatos yra nukreiptos į pašnekovo veiksmus (Hyland 2002b; Kia 2020; Kuswoyo ir kt. 2021).

Be to, šiame tyrime nagrinėti ir *svarbos žymikliai*, tokie kaip būdvardis *svarbu*. Čia buvo būtina atskirti, ar šie vienetai atlieka vertinimo, ar skatinimo funkciją. Analizė parodė, kad tais atvejais, kai *svarbu* vartojamas reiškinio reikšmingumą apibūdinti (pvz., *tai yra svarbu*), jis veikia kaip vertinamasis žymiklis, pavyzdžiui:

(20) *Ir kuo labiau Augustinas tapo brandesnis tuo labiau atrodo akcentą deda kad vis dėlto Dievo malonė čia lemtingoji. O ne tai kad aš čia valioju tikėti ar nevalioju. Tai yra* ***svarbu*** *bet. Lemtingą tą nu verdiktą tai vis dėlto dievas deda o ne žmogaus. (film1)*

Į adresatą orientuotose konstrukcijose su bendratimi (*svarbu nurodyti*) ar su šalutiniu sakiniu (*svarbu, kad nurodytumėte*), šis vienetas įgyja skatinimo funkciją. Atsižvelgiant į šiuos semantinius ir pragmatinius skirtumus, atvejai, kuriuose *svarbu* neturi skatinimo intencijos, nebuvo priskirti skatinimų kategorijai.

Dėstytojų kalboje vartoti **klausimai** analizuojami remiantis jau atliktais sakytinio akademinio diskurso tyrimais ir juose taikytais metodais (Crawford Camiciottoli 2008; Querol-Julian 2008; Chang 2012; Dafouz Milne, Sánchez García 2013 ir kt.). Rašytiniuose tekstuose klausimų identifikavimas paprastai nesudaro sunkumų, nes autoriai klausiamuosius sakinius pažymi klaustuku. Tačiau sakytiniuose tekstuose ši procedūra yra sudėtingesnė, nes klaustuko vartojimas transkripcijoje labai priklauso nuo pasirinktų transkribavimo taisyklių ir nuo transkribuotojo supratimo apie tai, kas yra klausimas, o kas ne (žr. Crawford Camiciottoli 2008: 10). Taigi, šiame tyrime laikomasi tradicinio klausiamojo sakinio supratimo, kuris atitinka ir kituose moksliniuose dėstytojų kalbos tyrimuose vartojamą apibrėžtį (Chang 2012; Dafouz Milne, Sánchez García 2013). Klausimais laikyti visi dėstytojų pasakymai, kuriais buvo prašoma adresato (/ -ų) pateikti naują arba išsamesnę informaciją, dažniausiai, tačiau nebūtinai reikalaujant pateikti atsakymą (Ambrazas 2006: 711). Pažymėtina, kad klausimais buvo laikomi ir strategiškai neužbaigti teiginiai, kuriuos mokslininkai vertina kaip svarbią dėstytojų klausinėjimo strategiją (Querol-Julian 2008; Chang 2012). Tokie pasakymai tipiškai baigiami kylančia intonacija, po jų seka pauzė, trunkanti iki tol, kol kuris nors

studentas pradeda kalbėti arba kol dėstytojas užduoda papildomą klausimą, padedantį aiškiau suprasti jo lūkesčius.

Klausimai dažniausiai identifikuojami remiantis trimis pagrindiniais kriterijais: gramatine struktūra, prozodiniais ypatumais ir numanomu komunikaciniu pasakymo tikslu (Crawford Camiciottoli 2008; Chang 2012; Dafouz Milne, Sánchez García 2013). Anglų kalbos tyrimuose gramatinė struktūra palengvina klausimų identifikavimą dėl savitos jų sintaksės (Crawford Camiciottoli 2008: 10). Tačiau lietuvių kalboje, kur klausiamųjų sakinių ir teiginių sintaksinė struktūra dažnai sutampa, o klausimo statusą dažniausiai patvirtina kylanti kalbėtojo intonacija (Ambrazas 2006: 712), itin svarbu kiekvieną dėstytojų pasakymą vertinti konkrečiame kontekste, atidžiai perklausant visus seminarų įrašus. Tiriamojoje medžiagoje visi dėstytojų pasakymai, turintys klausiamąją funkciją, buvo aiškiai pažymėti klaustuku (?) jau transkripcijos metu. Vėliau, tikslinant duomenis ir pakartotinai perklausant įrašus, šie žymėjimai buvo papildomai patikslinti.

Analizės metu visi klaustuku (?) pažymėti pasakymai buvo automatiškai atrinkti iš tekstyno ir analizuojami naudojant programą *AntConc*[46]. Kai kuriais atvejais, siekiant detaliau įvertinti intonacinius pasakymų bruožus (pvz., kylančią intonaciją ar pauzes), papildomai buvo pasitelkta programa *PRAAT*, skirta garso bangų, spektrogramų, intonacijos, trukmės ir kitų fonetinių aspektų analizei bei vizualizacijai.

Išrinkus visus klausimus iš tirtos medžiagos, toliau jie buvo klasifikuojami remiantis Chang (2012) klausimų dėstytojo kalboje klasifikacija, kuri yra itin gerai vertinama kalbotyros ekspertų dėl savo detalumo (Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014: 209). Kaip ir kitų klasifikacijų atvejais (pvz., Crawford Camiciottoli 2008; Suviniitty 2010; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014), klausimai pirmiausia suskirstyti į dvi pagrindines grupes: *į auditoriją orientuotus* ir *į turinį orientuotus* klausimus. Kiekviena grupė papildomai suskirstyta į potipius pagal klausimų funkcijas, išskirtas Chang (2012): pavyzdžiui, atsako skatinimas, supratimo tikrinimas,

[46] Akcentuotina, kad *AntConc* tekstynų analizės programoje simbolis „?“ naudojamas kaip pakaitos simbolis (angl. *wildcard*), kuris atliekant automatinę paiešką atstoja bet kokį vieną simbolį. Tai reiškia, kad jei vartotojas įveda paieškos užklausą naudodamas simbolį „?“, programa ieškos visų galimų variantų, kuriuose šioje pozicijoje yra bet koks vienas simbolis. Pavyzdžiui, įvedus į paiešką „*te?t*“, programa automatiškai identifikuos visus variantus, tokius kaip „*test*“, „*text*“, „*tent*“ ir pan., nes „?“ gali būti bet kokia viena raidė. Dėl šios priežasties, norint rasti visus klausimus, pažymėtus simboliu „?“ transkripcijose, paieškoje reikėjo nurodyti ne „?“, o „\?“. Papildomas simbolis „\“ nurodo, kad ieškoma būtent šio konkretaus simbolio „?“.

pritarimo prašymas ar kritinio mąstymo skatinimas. Ši klasifikacija leido nuosekliai ir detaliai įvertinti pragmatines klausimų funkcijas bei analizuoti jų vartosenos skirtumus skirtingose disciplinose.

Pažymėtina, kad analizuojant tekstyno duomenis nustatyta dar viena grupė klausimų, neatitinkančių kitų Chang (2012) klausimų kategorijų. Išanalizavus pragmatinį jų funkcionavimą, matyti, kad šie klausimai vartojami kaip užpildai, galimai siekiant palaikyti studentų dėmesingumą. Atsižvelgiant į interkatyvų surinktų seminarų pobūdį, šiame tyrime nuspręsta apžvelgti šiuos klausimus ir papildyti Chang (2012) pateiktą klausimų klasifikaciją.

5. TYRIMO REZULTATAI

5.1 Struktūriniai universiteto seminarų ypatumai (makroaspektas)

Tekstyno *VUSemCorp* pagrindu atlikta sakytinio lietuvių akademinio diskurso struktūrinė analizė parodė, kad humanitarinių ir socialinių mokslų universiteto seminaruose dėstytojų kalbai būdingas cikliškas fazių kartojimasis. Panašios seminaro diskurso struktūros tendencijos fiksuojamos ir ankstesniuose tyrimuose, atliktuose kitų kalbų akademinio diskurso pagrindu (pvz., Wu 2013; Tzoannopoulou 2014).

Šio tyrimo duomenys rodo, kad vidutinis fazių skaičius viename seminare skiriasi tarp disciplinų. Daugiausia fazių pasikartojimų vidutiniškai nustatyta humanitarinių mokslų seminaruose: literatūros – 314, kalbotyros – 281, filosofijos – 237. Socialinių mokslų srityje šis vidurkis mažesnis: politikos moksluose – 150, sociologijoje – 122, o komunikacijos moksluose – 105. Tai rodo, kad humanitarinių mokslų seminaruose dėstytojų kalbai būdinga intensyvesnė struktūros dinamika, kurioje dažnesni perėjimai tarp skirtingų diskurso fazių. Tokį fazių pasikartojimų intensyvumą galima sieti su interpretaciniu šių disciplinų pobūdžiu. Literatūros, kalbotyros ir filosofijos seminaruose nagrinėjamos idėjos dažnai tikslinamos, perinterpretuojamos ir siejamos su platesniu konceptualiu kontekstu, todėl diskurso eiga tampa ciklišesnė. Siekdami palengvinti sudėtingų teorinių sąvokų supratimą, dėstytojai dažnai pasitelkia įterptinius komentarus, vertinamuosius pasakymus ir iliustracijas, kurios ne tik struktūruoja diskursą, bet ir padeda studentams geriau įsisavinti informaciją. Todėl dėl didesnio perėjimų tarp fazių intensyvumo dėstytojų kalboje humanitarinių mokslų seminaruose fazės dažniau keičiasi ir trunka trumpiau nei socialinių mokslų seminaruose. Tai lemia dažni trumpi dėstytojų pasakymai, kuriais vertinama, struktūruojama diskurso eiga ar iliustruojama nagrinėjama mintis. Šis kalbos bruožas ypač išryškėja aiškinant sudėtingas teorines sąvokas, kaip matyti toliau pateiktame literatūros seminaro pavyzdyje – disciplinoje, kurioje nustatytas didžiausias perėjimų tarp fazių dažnis:

(21)

Kai tu sprendi užduotis visur yra ta dialektika. Visur visur hermeneutikoj ir fenomenologijoj irgi. Tai tu sprendi užduotis bet žaidimas nėra užduočių sprendimas. Tikrasis žaidimo tikslas yra ne užduočių sprendimas.	**Teorija/turinys**

Nu pagalvokit pavyzdžiui kaip matematikoj matematinį uždavinį jūs išsprendžiat ar ne? tai tikslas yra išspręsti tą užduotį. Kokią tu turi. Ar ne? išspręsti lygtį? irgi turi Kažkokį uždavinį tu jį išsprendi ir viskas.	***Iliustravimas pavyzdžiu***
Va tai yra uždavinio sprendimas ar ne?	***Išvada***
O čia su žaidimu jis yra truputį kitaip.	***Diskurso struktūravimas***
Jis sako laisvai gali atsiduoti pavyzdžiui vaikas žaisdamas sviediniu pats kelia sau žaidimo užduotis. Ar ne?	***Turinys/teorija***
Bet tikrasis žaidimo tikslas yra ne užduočių sprendimas.	***Išvada***
Tai gerai jis išsprendė atmušė ten tą kamuoliuką arba sumušė ar ne?	***Iliustravimas pavyzdžiu***
O žaidimo judesių tvarkymas ir realizavimas.	***Išvada***
Visas įdomumas kaip sakoma. Kampas yra ir kaip sakom mes ar ne?	***Vertinimas***
Kampas yra tas kad tame kad tu tą įtampą ar ne ir tave įtraukia ir tu įsitrauki į tą į tą va būtent procesą. Nes jis yra ten ir nenuspėjamas. Ir žodžiu rizika yra	***Turinys/teorija***
Ir viską ką čia mes praeitą sykį aptarėm ar ne?	***Diskurso struktūravimas***
Va tai yra va tai yra žaidimas. Užduotis jinai tarsi užduoda tą tokią. Na kaip čia pasakyt. Savotiška teologija vidinė ar net o to žaidimo ir tu ir tu žaidi tą žaidimą ar ne? Bet bet ne užduoties sprendimas yra yra pagrindinis dalykas.	***Išvada***

(litm3)

Šiame pavyzdyje matome, kad perduodama teorines žinias dėstytoja ne tik pateikia informaciją, bet ir ją vertina bei struktūruoja, pabrėžia svarbiausius perteikiamos informacijos aspektus (pvz., *„visas įdomumas“, „kampas“*), taip pat jau studentams žinomus dalykus (*„praeitą sykį aptarėm”*). Tokiu būdu ji ne tik informuoja studentus, bet ir padeda suprasti, kuriuos elementus būtina akcentuoti interpretuojant nagrinėjamą temą. Šiuo atveju dėstytoja siekia aiškiai išryškinti kontrastą tarp žaidimo ir užduočių sprendimo, norėdama atkreipti studentų dėmesį į tai, kad žaidimas nėra vien tik užduoties įvykdymas. Toks diskurso struktūravimas leidžia veiksmingai perteikti nagrinėjamų sąvokų skirtumus.

Dėstytoja taip pat remiasi pavyzdžiais, kad studentams būtų lengviau suprasti abstrakčias sąvokas. Ji skatina studentus lyginti aptariamą informaciją su jiems jau pažįstamais reiškiniais (*„Nu pagalvokit pavyzdžiui kaip*

matematikoje matematinį uždavinį jūs išsprendžiat“). Ši analogija padeda studentams suvokti pagrindinę idėją per jiems gerai pažįstamą matematinį problemų sprendimo principą. Panašiai, aiškindama žaidimo fenomeną, dėstytoja primena studentams apie autoriaus tekste pateikiamą vizualiai lengvai įsivaizduojamą scenarijų (*„Jis sako laisvai gali atsiduoti pavyzdžiui vaikas žaisdamas sviediniu pats kelia sau žaidimo užduotis. Ar ne? Bet tikrasis žaidimo tikslas yra ne užduočių sprendimas.“*). Šis pavyzdys aiškiai atskleidžia skirtumą tarp žaidimo ir užduoties: vaikas žaisdamas ne sprendžia konkretų uždavinį, o pats kuria žaidimo taisykles, leisdamas procesui vykti natūraliai.

Dėstytoja ne tik perteikia informaciją, bet ir nuosekliai veda studentus konkrečių išvadų link, dažnai jas užtvirtindama pakartotinėmis frazėmis bei apibendrinimais (*„Va tai yra uždavinio sprendimas ar ne?“*). Taigi, matome, kaip dėstytoja sąmoningai grįžta prie svarbių idėjų, kad studentai jas įsisavintų per pakartojimą ir refleksiją. Be to, pasitelkdama klausiamąją formą (*„ar ne?“*), ji skatina studentus aktyviai mąstyti, kviesdama juos pačius reflektuoti ir suvokti pateiktą informaciją.

Šis pavyzdys atskleidžia humanitarinių mokslų, ypač literatūros ir filosofijos, dėstytojų kalbai būdingą struktūrą, kurioje tipiškai dominuoja trumpos, tarpusavyje glaudžiai susipynusios fazės. Šių disciplinų seminaruose stebima didesnė fazių įvairovė ir didesnis vidutinis jų skaičius, nes dėstytojai dažnai įterpia komentarus, kuriuose ne tik vertina aptariamus reiškinius, bet ir akcentuoja esminius skirtumus tarp aptariamų reiškinių ir sąvokų. Be to, jie dažnai iliustruoja sąvokas pavyzdžiais, siekdami palengvinti studentų supratimą. Pakartotinis tos pačios minties akcentavimas ir santykio su adresatu palaikymas (pvz., „*ar ne?*“) padeda užtvirtinti pagrindines išvadas bei įtraukti studentus į gilesnį interpretacinį procesą ir tekstų analizę. Šie diskurso bruožai paaiškina, kodėl humanitarinių mokslų seminaruose vidutinis fazių skaičius yra didesnis nei socialiniuose moksluose – refleksiją skatinantys intarpai, svarbos akcentavimas ir pateikiami pavyzdžiai sukuria sudėtingesnę, tačiau studentus įtraukiančią diskurso struktūrą.

Literatūros ir filosofijos seminaruose diskurso struktūravimas, vertinimo raiška (ypač akcentuojant svarbiausius diskusijos momentus) ir išvadų užtvirtinimas yra būtini, nes interpretacinis procesas yra kompleksiškas, nelinijinis ir nuolat reikalaujantis refleksijos. Kad studentai galėtų sėkmingai orientuotis sudėtinguose tekstuose, dėstytojai nuolat grįžta prie ankstesnių minčių, išryškina svarbiausius diskusijos aspektus ir tokiu būdu suteikia orientyrus interpretacijai. Tai lemia didesnį dėstytojų kalbos fragmentiškumą,

minčių šuolius bei dažnesnius intarpus, tačiau kartu padeda studentams geriau įsisavinti sudėtingas idėjas.

Kita vertus, socialinių mokslų seminaruose fazių kaita yra retesnė, o diskurso struktūra – nuoseklesnė ir labiau orientuota į sistemingą argumentų plėtojimą. Atlikta fazių analizė parodė, kad socialinių mokslų dėstytojų kalboje vyrauja ilgesnės, aiškiai atskirtos fazės, atspindinčios nuoseklų minčių dėstymą ir mažesnį diskurso fragmentiškumą. Kadangi šiose disciplinose diskusijos dažniausiai grindžiamos empiriniais duomenimis ir analitiniais metodais, seminaruose daugiau dėmesio skiriama logiškai struktūruotiems argumentams ir aiškiai suformuluotoms išvadoms, o ne spontaniškai refleksijai ar atvirai interpretacinei diskusijai. Tai puikiai atskleidžia toliau pateiktas pavyzdys iš sociologijos:

(22)

Taip tai pačiai užduočiai kaip turėtų atrodyti atsiskaitymas mes pereisim dar šio seminaro metu. Čia nebus tikra ataskaita kurią rašo kažkokie tyrėjai. Pristatymo metu atsiskaitysite užduotį. Ir duomenų analize panaudosite tokias lenteles matricas kurias irgi parodysiu seminaro metu. Tai nebus kaip rašto darbas. Bus tiesiog susisteminimas duomenų ir trumpas apžvelgimas jūsų kas pasiskė kas nepasisekė ir pagrindiniai rezultatai ką jūs sužinojote. Pereisim seminaro metu. Kitas dalykas į kurį aš norėjau atkreipti jūsų dėmesį. Ar tai yra diskusija tai yra pasidalijimas labiau skirtingom nuomonėm. Verta prisiminti fokusuotų grupinių diskusijų ir grupinių interviu skirtumą ar ne?	***Diskurso struktūravimas***
Tai grupinis interviu būtų tas kur jūs vienas metu kalbate su keletu asmenų ir jie man taip man taip man taip papasakoja. Tuo tarpu grupinė diskusija siekia to interaktyvumo to nuomonių keitimosi. Ir vien tai kad tyrimo dalyviai papildo vieni kitus aš antrinu ir panašiai tai jau yra tam tikra interakcija. Tai čia vienas interaktyvumo aspektas kietas yra kai jau vienas kitam prieštarauja.	***Turinys/teorija***
Tai aišku įdomiausios diskusijos grupinės diskusijos kai dalyviai nesupranta nesutaria.	***Vertinimas***
To irgi negalite numatyti. Bet jeigu jau atlikta diskusija nebuvo jau tokia interaktyvi kaip jūs norėjote galima grįžti prie tų diskusijos gairių pagalvoti kurie klausimai iš tų geriausiai suveikė. Kuriuos jūs naudojot. Kur daugiausia to papildymo vienas kito buvo. Ir jau kitą fokusuotą grupę diskusiją planuojat nuo tų klausimų atsispiriant.	***Turinys/teorija***
Tokie ateičiai galbūt pora svarbių momentų.	***Diskurso struktūravimas***

(socm2)

Šis sociologijos dėstytojos kalbos fragmentas aiškiai atskleidžia socialinių mokslų seminarams būdingą aiškų fazių atskyrimą ir nuoseklų jų plėtojimą. Skirtingai nei humanitarinių mokslų seminaruose, kur fazių susipynimas yra dažnas, čia kiekviena fazė yra nuosekliai išplėtojama, o perėjimai tarp jų išlaiko aiškią struktūrinę logiką. Diskurso struktūravimo fazė pateiktame fragmente prasideda nuo užduoties atlikimo principų pristatymo: *„<...> kaip turėtų atrodyti atsiskaitymas mes pereisim dar šio seminaro metu.“* Šis teiginys orientuoja studentus į būsimą veiklą ir nubrėžia aiškias užduoties atlikimo gaires. Toliau ši fazė išplečiama, kai dėstytoja diferencijuoja skirtingas seminaro užduočių formas, pabrėždama skirtumą tarp rašto darbo ir pristatymo: *„Čia nebus tikra ataskaita kurią rašo kažkokie tyrėjai. Pristatymo metu atsiskaitysite užduotį.“* Diskurso struktūravimo fazė tęsiasi dėstytojos žodžiais „*Kitas dalykas į kurį aš norėjau atkreipti jūsų dėmesį <...>”,* kurie aiškiai pažymi perėjimą nuo praktinio seminaro organizavimo prie teorinės medžiagos aiškinimo.

Turinio / teorijos fazė pateiktame pavyzdyje prasideda nuo sąvokų apibrėžimo ir metodologinių skirtumų išskyrimo: *„Tai grupinis interviu būtų <...>. Tuo tarpu grupinė diskusija siekia <...>.“* Šiame segmente aiškiai matomas teorinės informacijos perteikimas: sąvokos ne tik apibrėžiamos, bet ir viena su kita lyginamos, siekiant išskirti esminius jų bruožus. Skirtingai nei humanitariniuose moksluose, kur sąvokų aiškinimas dažnai būna fragmentiškas ir įsiterpia į kitus diskurso elementus, čia matome nuoseklų informacijos išdėstymą, kuriame sąvokos pateikiamos struktūruotai, laikantis loginės progresijos.

Vertinimo fazė pateiktame fragmente išryškėja diskusijos analizės metu, kai dėstytoja pateikia vertinamąjį komentarą apie diskusijų kokybę: *„Aišku, įdomiausios grupinės diskusijos, kai dalyviai nesupranta, nesutaria“*. Šiame sakinyje išskiriamas kriterijus, pagal kurį vertinama diskusijos sėkmė – nesutarimų ir kontrastingų nuomonių buvimas. Tačiau skirtingai nei humanitarinių mokslų seminaruose, kur vertinimas dažnai remiasi subjektyvia refleksija, čia jis grindžiamas metodologiniais principais, susijusiais su diskusijos interaktyvumu. Dėstytojo kalba siekia užtikrinti, kad studentai ne tik suprastų teorinius skirtumus, bet ir gebėtų juos pritaikyti empiriškai, todėl vertinimas yra labiau nukreiptas į praktinį metodologinį pritaikymą, o ne į asmenines interpretacines įžvalgas.

Pateikto pavyzdžio struktūrinė logika užbaigiama diskurso struktūravimo faze *„Tokie ateičiai galbūt pora svarbių momentų.“*. Šis diskurso segmentas veikia kaip aiškus perėjimo į kitą diskurso etapą signalas, iš esmės apibendrinantis ankstesnį argumentą ir užtikrinantis sklandų perėjimą tarp

skirtingų diskurso fazių. Tokiu būdu dėstytojos žodžiai ne tik žymi apibendrinimą, bet ir sustiprina loginį diskurso struktūros vientisumą, leidžiantį studentams lengviau suprasti informacijos hierarchiją bei grupinių diskusijų vystymo principus.

Šis dėstytojo kalbos fragmentas puikiai atskleidžia socialinių mokslų seminaruose dominuojančią tipinę diskurso struktūrą, kurioje vyrauja aiškiai išskirtos fazės, nuoseklus teorinių konceptų aiškinimas ir praktinių gairių pateikimas. Skirtingai nei humanitariniuose moksluose, kur kalba dažnai fragmentuojama refleksyviais intarpais ir laisvesne argumentacija, čia informacija perduodama metodiškai, išvengiant perteklinių intarpų ir spontaniškų vertinimų. Dėstytojo kalba siekia užtikrinti, kad studentai ne tik suprastų teorinius skirtumus, bet ir gebėtų juos pritaikyti empiriškai, todėl vertinimas yra labiau nukreiptas į praktinį metodologinį pritaikymą, o ne į asmenines interpretacines įžvalgas.

Tyrimo duomenys taip pat atskleidė, kad skirtingų fazių procentinis pasiskirstymas dėstytojų kalboje įvairiose disciplinose nėra vienodas (žr. 4 lentelę). Šie rezultatai yra reikšmingi, nes jie leidžia įžvelgti, kam dėstytojai skirtingose disciplinose teikia daugiau dėmesio: ar, pavyzdžiui, jie labiau orientuojasi į diskurso struktūravimą, išvadų akcentavimą, ar iliustravimą pavyzdžiais. Tokie skirtumai gali atspindėti ne tik pačių disciplinų specifiką, bet ir skirtingus dėstymo metodus, pritaikytus studentų supratimui ir mokymosi procesui palengvinti.

4 lentelė. *Procentinis fazių pasiskirstymas humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

	HUMANITARINIAI MOKSLAI			**SOCIALINIAI MOKSLAI**		
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**
Turinio/teorijos	19 %	16 %	39 %	34 %	21 %	18 %
Diskurso struktūravimo	27 %	39 %	13 %	25 %	18 %	19 %
Interakcijos	27 %	15 %	20 %	22 %	15 %	20 %
Išvadų	15 %	19 %	1 %	4 %	10 %	3 %
Iliustravimo	3 %	8 %	25 %	7 %	23 %	24 %
Vertinimo	9 %	3 %	2 %	8 %	13 %	16 %

Tyrimo duomenys atskleidė, kad dėstytojų kalboje dominuoja turinio perteikimo (teorijos aiškinimo) ir diskurso struktūravimo fazės. Šios ir kitos fazės tirtų dėstytojų kalboje yra plačiau aptariamos tolesniuose šio skyriaus poskyriuose.

5.1.1 Turinio / teorijos fazė

Turinio / teorijos fazė yra esminė dėstytojų ir studentų sąveikos dalis, nes joje perteikiamos su dalyku susijusios teorinės žinios (žr. Young 1994: 167–168). Šiuo etapu studentams pristatomos pagrindinės sąvokos, teorinės prieigos, tyrimų metodai ir kiti svarbūs aspektai. Kaip matyti iš aukščiau pateiktų dėstytojų kalbos fragmentų, ši fazė susipina su kitomis, nes teorinė informacija dažnai pateikiama integruojant įvairius studentų supratimą skatinančius elementus: užduodamus klausimus, pateikiamus pavyzdžius, aptariamų reiškinių vertinimą. Be to, teorinė medžiaga įtvirtinama dėstytojo daromomis išvadomis, taip padedant studentams geriau ją įsisavinti ir susieti su platesniu kontekstu.

Tyrimo duomenimis, didžiausią dalį turinio / teorijos fazė sudaro kalbotyros ir sociologijos dėstytojų kalboje, o literatūros ir komunikacijos mokslų seminaruose ši fazė sudaro mažiausią dalį. Tai galima paaiškinti keliais aspektais. Kalbotyros ir sociologijos seminaruose teorinės žinios užima itin reikšmingą vietą, nes šių disciplinų specifika reikalauja aiškaus konceptualaus pagrindo. Pavyzdžiui, kalbotyroje dėstytojai dažnai pirmiausia turi apibrėžti sąvokas, paaiškinti skirtingas teorines prieigas ar lingvistinius modelius, kad studentai galėtų remtis šiuo pagrindu analizuodami kalbinius duomenis. Tai atsispindi ir dėstytojų kalboje, pavyzdžiui, kai kalbotyros seminare dėstytojas aiškiai skirsto leksiką į pastovią ir kintančią, pabrėždamas, kad „žargonybės priklauso tai leksikos daliai, kuri sparčiai kinta“:

(23) *Viena leksikos dalis yra pastovi. Kita yra greitai kintanti. Tai žargonybės priklauso tai leksikos daliai kuri sparčiai kinta. (kalbm3)*

Šis apibrėžimas padeda studentams suvokti kalbos kaitos principus ir suteikia teorinį pagrindą tolesnei diskusijai.

Sociologijos seminaruose teorinės fazės reikšmė taip pat yra itin didelė, nes ši disciplina remiasi plačiu teorinių prieigų spektru, kuris būtinas sociologiniams reiškiniams aiškinti ir analizuoti. Dėstytojai dažnai turi supažindinti studentus su skirtingomis sociologinėmis paradigmomis, pateikti aiškias istorines ir konceptualias jų ribas. Tai matyti iš sociologijos seminaro pavyzdžio, kur dėstytojas apžvelgia skirtingus modernybės etapus:

(24) *Tai Vagneris skiria tris modernybės etapus. Ankstyvąjį liberaliąją modernybę. Tai tarsi ankstyvasis kapitalizmas ar ne? Apie kurį jau kalba Baumanas. Jis išskyrė du modernybės etapus. Tuomet mes kalbame apie čionais apie Prancūzijos revoliuciją kas vyksta vienas aštuoni keturi aštuoni. Mes vėliau matome Karlas Marksas rašo komunistų partijos manifestą ar ne? Ir pamažu*

formuoja ir tautų vyksta tautų pavasaris. Formuojasi tautos nacionalinė valstybė. (socv1)

Čia matome ne tik teorinių konceptų išskyrimą, bet ir jų susiejimą su istoriniu kontekstu bei kitų mokslininkų įžvalgomis. Tokiu būdu sociologijos seminaruose teorinė fazė padeda studentams suvokti sudėtingas sąvokas ne izoliuotai, o platesniame analizės kontekste.

Taigi, kalbotyros ir sociologijos dėstytojai neišvengiamai turi skirti daugiau dėmesio teorinėms žinioms perteikti, nes šiose disciplinose studentų gebėjimas analizuoti priklauso nuo jų supratimo apie konceptualius modelius ir analitines perspektyvas. Be aiškiai apibrėžtų sąvokų, lingvistinė analizė liktų paviršutiniška, o sociologinių procesų interpretacija – fragmentiška ir atsieta nuo teorinio konteksto.

Literatūros seminaruose dėmesys labiau sutelktas į diskurso struktūravimą, siekiant parodyti studentams konceptų tarpusavio ryšius bei užtikrinti sklandų jų integravimą į diskusiją. Kaip matysime toliau pateiktuose pavyzdžiuose, dėl sudėtingų teorinių prieigų ir interpretacinių metodų literatūros seminaruose diskurso struktūravimo fazė yra itin reikšminga padedant studentams sėkmingai orientuotis diskusijoje ir sekti argumentacijos eigą. Be to, didesnis poreikis sistemingai vesti studentus neretai sudėtingos argumentacijos labirintais atsispindi ir išvadų fazėje: aptartų idėjų apibendrinimas atlieka svarbų vaidmenį, išryškinant pagrindines diskusijoje iškilusias idėjas ir leidžiant studentams geriau įtvirtinti sąsajas tarp analizuotų tekstų ar teorijų.

Komunikacijos mokslų seminaruose turinio / teorijos fazė taip pat ne taip išplėtota, tačiau dėl kitų priežasčių. Šių seminarų metu dėstytojai daugiausia dėmesio skyrė analizuojamiems reiškiniams iliustruoti ir vertinti, siekdami studentams pateikti aiškų supratimą apie gerąsias disciplinoje taikomas praktikas. Diskusijos dažniausiai sukosi apie medijų ar žiniasklaidos tekstų prasmę, jų funkcijas kasdieniame gyvenime bei retorinį poveikį visuomenei. Tam dėstytojai nuosekliai pasitelkė labai konkrečius ir lengvai suprantamus pavyzdžius, taip padėdami studentams ne tik suprasti, kaip teorinės žinios pritaikomos praktikoje, bet ir atpažinti, kas laikoma efektyviu ir kokybišku komunikacijos turiniu. Taip pat paminėtina ir tai, kad dauguma seminarų buvo grindžiami studentų parengtų viešųjų kalbų, žurnalistinių tyrimų, jų pristatymų ar straipsnių analize, todėl vertinimo fazė dėstytojų kalboje irgi užėmė reikšmingą dėstytojų kalbos dalį.

5.1.2 Diskurso struktūravimo fazė

Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad Vilniaus universiteto humanitarinių ir socialinių mokslų dėstytojai seminaruose ne tik perteikia teorines žinias, bet ir įvairiomis kalbinėmis priemonėmis struktūruoja viso seminaro, kurso ir nagrinėjamos medžiagos aptarimą. Diskurso struktūravimo fazėje dėstytojai tipiškai nurodo, kas jau buvo aptarta, sieja naują informaciją su ankstesnėmis temomis, žymi tolesnę seminaro eigą ir išskiria esminius diskusijos aspektus. Tokiu būdu formuojama ir palaikoma plėtojamo akademinio diskurso kryptis bei nuoseklumas.

Visose tirtose disciplinose diskurso struktūravimo fazė yra neatsiejama įvadinės seminaro dalies dalis, kurioje dėstytojai ne tik apžvelgia, kas buvo nagrinėta anksčiau, bet ir pateikia aiškias gaires tolesnei diskusijai. Kaip atskleidžia toliau pateikiami pavyzdžiai, šis struktūravimas gali vykti skirtingais būdais: vieni dėstytojai renkasi aiškų ir griežtą seminaro eigos pristatymą, o kiti – įtraukia studentus į šį procesą, suteikdami jiems daugiau autonomijos priimant sprendimus dėl seminaro eigos, pavyzdžiui:

(25) *Taip tai šiandien bendras planas toks. Pirmiausia pabaigsime ką mes kalbėjome apie fonologiją. Aš ten taip nepasižymėjau kurioj vietoj tiksliai baigėm tai aš šitą išsiaiškinsiu. Tada eisim prie kartojimo užduočių. Ir taip pat irgi pasižiūrėsiu per sąrašą man atrodo gal kai kas dar nesat pristatę pristačiusios ir. Dirbtinių gramatikų. Poliseminių ir homoniminių žodžių ir taip toliau. Tai šiandien toks išsiaiškinimas visko visko ką mes dar norėtume išsiaiškinti ir ką? Kitą kartą po savaitės. Parašysim kontrolinį darbą. Kas gi dar? <studentės vardas> ištaisiau darbą tai jau po po seminaro. Gal kokia pertrauka bus. Galėsiu. Tvarka. Tai pažymiu kas kas dalyvaujate ir kas nedalyvaujate. <...> Gerai. Tai. Mhm. Tai gal tada reikėtų man pasižiūrėt ar iš tų kas esat savo dirbinės gramatikas ar pristatėt <...> Gerai. Tada toliau <...> Tai pirmas klausimas. (kalbv1)*

(26) *Aš truputį gal vėl tokią įžangą pasakysiu kad mes prisimintume tai ką darėm praeitą kartą kai na aš mėginau įvesti Kantą į mūsų svarstymą kaip sekuliarios prieigos atstovą ir užklausiau jo tą posūkį į religiją arba tą jo teiginį kad moralė veda į religiją. <...> vat kažkoks va toks momentas čia randasi ir Derida maždaug tokiu būdu svarsto tai kaip jums atrodo kaip mums geriau būtų šiandieną judėti ar iš karto eiti prie Derida teksto ir pasižiūrėti jį ar grįžti kažkaip prie Kanto ir apsvarstyti vat tą Dievo kaip aukščiausiojo gėrio idėją? Čia į vienas ir kitas kelias yra galimi tiesiog kaip jums atrodo žodžiu mums būtų geriau toliau judėti? Turit kažkokių prerogatyvų? Kur čia būtų geriau? (film3)*

(27) *Tuomet galėtume pradėti su šiandienos susitikimo tema. Šiandien bus keistesnis bus keistesnis susitikimas ten tam tikra prasme kitaip negu įprastai buvo buvo pasiūlyta skaityti kelis tekstus. Viena vertus <autoriaus vardas,*

pavardė> tekstą apie komunizmo pabaigą kita vertus <autoriaus vardas, pavardė> tekstą apie modernybes tarkim daugeriopas modernybes ir kaip konceptualizuoti pažangą. O aš siūliau skaityti dalintis jums na savarankiškai į kelias grupes kad vieni skaitytų vieną tekstą kiti kitą tekstą. <...> Tai kaip galvojate nuo ko pradedam? <...> Gerai aš tuomet jungiu projektorių ir pamėginame pamėginame žiūrėti ir po to pamėginsim ieškot kas ten darosi. (socv1)

Visuose pateiktuose pavyzdžiuose dėstytojai struktūruoja diskursą, remdamiesi keliomis pagrindinėmis strategijomis: jie primena, kas buvo aptarta ankstesniuose seminaruose (pvz., *„prisiminkime, ką kalbėjome praeitą kartą“*), nurodo, kaip vyks mokymasis konkrečiame seminare ir tolesniame kurse (pvz., *„šiandien bendras planas toks“*), bei išskiria svarbiausius diskusinius aspektus, į kuriuos studentai turėtų atkreipti dėmesį (pvz., *„vat kažkoks va toks momentas čia randasi“*). Toks seminaro / kurso eigos struktūros įvardijimas leidžia studentams aiškiai suvokti, kaip dabartinė seminaro medžiaga siejasi su ankstesne, ir leidžia jiems geriau suprasti savo vaidmenį diskusijoje.

Pateikti pavyzdžiai leidžia atkreipti dėmesį į tai, kad diskurso struktūravimas seminaro įvadinėje dalyje gali vykti skirtingais būdais. Pavyzdžiui, kalbotyros seminare dėstytojas labai tiesiogiai ir detaliai išdėsto seminaro eigą, nurodydamas visas planuojamas užduotis, kontrolinio darbo laiką ir netgi pažymi konkrečius organizacinius seminaro etapus, tokius kaip studentų dalyvavimo žymėjimas. Tai rodo labiau struktūruotą, iš anksto suplanuotą požiūrį į seminaro eigą, kur studentų dalyvavimas formuojant užsiėmimo struktūrą yra minimalus. Filosofijos seminaro dėstytoja, priešingai, seminaro struktūrą kuria įtraukdama studentus – ji ne tik primena ankstesnius svarstymus apie Kantą, bet ir leidžia studentams patiems spręsti, kuriuo keliu judėti toliau: ar tiesiai eiti prie Derida teksto, ar dar kartą grįžti prie Kanto idėjų. Šiuo atveju studentams suteikiama daugiau autonomijos, nes jie įtraukiami į sprendimą dėl tolesnės seminaro eigos. Sociologijos seminaras dar labiau išplečia studentų įtraukimą į jo eigą: dėstytojas pradeda nuo refleksijos apie seminaro formatą („šiandien bus keistesnis susitikimas“) ir vėliau tiesiogiai kreipiasi į studentus, kviesdamas juos pačius nuspręsti, nuo ko pradėti diskusiją. *(Pa)siūlyti* formos (*siūliau, buvo pasiūlyta*) atspindi lankstesnį, į studentų įsitraukimą orientuotą dėstytojo požiūrį, leidžiantį jiems prisidėti prie seminaro struktūros formavimo. Vietoj tiesioginių nurodymų naudojami siūlymai įtraukia studentus į seminaro eigos struktūravimą. Tokiu būdu seminaras tampa ne tik žinių perteikimo vieta, bet ir erdve, kur studentai gali aktyviai dalyvauti ir daryti įtaką seminaro eigai.

Filosofijos, literatūros ir sociologijos seminaruose minėta tendencija pastebima dažniau, ypač tuose, kuriuose analizuojami ir interpretuojami įvairių autorių tekstai. Kadangi šios disciplinos grindžiamos ne tik turinio perteikimu, bet ir kritiniu vertinimu, atviru dialogu bei konceptualių idėjų nagrinėjimu, jų seminarai natūraliai reikalauja didesnio lankstumo ir aktyvesnio studentų įsitraukimo. Kitose disciplinose, pavyzdžiui, kalbotyroje, tirti dėstytojai buvo labiau linkę organizuoti seminaro eigą pateikdami aiškų planą ir palikdami mažiau erdvės studentų sprendimams dėl užsiėmimo struktūros.

Pateikti pavyzdžiai atskleidžia diskurso struktūravimo fazei būdingas tipines kalbines priemones. Visu pirma, šioje fazėje gausu elementų, kuriais eksplicitiškai žymima, kuri informacija jau paminėta anksčiau, kas dar bus paminėta, mokslinėje literatūroje įvardijami kaip endoforiniai žymikliai[47] (angl. *endophoric markers*) (Hyland 2005a: 129). Šių priemonių vartojimas didina diskurso rišlumą ir padeda adresatui orientuotis akademiniame diskurse, nes aiškiai parodo sąsajas tarp skirtingų diskurso segmentų (Hyland, Jiang, 2018: 24). Pavyzdžiui, frazės kaip *„pirmiausia pabaigsime ką mes kalbėjome“, „tada eisim prie kartojimo užduočių“,* ar *„pamėginsim ieškot kas ten darosi”* leidžia dėstytojams aiškiai nurodyti diskurso struktūrą ir seminaro eigą.

Antra, diskurso struktūravimo fazėje tipiškai randami vadinamieji sisteminiai žymikliai[48] (angl. *frame markers*), nurodantys diskursinius ėjimus ir etapus (Hyland 2005b: 49). Jais dėstytojai tiesiogiai įvardija plėtojamo diskurso tikslus ir kryptį („*Taip tai šiandien bendras planas toks. Pirmiausia pabaigsime ką mes kalbėjome apie fonologiją <...> Tada eisim prie kartojimo užduočių“*), argumentų ir pateikiamos informacijos seką (*viena vertus <...> kita vertus*), perėjimą prie kitos temos („*Gerai. Tai. <...> Gerai. Tada toliau <...> Tai pirmas klausimas“*). Moksliniai tyrimai rodo, kad šios diskurso struktūravimo priemonės yra itin svarbios ir dažnai vartojamos universitetų paskaitose bei seminaruose (Pérez ir Macià 2002; Eslami, Eslami-Rasekh 2007; Kuhi ir kt. 2014). Eksperimentiniai tyrimai atskleidžia, kad endoforinių

[47] Endoforiniai žymikliai akademinio diskurso studijose dar priskiriami tokioms žymiklių grupėms kaip *priminimai* (angl. *reminders*) (Vande Kopple 1985; Crismore 1993), *pranešimai* (angl. *announcements*) (Crismore 1993), *nuorodos į tekstą* (angl. *references to the text*) (Mauranen 1993), *makrožymikliai* (angl. *macro-markers*) (Chaudron, Richards 1985). Lietuviški terminų *reminders* ir *pranešimai* atitikmenys Šinkūnienės (2014).

[48] Sisteminiai žymikliai akademinio dirkuso tyrimuose dar įvardijami kaip *retoriniai žymikliai* (angl. *rhetorical signalling cues*) (Dunkel, Davis 1994), *jungiamieji prieveiksmiai* (angl. *linking adverbials*) (Biber et al. 1999), *makrožymikliai* (Chaudron, Richards (1986), *eiliškumą nurodantys žymikliai* (angl. *sequencers*) (Vande Kopple 1985; Crismore ir kt. 1993), *naują temą nurodantys žymikliai* (angl. *topicalizers*) (Vande Kopple 1985; Crismore ir kt. 1993).

ir sisteminių žymiklių vartojimas padeda studentams geriau suprasti paskaitos ar seminaro makrostruktūrą ir palengvina informacijos įsisavinimą (Eslami, Eslami-Rasekh 2007: 35; Kuhi ir kt. 2014: 1034). Tai rodo, kad dėstytojai, aiškiai struktūruodami diskursą šiomis kalbinėmis priemonėmis, ne tik organizuoja seminaro eigą, bet ir iš esmės gerina studentų mokymosi procesą, užtikrindami sklandų perėjimą tarp skirtingų diskurso etapų ir išryškindami svarbiausias temas bei diskusinius taškus.

Duotieji pavyzdžiai taip pat atskleidžia būdingą santykio su adresatu kūrimo priemonių, tokių kaip asmeniniai įvardžiai ir retoriniai klausimai, vartojimą diskurso struktūravimo fazėje, kuris fiksuojamas ir anglakalbių universitetų paskaitų bei seminarų tyrimuose (pvz., Young 1994; Wu 2013). Šio tyrimo duomenys ypač išryškino aprėpiamosios daugiskaitos pirmojo asmens formų vartoseną dėstytojų kalboje (pvz., *pabaigsime, eisim, parašysim, prisimintume, darėm, pamėginame*), kuri struktūruojant diskursą padeda skatinti aktyvų studentų įsitraukimą į seminarą (Young 1994: 169). Be to, diskursas struktūruojamas ir retoriniais klausimais (pvz., „*Ir ką?”, „Kas gi dar?”*), kurie ne tik žymi perėjimą tarp diskurso segmentų, bet ir fokusuoja studentų dėmesį į toliau dėstytojo sakomus žodžius.

Diskurso struktūravimo fazė itin svarbi ir seminaro eigai, nes ji leidžia dėstytojams kryptingai valdyti diskusiją, išryškinti esminius momentus ir užtikrinti sklandžią argumentų seką. Ši fazė ypač reikšminga filosofijos ir literatūros seminaruose, kur dėstytojai, pasitelkdami diskurso struktūravimo strategijas, padeda studentams orientuotis diskusijoje, atkreipti dėmesį į jos metu iškilusius svarbiausius aptariamų reiškinių aspektus bei skatina aktyvų dalyvavimą. Gal dėl to literatūroje ir filosofijoje diskurso struktūravimo fazė labiausiai išplėtota (39 % ir 27 %, atitinkamai): šiose disciplinose svarbu ne tik perteikti teorinę informaciją, bet ir skatinti didesnį studentų įsitraukimą į diskusiją, todėl struktūravimas tampa būtinu įrankiu, užtikrinančiu aiškią diskusijos kryptį ir efektyvų mąstymo vystymą. Pavyzdžiui, dėstytojai gali aiškiai išskirti diskusijos kryptį ir pagrindinius aspektus, kaip matyti šiame pasakyme:

(28) *Tai žiūrėkit čia dabar užsitempėm ir aš noriu progresas ir tapsmas <…> tai progresas ir tapsmas. Va va va. Dar yra svarbi tema kuri daug kam užkliuvo. Atkreipkit dėmesį čia yra bent keli klausimai. Apie individą. Jo. Apie progresą ir tapsmą pakalbam. (filv1)*

Čia pastebimi keli diskurso struktūravimo strategijos aspektai. Pirma, dėstytojas įvardija esmines temas („*progresas ir tapsmas*“), kartodamas šiuos žodžius ir taip pabrėždamas jų svarbą. Antra, jis tiesiogiai kreipia studentų

dėmesį į pagrindinius klausimus („*Atkreipkit dėmesį, čia yra bent keli klausimai apie individą*“), skatindamas juos aktyviai įsitraukti į plėtojamą seminaro diskusiją.

Kita itin ryški diskurso struktūravimo fazės paskirtis dėstytojų kalboje – kryptingas studentų minčių vedimas, kaip matyti šiame pasakyme:

(29) *Tai tai palaukit su gamtos būtimi kaip tik grįžtat. Jisai nori išplėšti iš tos gamtos būties. <...> Mes jau čia taip daug išsiaiškinom visokių dalykų kokie kurie yra būdingi tam žaidimui ar ne? ir dabar artėjame čia prie to vaizdo. Tai prie gamtos negrįžkit kol kas iki gamtos ką turit omeny pasakykit <studentės vardas> (litm3)*

Šis pavyzdys aiškiai parodo, kaip diskurso struktūravimo fazė leidžia efektyviai valdyti seminaro diskusijos eigą, užtikrinant jos kryptingumą ir aiškų dalyvių įsitraukimą. Dėstytoja ne tik pastebi studentės bandymą grįžti prie jau aptartos temos („*Tai tai palaukit, su gamtos būtimi kaip tik grįžtat*“), bet ir taktiškai nukreipia ją kita linkme („*Ir dabar artėjame čia prie to vaizdo. Tai prie gamtos negrįžkit kol kas*“), taip išlaikydama struktūrinį diskusijos nuoseklumą. Be to, ji aktyviai skatina studentę išplėtoti savo mintis, aiškiai nurodydama, kokį aspektą reikėtų patikslinti („*Prie gamtos negrįžkit kol kas iki gamtos ką turit omeny pasakykit*“). Tokia strategija ne tik palaiko aiškią seminaro eigą, bet ir suteikia studentams aiškų orientyrą mokymosi procese, padedantį geriau suprasti argumentacijos logiką, ugdyti kritinį mąstymą ir efektyviau įsitraukti į akademinį dialogą. Dėstytojos gebėjimas subtiliai reguliuoti diskusijos eigą rodo, kad diskurso struktūravimas nėra tik techninis seminaro aspektas: jis tampa esmine priemone, skatinančia gilesnį supratimą ir prasmingą dalyvavimą. Tai ypač svarbu filosofijos ir literatūros seminaruose, kur studentai ne tik analizuoja tekstus, bet ir mokosi interpretuoti, narplioti ir formuluoti savo įžvalgas. Aiškus dėstytojo plėtojamos diskusijos struktūravimas gali padėti studentams tai atlikti sklandžiai ir nuosekliai.

Pateikti pavyzdžiai taip pat iliustruoja tipinių kalbinių priemonių, būdingų diskurso struktūravimo fazei seminare, vartojimą. Tyrimo duomenys atskleidžia, kad dėstytojų kalboje dažnai pasitelkiama liepiamoji nuosaka (pvz., *pakalbam, negrįžkit, pasakykit*), kuri padeda aiškiai nukreipti diskusiją ir reguliuoti jos eigą. Taip pat pastebimas įvairių dėmesio atkreipimo (pvz., *atkreipkit dėmesį*) bei svarbos akcentavimo (pvz., *svarbi tema*) žymiklių vartojimas, kuris leidžia išryškinti pagrindinius aptariamos temos aspektus ir atkreipti į juos studentų dėmesį. Šios kalbinės priemonės ne tik struktūruoja diskursą, bet ir atlieka interaktyvią funkciją – jomis organizuojama seminaro eiga ir palaikoma dėstytojo bei studentų sąveika.

Taigi, diskurso struktūravimo fazė gali būti traktuojama kaip esminė dėstytojo kalbos dalis, nes ji leidžia aiškiai organizuoti seminarą, išryškinti svarbiausius aspektus ir palaikyti nuoseklią plėtojamo diskurso eigą. Šioje fazėje taip pat išryškinamos sąsajos tarp naujos ir anksčiau aptartos informacijos bei žymima tolesnė seminaro eiga. Tyrimo duomenys rodo, kad nepriklausomai nuo disciplinos, dėstytojai pasitelkia įvairias kalbines priemones, tokias kaip endoforiniai žymikliai (pvz., „*prisiminkime, ką kalbėjome praeitą kartą*“), sisteminiai žymikliai (pvz., „*taigi šiandien bendras planas toks*“) ir retoriniai klausimai (pvz., „*ką apie tai manote*?“), kuriais struktūruojama seminaro eiga ir organizuojama dėstytojo bei studentų sąveika. Filosofijos ir literatūros seminaruose diskurso struktūravimas yra ypač išplėtotas, o didelę seminaro diskurso dalį šiose disciplinose sudaro studentų pasisakymai, tekstų interpretacija ir plėtojama diskusija.

5.1.3 Interakcijos fazė

Interakcijos fazė yra viena ryškesnių dėstytojų kalbos fazių, nes seminaras, kaip akademinio diskurso žanras, grindžiamas ne tik turinio perteikimu, bet ir nuolatiniu dėstytojo bei studentų sąveikos palaikymu. Ši fazė leidžia dėstytojams tikrinti studentų supratimą, skatinti analitinį jų mąstymą, nukreipti dalyvavimą diskusijoje ir palaikyti tarpasmenį ryšį su auditorija.

Vis dėlto skirtingose disciplinose interakcijos fazė pasireiškia nevienodu intensyvumu. Interakcijos fazė ryškiausia filosofijos (27 %) ir sociologijos (22 %) seminaruose. Kiek mažesnę dalį dėstytojo ištartų žodžių ši fazė sudaro kalbotyros (20 %) ir komunikacijos mokslų (20 %) užsiėmimuose.

Filosofijos dėstytojų polinkis palaikyti ryšį su studentais patvirtintas ir atliekant pragmatinių klausimų funkcijų analizę (žr. skyrių 5.2.8 „Klausimai“). Rezultatai rodo dažną pritarimą sukeliančių (39 %), supratimą tikrinančių (19 %) bei analitinį mąstymą skatinančių (11 %) klausimų vartojimą. Didelį interakcijos fazės paplitimą filosofijoje patvirtina ir skatinimų analizė: iš visų tirtų disciplinų filosofijoje skatinimai vartojami dažniausiai (žr. 5.2.7 „Skatinimai“). Tokiu būdu dėstytojai siekia išsiaiškinti, ar studentai tinkamai supranta teorinę medžiagą, paskatinti juos pateikti savo požiūrį į interpretuojamus reiškinius ir aktyviau įsitraukti į diskursą.

Taip pat pastebimas filosofijos dėstytojų polinkis į komentarus ar klausimus, kurie tiesiogiai nesusiję su nagrinėjama medžiaga. Tokia strategija filosofijos dėstytojų kalboje intensyvesnė nei kitose disciplinose, kaip detaliai aprašoma toliau kitame skyriuje (5.2.6 „Pastabos“), ir tikėtina, pasitelkiama siekiant sustiprinti tarpasmenį ryšį su studentais, juos sudominti bei įtraukti į tolesnę seminaro veiklą:

(30) **Dėstytojas:**
O! ***<studentės vardas>! <studentės vardas>. Gal pasakykit ką nors.*** *Ten prie galo buvo apie progresą ir tapsmą.* ***Kaip supratot? Kaip kaip jums atrodo? Į sveikatą. Ar čia žiovavot?***

Studentė:
Ne aš bandžiau nusičiaudėt bet. Pasakiau ne. <studentai juokiasi>

Dėstytojas:
Jo. Atsisakėt malonumo. Tai. Nu gerai. Aš labai noriu išgirsti <studentės vardas> nuomonę bet jeigu ji labai nenori sakyti. Aš aišku pabandysiu nuryti šitą karčią piliulę ir tada prašysiu ko nors kito. <studentės vardas>. Jūsų sprendimas. Ne? Ar visgi? Atsiprašau kad taip užpuoliau. Gerai nu. Visuomene. Kas nors? *(filv1)*

Sociologijoje interakcijos fazė taip pat ryški: šios disciplinos dėstytojai, kaip rodo tyrimo duomenys, yra vieni aktyviausiai klausimus užduodančių iš visų tirtų sričių (žr. 5.2.8 „Klausimai“). Dažnai keli klausimai pateikiami vienu metu, detalizuojant tai, ko prašo dėstytojas. Tyrimo duomenimis, interakcijos fazė sociologijos seminarų metu dažniausiai orientuota į metodologinių aspektų išgryninimą:

(31) ***Ką jūs užfiksavot? Jeigu reikėtų tokią medžiagą analizuoti kokias temas išskirtumėt?*** *<...>* ***kokios dar temos ir potemės būtų iš to kas skaitėt? Kol galima kažkurias temas apjungti? Kažkurias temas išskirt? Sugalvot aukštesnę temą?*** *(socm2)*

Sociologijos dėstytojų polinkį orientuoti studentus į disciplinos tyrimų metodologiją patvirtina ir klausytojo įvardijimo analizė (žr. 5.2.5 „Klausytojo įvardijimas“). Dėstytojai dažnai kreipiasi į studentus daugiskaitos antruoju asmeniu, tiesiogiai nurodydami tyrimo eigą, veiksmų logiką ir perteikdami disciplinai būdingas praktikas. Tokiu būdu sąveika su studentais padeda formuoti ne tik bendrą supratimą apie tyrimų metodiką, bet ir perteikia sociologijos, kaip empirinio, struktūruoto, teoriniu pagrindu grįsto mokslo, pobūdį.

Komunikacijos moksluose ir kalbotyros dėstytojų kalboje atsiskleidžia labai panaši interakcijos fazės raiška. Tipiškai dėstytojai šioje fazėje siekia įtraukti studentus į diskursą, orientuodami juos metodologiškai ir kartu skatindami įsigilinti bei įsisavinti dalyko medžiagą. Kalbotyroje interakcijos fazė dažnai pasireiškia dėstytojų skatinimu atgaminti teorinę informaciją. Tai patvirtina ir dažnesnė nei kitose disciplinose atsakymą skatinančių klausimų vartosena (17 %) (žr. skyrių 5.2.8 „Klausimai“):

(32) *Tikraraštis. Dūrinys. O turi būti. Vedinys.* ***Apie ką kalbėjom?*** *Kai kurie prigyja kai kurie neprigyja. „Scheißhaus“ ir visi kiti dalykai.* ***Nu nu nu. Žinot žinot. Kalbėjom****. Nuosaikusis gali būti. Ir ir. Tas vadinamasis agresyvusis. (kalbv2)*

Komunikacijos moksluose interakcijos fazė pasižymi itin intensyvia klausytojo įvardijimo raiška. Tyrimo duomenys rodo, kad šių disciplinų dėstytojai dažniausiai iš visų tirtų sričių kreipiasi į studentus daugiskaitos antruoju asmeniu (žr. 5.2.5 „Klausytojo įvardijimas“). Tokiu atveju dažniausiai galima įžvelgti siekį susieti studentų patirtis su teorine medžiaga arba pozicionuoti juos kaip aktyvius nagrinėjamos srities dalyvius:

(33) *Reikėtų apversti pradėti nuo kultūros politikos labai sudėtingo lauko kuris aprėpia labai daug sričių.* ***Jūs esate ar ne? Kultūros politikos dalis nors jūs galite čia pat paneigti mes esam švietimo ir mokslo srities žmonės bet jūs pretenduojate į kultūros politikos lauką perspektyvoje jūsų veiksmai priklausys nuo to kokia yra kultūros politika.*** *(komv3)*

Apskritai, tiek kalbotyroje, tiek komunikacijos moksluose interakcijos fazė tipiškai atlieka dvejopą funkciją: viena vertus, ji padeda sisteminti ir įtvirtinti teorinę medžiagą, kita vertus – palaiko aktyvų studentų įsitraukimą į akademinį diskursą, skatindama juos ne tik atkartoti, bet ir reflektuoti dalyko turinį savo patirties kontekste. Darytina prielaida, kad tokia strategija stiprina mokymosi motyvaciją bei ugdo gebėjimą teorines žinias taikyti praktinėje ar tarpdalykinėje aplinkoje.

Įdomu pastebėti, kad kalbotyros dėstytojai interakcijos fazėje neretai įterpia pastabas ir komentarus, kurie nėra tiesiogiai susiję su nagrinėjama tema. Šis reiškinys glaudžiai siejamas su pastabų analizės duomenimis (žr. skyrių 5.2.6 „Pastabos“): joje nustatyta, kad kalbotyros (panašiai kaip ir filosofijos) dėstytojai dažniau nei kitose disciplinose kreipiasi į studentus ne tik tam, kad praplėstų informacijos kontekstą, bet ir įtrauktų auditoriją, sukeltų reakciją į emocinį atsaką, integruotų humoro ar asmeninę patirtį. Pastabų vartosena tokiose situacijose atskleidžia gyvą, spontanišką akademinio bendravimo pobūdį: dėstytojai kreipiasi tiesiogiai, užduoda provokuojamus ar netikėtus klausimus, kurie stiprina tarpasmenį santykį ir padeda plėtoti įtraukų diskursą:

(34)

Dėstytojas:	*Tai va.* ***Jau egzaminai prasidėjo?***
Studentė:	*Taip*
Dėstytojas:	***Nu tai labai gerai. Tai labai fainai. Jūs labai fainai įdegus esate.***
Studentė:	*Ačiū.*
Dėstytojas:	***Gal buvot ištrūkus į pietus kur nors?***

Studentė: *Ne buvau prie Palangos and vandenlentės leidausi.*
Dėstytojas: ***Maniau atsakysite pas močiutę darže atokaitoje įdegiau.***
<studentai juokiasi>

(kalbv3)

Literatūros ir politikos moksluose interakcijos fazė yra ne taip išplėtota: abiejose disciplinose ji sudaro vidutiniškai apie 15 % dėstytojo ištartų žodžių. Šioje fazėje dominuoja trumpi, studentų supratimą tikrinantys klausimai, kurie padeda palaikyti nuolatinį ryšį su auditorija. Klausimų analizė parodė stiprų dėstytojų polinkį kalbinėmis priemonėmis kryptingai orientuoti studentus seminaro bei kurso eigoje, nuosekliai vedant juos per nagrinėjamų tekstų ir disciplinai aktualių reiškinių analizę, pagrįstą interpretacija (žr. 5.2.8 „Klausimai“).

Literatūros dėstytojų kalboje klausimų vartojimas dažnai derinamas su skatinimais atkreipti dėmesį į esminius momentus – tai būdinga interakcijos fazės struktūra, kuria užtikrinamas studentų įsitraukimas į teksto interpretavimo procesą:

(35) ***Nu paskaitykit va čia ta trečia pastraipa ir paskaitykit. Kaip jisai čia rašo paskaitykit. Ką daro vaidintojai? Tie aktoriai. Jie vaidmenis pateikia ar ne? Vaidina žiūrovams?*** *Jų dalyvavimą spektaklyje apibrėžia nebe tai kad į jį visiškai pasinertų.* ***Ar ne?*** *Mamontovas neturi tapti visiškai Hamletu. Ar tiksliau ne tik tai. O tai kad savo vaidmenį vaidintų turėdami galvoje spektaklio visumą. Kurioje tarsi ištirpti turi ne jie o žiūrovai.* ***Pagaunat kampą?*** *(litm3)*

Politikos moksluose interakcijos fazė pasižymi ypatingu dėmesiu kritiniam mąstymui. Šioje disciplinoje užfiksuotas didžiausias analitinį mąstymą skatinančių klausimų pasiskirstymas iš visų tirtų disciplinų (14 %), o atsakymą skatinančių klausimų vartojimas beveik du kartus dažnesnis nei kitose srityse (23 %). Interakcijos fazė čia dažniausiai derinama su kitomis mokymo fazėmis – pirmiausia su teorijos pristatymu, o kartais ir su vertinimo faze, kurioje pasėjama abejonė arba pasiūloma alternatyvi perspektyva. Tokiu atveju teorinė medžiaga ir vertinamosios pastabos tampa atspirties tašku tiesioginiam kreipimuisi į studentus, prašant jų suformuluoti mintį bei pateikti savo interpretaciją:

(36) *Konstruktyvistai vat šitoj vietoj absoliučiai priešingai negu primordialistai mano kad skirtumai yra ne priežastis smurto o pasekmė. Kad smurtas Tuos skirtumus išryškina. O ne atvirkščiai. Nebūtinai jie teisūs. Tai kokia galima būtų kritika tokiai pozicijai? (polm2)*

Taigi, nors literatūros ir politikos moksluose interakcijos fazės trukmė yra santykinai nedidelė, jos branduolį sudaro tiesioginis dėstytojo kreipimasis į

studentus ir klausimų seka, kuri skatina aktyvų dalyvavimą. Literatūros atveju tai – pagalba interpretuojant tekstą, o politikos moksluose – kritinės refleksijos inicijavimas ir argumentuotos nuomonės formulavimas.

5.1.3 Iliustravimo fazė

Iliustravimo fazė yra neatsiejama ir itin svarbi dėstytojų ir studentų sąveikos dalis. Ji apima dėstytojo pasakymus, kai teorinė informacija perteikiama aiškiais, konkrečiais ir lengvai suprantamais pavyzdžiais. Kadangi pavyzdžiai pateikiami siekiant palengvinti teorinės medžiagos supratimą, tekstyno duomenys rodo aiškią tendenciją: dėstytojai dažnai derina teorijos ar turinio perteikimą su iliustravimo faze. Perėjimas nuo teorijos prie iliustravimo dažniausiai aiškiai žymimas diskurso žymikliais, tokiais kaip *pavyzdžiui*, *tarkim(e), sakykim(e), sakysim(e), panašiai kaip*. Šie vienetai, mokslinėje literatūroje priskiriami *sisteminių žymiklių* (angl. *frame markers*) grupei, padeda aiškiau struktūruoti dėstytojo kalbą, bei užtikrina kur kas geresnį studentų informacijos suvokimą ir įsisavinimą (Chaudron, Richards 1986; Dunkel, Davis 1994; Flowerdew, Tauroza 1995; Eslami, Eslami-Rasekh 2007).

Taip pat verta atkreipti dėmesį, kad ši fazė dažnai pasireiškia kartu su interakcijos faze: pateikę realius pavyzdžius, dėstytojai siekia išsiaiškinti, ar studentai suprato pateiktą informaciją, skatindami juos įsitraukti į diskusiją. Kalbamą tendenciją iliustruoja toliau pateikiami kalbotyros pavyzdžiai: ši disciplina išsiskiria ryškiausiu dėstytojų polinkiu iliustruoti teorinę informaciją pavyzdžiais.

(37) **Dėstytojas**
<...> Fonemos statusas yra rimtas. Jeigu tu esi viso labo alofonas esi nerimtas. Nes alofonai?
Studentė:
Alofonai yra fonemų variantai tik tai jie gali būti vienomis aplinkybėmis vienokie o kitokiomis kitokie.
Dėstytojas:
Taip. Kitaip tariant čia vienos fonemos tokie du pavidalai ar ne? Gal ***panašiai kaip chameleonas prisitaiko prie prie prie aplinkos kai taip ir tie garsai ar ne?*** *<...> Tai kitaip tariant galvokit taip kad* ***sakom ant šitos kėdės žodžiu chameleonas gali būti ir raudonas ir žalias****. Tai aišku čia reikėtų sustatyt kaip nors kėdes ir mes žodžiu turime išsiaiškinti į ką jis sureagavo ar ne? <...> Suprantama?* ***Bet čia yra tas pats chameleonas kaip sakom.*** *(kalbv1)*

Kaip matome, dėstytojas pasitelkia metaforą apie chameleoną, kad paaiškintų fonemos ir alofono skirtumus, taip perkeldamas sudėtingą lingvistinę

koncepciją į kasdienį, lengviau suvokiamą kontekstą. Tokios metaforos ir palyginimai leidžia studentams geriau įsisavinti teorinę informaciją, vizualizuoti ją mintyse bei susieti su jau turimomis žiniomis. Pateiktame pavyzdyje matome ir siekį užmegzti ryšį su studentais: dėstytojas ne tik pateikia informaciją, ją iliustruoja pavyzdžiu, bet ir siekia įsitikinti, ar studentai viską suprato (šiuo atveju, užduodamas klausimus *„ar ne?“*, *„suprantama?“*). Tyrimo duomenys atskleidė, kad teorijos, iliustravimo ir interakcijos fazių derinimas sudaro ganėtinai tipišką dėstytojų kalbos struktūrą, kuri, kaip matome, padeda nuosekliai ir aiškiai perteikti teorinę informaciją ir palaikyti studentų įsitraukimą. Galima teigti, kad šis struktūrinis modelis stiprina teorinių žinių įsisavinimą ir gerina sąveiką tarp dėstytojų ir studentų.

Analizės rezultatai atskleidė, kad iliustravimo strategijos kiekvienoje disciplinoje yra adaptuojamos pagal akademinius siekius ir studentų poreikius, o pateikiami pavyzdžiai gali padėti geriau įsisavinti nagrinėjamas temas bei skatinti aktyvų dalyvavimą seminaruose. *VUSemCorp* duomenimis, iliustravimo fazė seminarų metu plačiausiai paplitusi kalbotyros, politikos mokslų ir komunikacijos mokslų dėstytojų kalboje. Kaip matysime iš toliau pateiktų pavyzdžių, šiose disciplinose aptariamų reiškinių iliustravimas yra itin svarbus dėstytojų kalboje, nes jis padeda studentams geriau suprasti teorines sąvokas, jas pritaikyti praktikoje bei įsitraukti į diskusijas.

Išanalizavus tekstyno duomenis matyti, kad kalbotyros seminaruose pagrindinis dėmesys skiriamas teoriniam pagrindui perteikti, todėl duodami pavyzdžiai orientuojami į kalbinių reiškinių iliustravimą paprastais, studentams gerai pažįstamais pavyzdžiais. Pastebėtina, kad kalbotyros dėstytojai sąmoningai stengiasi rinktis pavyzdžius, kurie atitiktų studentų kartos žinias apie pasaulį, taip skatindami jų įsitraukimą ir palengvindami abstrakčių sąvokų įsisavinimą:

(38) *Lietuvių kalboje. Žargonybės dažniausiai yra asimiliuotos.* ***Na sakysim svetimybės. <...> Na. Pavyzdžiui. Kokie gali būti? Stukačius. Chatinti. Neretai pavyzdžiui sutinkami kas dar? Ir sutrumpinimai. Pavyzdžiui tokie kaip dolcas*** *<...>* ***tas pats benzas. Egzas. Ir kas dar čia galima dar kokių? Na mokykloj turėjot matieką greičiausiai taip?*** *Tai vat čia yra na tokie sutrumpinimai. (kalbv2)*

Šiame pavyzdyje matome, kad dėstytojas ne tik pateikia teorinę informaciją apie žargonizmus, bet ir įtraukia studentus į diskusiją, skatindamas juos siūlyti papildomų pavyzdžių. Tokia strategija ne tik pagyvina seminarą, bet ir padeda studentams lengviau įsisavinti sąvokas, nes pavyzdžiai siejami su jų kasdienine kalbine patirtimi.

Komunikacijos moksluose pavyzdžiai pasitelkiami ne tik teorinėms sąvokoms paaiškinti, bet ir tam, kad studentai gebėtų atpažinti realius komunikacijos reiškinius savo aplinkoje. Dėstytojai iliustruoja diskutuojamas temas konkrečiais pavyzdžiais iš žiniasklaidos ir visuomenės gyvenimo:

(39) *Tai kas yra vadinama infortanija. Primenu šitą terminą. Jis atkeliavo iš praeito amžiaus. Turime tokių laidų nacionalinės ir komercinėje televizijoje* ***kaip kad seną tradiciją turinti „Be tabu“ ar „Kakadu“ laida kuri pramogos būdu iš tikrųjų pristato labai rimtus dalykus ir šaiposi iš labai rimtų dalykų arba pristato labai rimtą problemą klausiamaja forma pavyzdžiui****. <...> minkštoji galia. (komv3)*

Šiame pavyzdyje dėstytojas ne tik pateikia teorinę sąvoką („*infortanija*“), bet ir susieja ją su studentams pažįstamomis televizijos laidomis. Toks būdas padeda suprasti, kaip teorinės koncepcijos atsispindi realiame pasaulyje. Komunikacijos moksluose tokia strategija ypač reikšminga, nes šios disciplinos tikslas – išugdyti kritiškai mąstančius specialistus, gebančius analizuoti realius žiniasklaidos bei viešosios komunikacijos reiškinius.

Politikos mokslų seminaruose pavyzdžių naudojimas yra orientuotas ne tiek į teorinės medžiagos įsisavinimą, kiek į diskusijos plėtojimą ir kritinio mąstymo ugdymą. Dėstytojai kaip pavyzdžius neretai pateikia atviras problemas, skatina studentus kelti klausimus bei analizuoti įvairias aptariamo reiškinio perspektyvas:

(40) *Tai aš gal pabaigai norėčiau tokį bendresnį klausimą paliesti. Tai vis dėlto vis dėlto kiek iš tikrųjų jūs manote kad yra diskusijos dėl pilietybės. Tai pilietybės suteikimo taisyklių? Visų pirma diskusijos dėl dėl narystės tai yra dėl bendruomenės apibrėžimo dėl dėl tapatybės ir kiek tai yra kažkokių interesų padiktuotas dalykas?* ***Na imkime konkretų pavyzdį. Štai yra diskusija dėl dvigubos pilietybės Lietuvoje. Tai kiek šitoje diskusijoje svarbią reikšmę vaidina būtent argumentai dėl tapatybės? Kas yra Lietuvos. Kas yra lietuvių tauta? Pagal kokius kriterijus turėtų būti apibrėžiama ir panašiai ir kiek čia svarbūs yra interesai? Galbūt valstybės interesai kažkokių grupių interesai. Tai kas vis dėlto šitoj tarkim diskusijoje konkrečioj svarbiausia?*** *(polv2)*

Šiame pavyzdyje aiškiai matome, kad dėstytojas, pateikdamas realų pavyzdį – diskusiją dėl dvigubos pilietybės, siekia ne tiek įtvirtinti teorines žinias, kiek skatinti studentus diskutuoti ir argumentuoti savo nuomonę. Politikos moksluose tai ypač aktualu, nes ši disciplina orientuota į įvairių politinių procesų vertinimą ir analizę.

Iliustravimo fazė literatūros, filosofijos ir sociologijos seminaruose yra gerokai mažiau išplėtota. Tekstyno duomenys rodo, kad literatūros ir filosofijos seminaruose dėstytojai kur kas dažniau koncentruojasi į tekstų

interpretaciją, todėl tipinė dėstytojų taikoma strategija – diskurso struktūravimas ir informacijos apibendrinimas išvadomis. Šiose disciplinose pavyzdžių pateikimas nėra toks dažnas, nes interpretacija remiasi detaliu teksto nagrinėjimu, o ne iliustravimu reiškiniais iš išorinio konteksto.

Sociologijos seminaruose iliustravimo fazė taip pat sudaro menkesnę dėstytojų kalbos dalį seminarų metu. Galima daryti prielaidą, kad tai lemia stipri šios disciplinos orientacija į metodologinį tikslumą, teorinį abstraktumą ir empirinę analizę. Sociologijoje dėstytojų kalboje dominuoja konceptuali diskusija ir struktūruotas teorinių modelių perteikimas, todėl iliustravimas pavyzdžiais dažniausiai tampa nebe toks aktualus kaip kitose disciplinose. Nors sociologijos seminaruose pavyzdžių pasitaiko, tipiškai jie yra trumpi ir dažniausiai pateikiami kaip papildoma detalė metodologinėse diskusijose, o ne kaip pagrindinė aiškinimo strategija:

(41) *Jeigu ta erdvė vieša ir stebėjimas pats netrukdo jūsų kaip sakant pareigom. Galite jį daryti.* ***Kaip ir pavyzdžiui tarkim iš kokių kepyklose dirbusių ar ten parduotuvėse. Užsirašo keletą žodžių to stebėjimo metu ir tada bėga į tualetą užsirašinėti kas ten įvyko.*** *Tai kad jums nereikėtų tokių ekstremalių galbūt situacijų turėti kiek jum darbo aplinka leidžia. (socm2)*

Kaip iliustruoja pavyzdys, sociologijoje pavyzdžių pateikimas dažniausiai kyla iš poreikio iliustruoti mokslinio tyrimo procesą ir yra orientuotas į diskusijas apie tyrimuose taikomas metodologijas. Skirtingai nei komunikacijos, lingvistikos ar politikos moksluose, kur pavyzdžiai dažnai naudojami siekiant išryškinti teorines sąvokas ar paskatinti diskusijas, sociologijoje jie dažniau pasitelkiami kaip papildomas aiškinamasis įrankis disciplinai įprastoms metodinėms praktikoms paaiškinti. Gali būti, kad dėl to sociologijos seminaruose pavyzdžiai ir sudaro palyginti nedidelę dėstytojų kalbos dalį.

5.1.5 Vertinimo fazė

Vertinimo fazė visų tirtų disciplinų seminaruose sudaro palyginti nedidelę dalį, tačiau, kaip matysime toliau, ji yra išties reikšminga. Ši fazė gali būti nukreipta tiek į studentus, tiek į seminaro turinį, atliepdama skirtingas dėstytojų intencijas. Kaip matysime, vertinimo fazė padeda formuoti studentų supratimą, kritinį mąstymą ir įsitraukimą į akademinį diskursą.

Analizuojant vertinimo fazę įvairiose disciplinose, matyti bendra tendencija: seminaro pradžioje dėstytojai dažniausiai vertina pačią seminaro

temą ir mokomąją medžiagą, pristatydami ją kaip diskusijų pagrindą, pavyzdžiui:

(42) *Šiandien mes turime priešpaskutinę temą. Tai yra leksikologija.* ***Ganėtinai įdomi ir plati tema****. Taigi apie tai mes ir pakalbėsime. (kalbv2)*

(43) *Gerai tada turim tekstą.* ***Tai žodžiu pats tekstas įspūdingas tekstas ar ne? Jeigu jeigu skaitėt tai kažkas neįtikėtino.*** *(polv1)*

Vykstant seminarui, vertinimas dažniausiai nukreiptas į studentų pasakymus bei atliktus darbus, skatinant gilesnę analizę ir įsitraukimą:

(44) ***Tikėjausi kad čia kažkaip panagrinėsite truputį truputį geriau****. (litm3)*

Seminaro pabaigoje vertinimo fazė tipiškai apima refleksiją apie visą seminaro eigą, jo kokybę ir svarbiausius momentus:

(45) *Nu gerai am.* ***Aš manau kad bendras vaizdelis yra yra neblogas.*** *Ačiū jums visiems už tikrai įdėtas pastangas* ***galbūt vieniems kur kur mažiau tobulėti kitiems kur daugiau tobulėti.*** *(komv1)*

Kaip matome, vertinimo fazė dėstytojų kalboje atlieka kelias svarbias funkcijas, o jos pobūdis kinta priklausomai nuo vertinamo objekto – ar tai būtų seminaro tema, nagrinėjama medžiaga, ar studentų darbas seminaro metu. Pirmajame pavyzdyje matome vertinimą, nukreiptą į seminaro turinį:– dėstytojas vertina seminaro temą, šiuo atveju leksikologiją (42). Toks vertinimas seminaro pradžioje išryškina dėstytojo požiūrį į aptariamos temos reikšmingumą platesniame akademiniame kontekste ir akcentuoja esminius būsimos diskusijos aspektus.

Pavyzdys (43) rodo, kad vertinimo fazė gali būti nukreipta ne tik į seminaro temą, bet ir į specifinę kurso medžiagą – šiuo atveju konkretų seminarui skirtą tekstą. Vertinamas ne tik pats tekstas, bet ir jo reikšmė seminaro diskusijoje, kadangi studentai su juo susipažino iš anksto, o dabar jis tampa pagrindiniu analizės objektu. Emocinis ir hiperbolizuotas tonas („*kažkas neįtikėtino*“) sustiprina dėstytojo vertinimą ir išryškina aptariamo teksto svarbą plėtojamai seminaro diskusijai.

Kai vertinimo fazė nukreipiama ne į seminaro temą ar nagrinėjamą medžiagą, o į studentų darbą, ji įgyja kitokią paskirtį: vertinimu eksplicitiškai nurodoma, ar studentų darbas atitinka dėstytojo lūkesčius. (žr. 44). Pasakymas *„Tikėjausi, kad čia kažkaip panagrinėsite truputį truputį geriau“* nėra tik atsitiktinė pastaba, o aiškus signalas, rodantis, kad studentų analizė neatitiko tam tikrų lūkesčių. Tokiais vertinimais dėstytojas išryškina, kokią analizę

laiko išsamia ir argumentuota, o kokią – paviršutiniška ar nepakankamai išplėtota. Toks įvertinimas apibendrina kurso eigą ir eksplicitiškai įvertina studentų indėlį bei įdėtas pastangas. Taigi, dėstytojo vertinimas šiuo atveju yra svarbus akademinio diskurso elementas, leidžiantis eksplicitiškai išryškinti disciplinos reikalavimus, studentų darbo vertinimo kriterijus ir dėstytojo poziciją jų atliekamos analizės atžvilgiu.

Kitame pavyzdyje (45) vertinimo fazė aiškiai orientuota į viso kurso eigą ir studentų indėlį į jo sėkmę. Toks įvertinimas gali motyvuoti ir skatinanti studentus įsivertinti įgytų žinių kokybę ir dalyvavimo svarbą.

Taigi, vertinimo fazė seminaruose atlieka esminę orientacinę funkciją, suteikia studentams aiškų supratimą apie jų darbo kokybę, seminaro struktūrą ir disciplinos analizės standartus. Dėstytojo pasirinktas vertinimo pobūdis priklauso nuo jo intencijos: jis gali būti naudojamas studentams sudominti seminaro tema, išryškinti nagrinėjamo teksto svarbą, aiškiai įvardyti darbo trūkumus ar pateikti motyvuojančią refleksiją apie seminaro eigą. Visais atvejais ši fazė padeda ne tik organizuoti seminaro diskusiją, bet ir užtikrina, kad tiek tema, tiek studentų pastangos būtų įvertintos bei nukreiptos produktyvia linkme.

Discipliniu požiūriu matomos skirtingos kiekybinės ir kokybinės vertinimo fazės paplitimo tendencijos. Labiausiai vertinimo fazė išplėtota komunikacijos mokslų dėstytojų kalboje (16 %): tai lemia šios disciplinos seminarų pobūdis, kuriuose aptariamos studentų parengtos viešosios kalbos, žurnalistiniai tyrimai, straipsniai ir kiti darbai, kaip tai atskleidžia toliau pateikiamas pavyzdys:

(46) ***Žiūrėkit jūs kaip studentai maniau kad jūs galėtumėte būti na neįprasti neordinarūs.*** *Jūs gi galėjot tą <...> auditoriją skelti į įvairus dalykus.* ***Prieš tai buvusi kalba tarsi nu sakėm tikslinė auditorija tik tai nepasakėm toje pačioj kalboj truputį trūko to turinio.*** *(komv2)*

Pateiktas pavyzdys aiškiai rodo, kodėl komunikacijos mokslų dėstytojai linkę remtis vertinimo faze seminarų metu. Čia matome, kaip dėstytojas ne tik pastebi tam tikrus studentų parengtų viešųjų kalbų tobulintinus aspektus, bet ir svarsto, kas galėjo būti padaryta kitaip ir kokios galimybės nebuvo išnaudotos. Kadangi komunikacijos mokslų seminaruose dažniausiai buvo nagrinėjamos studentų parengtos viešosios kalbos, žurnalistiniai tyrimai, straipsniai, natūralu, kad vertinimo fazė išryškėjo kaip svarbi šios disciplinos dėstytojų kalbos dalis. Jie turi ne tik įvardyti stipriąsias ir silpnąsias studentų darbo puses, bet ir skatinti juos giliau analizuoti savo sprendimus, ieškoti alternatyvų ir geriau suprasti, kaip jų darbas veikia auditoriją.

Filosofijos seminaruose vertinimo fazė taip pat sudaro reikšmingą dėstytojų kalbos dalį ir atlieka svarbų vaidmenį, tačiau išsiskiria savo funkcija: čia ji pirmiausia orientuota į studentus ir veikia kaip grįžtamasis ryšys, padedantis jiems tiksliau formuluoti mintis ir geriau suprasti analizuojamus tekstus. Seminaro metu dėstytojai vertina studentų pasisakymus, atkreipia dėmesį į jų samprotavimo nuoseklumą, idėjų suderinamumą su nagrinėjamais šaltiniais, taip suteikdami aiškius orientyrus tolesnei diskusijai. Tokiu būdu vertinimo fazė tampa ne tik refleksijos, bet ir argumentavimo tobulinimo priemone. Tai atskleidžia šie pavyzdžiai:

(47) ***Nu čia aš gal sakyčiau kiek suveltai susakėt*** *<...>* ***Bet kito*** *<studento vardas>* ***puikus klausimas*** *<...>* ***Ir tada man atrodo*** *<kito studento vardas>* ***buvo geras atsakymas.*** *(filv1)*

Tyrimas parodė, kad filosofijos seminaruose vertinimas pirmiausia susijęs su studentų gebėjimu argumentuoti ir reflektuoti idėjas akademiniame kontekste. Pažymėtina, kad dėstytojai linkę leisti studentams patiems atpažinti savo loginio samprotavimo spragas ar esminius argumentacijos aspektus. Taigi, vertinimo fazė filosofijoje leidžia seminaro diskusijai nuolat vystytis, o studentams geriau suprasti, kaip formuluoti ir plėtoti filosofinius argumentus.

Politikos mokslų seminaruose vertinimo fazė taip pat sudaro reikšmingą dėstytojų kalbos dalį (vidutiniškai 13 %). Šioje fazėje politikos mokslų dėstytojai dažniausiai vertina politines ir visuomenines realijas, o ne studentų pasakymus ar darbą. Vertinimo fazė šios disciplinos seminarų metu tipiškai nukreipta į konkrečių autorių tekstų analizę, geopolitinių reiškinių vertinimą bei jų istorinius kontekstus. Tai atskleidžia ir toliau pateikti pavyzdžiai:

(48) ***Ir ir labai žiaurių yra pavyzdžių*** *pavyzdžiui iš iš Burundžio (polm2)*

(49) *Čia tas ryšys tarp migracijos ir pilietybės mums apskritai yra* ***įdomus*** *ir čia tikrai autorius skiria šiek tiek dėmesio būtent jam (polv2)*

Matyti, kaip politikos mokslų seminaruose vertinimo fazė susijusi su visai disciplinai aktualių klausimų analize. Šioje fazėje dėstytojai vertina ne tik konkrečius reiškinius, bet ir išryškina temas, kurios svarbios visai disciplinos bendruomenei, todėl turėtų būti aktualios ir studentams. Tai ypač matyti (49) pavyzdyje, kur dėstytojas akcentuoja migracijos ir pilietybės ryšį kaip seminaro diskusijos elementą, taip nukreipdamas studentų dėmesį į esminius analizės aspektus.

Sociologijoje, literatūroje ir kalbotyroje vertinimo fazė yra palyginti menkai išplėtota. Tai gali lemti kelios priežastys. Literatūros seminarų analizė

parodė, kad šios disciplinos dėstytojų kalba labiau remiasi literatūros kūrinių analize, kuri tipiškai perteikiama turinio / teorijos fazėje ir užtvirtinama išvadų fazėje. Kalbotyroje ir sociologijoje vertinimo fazė taip pat ne taip išreikšta, nes, kaip rodo *VUSemCorp* duomenys, šių disciplinų dėstytojai daugiausia dėmesio skiria dalyko turiniui perteikti turinio / teorijos fazėje, kurią papildo iliustravimo fazėje pateikiami pavyzdžiai. Tuo tarpu pati vertinimo fazė, kai ji nukreipta į studentų darbą seminarų metu, dažniausiai apsiriboja trumpais, glaustais pasakymais, kaip rodo pateiktas pavyzdys:

(50) *Taip. Nes keičiasi kultūrinis kontekstas.* ***Teisingai****. Dar kokių ideas?* (*kalbv2*)

Šis pavyzdys gerai iliustruoja, kaip kalbotyros seminaruose vertinimo fazė neretai pasireiškia tik lakoniškais dėstytojo patvirtinimais ar paskatinimais. Kaip ir sociologijoje, čia nėra išsamesnio analizavimo ar gilesnio argumentų nagrinėjimo, būdingo, pavyzdžiui, filosofijos ar komunikacijos mokslų seminarams. Vertinimo fazė čia fragmentiškai įsiterpia į seminaro eigą kaip esminių minčių užtvirtinimas arba diskusijos paskatinimas ir todėl nėra pagrindinis dėstytojų kalbos struktūrinis elementas.

5.1.6 Išvadų fazė

Išvadų fazė, lyginant su kitomis, yra viena rečiausių dėstytojų kalboje. Tyrimo duomenimis, ji sudaro tik nedidelę dalį dėstytojo kalbos: nuo 1 % kalbotyroje iki 19 % literatūroje. Dažniausiai išvadų fazė fiksuojama literatūros (19 %) ir filosofijos (15 %) seminaruose, kiek rečiau – politikos moksluose (10 %), o mažiausiai – kalbotyroje (1 %) ir komunikacijos moksluose (3 %).

Ši disproporcija sietina su disciplinų turinio pobūdžiu ir vyraujančiais analizės metodais. Humanitariniuose moksluose – ypač literatūroje ir filosofijoje – bei politikos moksluose seminarai dažnai grindžiami tekstų ir reiškinių interpretacija, o ne empirinių duomenų analize, todėl svarbus ne tik turinio perteikimas, bet ir subjektyvios interpretacijos akcentavimas, apibendrinimas bei pakartojimas. Filosofijos seminaruose tai pasireiškia aptariant įvairias sąvokas, tokias kaip *žmogaus būtis*, *tiesa*, *prasmė*; literatūros seminaruose – *žmogaus tragiškumas*, *simboliai*, *pasakojimo perspektyvos*; politikos mokslų seminaruose – *pilietiškumo*, *laisvės*, *valdžios* sampratos ir interpretaciniai jų skirtumai. Kadangi dirbama su abstrakčiomis sąvokomis, kuriose tipiškai nėra aiškaus „teisingo“ atsakymo, dėstytojai gali jausti poreikį viso seminaro metu nuolat užtvirtinti plėtojamos diskusijos išvadas: jas paryškinti, pabrėžti, kartais pakartoti, kad auditorija išsineštų aiškiausią įmanomą interpretacinį branduolį:

(51) *Čia galima būtų interpretuoti ir ir bendriau bet kokiu atveju* ***bet tikriausiai čia būtų*** *<studentės vardas>* ***pastebėjimas man atrodo čia toks autobiografinis. Intertekstas čia bus kažkas.*** *Taip įtarčiau ne? (litm2)*

(52) *Diplomatija ir visa kita. Kartu ir matyt kariniai dalykai bet atskirai nekalbama apie apie karinių išlaidų didinimą. <...>* ***Tai va tai tokia yra Vokietijos užsienio politika jos dinamika pastaraisiais. Ne tik dešimtmečiais bet ir amžiais jau turbūt galima pasakyt. Ir tai yra turbūt atsakymas kodėl Vokietija nėra didžioji valstybė kaip kitos. Susilaikymas. Ypatingai didelis atsargumas ir nenoras rizikuoti ir nenoras užminti kitoms didžiosioms galioms ant kojų. Tai va čia yra matyt tas pagrindinis barjeras kurio vokiečiai ne nenori peržengti ir greičiausiai neperžengs dar artimiausiu metu.*** *(polv3)*

Kaip atsispindi ir pateiktuose pavyzdžiuose (51–52), minėtose disciplinose išvadų fazė glaudžiai siejama su sąšvelnių vartosena. Analizė parodė, kad būtent literatūros, filosofijos ir politikos mokslų dėstytojai dažnai pasitelkia sąšvelnius (pvz., *galbūt, matyt, tikriausiai, man atrodo, tarsi, greičiausiai*), švelnindami savo poziciją, atverdami dialogą ir pabrėždami, jog pateikiamas apibendrinimas grindžiamas subjektyvia interpretacija (žr. 5.2.1 „Sąšvelniai“). Tokia strategija sudaro diskursines prielaidas ne tik pateiktoms išvadoms pristatyti, bet ir jų kritiniam vertinimui bei alternatyvios pozicijos formulavimui.

Kalbotyroje, sociologijoje ir komunikacijos moksluose išvadų fazė pasitaiko gerokai rečiau – atitinkamai tik 1 %, 4 % ir 3 % dėstytojo ištartų žodžių. Šiose disciplinose seminaro turinys dažniau orientuotas į empirinės medžiagos analizę, metodologinių aspektų aiškinimą ar konkrečių užduočių atlikimą, todėl diskusijos dažniausiai baigiamos ne išsamiu apibendrinimu, o užduoties rezultato konstatavimu arba perėjimu prie kitos temos. Tokiu atveju užbaigimo funkciją neretai perima diskurso struktūravimo fazė, kurioje nurodomi tolesni žingsniai ar aptariama darbo eiga:

(53) *Vieni žodžiai buvo taikliai sukurti lietuvių kalboje. Kiti kaip matote kaip tie veizolai ar kas ten tie akiniai. Kiti neprigijo. Natūralu. Nes žmonija arba priima arba nepriima.* ***Geri žodžiai yra tie kurie yra nepadaryti neturaliai ir tinkamomis darybos priemonėmis.*** *Na šiuo atveju. Visu pirmiausia čia šaknis „nykas“ aš nežinau ar čia populiari populiarus darybinis sufiksas. Man atrodo ne. Gerai tai. Purizmą išsiaiškinome dabar prieikime prie vertinių (kalbv2)*

Šiame pavyzdyje sakinio *„Geri žodžiai yra tie kurie yra nepadaryti neturaliai ir tinkamomis darybos priemonėmis“* funkcija yra apibendrinti prieš tai išsakytas pastabas ir išvesti bendrą taisyklę. Tai išvada, tačiau ji pateikiama gan glaustai ir užtikrintai, be papildomos interpretacijos ar sąšvelnių, būdingų filosofijos, literatūros ar politikos mokslų seminarams. Dėstytojas greitai

pereina prie naujos temos (t. y. vertinių), todėl išvadų fazė čia yra ne tik trumpesnė, bet ir mažiau akcentuota.

Be to, minėtose disciplinose vyrauja mažiau abstraktūs seminarinių diskusijų objektai: kalbotyroje daugiausia analizuojamos kalbos struktūros ir teoriniai terminai, sociologijoje – konkrečių tyrimų metodai ir empiriniai duomenys, komunikacijos moksluose – institucijų ir žiniasklaidos sąveikos modeliai, informacijos sklaidos mechanizmai, įtikinamos retorikos formos, skirtingi komunikacijos produktai bei jų pateikimo būdai. Kadangi tokio pobūdžio turinys paprastai reikalauja tikslaus, o ne interpretacinio apibendrinimo, išvadų fazė čia natūraliai užima mažesnę dalį diskurso.

5.2 Dėstytojų pozicijos ir santykio su adresatu raiška (mikroaspektas)

Kalbėtojo pozicijos ir santykio su adresatu žymikliai visose disciplinose sudaro reikšmingą dėstytojų sakytinės akademinės kalbos dalį. Jų vartosena leidžia dėstytojų sakytinę akademinę kalbą apibūdinti ne tik kaip dalyko turinio perteikimo, bet ir kaip akademinės sąveikos kūrimo priemonę: dėstytojai joje reiškia epistemines ir vertinamąsias pozicijas, reguliuoja teiginių kategoriškumą, palaiko santykį su studentais, orientuoja jų dėmesį ir organizuoja bendrą seminaro veiklą. Siekiant apibendrinti šių žymiklių pasiskirstymą humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose, 5 lentelėje pateikiami absoliutūs ir normalizuoti dažniai.

5 lentelė. *Dėstytojų pozicijos ir santykio su adresatu žymiklių absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

	HUMANITARIANIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
Kalbėtojo pozicijos žymikliai	**2386 (69,3)**	**2,804 (66,65)**	**2,568 (66,78)**	**2,063 (65,04)**	**2,658 (73,29)**	**1,963 (72,25)**	**14,442 (68,74)**
Sąšvelniai	950 (27,59)	978 (23,25)	814 (21,17)	945 (29,79)	948 (26,14)	466 (17,16)	5101 (24,28)
Savęs įvardijimas	691 (20,07)	786 (18,68)	926 (24,09)	576 (18,16)	564 (15,55)	782 (28,79)	4325 (20,59)
Pasakymą stiprinantys žymikliai	394 (11,44)	613 (14,57)	469 (12,20)	267 (8,42)	705 (19,44)	405 (14,91)	2853 (13,60)
Vertinamieji žymikliai	351 (10,19)	427 (10,15)	359 (9,34)	275 (8,67)	441 (12,16)	310 (11,41)	2163 (10,30)
Santykio su adresatu žymikliai	**3103 (90,11)**	**3747 (89,07)**	**3422 (89,02)**	**3000 (94,56)**	**2668 (73,57)**	**2606 (95,95)**	**18,546 (88,28)**
Klausytojo įvardijimas	1287 (37,38)	1660 (39,46)	1689 (43,93)	1167 (36,79)	1357 (37,42)	1484 (54,63)	8644 (41,14)
Klausimai	1144 (33,22)	1293 (30,73)	949 (24,68)	1202 (37,89)	835 (23,03)	584 (21,5)	6007 (28,61)
Skatinimai	526 (15,28)	609 (14,47)	556 (14,46)	472 (14,88)	304 (8,38)	404 (14,87)	2871 (13,66)
Pastabos	101 (2,94)	131 (3,1)	105 (2,73)	69 (2,17)	92 (2,54)	51 (1,86)	549 (2,61)
Nuorodos į bendrąsias žinias	45 (1,3)	54 (1,28)	123 (3,2)	90 (2,84)	80 (2,2)	83 (3,06)	475 (2,26)
Iš viso:	**5489 (159,43)**	**6551 (155,73)**	**5990 (155,80)**	**5063 (159,59)**	**5326 (146,86)**	**4569 (168,20)**	**32,988 (157,02)**

5 lentelės duomenys rodo, kad visame tekstyne santykio su adresatu žymikliai vartoti dažniau nei kalbėtojo pozicijos žymikliai: jų normalizuotas dažnis siekia atitinkamai 88,28 ir 68,74 atvejo 1000 žodžių. Tai leidžia teigti, kad sakytinis dėstytojų diskursas yra gan stipriai orientuotas į sąveikos su auditorija palaikymą: studentų įtraukimą, dėmesio valdymą, supratimo tikrinimą ir seminaro eigos organizavimą. Kalbėtojo pozicijos žymikliai, nors pavartoti rečiau, yra svarbūs, nes leidžia dėstytojams švelninti arba stiprinti teiginius, reikšti vertinimą ir eksplikuoti savo poziciją. Bendras abiejų žymiklių grupių dažnis didžiausias komunikacijos moksluose (168,20), kiek mažesnis sociologijoje (159,59) ir filosofijoje (159,43), dar šiek tiek mažesnis kalbotyroje (155,80) ir literatūroje (155,73), o mažiausias – politikos moksluose (146,86)[49]. Tai rodo, kad skirtingose disciplinose kalbėtojo pozicionavimas ir santykio su auditorija konstravimas realizuojamas nevienodu intensyvumu, o šie skirtumai iš esmės atspindi disciplinai būdingus žinojimo konstravimo, argumentavimo ir studentų įtraukimo būdus.

Kalbėtojo pozicijos žymiklių dažnis tarp disciplinų pasiskirstė netolygiai: dažniausiai jie vartoti politikos moksluose (73,29) ir komunikacijos moksluose (72,25), o rečiausiai – sociologijoje (65,04)[50]. Vis dėlto šis pasiskirstymas nerodo nuoseklios humanitarinių ir socialinių mokslų priešpriešos: socialiniuose moksluose išryškėja ir didžiausi, ir mažiausi kalbėtojo pozicijos žymiklių dažniai, o humanitarinių mokslų disciplinos užima tarpinę padėtį. Politikos mokslų išskirtinumą pirmiausia lėmė pasakymą stiprinantys žymikliai: jų dažnis šioje disciplinoje didžiausias (19,44), o sociologijoje – mažiausias (8,42; LL = 152,51). Politikos moksluose taip pat dažniau vartoti vertinamieji žymikliai (12,16), palyginti su mažiausiu jų dažniu sociologijoje (8,67; LL = 20,05), todėl šios disciplinos dėstytojų kalboje pozicija dažniau reiškiama stiprinant argumentus, išryškinant politinių ir socialinių reiškinių reikšmingumą ir vertinant jų interpretacijas. Komunikacijos moksluose aukštą bendrą dažnį daugiausia lėmė dažnas savęs įvardijimas: šios kategorijos dažnis čia buvo didžiausias (28,79). Kaip matysime toliau (žr. skyrių 5.2.4 „Savęs įvadijimas“), tai sietina su praktiniu ir normatyviniu komunikacijos mokslų pobūdžiu, nes dėstytojai seminarų metu labai aiškiai žymi subjektyvų požiūrį į tinkamus ar taisytinus komunikacinius sprendimus, struktūruoja užduotis, komentuoja studentų darbus, ir t. t.

[49] Lyginant didžiausiu ir mažiausiu dažniu išsiskiriančias disciplinas, skirtumas tarp komunikacijos ir politikos mokslų yra statistiškai reikšmingas (LL = 53,38).

[50] Lyginant didžiausiu ir mažiausiu dažniu išsiskiriančias disciplinas, skirtumas tarp politikos mokslų ir sociologijos yra statistiškai reikšmingas (LL = 17,95).

Humanitarinėse disciplinose bendras kalbėtojo pozicijos žymiklių dažnis buvo kiek mažesnis nei politikos ar komunikacijos moksluose. Kaip rodo toliau pateikiami tyrimo rezultatai, filosofijoje, literatūroje ir kalbotyroje dėstytojų pozicija dažniau reiškiama ne stiprinant teiginius ar eksplikuojant dėstytojo vaidmenį, bet palaikant interpretacinį atvirumą ir švelninant teiginių kategoriškumą (žr. skyrių „5.2.1 „Sąšvelniai“). Taigi mažesnį humanitarinių disciplinų bendrą dažnį daugiausia lemia retesnė pasakymą stiprinančių, vertinamųjų žymiklių ar savęs įvardijimo vartosena, tačiau kalbėtojo pozicijos raiška išlieka reikšminga dialogo atvirumo palaikymo atžvilgiu.

Santykio su adresatu žymiklių dažnis taip pat pasiskirstė nevienodai: dažniausiai jie vartoti komunikacijos moksluose (95,95) ir sociologijoje (94,56), o rečiausiai – politikos moksluose (73,57)[51]. Komunikacijos moksluose santykio su adresatu žymiklių dažnį daugiausia lėmė dažniau nei kitose disciplinose užfiksuotas klausytojo įvardijimas (54,63). Kaip matysime toliau (žr. skyrių 5.2.5 „Klausytojo įvardijimas“), komunikacijos mokslų dėstytojai dažniau tiesiogiai kreipiasi į studentus organizuodami praktines veiklas ir teikdami grįžtamąjį ryšį. Sociologijoje aukštą santykio su adresatu raiškos dažnį labiausiai lemia klausimai: jų dažnis čia buvo didžiausias (37,89). Sociologijos seminaruose studentų įtraukimas daugiausia realizuotas klausimais, kuriais tikrinamas supratimas, skatinamas teorinių sąvokų taikymas, metodologinis svarstymas ir socialinių reiškinių analizė.

Humanitarinių mokslų disciplinose bendras santykio su adresatu žymiklių dažnis buvo gana tolygus ir artimas bendram tekstyno vidurkiui: filosofijoje jis siekė 90,11, literatūroje – 89,07, kalbotyroje – 89,02. Nors šie dažniai mažesni nei komunikacijos moksluose ar sociologijoje, humanitarinėse disciplinose santykis su adresatu kuriamas nuosekliai, tik kitomis priemonėmis. Filosofijoje kaip esminiai santykio su adresatu žymikliai išryškėjo klausimai (33,22) ir skatinimai (15,28), palaikantys interpretacinį dialoginį filosofijos seminarų pobūdį. Literatūroje ryškus klausimų (30,73), klausytojo įvardijimo (39,46) ir pastabų (3,10) vartojimas, ypač orientuojant studentus, kai interpretuojami tekstai, ar palaikant dialogą tarp dėstytojų ir studentų. Kalbotyroje išryškėjo klausytojo įvardijimas (43,93) ir nuorodų į bendrąsias žinias (3,20) pavartojimas. Šios priemonės tipiškai pasitelkiamos studentų dėmesiui nukreipti į konkrečius kalbinės analizės aspektus, tikslinti aptariamus reiškinius ir išryškinti sisteminį jų pagrįstumą. Politikos moksluose santykio su adresatu žymiklių vartota mažiausiai: pastarąją aplinkybę daugiausia lėmė retesnė klausimų (23,03) bei

[51] Lyginant didžiausiu ir mažiausiu dažniu išsiskiriančias disciplinas, skirtumas tarp komunikacijos ir politikos mokslų yra statistiškai reikšmingas (LL = 100,93).

skatinimų (8,38) vartosena. Tai patvirtina ir toliau pateikiami tyrimo rezultatai, kurie patvirtina, kad politikos mokslų seminaruose dėstytojai rečiau tiesiogiai linkę valdyti studentų dėmesį ar veiksmus (žr. skyrių 5.2.7 „Skatinimai“), o daugiau orientuojasi į turinio aiškinimą, platesnio konteksto pateikimą ir analitinio komentaro plėtojimą. Rečiau vartojamos kategorijos taip pat papildo disciplininių skirtumų vaizdą: pastabų daugiausia fiksuota literatūroje (3,10), mažiausia – komunikacijos moksluose (1,86; LL = 10,06), o nuorodų į bendrąsias žinias daugiausia vartota kalbotyroje (3,20), mažiausia – literatūroje (1,28; LL = 34,28). Taigi žvelgiant į santykio su adresatu raišką, humanitarinės disciplinos neišsiskiria didžiausiais bendrais dažniais, tačiau jose aiškiai matyti interpretacinį dialogą, bendrą svarstymą ir analitinį orientavimą palaikančių priemonių svarba.

Taigi, tyrimo duomenys leidžia iš esmės daryti prielaidą, kad disciplinų skirtumai pirmiausia atsiskleidžia ne per bendrą humanitarinių ir socialinių mokslų priešpriešą, bet per konkrečioms disciplinoms būdingus kalbėtojo pozicionavimo ir auditorijos įtraukimo būdus. Tolesniuose poskyriuose minėtos tendencijos bus detalizuojamos analizuojant atskiras žymiklių kategorijas.

5.2.1 Sąšvelniai

Tyrimo duomenys atskleidė, kad sąšvelniai yra dažniausia kalbėtojo pozicijos žymiklių grupė dėstytojų kalboje. Jų vartosena yra reikšminga visų tirtų disciplinų dėstytojų kalbos dalis, o bendras normalizuotas dažnis tekstyne siekia 24,28. Didžiausią dalį sudaro prieveiksmiai ir aplinkybiniai žodžiai (15,99), kurie suteikia išsakomai pozicijai lankstumo bei padeda išvengti kategoriškumo (pvz., *iš esmės, gal*). Leksiniai veiksmažodžiai (*atrodyti, manyti, sakyti*) sudaro mažesnę dalį (5,83), bet jie ypač reikšmingi žymint subjektyvią nuomonę, atsargumą ir galimos interpretacijos ribas. Modaliniai veiksmažodžiai vartojami dar rečiau (1,04), tačiau būtent jie dėstytojų pasitelkiami siekiant išlaikyti balansą tarp tikrumo ir lankstumo, kartu apsaugant savo poziciją nuo kategoriškumo. Nors jų dažnis yra gerokai mažesnis nei prieveiksmių (15,99) ar leksinių veiksmažodžių (5,83), jie ryškiausiai atlieka specifinę episteminių reikšmių perteikimo funkciją ir taip prisideda prie bendro sakytinio akademinio diskurso neapibrėžtumo bei atsargumo raiškos. Būdvardžiai taip pat pasitaiko dėstytojų kalboje, tačiau sudaro nedidelę visų sąšvelnių dalį (normalizuotas dažnis – 1,30). Dėstytojai poziciją švelnina ir daiktavardžiais – jie vartoti itin retai (0,12).

6 lentelė. *Sąšvelnių absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

	HUMANITARIANIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
Preiveiksmiai ir aplinkybiniai žodžiai	648 (18,82)	673 (16,0)	437 (11,37)	610 (19,23)	674 (18,59)	317 (11,67)	3359 (15,99)
Leksiniai veiksmažodžiai	192 (5,58)	202 (4,8)	283 (7,36)	277 (8,73)	174 (4,8)	96 (3,53)	1224 (5,83)
Būdvardžiai	58 (1,68)	73 (1,74)	33 (0,86)	20 (0,63)	59 (1,63)	31 (1,14)	274 (1,30)
Modaliniai veiksmažodžiai	48 (1,39)	28 (0,67)	57 (1,48)	35 (1,1)	32 (0,88)	19 (0,7)	219 (1,04)
Daiktavardžiai	4 (0,12)	2 (0,05)	4 (0,1)	3 (0,09)	9 (0,25)	3 (0,11)	25 (0,12)
Iš viso:	950 (27,59)	978 (23,25)	814 (21,17)	945 (29,79)	948 (26,14)	466 (17,16)	5101 (24,28)

Sąšvelnių dažnis tirtuose seminaruose skiriasi priklausomai nuo disciplinos. Didžiausias normalizuotas dažnis fiksuotas sociologijos dėstytojų kalboje (29,79), mažiausias – komunikacijos mokslų (17,16). Filosofijoje sąšvelnių dažnis siekia 27,59, politikos moksluose – 26,14, o literatūroje ir kalbotyroje yra mažesnis (atitinkamai 23,25 ir 21,17). Apskritai humanitariniuose moksluose dažnis pasiskirsto tolygiau, o socialiniuose moksluose matyti didesnė sąšvelnių kategorijų variacija.

Kaip matysime toliau, sąšvelnių dažnio ir struktūrinė variacija gali būti siejama su tirtų disciplinų akademinio diskurso pobūdžiu ir argumentavimo praktika. Disciplinose, kuriose vyrauja interpretacinė analizė (filosofija, literatūra), sąšvelniai pirmiausia padeda palaikyti kalbinės sąveikos dialogiškumą, o labiau metodologiškai ir empiriškai grįstose srityse (kalbotyra, sociologija) išryškėja leksinių veiksmažodžių vaidmuo. Politikos ir komunikacijos moksluose sąšvelnių funkcija yra mišri: tipiškai jie vartojami teoriniams apibendrinimams švelninti ir lanksčiau praktiniams pavyzdžiams perteikti. Šias įžvalgas toliau pagrįs išsamesnė kiekybinė ir kokybinė analizė, kurioje sąšvelniai nagrinėjami atskirai pagal grupes ir pragmatines funkcijas skirtingose disciplinose.

5.2.1.1 Prieveiksmiai ir aplinkybiniai žodžiai

Tekstyno duomenimis, dažniausiai dėstytojai prieveiksmius ir aplinkybinius žodžius vartoja neapibrėžtumui žymėti (6,84). Šiek tiek rečiau užfiksuota episteminį modalumą perteikiančių prieveiksmių ir aplinkybinių žodžių vartosena (5,61). Sąšvelniai, perteikiantys epistemiškumą ir evidencialumą, sudaro mažiausią prieveiksmių ir aplinkybinių žodžių, vartotų dėstytojų kalboje, dalį (3,54). Šios grupės sąšvelnių dažnis ir pasiskirstymas tirtų disciplinų atžvilgiu pateiktas 7 lentelėje.

7 lentelė. *Neapibrėžtumo, epistemininių ir epistemininių-evidencinių prieveiksmių ir aplinkybinių žodžių, švelninančių kalbėtojo poziciją, žymiklių absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

	HUMANITARINIAI MOKSLAI			**SOCIALINIAI MOKSLAI**			**Iš viso:**
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
Neapibrėž-tumo	206 (5,98)	281 (6,68)	162 (4,21)	297 (9.36)	350 (9,65)	142 (5,23)	1438 (6,84)
Episteminiai	237 (6,88)	222 (5,28)	200 (5,20)	200 (6,30)	198 (5,46)	121 (4,45)	1178 (5,61)
Episteminiai -evidenciniai	205 (5,95)	170 (4,04)	75 (1,95)	113 (3,56)	126 (3,47)	54 (1,99)	743 (3,54)
Iš viso:	**648 (18,82)**	**673 (16)**	**437 (11,37)**	**610 (19,23)**	**674 (18,59)**	**317 (11,67)**	**3,359 (15,99)**

Toks prieveiksmių ir aplinkybinių žodžių, vartotų dėstytojų pozicijai švelninti, pasiskirstymas tarp tiriamų disciplinų bent iš dalies gali būti nulemtas skirtingo jų pobūdžio ir metodologinių ypatumų. Kaip matyti, didžiausias neapibrėžtumą žyminčių prieveiksmių ir aplinkybinių žodžių vartojimo dažnis užfiksuotas politikos (9,65) ir sociologijos (9,39) mokslų dėstytojų kalboje. Šie kalbiniai vienetai, tarp kurių reikšmingą dalį sudaro žymikliai, vartojami įvairiems skaičiams modifikuoti (kiekiai, datos ir kt.), ypač pravartūs politikos mokslų ir sociologijos srityse, kadangi argumentuodami savo poziciją, dėstytojai labiau linkę remtis faktine informacija ir statistika, palyginti su humanitariniais mokslais. Labiau introspekcija grindžiamose disciplinose (filosofijoje, literatūroje) dažniau vartojami episteminiai ir episteminiai-evidenciniai žymikliai, leidžiantys subtiliai reikšti nuomonę ir išlaikyti atsargumą.

Neapibrėžtumą žymintys prieveiksmiai ir aplinkybiniai žodžiai dėstytojų kalboje sudaro gausiausią sąšvelnių, išreikštų prieveiksmiais ir

aplinkybiniais žodžiais, grupę. Vartodami šiuos vienetus, kalbėtojai nevertina propozicijos turinio ir jo atitikimo tikrovei laipsnio, o veikiau siekia išvengti tikslumo, teiginio kategoriškumo bei apsidrausti, sumažinant atsakomybę už absoliutų jos teisingumą ar tikslumą (Hyland 2001: 301). Tai ypač svarbu, kai trūksta tikslių duomenų arba kategoriška pozicija būtų netikslinga ir trukdytų dialogui. Spontaniškai kalbėdami, ypač seminaruose, dėstytojai dažnai improvizuoja ir greitai reaguoja į klausimus, todėl šie vienetai padeda atsargiau formuluoti mintis, sumažinti faktinių klaidų riziką ir palikti erdvės vėliau patikslinti ar papildyti išsakytas idėjas:

(54) *Bet **kažkaip** ne man atrodo kad tik tos dvi premijos buvo įteiktos <...>(litm2)*

Pagal atliekamas pragmatines funkcijas, visi neapibrėžtumo prieveiksmiai ir aplinkybiniai žodžiai suskirstyti į išlygos, neapibrėžto laipsnio ir aproksimatorius. Jų dažnis ir pasiskirstymas tirtose disciplinose pateiktas 8 lentelėje.

8 lentelė. *Neapibrėžtumo prieveiksmių ir aplinkybinių žodžių absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

Žymiklis	**HUMANITARNIAI MOKSLAI**			**SOCIALINIAI MOKSLAI**			**Iš viso:**
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
Išlygos							
iš esmės	3 (0,09)	10 (0,24)	2 (0,05)	51 (**1,61**)	64 (**1,77**)	17 (0,63)	147 (0,70)
bent (jau)	19 (**0,55**)	17 (0,40)	14 (0,36)	14 (0,44)	28 (**0,77**)	9 (0,33)	101 (0,48)
kažkaip	31 (**0,90**)	40 (**0,95**)	14 (0,36)	6 (0,19)	6 (0,17)	3 (0,11)	100 (0,48)
kaip ir	9 (0,26)	9 (0,21)	8 (0,21)	12 (0,38)	28 **(0,77)**	5 (0,18)	71 (0,34)
tam tikra prasme	14 (0,41)	7 (0,17)	1 (0,03)	4 (0,13)	23 **(0,63)**	1 (0,04)	50 (0,24)
panašiai	2 (0,06)	5 (0,12)	4 (0,10)	13 (0,41)	17 **(0,47)**	3 (0,11)	44 (0,21)
ne visai	4 (0,12)	7 (0,17)	6 (0,16)	10 **(0,32)**		4 (0,15)	31 (0,15)
vos ne	6 (0,17)	3 (0,07)	7 **(0,18)**	5 (0,16)	3 (0,08)	5 **(0,18)**	29 (0,14)
iš dalies	1 (0,03)	5 (0,12)	6 (0,16)	9 **(0,28)**	7 (0,19)	1 (0,04)	29 (0,14)
iš principo	8 (0,23)	2 (0,05)		1 (0,03)	8 (0,22)	3 (0,11)	22 (0,10)
savotiškai	12 **(0,35)**	1 (0,02)			3 (0,08)	3 (0,11)	19 (0,09)
praktiškai	2 (0,06)	2 (0,05)	4 (0,10)	2 (0,06)	6 (0,17)	1 (0,04)	17 (0,08)
daugmaž		5 (0,12)	1 (0,03)	6 **(0,19)**	1 (0,03)		13 (0,06)

Žymiklis	HUMANITARNIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
daugiau mažiau	1 (0,03)			1 (0,03)	5 **(0,14)**		7 (0,03)
dalimi			1 (0,03)	2 (0,06)	1 (0,03)	2 **(0,07)**	6 (0,03)
kažkas tokio	3 **(0,09)**		2 (0,05)			1 (0,04)	6 (0,03)
ne iki galo			1 (0,03)		3 (0,08)	1 (0,04)	5 (0,02)
kažkas panašaus		2 (0,05)	2 (0,05)	1 (0,03)			5 (0,02)
pagrinde	1 (0,03)				2 (0,06)		3 (0,01)
sąlyginai			1 (0,03)			2 (0,07)	3 (0,01)
ant ribos						2 (0,07)	2 (0,01)
kažkas (iš to)			1 (0,03)	1 (0,03)			2 (0,01)
faktiškai	1 (0,03)		1 (0,03)				2 (0,01)
panašiau		1 (0,02)		1 (0,03)			2 (0,01)
maždaug taip	1 (0,03)						1 (0,00)
nevisiškai						1 (0,04)	1 (0,00)
kažkokia prasme		1 (0,02)					1 (0,00)
principe					1 (0,03)		1 (0,00)
Iš viso išlygos:	**118 (3,43)**	**117 (2,78)**	**76 (1,98)**	**139 (4,38)**	**206 (5,68)**	**64 (2,36)**	**720 (3,43)**
Neapibrėžto laipsnio							
šiek tiek	25 (**0,73**)	19 (0,45)	6 (0,16)	29 (**0,91**)	25 (0,69)	15 (0,55)	119 (0,57)
gana	3 (0,09)	32 (**0,76**)	8 (0,21)	20 (0,63)	16 (0,44)	3 (0,11)	82 (0,39)
nelabai	3 (0,09)	15 (0,36)	15 (0,39)	19 (**0,60**)	17 (**0,47**)	12 (0,44)	81 (0,39)
truputį	8 (0,23)	27 (0,**64**)	17 (**0,44**)	8 (0,25)	4 (0,11)	6 (0,22)	70 (0,33)
pakankamai	9 (0,26)	3 (0,07)	2 (0,05)	26 (0,**82**)	21 (**0,58**)	5 (0,18)	66 (0,31)
truputėlį	8 (0,23)	11 (0,26)	7 (0,18)	7 (0,22)	8 (0,22)	8 (0,29)	49 (0,23)
visai	1 (0,03)	12 (0,29)	2 (0,05)	5 (0,16)	12 (0,33)	7 (0,26)	39 (0,19)
kažkiek	3 (0,09)	3 (0,07)	5 (0,13)	11 (0,35)	8 (0,22)	2 (0,07)	32 (0,15)
biškį	7 (0,20)	14 (0,33)	1 (0,03)	2 (0,06)	2 (0,06)	1 (0,04)	27 (0,13)

Žymiklis	HUMANITARNIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
ganėtinai	2 (0,06)		2 (0,05)	9 (0,28)	6 (0,17)	4 (0,15)	23 (0,11)
kiek	2 (0,06)	1 (0,02)		4 (0,13)			7 (0,03)
gan		1 (0,02)	3 (0,08)		2 (0,06)		6 (0,03)
biškelį	2 (0,06)	1 (0,02)					3 (0,01)
Iš viso neapibrėžto laipsnio:	**73 (2,12)**	**139 (3,30)**	**68 (1,77)**	**140 (4,41)**	**121 (3,34)**	**63 (2,32)**	**604 (2,87)**
Aproksimatoriai							
maždaug	12 (0,35)	7 (0,17)	6 (0,16)	5 (0,16)	11 (0,30)	9 (0,33)	50 (0,24)
beveik	1 (0,03)	16 (0,38)	7 (0,18)	10 (0,32)	9 (0,25)	3 (0,11)	46 (0,22)
kažkur	1 (0,03)	1 (0,02)	3 (0,08)				5 (0,02)
apie		1 (0,02)		2 (0,06)	1 (0,03)		4 (0,02)
kokių			2 (0,05)	1 (0,03)			3 (0,01)
kone	1 (0,03)					1 (0,04)	2 (0,01)
plius minus					1 (0,03)	1 (0,04)	2 (0,01)
iki					1 (0,03)		1 (0,00)
su viršum						**1 (0,04)**	1 (0,00)
Iš viso aproksimatorių:	**15 (0,44)**	**25 (0,59)**	**18 (0,47)**	**18 (0,57)**	**23 (0,63)**	**15 (0,55)**	**114 (0,54)**
Iš viso neapibrėžtumo prieveiksmių ir aplinkybinių žodžių	**206 (5,98)**	**281 (6,68)**	**162 (4,21)**	**297 (9.36)**	**350 (9,65)**	**142 (5,23)**	**1438 (6,84)**

8 lentelės duomenimis, iš visų neapibrėžtumo prieveiksmių ir aplinkybinių žodžių, vartotų pozicijai švelninti, dažniausi išlygos sąšvelniai, skirti pažymėti, kad formuluojami teiginiai nėra absoliutūs ir yra tik sąlygiškai teisingi (žr. Šinkūnienė 2011: 179). Dažniausi šios grupės sąšvelniai, užfiksuoti dėstytojų kalboje, buvo *iš esmės* (0,70)*, bent* (0,48)*, kažkaip* (0,48)*, kaip ir* (0,34)*, tam tikra prasme* (0,24). Iš visų tirtų disciplinų, išlygos prieveiksmiais ir aplinkybiniais žodžiais dažniausiai poziciją švelnina politikos mokslų (5,68) ir sociologijos (4,38) dėstytojai.

Dažniausia išlygos fraze *iš esmės*, panašiai kaip ir kitais šios grupės sąšvelniais, kaip *tam tikra prasme, iš principo, praktiškai, faktiškai*, dėstytojai žymi gan didelį įsitikinimą formuluojamų teiginių teisingumu, pateikdami

savo įžvalgas kaip labai artimas tiesai. Ypač tai būdinga politikos mokslų ir sociologijos dėstytojų kalbinei raiškai, kur pastebimas kur kas didesnis tokio tipo žymiklių vartojimas nei kitose tirtose disciplinose:

(55) *Airija vidurys dvidešimto amžiaus. <...> visi žmonės kurie turi kojas išeina į Jungtinę Karalystę* ***iš esmės*** *nieko nebelieka Airijoj <...> jie atlaisvino* ***iš esmės*** *padarė visiškai laisvą savo ekonomiką ten kaštai pradėti verslą tapo žiauriai minimalūs <...> (polv1)*

Kaip matome, pasirinkdami minėtus žymiklius, dėstytojai gali perteikti gana didelį įsitikinimą teiginių atžvilgiu, tačiau kartu leidžia pažymėti, kad jų įžvalgos nėra absoliutūs neginčijami faktai. Toks sąšvelnių vartojimas, tikėtina, kyla iš noro išvengti kritikos ir gali atspindėti strateginį, apgalvotą kalbinį sprendimą (žr. Myers 1996).

Kitais išlygos prieveiksmiais ir aplinkybiniais žodžiais, kaip *kažkaip, kaip ir, ne visai*, *iš dalies*, *daugmaž*, *daugiau mažiau*, *dalimi* dėstytojai perteikia kiek žemesnį įsitikinimą formuluojamų teiginių teisingumu. Analizuojant *kažkaip* ir *kaip ir* pavartojimo atvejus, ryškėja kalbėtojų intencija apsidrausti tais atvejais, kai jie pateikia savo interpretaciją apie įvairius studijų dalykui aktualius reiškinius ir pažymėti asmeninę nuomonę, kuri gali būti ginčytina. Taip atveriamas dialogas ir paliekama erdvė adresato nuomonei. Šie neapibrėžtumo žymikliai dėl savo pragmatinės švelninimo funkcijos itin dera tokiose disciplinose kaip filosofija ir literatūra, kur dėstytojai pastebimai labiau linkę savo įžvalgas grįsti studijų dalykui aktualių reiškinių ir tekstų interpretavimu, pavyzdžiui:

(56) *Na jisai* ***kaip ir kažkaip tai*** *na tarsi renkasi žinojimą vietoj tikėjimo. (film2)*

Kaip matyti, minėtais vienetais mažinamas kalbėtojų pozicijos kategoriškumas, pateikiant mintį ne kaip absoliutų teiginį, o kaip galimą variantą.

Žymikliais *ne visai*, *iš dalies*, *daugmaž*, *maždaug, daugiau mažiau*, *dalimi, plius minus* dėstytojai tipiškai žymi, kad jų teiginiai yra artimi tiesai, tačiau teisingi tik *iš dalies*. Dažniausiai šie sąšvelniai užfiksuoti kalbotyros, sociologijos, politikos mokslų dėstytojų kalboje, pavyzdžiui:

(57) ***Iš dalies*** *nėra teisinga jeigu ką sakyt mes neeliminuojam to netiesioginio skolinio termino* ***iš dalies*** *iškraipome tada faktus. (kalbv2)*

Žymėdami dalinį teiginių teisingumą, dėstytojai pabrėžia atvirumą dialogui ir kuria diskusijų erdvę, kurioje studentai gali siūlyti alternatyvius požiūrius. Pabrėžiant teiginių sąlygiškumą, studentai iš esmės skatinami kritiškai

mąstyti, užduoti klausimus ir ieškoti papildomos informacijos. Minėti išlygos sąšvelniai taip pat dėstytojų vartoti nurodant tolesnę seminaro eigą:

(58) *<...> tai galima būtų tęsti sakykime na **daugiau mažiau** ta pačia kryptimi. (socv1)*

Tokie sąšvelniai išreiškia dėstytojo atsargumą: jie žymi preliminariumą, išlaiko lankstumą ir dialogą, leidžia koreguoti kryptį pagal situaciją bei sumažina kritikos riziką, jei seminaro eiga pasikeistų.

Taip pat šiais žymikliais dėstytojai neretai vertina įvykusio seminaro eigą, pavyzdžiui, įvertina ją kaip iš dalies atitinkančią dėstytojo turėtą seminaro eigos įsivaizdavimą:

(59) ***Kaip ir** išsiaiškinom **plius minus** dalykus. (polm1)*

Pažymėtina, kad žymikliai *daugmaž* ir *maždaug* tipiškai dėstytojų vartoti klausiamuosiuose sakiniuose, teiraujantis studentų, ar jie supranta jiems pateikiamą informaciją, pavyzdžiui:

(60) *Suprantamai **daugmaž** ar reikia iš manęs kažką labiau? (socv1)*

Šių vienetų pavartojimas tokio tipo klausimuose parodo įvairių tirtų disciplinų dėstytojų lankstumą, atvirumą grįžtamajam ryšiui ir norą palaikyti dialogą, kartu skatinant studentus būti aktyviais mokymosi proceso dalyviais.

Dėstytojų kalboje taip pat užfiksuoti neapibrėžtą laipsnį žymintys priveiksmiai ir aplinkybiniai žodžiai, kurie „daugiausia modifikuoja būdvardžius ir prieveiksmius pabrėždami, kad pastarųjų perteikiama reikšmė yra iš dalies teisinga“ (Šinkūnienė 2011: 184). *VUSemCorp* duomenimis, dažniausi dėstytojų pavartoti neapibrėžto laipsnio sąšvelniai – *šiek tiek, gana, nelabai, truputį, pakankamai, truputėlį*. Didžiausias šios grupės sąšvelnių pavartojimo dažnis užfiksuotas sociologijos (4,41), politikos mokslų (3,34), literatūros (3,28) dėstytojų kalboje, dažniausiai siekiant išvengti kategoriškumo reiškiant subjektyvų vertinimą, pavyzdžiui:

(61) *Transporto įvykius yra labai lengva. Tai yra mirties priežastis kuri. Kurią mes galime paveikti **gana** nesudėtingai <...> (socv3)*

Disciplininiu požiūriu verta pažymėti, kad tokie sąšvelniai, kaip *gana, ganėtinai, visai, pakankamai,* žymintys, kad tam tikros savybės ar reiškiniai yra artimi tam, kas yra laikoma pakankamu, būdingesni socialinių mokslų disciplinų dėstytojų kalbinei raiškai, pavyzdžiui:

(62) *Ir atitinkamai tas Vokietijos pramonės susisaistymas su Rusija. Tapo na tikrai* ***pakankamai*** *reikšmingas. (polv3)*

(63) *Tos prognozės <...>* ***ganėtinai*** *tikslios. <...> Tai* ***ganėtinai*** *tiksliai galima nuproprognozuot.* (*socm3*)

Kaip matome, šie žymikliai leidžia išreikšti gan tvirtą, neretai empiriniais duomenimis pagrįstą kalbėtojo įsitikinimo laipsnį, tačiau kartu pažymėti, kad tam tikra išvada ar vertinimas nėra absoliutus, o *pakankamas* pagal situaciją.

Palyginti mažesnį kalbėtojų įsitikinimo laipsnį žyminčiais *šiek tiek, truputį, truputėlį, biškį* nurodoma, kad reiškinys egzistuoja, tačiau jo intensyvumas ar reikšmingumas yra menkas. Kalbamais žymikliais modifikuoti savo poziciją labiau linkę humanitarinių mokslų disciplinų dėstytojai:

(64) *Taip taip nu tikrai čia čia toks įdomus ir* ***truputį*** *gal išsiskiria tasai eilėraštis iš to rinkinio ar ne?* ***Šiek tiek****. (litm2)*

Šie žymikliai ypač svarbūs humanitarinių mokslų disciplinose, kur tipiškai siekiama ne „įrodyti“ tiesą, o skatinti klausimus ir interpretacijas. Kadangi nagrinėjamos subjektyvios, daugialypės temos, kategoriški teiginiai gali slopinti dialogą, o sąšvelniai kaip *truputį, šiek tiek* padeda išlaikyti atvirą, lanksčią poziciją.

Tokiais sąšvelniais kaip *šiek tiek, truputį, biškį* dėstytojai taip pat tipiškai švelnina studentams teikiamą kritiką, pavyzdžiui:

(65) ***Nelabai*** *čia ką turėjau prie ko prikibti aiški neišsidirbinėjanti estetiškai patraukli neperpildyta duomenimis kas yra gerai. Mano skoniui gal* ***šiek tiek*** *pritrūko fantazijos. (komv1)*

Kritika gali kelti riziką teigiamam dėstytojo įvaizdžiui, o kaip matome (65), sąšvelniai leidžia šią riziką sumažinti ir išlaikyti konstruktyvų toną. Todėl nenuostabu, kad tokia vartosena nustatyta visų tirtų disciplinų medžiagoje.

Mažiausią neapibrėžtumo prieveiksmių ir aplinkybinių žodžių grupę dėstytojų kalboje sudaro aproksimatoriai, kuriais dėstytojai tipiškai žymi teikiamų skaičių ar kiekių preliminarumą. Dažniausi aproksimatoriai dėstytojų kalboje buvo *maždaug* (0,24) ir *beveik* (0,22). Kiti vienetai, priskirti šiai kategorijai, tokie kaip *kažkur, apie, kokių, kone, plius minus, iki, su viršum,* dėstytojų kalboje pavartoti itin retais, pavieniais atvejais.

Aproksimatorių dažnis skirtingose disciplinose labai panašus, tačiau dažniausiai jie užfiksuoti socialiniuose moksluose, kur nustatyta ir didžiausia jų įvairovė:

(66) ***Maždaug*** *septintas dešimtmetis. (socv1)*
(67) *Reikėjo išvežti išvesti iš rytų Vokietijos* ***beveik*** *pusę milijono karių <...> (polv3)*

Dėl multifunkcionalumo, tokius sąšvelnius kaip *maždaug* ir *beveik* sunku vienareikšmiškai interpretuoti. Tam tikruose kontekstuose gan aiškus jų, kaip aproksimatorių, modifikuojančių kiekines išraiškas, funkcionavimas, kituose – ryškėja kitokios pragmatinės funkcijos, pavyzdžiui:

(68) *Tai aš* ***beveik*** *neabejoju kad Nordstreamą paleis be jokių problemų. (polv3)*

Pateiktame pavyzdyje pavartotas *beveik* nemodifikuoja kiekio išraiškos, o žymi išlygą, leidžiančią kalbėtojui išreikšti stiprią, bet ne kategorišką poziciją bei palikti erdvės kitokiai pozicijai. Dėl tipinio funkcionavimo aproksimatoriais, *beveik* ir *maždaug* priskirti būtent šiai kategorijai, tačiau tolesniuose tyrimuose vertėtų įsigilinti į šių vienetų multifunkcionalumą ir patyrinėti jų atliekamas pragmatines funkcijas detaliau.

Kita sąšvelnių grupė – episteminiai prieveiksmiai ir aplinkybiniai žodžiai, laikomi prototipiniais netikrumo žymikliais (Šinkūnienė 2011: 161), – dėstytojų kalboje vartoti rečiau nei neapibrėžtumo žymikliai (5,61). Ši įvairialypė sąšvelnių kategorija suteikia dėstytojams galimybę išreikšti gana platų įsitikinimo, susijusio su modifikuojamu teiginiu, diapazoną: „nuo didelės abejonės iki beveik visiško įsitikinimo“ (ibid.). Didžiausiu episteminių prieveiksmių ir aplinkybnių žodžių pavartojimu pasižymi filosofijos, (6,88), sociologijos (6,30) ir politikos mokslų (5,46) dėstytojų kalba. Episteminių prieveiksmių ir aplinkybinių žodžių dažnis ir pasiskirstymas tirtose disciplinose pateiktas 9 lentelėje.

9 lentelė. *Episteminių prieveiksmių ir aplinkybinių žodžių, švelninančių kalbėtojo poziciją, absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

Žymiklis	**HUMANITARINIAI MOKSLAI**			**SOCIALINIAI MOKSLAI**			**Iš viso:**
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
gal	132 (3,83)	131 (3,11)	133 (3,46)	93 (2,93)	76 (2,10)	51 (1,88)	616 (2,93)
turbūt	44 (1,28)	29 (0,69)	25 (0,65)	61 (1,92)	46 (1,27)	29 (1,07)	234 (1,11)
galbūt	35 (1,02)	25 (0,59)	20 (0,52)	26 (0,82)	45 (1,24)	22 (0,81)	173 (0,82)
lyg	6 (0,17)	7 (0,17)	11 (0,29)	4 (0,13)	3 (0,08)	5 (0,18)	36 (0,17)

Žymiklis	HUMANITARINIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
tikriausiai		18 (0,43)	1 (0,03)	3 (0,09)	6 (0,17)	1 (0,04)	29 (0,14)
greičiausiai	1 (0,03)	6 (0,14)	4 (0,10)		5 (0,14)	2 (0,07)	18 (0,09)
veikiau	5 (0,15)	3 (0,07)		5 (0,16)			13 (0,06)
greičiau	3 (0,09)	1 (0,02)	1 (0,03)		1 (0,03)	5 (0,18)	11 (0,05)
bene					9 (0,25)		9 (0,04)
berods	2 (0,06)	1 (0,02)	1 (0,03)	1 (0,03)	2 (0,06)	1 (0,04)	8 (0,04)
veikiausiai	3 (0,09)			4 (0,13)	1 (0,03)		8 (0,04)
ko gero	2 (0,06)		2 (0,05)		1 (0,03)	1 (0,04)	6 (0,03)
daugiau	1 (0,03)			1 (0,03)	1 (0,03)	1 (0,04)	4 (0,02)
lygtai	2 (0,06)		1 (0,03)				3 (0,01)
vargu		1 (0,02)				1 (0,04)	2 (0,01)
kone	1 (0,03)					1 (0,04)	2 (0,01)
galimas daiktas				1 (0,03)		1 (0,04)	2 (0,01)
galimai				1 (0,03)	1 (0,03)		2 (0,01)
lygtais					1 (0,03)		1 (0,00)
rodos			1 (0,03)				1 (0,00)
Iš viso:	**237 (6,88)**	**222 (5,28)**	**200 (5,20)**	**200 (6,30)**	**198 (5,46)**	**121 (4,45)**	**1178 (5,61)**

Tyrimo duomenimis, dažniausiai šių ir kitų disciplinų dėstytojai varta žemą įsitikinimą propozicija perteikiančius vienetus *gal*, *turbūt*, *galbūt*, leidžiančius sušvelninti poziciją ir atsargiai perteikti asmeninį požiūrį:

(69) ***Turbūt** tokių nusikaltimų daug nepasitaiko ar ne? Tai tai vis tiek **turbūt** jeigu tai kiekybinis tyrimas tai parodyt svarbu tendenciją. (socv2)*

Žemą įsitikinimo laipsnį rodantys sąšvelniai (Šinkūnienė 2011: 157) itin pravartūs tokiose disciplinose kaip filosofija, literatūra, politikos mokslai, kurių seminaruose tipiškai vyksta nagrinėjamų tekstų analizė. Kadangi tekstų interpretacijų (filosofijoje, literatūroje ir, kaip rodo disertacijos autorės duomenys, politikos moksluose) validumą retai galima patikrinti objektyviai, šie sąšvelniai leidžia dėstytojams lanksčiai reikšti požiūrį ir neįtvirtinti jo kategoriškais, diskusiją ribojančiais teiginiais:

(70) *Mes jaučiame jo kažkokius įvertinimus jisai kažką sako pats ar ne? Kažkaip **gal** kreipiasi į mus. (litm1)*
(71) *Aš tai linkčiau **gal** ne tai kad prie krizinės situacijos rišti galim. O **gal** galvoti tiesiog apie galios santykį visuomenėje <...> (polm2)*

Rečiau pavartotais sąšvelniais *greičiausiai, tikriausiai, veikiau, greičiau, veikiausiai* dėstytojai reiškia gan didelį, neretai pagrįstą įrodymais, loginiu mąstymu ar bendrosiomis žiniomis, įsitikinimą teiginių teisingumu (plg. Šinkūnienė 2011: 159). Dažniausiai šiais vienetais poziciją modifikuoja literatūros dėstytojai, pavyzdžiui:

(72) *<...> **greičiausiai** Gdanskas pasirinktas dėl kokybės ar ne? (litv2)*
(73) *Ir kaip žinote **tikriausiai** drama yra kilusi iš iš. Religinių apeigų ir religinių vaidinimų. (litm2)*
(74) *Taigi iš šito dialogo **veikiau** atsiskleidžia ne kiek pasąmoningas incestinis potraukis savo sesei <...> O veikiau pastanga panaikinti visa kas buvo. (litv2)*

Kaip matome, šiais vienetais dėstytojai žymi gan tvirtą įsitikinimą daromų prielaidų atžvilgiu.

Palyginti nemažo laipsnio įsitikinimą kalbėtojo reiškiamos propozicijos atžvilgiu taip pat perteikia sąšvelnis *bene*, beveik visais atvejais vartotas aukščiausiojo laipsnio būdvardžiams modifikuoti:

(75) *Vokiečiai buvo **bene** didžiausi investuotojai į Rusiją po šaltojo karo <...> Vokietija ilgą laiką tapo na buvo tokia **bene** geriausia Rusijos advokate apskritai visose vakarų struktūrose. <...> (polv3)*

Kalbamo žymiklio vartojimas pateiktame kontekste (75) atrodo gana strategiškas: vartodamas žodį *bene*, dėstytojas apsaugo savo įvaizdį, jei paaiškėtų, kad klydo.

Gan stiprią poziciją dėstytojų kalboje reiškia ir sąšvelnis *vargu ar*, pavyzdžiui:

(76) *Čia ta cenzūra būdavo kažkaip apeinama mažiau sovietmečiu čia ir „Beketas“ buvo statomas studentai patys statėme. Ir įvairius spektaklius kurie na **vargu ar** būtų įmanomi įmanomi scenoje. Akademinio dramos teatro tai vat. (litv2)*

Kaip matome, dėstytojas reiškia stiprią abejonę, ar kalbamu laikotarpiu minimi spektakliai galėtų pasirodyti akademinio dramos teatro scenoje.

Pažymėtina, kad *vargu ar*, kurio perteikiamą netikrumą dar labiau sustiprina jo pavartojimas junginyje su žodžiais *įmanoma / galima būtų*, galėtų būti perfrazuotas į *greičiausiai ne* (Šinkūnienė 2011: 161).

Minėti žymikliai (*berods, rodos, ko gero, veikiau, greičiau*) rasti sakytinėje dėstytojų kalboje. Šinkūnienė (2011) pažymi, kad rašytiniuose lietuvių mokslo straipsniuose jų neaptinkama, todėl šis skirtumas leidžia atsargiai sieti jų vartoseną su sakytinio akademinio diskurso pobūdžiu. Kaip matyti, šių žymiklių vartojimas aktualus gyvai, interaktyviai bendraujant su studentais, kur komunikacija vyksta realiu laiku.

Kita prieveiksmių ir aplinkybinių žodžių, atliekančių pozicijos švelninimą, grupė apima vienetus, kurių semantikoje susipina modalinės epistemiškumo ir evidencialumo reikšmės. Kaip matyti 10 lentelėje, iš visų tirtų disciplinų, labiausiai šiuos vienetus linkę vartoti filosofijos ir literatūros disciplinų dėstytojai.

10 lentelė. *Episteminių-evidencinių prieveiksmių ir aplinkybinių žodžių, švelninančių kalbėtojo poziciją, absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

Žymiklis	**HUMANITARINIAI MOKSLAI**			**SOCIALINIAI MOKSLAI**			**Iš viso:**
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
atrodo	90 (2,61)	68 (1,62)	59 (1,53)	30 (0,95)	94 (2,59)	29 (1,07)	370 (1,76)
tarsi	105 (3,05)	83 (1,97)	10 (0,26)	73 (2,30)	20 (0,55)	14 (0,52)	305 (1,45)
matyt	9 (0,26)	3 (0,07)	3 (0,08)	4 (0,13)	11 (0,30)	3 (0,11)	33 (0,16)
tarytum		9 (0,21)					9 (0,04)
mano požiūriu						4 (0,15)	4 (0,02)
regis		2 (0,05)			1 (0,03)		3 (0,01)
kiek žinau			2 (0,05)	1 (0,03)			3 (0,01)
mano galva		2 (0,05)				1 (0,04)	3 (0,01)
kiek girdėjau				2 (0,06)			2 (0,01)
mano nuomone			1 (0,03)	1 (0,03)			2 (0,01)
mano supratimu		2 (0,05)					2 (0,01)

	HUMANITARINIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
esą						2 (0,07)	2 (0,01)
mano akimis		1 (0,02)		1 (0,03)			2 (0,01)
kiek prisimenu	1 (0,03)						1 (0,00)
kiek man teko patirti				1 (0,03)			1 (0,00)
kiek suprantu						1 (0,04)	1 (0,00)
Iš viso:	**205 (5,95)**	**170 (4,04)**	**75 (1,95)**	**113 (3,56)**	**126 (3,47)**	**54 (1,99)**	**743 (3,54)**

Iš visų šios kategorijos sąšvelnių, didžiausiu pavartojimo dažniu išsiskiria vienetai *atrodo* (1,76) ir *tarsi* (1,45), ypač filosofijoje ir literatūroje. Kaip ir kiti episteminiai-evidenciniai sąšvelniai, *atrodo* ir *tarsi*[52] yra inferenciniai, kadangi jų semantika iš esmės perteikia ir nuorodą į žinių šaltinį, ir tam tikrą netikrumą:

(77) *Iš tiesų yra labai daug sąlyčio taškų bet vienas iš tų kur kur **atrodo** išsiskiria krikščioniškas mokymas ir platoniškoji tradicija tai yra idėjų vietos klausimas. (film1)*

(78) *Žaidėjas kažką žaisdamas **tarsi** vaizduoja save patį. (litv1)*

Kaip matome iš pateiktų tipinių šių sąšvelnių pavartojimo pavyzdžių, kalbėtojai gali perteikti savo įžvalgas ir subjektyvias interpretacijas atsargiai ir aptakiai, išvengiant kategoriškų teiginių.

Sąšvelnis *matyt*, perteikiantis kalbėtojo numanymą ir atsargų spėjimą (žr. Usonienė 2003: 200), dėstytojų kalboje vartotas rečiau nei *atrodo* ar *tarsi*, tačiau jis laikytinas būdingu lietuvių akademiniam diskursui: analizuojant mokslinius straipsnius, *matyt* nustatytas kaip dažniausias episteminų-

[52] Ne visais atvejais *tarsi* atlieka sąšvelnio ar kalbėtojo pozicijos žymiklio funkciją, pavyzdžiui, kai *tarsi* vartojamas pabrėžti panašumą tarp reiškinių:

*Tokiam žmogui kaip minėjau išorinis pasaulis yra **tarsi** veidrodis <...> (litv2)*

Šiame pavyzdyje *tarsi* perteikia palyginimą, todėl galima teigti, kad atlieka aiškinamąją, o ne pozicijos švelninimo funkciją (žr. Šinkūnienė 2011: 169). Kita vertus, kaip matyti pavyzdyje (78), vartojant *tarsi* kaip sąšvelnį, jo semantikoje susipina netikrumo ir įspūdžio elementai, darantys jį artimą sąšvelniui *atrodo*.

evidencinių prieveiksmių ir aplinkybių grupėje (Šinkūnienė 2011). Dėstytojų kalboje *matyt* perteikia numanymą, paremtą inferencija:

(79) *Tai **matyt** aišku aš vis tiek įsivaizduoju kad ta polemika. Jinai. Na tiesą pasakius ko gero tos tokios kreocenistinės teorijos Darvino Darvino na veikalas nepanaikino <...> Ir **matyt** kad na gerai mes galim sakyti okei mes pripažįstame evoliuciją žmogaus žmogus išsivystė ten iš iš tų primityvesnių formų tačiau na vis tiek kažkas tai kažkada atsirado ane? (film2)*

Nors *matyt* laikomas žymikliu, rodančiu žemą tikimybės laipsnį (žr. Usonienė 2003: 200), *VUSemCorp* duomenys atskleidžia, kad politinių mokslų dėstytojai, vartodami šį sąšvelnį, paprastai perteikia didesnį įsitikinimą teiginių teisingumu, kadangi paprastai turi realų, objektyviai pamatuojamą pagrindą atitinkamai vertinti aptariamus dalykus, pavyzdžiui:

(80) *Valstybės galios požiūriai yra keturi tai yra informacinė galia ekonominė galia institucinė galia ir karinė galia. <...> Mes turbūt turėtume sakyti kad **matyt** ne ji negali išpildyti visų šitų dalykų. Mes negalim turbūt realiai tikėtis normaliomis sąlygomis ar ne? Kad mes būsime ekonominė supergalia ir ten. Kad mes būsim karinė supergalia pasaulyje ir taip toliau. (polv1)*

Kaip matome, *matyt* yra svarbus dėstytojų kalboje, kadangi gali padėti išlaikyti balansą tarp tikrumo ir lankstumo teikiant informaciją akademiniame diskurse.

Be to, dėstytojų kalboje užfiksuoti ir žodžių junginiai kaip *mano požiūriu / galva / nuomone / supratimu / akimis.* Jais dėstytojai sau prisiima atsakomybę už pateikiamus teiginius, tačiau kartu pažymi, kad tai tik jų subjektyvi pozicija, kuri gali neatitikti tikrovės ir skirtis nuo kitų. Dažniausiai šie vienetai švelnina dėstytojų poziciją pateikiant kritiką studentų darbo atžvilgiu:

(81) ***Mano požiūriu** per anksti įvesti ekspertai <...> Labai aiškus turinys **mano požiūriu** geriausia teksto dalis ir darbo dalis yra „Statistika tik iliuzija.“ (komv1)*

Kita tekstyne užfiksuota episteminių-evidencinių prieveiksmių ir aplinkybinių žodžių grupė – žodžių junginiai, tokie kaip *kiek žinau / girdėjau / prisimenu / teko patirti / suprantu.* Dažniausiai šiais vienetais dėstytojai švelnina savo poziciją nurodydami, kad remiasi asmenine patirtimi ir sukauptomis žiniomis, turimu supratimu ar nuogirdomis. Šių vienetų pavartojimo atvejai tekstyne pavieniai, todėl toliau neanalizuojami.

5.2.1.2 Leksiniai veiksmažodžiai

Tekstyne *VUSemCorp* išskirti 1224 leksinių veiksmažodžių, atliekančių kalbėtojo pozicijos švelninimą, pavartojimo atvejai (normalizuotas dažnis – 5,83/1000 žodžių). Skirtingų semantinių kategorijų veiksmažodžių dažniai humanitarinių ir socialinių mokslų disciplinose pateikti 11 lentelėje.

11 lentelė. *Leksinių veiksmažodžių, švelninančių kalbėtojo poziciją, absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

Leksinis veiksmažo-dis	HUMANITARINIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
Kalbėjimo veiksmažodžiai							
tarti	16 (0,46)	27 (0,64)	41 (1,07)	131 (4,13)	29 (0,80)	13 (0,48)	257 (1,22)
(pa)sakyti	64 (1,86)	50 (1,19)	81 (2,1)	2 (0,06)			197 (0,94)
(pa)vadinti	1 (0,03)	4 (0,10)	20 (0,52)	3 (0,09)	6 (0,17)	3 (0,11)	37 (0,18)
(pa)siūlyti	4 (0,12)	7 (0,17)	5 (0,13)	1 (0,03)		1 (0,04)	18 (0,09)
kalbėti	2 (0,1)			3 (0,09)	6 (0,17)		11 (0,05)
diskutuoti				1 (0,03)	4 (0,11)		5 (0,02)
Kiti kalbėjimo veiksmažo-džiai[53]	1 (0,03)	1 (0,02)	1 (0,03)	5 (0,15)	3 (0,08)	1 (0,04)	12 (0,06)
Iš viso:	**88 (2,56)**	**89 (2,12)**	**148 (3,85)**	**146 (4,60)**	**48 (1,32)**	**18 (0,66)**	**537 (2,56)**
Mentaliniai veiksmažodžiai							
manyti	6 (0,17)	12 (0,29)	19 (0,50)	16 (0,50)	10 (0,28)	30 (1,10)	93 (0,44)
žinoti	`14 (0,41)	5 (0,12)	10 (0,26)	14 (0,44)	27 (0,74)		70 (0,33)
tikėtis	3 (0,09)	2 (0,02)	9 (0,23)	12 (0,38)	11 (0,30)	8 (0,29)	45 (0,21)
(pa)galvoti	11 (0,32)	4 (0,10)	8 (0,21)	7 (0,22)	14 (0,39)	1 (0,04)	45 (0,21)
įsivaizduoti	6 (0,17)	2 (0,05)	7 (0,18)	6 (0,19)	3 (0,08)	1 (0,04)	25 (0,12)
linkti	1 (0,03)	1 (0,02)	4 (0,10)	3 (0,09)	4 (0,11)	2 (0,07)	15 (0,07)
laikyti		8 (0,19)	2 (0,05)		4 (0,11)		14 (0,07)
interpretuoti	5 (0,15)	5 (0,12)	3 (0,08)				13 (0,06)
jausti		6 (0,14)	3 (0,08)	1 (0,03)	1 (0,03)	1 (0,04)	12 (0,06)
suprasti	4 (0,12)	3 (0,07)		1 (0,03)	1 (0,03)		9 (0,04)
klysti		2 (0,05)		6 (0,19)	1 (0,03)		9 (0,04)

[53] *Klausti, įvardinti, žadėti, aiškinti, teigti, apibendrinti, šnekėti, apšaukti.*

Leksinis veiksmažo-dis	HUMANITARINIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
tikėti			2 (0,05)	2 (0,06)	4 (0,11)		8 (0,04)
žiūrėti				5 (0,16)	2 (0,06)	1 (0,04)	8 (0,04)
spėti	1 (0,03)		1 (0,03)	2 (0,06)	3 (0,08)		7 (0,03)
svarstyti		2 (0,05)		4 (0,13)			6 (0,03)
atsiminti			4 (0,10)		2 (0,06)		6 (0,03)
norėti		3 (0,07)	1 (0,03)		2 (0,06)		6 (0,03)
daryti prielaidą				5 (0,16)	1 (0,03)		6 (0,03)
traktuoti		2 (0,05)	2 (0,05)		1 (0,03)	1 (0,04)	6 (0,03)
Kiti mentaliniai veiksmažo-džiai[54]	7 (0,20)	13 (0,3)	7 (0,18)	12 (0,38)	8 (0,22)	6 (0,22)	53 (0,25)
Iš viso:	**58 (1,68)**	**70 (1,66)**	**82 (2,13)**	**96 (3,03)**	**99 (2,73)**	**51 (1,88)**	**456 (2,17)**
Ketinimo veiksmažodžiai							
(pa)bandyti	18 (0,52)	19 (0,50)	46 (1,12)	31 (0,98)	22 (0,60)	19 (0,70)	155 (0,74)
(pa)mėginti	18 (0,52)	15 (0,36)	1 (0,03)	1 (0,03)		2 (0,07)	37 (0,18)
stengtis	3 (0,08)	2 (0,05)	5 (0,13)	2 (0,06)	2 (0,06)	2 (0,07)	16 (0,08)
ketinti					1 (0,03)	4 (0,15)	5 (0,02)
siekti				1 (0,03)	2 (0,06)		3 (0,01)
Iš viso:	**39 (1,13)**	**36 (0,90)**	**52 (1,35)**	**35 (1,10)**	**27 (0,74)**	**27 (0,99)**	**216 (1,03)**
Atrodymo veiksmažodžiai							
atrodyti	7 (0,20)	7 (0,17)					14 (0,07)
pasirodyti			1 (0,03)				1 (0,00)
Iš viso:	**7 (0,20)**	**7 (0,17)**	**1 (0,03)**				**15 (0,07)**
Bendras visų leks. vksm. skaičius tekstyne	**192 (5,58)**	**202 (4,80)**	**283 (7,36)**	**277 (8,73)**	**174 (4,80)**	**96 (3,53)**	**1224 (5,83)**

[54] *Bijoti, abejoti, prisiminti, įtarti, skaityti, apčiuopti, prognozuoti, justi, suvokti, turėti prielaidą, sieti, įžiūrėti, nuprognozuoti, numanyti, nuspėti, kelti abejonę, užčiuopti, prileisti prielaidą, numatyti, fantazuoti, turėti lūkestį, laikytis nuomonės, pasijusti, laukti, kelti įtarimą, įvertinti, spekuliuoti, turėti įtarimą, spėlioti, nustebti, ginčytis, susikurti vaizdą.*

Leksiniai veiksmažodžiai kaip sąšvelniai dėstytojų kalboje vartojami vidutiniškai 5,8 atvejo 1000 žodžių dažniu. Šis dažnis atrodo reikšmingas, atsižvelgiant į kontekstą ir lyginant su kituose tyrimuose pateikiamais leksinių veiksmažodžių, atliekančių pozicijos švelninimą, dažniais. Štai pavyzdžiui, lietuvių kalbotyros moksliniuose straipsniuose leksinių veiksmažodžių, švelninančių kalbėtojo poziciją, vartojimo dažnis yra 2,28/1000 žodžių (Šinkūnienė 2011: 129). *VUSemCorp* kalbotyros discipliną reprezentuojančioje tekstyno dalyje šis dažnis siekia 7,36/1000 žodžių. Tai gali reikšti, kad epistemino modalumo raiška sakytinėje lietuvių akademinėje kalboje gali būti labiau leksikalizuota, tačiau šiai prielaidai patvirtinti reikalingi išsamesni tyrimai, lyginant sąšvelnių vartojimo dažnį tose pačiose disciplinose.

VUSemCorp taip pat pastebima gan didelė leksinių veiksmažodžių, švelninančių kalbėtojo poziciją, įvairovė. Dažniausiai dėstytojai vartoja kalbėjimo veiksmažodžius teiginiams švelninti (2,56): iš jų didžiausiu dažniu pavartotos *tarti, (pa)sakyti, (pa)vadinti* veiksmažodžių formos. Šiek tiek rečiau dėstytojai renkasi mentalinius veiksmažodžius teiginiams švelninti (2,17), ypač tokius kaip *manyti, žinoti, tikėti.* Ketinimo veiksmažodžiai, tarp kurių dažniausiai pasitaikė *bandyti, mėginti* variantai, pavartoti gerokai rečiau (1,03). Tekstyne pasitaikė ir keli atrodymo veiksmažodžių (*atrodyti, pasirodyti*) pavartojimo atvejai (0,07).

Akcentuotina, kad tekstyne nustatyti švelninimo atvejai aprėpia įvairius leksinius veiksmažodžius, nefiksuojamus lietuvių rašytiniame akademiniame diskurse. Štai, pavyzdžiui, pažvelgus į kalbotyros disciplinoje užfiksuotus pozicijos švelninimo atvejus matyti, kad greta tokių leksinių veiksmažodžių, vartojamų ir rašytiniame akademiniame diskurse, kaip *sakyti, siūlyti, teigti, tvirtinti, įžvelgti, įžiūrėti, laikyti, linkti, manyti, spėti, tikėti(s), įsivaizduoti*, *justi*, *svarstyti*, *piršti*, *traktuoti*, *daryti prielaidą, bandyti, mėginti, siekti, stengtis, atrodyti* (žr. Šinkūnienė 2011: 129), sakytiniame akademiniame diskurse pozicijai švelninti taip pat vartojami veiksmažodžiai *diskutuoti, aiškinti, šnekėti, galvoti, jausti, įtarti, interpretuoti,* t. t. (žr. 11 lentelę). Tai gali reikšti, kad sakytiniame akademiniame diskurse pozicijos švelninimas remiasi platesniu, labiau šnekamajai kalbai artimu leksinių veiksmažodžių repertuaru nei rašytiniuose akademiniuose tekstuose. Tikėtina, kad tai susiję su komunikacine seminaro dinamika ir argumentavimo procesu realiu laiku, kai dėstytojas ne tik formuluoja teiginius, bet ir „atlieka“ svarstymo, aiškinimo bei interpretavimo veiksmus, kartu išlaikydamas atsargesnę poziciją.

Dažniausiai leksiniai veiksmažodžiai, švelninantys kalbėtojo poziciją, identifikuoti sociologijoje (8,73) ir kalbotyroje (7,36), rečiau – filosofijoje (5,58), literatūroje (4,80) ir politikos moksluose (4,80), o rečiausiai – komunikacijos moksluose (3,53).

Didžiausia leksinių veiksmažodžių, atliekančių sąšvelnio funkciją, įvairovė nustatyta sociologijoje – 37 skirtingi veiksmažodžiai. Literatūros seminaruose jų buvo 36, politikos moksluose – 33, kalbotyroje – 29, o filosofijoje – 26. Mažiausias skaičius nustatytas komunikacijos moksluose – 22. Detalesni sąšvelnių vartosenos disciplininiai panašumai ir skirtumai aptariami kituose šio skyriaus poskyriuose.

5.2.1.2.1 Kalbėjimo veiksmažodžiai

Gausiausia leksinių veiksmažodžių grupė, atliekanti kalbėtojo pozicijos švelninimo funkciją, yra kalbėjimo veiksmažodžiai (užfiksuota 537 vartojimo atvejų). Tipiškai dėstytojai vartoja *tarti* (47 %), *(pa)sakyti* (37 %) formas. Rečiau – *(pa)vadinti* (7 %), *(pa)siūlyti* (3 %), *kalbėti* (2 %) ir kt.

Palyginus šiuos duomenis su švelninimo raiška lietuvių rašytiniame akademiniame diskurse peršasi prielaida, kad rašytinėje ir sakytinėje akademinėje kalboje lietuvių mokslininkai renkasi skirtingas kalbines priemones pozicijai švelninti. Atrodo, kad dažniausias šios semantinės grupės sąšvelnis *tarti* yra tipiškas tik sakytiniam akademiniam diskursui, nes rašytinio diskurso tyrimai jo vartosenos nefiksuoja (Šinkūnienė 2011: 129–130). Iš visų kalbėjimo veiksmažodžių lietuvių mokslininkų rašytinėje mokslinėje komunikacijoje dažniausiai vartojamas *teigti* (Šinkūnienė 2011: 129–130). *VUSemCorp* šis veiksmažodis pavartotas tik vieną kartą.

Daugiausia kalbėjimo veiksmažodžių, atliekančių sąšvelnių funkciją, rasta sociologijos (4,6), mažiau – kalbotyros (3,85), filosofijos (2,56) ir literatūros dėstytojų kalboje (2,12). Politikos ir komunikacijos mokslų medžiagoje šie veiksmažodžiai pavartoti rečiausiai (1,32 ir 0,66, atitinkamai). Kalbėjimo veiksmažodžių dominavimą visame tekstyne ir konkrečiai sociologijoje didele dalimi lemia itin dažnas *tarti* formų pavartojimas: jos sudaro 21 % visų sąšvelnių tekstyne, iš kurių daugiau negu pusė pavartota sociologijoje. Tai yra dažniausias veiksmažodis tiek kalbėjimo veiksmažodžių grupėje, tiek iš visų leksinių veiksmažodžių, įskaitant mentalinius, ketinimo ir atrodymo veiksmažodžius (žr. 11 lentelę).

Atkreiptinas dėmesys, kad visi *tarti* atvejai, pasitelkti pozicijai švelninti, išreikšti liepiamosios nuosakos daugiskaitos pirmojo asmens formomis *tarkim* (69 % atvejų) ir *tarkime* (31 % atvejų). *VUSemCorp* duomenimis, *tarkim(e)* žymi dėstytojų neužtikrintumą tam tikrų referuojamojo propozicinio turinio

elementų tinkamumu ar tikslumu (plg. Džežulskienė 2011: 17). Tai puikiai iliustruoja pavyzdys iš sociologijos, t. y. disciplinos, kurios dėstytojų kalboje šis leksinis veiksmažodis pavartotas dažniausiai (4,13):

(82) *Iš esmės mes sakome kad na **tarkime** laikotarpis nuo modernybės pradžios iki. Socializmo komunizmo **tarkim** yra ankstyvusis liberalus arba tas kapitalistinis galbūt aptakus. (socv1)*

Pateiktame pavyzdyje dėstytojas, kalbėdamas apie modernybės etapus, švelnina savo poziciją įvairiomis priemonėmis, įskaitant ir *tarkim(e)*. Atrodo, kad jis nėra visiškai užtikrintas pateiktu modernybės etapų skirstymu ir pateikia jį kaip atsargų pasiūlymą, o ne neginčijamą faktą (Džežulskienė 2011: 17). Taip atsakomybė už propozicinį turinį padalijama diskurso dalyviams – adresantui ir adresatui (žr. Džežulskienė 2011: 19). Tokia kalbinė raiška skatina dialogą (žr. White 2003) ir leidžia svarstyti įvairius modernybės etapų skirstymo ir pavadinimo būdus.

Antras dažniausiai vartojamas leksinis veiksmažodis kalbėtojo pasakymams švelninti kalbėjimo veiksmažodžių kategorijoje, o kartu ir visame tekstyne – *(pa)sakyti* (normalizuotas dažnis – 0,94). Panašiai kaip *tarti*, jis tipiškai vartojamas modifikuojant propozicinį turinį, siekiant pabrėžti, kad kalbėtojas pateikia tik pasiūlymą, o ne galutinį sprendimą (Džežulskienė 2011: 17). Skirtingai nuo *tarti*, *sakyti* vartojamas įvairiomis formomis: tariamąja nuosaka (24 %), dėstytojams renkantis tarp vienaskaitos pirmojo asmens *sakyčiau* (14 %) ir daugiskaitos pirmojo asmens *sakytume* (10 %). Be to, šis veiksmažodis kartais vartojamas būsimojo laiko formomis *sakysim(e)* (17 %) ir junginiuose su bevardės giminės dalyviu *galima*[55](*galima (būtų) (pa)sakyti* (13 %)). Paminėtini ir kiti pavieniai atvejai, kai *sakyti* pavartotas tokiuose žodžių junginiuose kaip *sunku (pa)sakyti*, *sudėtinga (pa)sakyti*, *kaip aš sakau* ir t. t.

Didžiausias *(pa)sakyti* formų pavartojimo dažnis užfiksuotas humanitariniuose moksluose. Kalbotyroje *(pa)sakyti* pavartotas dažniausiai (2,1). Kiek rečiau šis veiksmažodis pozicijai švelninti pavartotas filosofijoje (1,86) bei literatūroje (1,19). Sociologijoje *(pa)sakyti* itin retas (0,06), o politikos ir komunikacijos moksluose šio žymiklio visai neužfiksuota. Didžiausią veiksmažodžio *(pa)sakyti* pavartojimo skaičių kalbotyroje nulėmė šios disciplinos dėstytojų kalboje nustatyta išskirtinai didelė daugiskaitos pirmuoju asmeniu išreikštų formų gausa, nebūdinga jokiai kitai tirtai

[55] Pažymėtina, kad nederinamasis neveikiamosios rūšies dalyvis *galima* episteminio modalumo neperteikia (Holvoet 2009: 206). Propozicijos švelninimą gali atlikti konstrukcijos, kuriose *galima* vartojamas kartu su nefaktiniais veiksmažodžiais (pvz., *manyti, teigti*) (žr. Šinkūnienė 2011; 2020).

disciplinai. Kalbotyroje itin dažnai vartojama būsimojo laiko daugiskaitos pirmojo asmens forma *sakysim(e)*, sudaranti net 40 % visų *(pa)sakyti* formų šioje disciplinoje. Pastebėtina, kad ši forma, be literatūros, neaptikta nė vienoje kitoje tirtoje disciplinoje. Liepiamosios nuosakos daugiskaitos pirmojo asmens forma *sakykim(e)* taip pat dažniausiai pavartota kalbotyroje (7,4 %).

Daugiskaitos *sakyti* formos, tokios kaip *sakysim(e), sakykim(e), sakytume*, padeda ne tik nusimesti dalį atsakomybės už formuluojamų teiginių tikrumą, pasidalyti ja su adresatu, bet ir įtraukti pašnekovą į diskursą (Džežulskienė 2011: 19). Didesnis šių formų paplitimas kalbotyroje gali rodyti, kad šioje disciplinoje dėstytojai labiau linkę sąšvelniais ne tik reikšti savo poziciją, bet ir sąveikauti su adresatu. Veiksmažodžio *(pa)sakyti* formų, vartojamų pasakymams sušvelninti, dažnį bei įvairovę kalbotyroje iliustruoja toliau pateiktas fragmentas:

(83) **Studentė**:
Dėstytojau. O pavyzdžiui yra knygrišykla tai čia kur knygas riša?

Dėstytojas:
*Nu taip taip. <...> Šiaip lietuvių kalboj nebūdinga **sakysim** taip kad knygas riša kad iš žodžių junginio padarytų vietos pavadinimą. **Sakyčiau** kad dūrinys. Geras klausimas. Čia yra knygrišys. Tas kas riša knygas. Nežinau. Nesu tikras. Nes knygrišys tikrai tas kuris knygas riša o knygrišykla **sakykim** vieta kur riša knygas. (kalbv1)*

Šiame pavyzdyje matome kelias pragmatines intencijas: kalbėtojo abejonę dėl propozicinio turinio, norą apsidrausti ir pasidalyti atsakomybe už teiginių tikrumą, taip pat siekį įtraukti studentus į diskusiją. Dėstytojas nėra užtikrintas, ar pateikia tinkamą atsakymą – jo abejonę žymi veiksmažodžiai *sakysim*, *sakykim*, *sakyčiau*. Reiškiamą neužtikrintumą pabrėžia ir kiti kontekste esantys sąšvelniai, tokie kaip *nežinau* ir *nesu tikras*, o daugiskaitos formos *sakysim* ir *sakykim* atspindi norą dalytis atsakomybe už formuluojamus teiginius ir skatinti diskusiją.

Skirtingai nuo kalbotyros, literatūroje ir filosofijoje dominuoja tariamosios nuosakos *(pa)sakyti* formos, kurios gerokai prisideda prie nemažo *(pa)sakyti* formų skaičiaus šiose disciplinose. Literatūros dėstytojai dažniausiai vartoja vienaskaitos pirmojo asmens formą *sakyčiau* (36 %), pabrėžiančią kalbėtojo subjektyvumą (Džežulskienė 2011: 18). Kita vertus, filosofijoje, dėstytojai dažniausiai renkasi daugiskaitos pirmojo asmens *sakytume* (26 %), žymintį norą perduoti dalį atsakomybės už teiginį adresatui:

(84) *Ir jis nu **galėtume sakyti** kad kalbėdamas apie analus ir kroniką jisai. Aš taip **sakyčiau**. Jis ima tokias formas. Kurios laikomos truputį nevykusiomis. (litv1)*

(85) *Tai viena vertus religija kaip istorinis fenomenas ir tikėjimas kaip tam tikra nu **sakytume** egzistencinė nuostata kaip kažkokia struktūra egzistencinė kuri turi atvirumo. Dėmenį. (film3)*

Tariamosios nuosakos vartojimas pabrėžia episteminių veiksmažodžių nefaktiškumą ir pozicijos netikrumą (Droessiger 2008: 21). Taigi, galima daryti prielaidą, kad literatūros ir filosofijos dėstytojai yra linkę kalbėjimo veiksmažodžiu *(pa)sakyti* reiškiamą abejonę dar labiau sustiprinti. Filosofų polinkis vengti visiškos atsakomybės už teiginius atsispindi dažniau nei kitose disciplinose vartojant daugiskaitos pirmojo asmens tariamosios nuosakos formą *(pa)sakytume*.

Kitas savo semantika panašus į *(pa)sakyti* veiksmažodis, vartotas dėstytojų pasakymams švelninti, buvo *kalbėti,* dažniausiai žymintis abejonę dėl propozicijos turinio. Didžiausias *kalbėti* pavartojimo skaičius nustatytas politikos moksluose ir sociologijoje. Svarbu pažymėti, kad *kalbėti* kaip sąšvelnis dažniausiai (55 %) pavartotas konstrukcijose *galim(e) kalbėti apie*, kurios rodo norą apsidrausti, teikiant prielaidą apie tam tikro reiškinio egzistavimą. Tokio tipo konstrukcijas galima būtų perfrazuoti „*galim(e) sakyti, kad egzistuoja X*“:

(86) *Ir šiaip kad iš šito kad va čia nėra taškų. Mes jau **galim kalbėt** apie kažkokią kryptį kažkokią koreliaciją. Veikiausiai čia kažkokia sąsaja bus. (socm1)*

Panašią pragmatinę funkciją atlieka veiksmažodis *šnekėti*, visame tekstyne nustatytas tik vieną kartą sociologijoje:

(87) *Jeigu mes matytume ten tokį pailgą kaip pakrypusį tam tikra linijos kryptim debesėlį mes jau **galėtume šnekėt** apie kažkokio pobūdžio koreliaciją. (socm1)*

Diskutuoti vartosena tipiškai atveria dialogą ir pabrėžia, kad dėstytoja(s) nesilaiko kategoriškos nuomonės ir mato galimybę paprieštarauti ar pasiūlyti alternatyvią nuomonę aptariamų reiškinių atžvilgiu. Šis sąšvelnis, nustatytas tik politikos mokslų (0,11) bei sociologijos (0,03) seminaruose, dažniausiai vartotas *galima diskutuoti* junginiuose:

(88) *Kažkurioj vietoj man atrodo autorius gal kaip ir sako kad čia ta modernioji ir respublikoniška ir pilietybės sampratos yra sujungiamos Prancūzijos revoliucijos metu. Nežinau galbūt čia **galima** su tuo **diskutuoti** gal. (polv2)*

Panašią funkciją atlieka *klausti*, nustatytas tik sociologų kalboje:

(89) ***Galima** iš tiesų **klausti** ar ar tas modernybės etapas pirmos modernybės etapas buvo toks vienalytis. Galbūt galima skirti kelis jos etapus <...> (socv1)*

VUSemCorp taip pat užfiksuotas ir veiksmažodis *(pa)vadinti*, kuris, tekstyno duomenimis, dažniausiai dėstytojų pavartotas ne kaip sąšvelnis, o tiesiogine prasme – siekiant nurodyti, kokie terminai vartojami įvairiems reiškiniams pavadinti:

(90) *Jie <...> šešioliktais metais įsteigė tą **vadinamą** „Šūdvabalio“ premiją ar ne? (litm2)*

Kaip sąšvelnis *(pa)vadinti* dėstytojų kalboje dažniausiai vartotas dalyvinėmis formomis (51 % visame tekstyne), tokiomis kaip *vadinamasis* (11 %)*, vadinamieji* (8 %), *vadinamoji* (5 %), *vadinamosios* (3 %) ir t. t.. Dalis šio sąšvelnių formų pavartota liepiamosios nuosakos daugiskaitos pirmuoju asmeniu *(pa)vadinkime* (11 %) ir junginiuose *galima (pa)vadinti* (8 %). Kiek rečiau pavartotos esamojo laiko vienaskaitos ir daugiskaitos pirmojo asmens formos *vadinu* (5 %) ir *vadinam* (3 %) bei tariamosios nuosakos formos *pavadinčiau* (3 %) ir *vadintume* (3 %).

Žymiklis *(pa)vadinti* savo semantika artimas kitiems, tačiau gerokai rečiau dėstytojų pavartotiems vienetams, kaip *įvardinti* (2 pakartojimai visame tekstyne) bei *apšaukti* (1 atvejis visame tekstyne). Šiais sąšvelniais paprastai pažymima, kad kalbėtojas reiškia sušvelnintą subjektyvią nuomonę tam tikrų reiškinių atžvilgiu (Paulauskaitė 2017: 26). *VUSemCorp* duomenimis, šie veiksmažodžiai žymi dėstytojų subjektyvumą ir norą apsidrausti kalbant apie tam tikrų terminų ir pavadinimų tinkamumą įvairiems reiškiniams ar asmenims pavadinti:

(91) *Šiaip iš tiesų tuose dabar tyrimuose **vadinamoji** etika. Jeigu tai etika **galima vadinti.** Tai jau ten kartais net ir perspausta. (kalbv3)*

(92) *<...> specifinė grupė kuri kuri nukentėjo ypatingai kaip pavyzdžiui negimė ar ne dėl tos politikos tiesiog kaip dėl tos taikomų valstybės priemonių. Taip ir dabar susiduria su tokiom problemom kaip. Nuotaikų trūkumas ar ne? Mes **galim** taip tai **įvardint** labai paprastai. Nuotakos eksportas. Importo dabar reikia importuoti nuotakas. (socv3)*

(93) *Kažkada man dėstė toksai <...> legendinis filosofijos dėstytojas <...>. Jį **galima apšaukti** marksistu bet jisai jisai mums viduramžių scholastiką dėstydamas jisai turėjo tokį atskyrimą. Tarp gero ir blogo filosofo reiškia. (filv1)*

Pavyzdyje (91) kalbėtojas reiškia subjektyvią poziciją termino „etika“ tinkamumo atžvilgiu. Galima daryti prielaidą, kad dėstytojas nelaiko šio termino pačiu geriausiu būdu pavadinti tai, kas yra referuojama kaip tyrimų „etika“. Kalbėtojo abejonę taip pat sustiprina ir žodžių junginys *jeigu tai X galima pavadinti*. Pavyzdyje (92) *įvardint*, vartojamas kartu su episteminiu modaliniu veiksmažodžiu *galim*, rodo sušvelnintą dėstytojo norą pavadinti aptariamą nuotakų trūkumo reiškinį terminais *eksportas / importas*. Tokiu

būdu dėstytojas pateikia savo poziciją kaip pasiūlymą, o ne kategorišką faktą. (93) iliustruoja subjektyvią ir sušvelnintą kalbėtojo poziciją dėl konkretaus filosofijos dėstytojo pažiūrų, kurios, kalbėtojo nuomone, galėtų priminti marksistines idėjas.

Didžioji dalis *(pa)vadinti* atvejų užfiksuota kalbotyroje (0,52). Kitose disciplinose šis sąšvelnis pavartotas kur kas rečiau: politikos moksluose (0,17), komunikacijos moksluose (0,11), literatūroje (0,10), sociologijoje (0,09) ir filosofijoje (0,03). Kalbotyroje didžioji dauguma (90 %) *(pa)vadinti* atvejų realizuoti dalyvinėmis formomis. Nors kitose disciplinose nustatyti tik pavieniai sąšvelnio *(pa)vadinti* atvejai, visi jie – pirmuoju asmeniu išreikšti vienetai, tokie kaip *pavadinkim(e), (pa)vadinčiau, vadinu.* Kaip matome, užuot pasirinkę pirmuoju vienaskaitos ar daugiskaitos asmeniu pažymėtus vienetus, kalbotyros dėstytojai renkasi kiek labiau nuasmenintą dalyvinę švelninimo raišką, leidžiančią jiems išvengti referuoti į save ar adresatą. Mokslinėje literatūroje pirmojo asmens vengimas, fiksuojamas ir rašytinėje kalbotyros kalboje (Šinkūnienė 2014: 111), neretai interpretuojamas kaip noras neprisiimti visos atsakomybės už formuluojamus teiginius (pvz., Fløttum ir kt. 2006). Tokia vartosena suponuoja, kad reiškiama ne konkrečiai vieno adresanto, o visos kolektyvinės bendruomenės subjektyvi nuomonė (ibid.: 264).

Ketvirtas dažniausias kalbėjimo veiksmažodis tekstyne yra *(pa)siūlyti,* dažniausiai pavartotas humanitariniuose moksluose: literatūroje (0,17), kalbotyroje (0,13) bei filosofijoje (0,12). Kur kas rečiau pasitaikantis komunikacijos (0,04) bei sociologijos (0,03) mokslų medžiagoje, *(pa)siūlyti* politikos mokslų dėstytojų nepavartotas nė karto. Didžiausia *pasiūlyti* atliekamų funkcijų įvairovė nustatyta literatūroje: dėstytojaivartoja *pasiūlyti* tokiais pragmatiniais tikslais kaip išvengti kategoriškumo nurodant seminaro eigą, sušvelninti studentams teikiamus nurodymus ir rekomendacijas. Tai iš esmės nulėmė didžiausią pozicijos švelninimo šiuo veiksmažodžiu atvejų skaičių šioje disciplinoje.

Veiksmažodis *siūlyti* kaip sąšvelnis dažniausiai vartotas pristatant seminaro eigą, todėl įprastai randamas seminarų pradžioje. Tekstyne būdingiausios formos *siūlau* ir dar labiau sušvelninta *siūlyčiau*, kurių didžiausias paplitimas nustatytas literatūros ir filosofijos disciplinose. Šio žymiklio pavartojimo kontekstuose tipiškai atsiranda ir kiti kalbėtojo poziciją švelninantys elementai, tokie kaip ketinimo veiksmažodis (*pa)mėginti:*

(94) *Gerai tai tuomet. Na gal tada* ***siūlyčiau****. Mhm. Pradėti nuo kelių. Am poros galbūt predikatų logikos uždavinių iš pratybų. Ir gal norėčiau kad* ***pamėgintume*** *padaryti kokius du. Tris galbūt. Kurie yra formalūs. (filv2)*

Vienaskaitos pirmojo asmens forma *siūlau* dėstytojų taip pat dažnai vartota siekiant atkreipti studentų dėmesį į svarbius analizuojamos medžiagos aspektus. Tokia vartosena dažniausiai užfiksuota filosofijoje:

(95) *Tai čia **siūlau** pasižiūrėti tą pabaigą tenai kur po to išretinimo jis kalba <pradeda cituoti> <...> (film3)*

Tariamosios nuosakos forma *siūlyčiau* dažniausiai žymi sušvelnintą rekomendaciją. Ši funkcija labiausiai paplitusi literatūroje:

(96) *Aš **siūlyčiau** tą monografiją susirasti ir perskaityt. (litv3)*

Kaip matome, *(pa)siūlyti* vartosena padeda dėstytojams sušvelninti savo poziciją ir apsidrausti tais atvejais, kai teikiami įvairūs nurodymai studentams, pavyzdžiui, į ką atkreipti dėmesį, kokius uždavinius atlikti, kaip vystyti diskusiją seminare. Panašiai kaip ir angliškojo *suggest* atveju, (*pa)siūlyti* dėstytojų kalboje glaudžiai siejamas su mandagumo raiška – suteikia galimybę sušvelninti nurodymus, pateikti juos kaip rekomendaciją, ir tokiu būdu išvengti atrodyti pernelyg griežtiems (Arthur, Fenyi 2022: 300). Tokia sąšvelnių vartosena dėstytojų kalboje padeda palaikyti tarpasmenį santykį su studentais: sąšvelniais, tokiais kaip *siūlyti,* adresatas yra tarsi kviečiamas bendradarbiauti sprendžiant, kokie turėtų būti tolesni diskurso dalyvių veiksmai (plg. Cabanes 2007: 141).

Analizuojant kalbėjimo veiksmažodžių pavartojimą tirtoje medžiagoje, galima pastebėti kitą įdomų aspektą: dėstytojai vartoja keletą sąšvelnių tai pačiai propozicijai sušvelninti, pavyzdžiui:

(97) *Jis **savotiškai galima sakyt** tada užprogramuoja savo sūnaus gyvenimą **tam tikra prasme**. (litv3)*
(98) *Dabar jis yra praregėjęs **tarsi sąlyginai galima taip būtų pasakyti**. (komv3)*

Daugiau nei vieno sąšvelnio pavartojimą tai pačiai propozicijai švelninti akademiniame diskurse mokslininkai interpretuoja kaip norą pabrėžti nekategorišką adresanto poziciją (Hyland 2008: 8; Nemickienė 2015: 6; Arthur, Fenyi 2022: 298). Kuo daugiau sąšvelnių pavartojama teiginiui modifikuoti, tuo labiau mažinamas adresanto pozicijos kategoriškumas (Nemickienė 2015: 6). Toks retorinis pasirinkimas nėra retas dėstytojų kalboje (Lin 2015; Arthur, Fenyi 2022). Kelių sąšvelnių pavartojimas vienu metu padeda išvengti griežto pedagogo įvaizdžio bei mažinti socialinį nuotolį[56] (angl. *social distance*) tarp dėstytojo ir studentų (Lin 2015: 106).

[56] Termino *social distance* lietuviškas atitikmuo I. Hilbig (2009).

Žvelgiant į *VUSemCorp* duomenis, galima pastebėti dar vieną įdomų dėstytojų kalbos bruožą – pasakymo švelninimo ir stiprinimo funkcijų susipynimą. Vartodami pasakymą stiprinančius žymiklius (pvz., *tikrai*, *labai*, *drąsiai*), dėstytojai siekia padidinti įsitikinimo laipsnį ir pabrėžti aplinkybes, leidusias jiems tam tikru būdu vertinti aptariamus reiškinius:

(99) *Šiaip jau jeigu mes žiūrėtume į Vokietiją kaip į valstybę pagal tuos tipinius galios parametrus tikrai **galėtume sakyti** kad tai yra labai stipri labai galinga ir svarbi valstybė. (polv3)*

(100) *Šmeižikiškas filmas drąsiai **galima būtų pasakyti** jūs internete galite rasti jisai įkeltas ir pasižiūrėti kokį jis atliko tikrai didžiulį tokį žalingą vaidmenį tarp dalies Rusijos gyventojų. (komv3)*

Kaip matome, pasakymo stiprinimo ir švelninimo strategijų taikymas tame pačiame kontekste padeda dėstytojams sėkmingai balansuoti tarp skirtingų įsitikinimo propozicija laipsnių. Viena vertus, pasakymai švelninami (*galėtume sakyti, galima būtų pasakyti*), siekiant apsidrausti ir išvengti pernelyg tiesmukiškos pozicijos raiškos. Kita vertus, pasakymo stiprinimo žymikliais pabrėžiama, kad tam tikros aplinkybės leidžia kalbėtojams tvirtinti, kad propozicija teisinga. Šio pasakymo stiprinimo ir švelninimo strategijų susipynimo dėstytojų kalboje svarbą kuriant įtaigią argumentaciją pedagoginiame kontekste pabrėžė ne vienas mokslininkas (Lin 2010; Kashiha 2022). Pasakymo stiprinimo ir švelninimo derinimas padeda dėstytojams pabrėžti svarbiausius studijų dalykui aspektus, kartu išlaikant nekategoriško ir nuolankaus kitų nuomonėms kalbėtojo įvaizdį (Lin 2010: 1177).

5.2.1.2.2 Mentaliniai veiksmažodžiai

Mentaliniai veiksmažodžiai sudaro didelę dalį visų leksinių veiksmažodžių švelninimo atvejų tekstyne *VUSemCorp* – 456/1224 (37 %) (žr. 11 lentelę). Dažniausi šios grupės sąšvelniai – *manyti* (20 %), *žinoti* (15 %), *tikėtis* (10 %) bei *(pa)galvoti* (10 %).

Didžiausiu mentalinių veiksmažodžių propozicijoms švelninti skaičiumi pasižymi sociologijos dėstytojų kalba (3,03). Kiek mažesnis šios grupės sąšvelnių dažnis nustatytas politikos mokslų (2,73), kalbotyros (2,13), komunikacijos mokslų (1,88) bei filosofijos (1,68) medžiagoje, o rečiausiai mentaliniai veiksmažodžiai sušvelnintai pozicijai reikšti randami literatūros dėstytojų kalboje (1,66).

Analizuojant tekstyno medžiagą matyti, kad leksinių veiksmažodžių, kaip sąšvelnių, vartosenai dėstytojų kalboje būdinga subjektyvizacija[57]: dažniausiai teiginius dėstytojai švelnina pirmojo asmens mentalinių veiksmažodžių formomis, kurios sudaro net 70 % visų šios grupės sąšvelnių. Šių vienetų dominavimas mentalinių veiksmažodžių kategorijoje nėra netikėtas, nes „būtent mentaliniai veiksmažodžiai gali geriausiai atspindėti individualaus autoriaus poziciją ir nuomonę“ (Šinkūnienė 2011: 133). Kita vertus, pirmojo asmens vartosena rašytiniame akademiniame diskurse gerokai retesnė: štai, pavyzdžiui, tirtuose kalbotyros ir medicinos moksliniuose straipsniuose tesudaro 6 % (ibid.). Šie ryškūs mentalinių veiksmažodžių, kaip sąšvelnių, pavartojimo skirtumai lietuvių sakytinėje ir rašytinėje mokslinėje komunikacijoje gali reikšti, kad sakytiniame diskurse kalbėtojai yra labiau linkę eksplicitiškai žymėti asmeninę poziciją.

Tai, kad sakytinėje kalboje dėstytojai linkę pabrėžti subjektyvią poziciją, ryškėja ir pažvelgus į pirmuoju asmeniu žymėtų formų tipus. *VUSemCorp* duomenimis, dauguma (84 %) visų pirmuoju asmeniu reiškiamų mentalinių veiksmažodžių grupės sąšvelnių sudaro tiesioginės nuosakos vienaskaitos pirmuoju asmeniu žymėtos formos, tiesiogiai referuojančios į patį kalbėtoją. Dažniausiai tokie dėstytojų pavartoti sąšvelniai – skirtingą įsitikinimo laipsnį žymintys *manau*, *nežinau*, *tikiuosi*, *galvoju*. Mentalinių veiksmažodžių tariamosios nuosakos vienaskaitos pirmojo asmens formos, tokios kaip *manyčiau, galvočiau, linkčiau* ir t. t., žyminčios dar didesnį dėstytojų norą apsidrausti ir sušvelninti savo poziciją, sudaro kur kas mažesnę (8 %) dalį visų šios grupės pirmojo asmens veiksmažodžių formų.

Dažniausiu tekstyne *VUSemCorp* nustatytu mentalinių veiksmažodžių grupės sąšvelniu *manyti* reiškiamas didesnis įsitikinimo laipsnis nei kitais mentaliniais veiksmažodžiais (pvz., *spėti, jausti*). Vertinant *manyti* atliekamas pragmatines funkcijas daroma prielaida, kad „įsitikinimą perteikiančių leksinių veiksmažodžių skalėje šis leksinis veiksmažodis galėtų būti per vidurį“ (Šinkūnienė 2011: 134). *VUSemCorp* duomenimis, dažniausiai *manyti* formos vartotos siekiant pažymėti, kad reiškiama subjektyvi dėstytojo nuomonė – tam dažniausiai (t. y. 75 % atvejų) dėstytojai vartoja sąšvelnį *manau*. Tariamosios nuosakos *manyti* formos, tokios kaip *manyčiau, manytume,* žyminčios dar didesnį kalbėtojų norą apsidrausti ir sušvelninti savo poziciją (plg. 27 ir 28 pavyzdžius), sudaro 15 % visų *manyti*, kaip

[57] Subjektyvizacija (angl. *subjectivization*) vadinama kalbinė strategija pasakymams švelninti pirmuoju asmeniu išreikštų mentalinių veiksmažodžių formomis (pvz., *manau, tikiu, galvoju,* t. t.) ir jų konstrukcijomis, paneigiančiomis tikrumą (pvz., *nežinau*) (Wellner 2023: 37).

sąšvelnio, pavartojimo atvejų tekstyne. Toliau pateikiami *manyti* variantų vartosenos pavyzdžiai iš komunikacijos mokslų disciplinos, kurioje nustatytas didžiausias šio veiksmažodžio dėstytojų pozicijai švelninti pavartojimo dažnis (1,10):

(101) *Aš **manau** kad ta retorika kurią jūs paėmėt. Nėra gera. (komv3)*

(102) *Tada lydas jūsų. **Manyčiau** kad šiaip yra gana normalus ir aš jam gal pernelyg daug pretenzijų neturėčiau. Bet duomenų vis tiek reikėtų. (komv1)*

Įdomu, kad dažniausiai *manyti* dėstytojų pozicijai švelninti vartotas būtent komunikacijos moksluose – disciplinoje, kurioje nustatytas mažiausias skirtingų mentalinių veiksmažodžių pozicijai švelninti skaičius (14). Galima daryti prielaidą, kad itin didelį sąšvelnio *manyti* atvejų skaičių galėjo lemti komunikacijos mokslų specifika: komunikacijos mokslų sferoje dirbantiems asmenims, ko gero, tenka kur kas didesnė atsakomybė aiškiai atskirti nuomonę nuo faktų, o spekuliuoti mažesnį įsitikinimą žyminčiais sąšvelniais, tokiais kaip *įsivaizduoti, tikėtis, spėti*, tiesiog nėra tinkama ir profesionalu[58].

Pažymėtina, kad komunikacijos mokslų seminaruose *manyti* formos dažniausiai pasitelkiamos kritikai studentų darbų bei pasakymų atžvilgiu sušvelninti (žr. 101-102). Kitose disciplinose *manyti* vartosena paprastai nukreipta į įvairių reiškinių, aktualių konkrečioms disciplinoms, vertinimą:

(103) *Aš **manau** kad jis socialiai labai neteisingas šitas planuojamas įvesti mokestis. Ir jis nėra nukreiptas į būtent ekologines kažkokias priemones <...> (socv3)*

Taip pat pastebėta, kad *manyti* dėstytojų kalboje gali padėti struktūruoti diskursą – pažymėti skirtingų seminaro etapų pradžią ir pabaigą:

(104) *Tai tada aš **manau** kad daugiau kažko tai turbūt pasakyt ir neturiu. Aš **manau** tada kad mes galim tiesiai eiti prie. Pristatymų. (komm1)*

Pažymėtina, kad *VUSemCorp* medžiagoje beasmenė forma *manoma* neužfiksuota. Priešingai, rašytiniame lietuvių akademiniame diskurse šis švelninis yra svarbus ir gana plačiai vartojamas, nes gali perteikti intersubjektyvią akademinės bendruomenės nuomonę (Šinkūnienė 2011: 106). Kaip matome, sakytinėje lietuvių akademinėje komunikacijoje nuasmenintą, apibendrinantį švelninimą dažniau keičia raiškos priemonės, labiau siejančios teiginį su kalbėtoju (*aš manau, manyčiau, galvoju, t.t.)*

[58] Tai puikiai iliustruoja dėstytojos, dirbančios pagal žurnalistikos studijų programą, įžvalga, paminėta vieno iš tirtų seminarų metu, apie realų poreikį studijuojamoje disciplinoje teikti faktines žinias, o ne prielaidas: „*Spekuliuoti nereikėtų ir moksliniam darbui netinka spekuliuoti ir žurnalistams na tiesą pasakius netinka spekuliuoti“* (komm1).

Subjektyvi dėstytojų nuomonė taip pat žymima veiksmažodžiais *galvoti, laikyti, skaityti, žiūrėti*. Tekstyno duomenimis, dažniausiai jais perteikiamas asmenine nuomone grįstas vertinimas:

(105) *Manęs paprašė visiems. Bet aš **galvoju** kad jums visiems tai būtų aktualu. Parodyti kaip veikia Zotero. (kalbm1)*
(106) *Aš savo geriausia recenzija **skaitau** ne lietuvių literatūrai parašytą nerašiau labai daug bet <autoriaus vardas, pavardė> tekstas buvo išverstas tai irgi šiol tai vat šitą **laikau** savo geriausia dėl to kad pavyko irgi šmaikščiai parašyti. (litm2)*
(107) *Galbūt girdėjote ar ne? Skaitėte vat. Koncepciją ar ne įkalinimo įstaigų. Tai aš aš aš aš **žiūriu** pats į ją tai kritiškai. (socv2)*

Analizuojant medžiagą matyti, kad šių veiksmažodžių pragmatines funkcijas, siejamas su pozicijos švelninimu, ne visada galima interpretuoti vienareikšmiškai: kai kuriuose kontekstuose išryškėja abejonės, neužtikrintumo ar apsidraudimo atspalviai. Tirtuose seminaruose tai ypač būdinga veiksmažodžiui *galvoju*, kai jis vartojamas su jungtuku *ar*:

(108) *Taip. Mhm. **Galvoju** ar čia verta dabar veltis. Ne geriau į šitą dalyką nesivelsim. Įsivelsim per paskaitą. (socm1)*

Panašiai dėstytojų kalboje pavartotas ir veiksmažodis *svarstau*:

(109) *Net nežinau taip labai priklauso nuo tos situacijos. <...> man atrodo jeigu tai yra kalba eina apie pažeidimus turėtų būti bent jau formaliai nedviprasmiškas <...> bet aš čia tiktai **svarstau** ta prasme aš iškart. (socv2)*

Tokie sąšvelniai svarbūs, nes jų vartojimo kontekstai atspindi realiu laiku vykstantį kalbėtojo mąstymą. Kaip pažymi Biber ir kt. (1999: 215), kalbos raiškos priemonės, rodančios, kad adresantas mąsto kalbėdamas, sušvelnina poziciją ir padeda išvengti kategoriškumo, todėl ypač tinka spontaniškoje, tiesioginėje komunikacijoje. Tai matyti (108) pavyzdyje: pašalinus *galvoju* (artimą *nežinau*), teiginys *„čia verta dabar veltis“* skambėtų gerokai kategoriškiau. (109) fragmente *svarstau* leidžia kritišką pastabą pateikti ne kaip galutinį sprendimą, o kaip atvirą svarstymą: taip paliekama erdvės kitų dalyvių nuomonei, skatinamas dialogas ir kuriama bendradarbiavimo atmosfera. Pozicijos švelninimą artimame kontekste sustiprina ir kiti sąšvelniai: *nuomonė*, *man atrodo*, *kažkiek*.

Kur kas dažniau abejonę dėstytojai žymi veiksmažodžiu *nežinau*: tai antras pagal dažnumą mentalinis leksinis veiksmažodis jų kalboje (70 pakartojimų), dažniausias politikos mokslų (0,74), sociologijos (0,44) ir filosofijos (0,41) seminaruose. Veiksmažodžiui *nežinau* funkciškai artimas, bet akivaizdesnis abejonės žymiklis yra *abejoju* (ir dar švelnesnė forma *abejočiau*): šie vienetai tekstyne pasitaikė gerokai rečiau (iš viso 4

pakartojimai) filosofijos, literatūros ir kalbotyros seminaruose. Kalbėtojai tiesiogiai perteikia kalbėjimo metu kylančias dvejones ir neužtikrintumą dėl teiginio.

(110) *Aš **nežinau** Lietuva turbūt pardavinėja savo savo limitus ar ne? (socv1)*
(111) *Tikrai **abejočiau** ar ar čionais galima kalbėt apie rimtesnį tarpkūniškumą arba tą sąveiką. (filv3)*

Atkreiptinas dėmesys, kad dažnu atveju *nežinau* dėstytojų kalboje pavartotas kaip užpildas[59] (angl. *filler*):

(112) *Galbūt tai yra šiek tiek problematiška tuo klausimu kad na iš tiesų imperializmas. **Nežinau**. Bet. Nu čia yra **sunku pasakyti** ta prasme. Iš principo tai yra tam tikra ideologija kuri man nepriimtina. (polv1)*

Tokie leksikalizuoti užpildai (angl. *lexical fillers*) ne tik padeda kalbėtojui sklandžiau kalbėti, tačiau vartojami įvairiomis pragmatinėmis funkcijomis, tarp jų ir kalbėtojų pozicijai švelninti, todėl kai kurių mokslininkų (pvz., Holmes 2013; Rosanti, Jaelani 2016; Arthur, Fenyi 2022), taip pat ir šio straipsnio autorės, priskiriami sąšvelniams. Rieger teigimu, užpildų vartosena atskleidžia minčių raiškos spontaninėje kalboje sudėtingumą, t. y. žymi, kad kalbėtojas abejoja parenkamo žodžio ar pasakymo tinkamumu, todėl galimai ieško geresnio būdo minčiai formuluoti (2003: 164–165). Tai puikiai matyti (39) pavyzdyje, kur abejonę propozicinio turinio elemento tinkamumu perteikia ne tik *nežinau*, bet ir *sunku pasakyti*.

Pozicijai švelninti dėstytojų kalboje pavartoti ir kiti mentaliniai veiksmažodžiai, tokie kaip *klysti, suprasti, atsiminti, prisiminti.* Prototipiškai tirtoje medžiagoje šie veiksmažodžiai atlieka apsidraudimo funkciją tokiuose junginiuose kaip *jeigu neklystu, jeigu gerai/teisingai suprantu, jeigu gerai/teisingai atsimenu, kiek prisimenu, jeigu gerai prisimenu, kiek žinau*. Didžioji dalis šių dėstytojų ketinimą apsidrausti žyminčių konstrukcijų nustatyta humanitariniuose moksluose: ši vartosena būdingiausia filosofijos, literatūros, kalbotyros disciplinoms, tačiau kiek rečiau nustatyta ir tiriant sociologijos bei politikos mokslų duomenis. Pažymėtina, kad filosofijos bei literatūros seminaruose tokie pasakymai labiau orientuoti į dėstytojo(s) supratimo lygį, o štai kalbotyroje, sociologijoje ir politikos moksluose – į gebėjimą kalbėjimo metu tinkamai atgaminti faktinę informaciją:

(113) *Nesu tikras kad supratau. Ta prasme. Nes tai. Čia. Norit pasakyti kad nu. Kažkaip. **Jeigu gerai suprantu**. Norit pasakyt kad nu vat tokio aiškinimo marksistinio nepakanka. (filv1)*

[59] Lietuviškas termino *filler* atitikmuo Šinkūnienės ir kt. (2020).

(114) *Man atrodo tasai paskutiniais metais **jeigu neklystu** absoliučiai visos valstybės Europos turi mažiau negu du vaikus tenkančius vienai reproduktyvaus amžiaus moteriai. (socv3)*

Pažvelgus į kitas vienaskaitos pirmuoju asmeniu žymimas mentalinių veiksmažodžių formas, galima išskirti atvejus, žyminčius atsargų numanymą, spėjimą: tirtoje medžiagoje pavartoti tokie mentaliniai veiksmažodžiai kaip *įsivaizduoti, spėti, tikėtis, jausti, įtarti*. Šiais vienetais žymimas mažesnis įsitikinimo laipsnis nei *manyti* atveju, perteikiamas dėstytojų noras pažymėti, kad jų komunikuojamos mintys yra įmanomos, galimos, tačiau neįrodytos:

(115) *Bet aš iš tokios gal ciniškos labiau pusės kad tas self-help verčia nelabai įgudę vertėjai ir jie verčia nelabai kokybiškai dažniausiai ir dėl to aš **įsivaizduoju** kad ten daugiau bus svetinimo. (kalbm1)*
(116) *Mes neturim laiko tiesiog paskaitose bet manau kad su <dėstytojo pavardė> būtinai turit paimti. Nes nu jisai jisai tikrai puikiai išmano. Tai **jaučiu** kažką kažką kažką paimsit dar. (litm1)*

Atsargiam numanymui, abejonei žymėti dėstytojų kalboje taip pat pavartotas mentalinis veiksmažodis *bijau*, kai kurių mokslininkų priskiriamas nuogąstavimo predikatų[60] (angl. *apprehensive*) kategorijai ir glaudžiai siejamas ir su episteminio modalumo, ir subjektyvaus vertinimo raiška (Lichtenberk 1995; Jasionytė-Mikučionienė 2014). Tai puikiai matyti analizuojant šio veiksmažodžio pavartojimą dėstytojų kalboje, kadangi visais atvejais *bijau*, pavartotas kaip sąšvelnis, perteikia neigiamą konotaciją (plg. Paulauskaitė 2017: 25). Šiuo sąšvelniu dėstytojai žymi spėjimą, sietiną su nenorimais, nepageidaujamais įvykiais, tokiais kaip techniniai nesklandumai:

(117) *Turite tekstą? Nes vėl **bijau** kad Teamsai nerodys. (litm2)*

Didesnį įsitikinimo laipsnį propozicijos tikrumu dėstytojų kalboje žymi veiksmažodis *tikėti*:

(118) *Aš **tikiu** turbūt kad tu kad tu cituoji tuos tą rodiklį iš kažkokio straipsnio. Ne pats sugalvojai. (socv3*)

Verta paminėti, kad pažvelgus į *tikėti* veiksmažodžio pavartojimą dėstytojų kalboje, galima pastebėti ir gan tvirtą kalbėtojo įsitikinimą tuo, ką sako, ir norą pažymėti, kad vis dėlto reiškiama pozicija gali būti ir klaidinga. Mokslininkai, tyrę anglų kalbos *believe* (liet. „tikėti“) ir *think* (liet. „manyti, galvoti“) modalines reikšmes pažymi, kad tokie mentaliniai veiksmažodžiai iš tiesų

[60] Lietuviškas termino *apprehensive* atitikmuo E. Jasionytės-Mikučionienės (2014).

žymi aukštą įsitikinimo propoziciniu turiniu laipsnį[61], tačiau inherentiškai, t. y. savo semantika, perteikia subjektyvumą (žr. Lysvåg 1975; Hooper 1975; Nuyts 2001; Koev 2019; Koev ir kt. 2021). Šis subjektyvumas, ryškiausiai atsiskleidžiantis pirmojo asmens esamojo laiko parentetinėse konstrukcijose (Hooper 1975: 95), paprastai kyla iš įrodymų, patvirtinančių propozicijos teisingumą, trūkumo (Koev 2019: 3). Tai aiškiai matyti (118) pavyzdyje, kur *tikėti* dėstytojo kalboje žymi tikrumą, grindžiamą spėjimu, o ne faktais.

Sangrąžinė forma *tikėtis* perteikia mažesnį kalbėtojo įsitikinimą propoziciniu turiniu (žr. Paulauskaitė 2017: 26). Pasitelkę *tikiuosi*, dėstytojai tirtuose seminaruose sušvelnina studentams teikiamus reikalavimus ir pateikia juos kaip sušvelnintą lūkestį, o ne griežtą prievolę:

(119) *Kadangi nelabai daug liko laiko tokie pamąstymai kad vėlgi kai jūs skaitote aš labai **tikiuosi** kad skaitote savo teorijai teorinei daliai visą literatūrą kad galvotumėt apie šitus dalykus. (kalbm2)*

Svarbu pažymėti, kad vartojant veiksmažodį *tikiuosi*, galima įžvelgti norą kurti tarpasmenį santykį su adresatu. Ryškiausiai tai matyti tais atvejais, kai dėstytojai kreipiasi į studentus asmeniniais įvardžiais (pvz., *jum*) ar antruoju asmeniu (pvz., *išbandysit*), siekdami įtraukti juos į diskusiją, sudominti dėstomu dalyku ir paskatinti imtis veiksmų, aktualių dėstomam studijų dalykui, pavyzdžiui:

(120) *Na **tikiuosi** kad įtikinau kad bent verta pabandyti. <…> tai aš **tikiuosi** kad Zotero išbandysit ir kad jums patiks ir tiks ir viskas bus. Gerai. (kalbm1)*

Norą kurti tarpasmenį ryšį su adresatu taip pat rodo aprėpiamosios (referuojančios į adresatą, t. y. studentus) daugiskaitos pirmojo asmens mentalinių veiksmažodžių formos. Nors šie vienetai nėra itin dažni tekstyne *VUSemCorp* (5 % visų mentalinių veiksmažodžių sąšvelnių), jie dažniausiai perteikia norą įtraukti studentus į diskusiją ir pasidalyti teiginių interpretavimo našta. *VUSemCorp* duomenimis, tai būdingiausia humanitarinių mokslų disciplinoms, kurios, kaip teigia Hylandas, pasižymi dideliu diskursyvumu ir rėmimusi interpretacijomis (2011: 202–203):

(121) *Ir vat šitą įtampą gali būt nu jeigu mes **manom** kad ane? tezės antitezės jos nu kažkuria prasme jos yra sąveikoj tai čia ko gero yra prielaidos progresui judėjimui. (filv1)*

Taip pat svarbu paminėti kitą lietuvių akademinei komunikacijai būdingą adresanto pozicijos švelninimo strategiją – mentalinių veiksmažodžių

[61] Veiksmažodžiu *believe* koduojamas įsitikinimas gali būti graduojamas, kadangi tikėti kažkuo galima ir visiškai, ir iš dalies, todėl šis veiksmažodis priskiriamas graduojamiems predikatams (angl. *gradable predicates*) (Koev 2019: 1).

junginių su *galima* vartoseną (žr. Šinkūnienė 2011: 135). *VUSemCorp* duomenys rodo, kad dėstytojų kalboje šių junginių vartojimas yra kur kas retesnis nei rašytiniame diskurse (sudaro tik 6 % mentalinių veiksmažodžių grupės sąšvelnių). Nepaisant to, šių junginių analizė atskleidžia, kad jie yra svarbi retorinė priemonė, leidžianti kalbėtojams ne tik švelninti pasakymus, bet ir pabrėžti, kad jų prielaidos yra pagrįstos konkrečiomis aplinkybėmis. Humanitarinių mokslų seminaruose dažniausiai pavartoti junginiai buvo *galima interpretuoti* / *numanyti* / *spekuliuoti*, perteikiantys dažnesnį šios mokslų srities dėstytojų poreikį pažymėti numanymą, pagrįstą subjektyvia interpretacija. Kita vertus, socialinių mokslų seminaruose dėstytojai dažniausiai vartoja *galima prognozuoti / laukti / spėti*, reikšdami spėjimą, bent iš dalies paremtą tam tikrais įrodymais, taip pat *galima traktuoti* / *žiūrėti* / *galvoti*, perteikdami subjektyvų įvairių reiškinių, aktualių disciplinai, vertinimą, plg.:

(122) *Čia **galima būtų interpretuoti** ir ir bendriau <...> (litm2)*
(123) *Žalieji tiesa yra iš tikrųjų netgi labiau nusiteikę nu taip agresyviau ir žaliųjų ministrė kuri vadovaus užsienio politikai. Yra nusiteikusi būt agresyvesnė ginant žmogaus teises. Čia **galima** iškart **laukti** nemažų konfliktų su Lenkija. (polv3)*

Toks sąšvelnių pasiskirstymas mokslo srityse nėra netikėtas: pastebėti skirtumai atspindi mokslininkų ne kartą užfiksuotą tokių disciplinų kaip filosofija, bei literatūra polinkį remtis subjektyvesniu, interpretavimu grįstu aptariamų reiškinių analizavimo būdu, neretai priešinamu kiek objektyvesnei, statistiniais duomenimis paremtai, argumentacijai, būdingai socialiniams mokslams (žr. Hyland 2008: 13).

5.2.1.2.3 Ketinimo veiksmažodžiai

VUSemCorp užfiksuoti penki ketinimo veiksmažodžiai dėstytojų pasakymams švelninti, iš kurių dažniausiai pavartotas *bandyti* (77 % visų ketinimo veiksmažodžių), rečiau – *mėginti* (17 %), *stengtis* (7 %), *ketinti* (2 %), ir *siekti* (1 %). Dažniausiai ketinimo veiksmažodžiai išreikšti daugiskaitos pirmojo (41 %), daugiskaitos antrojo (20 %), vienaskaitos pirmojo asmens (14 %) formomis, rečiau – „*galima* + ketinimo veiksmažodis“ junginiais (3 %) ir dalyviais (3 %).

Dažniausiai šios grupės sąšvelniai rasti kalbotyros (1,35), filosofijos (1,13) ir sociologijos (1,10) dėstytojų kalboje. Kiek rečiau ketinimo veiksmažodžiai pozicijai švelninti pavartoti komunikacijos moksluose (0,99),

literatūroje (0,9) ir politikos moksluose (0,74). Dažnesnis ketinimo veiksmažodžių vartojimas kalbotyroje, filosofijoje ir sociologijoje gali rodyti dėstytojų siekį vengti kategoriškumo ir kurti bendradarbiavimo atmosferą, nes šie veiksmažodžiai veiksmus pateikia kaip bandymus, nebūtinai sėkmingus:

(124) *Gerai aš tuomet jungiu projektorių ir **pamėginame pamėginame** žiūrėti ir po to **pamėginsim** ieškot kas ten darosi. (socv1)*

Tai, kad kalbotyros, filosofijos, sociologijos ir politikos mokslų dėstytojai ketinimo veiksmažodžius dažniausiai vartoja ne tik pozicijai švelninti, bet ir sąveikai su adresatu kurti, rodo ir šiose disciplinose vyraujančios kalbamų sąšvelnių daugiskaitos pirmojo asmens aprėpiamosios formos. Sociologijoje šios formos sudaro 54 % visų ketinimo veiksmažodžių grupės sąšvelnių, filosofijoje – 51 %, kalbotyroje – 42 %, o politikos moksluose – 41 %. Literatūros ir komunikacijos mokslų dėstytojai dažniausiai renkasi daugiskaitos antruoju ar vienaskaitos pirmuoju asmeniu žymėtus sąšvelnius, todėl aprėpiamosios formos šių disciplinų dėstytojų kalboje tesudaro 25 % ir 26 % atitinkamai.

Aprėpiamųjų formų vartosena rodo dėstytojų siekį įtraukti studentus į diskursą ir kurti tarpasmenį ryšį (Lin 2010: 1177). Taip kuriama bendradarbiavimu grįsta auditorijos atmosfera (ibid.). Ketinimo veiksmažodžių aprėpiamoji vartosena dar labiau švelnina dėstytojų poziciją, pabrėžia norą bendradarbiauti ir vengti kategoriškumo, nes suponuoja pasirengimą padėti iškilus neaiškumams, kaip matyti pavyzdyje:

(125) **Dėstytoja**
Kokios leksikos radot? <…>

Studentas
Aš nežinau kur čia jų ieškot.

Dėstytoja
*Aha. Nežinot kur jų ieškot? <…> Na gerai **bandysim** tada pasiieškoti kartu kažką rasti. (kalbm3)*

Pastebėtina, kad tokios aprėpiamosios daugiskaitos pirmojo asmens formos kaip *(pa)bandom(e), (pa)mėginkim(e),* liepiamosios nuosakos variantai *(pa)bandykim(e), (pa)mėginkim(e)*, pavartoti kaip skatinimai[62] (angl. *hortative*) (Kavaliauskaitė 2016; Kim, Kwon 2020). Mokslininkai pastebi, kad tokie skatinimai, paprastai reiškiami imperatyvo formomis[63], neretai kalbėtojų

[62] Lietuviškas termino *hortative* atitikmuo V. Kavaliauskaitės (2016).

[63] Tokio pobūdžio skatinimai, mokslinėje literatūroje siejami su pozityviuoju mandagumu (angl. *positive politeness*), taip pat vadinami mandagumo imperatyvais (angl. *polite imperative*) (Brown, Levinson 1987: 119).

vartojami strategiškai neturint intencijos patiems išpildyti minimą veiksmą: šiomis formomis veikiau norima sušvelninti panašiais paraginimais inherentiškai žymimą kategoriškumą ir apsaugoti savo įvaizdį (Kim, Kwo 2020: 7).

VUSemCorp duomenimis, dažniausiai skatinimais studentai kviečiami pareikšti poziciją, pabandyti pateikti savo nuomonę, interpretaciją ar požiūrį į diskutuojamus dalykus:

(126) *Dabar **bandysim** nustatyt jų distribuciją. <...> Nu tai **pabandom**. <...> **Bandom** toliau. Kad. Po to pažiūrėsim. (kalbv1)*

Kaip matome, tokie sašvelniai padeda išvengti kategoriškumo ir suponuoti, kad iš studentų nesitikima sulaukti tobulo atsakymo. Akivaizdu, kad dėstytojai daugiskaitos pirmuoju asmeniu iš tiesų referuoja į veiksmus, kuriuos turėtų seminaro metu atlikti studentai. Taigi, sušvelnintų aprėpiamųjų formų pasirinkimas gali būti traktuojamas kaip dėstytojų noras sumažinti pasakymų riziką jų įvaizdžiui (Kim, Kwo 2020: 7). Tai svarbu dėstymo kontekste, kadangi esant gan dideliam socialiniam nuotoliui ir galios skirtumams[64] (angl. *power distance*) tarp diskurso dalyvių (t. y. dėstytojo ir studentų), šnekos akto rizikingumas kalbėtojo įvaizdžiui dar labiau padidėja (Hilbig 2009: 4).

Pažymėtina, kad komunikacijos moksluose dėstytojai daug dažniau pasakymus švelnina daugiskaitos antrojo asmens ketinimo veiksmažodžių formomis: jos sudaro 44 % visų šios grupės sąšvelnių. Kitose disciplinose ketinimo veiksmažodžiais tiesiogiai į studentus kreiptasi gerokai rečiau. Pavyzdžiui, filosofijoje, kur dominuoja daugiskaitos (51 %) ir vienaskaitos pirmojo asmens (28 %) formos, į studentus orientuotos daugiskaitos antrojo asmens formos tesudaro 3 % – mažiausiai iš visų tirtų disciplinų. Absoliuti dauguma šių vienetų komunikacijos mokslų patekstynyje žymėti liepiamąja nuosaka:

(127) *Tai jūs **pabandykite** galbūt jūsų idėja ir nebloga yra. (komm1)*

Užfiksuota ir atvejų, kai dėstytojai poziciją švelnina vienaskaitos pirmuoju asmeniu išreikštomis ketinimo veiksmažodžių formomis. Dažniausiai taip vartojamas veiksmažodis *stengtis*, rastas visų tirtų disciplinų dėstytojų kalboje. *VUSemCorp* duomenimis, formos *stengiuosi* ir *pasistengsiu* tipiškai vartojamos tarsi apsidraudžiant, jei nepavyktų įgyvendinti tam tikrų tikslų, planų ar pažadų, pavyzdžiui:

(128) *Aš jums duosiu iš anksto turbūt tuos klausimus kad jūs matytumėt juos. <...> Aš aš **pasistengsiu pasistengsiu** kad iki Kalėdų jūs juos gautumėt tikrai gerai? (litv2)*

[64] Termino *power distance* lietuviškas atitikmuo Hilbig (2009).

Ketinti ir *siekti* pavartoti tik socialiniuose moksluose. Šiais sąšvelniais dėstytojų kalboje dažniausiai referuota į didesnę žmonių grupę, nei vien tik dėstytojas ir studentai, pavyzdžiui, į diskurso bendruomenę:

(129) *Tai iš esmės pagrindinis rodiklis kuris yra **siekiamas** nuprognozuoti tai yra gyventojų skaičius. (socv3)*

Kaip matyti iš pateiktų pavyzdžių, ketinimo veiksmažodžių vartosena gan strategiška. Vartodami šiuos sąšvelnius, dėstytojai gali iš anksto apsidrausti, jeigu keliami tikslai nebūtų įgyvendinti[65].

5.2.1.2.4 Atrodymo veiksmažodžiai

Atrodymo veiksmažodžių kategorijai priskirtos dėstytojų kalboje pavartotos *atrodyti* ir *pasirodyti* gramatinės formos[66]. Atrodymo veiksmažodžiai turi ir epistemininio, ir evidencinio modalumo požymių (žr. Hyland 1998). Tokie žymikliai kaip *atrodytų, pasirodė* leidžia kalbėtojui ne tik išreikšti abejonę teiginio tikrumu, tačiau ir pažymėti, kad pateikiami teiginiai nėra spekuliacija, bet turi tam tikrą pagrindą. Ši sąšvelnių vartosena didina adresanto perteikiamų minčių įtaigumą (žr. Šinkūnienė 2011: 125), todėl gali būti laikoma ypač svarbia tais atvejais, kai kuriama argumentacija daugiau remiasi į aptariamų reiškinių interpretaciją, o ne faktinę informaciją. Galimai tai ir nulėmė tai, kad atrodymo veiksmažodžiai *VUSemCorp* užfiksuoti tik humanitariniuose moksluose. Dažniausiai jais pasakymus švelnina filosofijos dėstytojai (0,20).

Šios grupės sąšvelniais, kurioje dominuoja veiksmažodis *atrodytų*, dažniausiai siekta vengti kategoriškumo reiškiant subjektyvią interpretaciją. Neretais atvejais, artimame kontekste pateikiami tam tikri įrodymai, kuriais dėstytojai remiasi formuodami subjektyvią poziciją:

(130) *Kas jam įdomu tai vat būtent tai kad kažkaip tai mes siekiame realių įvykių tiesos per pasakojimą. Nu tai toks **atrodytų**. Ar ne? Kaip čia dabar kažkaip tai. Mes savo kontekste nu galim pastebėti. Kad tada išeina. Kad kažkas yra labai bendro tarp grožinės fikcijos ir tos tiesos. (litv1)*

Pažymėtina, kad neretai šie veiksmažodžiai vartojami, kai priešinamos dvi galimos aptariamų reiškinių interpretacijos:

---

[65] Nors mokslinėje literatūroje esama išskiriančių mokslininkų nuomonių, ar tokius atvejus priskirti evidenciniams, ar epistemininiams žymikliams (žr. Šinkūnienė 2011: 123), straipsnio autorė linkusi pritarti Šinkūnienės (ibid.) įžvalgoms ir sieti šių ketinimo veiksmažodžių perteikiamas reikšmes su epistemininiu modalumu.

[66] Žymiklis *atrodo* nėra įtrauktas į leksinių veiksmažodžių tyrimą, nes dėl funkcinių savybių mokslininkų priskiriamas ne leksinių veiksmažodžių, o prieveiksmių, arba adverbialų, kategorijai (pvz., Šinkūnienė 2011; Paulauskaitė 2017).

(131) *Kai iš tiesų kalbam apie vat Kanto tą sekuliariąją perspektyvą **atrodytų** kad nu jam turėtų stojikai patikti <...> jeigu jau jis pasirinko tą sekuliarų kelią tai **atrodytų** kaip sakiau kad stojikai čia galėtų būt su savo dorybe bet bet tai sako ne. Ne nes na neaišku koks tas kartelės aukštis o kita vertus nėra nėra į prigimtį žmogiškąją visiškai atsižvelgiama. (film3)*

Kaip matome, atrodymo veiksmažodžiais dėstytojai gali pabrėžti netikrumą bei abejonę perteikiama propozicija (pvz., „***atrodytų** kad nu jam turėtų stojikai patikti“*), kurią gali paneigti toliau kontekste esanti informacija („*bet tai sako ne. Ne nes <...>“*).

5.2.1.3 Modaliniai veiksmažodžiai

5.2.1.3.1 Modalinis veiksmažodis *galėti*

Iš viso tirtoje medžiagoje nustatyti 1549 modalinio veiksmažodžio *galėti* vartojimo atvejai (žr. 1 priedą). Iš jų epistemininio modalumo ir pasakymo švelninimo reikšmę turi tik 12 % formų (žr. 132), o dažniausiai *galėti* reiškia dinaminį modalumą (70 %) (pvz., 133). Reikšmingą dalį sudaro ir deontiniai atvejai (16 %) (pvz., 134). Toks epistemininių, deontinių ir dinaminių reikšmių pasiskirstymas rodo, kad dėstytojų kalboje *galėti* dažniau vartojamas teorinei reiškinių galimybei nusakyti, leidimams ar pasiūlymams reikšti negu kalbėtojo asmeninei pozicijai ir teiginių teisingumo vertinimui švelninti.

(132) *Čia **gãli** atsirasti tokia. Kaip pasakyt. Apgaulinga regimybė (filv3)*
(133) ***Gãli** reikšmės nykti. **Gãli** nykti ir žodžiai. (kalbv2)*
(134) *Tikrai **galite** naudotis auditorijomis visus juos čia sukviesti ir pasidaryti galiausiai interviu arba kitiems tikslams jeigu jums reikėtų. Tiktai vat mane informuokite. (komm1)*

Toks *galėti* modalinių reikšmių pasiskirstymas, kai ypač reta epistemininė vartosena, nestebina. Panaši tendencija matoma ir rašytiniame lietuvių akademiniame diskurse: vyrauja dinaminės *galėti* reikšmės, o epistemininės yra rečiausios (Šinkūnienė 2016). Apskritai epistemininė *galėti* raiška lietuvių rašytiniam akademiniam diskursui ne tokia būdinga, išskyrus humanitarinius mokslus (ibid.: 215).

Analizuojant empirinius duomenis aptikti ir pavieniai reikšmių susiliejimo atvejai, pavyzdžiui:

(135) *Pagal įvairius indeksus Vokietija tikrai nepatenka net į dešimtuką pagal karinę galią. <...> tikslingas vengimas imtis kažkokių branduolinių programų nors technologiškai ji tikrai tą **galėtų** turėti. Kaip turbūt žinot ji **galėjo** būti viena iš pirmųjų valstybių apskritai pasaulyje branduolinį ginklą turinčių. Nes antro pasaulinio karo pradžioje jau buvo pradėti kai kurie projektai. Skirti branduolinės ginkluotės tobulinimui. (polv3)*

Šiame pavyzdyje neaišku, ar formos *galėtų* ir *galėjo* reiškia subjektyvų kalbėtojo vertinimą, kiek teiginiai tikėtini (epistemininis modalumas), ar Vokietijos technologinius pajėgumus (dinaminis modalumas). Taigi, epistеminė ir dinaminė reikšmės čia persidengia. Kadangi tokie atvejai gali būti interpretuojami epistemiškai, jie priskirti švelninimo atvejams ir įtraukti į analizę.

Epistemine reikšme pavartotų *galėti* formų, žyminčių kalbėtojo pozicijos švelninimą, pasiskirstymą ir dažnį humanitarinių bei socialinių mokslų dėstytojų kalboje leidžia panagrinėti 12 lentelė.

12 lentelė. *Episteminių modalinio veiksmažodžio „galėti" formų absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

galėti forma **(sąšvelnis)**	**HUMANITARINIAI MOKSLAI**			**SOCIALINIAI MOKSLAI**			**Iš viso:**
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
gãli	11 (0,32)	10 (0,24)	17 (0,44)	16 (0,5)	11 (0,3)	11 (0,4)	76 (0,36)
galim(e)	5 (0,15)	3 (0,07)	12 (0,31)	7 (0,22)	5 (0,14)	2 (0,07)	34 (0,16)
galėtų	9 (0,26)		5 (0,13)	2 (0,06)	4 (0,11)		20 (0,10)
galėtume/ galėtumėm	7 (0,20)	7 (0,17)	3 (0,08)	2 (0,06)	3 (0,08)		19 (0,1)
galì	10 (0,29)		1 (0,03)			1 (0,04)	12 (0,06)
galiu	1 (0,03)		5 (0,13)	1 (0,03)		2 (0,07)	9 (0,04)
galėjo	1 (0,03)	3 (0,07)			3 (0,08)		7 (0,03)
galėjot			1 (0,03)		1 (0,03)		2 (0,01)
galėsim(e)					1 (0,03)	1 (0,04)	2 (0,01)
galėtum	1 (0,03)						1 (0,00)
galit					1 (0,03)		1 (0,00)
galėtumėte						1 (0,04)	1 (0,00)
Iš viso:	**45 (1,31)**	**23 (0,55)**	**44 (1,14)**	**28 (0,88)**	**29 (0,8)**	**18 (0,66)**	**187 (0,89)**

Kaip matome, episteminės *galėti* reikšmės dažniausiai pavartotos būtent humanitariniuose moksluose. Veiksmažodžio *galėti* formos dėstytojų

pozicijos švelninimui dažniausiai vartotos filosofijos (1,31) ir kalbotyros (1,14) seminaruose, kiek rečiau – sociologijoje (0,88), politikos moksluose (0,80), komunikacijos mokslų disciplinose (0,66), o rečiausiai – literatūroje (0,55). Greičiausiai tokį episteminių *galėti* reikšmių pasiskirstymą galėjo lemti tirtų disciplinų specifika. Neretai mokslininkai pažymi, kad episteminio modalumo raiška labiausiai pasižymi tos mokslo sritys ir disciplinos, kurios remiasi aptariamų reiškinių interpretavimu ir atsargiu spėjimu (Šinkūnienė 2016: 215). Tai itin ryškiai atsispindi analizuojant humanitarinių mokslų medžiagą, pavyzdžiui:

(136) ***Gãli*** *būti kad šituose paišuose papasakotos istorijos ir yra tie įvykiai kurie darosi kaip tekstai. Labai laisvai interpretuoju bet reikėtų žiūrėti. (litm2)*

Kita vertus, disciplinose, kurių akademinėje komunikacijoje vyrauja didesnis poreikis remtis objektyvumu, paprastai labiau išreikštas dinaminis egzistencinis modalumas (Facchinetti 2003: 316). Galima daryti prielaidą, kad poreikis aiškiai atskirti subjektyvią poziciją nuo faktų komunikacijos mokslų srityje, grindžiamoje sąmoningu, tikslingu minčių perdavimu (VLE), labiausiai ir nulėmė rečiausią episteminio *galėti* paplitimą šioje disciplinoje. Šią interpretaciją sustiprina ir mažiausias leksinių veiksmažodžių kalbėtojo pozicijai švelninti dažnis bei įvairovė, nustatyta komunikacijos moksluose (žr. skyrių 5.2.2).

Literatūros seminaruose modalinio veiksmažodžio *galėti* epistemine vartosena yra rečiausia. Kartu matyti ir tam tikras *galėti* funkcijų persiskirstymas: literatūros seminaruose santykinai dažniau (19 % atvejų) nei kitose disciplinose *galėti* vartotas deontine reikšme („***galit*** *būt laisvos“ litm1*).

Episteminės vartosenos retumą bent iš dalies gali paaiškinti literatūros seminarams būdinga citavimo ir interpretavimo praktika. Kalbėdami apie galimybę ar interpretaciją, literatūros dėstytojai dažniau remiasi cituojamų autorių formuluotėmis, todėl episteminė reikšmė neretai realizuojama ne kaip dėstytojo asmeninės pozicijos raiška, bet kaip cituojamo teiginio dalis:

(137) *Lietuviškai cituoju „naratyvas* ***gãli*** *būti laikomas vienu iš bendražmogiškos problemos sprendimų” <…> (litv1)*

Kadangi cituojamų autorių žodžiai neatspindi asmeninės dėstytojų pozicijos, persakomuose fragmentuose sąšvelniai nebuvo analizuoti. Tikėtina, kad tai galėjo bent iš dalies lemti retesnį kalbėtojo pozicijos švelninimą atliekančių vienetų, kaip modalinio veiksmažodžio *galėti*, pavartojimą.

Vertindami teiginių tikrumą, visų tirtų disciplinų dėstytojai dažniausiai renkasi trečiojo asmens *galėti* formas (daugiausia veiksmažodį *gãli*), kurios iš visų *galėti* formų kalbėtojo pozicijos raiškos atžvilgiu yra neutraliausios (žr. 13 lentelė).

13 lentelė. *Pirmojo, antrojo ir trečiojo asmens epistemininių „galėti“ formų normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) ir procentinis pasiskirstymas humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

galėti forma	**HUMANITARINIAI MOKSLAI**						**SOCIALINIAI MOKSLAI**					
	FIL		**LIT**		**KALB**		**SOC**		**POL**		**KOM**	
3 asm.	0,61	47%	0,31	57%	0,57	50%	0,57	64%	0,50	62%	0,40	61%
1 asm.	0,38	29%	0,24	43%	0,52	45%	0,32	36%	0,25	31%	0,18	28%
2 asm.	0,32	24%	0,00	0%	0,05	5%	0,00	0%	0,06	7%	0,07	11%
Iš viso	1,31	100%	23	100%	1,14	100%	0,88	100%	0,80	100%	0,66	100%

Trečiojo asmens *galėti* formų dominavimą tekstyne nulėmė itin didelė trečiojo asmens *gãli* pavartojimas dėstytojų kalboje. Visame tekstyne, taip pat ir kiekvienoje tirtoje disciplinoje atskirai, šis veiksmažodis iš visų *galėti* variantų kalbėtojo pozicijai sušvelninti pavartotas dažniausiai (12 lentelė)[67].

Pažvelgus į episteminio *galėti* formų pasiskirstymą pagal asmenį skirtingose disciplinose, matyti, kad trečiojo asmens formas dažniau vartoja socialinių mokslų dėstytojai. Šiomis formomis (dažniausiai *gãli*) jie paprastai reiškia gana tvirtą, kontekstu pagrįstą prielaidą ar spėjimą, dažniausiai susijusį su į ateitį orientuotomis prognozėmis:

(138) *Dvigubos pilietybės Vokietija netoleruoja yra ten yra tas ilgesnis tas laikotarpis gyvenimo aštuoneri metai. Bet abu tuos dalykus tikėtina nu bent jau ketina lygtais pakeisti dabartinė valdžia. Tai jeigu jie bus pakeisti tai taip atrodytų kad bent jau ant popieriaus bus labai panašios tos pilietybės politikos Prancūzijoje ir Vokietijoje. Tai tai čia tada gaunasi įdomu ar nėra taip kad* ***gãli*** *visiškai išsilyginti. (polv2)*

Kita vertus, humanitariniuose moksluose trečiojo asmens formos dažniausiai vartotos atsargiam spėjimui, grįstam aptariamų reiškinių interpretavimu, pažymėti. Tipiškai filosofijoje, literatūroje bei kalbotyroje pragmatinė atsargaus numanymo reikšmė išreikšta trečiojo asmens forma *gãli*, pavartota kartu su statyviniu veiksmažodžiu:

(139) ***Gãli būti*** *kad yra diafora čia. Irgi diafora turi būt pasikartojimas netoli vienas nuo kito žodžiai.<...> Čia ko gero būtų diafora <...> Galbūt tai bus diafora. (kalbv3)*

Trečiojo asmens formų pasiskirstymas tirtose disciplinose atskleidžia, kad iš visų tirtų sričių filosofijoje dėstytojai, norėdami sumažinti atsakomybę už teiginius, dažniau renkasi dar neutralesnę tariamosios nuosakos formą *galėtų*:

(140) *Atrodytų kad kaip sakiau jeigu jau jis pasirinko tą sekuliarų kelią tai atrodytų kaip sakiau kad stojikai čia* ***galėtų būt*** *su savo dorybe. (film3)*

Taip pat akcentuotina, kad analizuojant filosofijos disciplinose vartojamas *galėti* formas, išryškėja itin dažnas kitų netikrumą žyminčių priemonių (pvz., *atrodytų*) pavartojimas tame pačiame kontekste (žr. 140). Tai dar labiau sumažina kalbėtojo atsakomybę už formuluojamus teiginius ir leidžia reikšti atsargią, nekategorišką, atveriančią dialogą kitoms galimoms interpretacijoms

[67] Vis dėlto svarbu pažymėti, kad dauguma *gãli* pavartojimo atvejų (82 %) tekstyne nėra episteminiai: tipiškai dėstytojai šią formą vartoja ne tam, kad įvertintų propozicijos teisingumą, o reikšdami teorinę tikimybę (t. y. dinaminį modalumą), pavyzdžiui „*kiekvieną žodį* ***gãli*** *ištikti homonimija“ (kalbv1).*

ir nuomonėms, poziciją. Kaip matysime, filosofijos dėstytojų polinkį švelninti poziciją atskleidžia ir toliau darbe minimos sąšvelnių pavartojimo tendencijos.

Iš epistеminę reikšmę turinčių *galėti* formų dėstytojai gana dažnai vartoja ir pirmojo asmens formas. Svarbu tai, kad beveik visose disciplinose beveik visais atvejais tai buvo aprėpiamosios daugiskaitos pirmasis asmuo, referuojantis ir į kalbėtoją, ir į adresatą. Tokia vartosena sietina su siekiu įtraukti klausytoją į diskursą ir pasidalyti teiginių interpretavimo atsakomybe. Dažniausiai aprėpiamosios pirmojo asmens *galėti* formos vartotos kalbotyroje – jos sudarė 45 % visų epistеminio *galėti* atvejų šioje disciplinoje. Nors kitose disciplinose jų dalis mažesnė, ji taip pat išlieka reikšminga: literatūroje – 43 %, sociologijoje – 36 %, politikos moksluose – 31 %, filosofijoje – 29 %. Rečiausiai pirmojo asmens formas vartoja komunikacijos mokslų dėstytojai.

Svarbu išskirti, kad, kitaip nei kitose disciplinose, filosofijos ir literatūros dėstytojai dažniausiai renkasi tariamosios nuosakos aprėpiamąją formą *galėtume*, dar labiau sumažinančią atsakomybę už propozicinį turinį. Tipiškai šis veiksmažodis pavartotas junginiuose su leksiniais kalbėjimo veiksmažodžiais (*sakyti, teigti*), irgi atliekančiais kalbėtojo pozicijos švelninimo funkciją, pavyzdžiui:

(141) *Minimaliai kūnas dalyvauja faktiškai **galėtume** sakyti visas kūnas fone yra. (filv3)*
(142) *Mes **galėtume** teigti kad Kventinas kalbėdamas apie kraujomaišą siekia destrukcijos. (litv3)*

Didesnę atsakomybę už propozicijos teisingumą pirmuoju asmeniu reiškia kalbotyros dėstytojai, kurių kalboje užfiksuotas didžiausias vienaskaitos pirmojo asmens *galiu* pavartojimo skaičius. Dažniausiai šia forma, vartota junginiuose su kitais leksiniais veiksmažodžiais (ypač, kalbėjimo), dėstytojai reiškia gan tvirtą nuomonę aptariamų reiškinių atžvilgiu, pavyzdžiui:

(143) *Iš karto **galiu** pasakyti. Daugiausia suvokiat kino aliuzijas. <…> Blogiau ten kokias istorines. Ar ten į šventą raštą aliuzijas. (kalbv3)*

Vartodami vienaskaitos pirmuoju asmeniu žymėtas formas, dėstytojai prisiima kiek didesnę atsakomybę už reiškiamą poziciją, negu vartodami aprėpiamąsias formas. *Galiu* dėstytojų kalboje suponuoja, kad dėstytojas reiškia sušvelnintą asmeninę poziciją, kuri gali būti ginčytina.

Tyrimo duomenimis, dėstytojai taip pat švelnina poziciją formuluojamų teiginių faktiškumo atžvilgiu antrojo asmens *galėti* formomis. Dažniausiai dėstytojų kalboje pavartotas vienaskaitos abtrojo asmens variantas *galì*. Svarbu paminėti, kad beveik visos antruoju asmeniu žymėtos epistеminio *galėti* formos rastos filosofijos seminaruose: tipiškai dėstytojai vartoja

vienaskaitos antruoju asmeniu žymėtą veiksmažodį *galì,* rastas ir vienas tariamosios nuosakos variantas *galėtum.* Akcentuotina, kad visos šios formos filosofijos seminaruose pavartotos beasmene forma: jomis nereferuojama į adresatą, o reiškiama gan nuasmeninta kalbėtojo pozicija. Tai, kad šie epistеminį modalumą reiškiantys *galėti* variantai tipiškai aptikti filosofijos dėstytojų kalboje, patvirtina jau anksčiau iškeltą prielaidą, kad filosofijos dėstytojai labiausiai linkę apsidrausti vartodami *galėti* – išreikšti itin švelnią, neretai kitais sąšvelniais modifikuojamą, nekategorišką, nuasmenintą poziciją:

(144) ***Galėtum*** *ir šitam Kantiškam projekte šito moralės gryninimo projekte irgi sakyt kad jis čia tokia sekuliarią poziciją skleidžia ir tada ją galima kažkaip apvalyti nuo tų religijos konkrečios krikščionybės turinių. Bet kita vertus tu* ***galì*** *sakyt kad tuos turinius jis kaip tik iš krikščionybės ir ir ir paima tai vat čia tas toks dvilypis dalykas. (film3)*

Vis dėlto tokia antrojo asmens *galėti* vartosena užfiksuota tik dviejų filosofijos dėstytojų kalboje, todėl ją bent iš dalies galėjo lemti individualus šių dėstytojų kalbėjimo stilius.

Kitais pavieniais, itin retais atvejais į studentus referuojančios antrojo asmens *galėti* formos (*galėjot, galit, galėtumėte*) nustatytos kalbotyros, politikos ir komunikacijos mokslų seminaruose:

(145) *Žiūrėkit jūs kaip studentai maniau kad jūs* ***galėtumėte*** *būti na neįprasti neordinarūs. (komv2)*

Apibendrinant, episteminės reikšmės *galėti* formos leidžia dėstytojams efektyviai mažinti atsakomybę reiškiamų teiginių teisingumo atžvilgiu. Trečiojo asmens formomis (pvz., *gãli*) ir tariamosios nuosakos variantais (pvz., *galėtų*) dažniau žymėtas atsargesnis teiginių pateikimas, o aprėpiamosiomis pirmojo asmens daugiskaitos formomis (pvz., *galime, galėtume*) atsakomybė už teiginių interpretavimą buvo paskirstoma ir adresatui.

Tekstyno duomenys rodo, kad minėtomis švelninimo strategijomis ypač dažnai naudojasi humanitarinių mokslų dėstytojai, o filosofijos dėstytojų kalboje nustatyta ryškiausia modalinio *galėti* formų, ypač trečiojo asmens ir aprėpiamųjų pirmojo asmens daugiskaitos formų (taip pat tariamosios nuosakos), vartosena. Filosofijos seminaruose taip pat dažniau fiksuotas šių formų derinimas su kitais sąšvelniais tame pačiame kontekste. Tikėtina, kad tai susiję su bendru filosofijos seminarų diskurso pobūdžiu, kuriame svarbią vietą užima interpretacinio pobūdžio įžvalgos ir plėtojamos diskusijos dialogiškumas.

5.2.1.3.2 Modalinis veiksmažodis *turėti*

Iš viso tekstyne nustatyti 1181 modalinio veiksmažodžio *turėti* vartojimo atvejai (žr. 2 priedą[68]). Tekstyno duomenys rodo, kad epistemine reikšme vartojamas *turėti* dėstytojų kalboje yra itin retas (tesudaro apie 3 % visų šio veiksmažodžio pavartojimo atvejų, pvz., 146) Dažniausiai *turėti* išlaiko leksinę posesyvinę reikšmę ir modalumo neperteikia (63 %) (pvz., 147), o rečiau žymi deontinį modalumą (35 %) (pvz., 148), paprastai siejamą su prievole (Pekūnas 2022: 50).

(146) *Kaip nelengva **turėtų** būt mokytis lietuvių kaip svetimosios. (kalbm3)*
(147) *Mes **turime** absoliučius skaičius rekordiškai mažus gimusių kūdikių. (socv3)*
(148) ***Turite** apsispręsti kuris variantas jums yra tiesiog labiau priimtinas. (kalbm1)*

Analizuojant medžiagą pasitaikė ir keli reikšmių susiliejimo atvejai, pavyzdžiui:

(149) *Koks jūsų tikslas? <...> Savininimo ar svetininimo. Aha. Taip tos. Tai jau jum <autoriaus pavardė> **turėtų** būti biblija. Ten apie tai labai daug rašyta. (kalbm1)*

Šio pavyzdžio analizė neleidžia visiškai aiškiai nustatyti, ar dėstytoja reiškia episteminį spėjimą („*greičiausiai yra biblija*“), ar deontinę būtinybę („*privalo būti biblija*“). Dėl galimos epistemines reikšmės tokie pavyzdžiai buvo priskirti sąšvelniams.

Veiksmažodį *turėti*, kaip sąšvelnį, dažniausiai vartoja kalbotyros dėstytojai (0,34), kiek rečiau – sociologijos (0,22), literatūros (0,12), filosofijos (0,09), politikos mokslų (0,08) dėstytojai. Rečiausiai episteminis *turėti* pasitaikė komunikacijos mokslų dėstytojų kalboje (žr. 14 lentelę). Dažniausiai dėstytojai vartoja tariamosios nuosakos formą *turėtų* (0,11). Kitos formos, ypač antruoju asmeniu žymėti vienetai (*turit, turėtumėt(e)*), fiksuotos tik pavieniais atvejais.

[68] 2 priede (2.1 lentelėje) pateikiami visų *VUSemCorp* nustatytų veiksmažodžio *turėti* formų absoliutūs ir normalizuoti dažniai (1000 žodžių imčiai). Toje pačioje lentelėje taip pat pateikta, kiek iš visų šių formų vartojimo atvejų sudaro episteminiai atvejai (kalbėtojo pozicijos švelninimui), nurodant absoliutų episteminių vartojimų skaičių ir normalizuotą dažnį (1000 žodžių imčiai).

14 lentelė. *Episteminių modalinio veiksmažodžio „turėti“ formų absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

***turėti* forma (sąšvelnis)**	**HUMANITARINIAI MOKSLAI**			**SOCIALINIAI MOKSLAI**			**Iš viso**
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
turėtų	3 (0,09)	2 (0,05)	10 (0,23)	6 (0,19)	1 (0,03)	1 (0,04)	23 (0,11)
turėjo		1 (0,02)	1 (0,03)		2 (0,06)		4 (0,02)
turi			2 (0,05)				2 (0,01)
turėtumėt(e)		1 (0,02)		1 (0,03)			2 (0,01)
turit		1 (0,02)					1 (0,00)
Iš viso	**3 (0,09)**	**5 (0,12)**	**13 (0,34)**	**7 (0,22)**	**3 (0,08)**	**1 (0,04)**	**32 (0,15)**

Dažnesnę episteminę veiksmažodžio *turėti* vartoseną kalbotyros dėstytojų kalboje daugiausia lemia gerokai ryškesnis nei kitose disciplinose dėstytojų polinkis poziciją švelninti tariamosios nuosakos forma *turėtų* (normalizuotas dažnis – 0,23). Kalbama forma asmens pozicijos raiškos atžvilgiu yra gan neutrali, ja kalbėtojai nereferuoja nei į save, nei į adresatą, pvz.:

(150) *Kaip nelengva **turėtų** būt mokytis lietuvių kaip svetimosios. (kalbm2)*

Tokį pasiskirstymą galima sieti su tuo, kad *turėtų*, kitaip nei kitos epistemiškai vartojamos *turėti* formos, ypač tinka atsargiam interpretaciniam spėjimui reikšti. Tikėtina, kad būtent episteminio atsargumo ir asmens referencijos neutralumo derinys daro šią formą ypač parankią apibendrinantiems, interpretaciniams teiginiams, neįsipareigojant faktiškumui, formuluoti. Tai galėtų paaiškinti, kodėl *turėtų* yra dažniausia episteminė *turėti* forma dėstytojų kalboje apskritai, o santykinai dažnesnė jos vartosena kalbotyros, sociologijos ir filosofijos seminaruose taip pat gali būti siejama su interpretacinių teiginių svarba šių disciplinų diskurse.

Svarbu ir tai, kad dalis veiksmažodžio *turėti* atvejų perteikia ne tik spėjimą, bet ir evidenciškai pagrįstą numanymą. Tokiais atvejais dėstytojai suponuoja, kad teiginys yra įmanomas, tačiau grindžiamas turimos informacijos interpretacija. Dažniausiai toks episteminių ir evidencinių reikšmių susipynimas užfiksuotas kalbotyros dėstytojų kalboje, pvz.:

(151) *Variantas „užpakalys“ gali būti aš manau. Man girdėtas. O žodynas neteikia tokio?<…> bet čia turbūt jeigu būtų koks nors nenorminis ir ne bendrinės kalbos žodynas* ***turėtų*** *teikti. O kaip butelys? Tas pats variantas. Butelys. (kalbv3)*

(152) *Kalkė kaip vertinys ir kalkė dar viena buvo. Greičiausiai jūsų tėvai* ***turėtų*** *atsiminti. Nu gi dar nebuvo dauginimo aparatų. (kalbv2)*

Kaip matome, *turėti* suponuoja numanymą, grįstą turima informacija – bendrosiomis žiniomis ar asmenine patirtimi. Tokia numanymo reikšmė mokslinėje literatūroje siejama su *tiesioginio* ir *netiesioginio* evidencialumo sąvokomis (Smetona, Usonienė 2012: 130). Pirmajame pavyzdyje (151) galima įžvelgti *tiesioginio* evidencialumo atspalvį: dėstytojas nurodo spėjimą, bent iš dalies pagrįstą turima pirmine patirtimi, kurią perteikia gretimame kontekste vartojamas evidencinis žymiklis *man girdėtas*, todėl pateikiama nekategoriška, tačiau gan tvirta kalbėtojo pozicija. Kitas atvejis (152) iliustruoja netiesioginio evidencialumo raišką: dėstytojas formuluojamą teiginį pateikia kaip numanymą arba logišką išvadą, nenurodydamas pirminio informacijos šaltinio, o remdamasis bendrosiomis žiniomis (žr. Smetona, Usonienė 2012: 130), todėl galima teigti, kad reiškiama ne tokia tvirta kalbėtojo pozicija. Kaip matome, pateikti pavyzdžiai iliustruoja, kad *turėti* gali žymėti numanymą, suponuojant formuluojamo teiginio nefaktiškumą ir iš to kylančią abejonę, sietiną ir su evidencialumo, ir su episteminio modalumo reikšmėmis (žr. Usonienė 2001: 120).

5.2.1.4 Būdvardžiai

Dėstytojai poziciją švelnina ir būdvardžiais, tačiau nedažnai: normalizuotas dažnis siekia 1,30. Kaip matyti iš 15 lentelės, dažniausiai dėstytojai vartoja *kažkoks* / *kažkokia* + *toks* / *tokia* / *tai* konstrukcijas, kurios sudaro daugumą visų šios grupės sąšvelnių pavartojimo atvejų (normalizuotas dažnis 0,97). Kiek rečiau dėstytojai pasitelkia *tam tikras* formas (0,15). Retais atvejais fiksuota būdvardžių *neaiškus* (0,07), *tikėtinas* (0,04), *sąlyginis* (mažiau nei 0,01) formų vartosena.

15 lentelė. *Būdvardžių, švelninančių kalbėtojo poziciją, absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

būdvardis	**HUMANITARINIAI MOKSLAI**			**SOCIALINIAI MOKSLAI**			**Iš viso:**
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
kažkoks tai / toks	49 (1,42)	61 (1,45)	21 (0,55)	9 (0,28)	54 (1,49)	9 (0,33)	**203 (0,97)**
tam tikras	5 (0,15)	7 (0,17)	4 (0,10)	3 (0,09)	1 (0,03)	11 (0,40)	**31 (0,15)**
neaiškus	3 (0,09)	3 (0,07)	2 (0,05)	3 (0,09)	2 (0,06)	2 (0,07)	**15 (0,07)**
tikėtinas	1 (0,03)	0 (0,00)	2 (0,05)	4 (0,13)	1 (0,03)	0 (0,00)	**8 (0,04)**
sąlyginis	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,03)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	**1 (0,00)**
Iš viso:	**58 (1,68)**	**73 (1,74)**	**33 (0,86)**	**20 (0,63)**	**59 (1,63)**	**31 (1,14)**	**274 (1,30)**

Lyginant disciplinas, pagal normalizuotą dažnį būdvardžiais reiškiami sąšvelniai dažniausiai fiksuojami literatūros (1,74), filosofijos (1,68) ir politikos mokslų (1,63) dėstytojų kalboje. Rečiau jų paplitimas fiksuotas komunikacijos moksluose (1,14), kalbotyroje (0,86) ir sociologijoje (0,63).

Atlikus išsamią analizę paaiškėjo, kad dažniausių formų (*kažkoks tai / toks, tam tikras*) vartosena tipiškai susijusi su siekiu sušvelninti teiginių kategoriškumą, ypač tais atvejais, kai dėstytojai kalba apie abstrakčius reiškinius, sąvokas ir jų interpretacijas. Duomenys parodė, kad tokia raiška būdingesnė filosofijos, literatūros ir politikos mokslų dėstytojų kalbai. Šių disciplinų seminaruose įprastai analizuojami ir interpretuojami įvairūs tekstai, todėl dažniau formuluojamos interpretacinio pobūdžio įžvalgos, kurias natūralu pateikti atsargiau. Tai gali iš esmės paaiškinti didesnį bendrą šios grupės sąšvelnių paplitimą minėtose disciplinose:

(153) *„Černobylio maldoj“ visi žmonės tie veikėjai yra **kažkokiam tokiam** keistam limbe turiu omeny (litm1)*

(154) *Religija kaip istorinis fenomenas ir tikėjimas kaip **tam tikra** nu sakytume egzistencinė nuostata kaip kažkokios struktūra egzistencinė kuri turi atvirumo dėmenį (film3)*

Funkciniu požiūriu *kažkoks tai / toks, tam tikras* artimi anglų kalbos sąšvelniams *sort of* ir *kind of* (plg. Lakoff 1973: 471). Nors jų nederėtų laikyti tiesioginiais leksiniais atitikmenimis, juos sieja panaši funkcija – teiginio švelninimas, kartu paliekant aptariamo reiškinio apibūdinimą ar priskyrimą iš dalies atvirą. Ankstesni tyrimai rodo, kad *sort of / kind of* būdingi

neformalesnei, kasdienei kalbai (plg. Biber ir kt. 1999; Gries, David 2007), o šio tyrimo duomenys leidžia teigti, kad panašios švelninimo priemonės vartojamos ir spontaniškoje sakytinėje akademinėje kalboje. Be to, *VUSemCorp* duomenys patvirtina, kad *kažkoks toks / tokia* ir *tam tikras* formos dažniausiai vartojamos daiktavardinėms konstrukcijoms modifikuoti. Tai dera su ankstesniais pastebėjimais ir apie *sort of / kind of* vartoseną (plg. Aijmer 1984: 121).

Kiti, rečiau vartoti būdvardžiai, kaip *neaišku*, taip pat padeda dėstytojams vengti kategoriškumo teikiant reiškinių interpretacijas. Minėtu būdvardžiu aiškiai pažymima žinojimo riba ir paliekama erdvės alternatyvioms interpretacijoms:

(155) *Ir tuomet nuo šiam aštuntų iki **neaišku** kada mes gyvenam va čia tam trečiajam modernybės etape <...> (socv1)*

Tačiau *neaišku*, kaip ir kitų vienetų, vartosena itin menka ir nesudaro galimybės įžvelgti disciplininių ypatumų. Išimtimi laikytinas *tikėtina* pavartojimas sociologijos paskaitose, kur šis vienetas pasitelkiamas svarstant prognozinius teiginius ir galimus ateities scenarijus, ypač remiantis duomenimis (pvz., demografija):

(156) *<...> tai mes galime sakyti va. Kad jau aštuoniasdešimtais septyniasdešimtais metais jau sustos ar ne? Tai **tikėtina** kad jūs sulauksite. Gyventojų skaičiaus. Sustojimo augimo taip? (socv2)*

Tokiu būdu *tikėtina* veikia kaip priemonė pozicijai švelninti: sumažina teiginio kategoriškumą, perkelia atsakomybę nuo faktinio tvirtinimo į tikimybės vertinimą ir padeda dėstytojui išlaikyti atsargesnę, duomenimis grindžiamai prognozei būdingą poziciją.

Taigi, kaip matome, nors ir nedažni, rasti būdvardiniai vienetai pozicijai švelninti vartojami aptariant sudėtingus ar prognozuojamus reiškinius, modifikuojant teiginių stiprumą ir teikiant interpretacijas kaip preliminarias, o ne galutines išvadas. Todėl nenuostabu, kad literatūros, filosofijos ir politikos mokslų seminaruose, kur vyrauja tekstų analizė ir interpretacija, fiksuojamas kiek didesnis jų paplitimas: čia dažnai aiškinamos abstrakčios sąvokos, interpretacijos išlieka diskutuotinos, tad pozicijos švelninimas yra pragmatiškai motyvuotas. Kitose disciplinose, kaip sociologija, būdvardžiais, tokiais kaip *tikėtinas*, švelninamos prognozės ir tikimybės scenarijai. Taigi, kaip matome, būdvardžiais dėstytojai linkę ir pabrėžti interpretacinį reiškinių vertinimą, ir tikimybių pagrįstumą.

5.2.1.5 Daiktavardžiai

Tekstyne iš viso užfiksuoti 25 atvejai (0,12), kai dėstytojai švelnina poziciją daiktavardžiais. Didžiausias jų dažnis politikos moksluose (0,25), menkesnis filosofijoje (0,12), komunikacijos moksluose (0,11), kalbotyroje (0,10). Mažiausias dažnis fiksuotas literatūroje (0,05).

16 lentelė. *Daiktavardžių, švelninančių kalbėtojo poziciją, absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

daiktavardis	HUMANITARINIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
klausimas	2 (0,06)	0 (0,00)	3 (0,08)	2 (0,06)	2 (0,06)	3 (0,11)	12 (0,06)
nuomonė	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	3 (0,09)	0 (0,00)	4 (0,15)	7 (0,03)
interpretacija	0 (0,00)	1 (0,02)	2 (0,05)	2 (0,06)	0 (0,00)	1 (0,04)	6 (0,03)
prielaidą	1 (0,03)	0 (0,00)	0 (0,00)	3 (0,09)	0 (0,00)	0 (0,00)	4 (0,02)
įsivaizdavimas	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	4 (0,11)	0 (0,00)	4 (0,02)
nuojauta	0 (0,00)	2 (0,05)	1 (0,03)	1 (0,03)	0 (0,00)	0 (0,00)	4 (0,02)
spekuliacija	1 (0,03)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,03)	0 (0,00)	2 (0,01)
teorija	1 (0,03)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,03)	0 (0,00)	2 (0,01)
hipotezė	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,03)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,00)
užuomina	0 (0,00)	1 (0,02)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,00)
ženklas	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,03)	0 (0,00)	1 (0,00)
abejonė	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,03)	0 (0,00)	1 (0,00)
Iš viso:	**4 (0,12)**	**2 (0,05)**	**4 (0,10)**	**3 (0,09)**	**9 (0,25)**	**3 (0,11)**	**25 (0,12)**

Labiausiai paplitęs sąšvelnis šioje grupėje yra *klausimas* (0,06). Nors ir retas, užfiksuotas visose disciplinose, išskyrus literatūrą, dažniausiai nustatytas komunikacijoje (0,11) bei kalbotyroje (0,08). Šiuo vienetu dėstytojai žymi abejonę ir iš esmės pabrėžia aptariamo dalyko problemiškumą:

(157) ***Klausimas*** *ar šie žmonės jie jausis komfortabiliai dalintis ja. Jeigu jūs darysite grupinę diskusiją juolab su nelabai pažįstamais (komm1)*

Dėstytojai neužtikrintumą žymi ir eksplicitiškai – daiktavardžiu *abejonė:*

(158) *Neaiškus atvejis ar ne? Kuris man kelia* ***abejonių*** *kiek reikėtų Vokietiją įtraukti didžiųjų valstybių užsienio politiką. (polv3)*

Kiti vienetai pasitaiko rečiau ir būdingesni vienai ar kelioms disciplinoms. Pavyzdžiui, daiktavardis *interpretacija* (0,03), vartojamas pozicijai švelninti, rastas beveik visose tirtose srityse: jis fiksuotas sociologijoje (0,06), kalbotyroje (0,05), komunikacijoje (0,04) ir literatūroje (0,02). Toks pasiskirstymas dėsningas, nes tiek humanitariniuose, tiek socialiniuose moksluose argumentacija dažnai grindžiama tekstų, reiškinių ar duomenų aiškinimu, o *interpretacija* leidžia teiginį pateikti kaip vieną iš galimų reiškinių interpretavimo būdų, taip sumažinant jo kategoriškumą:

(159) *Akis dėl to čia ir vartosi kad numuštas žmogus numuštas eilėraštis numuštas žmogus. Uoj čia irgi gali interpretuot. Man irgi skrenda į* ***interpretacija****. (litm2)*

Ne iki galo įrodytą, bet logiškai motyvuotą įžvalgą dėstytojai žymi ir vienetais *nuojauta* bei *prielaida* (abiejų normalizuotas dažnis – 0,02). *Nuojauta* pavartota literatūroje (0,05), kalbotyroje (0,03) ir sociologijoje (0,03), dėstytojams pateikiant interpretacinę kryptį ar numanomą dėsningumą, bet kartu išlaikant atsargų toną ir neįsipareigojimą galutinės išvados atžvilgiu:

(160) *Iš principo yra kažkoks toks tokia* ***nuojauta*** *kad jie gali turėti tą tiesą. (litv1)*

Daiktavardis *prielaida* fiksuota sociologijoje (0,09) ir filosofijoje (0,03) ir, lyginant su *nuojauta*, dažniau rodo dėstytojų intenciją išlaikyti metodinį atsargumą: teiginys pateikiamas kaip laikinas argumentacijos pagrindas, kurį vėliau galima tikslinti:

(161) *Tokiu būdu jeigu mes prileidžiame* ***prielaidą*** *kad dievas naudojasi kažkuo jam išorišku jis nėra savipakankamas nėra visagalis. Tai kaip dabar tą spręsti? (film1)*

Panašiai funkcionuoja ir daiktavardis *hipotezė*, rastas tik kalbotyroje (0,03). Juo dėstytojai žymi, kad teiginys įvardijamas kaip tikrintinas paaiškinimas:

(162) *Tai pirma* ***hipotezė*** *kad šitie du garsai yra fonemos. Ir aš tai pasitikrinu <...> (kalbv1)*

Atsargų numanymą rodo ir kiti kur kas rečiau pavartoti dėstytojų sąšvelniai, kaip *spekuliacija* (0,01), *teorija* (0,01). *Spekuliacija* ir *teorija* fiksuoti filosofijoje (0,03) ir politikos moksluose (0,03). Šiose disciplinose jie

pasitelkiami siekiant apsidrausti konceptualiai modifikuojant informaciją kaip nepatikrintą faktą. Vis dėlto *spekuliacija*, skirtingai nei neutralesnis *teorija*, neretai įgyja vertinamąjį atspalvį ir iš esmės rodo didesnį dėstytojo atsiribojimą nuo teiginio patikimumo, t. y. pažymi jį kaip ne taip pagrįstą spėjimą:

(163) *Nu kita irgi **spekuliacija** populiarėja. Jeigu tokios dievybės ir egzistuoja ir jos garbina dievą tai tai jos neturėtų trokšti būti garbinamos. (film1)*

Dėstytojų kalboje nustatyta atvejų, kai kalbėtojo pozicija daiktavardžiu švelninama ne iškeliant problemą ar įrėminant interpretaciją, o tiesiogiai – pavyzdžiui, daiktavardžiu *nuomonė* (0,03)*,* įvardijančiu, kad kalbėtojas pateikia subjektyvią nuomonę. Žymiklio *nuomonė* pavartojimas nustatytas tik socialiniuose moksluose – komunikacijoje (0,15) ir sociologijoje (0,09). Tai iš esmės dera su kitais šio tyrimo duomenimis: aiškiai nuomonę žymintys sąšvelniai, tokie kaip *manau*, lyginant su kitomis disciplinomis, šiose disciplinose vartoti dažniau (žr. skyrių 5.2.1.2).

(164) *Nu jie kad ir taip galvotų jie to nesakytų. Tai man mano tokia **nuomonė**. Aš aš taip **manau** (komm2)*

Taigi, kaip matome, daiktavardžiai dėstytojų kalboje pavartoti skirtingais švelninimo atvejais: vieni švelnina ir iš esmės problemina teiginius (*klausimas*), kiti juos pateikia kaip galimą aiškinimą (*interpretacija*), numanomą prielaidą (*prielaida, nuojauta, hipotezė*) ar subjektyvų vertinimą (*nuomonė, abejonė*). Ši įvairovė rodo, kad net ir retai vartojami daiktavardžiai sistemiškai prisideda prie dėstytojų pozicijos švelninimo ir teiginių stiprumo modifikavimo skirtingose disciplinose.

5.2.2 Pasakymą stiprinantys žymikliai

Tyrimo duomenys atskleidė, kad dėstytojai, siekdami sustiprinti pasakymus, visose tirtose disciplinose dažniausiai renkasi prieveiksmius ir aplinkybinius žodžius. Tarp jų didžiausiu pavartojimo dažniu pasižymi vadinamieji *pabrėžiamieji žodžiai*, tokie kaip *labai*, *visiškai*, *ypatingai* ir kt. (žr. Šinkūnienė 2020). Kiek rečiau vartojami modalumą perteikiantys prieveiksmiai ir aplinkybiniai žodžiai, tarp kurių dažniausiai pasitaikė episteminį būtinumą žymintys vienetai, pavyzdžiui, *tikrai*, *be abejo*, *būtinai*. Dar rečiau dėstytojai stiprinoa pasakymus bevardės giminės būdvardžiais (*aišku*, *akivaizdu*) ar daiktavardžiais (*faktas*, *tiesa*). Tai, kad dažniausiai pasakymai stiprinami prieveiksmiais ir aplinkybiniais žodžiais, nustatoma ir

angliškų seminarų bei paskaitų tyrimuose (Lee, Subtirelu 2015; Klapalová 2016). Tyrimai taip pat atskleidžia, kad dažniausiai vartojamas žymiklis pasakymams stiprinti anglakalbių dėstytojų kalboje yra *realy* „labai“ (Lee, Subtirelu 2015).

Visų *VUSemCorp* nustatytų pasakymą stiprinančių žymiklių absoliutus ir normalizuotas vartojimo dažnis bei jų pasiskirstymas tirtose disciplinose pateikiami 17 lentelėje.

17 lentelė. *Pasakymą stiprinančių žymiklių absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

Žymiklis	**HUMANITARINIAI MOKSLAI**			**SOCIALINIAI MOKSLAI**			**Iš viso:**
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
Prieveiksmiai ir aplinkybiniai žodžiai (pabrėžiamieji žodžiai)							
labai	145 (4,21)	286 (6,80)	202 (5,25)	104 (3,28)	326 (8,99)	181 (0,66)	1244 (5,92)
visiškai	32 (0,93)	24 (0,57)	18 (0,47)	7 (0,22)	46 (1,27)	13 (0,48)	140 (0,67)
ypatingai	11 (0,32)	4 (0,10)	2 (0,05)	1 (0,03)	27 (0,74)	11 (0,40)	56 (0,27)
ypač	3 (0,09)	12 (0,29)	6 (0,16)	14 (0,44)	10 (0,28)	3 (0,11)	48 (0,23)
visai	5 (0,15)	18 (0,43)	4 (0,10)		8 (0,22)	7 (0,26)	42 (0,20)
absoliučiai	5 (0,15)	1 (0,02)	1 (0,03)	1 (0,03)	6 (0,17)	5 (0,18)	19 (0,09)
gerokai		1 (0,02)	2 (0,05)	3 (0,09)	5 (0,14)	3 (0,11)	14 (0,07)
išvis	6 (0,17)	2 (0,05)	2 (0,05)	2 (0,06)			12 (0,06)
žiauriai		5 (0,12)			4 (0,11)		9 (0,04)
žymiai	1 (0,03)	1 (0,02)		4 (0,13)	2 (0,06)		8 (0,04)
baisiai	1 (0,03)	5 (0,12)	1 (0,03)				7 (0,03)
ryškiai		5 (0,12)		2 (0,06)			7 (0,03)
itin	1 (0,03)	1 (0,02)		1 (0,03)	1 (0,03)	1 (0,04)	5 (0,02)
pilnai					4 (0,11)		4 (0,02)
smarkiai		1 (0,02)			2 (0,06)		3 (0,01)

Žymiklis	HUMANITARINIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
be proto	2 (0,06)						2 (0,01)
beprotiškai		1 (0,02)				1 (0,04)	2 (0,01)
Iš viso	**212 (6,16)**	**367 (8,72)**	**238 (6,19)**	**139 (4,38)**	**441 (12,16)**	**225 (8,28)**	**1618 (7,70)**
Prieveiksmiai ir aplinkybiniai žodžiai (episteminiai ir/ar evidenciniai)							
tikrai	29 (0,84)	81 (1,93)	66 (1,72)	34 (1,07)	76 (2,10)	73 (2,69)	359 (1,71)
iš tikrųjų	26 (0,76)	46 (1,09)	5 (0,13)	7 (0,22)	75 (2,07)	53 (1,95)	212 (1,01)
iš tiesų	22 (0,64)	19 (0,45)	13 (0,34)	2 (0,06)	39 (1,08)	2 (0,07)	97 (0,46)
realiai	1 (0,03)	3 (0,07)	1 (0,03)	5 (0,16)	13 (0,36)	3 (0,11)	26 (0,12)
būtinai	11 (0,32)	6 (0,14)	4 (0,10)	1 (0,03)	1 (0,03)	3 (0,11)	26 (0,12)
be abejo	7 (0,20)	4 (0,10)	3 (0,08)	5 (0,16)	3 (0,08)	1 (0,04)	23 (0,11)
aiškiai	2 (0,06)	6 (0,14)	1 (0,03)	1 (0,03)	2 (0,06)		12 (0,06)
neabejotinai	3 (0,09)				1 (0,03)		4 (0,02)
faktiškai	1 (0,03)		2 (0,05)				3 (0,01)
tiesą sakant		1 (0,02)			1 (0,03)	1 (0,04)	3 (0,01)
neišvengia-mai	1 (0,03)			1 (0,03)			2 (0,01)
akivaizdžiai					1 (0,03)		1 (0,00)
Iš viso:	**103 (2,99)**	**166 (3,95)**	**95 (2,47)**	**56 (1,77)**	**212 (5,85)**	**136 (5,01)**	**768 (3,66)**
Būdvardžiai							
aišku	55 (1,60)	46 (1,09)	111 (2,89)	50 (1,58)	35 (0,97)	23 (0,85)	320 (1,52)
akivaizdu	5 (0,15)	4 (0,10)	2 (0,05)	1 (0,03)	1 (0,03)	2 (0,07)	15 (0,07)
Iš viso:	**60 (1,74)**	**50 (1,19)**	**113 (2,94)**	**51 (1,61)**	**36 (0,99)**	**25 (0,92)**	**335 (1,59)**
Veiksmažodžiai							
rodo	6 (0,17)	5 (0,12)	13 (0,34)	11 (0,35)	7 (0,19)	10 (0,37)	52 (0,25)

Žymiklis	HUMANITARINIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
parodo	5 (0,15)	10 (0,24)	1 (0,03)	4 (0,13)	3 (0,08)	5 (0,18)	28 (0,13)
matosi	6 (0,17)	5 (0,12)	3 (0,08)	6 (0,19)	1 (0,03)	1 (0,04)	22 (0,10)
neabejoju			2 (0,05)		2 (0,06)		4 (0,02)
patvirtina		2 (0,05)					2 (0,01)
atskleidžia	1 (0,03)	1 (0,02)					2 (0,01)
pasimato	1 (0,03)	1 (0,02)					2 (0,01)
pastebėti			1 (0,03)				1 (0,00)
Iš viso:	**19 (0,55)**	**24 (0,57)**	**20 (0,52)**	**21 (0,66)**	**13 (0,36)**	**16 (0,59)**	**113 (0,54)**
Daiktavardžiai							
faktas		4 (0,10)	3 (0,08)		1 (0,03)	3 (0,11)	11 (0,05)
tiesa		2 (0,05)			2 (0,06)		4 (0,02)
Iš viso:	**0 (0,00)**	**6 (0,14)**	**3 (0,08)**	**0 (0,00)**	**3 (0,08)**	**3 (0,11)**	**15 (0,07)**
Bendras visų pasakymą stiprinančių žymiklių tekstyne skaičius	**394 (11,44)**	**613 (14,57)**	**469 (12,20)**	**267 (8,42)**	**705 (19,44)**	**405 (14,91)**	**2853 (13,60)**

VUSemCorp duomenimis, pasakymą stiprinantys žymikliai gausiausiai pavartoti politikos mokslų (19,44), komunikacijos mokslų (14,91) ir literatūros (14,57), o rečiausiai – sociologijos seminaruose (8,42). Tai, kad politikos mokslų, komunikacijos mokslų, ir literatūros seminaruose užfiksuotas didžiausias pasakymą stiprinančių žymiklių pavartojimas, lyginant su kalbotyra ar sociologija, galima paaiškinti keliais aspektais.

Komunikacijos moksluose pasakymą stiprinantys žymikliai dažnai vartojami dėl specifinės seminarų struktūros, kuri daugiausia remiasi studentų parengtais tekstais ir jų analize. Dėstytojai, akcentuodami poreikį aiškiai, įtaigiai ir nespekuliuojama kalba perteikti idėjas, dažnai vartoja žymiklius, kad pabrėžtų svarbiausius argumentus ir akcentuotų turimus duomenų šaltinius. Be to, tyrime dalyvavusių komunikacijos mokslų dėstytojų gretose

yra ir žurnalistų, kurių profesinė patirtis gali turėti įtakos seminarų metu pateikiamų minčių raiškai: pasakymą stiprinantys žymikliai gali būti vartojami strategiškai, siekiant sustiprinti argumentų įtikinamumą ir užtikrinti užimamos pozicijos aiškumą.

Politikos mokslų, literatūros ir filosofijos seminaruose dažniausiai vyksta skirtingų autorių tekstų analizė, kurių pagrindas – interpretacija ir teorinių idėjų aptarimas. Šiose disciplinose pasakymą stiprinantys žymikliai dažnai vartojami siekiant pabrėžti esminius interpretacinius tekstų bruožus, sustiprinti pateikiamus argumentus ir įtraukti studentus į diskusiją. Tokiu būdu pasakymą stiprinantys žymikliai ne tik sustiprina argumentų įtaigumą, bet ir skatina studentus aktyviai dalyvauti analizuojant tekstus ir gilinant kritinį mąstymą. Kita vertus, kalbotyroje ir ypač sociologijoje, kur pasakymą stiprinančių žymiklių vartojimas pastebimai retesnis, dėmesys sutelkiamas į faktinį empirinių duomenų pateikimą ir sisteminę jų analizę. Galimai dėl šios priežasties dėstytojai rečiau jaučia poreikį stiprinti savo teiginius pasakymą stiprinančiais žymikliais, nes jų argumentų pagrindą kur kas dažniau sudaro objektyvūs duomenys, kurių patikimumas ir išsamumas dažnai kalba pats už save (Hyland 2005b; Hu, Cao 2011).

Kaip rodo 17 lentelės duomenys, iš visų pasakymą stiprinančių žymiklių dažniausiai vartotas *labai*, kurio pavartojimo atvejai sudaro net 44 % visų dėstytojų teiginiams sustiprinti tekstyne vartotų vienetų. Išskirtinai didesnis žymiklio *very* „labai“ vartojimas dėstytojų kalboje, lyginant su kitais pasakymą stiprinančiais vienetais, fiksuojamas ir angliškų universiteto paskaitų bei seminarų tyrimuose (pvz., Recski 2004). Toks žymiklio *labai* dažnis nestebina: apskritai lietuvių kalboje žodis *labai* vienas dažniausių[69] (Utka 2009: 1). Dažną *labai* vartojimą galima paaiškinti tuo, kad spontaninėje kalboje formuluodami mintis kalbėtojai yra labiau linkę remtis dažniausiai jų kalboje vartojamų, todėl greičiau ir sklandžiau pasiekiamų kalbėtojo atmintyje frazių inventoriumi (žr. Recski 2004: 220).

Kaip ir kiti pasakymą stiprinantys kalbiniai elementai, *labai* dažnai siejamas su vertinimo faze. Juo pabrėžiama aptariamų reiškinių svarba, o be to, galima įžvelgti kalbėtojo intenciją įtraukti studentus į diskusiją (166) ir sudominti dėstomu dalyku (167). Kalbamas vartojimo tendencijas patvirtina ir dažniausiai su šiuo žymikliu pasitaikantys žodžių junginiai: dažniausiai prieveiksmiu *labai* modifikuojami asmeninį vertinimą reiškiantys būdvardžiai ir prieveiksmiai, tokie kaip *gerai, svarbu(s), aiškiai, geras, įdomu(s)*:

[69] Remiantis „Dažninio rašytinės lietuvių kalbos žodyno“ duomenimis (Utka 2009: 1), žodis *labai* pagal pavartojimo dažnumą užima 31-ąją vietą lietuvių rašytinės kalbos dažniausių žodžių sąraše.

(165) *<...> tai **labai gerai** kad jūs paėmėte tą metaforą jinai čionais tinka. <...> jūs pats **labai gerai** pasakėt <...>(filv2)*

(166) *Jo čia **tikrai labai svarbų** aspektą palietėm <...> tai čia tiesiog yra **labai svarbus** momentas irgi <...> (polv2)*

(167) *<...> dar jaunieji kolegos **labai įdomu** archyvuose atranda į tų pjesių dar dabar ir Lietuvos ir Lenkijos archyvuose dar atranda į rankraščių ir **labai įdomių** tekstų. (litv2)*

Kaip matome, žymiklis *labai* dėstytojų kalboje atlieka ne tik **pabrėžiamąją**, bet ir auditorijos įtraukimo funkciją: juo išryškinami studijų dalykui svarbūs aspektai. Panaši tendencija nustatyta ir tekstyno *MICASE* pagrindu atliktame tyrime, kuriame parodyta, kad *very* vartojamas studentų dėmesiui nukreipti į reikšmingus sakytiniame akademiniame diskurse aptariamo turinio elementus (Recski 2021: 223). Darytina prielaida, kad tokia kalbinė strategija prisideda prie efektyvesnio dėstytojo ir studentų tarpusavio ryšio kūrimo, kartu skatindama studentų motyvaciją ir įsitraukimą į mokymosi procesą.

Tyrimo duomenys rodo, kad žymiklis *labai* ypač dažnai vartotas seminarų diskusijose, kuriose dėstytojai ir studentai kartu analizuoja bei interpretuoja tekstus. Kontekstinė analizė atskleidė, kad *labai* atlieka dėmesio fokusavimo funkciją: dėstytojai pabrėžia ir bando sutelkti studentų dėmesį į reikšmingus aptariamo turinio aspektus. Ši tendencija ryškiausia politikos mokslų ir literatūros seminaruose, kuriuose *labai* fiksuotas dažniausiai:

(168) *Nu tai čia **labai įdomu** <...> tai **tikrai tikrai labai aiškiai** šitas rinkinys yra vientisas. Toks **žymiai** vientisesnis <...> toks tarsi vientisas tekstas yra tema yra veikėjai potemės kurios tarpusavy **labai aiškiai** susiję. (litm2)*

(169) *Jisai rašo centras yra ten slegiantis o periferija yra ažūrinė <...> priešina baimę periferijoj su siaubu centre. Ar ne? Čia yra skirtingos emocijos kurios iš to išeina ir ir ir **labai įdomus** toks momentas ar ne? (polv1)*

Kaip matome, vartodami žymiklį *labai* dėstytojai ne tik atkreipia studentų dėmesį į, jų manymu, itin aktualius nagrinėjamų tekstų bruožus, bet ir siekia įtraukti studentus į aptariamų autorių minčių interpretavimą. Šį retorinį efektą dar labiau sustiprina kiti gausiai artimame kontekste vartojami pasakymą stiprinantys žymikliai, tokie kaip *tikrai*, *žymiai*, *aiškiai*, taip pat ir šių vienetų pakartojimas tame pačiame kontekste[70] (*labai labai*, *tikrai tikrai*). Recskis (2021: 223) taip pat atkreipia dėmesį į pastebimą universiteto dėstytojų polinkį pasakymą stiprinančius vienetus, tokius kaip *very very* (liet. *labai*

[70] *VUSemCorp* medžiagoje taip pat užfiksuotas žymiklių *žiauriai* ir *būtinai* kartojimas, vartojamas dėstytojų pozicijos tvirtumui pabrėžti, pvz.: *„Paskaitykit **žiauriai žiauriai** įdomu.*“ (litm2); *„Žiūrėkit juk kai kai sakiau ką <filosofo 1 pavardė> perėmė iš <filosofo 2 pavardė> **būtinai būtinai** tai dialektinis metodas“* (filv1).

labai), pakartoti, siekiant užtvirtinti teiginius ir atkreipti adresato dėmesį. Mokslininko teigimu, toks pasakymą stiprinančių žymiklių pakartojimas leidžia daryti prielaidą, jog neretai sakytinis akademinis diskursas turi daugiau panašumų su neformalia kalba nei su formaliu rašytiniu moksliniu tekstu (ibid.).

Kiti pabrėžiamieji žodžiai (*visiškai, visai, absoliučiai, pilnai* ir kt.), anglų kalbos mokslinėje literatūroje vadinami *maximisers* (Quirk ir kt. 1985), reiškia didesnį nei *labai* kalbėtojo įsitikinimą teiginiu. Jais dėstytojai reiškia absoliutų pasitikėjimą savo mintimis, beveik nepalikdami erdvės abejonei. Ypač tai išryškėja politikos mokslų, filosofijos ir literatūros seminarų diskusijose, kuriose dėstytojai dažnai stiprina savo požiūrį ar interpretacijas analizuojamų tekstų autorių minčių atžvilgiu:

(170) *Čia man atrodo yra* ***absoliučiai*** *esminis esminis punktas. (polv1)*
(171) *<...> tai lemia tokią* ***visiškai*** *intelektualinę demokratinę revoliuciją. (filv1)*
(172) *<...> tuo tarpu <romano veikėjo vardas> yra* ***visai*** *kitas lygmuo. (litv2)*

Kaip rodo (170–172), žymikliai *absoliučiai, visiškai* ir *visai* atlieka svarbią retorinę funkciją: jie ne tik žymi tvirtą dėstytojų įsitikinimą teiginiais, bet ir stiprina diskurso įtaigumą, išryškindami pagrindinius argumentus bei svarbiausias analizuojamų tekstų priešpriešas ir idėjas. Kartu šie žymikliai prisideda prie dėstytojo ir studentų ryšio stiprinimo, nes padeda pateikiamus argumentus išskirti kaip esminius ir vertus dėmesio. Nors visų trijų žymiklių esminė funkcija yra pabrėžiamoji, retorinis jų poveikis skiriasi. *Absoliučiai* dažnai kuria neginčijamumo įspūdį, tarsi argumentas būtų universalus ir neabejotinas, o *visiškai* labiau akcentuoja argumento išsamumą ir visaapimantį pobūdį. *Visai* ypač dažnai pasitelkiamas kontrastui ryškinti (pvz., *visai kitas lygmuo*), taip ne tik pabrėžiant skirtumus tarp aptariamų reiškinių, bet ir skatinant studentus lyginti skirtingas idėjas bei pozicijas. Kaip matome, šių žymiklių vartojimas gali padėti aiškiau struktūruoti aptariamą medžiagą, taip skatinant geresnį jos supratimą.

Taip pat svarbu išskirti, kad *visiškai* dėstytojų kalboje itin dažnai vartotas junginiuose *visiškai sutinku / teisingai*, dėstytojams reaguojant į studentų išsakomas mintis ir pabrėžiant jų tinkamumą / tikslumą seminarų diskusijų metu:

(173) *Jūs* ***visiškai*** *teisingai sakot <...>. (polm1)*

Galima daryti prielaidą, kad tokia raiška (pvz., ***visiškai*** *teisingai sakot*) siekta ne tik suteikti grįžtamąjį ryšį ir patvirtinti studentų įžvalgas, bet ir pabrėžti bendrą dėstytojo ir studentų supratimą aptariamu klausimu.

Pastebėtina, kad pabrėžiamieji žodžiai *visiškai, visai, absoliučiai, baisiai, žiauriai* dažnai vartoti junginiuose su neigiamą konotaciją turinčiais žodžiais. Panaši tendencija pastebėta ir analizuojant šių žymiklių atitikmenis anglų kalboje (pvz., *completely, absolutely, utterly*) (Recski 2004: 232):

(174) *Tai iš karto galim kritikuoti ten primordialistus dėl to kad jie **visai** neatsižvelgia į individo lygmenį <...> (polm2)*
(175) ***Visiškai** nesutampa ar ne? Tikslas. Tikslai **visiškai** nesutampa su tyrimo pavadinimu. (komm1)*

Kaip matyti iš pateiktų pavyzdžių, minėti vienetai padeda pabrėžti dėstytojų reiškiamą kritinį požiūrį ir išryškinti aptariamų reiškinių skirtumus ir nesutapimus. Tokiu būdu dėstytojai ne tik didina savo kalbos įtaigumą, bet ir skatina studentus suvokti, kad aptariamos problemos yra iš tiesų itin svarbios ir vertos dėmesio.

Itin svarbu paminėti, kad žymiklio *visai* dėstytojų kalboje vartojimas yra multifunkcionalus: priklausomai nuo konteksto, jis gali tiek stiprinti poziciją, tiek ją švelninti. Todėl atliekant analizę buvo būtina kiekvieną *visai* vartojimo atvejį nagrinėti jo kontekste ir atskirti pragmatines švelninimo ir stiprinimo funkcijas.

Analizės metu pastebėta, kad *visai* dažniausiai veikia kaip pasakymą stiprinantis žymiklis, kai vartojamas žodžių junginiuose *visai kitas / kitoks / kitokie*, kurie pabrėžia kontrastą tarp aptariamų reiškinių, arba kai jungiasi su neigiamą konotaciją turinčiais žodžiais (pvz., *neaišku*, *nepasiekiama*, *nelinksma* ir pan.). Kita vertus, *visai*, kaip sąšvelnis, dažniausiai modifikuoja teigiamą konotaciją turinčius būdvardžius (pvz., *įdomus*, *geras*) ar prieveiksmius (pvz., *neblogai*, *neseniai*), sušvelnindamas kalbėtojo poziciją.

Ypač, ypatingai, itin, gerokai dėstytojų kalboje vartoti siekiant sustiprinti dėstytojo poziciją ir atkreipti studentų dėmesį į esminius aptariamų reiškinių bruožus bei pabrėžti išskirtinę jų reikšmę ar savybę. Šie, aukštą įsitikinimą teiginių teisingumu perteikiantys vienetai (žr. Ruskan, Maslauskienė 2023, 107), dažniausiai pavartoti politikos mokslų, filosofijos, literatūros seminaruose:

(176) *Ilgą laiką Vokietijai nereikėjo tos normalios galios auginimo **ypatingai** karine prasme. <...> Tai dvidešimt pirmo amžiaus pradžioj atsiranda poreikis susigrąžinti normalios galios statusą. Ir **ypatingai** tai išryškėjo po Trumpo išrinkimo prezidentu <...> (polv3)*

Pirmajame sakinyje žymikliu *ypatingai* pabrėžiama, kad būtent karinės galios auginimas ilgą laiką Vokietijai nebuvo aktualus, o antrajame – kad ypač po JAV prezidento D. Trumpo išrinkimo šis poreikis tapo dar akivaizdesnis.

Taigi, šiuo žymikliu, kaip ir *ypač, itin, gerokai*, dėstytojai ne tik sustiprina poziciją, bet ir nukreipia adresato dėmesį į, jų vertinimu, svarbiausius aspektus.

Kitą, kiek rečiau dėstytojų kalboje užfiksuotą pasakymą stiprinančių žymiklių grupę sudaro **prieveiksmiai ir aplinkybiniai žodžiai**, perteikiantys modalines **epistemiškumo** ir / ar **evidencialumo** reikšmes. Dažniausi žymikliai šiai grupei priklausantys žymikliai yra *tikrai, iš tikrųjų* ir *iš tiesų*. **Episteminį** modalumą perteikiantys vienetai (Usonienė 2007, Šolienė 2013; Paulauskaitė 2017; Ruskan, Maslauskienė 2023) modifikuoja propoziciją ir perteikia aukštą kalbėtojo įsitikinimą jos teisingumu. Tipiškai šie žymikliai vartojami siekiant sustiprinti dėstytojų interpretacijas nagrinėjamų tekstų atžvilgiu (178) ir pabrėžti teigiamą studentų darbų ar seminaro metu išreikštų argumentų vertinimą (179). Daugiausia šie žymikliai vartoti politikos mokslų ir literatūros seminaruose, pavyzdžiui:

(177) *Iš **tikrųjų** šitie autoriai ypatingai <autoriaus pavardė> jie **tikrai** buvo tokie pirmieji. Pateikę daug empirinės medžiagos. Mes matom **tikrai** ryšį. Tarp to kaip veikia demokratinės. Ir kokia yra pilietinės visuomenės būklė. (polm1)*

(178) *Tai čia kolegės **tikrai** labai džiaugiuosi jūsų tais darbais kad parašėte aš sakau matau kad esate pačioje pačioje kūryboje <...> (litm2).*

Kaip matome (žr. 178), dėstytoja nagrinėjamais žymikliais sustiprina savo poziciją ir greičiausiai siekia ne tiek įrodyti esanti teisi, kiek atkreipti studentų dėmesį į jai svarbiausius teksto aspektus. Taigi, šie žymikliai yra svarbi retorinė priemonė, padedanti dėstytojams akcentuoti dalykui aktualių reiškinių svarbą.

Kitas pavyzdys (179) gerai parodo, kaip dėstytojai, teigiamai vertindami studentų darbus, stiprina savo poziciją (pvz., vartodami *tikrai*). Tai dera su *VUSemCorp* medžiagoje fiksuota bendra tendencija: teigiamas vertinimas dažniausiai yra sustiprinamas, o kritika priešingai –švelninama (žr. 5.2.1 skyrių). Galima manyti, kad taip siekiama kurti teigiamą ryšį su studentais, motyvuoti išryškinant jų stiprybes ir kartu vengti kategoriškumo viešai reiškiant kritiką auditorijoje.

Visišką įsitikinimą savo pozicijos teisingumu žymėjo tokie žymikliai kaip *būtinai*, *neabejotinai* ir *neišvengiamai*. Nors šie vienetai dėstytojų kalboje nebuvo itin dažni, didžiausias jų vartojimo dažnis fiksuotas filosofijos medžiagoje. Galima kelti prielaidą, kad interpretaciniame filosofijos diskurse, kuriame neretai stinga tiesioginių empirinių įrodymų, dėstytojai dažniau renkasi atsargesnį (švelninamąjį) pozicijos žymėjimą, todėl pasakymą stiprinantys vienetai apskritai vartojami nedažnai. Vis dėlto kai kuriais atvejais jie pasitelkiami kaip priemonė argumentacijos atraminiams

teiginiams įtvirtinti ar pabrėžti išvados „neišvengiamumą“, kaip tai matyti šiuose pavyzdžiuose:

(179) *Žiūrėkit juk kai kai sakiau ką <filosofo 1 pavardė> perėmė iš <filosofo 2 pavardė>* ***būtinai būtinai*** *tai dialektinis metodas. Reiškia <filosofo 1 pavardė> mato mato visur tas įtampas. (filv1)*

(180) *Nu sakau mes galim fiksuoti tą įvykiškumą kuris dar nežinia kas bet bet kuris* ***neišvengiamai*** *iššaukia <...> vat tą tą sąsają tiek su su praeitimi tiek su su ateitimi (film3)*

(181) *Tai* ***neabejotinai*** *tuomet <filosofo 1 vardas, pavardė> tai jis jau tiesiogiai būtų susijęs su <filosofo 2 vardas, pavardė> kaip tokiu. (film2).*

Pavyzdžiai atskleidžia, kad interpretacinis filosofijos argumentavimo pobūdis ir riboti empiriniai įrodymai gali skatinti dėstytojus kai kuriais atvejais išskirti atraminius teiginius absoliutų įsitikinimą žyminčiais žymikliais (*būtinai*, *neišvengiamai*, *neabejotinai*). Tokiu būdu teiginiams suteikiama daugiau tikrumo, argumentacija tampa įtaigesnė, ypač ten, kur tiesioginis empiriniais duomenimis pagrįstas įrodymas neįmanomas.

Evidencialumą perteikiantys vienetai, tokie kaip *aiškiai* ir *akivaizdžiai*, dėstytojų kalboje pavartoti itin retai (0,06 ir 0,01). Dažniau tekstyne užfiksuota jiems semantiškai artimų beasmenės giminės **būdvardžių** *aišku*[71] ir *akivaizdu* vartosena. Šiais vienetais, perteikiančiais fakto žinojimą (Tekorienė 1990; Ruskan 2010), dėstytojai paprastai pažymi, kad jų stipri pozicija remiasi tam tikrais įrodymais ar objektyviais duomenimis. Tai, kad tokie vienetai dažniau aptikti kalbotyros (2,94), filosofijos (1,74) ir sociologijos (1,61) seminaruose (žr. 17 lentelę), galima sieti su disciplinų diskurso ypatybėmis. Tokie evidencialumą perteikiantys vienetai kaip *aiškiai* ir *akivaizdžiai* yra svarbios kalbinės priemonės, padedančios parodyti, kad dėstytojų teiginiai turi pagrindą teikiant objektyvius įrodymus. Tai ypač reikšminga tokiose disciplinose kaip sociologija ir kalbotyra, kuriose įprastai daug dėmesio skiriamas duomenims:

(182) *Eurostato demografinė piramidė matome populiacijos pokyčius <...> Darbingo amžiaus gyventojų dalis sumažės. <...> O kuri dalis užaugs tai* ***aišku*** *yra vyresnio amžiaus gyventojai. Tai mes matome visuomenės senėjimo procesą ten tam tikrą taip? (socm3)*

Pasakymo stiprinimo funkciją dėstytojų kalboje atlieka ir **leksiniai veiksmažodžiai**. Tekstyno duomenimis, dažniausiai dėstytojai seminarų metu

[71] Nors Hylandas (2005), analizuodamas metadiskurso žymiklius akademiniame diskurse, *of course* priskiria ne pasakymą stiprinančių, bet nuorodų į bendrąsias žinias (angl. *shared knowledge*) kategorijai, šiame tyrime nuspręsta remtis lietuvių kalbotyros ekspertų metodologiniu sprendimu ir *aišku* priskirti pasakymą stiprinančių žymiklių kategorijai (Šinkūnienė 2014; Liepinytė-Kytrienė 2018).

vartoja *rodymo* (angl. *verbs of showing*) veiksmažodžius (žr. Ruskan, Maslauskienė 2023), leidžiančius kalbėtojui perteikti tvirtą poziciją, paremtą objektyviais faktais – tyrimų rezultatais, statistika ir t. t. (Hyland 2005a: 79). Tai atskleidžia pagrindinių kolokatų, su kuriais jungiasi šis veiksmažodis, analizė: dažniausiai *rodo* jungiasi su daiktavardžiais *statistika* ir *tyrimai*. Taigi, logiška, kad leksiniai veiksmažodžiai pasakymams sustiprinti dažniausiai užfiksuoti sociologijos seminaruose, kurių metu dėstytojai itin dažnai remiasi įvairiais duomenų šaltiniais:

(183) *Mirtingumo statistika kasdien pateikiama **rodo** kad vis tiktai mes tą mirčių perviršį ir šiais metais turėsime tikrai gana didelį. (socm3)*
(184) *Kaip tyrimai **rodo** jeigu žiūrint objektyviai kad tai susiję su didesne rizika. (socv2)*

Kitais veiksmažodžiais, tokiais kaip *matosi, pasimato,* gausiai pavartotuose ir filosofijos bei literatūros seminarų metu, dėstytojai reiškia užtikrintumą ir pateikia asmeninį požiūrį, paremtą ne tiek objektyviais tikrovės faktais, o analizuojamų tekstų autorių minčių interpretavimu.

(185) *<...> **Matosi** kad ne stoikai čia groja būtent pirmu smuiku nes jeigu atkreipsit dėmesį į tai ką jis čia žodžiu ką jisai prikiša čia stojikams čia vat jeigu pasižiūrėsim šimtas penkiasdešimtam puslapy <...> (film3)*

Kaip matyti, *mato(si)* ir *pasimato* padeda žymėti kalbėtojo užtikrintumą ir interpretacinę perspektyvą: teiginys grindžiamas ne empiriniais įrodymais, o analizuojamo filosofinio teksto interpretacija. Šis pavyzdys taip pat gerai iliustruoja, kad tokie veiksmažodžiai kaip *matosi, pasimato* leidžia perteikti interpretacinį tikrumą ir įtraukti studentus į diskusiją, skatinant juos taip pat „pasižiūrėti“ ar „atkreipti dėmesį“ į tam tikras analizuojamo teksto detales. Nuoroda į konkretų šaltinio puslapį kuria tam tikrą objektyvumo įspūdį ir, atitinkamai, prisideda prie dėstytojo(s) pozicijos stiprinimo. Taigi, kaip matome, *matyti* formos padeda įtaigiai argumentuoti mintis, kurios lengvuosiuose moksluose dažnai atsiskleidžia analizuojant tekstus.

Tekstyne išskirti ir atvejai, kai dėstytojai pasakymus stiprina **daiktavardžiais**. Šią pragmatinę funkciją atlieka daiktavardžiai *faktas* ir *tiesa*, vartoti visiškam dėstytojų įsitikinimui propozicijos tikrumu išreikšti. Dažniausiai šie pasakymą stiprinantys vienetai pavartoti filosofijoje, pavyzdžiui:

(186) *Iš tikrųjų labai. Kaip čia pasakyt. Labai pabaigą atveriantis eilėraštis vėlgi reiktų plačios interpretacijos reikalauja naujo naujas pasaulis apskritai vaizdinys kuris žiauriai talpus yra ar ne? Ir čia tikrai **faktas**. (litm2)*

Daiktavardžio *faktas* vartojimas leidžia dėstytojai perteikti tvirtą įsitikinimą perteikiamos propozicijos teisingumu, kurį dar labiau sustiprina žymiklio *tikrai* pavartojimas. Analizuojant tekstyno medžiagą susidaro įspūdis, kad tokie dialogą užbaigiantys ir pasakymą stiprinantys vienetai kaip *faktas* gali skatinti klausytojus priimti dėstytojo išvadas kaip pagrįstas ir gerai apgalvotas, net jei jos yra interpretacinio pobūdžio. Šiuo atveju daiktavardis *faktas* ne tik sustiprina dėstytojo poziciją, bet ir pabrėžia analizuojamo objekto svarbą bei vertę platesniame interpretaciniame kontekste.

5.2.3 Vertinamieji žymikliai

VUSemCorp iš viso identifikuoti 2163 vertinamieji žymikliai, kurie sudaro vieną gausiausių metadiskurso žymiklių kategorijų dėstytojų kalboje (normalizuotas dažnis – 10,30). Rezultatai atskleidžia, kad dažniausiai dėstytojai subjektyvų požiūrį perteikia vartodami būdvardžius – jų užfiksuota net 1489 atvejai (normalizuotas dažnis – 7,09). Kitų kalbos dalių vertinamieji žymikliai sudaro gerokai mažesnę dalį: prieveiksmiai (1,80), daiktavardžiai (0,96). Veiksmažodžiai (0,29) ir jaustukai (0,15), atlikę vertinamųjų žymiklių funkciją dėstytojų kalboje, fiksuoti tik pavieniais atvejais. Vertinamųjų žymiklių dėstytojų kalboje absoliutus ir normalizuotas (skliausteliuose) pavartojimo dažnis bei pasiskirstymas pateikiamas 18 lentelėje. Informatyvesnė lentelė, kurioje atskirai pagal formas pateikiami konkrečių vertinamųjų žymiklių absoliutūs ir normalizuoti dažniai (1000 žodžių imčiai), pateikiama 3 priede (3.1 lentelė).

18 lentelė. *Vertinamųjų žymiklių absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

Žymiklis	**HUMANITARINIAI MOKSLAI**			**SOCIALINIAI MOKSLAI**			**Iš viso:**
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
Būdvardžiai	264 (7,67)	292 (6,94)	206 (5,36)	191 (6,02)	338 (9,32)	198 (7,29)	1489 (7,09)
Prieveiksmiai	38 (1,10)	73 (1,74)	107 (2,78)	41 (1,29)	60 (1,65)	60 (2,21)	379 (1,80)
Daikta-vardžiai	28 (0,81)	39 (0,93)	29 (0,75)	37 (1,17)	33 (0,91)	36 (1,33)	202 (0,96)
Veiksma-žodžiai	11 (0,32)	20 (0,48)	13 (0,34)	4 (0,13)	8 (0,22)	5 (0,18)	61 (0,29)
Jaustukai	10 (0,29)	3 (0,07)	4 (0,10)	2 (0,06)	2 (0,06)	11 (0,40)	32 (0,15)
Iš viso vertinamųjų žymiklių:	351 (10,19)	427 (10,15)	359 (9,34)	275 (8,67)	441 (12,16)	310 (11,41)	2163 (10,30)

Dažniausiai dėstytojų kalboje vertinamieji žymikliai realizuoti **būdvardžių** *įdomus* (0,99), *svarbus* (0,98) ir *geras* (0,85) gramatinėmis formomis, atliekančiomis reikšmingas funkcijas dėstytojų sakytinėje akademinėje kalboje. Šie dažniausi vertinamieji žymikliai vartoti siekiant ne tik išreikšti asmeninį dėstytojo susidomėjimą seminaro metu nagrinėjama tema, bet ir atkreipti studentų dėmesį į studijų dalykui svarbių konceptų, teorijų ar idėjų reikšmę, taip pat stiprinti jų įsitraukimą į diskusiją ir kurti pozityvią, įtraukią mokymosi aplinką. Toliau pateikiami pavyzdžiai atskleidžia tipinę šių žymiklių vartoseną:

(187) *Projekto pradžioje kas yra man **įdomu** tikiuosi ir jum visai pasirodė įdomu <...> (polv1)*
(188) *Gi <filosofo pavardė> sakiau yra **fainas** ir **svarbus** tuo kad jisai <...>(filv1)*
(189) *Dabar vat jūsų klausimas yra pakankamai **geras** <...> (socv1)*

(187) pavyzdyje matyti, kad dėstytojas vartoja žodį *įdomu*, pabrėždamas tiek savo asmeninį, tiek tikėtiną studentų susidomėjimą[72]. Tai stiprina emocinį ryšį su klausytojais, skatina aktyvų dalyvavimą ir kuria abipusio domėjimosi lauką. (188) pavyzdyje *svarbus* (kaip ir iš esmės *fainas*) padeda išryškinti ir atkreipti studentų dėmesį į esminius aptariamo teksto aspektus. (189) *geras* vartojamas grįžtamajam ryšiui, skatinantis plėtoti mintį ir diskusiją. Taigi, matome, kad tipiniai būdvardžiais reiškiami vertinamieji žymikliai (*įdomus*, *svarbus*, *geras*) padeda dėstytojams perteikti subjektyvią poziciją, struktūruoti akademinį diskursą ir iš esmės kurti įtraukią mokymosi aplinką.

Kelis kartus rečiau vertinamieji žymikliai realizuojami **prieveiksmiais** (1,80), tarp kurių dominuoja tokie žodžiai kaip *teisingai (*0,44), *tvarkoj(e)* (0,18) ir *blogai (*0,16). Jais dėstytojai taip pat tipiškai perteikia subjektyvų vertinimą studentų išsakytų minčių, atliktų užduočių atžvilgiu, t. y. teikiant konstruktyvų grįžtamąjį ryšį, pavyzdžiui:

(190) *Na o leksika kuo jinai skiriasi? <..> **teisingai** tai čia yra svarbiausias kuo toks dalykas kuo skiriasi leksikologija nuo kitų kalbotyros šakų. Gerai*[73] *ačiū. Dabar prieikime prie etimologijos (kalbv2)*

[72] Vis dėlto antrasis *įdomu* („*tikiuosi ir jum visai pasirodė įdomu*“) šiame tyrime nebuvo priskirtas dėstytojo poziciją tiesiogiai atskleidžiantiems vertinamiesiems žymikliams, nes vertinimas čia labiau priskiriamas auditorijai ir pateikiamas kaip numanoma klausytojų reakcija, o ne kaip tiesioginis dėstytojo vertinimas. Dėstytojo pozicija šiame fragmente labiau realizuojamas modaliniu žymikliu *tikiuosi.*

[73] Analizuojant pateiktą pavyzdį, galima pastebėti svarbų aspektą: tam tikrais atvejais nėra lengva aiškiai atskirti vienetų, potencialiai funkcionuojančių kaip vertinamieji žymikliai, atliekamas pragmatines funkcijas. Puikus to pavyzdys yra *gerai* vartosena (188), rodanti, kad dažnai sudėtinga vienareikšmiškai nustatyti, kada *gerai* atlieka vertinamojo žymiklio

Daiktavardžiai taip pat atlieka reikšmingą vaidmenį perteikiant vertinimą (normalizuotas dažnis – 0,96). Tekstyno duomenys atskleidžia, kad dažniausi daiktavardžiai vertinamųjų žymiklių kategorijoje yra *problema* (0,4), *tragedija* (0,09) ir *klaida* (0,07), kurie dažnai siejami su neigiamu kritiniu dėstytojų požiūriu į aptariamus reiškinius:

(191) *Mes galime įsivaizduoti situacijų kai mainai sutrinka. Tarkime. Universitetas gamina darbo jėgą o darbo jėgos nereikia ir. Studentai lieka be darbo. Ar ne? Čia **problema** turbūt aktuali šiais laikais. (socv1)*

Veiksmažodžių grupėje (normalizuotas dažnis – 0,29) dažniausiai vartota *sutinku / sutikčiau* (0,10), *patinka* (0,03) ir *mėgstu* (0,03), išreiškiantys aiškią asmeninę dėstytojų poziciją. Šie vertinamieji žymikliai yra reikšmingi dėstytojų kalboje, nes jie ne tik perteikia subjektyvų požiūrį į nagrinėjamas temas, bet ir padeda palaikyti interaktyvų ryšį su studentais. Iš visų veiksmažodžiais išreikštų vertinamųjų žymiklių, net 79 % perteikia kritinį dėstytojų vertinimą studentų pasirengimo seminarams, atliktų darbus, studijų dalykui aktualių reiškinių ar literatūrinių kūrinių atžvilgiu. Tokio pobūdžio kritinį vertinimą dėstytojų kalboje tipiškai žymi tokie vienetai kaip *(ne)sutinku / sutikčiau*, *(ne)patinka*, *mėgstu*, *(ne)atitinka* ir pan., kurių vartoseną atskleidžia toliau teikiami pavyzdžiai.

Iš visų vertinamųjų žymiklių rečiausiai dėstytojų kalboje fiksuojami **jaustukai** (normalizuotas dažnis – 0,15), pavyzdžiui, *deja* (0,04), *bravo* (0,03), *valio* (0,02), kurie lietuvių kalboje dažniausiai pasitelkiami emocinei kalbėtojų reakcijai sustiprinti (Ambrazas 2006: 437). Šie vienetai verti dėmesio, kadangi jie būdingi tik sakytiniam akademiniam diskursui ir atlieka svarbią funkciją kuriant gyvesnę, interaktyvesnę bendravimo aplinką. Sakytiniame akademiniame diskurse jaustukai ne tik išreiškia emocinę kalbėtojo būseną, bet ir padeda palaikyti ryšį su auditorija, stiprina įsitraukimą bei skatina aktyvesnį dalyvavimą diskusijoje. Pavyzdžiui, tokie jaustukai kaip

funkciją, o kada ne. Jis gali atlikti vertinamojo žymiklio funkciją, bet taip pat gali struktūruoti diskursą (žymėti perėjimą). Kontekstinė analizė parodė, kad aiški vertinamojo žymiklio funkcija būdinga konstrukcijoms su komplementu, pvz., *gerai, kad* <...>, kur tipiškai *gerai* reiškia pozityvų vertinimą, pvz., „*Dabar čia yra labai įdomus momentas. Ir **gerai** kad tu į jį atkreipei dėmesį*“ (litm1). Junginiuose *gerai tada / gerai tai* šis vienetas dažniausiai veikia kaip sisteminis žymiklis (angl. *frame marker*) (Hyland 2005), žymintis perėjimą prie kitos diskurso dalies, pvz., „*Okey. Ar dar turit kažkokių klausimų? Ne. **Gerai** tada paskutinis mano klausimas jums yra tradicinis. Su kokiom mintim išeinat iš šito seminaro?“* (polv1). *VUSemCorp* duomenimis, pastaroji *gerai* vartosena sudaro apie 75 % visų *gerai* atvejų dėstytojų kalboje. Tokie *gerai* vartosenos atvejai, kaip matyti ir (190), analizėje nebuvo skaičiuojami kaip vertinamieji žymikliai, kas ir lėmė santykinai mažą *gerai*, kaip vertinamojo žymiklio, dažnį tekstyne (žr. 3.1 lentelę 3 priede).

bravo ar *valio* gali būti vartojami siekiant paskatinti studentus, įvertinti jų pastangas ar suteikti teigiamą grįžtamąjį ryšį, taip kuriant palaikančią mokymosi atmosferą, pavyzdžiui:

(192) ***Bravo bravo*** *labai labai norėjau kad galvotumėt.* ***Bravo****. (komm3)*

Priešingai, *deja* dažniausiai išreiškia dėstytojų nusivylimą ar apgailestavimą dėl tam tikros situacijos. Tai gali prisidėti prie kritinio mąstymo skatinimo, nes parodo dėstytojo požiūrį į aptariamą reiškinį ar idėją, pvz.:

(193) *Kad mes kūniškais vaizdiniais norime pažint dalykus kurie nėra kūniški tai vat yra mūsų visa* ***bėda*** *ir* ***tragedija****. Turėtume <...> šitus principus kurie galioja kūniškoj plotmėj čia ir palikti bet* ***deja*** *mes juos nešamės visur kur tik norime pasiekti kažką mąstymu. (film1)*

Nors jaustukai akademiniame diskurse pasitaiko rečiau nei kitos vertinamųjų žymiklių rūšys, jų funkcija yra reikšminga, ypač kalbant apie sakytinės kalbos aspektus, kur svarbu ne tik perteikti informaciją, bet ir kurti gyvą, dinamišką sąveiką su klausytojais. Jų vartosena seminarų metu atskleidžia, kad akademinis diskursas yra ne tik formali žinių perdavimo priemonė, bet ir dinamiškas procesas, kuriame svarbu tiek emocijos, tiek vertinimai. Tokiu būdu jaustukai tampa svarbiu sakytinio akademinio diskurso elementu, leidžiančiu dėstytojui efektyviau valdyti auditorijos dėmesį, pabrėžti svarbiausias mintis bei kurti dialogišką, įtraukią akademinę erdvę.

Kur kas svarbesnis aspektas analizuojant vertinamuosius žymiklius, ypač discipliniiniu požiūriu, yra ne šių priemonių raiškos būdai, o atliekamos pragmatinės funkcijos. Siekiant sistemiškiau išanalizuoti jų funkcionavimą dėstytojų kalboje, visi vertinamieji žymikliai sugrupuoti į tris klases pagal tai, kokia intencija jie pavartoti, t. y. siekiant pabrėžti **emociją**, išryškinti aptariamų dalykų **svarbą** ar pateikti **kritišką vertinimą**. Minėtų vertinamųjų žymiklių grupių pavartojimo dažnis ir pasiskirstymas tirtose disciplinose pateikiamas 19 lentelėje.

19 lentelė. *Skirtingų kategorijų vertinamųjų žymiklių absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

	HUMANITARINIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
Kritinis vertinimas							
Būdvardžiai (*geras, sunkus, sudėtingas,* t. t.)	153 (4,44)	131 (3,11)	128 (3,33)	103 (3,25)	130 (3,59)	93 (3,42)	738 (3,51)
Prieveiksmiai (*teisingai, tvarkoj(e), blogai*, t. t.)	33 (0,96)	69 (1,64)	101 (2,63)	40 (1,26)	57 (1,57)	54 (1,99)	354 (1,68)
Daiktavardžiai (*problema, klaida, kliūtis*, t. t.)	19 (0,55)	15 (0,36)	19 (0,49)	35 (1,10)	26 (0,72)	34 (1,25)	148 (0,70)
Veiksmažodžiai (*sutinku, patinka, mėgstu*, t. t.)	9 (0,26)	16 (0,38)	10 (0,26)	3 (0,09)	6 (0,17)	4 (0,15)	48 (0,23)
Iš viso:	**214 (6,22)**	**231 (5,49)**	**258 (6,71)**	**181 (5,71)**	**219 (6,04)**	**185 (6,81)**	**1288 (6,13)**
Emocija							
Būdvardžiai (*įdomus, keistas, džiugus,* t. t.)	36 (1,05)	92 (2,19)	44 (1,14)	38 (1,20)	77 (2,12)	49 (1,80)	336 (1,60)
Daiktavardžiai (*tragedija, įdomumas, malonumas,* t. t.)	4 (0,12)	21 (0,50)	8 (0,21)	0 (0,0)	3 (0,08)	1 (0,04)	37 (0,18)
Jaustukai (*deja, bravo, galio,* t. t.)	10 (0,29)	3 (0,07)	4 (0,10)	2 (0,06)	2 (0,06)	11 (0,40)	32 (0,15)
Prieveiksmiai (*įdomiai, linksmai, fainai,* t. t.)	4 (0,12)	4 (0,10)	5 (0,13)	1 (0,03)	3 (0,08)	6 (0,22)	23 (0,11)
Veiksmažodžiai (*nustebinti, erzinti, sukrėsti,* t. t.)	2 (0,06)	4 (0,10)	3 (0,08)	1 (0,03)	2 (0,06)	1 (0,04)	13 (0,06)
Iš viso:	**56 (1,63)**	**124 (2,95)**	**64 (1,66)**	**42 (1,32)**	**87 (2,40)**	**68 (2,50)**	**441 (2,10)**
Svarbos išryškinimas							
Būdvardžiai (*svarbus, esminis, išskirtinis*, t. t.)	75 (2,18)	69 (1,64)	34 (0,88)	50 (1,58)	131 (3,61)	56 (2,06)	415 (1,98)
Daiktavardžiai (*pranašumas, universalumas, privalumas*, t. t.)	5 (0,15)	3 (0,07)	2 (0,05)	2 (0,06)	4 (0,11)	1 (0,04)	17 (0,08)
Prieveiksmiai (*reikšmingai,* t. t.)	1 (0,03)	0 (0,0)	1 (0,03)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (0,01)
Iš viso:	**81 (2,35)**	**72 (1,71)**	**37 (0,96)**	**52 (1,64)**	**135 (3,72)**	**57 (2,10)**	**434 (2,07)**
Bendras vertinamųjų žymiklių sk. tekstyne:	**351 (10,19)**	**427 (10,15)**	**359 (9,34)**	**275 (8,67)**	**441 (12,16)**	**310 (11,41)**	**2163 (10,30)**

Tyrimo duomenimis, 60 % visų vertinamųjų žymiklių pavartoti **kritiniam dėstytojų vertinimui** perteikti (normalizuotas dažnis – 6,13). Tipiški kritiniam vertinimui reikšti vienetai dėstytojų kalboje yra būdvardžių *geras* (0,85), *sunkus* (0,33), *sudėtingas* (0,21) formos, prieveiksmiai *teisingai* (0,44), *tvarkoj(e)* (0,18), daiktavardžiai *problema* (0,4), *klaida* (0,07), *šaunuolis / šaunuolė / šaunuoliai* (0,05) ir *v*eiksmažodžiai *sutinku / sutikčiau* (0,1). Analizės duomenys atskleidžia didesnį vertinamųjų žymiklių, skirtų kritiniam dėstytojų požiūriui perteikti, vartojimo dažnį komunikacijos mokslų (6,81), kalbotyros (6,71), filosofijos (6,22) ir politikos mokslų (6,04) dėstytojų kalboje. Kaip matysime, dažnesnis šių žymiklių vartojimas minėtose disciplinose atspindi jų sąsają su kritinio mąstymo ugdymu, akademiniu dialogu ir refleksija. Jie veikia ne tik kaip grįžtamojo ryšio priemonė, bet ir kaip būdas skatinti studentų aktyvumą, diskusijų dinamiškumą ir gilesnį konceptualių idėjų supratimą.

Kritinį adresanto požiūrį akcentuojantys vertinamieji žymikliai yra itin svarbūs akademiniame diskurse, kur grįžtamasis ryšys ir kritinis vertinimas laikomi neatsiejama žinių kūrimo ir perdavimo proceso dalimi. Seminarų metu, dėstytojui ir studentams glaudžiai bendradarbiaujant, analizuojant tekstus, atliekant įvairius pratimus ar diskutuojant, šie žymikliai tampa ypač naudingi. Jie perteikia kritinį dėstytojų požiūrį studentų pasirengimo seminarams, atliekamų užduočių, išsakomų minčių, studijų dalykui aktualių reiškinių ar literatūrinių kūrinių atžvilgiu. Tai atskleidžia šie tipiški vertinamųjų žymiklių, vartojamų kritiniam vertinimui perteikti dėstytojų kalboje, pavyzdžiai:

(194) *Ačiū labai **geras** pristatymas labai **išsamiai** ir pagal tekstą išrinkote svarbiausias dalis. Tai. Na labai **gerai** kad susiejote ir su <...> (filv3)*
(195) *Taip taip. Labai **teisingai** nusakėt savo žodžiais. (kalbv2)*
(196) *Tai visiškai **sutinku**. (polm1)*

Kaip matyti, vertinamaisiais žymikliais, tokiais kaip *geras, gerai, teisingai, sutinku*, dėstytojai perteikia teigiamą studentų pasisakymų ar atliktų darbų vertinimą. Pavyzdžiui, vartodama *labai gerai* dėstytoja ne tik teigiamai įvertina studento atliktą užduotį, bet ir išryškina konkrečią stipriąją darbo pusę.

Kita vertus, itin dažnai vertinamieji žymikliai, perteikiantys kritinį požiūrį, vartoti ir akcentuojant studijų dalykui aktualių reiškinių problemiškumą. Tokia vertinamųjų žymiklių vartosena labiausiai išsiskiria socialinių mokslų disciplinos, kuriose įprasta narplioti įvairių socialinių reiškinių problematiką, pavyzdžiui, visuomenės ir individo santykį, socialinę

atskirtį, propagandą ir cenzūrą, skirtingų gyvenimo stilių nepripažinimo, kolonizacijos palikimo ir rasių santykių problemas. Dažniausiai šiam tikslui dėstytojai pasitelkia žymiklius *sunkus, sudėtingas, neaiškus, problema*:

(197) *Kai bendruomenėje yra turimi kažkokie ištekliai. <...> yra bendri ištekliai žmonių ir jie turi kažkaip sutarti ir neišeina. <...> Susitarti yra be galo* ***sunku*** *ir man atrodo politinis pavyzdys šių laikų tai būtų klimato kaita. Mums visiems būtų į naudą jeigu žemė susitartų ar ne? Ir imtųsi kažkokių rimtų priemonių bet susitarti yra* ***sunku****. (polm1)*

(198) *Žmonės kurie buvo persekiojami nuo kurių izolia izoliuodavosi kiti net kaimynai net buvo tokį gyvenimą labai* ***sunku*** *ištverti tokį gyvenimą.* ***Sudėtinga*** *gyventi. <...> Tai yra labai* ***sudėtingi*** *kontekstai. Izoliuojasi aplinkiniai. Sukuriami tokie destruktyvūs* ***sudėtingi*** *santykiai. (komv3)*

(199) *Toliau mes matome išryškėjančias naujas* ***problemas*** *tarkime na. Skirtingų gyvenimo stilių tarkim nepripažinimą. Mes matome iš vėlgi kolonizacijos tarkime santykius. Mes matome santykius skirtingų rasių tarkime taip* ***problemas*** *ar ne? (socv1)*

Šie pavyzdžiai gerai atskleidžia, kad kritinį mąstymą žymintys vienetai, tokie kaip *sudėtinga, sunku, problema*, dėstytojų kalboje padeda išryškinti studijų dalykui aktualių reiškinių problematiką ir kompleksiškumą. (197) pavyzdyje kartotinis *sunku* pabrėžia, kad siekti tarptautinio sutarimo dėl klimato kaitos keblu, (198) pavyzdyje *sunku / sudėtinga / sudėtingi* akcentuoja persekiojamų asmenų patiriamą psichologinį ir socialinį spaudimą, o (199) pavyzdyje *problema* įvardija struktūrines socialines nelygybes (kolonizacijos palikimą, rasinius santykius, nepripažinimą) ir skatina jas analizuoti platesniame kontekste.

Emociją perteikiantys vertinamieji žymikliai sudaro kur kas menkesnę vertinamųjų žymiklių grupę (21 %) dėstytojų kalboje. Absoliuti dauguma šių vienetų išreikšti būdvardžiais (336 / 441), iš kurių didžiausiu dažniu (net 208 / 336 pavartojimo atvejai) išsiskiria būdvardžio *įdomus* (0,99) variantai. Mažesnė dalis šios grupės vertinamųjų žymiklių realizuoti daiktavardžiais (37 / 441), tarp kurių dažniausiai pavartoti *tragedija* (0,09) ir *įdomumas* (0,04). Nors ir nedidelę, tačiau įdomią vertinamųjų žymiklių, pabrėžiančių adresanto emociją, dalį sudaro jaustukai (32 / 441), iš kurių dažniausiai pavartoti *deja* (0,04)*, bravo* (0,03)*, valio* (0,02). Perteikti vertinimą dėstytojai bando ir prieveiksmių, tokių kaip *įdomiai, linksmai, fainai*, formomis, taip pat veiksmažodžiais, tokiais kaip *nustebinti, erzinti, įkvėpti*, sudarančiais gerokai mažesnę dalį emociją perteikiančių vertinamųjų žymiklių (23 / 441 ir 13 / 441 atitinkamai).

Emocinį įspūdį vertinamaisiais žymikliais seminarų metu dažniausiai kuria literatūros dėstytojai (2,95). Šiek tiek rečiau emocinį vertinimą savo

kalboje išreiškia komunikacijos mokslų (2,50) ir politikos mokslų (2,40) dėstytojai. Atrodo, kad didžioji dalis kalbamų vertinamųjų žymiklių vartojami ne atsitiktinai, o siekiant pabrėžti asmeninį dėstytojų susidomėjimą aptariamais reiškiniais. Būdvardžio *įdomus,* prieveiksmio *įdomiai*, daiktavardžio *įdomumas* gramatinių formų variantai sudaro 52 % visų emociją perteikiančių vertinamųjų žymiklių pavartojimo atvejų dėstytojų kalboje.

Tyrimo duomenimis, literatūros, politikos mokslų ir komunikacijos mokslų dėstytojai yra labiausiai linkę pabrėžti aptariamų reiškinių *įdomumą*. Tai iš esmės lemia didžiausią visų emocinį įspūdį perteikiančių vertinamųjų žymiklių paplitimą būtent šiose disciplinose. Tyrimo duomenys rodo, kad emocinis dėstytojų įsitraukimas ir diskusijos objekto *įdomumo* išryškinimas yra svarbi priemonė, perteikianti dėstytojo santykį su nagrinėjama tema ir išryškinanti tam tikrus aptariamos medžiagos aspektus. Ypač tai atsiskleidžia literatūros ir politikos mokslų seminaruose, kurių esminį pagrindą sudaro nagrinėjamų tekstų analizė. Šiose disciplinose galimybė perteikti nagrinėjamų autorių minčių *įdomumą* gali padėti aktyviau įtraukti studentus į diskusiją, atkreipti jų dėmesį į seminaro metu išryškėjančius esminius nagrinėjamų tekstų aspektus bei skatinti gilesnį analitinį mąstymą ir interpretaciją, pavyzdžiui:

(200) *Žodžiu kas man atrodo yra **įdomu** ar ne? <…> čia visai **įdomus** momentas ir aptarsime jį dar dar teksto teksto kontekste. (polv1)*
(201) *Irgi labai **įdomus** dalykas iki to laiko nebuvo apie įvykius kalbama tai kad eilėraščiai proza faktas. Čia keičiasi šiek tiek žanras. (litm2)*

Kaip matyti, emocinis įsitraukimas ir nagrinėjamos medžiagos *įdomumo* pabrėžimas tampa esmine ne tik dėstytojų pozicijos, bet ir santykio su adresatu kūrimo priemone.

Svarbiems analizuojamų tekstų ir plėtojamos diskusijos aspektams pažymėti vartoti ir tokie būdvardžiai kaip *keistas.* Šiuo atžvilgiu labiausiai išsiskiria literatūros ir filosofijos seminarai, pavyzdžiui:

(202) *Ir kažkoks atsiranda **keistas** nu toks tokios **keistos** įtampos tokie **keisti** ryšiai <…> nebėra to tokio. Kad mes labai griežtai čia skyrėme kas yra realu. (litv1)*
(203) *Va tai kažkaip kažkas kas yra taip labai **keista** ir tarsi tu to iš ne ne nesitikėtum iš marksistų kaip griežtąja prasme. (filv1)*

Kaip matyti, būdvardžio *keistas* formomis perteikiamas ne tiek neigiamas asmeninis dėstytojo požiūris, o studijuojamai disciplinai svarbūs diskusiniai momentai. *Keistas* padeda išskirti analizuojamame tekste pastebėtą idėjinį lūžį, konceptualų paradoksą ar netikėtą perspektyvą, kuri reikalauja

išsamesnės analizės ir apmąstymo. Kaip matyti, tokiu būdu *keistas* tampa žymikliu, nukreipiančiu dėmesį į tekstines ar konceptualias ypatybes, kurios reikalauja detalesnės analizės, taip kviečiant studentus permąstyti tam tikras nuostatas ir dar labiau įsitraukti į jų svarstymą.

Tekstyno medžiagoje ypatinga vartosena išsiskiria dar du dėstytojų neretai pavartoti vertinamieji žymikliai – *tragedija* ir *tragiškas*. Abu, regis, perteikia neigiamą dėstytojo vertinimą. Būtent literatūros seminaruose šie žymikliai absoliučia dauguma atvejų vartojami siekiant akcentuoti esminius, daugiausia dėmesio reikalaujančius literatūrinių kūrinių elementus:

(204) *Tikrai jaučiate kad už tų visų žodžiu išgyvenimų slypi kažkas. Slypi tas su kuo jis negali susitaikyt. O jis negali susitaikyt su bėgančiu laiku. O čia yra* ***tragedija****. Pats* ***tragiškiausias*** *personažas ir. Ir todėl tos abejonės jo ir atsispindi. (litv3)*

Kaip matyti, žymikliai *tragedija / tragiškiausias* pateiktame pavyzdyje vartojami ne tik kaip emocinio stiprumo raiškos elementai, bet ir kaip orientyras, padedantis studentams išskirti pagrindines teksto temas bei vidines personažų būsenas. Tai padeda studentams suvokti esminį literatūros kūrinio analizės objektą – personažo nesusitaikymą su laiko tėkme ir jo egzistencinę krizę. Tragedijos sąvoka čia nėra vien tik personažų išgyvenamos dilemos problematiką perteikiantis vertinimas, bet konceptualus literatūrinės analizės terminas, kuris leidžia sukoncentruoti dėmesį į esminius kūrinio aspektus, perteikti emocinį krūvį ir netgi nubrėžti sąsajas su platesniais egzistenciniais klausimais. Tokia vartosena neabejotinai siejama su klasikiniu tragedijos suvokimu, kur ji reiškia ne tik kančią ar blogą likimą, bet ir neišvengiamą konfliktą tarp žmogaus troškimų ir jam primestų egzistencinių ribų. Tokiu būdu *tragedija* literatūros seminaruose dažnai tampa orientyru interpretuojant literatūros kūrinius, padeda geriau suvokti analizuojamų kūrinių temas ir personažų plėtojimo trajektorijas.

Kitose disciplinose žymiklis *tragedija* vartotas panašiai kaip ir kiti neigiamą dėstytojų požiūrį į aptariamus dalykus perteikiantys vienetai, pavyzdžiui *pasibaisėtina.* Kalbami žymikliai dėstytojų kalboje pavartoti ne tiek emocinei dėstytojų reakcijai į tam tikrus reiškinius, kiek dėstomoms disciplinoms aktualių reiškinių problemiškumui, nepakankamumui, neatitikimui pažymėti. Tai ypač pastebima politikos ir komunikacijos mokslų seminaruose:

(205) *Airija vidurys dvidešimto amžiaus. Yra apgailėtinoje ekonominėj situacijoj ta prasme* ***tragedija****. (polv1)*

(206) *<...> tiesiog agresyviai pora ženklų įvedė apyvarton ir tie ženklai ėmė plisti valdžios nurodymu nuo. Gatvių aikščių traukinių transporto priemonių iki vaikų darželių. Kas yra aišku* ***pasibaisėtina.*** *(komv3).*

Be to, neigiamą konotaciją turinčių žymiklių, kaip *ne juokas, sukrėsti, pritrenkti, šokiruoti*, vartosena dėstytojų kalboje suintensyvina tam tikras emocines patirtis, siejamas su analizuojamais tekstais ir reiškiniais. Dažniausiai tokie vienetai rasti literatūros seminaruose, kur stiprios emocijos išgyvenimas ir emocinis kūrinio paveikumas, regis, yra laikomas itin gero meninio kūrinio (pvz., *literatūrinio kūrinio, teatro spektaklio*) rodikliu:

(207) *Ypač pagalvokit apie vaidinimus. Jeigu buvot geram teatre. Tai gal ir patirtį tokią turėjot. Kai tu esi visiškai žodžiu. Pamiršti kvėpuoti. Čia* ***ne juokas****. Vieną sykį teko nuvesti žmogų iš teatro ir duoti vandens pagirdyt kad neuždustų nu nes žodžiu kažkaip ten buvo jau labai. Viskas paveiku. (litm3)*
(208) *Negalėsite atsipeikėti paskaitę tokį romaną. Tokie romanai* ***sukrečia****. <...> (litv3)*

Kaip matyti, pateikti pavyzdžiai aiškiai atskleidžia minėtų žymiklių vartoseną siekiant atkreipti studentų dėmesį į aptariamų reiškinių problematiką ar tam tikrų kūrinių vertę. Reikia pastebėti, kad vienetai *tragedija, sukrečia, ne juokas* iš kitų atvejų išsiskiria stipresniu emociniu vertinimu. Tokią vartoseną galima sieti su Swaleso ir Burke (2003) sakytiniame akademiniame diskurse aptariama *poliarizuota evaluacine raiška* (angl. *polarized evaluation*), kai pasirenkami itin stiprų teigiamą arba neigiamą vertinimą perteikiantys kalbiniai vienetai. Panaši funkcija būdinga ir kitiems stiprią emocinę reakciją perteikiantiems vienetams, pavyzdžiui, *pritrenkta* ir *šokiruota* toliau pateikiamame pavyzdyje. Tokia sustiprinta vertinimo raiška leidžia dėstytojui išryškinti aptariamo reiškinio reikšmingumą ir atkreipti į jį ypatingą studentų dėmesį:

(209) *Aš buvau* ***pritrenkta*** *kai jūs net sakyčiau* ***šokiruota*** *kai perskaičiau beveik visos kur parašėt recenzijas išskyrėt iš visų paišų šitą paišą. (litm2)*

Kaip matyti, ekspresyvūs kalbiniai elementai padeda sustiprinti dėstytojų išgyvenamą įspūdį: jie gali būti vartojami neigiamam vertinimui išryškinti arba didelės nuostabos efektui perteikti.

Polinkį vartoti jaustukus rodo pavieniai dėstytojai, todėl manytina, kad vertinimo raiška jaustukais labiau sietina su individualiu kalbėjimo stiliumi. Dažniausiai juos dėstytojai pasitelkia kasdieniškose, akademiniu požiūriu mažiau reikšmingose situacijose, pavyzdžiui, reiškiant susierzinimą dėl auditorijoje neveikiančios įrangos:

(210) *Bet kompas nesutinka va ožiuojasi ir. Nu **prakeikimas** kodėl jis čia dabar nesutinka. O **jėga** manęs nejungia prie teamsų čia yra visai ne. Čia visai **nelinksma** nors mūsų kiek ane čia yra susirinkusių? Susirinkusių. Ei. **Bjaurus** daikte. Veik. Visą laiką kai reikia ane kažką ir daryti. Tai visą laiką kompas sugalvoja kad. **Valio!** Ir teamsai neveikia. Va čia yra **įdomesnis** dalykas. (filv1)*

Perteikiant vertinimą pastebėta ir ironijos elementų: žodžiai *jėga, valio* dėstytojų kalboje vartoti sukuriant kontrastą tarp žymimo teigiamo vertinimo ir realiai perteikiamo neigiamo nusiteikimo. Kompiuterio įvardijimas kaip „besiožiuojančios“, „nesutinkančios“ su dėstytojo intencijomis būtybės, o ne kaip techninės įrangos, kuri gali gesti, sustiprina ekspresyvų kalbėjimo toną. Tokia vertinamųjų ir emociją perteikiančių žymiklių vartosena ypač pastebima pavienių literatūros ir filosofijos dėstytojų kalboje, tačiau šiuo atveju ją tikslinga sieti su individualaus kalbėjimo stiliaus įtaka.

Retesniais atvejais šios kategorijos vertinamieji žymikliai vartoti tiesiog subjektyviam dėstytojų požiūriui į tam tikrus aptariamus reiškinius pažymėti. Tokiais atvejais dėstytojai pozicionuoja save kaip įvairias emocijas išgyvenančius, paprastus dalykus vertinančius žmones. Galima manyti, kad tokie vertinamųjų žymiklių raiškos būdai padeda kurti glaudesnį santykį su studentais, formuoti tarsi tolygius santykius, paremtus abipusiu žmogišku supratimu, nuoširdumu. Dažniausiai tokia vartosena pasižymi vienetai *džiaugiuosi, smagu, faina, fainai:*

(211) *Aš labai šiaip **džiaugiuosi**. Man atrodo man iš šitų metų <...> šitie metai man ir pačiam. Gal labiausiai patiko. Ir to didžioji dalis esat jūs. <...> dar kas yra turbūt **faina** ir ką buvo labai buvo **smagu** ir dabar girdėti ar ne? Kad bent jau kažkiek tai kad atvėrėm tą politikos mišką abu su <dėstytojo vardas> ir kad kad jame jaučiatės šiek tiek jaukiau. <...> ačiū dar kartą. Ir tada sėkmės ir tiek. <studentai atsistoja ir ploja> (polv1)*

Akivaizdu, kad emociją perteikiantys vertinamieji žymikliai leidžia dėstytojams save poziciuonuoti kaip artimus, „paprastus“ žmones, o ne vien kaip disciplinos ekspertus. Dažniau pasitelkiami šnekamosios (neformalios) leksikos vertinamieji žymikliai, pavyzdžiui, *smagu*, *faina*, tikėtina, gali prisidėti prie glaudesnio ryšio su studentais. Tekstyne matyti, kad tokie emociškai ekspresyvūs pasakymai neretai palydimi studentų juoku ar plojimais, kuriuos galima interpretuoti kaip akivaizdų grįžtamąjį ryšį ir tarpasmenio ryšio ženklą. Vis dėlto toks emociškai ekspresyvesnis, į adresatą orientuotas kalbėjimo būdas būdingas tik nedidelei daliai dėstytojų, todėl jis nėra sietinas su dėstomu dalyku ar disciplina.

Į **svarbos išryškinimą** orientuoti vertinamieji žymikliai, tokie kaip *svarbus, esminis, išskirtinis, reikšmingas, pamatinis, pranašumas, išskirtinumas*, sudaro reikšmingą dalį visų vertinamųjų žymiklių dėstytojų kalboje. Absoliuti dauguma šių vienetų realizuoti būdvardžiais (415 / 434) (pvz., *svarbus, esminis, išskirtinis, reikšmingas, pamatinis* ir t. t.), iš kurių didžiausiu dažniu išsiskiria būdvardžio *svarbus* variantai (ypač *svarbi* ir *svarbus*). Likusi dalis realizuoti daiktavardžiais (*pranašumas, universalumas, išskirtinumas, privalumas, nauda*) ir prieveiksmiu *reikšmingai*.

Minėti žymikliai dėstytojų kalboje dažniausiai randami žodžių junginiuose, tokiuose kaip *svarbus / esminis + dalykas / momentas / aspektas / skirtumas*. Šios konstrukcijos padeda dėstytojams ne tik išreikšti asmeninį vertinimą, bet ir struktūruoti diskursą (Hunston 2000; Deroey, Taverniers 2011), nes jomis siekiama nukreipti studentų dėmesį į reikšmingiausius, disciplinai ir studijų dalykui aktualius aspektus, nagrinėjamus seminarų metu. Tai iliustruoja ir *VUSemCorp* pavyzdžiai:

(212) *Tai čia tiesiog yra labai **svarbus momentas** irgi <autoriaus pavardė> argumentui (polv2)*
(213) *Aha čia yra man atrodo **esminis skirtumas** <...> barbariška kultūra jinai neturi to požiūrio jog jinai yra geresnė už kitą kultūrą. Civilizacinė kultūra jinai turi ar ne? (polv1)*

Matyti, kad dėstytojai vartoja vertinamuosius žymiklius tam, kad išskirtų tam tikras idėjas ar argumentus kaip itin svarbius akademiniam diskursui. (212) pavyzdyje *svarbus dalykas* vartojamas siekiant pabrėžti studento išsakytos minties aktualumą seminaro diskusijos ir disciplinos atžvilgiu. Kitame pavyzdyje (213) žodžių junginys *esminis skirtumas* padeda struktūruoti diskursą ir akcentuoti *svarbią* sąvokų priešpriešą – barbariškos ir civilizacinės kultūros santykį.

Tai, kad dėstytojų kalboje, akcentuojant svarbą, vyrauja žodžių junginiai, tokie kaip *important /essential / key + thing / point* (liet. *svarbus / esminis + dalykas / momentas / aspektas*), pastebėta ir analizuojant angliškų universitetų seminarus bei paskaitas (Swales 2001; Simpson 2008; Deroey 2015). Šios konstrukcijos laikomos stabiliaisiais žodžių junginiais (angl. *fixed constructions*), o dažnas jų vartojimas dėstytojų kalboje rodo, kad siekiama ne tik pabrėžti tam tikrų aspektų reikšmingumą, bet ir padėti studentams susisteminti informaciją, atkreipti jų dėmesį į pagrindines paskaitos ar seminaro temas (Swales 2001; Biber ir kt. 2004). Toks kalbinis pasirinkimas glaudžiai susijęs su sakytinės kalbos specifika: formuluodami mintis realiu laiku, dėstytojai yra linkę remtis stabiliosios leksikos sluoksniui priklausančiais elementais (Biber ir kt. 2004). Tokios formuluotės leidžia ne

tik greičiau perteikti mintis, bet ir suteikia klausytojui aiškias gaires, padedančias suprasti ir įsiminti svarbiausius nagrinėjamus aspektus (Biber ir kt. 2004: 397).

Šių konstrukcijų vartojimas dėstytojų kalboje ne tik sustiprina argumentų įtaigumą, bet ir prisideda prie tam tikrų idėjų pateikimo kaip neginčijamų ar objektyviai reikšmingų (Deroey 2015: 57–58). Akcentuojant svarbiausius aptariamus dalykus ar diskusijos momentus kaip *svarbius* ar *esminius*, tarsi ištrinamos aiškios ribos tarp dėstytojo asmeninės, subjektyvios pozicijos ir to, kas laikoma objektyviai svarbiu disciplinos bendruomenėje. Dėl to gali susidaryti įspūdis, kad dėstytojo perteikiamas vertinimas nėra vien asmeninė jo nuomonė, bet veikiau atspindi platesnės akademinės bendruomenės konsensusą (ibid.).

Be to, svarbą dėstytojų kalboje neretai sustiprina būdvardžių *reikšmingas, išskirtinis* vartojimas, detalizuojantis dėstytojų argumentus ir pabrėžiantis konkrečių reiškinių išskirtinumą:

(214) *Istorinė vėliava <...> Tai gi vienas iš labai **reikšmingų svarbių** simbolių. (komv3)*

Svarbos išryškinimą dėstytojų akademinėje kalboje apima ne tik tai, kas laikoma *svarbu* ar *reikšminga*, bet ir tai, kas įvardijama kaip *nesvarbu*. Nemažą dalį svarbą akcentuojančių vertinamųjų žymiklių sudaro vienetai, kuriais dėstytojai nurodo, jų nuomone, nereikšmingus reiškinius ar aspektus. Tokiu būdu formuojama aiški argumentacinė struktūra: atskiriami esminiai diskusijos elementai nuo mažiau svarbių detalių, taip leidžiant studentams geriau suprasti nagrinėjamų reiškinių esmę:

(215) *Didelė valstybė anksčiau ar vėliau nori realizuoti tą savo pasyvią galią **nesvarbu** ar tai būtų ekonominė ar kažkokia kita bet nori realizuoti tą pasyvią galią į aktyvią (polv3).*

Pavyzdyje matyti, kaip išskiriami esminiai konceptai („pasyvi galia“ ir jos virsmas „aktyvia galia“), kiti aspektai („ekonominė ar kažkokia kita“) yra sąmoningai pateikiami kaip antraeiliai. Tokiu būdu kuriama hierarchinė informacijos struktūra, kurioje svarbiausios idėjos iškyla į pirmą planą, o mažiau reikšmingos tampa fonu.

Taigi, kaip matome, svarbos žymėjimas akademiniame diskurse neapsiriboja vien tik akcentavimu, kas yra reikšminga, bet ir nereikšmingų aspektų atribojimu. Vertindami diskurso elementus pagal svarbą, dėstytojai kuria aiškią informacijos hierarchiją: jie kategorizuoja tam tikrus reiškinius kaip esminius ar antraeilius, taip suteikdami studentams orientyrus, padedančius suprasti, kurie aspektai laikomi svarbiausiais (Thompson, Hunston 2000: 24). Neabejotina, kad svarbai akcentuoti vartojami

vertinamieji žymikliai padeda studentams efektyviau orientuotis diskusijoje, nukreipia jų dėmesį į esminius aptariamų reiškinių aspektus ir skatina kritinį mąstymą. Tai ypač reikšminga politikos mokslų ir filosofijos seminaruose, kuriuose vertinamieji žymikliai, skirti svarbai akcentuoti, pasitaiko dažniausiai. Kadangi pagrindinis dėmesys šiose disciplinose skiriamas tekstų analizei ir interpretacijai platesniame kontekste, dėstytojai, siekdami padėti studentams suprasti sudėtingas idėjas, rodo didesnį polinkį pabrėžti tam tikrų argumentų svarbą ir jų hierarchiją.

5.2.4 Savęs įvardijimas

Tekstyno duomenys rodo, kad savęs įvardijimas yra dažna kalbinė strategija. Bendras normalizuotas savęs įvardijimo dažnis siekia 20,59 atvejo 1000 žodžių, t. y. dėstytojai sistemingai ir dažnai išskiria save sakytinėje akademinėje kalboje. Didžiąją šių atvejų dalį sudaro vienaskaitos pirmojo asmens *aš* formos (20,43), o išskiriamasis *mes* (referuojantis į dėstytoją ir, jei aktualu, jo kolegas / instituciją, bet ne studentus) yra retas (0,15). Taigi vien kiekybinė analizė leidžia teigti, kad dažnas savęs įvardijimas, ypač realizuotas vienaskaitos pirmuoju asmeniu, rodo, kad *aš* yra esminė dėstytojų savęs pozicionavimo strategija, leidžianti vienu metu aiškiai struktūruoti pateikiamą propozicinį turinį, perteikti savo požiūrį ir formuoti santykį su adresatu (Kashiha 2021: 359).

20 lentelė. *Savęs įvardijimo žymiklių absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

	HUMANITARINIAI MOKSLAI			**SOCIALINIAI MOKSLAI**			**Iš viso:**
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
aš							
įvardžiai	328 (9,53)	387 (9,20)	456 (11,86)	280 (8,83)	300 (8,27)	401 (14,76)	2152 (10,24)
Veiksma-žodžiai	359 (10,43)	396 (9,41)	461 (11,99)	289 (9,11)	260 (7,17)	376 (13,84)	2141 (10,19)
Iš viso:	687 (19,95)	783 (18,61)	917 (23,85)	569 (17,94)	560 (15,44)	777 (28,61)	4293 (20,43)
mes							
Veiksma-žodžiai	4 (0,12)	2 (0,05)	5 (0,13)	3 (0,09)	2 (0,06)	3 (0,11)	19 (0,09)
įvardžiai	0	1 (0,02)	4 (0,10)	4 (0,13)	2 (0,06)	2 (0,07)	13 (0,06)
Iš viso:	4 (0,12)	3 (0,07)	9 (0,23)	7 (0,22)	4 (0,11)	5 (0,18)	32 (0,15)
Bendras savęs įvardijimo atvejų sk:	691 (20,07)	786 (18,68)	926 (24,09)	576 (18,16)	564 (15,55)	782 (28,79)	4325 (20,59)

Savęs įvardijimas dėstytojų kalboje reiškiamas beveik tolygiai įvardžiais ir veiksmažodžių vienaskaitos pirmojo asmens fleksijomis. Įvardžiais dėstytojai save įvardija 2165 kartus (10,30), o veiksmažodžių galūnėmis – 2159 kartus (10,28). Šis beveik identiškas pasiskirstymas atspindi dvi vienodai svarbias strategijas: viena vertus, lietuvių kalbai būdingas ekonomijos principas lemia, kad įvardžiai dažnai praleidžiami ir subjekto referencija perteikiama vien veiksmažodžio fleksija (plg. Jakaitienė ir kt. 1976: 90); kita vertus, pavartotas įvardis leidžia kalbėtojui eksplicitiškai save išskirti ir pabrėžti poziciją (plg. Linkevičienė, Šinkūnienė 2012: 82). Taigi, abu raiškos tipai, nors ir iš esmės funkciškai skirtingi, yra kiekybiškai vienodai svarbūs savęs pozicionavimo būdai dėstytojų sakytinėje akademinėje kalboje. Tai rodo, kad dėstytojų kalboje savęs įvardijimas yra nuosekliai integruotas į sakytinio akademinio diskurso eigą: dėstytojai derina taupią, natūraliai kalbos sistemai būdingą raišką ir pozicijos pabrėžimą.

Dažniausios pirmojo asmens formos dėstytojų kalboje atskleidžia, kokiais tikslais dažniausiai pasitelkiamas savęs įvardijimas (žr. 21 lentelę).

21 lentelė. *Dažniausių veiksmažodinių vienaskaitos pirmojo asmens formų, pavartotų įvardyti save, absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

	HUMANITARINIAI MOKSLAI			**SOCIALINIAI MOKSLAI**			**Iš viso:**
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
nežinau	1,63	0,67	1,09	1,07	0,83	0,70	0,99
sakau	0,38	0,76	0,62	0,32	0,35	0,48	0,49
turiu	0,32	0,52	0,26	0,16	0,25	0,33	0,31
manau	0,12	0,12	0,34	0,41	0,25	0,77	0,30
galiu	0,46	0,17	0,39	0,22	0,13	0,37	0,28
sakiau	0,46	0,14	0,31	0,28	0,06	0,29	0,25
esu	0,12	0,17	0,13	0,19	0,13	0,63	0,20
sakyčiau	0,15	0,33	0,10	0,09	0,25	0,26	0,20
norėčiau	0,32	0,05	0,16	0,06	0,16	0,52	0,19
minėjau	0,06	0,24	0,18	0,19	0,16	0,22	0,17

21 lentelės duomenimis, tarp dešimties dažniausiai vartotų savęs įvardijimo formų dominuoja *nežinau* (0,99). Rečiau pavartoti vienetai – *sakau* (0,49), *turiu* (0,31), *manau* (0,3), *galiu* (0,28), *sakiau* (0,25), *esu* (0,2), *sakyčiau* (0,2), *norėčiau* (0,19) ir *minėjau* (0,17). Tai atskleidžia, kad dėstytojai tipiškai žymi

savo žinojimo ribas (*nežinau*), asmeninę nuomonę (*manau*), nurodo galimybę (*galiu*) ar pageidavimus (*norėčiau*). Taip pat dažniausių formų sąraše matome ir *sakau*, *sakiau*, *minėjau*: jais dėstytojai įprastai struktūruoja seminaro / kurso eigą, pabrėždami, kas pasakyta anksčiau ar prie ko dar bus grįžta. Kaip matome, savęs įvardijimas padeda tiek išreikšti dėstytojo santykį su turiniu ir auditorija, tiek organizuoti seminaro veiklą.

Veiksmažodžio forma *nežinau* gali žymėti realią informacijos stoką, tačiau kai kuriais atvejais veikia kaip švelninimo priemonė, signalizuojanti episteminį dėstytojo pozicionavimą. Be to, jis gali stiprinti ryšį su auditorija ir kviesti studentus į dialogą kuriant žinias. Pasiskirstymas tarp disciplinų tai patvirtina: daugiausia šios formos pavartota filosofijoje (1,63), kur, kaip rodo kiti šio tyrimo duomenys, vyrauja abstrakčių idėjų gvildenimas ir nagrinėjamų tekstų interpretavimas, todėl pats diskursas pasižymi ryškiu dialogiškumu. Tai leidžia kelti prielaidą, kad *nežinau* yra svarbi savęs pozicionavimo priemonė, kuri leidžia dėstytojams išlaikyti balansą tarp ekspertinės laikysenos ir atvirumo dialogui.

Siekiant įvertinti, kaip dėstytojai įvairiose disciplinose įvardija save, atlikta ir kokybinė savęs įvardijimo diskurso funkcijų analizė. Žemiau pateiktoje 22 lentelėje parodyti savęs įvardijimo tipai ir jų pasiskirstymas disciplinose: pateikiami tiek absoliutūs skaičiai, tiek normalizuoti dažniai.

22 lentelė. „*Aš“ diskurso funkcijų žymiklių absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose (adaptuota iš Fortanet-Gómez 2006)*[74].

	HUMANITARINIAI MOKSLAI			**SOCIALINIAI MOKSLAI**			**Iš viso:**
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
Aš konstruojant metadiskursą	382 (11,09)	462 (10,98)	513 (13,34)	257 (8,1)	235 (6,48)	437 (16,09)	2286 (10,88)
Aš reiškiant požiūrį	285 (8,28)	281 (6,68)	370 (9,62)	293 (9,24)	317 (8,74)	339 (12,48)	1885 (8,97)
Aš kaip asmeninės patirties subjektas	12 (0,35)	22 (0,52)	32 (0,83)	2 (0,06)	1 (0,03)	2 (0,07)	71 (0,34)

[74] Šioje lentelėje pateikiami visi dėstytojų kalboje užfiksuoti savęs paminėjimo atvejai, įskaitant vienaskaitos pirmojo asmens ir išskiriamąją daugiskaitos pirmojo asmens formas. Pragmatinių funkcijų pavadinimuose vartojamas įvardis *aš* todėl, kad jis aiškiausiai atspindi analizuojamą kalbinę raišką ir leidžia nuosekliai atskirti skirtingas savęs įvardijimo funkcijas.

	HUMANITARINIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
Aš kaip tyrėjas / ekspertas	0 (0,0)	7 (0,17)	11 (0,29)	24 (0,76)	8 (0,22)	4 (0,15)	54 (0,26)
Hipotetinis *aš*	12 (0,35)	14 (0,33)	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (0,08)	0 (0,0)	29 (0,14)
Iš viso:	691 (20,07)	786 (18,68)	926 (24,09)	576 (18,16)	564 (15,55)	782 (28,79)	4325 (20,59)

Dažniausiai dėstytojai į save referuoja tam, kad nurodytų seminaro ar kurso struktūrą (10,88). Tai rodo, kad jie save pozicionuoja kaip asmenį, atsakingą už kurso organizavimą, ir kaip vedlį, kuris lydi studentus per diskusijas, interpretacijas, tekstų analizę ir pan. Šis vaidmuo artimas R. Tang ir S. Johno (1999) apibrėžtoms *aš kaip architektas* ir *aš kaip vedlys* rolėms akademiniame diskurse: dėstytojai dažnai remiasi tuo, kas jau buvo pasakyta, tikslina pateikiamą informaciją ir nurodo, kas bus aptariama toliau. Tokiu būdu jie ne tik organizuoja diskursą, bet ir palengvina medžiagos supratimą bei įsisavinimą (Eslami, Eslami-Rasekh 2007: 35; Kuhi ir kt. 2014: 1034).

Minėta funkcija yra dominuojanti beveik visose disciplinose, išskyrus politikos mokslus (8,74) ir sociologiją (9,24), kur, kaip matysime (žr. skyrių 2.2.5), dėstytojai labiau linkę struktūruoti diskursą pasitelkdami aprėpiamąjį *mes*. Dažniausiai tokio tipo *aš* akivaizdus komunikacijos mokslų (16,09) ir kalbotyros (13,34) dėstytojų kalboje. Būtent dėl intensyvaus *aš* vartojimo metadiskursui organizuoti šiose disciplinose fiksuojamas ir didesnis bendras savęs įvardijimo dažnis (komunikacijos mokslai – 28,79, kalbotyra – 24,09). Pastebėtina, kad šių disciplinų dėstytojai ypač linkę, pasitelkdami *aš*, struktūruoti savo kalbą, taip išryškindami svarbiausius, esminius seminare aptariamus aspektus:

(216) *Nedarykite tokių interpretacijų kurios nu truputį skiriasi nes **sakau** domėjimasis ir atkreipimas dėmesio yra truputį nu. Truputį. Vis tiktai skirtingi skirtingi dalykai. <...> tai čia tiesiog dar kartą visiems **primenu** (komm1)*

(217) *Čia labai svarbus beje klausimas. O kai **aš sakau** labai svarbus tai iškart jau ieškote kitos spalvos. (kalbv2)*

Kaip matyti, šiuose pavyzdžiuose *sakau, primenu* padeda kontroliuoti auditorijos dėmesį, nukreipti studentus į esminius seminare aptariamus dalykus ir kartu priminti jau aptartus diskusijos aspektus. Tokiu būdu *savęs paminėjimas* ne tik padeda struktūruoti diskursą, bet ir sustiprina dėstytojo autoritetą. Mokslininkų teigimu, toks *aš* vartojimas sukuria tam tikrą

distanciją tarp dėstytojų ir studentų, nes parodo, kad dėstytojas žino daugiau ir valdo mokymosi procesą (Yeo, Ting 2014: 32).

Paminint save, dažnai pasitelkiami kalbėjimo ir mentaliniai veiksmažodžiai, siekiant patikslinti arba pakartotinai išryškinti išsakytą mintį. Tokie veiksmažodžiai padeda ne tik kryptingai plėtoti diskursą, bet ir leidžia studentams lengviau sekti dėstytojo mintį:

(218) ***Turiu*** *omeny šiais metais dešimtmetyje šitame na dabartiniais laikais. (kalbm3)*

(219) ***Aš*** *apie tai* ***nekalbu****.* ***Aš nesakau*** *kad jūs kažką turėjot paskaičiuoti iš dvidešimtų dvidešimt pirmų antrų metų <...>* ***Sakau****. Lydas kai tu paskaitai atrodo kad tai yra prieš dvejus metus rašytas straipsnis. (komv1)*

Ypač ši funkcija išryškėja tais atvejais, kai dėstytojai aiškina studentams atliekamo tyrimo ar užduočių metodiką. Tokiu būdu jie ne tik veda studentus per seminaro diskursą, bet ir orientuoja juos konkrečioje disciplinoje, parodydami, kaip reikia mąstyti ir formuluoti mintis tam tikrame akademiniame kontekste. Panašią diskurso funkciją atlieka ir kiti veiksmažodžiai – *esu minėjęs (-usi), minėjau, kartoju, pasakysiu, norėčiau pasakyti*, – kurie tarsi pažymi dėstytojo intenciją sudėlioti akcentus ir užtikrinti, kad studentai „nepasimestų“ seminare. Svarbu pabrėžti, kad tokia kalbinė strategija ypač reikšminga disciplinose, kuriose metodologinis orientavimas yra neatsiejama studijų dalis, pavyzdžiui, komunikacijos moksluose ir kalbotyroje. Kaip parodė kiti šio tyrimo rezultatai (žr. 5.1.3 ir 5.2.5.3 skyrius), būtent šiose srityse dėstytojai ypač linkę orientuoti studentus į metodologiją, tiek atliekant tyrimus, tiek rengiant įvairias užduotis (straipsnius, kalbinės analizės darbus ir pan.). Tokiu būdu akcentuojamos metodologinės nuostatos, kurios lemia tolesnį studentų akademinį ir profesinį pasirengimą.

Dėstytojų kalboje pasitaikė ir panašiai funkcionuojantys, vos keli pavieniai *mes* atvejai, kuriais, nepaisant daugiskaitos formos, dėstytojai referuoja į save:

(220) *<...> Almos litteros leistas tarptautinių žodžių žodynas kaip* ***sakėme*** *Vaitkevičiūtės tinka kūltūriniams terminams. (kalbm3)*

Kai kurie mokslininkai tokią retorinę dėstytojų strategiją gretina su „karališkuoju *mes*“ (angl. *royal we*) (žr. Vassileva 1998; Fortanet-Gómez 2004; Yeo, Ting 2014) (daugiau apie tai žr. 2.3.4 skyrių). Teigiama, kad nors iš tikrųjų referuojama tik į patį dėstytoją, tokio tipo *mes* sukuria kolektyvinio kalbėjimo įspūdį, kuris gali švelninti dėstytojų pozicijos raišką ir ją pristatyti kaip bendresnę, labiau pagrįstą akademinėje tradicijoje (*ibid.*).

Aš diskursui struktūruoti, nors ir randamas rečiau, yra svarbus dėstytojų kalbos elementas filosofijoje (11,09) ir literatūroje (10,98). Šiose disciplinose jo vartosena gan ryški, nes dėstytojai labiau linkę padėti studentams interpretuojant tekstus. Tačiau kitaip nei komunikacijos moksluose ar kalbotyroje, kur matoma ryški intencija orientuoti studentus metodologiškai, filosofijoje ir literatūroje savęs paminėjimas dažniau pasitelkiamas tam, kad skatintų studentus gilintis į esminius analizuojamų tekstų aspektus:

(221) *Dabar **norėčiau** kad ir iškeltume eskiziškai į dienos šviesą tuos pagrindinius sąlyčio taškus (film1)*
(222) *<...> šitas tekstas šitas autorius tokius klausimus kelia. **Aš siūlau** kartu mums svarstyti. (litv2)*

Šiuose pavyzdžiuose dėstytojų pavartoti *norėčiau* ir *siūlau* struktūruoja diskursą, žymėdami perėjimą prie naujo seminaro etapo. Toks savęs paminėjimas sukuria sušvelnintą, bet kryptingą nurodymą, kviečiantį studentus įsitraukti į teksto analizę ir sutelkti dėmesį į pagrindinius jo aspektus. Tokios formuluotės padeda palaikyti tarpasmeninį santykį su studentais, nes suponuoja, kad jie kviečiami kartu diskutuoti ir interpretuoti tekstus (Cabanes 2007: 141). Analogišką funkciją aptaria ir kitų kalbų tyrėjai, pavyzdžiui, nagrinėdami anglų kalbos *suggest* vartoseną pedagogų kalboje (Arthur, Fenyi 2022: 300). Pavyzdžiuose matomi aprėpiamojo *mes* atvejai (pvz., *iškeltume, kartu mums*) dar labiau patvirtina prielaidą, kad minėtais atvejais dėstytojai siekia įtraukti studentus į bendrą veiklą.

Antroji pagal dažnumą pragmatinė savęs paminėjimo funkcija dėstytojų kalboje yra „aš“ vartojimas požiūriui ar vertinimui perteikti. Ši funkcija atitinka R. Tang ir S. Johno (1999) apibrėžtą „aš kaip nuomonės reiškėjas“ vaidmenį, būdingą ir rašytiniam akademiniam diskursui. Sakytinėje akademinėje kalboje, kaip rodo šis tyrimas, ši funkcija dažniausiai realizuojama tokiais veiksmažodžiais kaip *manau, manyčiau, tikiuosi, sutinku, žiūriu, vertinu*. Empiriniai duomenys rodo, kad tokia vartosena ypač būdinga komunikacijos mokslų disciplinai (12,48). Tai patvirtina ir kiekybinė analizė: šioje disciplinoje žymiklis *manau* pavartotas dažniau nei kitose (0,77).

Kaip rodo sąšvelnių analizė (žr. 5.2.1 skyrių), komunikacijos mokslų dėstytojai aiškiausiai iš visų linkę žymėti ribą tarp nuomonės raiškos ir faktinės informacijos perteikimo. Ši funkcija akivaizdžiausia vertinant studentų atliktas užduotis, kai „aš“ tampa priemone išryškinti dėstytojo, kaip vertintojo, poziciją:

(223) ***Aš manau** yra aiški lentelė švari bet va turi tokių trūkumų <...> Čia tokio ir kūrybiškumo **man** šiek tiek pritrūko <...> Pavadinimas jūsų **man** jis pasirodė labiau informacinės žinutės negu analitinės publikacijos. <...> Tai **aš manau***

kad kalbant apie jūsų tolimesnį turinį kad labai gerai yra pasirinkti herojai <...> Bet ***man*** *jūsų darbe pritrūko akcentų nėra kažkokios duomenų analizės. <...> Čia* ***aš esu vertintojas*** *ne jūs. (komv1)*

Kaip matome, šiuo atveju „aš“ vartojamas siekiant aiškiai atriboti dėstytojo ir studentų pozicijas, išskirti dėstytoją, kaip atliekantį institucinės galios ir vertintojo funkciją. Tokia raiška, ypač *aš...jūs* kontrastas, bene labiausiai kuria distanciją, primindama studentams apie institucinės galios tarp dėstytojo ir studentų asimetriją (Yeo, Ting 2014: 33).

Aš požiūrio raiška taip pat gana ryški kalbotyroje ir sociologijoje, kur nustatytas santykinai gausus tokios vartosenos atvejų skaičius dėstytojų kalboje (normalizuotas dažnis – 9,62 ir 9,24, atitinkamai). Kaip iliustruoja tolesni pavyzdžiai, savęs įvardijimas čia tipiškai pasitelkiamas komentuojant empirinius duomenis, pateikiant požiūrį į tam tikrą statistiką ar duomenų pasiskirstymą:

(224) ***Man*** *atrodo iki nulis kablelis septynių jeigu* ***aš neklystu*** *ar nulis kablelis devynių ar nulis kablelis septynių. (socv3)*

(225) *Žiniasklaidoje publicistikoje ypač vyresnės kartos autorių* ***aš matau*** *yra krūvos aliuzijų. Tos iliuzijos yra jų kartų supratimo. Ir* ***man*** *tiesiog įdomu stebėti tą statistiką kaip studentai vis mažiau interpretuoja senąsias aliuzijas. Nu net neatpažįsta jų. (kalbv3)*

Šie pavyzdžiai rodo, kad kalbotyros ir sociologijos diskurse *aš* vartosena dažnai balansuoja tarp skirtingo epistemininio tikrumo lygmenų. Konstrukcijos kaip *man atrodo, jeigu aš neklystu* žymi abejonę ir ribotą užtikrintumą, o *aš matau* perteikia stipresnį įsitikinimą, grindžiamą duomenimis ar empiriniais faktais, nors nebūtinai reiškia visišką tikrumą. Tokiu būdu savęs paminėjimas padeda dėstytojams diferencijuoti interpretacijas ir labiau pagrįstus pastebėjimus, suteikiant diskursui lankstumo ir aiškiau signalizuojant studentams, kiek dėstytojo teiginiai yra tvirtai paremti įrodymais, o kiek išreiškia subjektyvų požiūrį.

Literatūros, filosofijos ir politikos mokslų dėstytojų pasitelkiamas *vertintojo / požiūrio reiškėjo* vaidmuo paminint save nėra toks dažnas ir atsiskleidžia kiek kitais būdais nei kitose disciplinose. Kadangi minėtos disciplinos pasižymi itin dideliu dialogiškumu, *aš* dažniausiai pasitelkiamas reaguojant į studentų pasakymus. Filosofijos, literatūros ir politikos mokslų seminaruose, kuriuose gausu interpretacijų bei diskusijų, *aš* dažnai tampa priemone dėstytojų neužtikrintumui ar atsargumui reikšti:

(226) ***Aš*** *tai šitoj vietoj.* ***Man*** *labai tas panašu yra į saviraišką daug labiau. (litm2)*

(227) *Čia **man** atrodo jau jau daug maž dabar visi tai taip į sutarimą su su su suėjom. Jeigu **aš** gerai **suprantu** jeigu aš čia ne **nesuinterpretuoju** <...> (filv1)*
(228) *Su viskuo **sutinku** tiktai **nežinau** ar čia tikrai apie pilietiškumą. (polm1)*

Aš vartosena šiose disciplinose dažniausiai sietina su epistemineiu atsargumu ir neužtikrintumu. Tokia raiška sušvelnina dėstytojo poziciją, suponuojant, kad akademinė tiesa nėra kategoriškai nustatyta, bet diskutuojama ir kartu ieškoma. Empiriniai anglakalbių dėstytojų duomenys parodė, kad tokio pobūdžio savęs paminėjimas labai tipiškas būtent seminaruose plėtojamam sakytiniam akademiniam diskursui: taip kuriama erdvė dialogiškumui, o dėstytojo vaidmuo labiau priartėja prie diskusijos moderatoriaus nei prie žiniomis studentus pranokstančio autoriteto (Kashiha 2021: 357).

Atkreiptinas dėmesys, kad dėstytojai *aš* pasitelkia ir tam, kad atvertų savo, kaip žmogaus patirtį („*aš* kaip asmeninės patirties subjektas“). Šis savęs paminėjimo tipas kur kas dažnesnis tirtoje dėstytojų kalboje nei kitas, gan priešingas tipas – „*aš* kaip tyrėjas“. Nors abu savęs paminėjimo atvejai sudaro labai menką visų atvejų, kai dėstytojai referuoja į save, dalį (0,34 ir 0,26 atitinkamai), jie yra gan reikšmingi dėstytojo pozicionavimui. Pirmasis tipas, dar vadinamas „biografiniu aš“ (Vladimirou 2007), padeda dėstytojams nusimesti autoriteto naštą ir susitapatinti su studentais, pozicionuojant save kaip paprastą žmogų, kaip ir jie (Yeo, Ting 2014: 35). Tai padeda kurti glaudesnį santykį su auditorija (Yeo, Ting 2014: 35; Liu 2021: 2). Kitas tipas atvirkščiai, pabrėžia didesnį turimų žinių ir kompetencijų konkrečioje disciplinoje skirtumą, sukuria didesnę atskirtį tarp dėstytojo ir studentų (Fortanet-Gómez 2004: 57). Todėl iš esmės galima kalbėti apie dėstytojo savęs pozicionavimo kontinuumą, nuo pozicijos, bene artimiausios studentams, iki pozicijos, bene tolimiausios studentams. Tačiau, kaip matysime, dėstytojo, kaip mokslininko tyrėjo, vaidmuo, reiškiamas įvardžiu *aš* ir išskiriamuoju įvardžiu *mes* gali būti iš esmės sietinas su intencija įtraukti studentus į diskursą, o ne atvirkščiai.

Dažniausiai save, kaip paprastą žmogų, pozicionuoja kalbotyros dėstytojai. Tai dera su kitais šio tyrimo rezultatais. Kaip parodė fazių analizė (žr. 5.1.3 skyrių), kalbotyros dėstytojai, dažniau nei kitų disciplinų atstovai, nukrypsta nuo nagrinėjamos seminaro temos, siekdami įterpti humoro ar asmeninės patirties elementų[75]. Asmeninėse istorijose dažnai remiamasi *aš*:

(229) ***Mano** laikais kai **aš buvau** tokia žvali kaip ir jūs jau piratavo. (kalbm3)*

[75] Svarbu pabrėžti, kad šis bruožas sistemingai pastebimas žvelgiant į visų kalbotyros dėstytojų kalbinę raišką: tai nėra tik vieno ar kelių dėstytojų individualus kalbėjimo / dėstymo stilius.

(230) ***Aš*** *kai stojau universitetą tai aš vat irgi tą dalyką* ***pajutau*** *kokiu būdu.* ***Aš mokiausi****.* ***Nežinau*** *ar* ***esu minėjęs****. Labai griežtoj mokykloj <...> Arba mokaisi taip kad tau kraujas iš nosies bėga arba tau sako sako Vilniuj pilna yra mokyklų durniam visokiem ir tinginiam. <...> o* ***ateinu*** *į universitetą. O čia tokia laisvė. <...> (kalbv3)*

Kaip minėta, tokia *aš* raiška gali būti interpretuojama kaip siekis sustiprinti tarpasmenį santykį su studentais (Yeo, Ting 2014: 35; Liu 2021: 2). Į dėstymo kalbą įterpiami asmeninių istorijų ir humoro fragmentai siejami su dėstymo strategijomis, stiprinančiomis dėstytojų ir studentų tarpasmenį santykį (Liu 2021: 2).

Dėstytojo, kaip tyrėjo ir disciplinos eksperto, pozicionavimas paminint save ryškiausiai matomas sociologijos dėstytojų (0,76) kalboje, nors taip pat, tik kur kas rečiau, pastebimas ir kalbotyroje (0,29). Šis dėstytojo vaidmuo realizuojamas tiek vienaskaitos pirmuoju asmeniu *aš*, tiek išskiriamuoju *mes*:

(231) *Kai kada vien nusikaltimas nulemia kad bus iki gyvos galvos. Nu nužudyti keturi žmonės ar ne? Viskas jau čia praktiškai aišku <...>* ***mes*** *prisiskaitę savo laiku ten tiek daug nužudymų bylų kai* ***atlikom*** *tyrimą* ***mes****. Nužudymų tai ten visokiausių nu negalima sakyt įdomybių bet <...> (socv1)*

Visais atvejais savęs paminėjimas, kai kalbama apie ekspertinę tiriamąją veiklą, pasitelkiamas teikiant pavyzdžius, skirtus kartu su studentais seminare aptariamiems tyrimų metodikos aspektams iliustruoti. Dažniausiai ši funkcija realizuojama veiksmažodžių *atlikom / padarėm / darėm* junginiais su daiktavardžiais *tyrimą / analizę / apklausą / interviu*. Tokia savęs įvardijimo strategija, regis, kyla iš dėstytojų noro, kad studentai aiškiau suvoktų, kaip praktiškai veikia disciplinos tyrimo metodai. Asmeninės patirties atliekant tyrimus integravimas gali padėti susieti teorinį aiškinimą su empiriniais pavyzdžiais, taip suteikiant metodologinei informacijai didesnį aiškumą. Todėl nenuostabu, kad kalbama vartosena ypač būdinga tokioms disciplinoms, kaip sociologija ar kalbotyra, kur dėstytojai linkę sistemingai orientuoti studentus į mokslinės tiriamosios veiklos procesą – atliekamus tyrimus, metodologinių principų taikymą, akademinių tekstų rengimą. Šiuo atveju savęs įvardijimas konstruoja dėstytojo, kaip tyrėjo, autoritetą, bet iš esmės įtraukia studentus į disciplinos tyrimų kultūrą, parodant, jog mokslininko veikla yra įdomus, kompleksiškas ir daugiasluoksnis procesas.

„Hipotetinio *aš*“ vartosena ryškiausiai atsiskleidžia filosofijos (0,35) ir literatūros (0,33) dėstytojų kalboje. Išsami kokybinė šių atvejų analizė parodė, kad savęs įvardijimas pasitelkiamas tam, kad teorinė medžiaga būtų perteikiama aiškiau, dinamiškiau ir iliustruojama perkeltinėmis, vaizdinėmis situacijomis. Tokiu būdu dėstytojai ne tik aiškina abstrakčias sąvokas, bet ir

kuria artimesnį santykį su studentais, skatindami jų įsitraukimą. Tai matyti ir iš to, kad hipotetinis *aš* dažnai vartojamas drauge su kitomis tarpasmenio santykio strategijomis, kaip klausytojo įvardijimas (*jūs, jūsų*) ar klausimai (*ar ne?*).

(232) *Koks to galėtų būti pavyzdys? Istorija nebevyksta bet pasakojimas vyksta.* ***Aš prieinu*** *prie jūsų ar ne? Ir tarkim nu jūs neskaitėt nedarėt namų darbų.* ***Man*** *tai yra keista ir nesuvokiama.* ***Aš išsitraukiu*** *kirvį.* ***Užsimoju*** *ar ne? Ir kai* ***mano*** *kirvis krenta link kolegos. Staiga pasakotojas pradeda pasakoti kaip atrodė šios freskos ant sienų. Ar ne? (litm1)*

(233) *Jeigu* ***aš*** *į auditoriją* ***atsinešu*** *kirvį ar ne?* ***Pasidedu*** *ant stalo. Jūs išsigąstate. Tai šiuo atveju kirvis yra ne šiaip objektas bet jūs jau jį matot kaip veiksmo projektą. (filv2)*

Kaip rodo ankstesni tyrimai, apskritai tokie savęs įvardijimo atvejai tesudaro labai menką dalį dėstytojų kalbos (pvz., Fortanet-Gómez 2006; Yeo, Ting 2014). Taip yra todėl, kad daugelyje disciplinų *aš* pirmiausia pasitelkiamas diskursui struktūruoti ir studentams su akademine argumentacija supažindinti, o ne įsivaizduojamoms situacijoms kurti. Vis dėlto literatūroje ir filosofijoje hipotetinio *aš* vartojimas yra pravartus dėstytojams, nes, galima manyti, jis padeda abstrakčias sąvokas (pvz., intersubjektyvumas, fokusuotė) iliustruoti per lengvai įsivaizduojamus veiksmų scenarijus. Tokia strategija leidžia ne tik įvardyti teorines kategorijas, bet ir jas „pavaizduoti veiksme“, t. y. parodyti, kaip jos atsiskleidžia konkrečiose situacijose, taip studentams priartinant sudėtingas, teoriškai apibrėžtas idėjas prie patirtinio suvokimo.

5.2.5 Klausytojo įvardijimas

VUSemCorp duomenys atskleidė, kad dėstytojų kalboje klausytojo įvardijimas yra dažna strategija, vidutiniškai pasitaikanti 41 kartų 1000 žodžių imčiai. Tai yra dažniausiai pasitelkta strategija santykiui su adresatu kurti. Kad tai yra įprasčiausia santykio su adresatu kūrimo priemonė, nustatoma ir kitų kalbų, kaip anglų ir kinų, tyrimuose, kuriuose fiksuojamas labai panašus klausytojo įvardijimo atvejų skaičius (vidutiniškai 40 1000 žodžių imčiai) (pvz., Siahpoosh, Varghaei 2022; Hao, Liu 2022; Xiaohua, Ibrahim 2023).

23 lentelė. *Klausytojo įvardijimo absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų dėstytojų kalboje* [76]

	HUMANITARINIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
Daugiskaitos pirmasis asmuo (*mes*)	918 (26,66)	888 (21,11)	799 (20,78)	754 (23,77)	912 (25,15)	581 (21,39)	4852 (23,09)
Daugiskaitos antrasis asmuo (*jūs*)	324 (9,4)	534 (12,7)	818 (21,3)	350 (11,0)	342 (9,4)	792 (29,2)	3160 (15,04)
Kreipimasis vardu	41 (1,2)	101 (2,4)	55 (1,4)	12 (0,4)	83 (2,3)	61 (2,2)	353 (1,7)
Vienaskaitos antrasis asmuo (*tu*)	0 (0,0)	60 (1,4)	0 (0,0)	31 (1,0)	10 (0,3)	3 (0,1)	104 (0,50)
Kreipimasis daiktavardine fraze (*studentai, kolegos* ir pan.)	4 (0,1)	77 (1,8)	17 (0,4)	20 (0,6)	10 (0,3)	47 (1,7)	175 (0,8)
Iš viso:	1287 (37,38)	1660 (39,46)	1689 (43,93)	1167 (36,79)	1357 (37,42)	1484 (54,63)	8644 (41,14)

Kaip matyti iš 23 lentelės, visų tirtų disciplinų dėstytojų kalboje aiškiai dominuoja daugiskaitos pirmojo asmens vartosena – vadinamasis aprėpiamasis *mes*, į kurio referentinę aprėptį įtraukiami studentai. Ši kategorija apima tiek įvardžius, tiek veiksmažodžių formas su pirmojo asmens daugiskaitos fleksija ir sudaro absoliučią daugumą visų atvejų (23,09). Kita vertus, antras pagal dažnį būdas kreiptis į studentus yra daugiskaitos antrasis asmuo (15,04), o gerokai rečiau fiksuotos tokios strategijos kaip kreipimasis į pavienius studentus vardu (1,7), vienaskaitos antruoju asmeniu *tu* (0,5) ar kreipimasis į studentų grupę daiktavardine fraze (*studentai, kolegos* ir pan.) (0,8).

Minėta tendencija dera su tarptautinių tyrimų išvadomis, rodančiomis, kad dėstytojų kalboje daugiskaitos pirmasis asmuo gali būti vartojamas keliskart dažniau nei vienaskaitos pirmasis ar vienaskaitos ir daugiskaitos antrasis asmuo (pvz., Rounds 1987a, b; Fortanet-Gómez 2004; Kramar 2019; Ibrahim 2021). Vis dėlto kai kuriuose tyrimuose fiksuojamos kitokios proporcijos: nurodoma, kad anglakalbių dėstytojų kalboje dažniau pasitaiko tiesioginis kreipinys antruoju asmeniu *you* (Cheng 2012; Lee, Subtirelu 2015;

[76] 23 lentelėje pateikti dažniai apima tiek įvardžius ir jų gramatines formas, tiek atitinkamas veiksmažodžių fleksijas (pvz., daugiskaitos pirmojo ir antrojo asmens, vienaskaitos antrojo asmens formas).

Okamura 2019). Tokie skirtumai, tikėtina, siejami su analizuojamos medžiagos pobūdžiu (ar tirtas ištisas paskaitos / seminaro tekstas, ar tik jo dalys) ir su sociolingvistiniais bei didaktiniais veiksniais – kultūriniu kontekstu, disciplinos ypatumais, dėstymo stiliumi, studentų grupės dydžiu ir kt. (plg. Fortanet-Gómez 2004: 52). Svarbus ir sąveikos potencialas: Morell (2004), tyrusi britų dėstytojų vedamus universiteto seminarus, parodė, kad interaktyviuose užsiėmimuose dažniau vartojami antrasis asmuo ir daugiskaitos pirmasis asmuo (aprėpiamoji forma), o ne tokiuose interaktyviuose – vienaskaitos pirmasis asmuo. Tai leidžia manyti, kad analizuojama kalbinė dėstytojų dinamika artimesnė interaktyviam bendravimui.

Nepaisant šių skirtumų, tyrimo duomenys aiškiai rodo, kad lietuvių akademiniame diskurse dėstytojai studentus linkę įtraukti į diskursą pirmiausia ne per tiesioginį kreipinį (*jūs, tu*), o per aprėpiamąjį *mes*. Tokia vartosena leidžia ne tik pakviesti auditoriją į vykstančią diskusiją ir skatinti dialogiškumą, bet ir konstruoja bendros pažinimo bendruomenės įspūdį bei švelnina hierarchinę distanciją tarp dėstytojo ir studentų (plg. Yeo, Ting 2014: 34). Be to, aprėpiamasis *mes* suteikia dėstytojui galimybę dinamiškai keisti referentą: priklausomai nuo konteksto, referentas gali būti tik studentai, studentai kartu su dėstytoju arba dar platesnės grupės, tokios kaip disciplinos bendruomenė, nacionalinė auditorija ar net žmonės apskritai. Taigi, *mes* ypač efektyvi priemonė auditorijai įtraukti, nes leidžia dėstytojui nuolat perkonstruoti santykį su klausytojais pagal pragmatinius tikslus.

Duomenys atskleidžia, kad klausytojo įvardijimų dažniausiai pasitaiko komunikacijos mokslų (54,63) ir kalbotyros (43,93) dėstytojų kalboje, kiek rečiau – literatūros (39,46), politikos mokslų (37,42), filosofijos (37,38), o mažiausiai – sociologijos (36,79) seminaruose. 23 lentelėje ryškėja ir atskirų formų vartojimo skirtumai: komunikacijos moksluose bei kalbotyroje dažniau pasitelkiamas daugiskaitos antrasis asmuo *jūs*, o filosofijoje, politikos moksluose ir sociologijoje labiau dominuoja aprėpiamasis *mes*. Detalesni disciplininiai skirtumai ir panašumai aptariami tolesniuose poskyriuose, nagrinėjant atskiras įvardijimo formas.

5.2.5.1 Klausytojo įvardijimas daugiskaitos pirmuoju asmeniu *mes*

Analizė atskleidė, kad studentui įvardyti daugiskaitos pirmojo asmens formos *mes* pasitaiko vidutiniškai 23,09 atvejo 1000 žodžių dažniu. Tai leidžia teigti, kad dėstytojai daugiskaitos pirmojo asmens įvardžius ir veiksmažodžius

pasitelkia kaip tipinę kalbinę strategiją, padedančią įtraukti klausytojus į diskursą seminarų metu.

Duomenys tai pat atskleidė, kad seminarų metu dėstytojai klausytojams įvardyti labiau linkę rinktis veiksmažodžius (14,4) nei įvardžius (8,7). Tokia tendencija gali būti paaiškinama keliomis kryptimis. Kadangi lietuvių kalboje veiksmažodžių formos savaime žymi asmenį ir skaičių, įvardžio vartojimas nėra gramatiškai būtinas. Todėl gali būti, kad dėstytojų polinkis dažniau pasitelkti daugiskaitos pirmąjį asmenį rodo dėstytojų orientaciją į ekonomiškesnę ir sklandesnę kalbinę raišką seminarų metu.

Kiekybiniai duomenys leidžia matyti bendras aprėpiamojo *mes* vartosenos tendencijas klausytojui įvardyti tirtoje dėstytojų kalboje (žr. 24 lentelę).

24 lentelė. *Dažniausiai vartotų aprėpiamojo „mes“ veiksmažodžių formų absoliutūs bei normalizuoti dažniai (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

	HUMANITARINIAI MOKSLAI			**SOCIALINIAI MOKSLAI**		
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**
turim(e)	90 (2,61)	43 (1,02)	58 (1,51)	70 (2,21)	43 (1,19)	22 (0,81)
galim(e)	57 (1,66)	41 (0,97)	81 (2,11)	65 (2,05)	37 (1,02)	18 (0,66)
norim(e)	6 (0,17)	12 (0,29)	3 (0,08)	11 (0,35)	6 (0,17)	2 (0,07)
žiūrim(e)	4 (0,12)	2 (0,05)	5 (0,13)	16 (0,5)	4 (0,11)	2 (0,07)
turėsim(e)	11 (0,32)	4 (0,1)	2 (0,05)	4 (0,13)	2 (0,06)	1 (0,04)
galėsim(e)	3 (0,09)	4 (0,1)	3 (0,08)	3 (0,09)	5 (0,14)	3 (0,11)
kalbėsim(e)	3 (0,09)	1 (0,02)	7 (0,18)	4 (0,13)	5 (0,14)	0 (0,0)
paimkim(e)	3 (0,09)	1 (0,02)	7 (0,18)	4 (0,13)	5 (0,14)	0 (0,0)
pradėkim(e)	1 (0,03)	2 (0,05)	4 (0,1)	1 (0,03)	3 (0,08)	1 (0,04)
pabandysim	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (0,1)	2 (0,06)	2 (0,06)	1 (0,04)

Kaip matyti, dažniausiai pasitelktos formos yra *turim(e)* ir *galim(e)*, o retesnės – *norim(e)*, *žiūrim(e)*, *turėsim(e)*, *pradėkim(e)*, *pabandysim* ir kt. Toks pasiskirstymas rodo, kad aprėpiamasis *mes* yra dažna ir įvairiai realizuojama kalbinė priemonė, o tarp dažniausių formų ryškiai išsiskiria modaliniai veiksmažodžiai (*turėti* ir *galėti* formos), pasižymintys plačiomis vartosenos galimybėmis.

Išsami referentų analizė taip pat atskleidė, kad dėstytojai, pasitelkdami daugiskaitos pirmojo asmens formas, dažnu atveju referuoja į studentus ir dėstytoją (žr. 25 lentelę).

25 lentelė. *Klausytojo įvardijimo „mes“ formų referentų ir diskurso funkcijųabsoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

***Mes* referentai** ir diskurso funkcijos	**HUMANITARINIAI MOKSLAI**			**SOCIALINIAI MOKSLAI**			**Iš viso:**
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
Dėstytojas + studentai							
Orientavimas kurse / seminare	608 (17,66)	641 (15,24)	561 (14,59)	297 (9,36)	788 (21,73)	335 (12,33)	3230 (15,37)
Bendros išvados formulavimas	9 (0,26)	19 (0,45)	5 (0,13)	34 (1,07)	10 (0,28)	1 (0,04)	78 (0,37)
Parodymas / pristatymas	143 (4,15)	95 (2,26)	74 (1,92)	159 (5,01)	22 (0,61)	89 (3,28)	582 (2,77)
Platesnė grupė žmonių (dėstytojas, studentai ir kiti)							
Disciplinos bendruomenė	66 (1,92)	47 (1,12)	155 (4,03)	215 (6,78)	11 (0,3)	60 (2,21)	554 (2,64)
Žmonės apskritai	84 (2,44)	76 (1,81)		31 (0,98)	67 (1,85)	75 (2,76)	333 (1,58)
Lietuviai / nacionalinė bendruomenė		5 (0,12)	3 (0,08)	15 (0,47)	11 (0,3)	5 (0,18)	39 (0,19)
Akademinės bendruomenės nariai (VU, fakultetas)	8 (0,23)	3 (0,07)				3 (0,11)	14 (0,07)
Studentai		2 (0,05)	1 (0,03)	3 (0,09)	3 (0,08)	13 (0,48)	22 (0,1)
Iš viso:	918 (26,66)	888 (21,11)	799 (20,78)	754 (23,77)	912 (25,15)	581 (21,39)	4852 (23,09)

Mokslininkų tyrimuose būtent šis aprėpiamojo *mes* tipas, kai referuojama tik į dėstytoją ir studentus, išskiriamas kaip dažniausias ir itin reikšmingas (pvz., Fortanet-Gómez 2004; Kashiha 2022; Hao, Liu 2022). Tokia vartosena labiausiai paplitusi ir ypač aktuali dėstytojų kalboje, nes turi itin didelį poveikį dėstytojo ir studentų tarpasmeniam santykiui. *Mes* tiesiogiai sujungia dėstytoją ir auditoriją į vieningą darinį, paremtą bendra patirtimi ir interesais (Bamford 2009: 205; Hao, Liu 2022: 17).

Toks *mes* tipas (referuojantis į dėstytoją ir studentus), kaip fiksuota ir kituose tyrimuose (Fortanet-Gómez 2004; Kashiha 2022; Hao, Liu 2022), tirtoje dėstytojų kalboje dažniausiai siejamas su siekiu **orientuoti studentus kurse ar seminare** ir sudaro absoliučią daugumą (net 80 %) visų klausytojo įvardijimo daugiskaitos pirmuoju asmeniu atvejų. Mokslininkų teigimu, aprėpiamasis *mes* itin efektyviai padeda dėstytojams nuosekliai vesti studentus per plėtojamą diskursą, siejant jį su jau aptartu ar dar tik būsimu kurso turiniu (Kashiha 2022: 69; Hao, Liu 2022: 17). Tokiais tipiniais vienetais kaip *galim + prisiminti / pradėti / padaryti / keliauti, kalbam(e), kalbėjom(e), kalbėsim(e), turim(e), turėjom(e), turėsim(e)* dėstytojai patikslina, apie ką kalbama, nurodo, kokia informacija jau buvo aptarta, kas dar bus paminėta ar atliekama seminare bei tolesniame kurse, taip pat pažymi skirtingų diskurso etapų pradžią ir pabaigą:

(234) *Dabar **kalbame** apie turtėjimą. Paskui **kalbėsime** apie jau leksikos. Kaip sakyti. Nu. Neturtėjimą. (kalbv2)*
(235) *Kitą kartą **mes** tada **turėsime** <autoriaus pavardė> tekstą ir jo užteks **mums.** (filv3)*
(236) ***Galim** sau keliauti toliau. **Sustojom** kas prisimena kur **sustojom**? <...> Na šimtas dvidešimt penktam puslapyje **mes sustojom** prie tos elgsenos <...> Taip **mes** ten **nagrinėjome** futbolą <...> (litm3)*

Tokie elementai atitinka endoforinių ir sisteminių žymiklių apibrėžimą (Hyland, Jiang 2018: 24) ir paprastai vartojami siekiant, kad adresatas aiškiau suprastų pateikiamą propozicinį turinį (Abdi ir kt. 2010: 1673). Didelį jų vartojimo dažnį dėstytojų kalboje patvirtina ir tarptautinės analizės (Pérez, Macià 2002; Eslami, Eslami-Rasekh 2007; Kuhi ir kt. 2014), o pedagoginę svarbą – eksperimentiniai tyrimai, įrodantys, kad šie elementai padeda studentams geriau įsisavinti informaciją ir suvokti plėtojamo diskurso makrostruktūrą (Eslami, Eslami-Rasekh 2007: 35; Kuhi ir kt. 2014: 1034). Todėl remiantis šiomis įžvalgomis galima teigti, kad klausytojo įvardijimas daugiskaitos pirmuoju asmeniu yra viena pagrindinių tirtų humanitarinių ir socialinių mokslų dėstytojų priemonių, skirtų vesti studentus per plėtojamą diskursą ir užtikrinti geresnį informacijos suvokimą bei įsisavinimą.

Šio tyrimo duomenys taip pat atskleidė disciplininius skirtumus: labiausiai studentus orientuoti *mes* formomis linkę politikos mokslų (21,73) ir filosofijos (17,66) dėstytojai. Tai lemia bendrą, didesnį nei kitose disciplinose klausytojo įvardijimo *mes* formomis dažnį šiose srityse (atitinkamai 26,66 ir 25,15 atvejo 1000 žodžių). Tokia vartosena gali būti interpretuojama kaip strateginis būdas ne tik supažindinti studentus su argumentacija, bet ir aktyviau juos įtraukti į diskursą, pozicionuojant dėstytoją ir studentus kaip bendros pažinimo bendruomenės narius, mažinant hierarchinę distanciją ir stiprinant tarpusavio bendradarbiavimą (plg. Fortanet-Gómez 2004: 55–56; Yeo, Ting 2014: 34). Seminarų analizė parodė, kad abiejose disciplinose vyrauja tekstų nagrinėjimas, interpretacija ir poleminės diskusijos, todėl klausytojo įvardijimas *mes* formomis čia tampa ypač tinkama priemone studentams įtraukti, dialogui palaikyti ir bendro pažinimo bendruomenei konstruoti.

Kita vertus, sociologijos seminaruose *mes* formų klausytojui įvardyti rasta kiek mažiau (23,77)[77]. Nors sociologijos akademiniame diskurse taip pat svarbi tekstų analizė ir interpretacija, – ypač nagrinėjant visuomenės santvarką, socialinius procesus ar teorinius modelius, – reikšmingą vietą čia užima ir kiek objektyvesnis, mažiau diskusijų reikalaujantis empirinio pobūdžio turinys, pavyzdžiui, demografinių rodiklių analizė, grindžiama statistiniais duomenimis, bei sociologinio tyrimo metodologijos nagrinėjimas. Darytina prielaida, kad dėl to ir aprėpiamojo *mes* vartojimas šioje disciplinoje nėra toks intensyvus kaip ten, kur mokymosi procesas labiausiai remiasi interpretacine diskusija.

Kita vertus, sociologijos dėstytojai išsiskiria ryškiausiu polinkiu pasitelkti *mes* siekiant **parodyti / pristatyti įvairius reiškinius ir informaciją** (angl. *presentative function*) ar **formuoti bendrą išvadą** (angl. *joint deduction*). Šios aprėpiamojo *mes* diskurso funkcijos, siejamos su referentu „dėstytojas + studentai“ ir išskirtos plačiai cituotame Fortanet-Gómez (2004) *mes* diskurso funkcijų modelyje, padeda įtraukti studentus į diskursą ir atkreipti jų dėmesį į aptariamus reiškinius:

(237) ***Mes matome*** *tam tikrus pozityvius pokyčius. Taip? Ir gyventojų skaičius jau kai kuriais metais buvo stabilizavęsis ar ne? Ten palyginus nebemažėja o po to vėl mažėja.* ***Mes turime*** *tokias fluktuacijas. (socv3)*

[77] Šį rezultatą papildo *log-likelihood* analizė: nors politikos mokslų ir sociologijos dažnių skirtumas reikšmingumo ribos nepasiekė (LL = 1,32), skirtumas tarp filosofijos ir sociologijos yra statistiškai reikšmingas (LL = 5,47).

Pateiktas pavyzdys atskleidžia sociologijos dėstytojų polinkį kartu su studentais žingsnis po žingsnio analizuoti empirinius duomenis, stebėti tendencijas ir formuluoti apibendrinimus. Tokiame kontekste ypač natūraliai įsitvirtina aprėpiamosios formos, kurios žymi dėstytojo ir studentų dalyvavimą bendrai samprotaujant. *Mes matome* pateiktame fragmente suponuoja bendro stebėjimo ir vertinimo poziciją, kurioje dėstytojas ir studentai tarsi drauge stebi ir interpretuoja tam tikrus reiškinius. Pavyzdyje taip pat matome *mes*, kuriuo pristatomi nagrinėjami duomenys (*mes turime tokias fluktuacijas).* Verta pažymėti, kad vietoje kalbėtojo ir klausytojo pozicijos atžvilgiu neutralaus pasakymo „yra fluktuacijos“, pasirenkama aprėpiamoji *mes* konstrukcija, duomenis pateikianti kaip bendrą dėstytojo ir studentų atradimą. Tokiu būdu daugiskaitos pirmojo asmens formos sutelkia studentų dėmesį į nagrinėjamus duomenis ir įtraukia į bendrą interpretavimo procesą.

Vis dėlto **bendros išvados formavimas** pasitelkiant *mes* aktualus ne tik sociologijoje: tokia *mes* vartosena paplitusi ir literatūros dėstytojų kalboje (0,45), kur plėtojamas sakytinis akademinis diskursas taip pat grindžiamas interpretacija ir kolektyvine teksto analizės dinamika:

(238) *<cituoja literatūrinio kūrinio tekstą> Iš šito **suprantame** kad šis incestinis ryšys egzistuoja (litmv3)*

Šiuo atveju aprėpiamoji forma studentus pozicionuoja kaip bendrus interpretacijos dalyvius: ne pasyvius klausytojus, bet prasmę kartu su dėstytoju konstruojančius diskurso dalyvius. Tokiu būdu perteikiama ne tiek individuali dėstytojo pozicija, bet bendra išvada, prie kurios skatinama prieiti ir visa studentų auditorija.

Pristatymo funkcija akivaizdi filosofijos seminaruose, kur dėstytojai aprėpiamosiomis formomis siekia konstruoti bendrą suvokimą apie įvairius su šia disciplina susijusius reiškinius:

(239) ***Turime** štai „reincarnatio“. Dievo įsikūnijimą. Dievo kūnas tampa nu jau suprantamas pozityviau. (film1)*

Aprėpiamąja forma *turime* dėstytoja atkreipia studentų dėmesį į aptariamą reiškinį ir tokiu būdu kryptingai orientuoja studentus seminaro diskusijoje. Pasitelkiant žymiklį *turime*, studentai pozicionuojami ne kaip pasyvūs klausytojai, o kaip aktyvūs diskurso dalyviai, kurie tarsi kviečiami pastebėti ir interpretuoti seminare aptariamus disciplinai ir dalyko turiniui aktualius reiškinius.

Daugiskaitos pirmojo asmens vartosena dėstytojų kalboje atlieka ir kitą svarbią funkciją. Tam tikrais atvejais ji ne tik įvardija klausytoją, bet ir įtraukia jį į platesnį, disciplininiu požiūriu apibrėžtą kolektyvą (Hao, Liu 2022: 16). Analizuoti atvejai rodo, kad aprėpiamasis „mes“ dažnai neapsiriboja tiesiogine dėstytojo ir studentų auditorija, o apima platesnę disciplinos bendruomenę. Tokiu būdu pasitelkiamas **disciplininis** *mes*, padedantis konstruoti tam tikrą bendruomenės identitetą ir orientuojantis studentus į specifinį tyrimo objektą bei metodologinę praktiką, būdingą konkrečiai sričiai, pvz.:

(240) *Jeigu yra labai jau daug reikšmių tai tada **mes taikom** Spearmano koreliacijos koeficientą. (socm1)*
(241) *Tai nėra irgi medijų tyrimo objektas nes yra psichoemociniai sutrikimai kompulsyvus elgesys. **Mes neturim** kaip žiniasklaidos tyrėjai tiek žinių suprasti ir išanalizuoti. Iš esmės psichologinių psichoterapeutinių. Problemų. (komm1)*

Minėtuose pavyzdžiuose daugiskaitos pirmojo asmens formos padeda dėstytojams ne tik perteikti žinias, bet ir pozicionuoti studentus kaip platesnės disciplininės bendruomenės narius. Pasitelkiant tokius vienetus kaip *taikom, naudojam, išvedam, lyginam* ir t. t., studentai diskurse įtraukiami į konkrečiai disciplinai būdingų tyrimo objektų ir metodologinių praktikų aptarimą. Ypač tai galima pastebėti paskutiniame pavyzdyje, kur dėstytojo intenciją pozicionuoti studentus kaip diskurso bendruomenės narius patvirtina ir tai, kad į studentus kreipiamasi žodžių junginiu *žiniasklaidos tyrėjai*.

Kitose disciplinose dėstytojai santykį su studentais kuria pozicionuodami juos kaip paprastus žmones. Pavyzdžiui, kalbotyroje ar sociologijoje tokia *mes* vartosena yra labai reta arba visai nefiksuojama (žr. 25 lentelę). Komunikacijos moksluose ir filosofijoje, kur dėstytojai dažniau remiasi žmogiškąja patirtimi dėstydami dalyko turinį, ši vartosena pasirodo gerokai dažniau ir ryškiau (2,76 ir 2,44 atitinkamai)[78]. Tokia *mes* vartosena padeda įtraukti studentus į diskursą, nes auditorija kviečiama atpažinti save pasiremiant bendruoju žmogišku patyrimu (plg. Fortanet-Gómez 2004: 57), pavyzdžiui:

(242) *Tai sukelia jausmus suprantat? Tai yra tu. Virpini kas brangiausia. Emocijas. Suprantat jeigu aš virpinsiu <…> emocijas kurias **mes turime** visi. **Mums** tai yra gana brangūs dalykai. **Mes branginame** gyvenimą niekas nelabai nori mirti. **Mes branginam** tas minutes su savo šeima mama tėvai myli vaikus nu*

[78] Šie skirtumai yra statistiškai reikšmingi (sociologija vs. komunikacijos mokslai: LL = 26,16; sociologija vs. filosofija: LL = 21,13). Kalbotyros seminaruose šis elementas apskritai nefiksuotas, todėl skirtumas, lyginant su kitomis disciplinomis, yra dar ryškesnis.

kaip taisyklė ne visi žinoma bet normalūs taip. Tai va tokie trigerinimai. (komv2)

(243) *Žmogus kuo jisai pranoksta kitus visus likusius esinius kad jam būdingas protas. <...> su su gyvūnais **mus** vienija juslių turėjimas tai kad **mes galime** naudotis juslėmis <...> bet visus šiuos esinius **viršijame** tuo kad na **turim** protą **protaujame esame** racionalūs. (film1)*

Abiejuose pavyzdžiuose *mes* padeda dėstytojams kurti glaudesnį santykį su studentais ir įtraukti juos į diskursą, pozicionuoti auditoriją kaip bendros žmogiškos bendruomenės dalį. Pirmajame pavyzdyje, aiškinant įtaigaus viešojo kalbėjimo poveikį, *mes* nurodo į visus žmones, kurie dėl savo emocijų ir vertybių gali būti paveikūs tokioms kalboms, taip leidžiant studentams asmeniškai patirti nagrinėjamą reiškinį. Filosofijos paskaitoje *mes* taip pat remiasi universalia žmogiškąja patirtimi: aptariant filosofo Augustino mintį apie žmogaus skirtumą nuo kitų esinių, šis įvardis reiškia žmoniją kaip visumą, turinčią jusles ir protą. Taigi abiem atvejais aprėpiamasis *mes* per bendrą žmogiškąją patirtį padeda įtraukti auditoriją į disciplinos diskursą.

Sociologijos ir politikos mokslų dėstytojų diskursas išsiskiria iš kitų disciplinų dažnesniu referavimu į **Lietuvos populiaciją**. Kaip rodo toliau pateikiami pavyzdžiai, sociologijos paskaitose tai itin akivaizdu, nes nagrinėjant įvairius demografinius rodiklius dėstytojai nuolat lygina Lietuvos duomenis su pasauliniu kontekstu. Politikos moksluose ši *mes* vartosena irgi gan ryški: dažnai aptariami tokie reiškiniai kaip pilietybė, tautinė tapatybė ar pilietiškumas, kurie taip pat analizuojami kontekstualiai, žvelgiant į lietuvių ir kitų tautų panašumus bei skirtumus:

(244) *Lietuva iš tų šalių kur šimtą tūkstančių gyventojų **mes praradome** dėl pandemijos. (socv3)*

(245) *<...> karo metu ar net pasaulio kontekste **mes** su tam tikrais dalykais **mes** nežinau ten bairaktaras Ukrainai jisai ką parodo? <...> **mes** šitoj vietoj **tampam** bent jau tam tikru momentu lyderiai pilietiškume jeigu taip galima sakyt (polv1)*

Tokie vartosenos atvejai rodo, kad dėstytojai sociologijoje ir politikos moksluose studentus įtraukia ne tik kaip akademinės bendruomenės narius, bet ir kaip nacionalinės bendruomenės dalyvius. Diskursyviai konstruojamas *mes* kuria kolektyvinę tapatybę, kurioje auditorija kviečiama reflektuoti save kaip lietuvių visuomenės narius, patiriančius bendrus istorinius, socialinius ir politinius procesus. Tuo pat metu dėstytojai atveria platesnę perspektyvą, nuolat vertindami Lietuvą tarptautiniame kontekste. Tokia strategija gali ne tik padėti įtvirtinti dalyko žinias, bet ir ugdyti gebėjimą matyti savo bendruomenę globalių reiškinių fone.

Retais atvejais *mes* dėstytojų kalboje referuoja į akademinę bendruomenę, kuriai priklauso dėstytojai ir studentai. Tam tikrais atvejais referentinė aprėptis apima viso Vilniaus universiteto, o kitais – konkretaus instituto ar fakulteto bendruomenę.

(246) ***Turėkim*** *galvoje kad teatras buvo miestiečiams ir žiūrovams pramoga bet* ***mūsų*** *universiteto viduje ir kolegijos viduj tai buvo studijų dalis. (litv3)*

Tokia opozicija leidžia studentams suvokti save kaip ypatingos grupės, turinčios kitokią patirtį, dalį. Toks aprėpiamasis *mes* iš esmės simboliškai pakelia auditoriją iš bendros visuomenės į „išskirtą“ akademinę terpę. Tokiu būdu konstruojama akademinė tapatybė: studentai raginami matyti save kaip Vilniaus universiteto bendruomenės narius.

Labai retais atvejais dėstytojai renkosi *mes*, kai tikrasis referentas tik studentai, o ne jie patys. Tai ypač įdomu, nes gramatinė forma *mes* tokiais atvejais neatitinka numanomo referento: vietoj *jūs, studentai* dėstytojai vartoja aprėpiamąją formą *mes* įvairiems veiksmams nurodyti, kuriuos iš tiesų atlieka studentai, o ne dėstytojas. Tokia vartosena laikytina svarbia retorine priemone dėstytojų kalboje santykiui su adresatu konstruoti (Rounds (1987a, b; Fortanet-Gómez 2004; Yeo, Ting 2014). Nors tokie atvejai yra reti (tai rodo tiek lietuvių, tiek anglakalbių dėstytojų kalbos tyrimai, pvz., Rounds 1987a, b; Fortanet-Gómez 2004; Yeo, Ting 2014; Hao, Liu 2022; Maslauskienė 2023), mokslininkai pripažįsta retorinę *mes* vertę. Darytina prielaida, kad tokio tipo *mes* pasitelkiamas norint parodyti, kad dėstytojas dalyvauja procese: orientuoja ir veda studentus minimų veiksmų metu, taip sukurdamas bendradarbiavimo ir įsitraukimo įspūdį. Tokia vartosena švelnina dėstytojo poziciją, daro ją mažiau autoritetingą ir kategorišką[79] (plg. Reynolds-Case 2012: 24) bei prisideda prie palankesnės mokymosi aplinkos kūrimo mokymosi metu (Muthi'ah ir kt. 2022: 385).

Ryškiausiai *mes*, kuriuo referuojama į studentus, vartosena atsiskleidė komunikacijos mokslų dėstytojų kalboje:

(247) *Žodžiu* ***pabandysim pasižiūrėsim įsivertinsim*** *jėgas. (komm3)*

Šiame pavyzdyje daugiskaitos pirmojo asmens formos aiškiai referuoja tik į studentus: tai jie *bandys*, *žiūrės* ir *įsivertins* savo jėgas bandomojo testo metu. Dėstytoja vartoja *mes*, nors pati minėtų veiksmų neatlieka, taip sudarydama įspūdį, kad studentams pateikiamos užduotys yra bendras procesas, kuriame

[79] Šis *mes* tipas ypač aktualus švelninant nurodymus (žr. 5.2.7 skyrių), kaip pastebėta ir kituose tyrimuose (pvz., Reynolds-Case 2012: 24).

dalyvauja ir studentai, ir dėstytojas. Mokslininkų teigimu, tai stiprina bendradarbiavimo įspūdį, mažina hierarchinę distanciją ir padeda studentams jaustis labiau įtrauktiems (Reynolds-Case 2012: 24; Kramar 2019: 129). Vis dėlto toks *mes* dėstytojų kalboje tipiškai pasitaiko labai retai (Fortanet-Gómez 2004; Yeo, Ting 2014; Hao, Liu 2022). Gali būti, kad taip yra dėl to, kad tokiais atvejais tam tikra prasme mažinamas dėstytojo autoritetas ir indėlis į diskursą (Hao, Liu 2022: 17).

5.2.5.2 Klausytojo įvardijimas daugiskaitos antruoju asmeniu *jūs*

VUSemCorp duomenys rodo, kad daugiskaitos antrojo asmens formos studentams įvardyti dėstytojų kalboje yra dažnos – jų tekstyne užfiksuota net 3155 atvejai, o tai sudaro vidutiniškai 15 daugiskaitos antrojo asmens pavartojimo atvejų 1000 žodžių. Referentų analizė atskleidė, kad įvardis *jūs* vartojamas tiesiogiai kreipiantis į visą studentų auditoriją ir taip kuriant su ja ryšį, tačiau tam tikrais atvejais *jūs* vartotas ir referuoti į pavienį studentą (žr. 26 lentelę).

26 lentelė. *Klausytojo įvardijimo daugiskaitos antruoju asmeniu „jūs“ (įvardžių ir veiksmažodžių) absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) ir pasiskirstymas pagal referentą humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

***Jūs* referentai**	**HUMANITARINIAI MOKSLAI**			**SOCIALINIAI MOKSLAI**		
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**
Studentų auditorija	127 (3,7)	405 (6,9)	515 (13,0)	325 (10,2)	314 (8,7)	689 (25,4)
Konkretus studentas	197 (5,7)	129 (3,0)	303 (7,9)	25 (0,8)	28 (0,7)	103 (3,8)
Iš viso:	324 (9,4)	534 (12,7)	818 (21,3)	350 (11,0)	342 (9,4)	792 (29,2)

Didžioji dalis atvejų realizuoti įvardžiais:iš viso užfiksuota 1981 atvejis, t. y. 9,4 atvejo 1000 žodžių. Įvardžio forma yra *jūs* sudaro daugiau nei pusę visų įvardžiais išreikštų daugiskaitos antrojo asmens atvejų (1079). Veiksmažodžių daugiskaitos antrojo asmens formos dėstytojų kalboje pasitaiko rečiau: užfiksuota 1174 atvejai, t. y. 5,6 atvejo 1000 žodžių. Analizė parodė, kad šių vienetų vartosena humanitarinių ir socialinių mokslų dėstytojų sakytiniame akademiniame diskurse iš tiesų labai reikšminga santykiui su adresatu palaikyti.

Dažniausiai vartoti daugiskaitos antrojo asmens veiksmažodžiai klausytojui įvardyti: *galit(e)*, *(ne)turit(e)*, *(ne)norit(e)*, *(ne)matot(e)*, *(ne)sakot(e)*, *sakėt(e)* (žr. 27 lentelę).

27 lentelė. *Dažniausių veiksmažodinių vienaskaitos pirmojo asmens formų, pavartotų įvardyti savęs, absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

	HUMANITARINIAI MOKSLAI			**SOCIALINIAI MOKSLAI**		
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**
galit(e)	6 (0,2)	32 (0,8)	63 (1,6)	15 (0,5)	9 (0,2)	30 (1,1)
turit(e)	11 (0,3)	11 (0,3)	18 (0,5)	13 (0,4)	3 (0,1)	18 (0,7)
norit(e)	4 (0,1)	0 (0,0)	11 (0,3)	6 (0,2)	2 (0,1)	11 (0,4)
matot(e)	1 (0,0)	3 (0,1)	9 (0,2)	4 (0,1)	2 (0,1)	13 (0,5)
sakot(e)	7 (0,2)	10 (0,2)	7 (0,2)	1 (0,0)	7 (0,2)	8 (0,3)
sakėt(e)	6 (0,2)	7 (0,2)	1 (0,0)	2 (0,1)	1 (0,0)	5 (0,2)
skaitėt(e)	0 (0,0)	7 (0,2)	1 (0,0)	3 (0,1)	6 (0,2)	2 (0,1)
manot(e)	2 (0,1)	2 (0,0)	5 (0,1)	9 (0,3)	3 (0,1)	3 (0,1)
matėt(e)	0 (0,0)	7 (0,2)	2 (0,1)	3 (0,1)	0 (0,0)	1 (0,0)
norėtumėt(e)	3 (0,1)	3 (0,1)	3 (0,1)	1 (0,0)	1 (0,0)	2 (0,1)

Dažniausios *jūs* formos iš esmės leidžia suprasti, kaip dėstytojai pasitelkia daugiskaitos antrąjį asmenį kurdami interaktyvų diskursą, kuriame siekiama ne tik perduoti informaciją, bet ir įtraukti auditoriją. Kaip ir įvardžiai, šios veiksmažodinės formos padeda palaikyti tiesioginį kontaktą su auditorija, formuoti grįžtamąjį ryšį ir skatinti aktyvų studentų dalyvavimą seminarine. Pavyzdžiui, *galit(e)* ir *norit(e)* dažniausiai vartoti dėstytojams reiškiant siūlymą, kvietimą ar galimybę atlikti tam tikrus veiksmus. Šiomis konstrukcijomis ne tiek nurodoma, o siūloma veikti. Taip iš esmės išreiškiama pagarba studento pasirinkimo laisvei, formuojamas mandagus ir studentų autonomiją saugantis diskursas:

(248) *Tą **galite** žymėtis ant šitų lapų jeigu **norite nenorite galite** nesižymėti. **Galite** grąžinti ateičiai.* (socm2)

Be to, vienu dažniausių vienetų *matot(e)* dėstytojai siekia pažymėti, ką studentai mato, patikrinti, ar studentai seka turinį, – taip iš esmės skatinama atkreipti dėmesį į esminius seminaro diskusijos aspektus:

(249) *Čia **jūs matote** augimo tempą tai yra kiek procentų auga skirtinguose žemynuose gyventojų skaičius. (socv3)*

Tokiose situacijose *matot(e)* reiškia regimą atpažinimą, susitelkimą į konkretų objektą, todėl veikia kaip priemonė bendrai analizei palaikyti, teorijai su praktika vizualiai sieti, kognityviniam studentų įsitraukimui skatinti.

Turit(e) dažniausiai vartojamas posesyvine reikšme, t. y. žymint tam tikro objekto (žinių, patirties, medžiagos, laiko) turėjimą ar neturėjimą. Tokia vartosena leidžia dėstytojui įvertinti studentų pasirengimą, temos suvokimą ar galimybę dalyvauti tolesnėje veikloje:

(250) *Na turbūt visi **turite** tokių tokių patirčių ir žinot kad taip būna panašiai kaip ir su kitom kalbom* (polm3)

Tarp dažniausių *jūs* formų matyti ir vienetai *sakot(e)* ir *sakėt(e)*. Šios formos atskleidžia seminarų dialogiškumą: dažnas jų vartojimas rodo, kad dėstytojai antruoju asmeniu reaguoja į studentų mintis, fiksuoja jų indėlį į diskusiją, pabrėžia ar patikslina svarbius seminaro diskusijoje iškylančius momentus. Tai padeda palaikyti abipusį ryšį tarp dėstytojo ir studentų auditorijos:

(251) *Aš girdžiu tokį dalyką. **Jūs sakote** kad reikėtų ateiti be išankstinių nuostatų ir teksto turėtų pakakti* (polm3)

Taigi, matome, kad dažniausiai vartojami daugiskaitos antrojo asmens veiksmažodžiai atskleidžia tirtų humanitarinių ir socialinių mokslų dėstytojų siekį palaikyti gyvą, įtraukų ir dialogišką bendravimą su studentais. Šios formos padeda ne tik perduoti informaciją, bet ir skatinti aktyvų studentų dalyvavimą seminare, kurti glaudesnį santykį su dėstytoju.

VUSemCorp duomenimis, daugiskaitos antruoju asmeniu žymėtų veiksmažodžių ir įvardžių vartojimas dėstytojų kalboje skirtingose disciplinose pasiskirsto nevienodai (žr. 26 lentelę). Dažniausiai šios formos aptiktos komunikacijos mokslų dėstytojų kalboje (29,2), taip pat kalbotyros srityje (21,3)[80]. Rečiau šios formos fiksuotos sociologijos (11,0), literatūros (12,7), filosofijos (9,4) ir politikos mokslų (9,4) disciplinų dėstytojų kalboje.

Komunikacijos mokslai išsiskiria iš tirtų disciplinų ne vien kiekybiškai: atidi analizė parodė, kad komunikacijos mokslų dėstytojų kalboje daugiskaitos antruoju asmeniu žymimos formos vartojamos plačiai ir įvairioms funkcijoms perteikti. Tekstyno duomenys atskleidžia ypač ryškų šios disciplinos dėstytojų polinkį orientuoti studentus į studijų dalyką, kursą bei visą studijų procesą ir juos metodologiškai palaikyti. Tipiškai šioje disciplinoje kalbinės formos atlieka informatyvią ir parodomąją funkciją:

[80] Nors abi disciplinos pasižymi išskirtinai dažnu minėtų formų vartojimu, komunikacijos mokslų tekstuose jos užfiksuotos reikšmingai dažniau (LL = 39,72). Tai leidžia daryti prielaidą, kad adresato įtraukimas komunikacijos moksluose dar ryškesnis nei kalbotyroje.

dėstytojai aiškina studijų ar darbo kontekstą, susiedami jį su studentų specializacija, pvz.:

(252) *Nu kadangi **esat <u>žurnalistikos studentai</u>** tai greičiausiai **jūs analizuosite** bakalauriniam žiniasklaidos priemones ir žiniasklaidą. (komm1)*

Antruoju asmeniu studentai čia ne tik įvardijami, bet ir aiškiai pozicionuojami kaip būsimi žiniasklaidos profesionalai, iš kurių tikimasi tam tikrų tyrimų krypčių. Tokiu būdu dėstytojai ir perduoda informaciją, ir formuoja studentų profesinį vaidmenį bei atsakomybę, nubrėždami rėmus, kas jiems, kaip tam tikros srities atstovams, turėtų būti labiau aktualiau. Tai liudija ne tik dėstytojų siekį perteikti informaciją, bet ir dedamas pastangas strategiškai įtraukti studentus į akademinį mąstymą bei profesinę tapatybę.

Klausytojo įvardijimas komunikacijos mokslų dėstytojų kalboje dažnai pasitelkiamas organizuojant studijų veiklas, skatinant studentus planuoti, derinti ar aptarti atliekamas praktines užduotis. Tokiose situacijose daugiskaitos antruoju asmeniu žymimos formos naudojamos kaip priemonės įtraukti studentus į bendrą darbo eigą, kartu formuojant atsakomybės jausmą:

(253) *kaip **jūs dalinsitės** tomis veiklomis <...> O tai bus viena grupė kur **interviuosit** visus dėstytojus ar ne? <...> Okei. Tryse **būsite** <...> (komm2)*

Kaip matyti, dėstytoja nuosekliai vartoja įvardį *jūs* ir veiksmažodžių formas daugiskaitos antruoju asmeniu (*dalinsitės*, *interviuosit*, *būsite*), kurios padeda ne tik aptarti tyrimo eigos žingsnius, bet ir struktūruoti bendradarbiavimo logiką.

Klausytojo įvardijimas daugiskaitos antruoju asmeniu komunikacijos mokslų dėstytojų kalboje taip pat labai susijęs su siekiu sutelkti studentų dėmesį į svarbius dėstomo dalyko reiškinius. Kaip rodo tekstyno duomenys, šios disciplinos dėstytojai dažnai komentuoja įvairias komunikacijos formas, produktus ar situacijas, perteikdami teorinį pagrindą ir siekdami, kad studentai tai susietų su jau turima asmenine ar profesine patirtimi. Daugiskaitos antruoju asmeniu dėstytojai palaiko ryšį su auditorija, tiek kreipiantis į juos kaip būsimus disciplinos profesionalus, tiek kaip paprastus žmones, kasdieniame gyvenime susiduriančius su analizuojamais komunikacijos reiškiniais, tokiais kaip melaginga ar klaidinanti informacija:

(254) *Taip ir per pasaulį nuvilnijo štai tokia žinia kurią **jūs matėte**. Ji sukonstruota labai gudriai jeigu **atkreipsite** dėmesį. <..> Tiesiog paskleista šitokia žinia <...> Kur **jūs matot** kad uždraustos mikrobanginės krosnelės? (komv3)*

Šiame fragmente adresatas įtraukiamas ne tik įvardijant klausytoją, bet ir apeliuojant į bendrą patirtį, taip kuriant akademinį, bet kartu atpažįstamą ryšį tarp teorijos ir realybės. Komentuodamas medijų turinį, dėstytojas ne tik išlaiko studentų dėmesį, bet ir skatina kritinį jų mąstymą bei profesinį sąmoningumą: kviečia vertinti tokias žinutes kaip būsimiems komunikacijos specialistams.

Kartais daugiskaitos antruoju asmeniu žymimos formos pasitelktos ne dialogiškumui kurti, o atvirkščiai – disciplinuoti, nustatyti aiškias vaidmenų ribas ir išlaikyti institucinę distanciją:

(255) *Čia **aš esu** vertintojas ne **jūs**. **Aš** dėl to **jūsų** kalbą ir **taisau**. (komv1)*

Kaip matome, šiuo atveju dėstytojas aiškiai pažymi vaidmenų asimetriją, pasitelkdamas *aš–jūs* opoziciją. Klausytojo įvardijimas (*jūs*, *jūsų*) kartu su pirmuoju asmeniu (*aš esu vertintojas*, *aš taisau*) pabrėžia, kas turi galią vertinti, o kas – būti vertinamas. Mokslininkų teigimu, toks *aš...jūs* kontrasto pabrėžimas dėstytojų kalboje parodo bene kategoriškiausią dėstytojų poziciją ir prisideda prie distancijos tarp dėstytojo ir studentų sukūrimo (Yeo, Ting 2014: 33). Tokiu būdu dėstytojai dažniausiai siekia labai aiškiai artikuliuoti skirtumą tarp savęs ir savo studentų – institucinės ar socialinės galios atžvilgiu (ibid.). Tokie *jūs* atvejai dėstytojų kalboje pasitaiko labai retai. Kur kas dažniau klausytojo įvardijimas daugiskaitos antruoju asmeniu vartojamas siekiant metodiškai orientuoti, informacijai išryškinti ar dėmesiui sutelkti. Tai leidžia daryti išvadą, kad nors atskirais atvejais daugiskaitos antrasis asmuo gali būti pasitelkiamas ir griežtesnei pozicijai reikšti, bendras šios formos funkcionavimas komunikacijos disciplinos diskurse yra labiau dialogiškas ir įtraukus nei autoritariškas.

Kalbotyros dėstytojų vartojamas *jūs* atskleidžia interaktyvų diskurso formavimą bei orientaciją į adresatą. Kalbamas įvardis pasitelkiamas ne tik informacijai perteikti, bet ir dialogiškumui kurti ir tarpasmeniam santykiui stiprinti, kaip matyti šiame pavyzdyje:

(256) *Dabar yra kaip **jūs minėjote** gali būti tiesioginiai netiesioginiai. taip?<...> Na paimkime pavyzdžiui žodį stiklas taip? Žodyne **jūs rasite** kad tai yra slavizmas. Tuo tarpu slavai jį pasiskolino iš gotų. Kas yra gotai? Kokių kalbų šakai priklauso? (kalbv2)*

Kaip matyti, dialogiškumas ir adresato įtraukimas į diskursą kuriamas ne tik daugiskaitos antruoju asmeniu žymėtais klausytojo įvardijimo atvejais, bet ir kitais būdais, pavyzdžiui, skatinimais ir aprėpiamojo *mes* pavartojimu (*paimkime*), taip pat klausimais, tarp kurių matome ir pritarimą (*taip?*), ir

atsaką inicijuojančius klausimus (*Kas yra gotai? Kokių kalbų šakai priklauso?*), tiesiogiai skatinančius studentus įsitraukti ir aktyviai dalyvauti seminare.

Kalbotyros dėstytojų kalboje, greta interaktyvumo ir dialogiškumo skatinimo, *jūs* formomis perteikiamas ir metodinis orientavimas. Tokia *jūs* vartosena leidžia dėstytojui ne tik palaikyti kontaktą su studentais, bet ir perteikti disciplinai būdingas akademinio diskurso normas, pavyzdžiui, empirinio pagrindimo svarbą, paremtą šaltiniais ir autentiškais kalbos duomenimis, ar aiškų tyrimų struktūravimą. Kalbotyrai, kaip empirinei, duomenimis grįstai disciplinai, būdingas ne tik objektyvumo siekis, bet ir orientacija į duomenų rinkimą, tikrinimą bei analizę. Šie principai aiškiai artikuliuojami dėstytojų kalboje klausytoją įvardijant antruoju asmeniu, pvz.:

(257) *Visą laiką yra gerai, jeigu **galite** remtis kažkuo kitu. Ar ne? Kad ne patys **nusprendėt** kad taip yra o kažkuo tai pasiremdami. (kalbm1)*

(258) ***Ieškodami** naujažodžių ir juos **suradę jūs prisidedate** kaip bebūtų paradoksalu ar ne? Prie lietuvių kalbos įvairių žodžių leksikos rinkimo. <...> Nu kad **būtumėt** kiekvienas **panaršęs** kad **būtumėte paskaitęs** mano tas toks tikslas išugdyti kad **jūs** na kai tik tai **randate** paskaitę kokią literatūrą yra ar nėra tikrinu tikrinu jeigu nėra tai papildau. (kalbm3)*

Abiejuose fragmentuose (257-258) daugiskaitos antrojo asmens formos vartojamos ne tik tam, kad būtų nurodyta, kaip turėtų būti atliekamos konkrečios užduotys, bet ir kaip būdas modeliuoti disciplinos normas. Šiomis formomis dėstytojas studentą pozicionuoja kaip aktyvų kalbos tyrimo dalyvį, t. y. asmenį, kuris ieško, skaito, tikrina ir prisideda prie kalbos duomenų kaupimo. Taip *jūs* formomis įtvirtinamos kalbotyrai būdingos vertybės: orientacija į empirinį pagrįstumą, atsakomybę už duomenis ir tyrimo objektyvumą. Kitaip tariant, klausytojo įvardijimas čia tarnauja kaip priemonė akademinei pačios kalbotyros disciplinos pozicijai ir jos komunikacinėms normoms perteikti.

Nors sociologijos dėstytojų kalboje daugiskaitos antrojo asmens formos vartojamos rečiau nei kalbotyroje ar komunikacijos moksluose, jų pasitelkimas dažniausiai taip pat siejamas su metodologiniu orientavimu. Panašiai kaip kalbotyros ar komunikacijos disciplinose, šios formos seminarų metu padeda dėstytojams aiškiai struktūruoti tyrimo eigą, nurodyti veiksmų logiką ir perteikti disciplinai būdingas tyrimo praktikas. Tokiu būdu sociologijos dėstytojai, sąveikaudami su studentais, formuoja ne tik bendrą supratimą apie atliekamų tyrimų metodiką, bet ir perteikia pačios disciplinos, kaip empirinio, struktūruoto, teoriniu pagrindu grįsto mokslo, pobūdį. Tai gerai matyti šiame pavyzdyje:

(259) ***Jūs ieškote*** *pirmiausia duomenyse tada juos* ***grupuojat****. Net jeigu* ***taikytumėte*** *grindžiamosios istorijos prieigą jeigu ieškant. <...> Prieiga lieka ta pati kol* ***jūs*** *ją nuosekliai* ***taikot****. (socm2)*

Čia daugiskaitos antrojo asmens formos („*jūs ieškote*“, „*grupuojat*“, „*taikytumėte*“, „*taikot*“) ne tik įvardija klausytoją, bet ir padeda dėstytojui tiesioginiu kreipiniu perteikti metodinius tyrimo žingsnius – nuo duomenų analizės iki teorinės prieigos taikymo. Tai rodo, kad net ir retesnis *jūs* formų vartojimas sociologijoje turi aiškią funkciją – įtvirtinti disciplinos metodologinę logiką bei struktūrinį mąstymą, kuris yra esminis šios srities akademinio diskurso bruožas.

Minėtose disciplinose daugiskaitos antruoju asmeniu žymimais vienetais ne tik perteikiamos metodologinės normos ir disciplinai būdingos praktikos, bet ir aiškiai nubrėžiami reikalavimai studentų atliekamoms užduotims. Aiškių instrukcijų formulavimas daugiskaitos antrojo asmens formomis būdingas tiek kalbotyros, tiek komunikacijos mokslų dėstytojų kalbai. Abiejose disciplinose dėstytojai ne tik perteikia informaciją, bet ir konkrečiai nurodo, ką studentai turi daryti, kaip atlikti užduotis, kokių veiksmų iš jų tikimasi. Tokios formos padeda struktūruoti akademinę veiklą, planuoti laiką, atsiskaitymus, o kartu ir įtvirtinti disciplinos tvarką bei atsakomybę (žr. Okamura 2009: 24), kaip tai matyti šiuose dėstytojų kalbos fragmentuose:

(260) *<...> vėlgi kai* ***jūs skaitote*** *aš labai tikiuosi kad* ***skaitote*** *savo teorijai teorinei daliai visą literatūrą kad* ***galvotumėt*** *apie šitus dalykus. O kitą kartą pratęsime toliau kas dar* ***neturite*** *tikslų tai juos* ***susikurkite****. Kas* ***norėtumėte*** *dar kažką tai aptarti <...> (kalbm2)*

(261) ***Jūs galite*** *darbą įkelti iki rytojaus tai jeigu* ***jūs*** *tarkim matysit kad aš kažką tai čia tokio* ***jums*** *susakiau ką* ***jūs norėtumėt*** *pakeisti ir darbe tai tikrai galit pakeisti ir tada* ***įkeliat*** *<...> kaip* ***jūs turbūt prisimenate*** *dalį šio darbo sudaro būtent pristatymas <...> kad* ***jūs žinotumėt*** *kad nesusipainiotumėt <...> (komm2)*

Abu pavyzdžiai atskleidžia, kad dėstytojai daugiskaitos antrojo asmens formas vartoja kaip strateginę priemonę akademiniam procesui organizuoti: nurodyti žingsnius, įtvirtinti tvarką, paskirstyti atsakomybę. Tokios formos padeda pabrėžti studentų vaidmenį dėstant kursą ir formuoti nuo disciplinos priklausantį, metodiškai pagrįstą jų dalyvavimą akademiniame diskurse.

Dažnesnį adresato įvardijimą kalbotyros seminaruose gali lemti ne tik metodiniai tikslai, bet ir dėstytojų polinkis palaikyti gyvesnį, asmeniškesnį ryšį su auditorija. Daugiskaitos antrojo asmens formos neretai pasitelkiamos neformaliuose, dažnai šmaikščiuose intarpuose, kuriant santykį su adresatu. Tokie įterpiniai komentarai ar pastabos paprastai nėra būtini dalyko turiniui

perteikti, tačiau jie atlieka svarbią funkciją – padeda dėstytojui pozicionuoti save kaip į auditoriją orientuotą kalbėtoją:

(262) **Dėstytojas**
*Nu nežinau aš **jūsų** vietoje būčiau ko nors prašęs. Pavyzdžiui kad visus **jus** pavaišintų kava. Ką nors tokio. Dabar **jūs** taip kažkaip iš karto ir **pasidavėt**. Nu gerai tiek to. Aš ir sakiau jeigu studentai ko nors mainais prašys tai turėsite duoti bet kažkaip **jūs** nieko **neprašėte**.*

Studentė
Galime įrašyti į diktofoną kad mes mainais norėsime puodelio kavos.

Dėstytojas
*Jau **pasakėte** viskas jau įrašė užfiksavo **jūs būsite** anoniminė **kavos megėja**. <studentai juokiasi> (kalbv3)*[81]

Ši kalbinė praktika liudija ne tik apie dėstytojo komunikacinį stilių, bet ir apie platesnį santykio konstravimą: daugiskaitos antruoju asmeniu žymimos formos tampa priemone ne tik informuoti, bet ir įtraukti, palaikyti dėmesį, kurti įtraukią seminaro atmosferą. Panašus modelis pastebimas ir kai kurių sociologijos dėstytojų kalboje: jų įterpiami humoristiniai komentarai formuojami įvardijant klausytoją, taip prisidedant prie auditorijos įtraukimo ir dėmesio išlaikymo.

Orientacija į metodologiją, praktinių užduočių atlikimą, jų analizę ir grįžtamojo ryšio teikimą, grindžiamą bendrais disciplinų principais, padeda paaiškinti, kodėl tokiose srityse kaip kalbotyra ir komunikacijos mokslai dažniau vartojamos į studentus orientuotos daugiskaitos antrojo asmens formos. Šiose disciplinose seminarai dažnai paremti praktinėmis veiklomis, užduočių atlikimu ir analize, todėl pastebima, kad *jūs* čia pasitelkiamos ne tik kaip sąveikos dalis, bet ir kaip būdas perteikti disciplinai būdingas žinojimo ir veiklos normas. Tai ypač aiškiai atsiskleidžia žvelgiant į daugiskaitos antrojo asmens formų pasiskirstymą pagal referentą skirtingose disciplinose. Kalbotyroje ir komunikacijos moksluose tiek individualiam studentui, tiek visai auditorijai įvardyi vartojamos *jūs* formos pasitaiko dažniau nei kitose srityse, o tai leidžia daryti prielaidą, kad šiose disciplinose aktyvi sąveika, metodologinis orientavimas ir užduočių struktūravimas yra ypač reikšmingi.

Kreipimasis į pavienį studentą *jūs* dažniausiai pasitaikė filosofijos seminaruose. Filosofijos seminaruose tipiškai vyrauja diskusijos, skatinama

[81] Kadangi šie žodžiai pasakyti iškart po to, kai tyrėja pristatė tyrimo etiką ir paliko auditoriją, šis kalbinis momentas įgyja papildomą funkciją: dėstytojas, pasitelkdamas humorą ir *jūs* formas, galimai siekia sumažinti įtampą dėl įrašymo bei sukurti žaismingesnę, ne tokią formalią diskurso aplinką.

individualių požiūrių raiška, refleksija sudėtingomis temomis, todėl dėstytojai dažnai reaguoja į pavienių studentų mintis: komentuoja, tikslina ar vertina. *Jūs* tokiu atveju padeda kurti glaudesnį santykį su konkrečiais studentais, kartu išlaikant pagarbų, akademinį toną:

(263) *Čia apie žmogų **kalbat** taip? <...> Taip tai čia čia turbūt **jūs** ką **norėjote** pasakyti <...> (film1)*

Dažnas filosofijos dėstytojų kreipimasis į studentus prašant išplėtoti mintį atsispindi ir žvelgiant į kiekybinius duomenis. Kaip matyti iš 26 lentelės, daugelyje disciplinų įvardžio referentas dažniau yra visa auditorija, o ne pavienis studentas. Tai atsispindi ir kitų dėstytojų kalbų tyrimuose (pvz., Yeo, Ting 2014). Akivaizdžiausia išimtis filosofijoje, kur seminaruose dominuoja individualus kreipimasis į konkretų studentą. Skirtingai nei labiau metodiškai orientuotose praktinėse disciplinose, tokiose kaip kalbotyra, komunikacijos mokslai ar sociologija, čia nėra įprasta formuluoti vienodus reikalavimus visai grupei. Daugiau dėmesio skiriama skaitytų tekstų interpretacijai, diskusijoms bei individualių nuomonių ir požiūrių išsakymui. Aptariamos temos, tokios kaip būtis, tikėjimas, ar laimė, reikalauja abstraktaus mąstymo ir yra sunkiau perteikiamos kasdieniu žodynu, todėl studentams gali kilti neaiškumų. Dėl šios priežasties filosofijos dėstytojų kalboje matomas didelis poreikis kreiptis į pavienius studentus *jūs*, siekiant pakomentuoti, pataisyti ar patikslinti išsakytas idėjas bei suteikti grįžtamąjį ryšį.

Panašiai kaip ir filosofijos dėstytojų kalboje, literatūros dėstytojai daugiskaitos antrąjį asmenį vartoja siekdami įtraukti studentus į diskusiją ir tekstų interpretaciją, paskatinti juos kalbėti, patikslinti išsakytas mintis, suteikti grįžtamąjį ryšį bei pabrėžti svarbiausius įžvalgų momentus. Be to, jie neretai papildo tokį kreipimąsi vardu – tai laikoma tipine strategija, stiprinančia tarpasmenį ryšį ir studentų įsitraukimą (pvz., Andersen 1976), kaip tai matyti šiuose pavyzdžiuose:

(264) *Kaip ten **<studentės vardas>** taip gražiai **sakėt** ar **citavot** iš kur čia iš iš iš? <...> **<studentės vardas>** tai tikrai gerai **siejot** <...> Nu tai tą jau po to **interpretavot** irgi neblogai. (litm2)*

(265) *Taip **<studento vardas> buvot užsiminęs** kad tėvas jam dovanoja laikrodį. Ar **galėtum** paanalizuoti tėvo kalbą kada jis įteikia laikrodį kokius dalykus jis akcentuoja? (litv3)*

VUSecCorp duomenys rodo, kad nagrinėtuose akademinio diskurso fragmentuose dėstytojų kreipimasis į studentus vardais užfiksuotas 353 kartus, o bendras dažnis visame tekstyne siekia 1,7 atvejo tūkstančiui žodžių. Nors

šis rodiklis nėra labai aukštas, tokia kreipimosi forma išlieka reikšminga tarpasmenio ryšio kūrimo priemonė. Skirtingų disciplinų analizė atskleidžia aiškius skirtumus: rečiausiai vardu į studentus kreipiamasi sociologijos (0,4), filosofijos (1,2) ir kalbotyros (1,4) seminaruose, dažniau – komunikacijos (2,2) ir politikos mokslų (2,3) seminaruose. Ryškiausiai išsiskiria literatūros disciplina, kurioje fiksuota daugiausia tokių atvejų (2,4). Log-tikėtinumo (angl. *log-likelihood*) analizė patvirtina, kad skirtumas tarp literatūros ir filosofijos disciplinų yra statistiškai reikšmingas (LL = 15,56). Taigi, net artimose humanitarinėse srityse adresavimo strategijų intensyvumas gali labai skirtis. Šią disproporciją galima sieti su literatūros studijų specifika, kurioje nuolatinis dialogas, kūrinių interpretacija ir subjektyvių įžvalgų aptarimas skatina dažniau įtraukti adresatą vardiniu kreipiniu. Tai dera su Hylando (2005a: 182–183) pastebėjimu, kad humanitarinių disciplinų, tarp jų ir literatūros, akademiniam diskursui būdingas didesnis polinkis kurti santykį su adresatu, vartojant santykio su adresatu žymiklius bei tiesioginį kreipinį. Tokios priemonės siejamos su tarpasmenio ryšio kūrimu ir suponuoja bendrą interpretacinį procesą, kuriame dėstytojas ir studentai pozicionuojami kaip partneriai žinių kūrimo procese (Bergsten 2012). Pedagoginės komunikacijos tyrimai patvirtina tokio kreipinio poveikį: nustatyta, kad personalizuotas bendravimas, įskaitant vardinį kreipinį, stiprina dėstytojo ir studentų tarpusavio santykį, o tai didina studentų įsitraukimą į mokymosi procesą ir gerina emocinį klimatą klasėje (Frisby, Martin 2010: 149).

Vis dėlto kur kas dažniau literatūros dėstytojai daugiskaitos antruoju asmeniu kreipiasi į visą auditoriją. Ypač ryški ši strategija seminarų pradžioje, kai svarbu užmegzti kontaktą ir sukurti atvirą diskusijos atmosferą. Tyrėjų teigimu, tokia vartosena užsiėmimo pradžioje rodo dėstytojų polinkį skatinti auditorijos dalyvavimą ir orientuoti studentus į paskaitos eigą / temą (Yeo, Ting 2014: 30). Tarpasmeniam ryšiui sustiprinti pasitelkiamas humoras ir kitos santykio su adresatu kūrimo priemonės: mandagus kreipimasis į studentus žodžiu *kolegos*, klausimai, kurie padeda suartinti diskurso dalyvius ir įtraukti adresatą į diskursą (Hyland 2001: 569):

(266) *Taip **kolegės** ir **kolegos**. Kaip sekasi gyvent? Gyvenasi? Sekasi? (litv2)*
Vykstant seminarui, tokios formos vartojamos ir diskusijai skatinti, dialogui palaikyti ir grįžtamajam ryšiui suteikti:

(267) *O kas **jums** atrodė pavyko? O ko **jūs norėtumėt** daugiau? Ką **jūs norėtumėt** padaryti geriau pačios ir patys? Negu **kolegė** padarė. O kas **jums** atrodo sveikintina ir labai gerai kad kolegė būtent taip kalbėjo? (litv2)*

Seminaro pabaigoje ryšys kuriamas per grįžtamąjį ryšį, kuriame pabrėžiamas studentų indėlis ir pasiekimai, – taip formuojamas teigiamas bendros patirties įspūdis, kaip tai matyti šiame pavyzdyje:

(268) *Šiaip labai šauniai **padirbėjot** ir na **išgelbėjot** iš viso visą seminarą (litm1)*

Minėtos tendencijos atsispindi ir kiekybiniuose duomenyse (žr. 28 lentelę). Tyrimo rezultatai rodo, kad iš tirtų disciplinų literatūros dėstytojai dažniausiai renkasi įvardyti studentus žodžiu ***kolegos*** (1,8).

28 lentelė. *Tiesioginio kreipimosi į studentus daiktavardinėmis frazėmis absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

Žymiklis	**HUMANITARINIAI MOKSLAI**			**SOCIALINIAI MOKSLAI**			**Iš viso:**
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
kolegos	3 (0,1)	77 (1,8)	13 (0,3)	20 (0,6)	10 (0,3)	44 (1,6)	167 (0,8)
studentai	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (0,1)	0 (0,0)	3 (0,0)
mergaitės	0 (0,0)	2 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (0,0)
visuomenė	1 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (0,0)
bičiuliai	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (0,0)
Konsulta-cinis klubas	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (0,0)
Iš viso:	4 (0,1)	77 (1,8)	17 (0,4)	20 (0,6)	10 (0,3)	47 (1,7)	175 (0,8)

Darytina prielaida, kad toks pasirinkimas nėra atsitiktinis: kreipiniu *kolegos* studentai simboliškai pozicionuojami kaip dėstytojui lygiaverčiai akademinės bendruomenės nariai, taip švelninant hierarchinę distanciją tarp dėstytojo ir auditorijos. Kolegialumo pabrėžimas gali rodyti polinkį kurti tarpasmenį ryšį ir įtraukti studentus į bendrą žinių kūrimo procesą. Tokia raiška dera su literatūros studijų mokymosi pobūdžiu, rodančiu polinkį į dialogą ir subjektyvią interpretaciją.

Literatūros dėstytojų kreipimasis į studentus žodžiu *kolegos* yra artimas ir komunikacijos disciplinos dėstytojų kalbai:

(269) ***Galit kolegos** naudotis viskuo ir visais užrašais visomis schemomis nes mes dabar praktikuojamės. (komm3)*

Kreipiniu *kolegos* dėstytojai save pozicionuoja ne kaip vienintelį žinių šaltinį, o kaip diskusijos dalyvį, kartu su studentais konstruojantį žinias. Tokia kalbinė raiška padeda kurti bendruomenės jausmą auditorijoje, o tai yra vienas

svarbiausių motyvuojančių veiksnių mokymosi procese (Bergsten 2012; Liu 2021).

Literatūros disciplinoje tarpasmenio ryšio atžvilgiu svarbūs pasirodė ir veiksmažodžiai *pajutote, pagalvojote, pačiupinėjote, supratote, atskleidėte*: jų vartosena dėstytojų kalboje rodo intenciją paskatinti aktyviau įsitraukti į interpretacijos procesą perkeliant studentus į patyrimo lygmenį:

(270) *Viskas gerai atskleista taip?* ***Pajutot*** *tą ar ne? Gerai. Kitas klausimas Džeisono vaidmuo <...> Taip gerai* ***<studentės vardas>*** *čia. Tuos Įvairias jo puses* ***atskleidėte****. (litv3)*

Apskritai literatūros dėstytojų kalboje daugiskaitos antrojo asmens formos vartojamos ryšiui su studentais kurti, derinant kreipimąsi į visą auditoriją su individualiu kreipimusi į studentą *jūs* ir vardu. Toks kalbėtojo įvardijimas palaiko tarpasmenę sąveiką tarp dėstytojo ir studentų bei padeda išryškinti taiklias studentų įžvalgas, pakreipti reikiama linkme jų interpretacijas.

Politikos mokslų dėstytojų kalboje daugiskaitos antrojo asmens formos vartojamos rečiau nei kitose disciplinose (normalizuotas dažnis – 9,4), tačiau jos išlieka reikšminga ir lanksčiai taikoma retorine priemone. Šios disciplinos dėstytojų kalboje galima įžvelgti daugelį anksčiau aptartų kalbėtojo įvardijimo daugiskaitos antruoju asmeniu intencijų: siekis įtraukti studentus į interpretaciją ir diskusiją, išlaikyti dėmesį, pakviesti kalbėti, įvertinti ir patikslinti studentų įžvalgas, orientuoti mokymosi procese.

Dažniausiai politikos mokslų dėstytojai daugiskaitos antrąjį asmenį vartoja siekdami įtraukti studentus į diskursą, tai pat siedami teorinę dalyko medžiagą su asmenine studentų patirtimi. Tokia *jūs* vartosena yra tipiška dėstytojų kalbai ir paprastai siejama su siekiu sudominti auditoriją bei išlaikyti jos dėmesį (Yeo, Ting 2014: 34). Tai iliustruoja ir šio tyrimo duomenys, pvz.:

(271) *Ir tokia situacija tikriausiai* ***jums*** *pasitaikiusi kada nors.* ***Važiuojate*** *prie ežero. Arba prie jūros. Su draugais. Ir ką* ***jūs*** *darote? <...> Ką* ***jūs darote*** *kai* ***norite*** *eiti maudytis? Ką* ***jūs darote*** *su daiktais? Ar* ***paliekat*** *kažką vieną daiktų pasaugot? Ar* ***nesirūpinant*** *ir tiesiog einat? Ką* ***darot****? <...> Kaip* ***jums*** *atrodo kaip šitas šita situacija yra susijusi su tuo ką* ***jūs skaitėt?*** *(polm1)*

Šiuo atveju *jūs* vartojamas į kasdienę patirtį perkeltoje situacijoje, – tokiu būdu dėstytoja skatina asmeninę refleksiją ir atsaką, taip palaikydama aktyvų studentų įsitraukimą. Tokia strategija leidžia dėstytojui suasmeninti akademinį turinį, skatinti studentus aktyviai dalyvauti seminare ir kurti sąsajas tarp teorinių sąvokų bei jų pačių gyvenimo patirties.

Politikos mokslų dėstytojai daugiskaitos antrąjį asmenį vartoja ir kaip priemonę dėstytojo ir studentų tarpusavio ryšiui sustiprinti, išryškinant studentų indėlį į seminaro ar kurso eigą:

(272) *Jeigu studentai a yra kaip čia atviresni jeigu jie nori įsitraukti ir panašiai tada ir dėstytojui yra daug lengviau dirbti ir **jūs buvot** tokie tai dėl to labai ačiū.* (polv1)

Daugiskaitos antrojo asmens vartojimas politikos mokslų dėstytojų kalboje pasitelkiamas kaip priemonė įtraukti studentus į tyrimų metodologijos aptarimą, kartu skatinant refleksiją apie jų pačių tyrimo eigą, motyvus ir pasirinkimus:

(273) *Kodėl. Labai įdomu bus tas dalykas kodėl **jūs nusprendėte** kad svarbu rašyti tokį darbą?Kas **jus motyvavo** ir koks buvo **jūsų metodas**? Ką **jūs darėt** kokią medžiaga **rėmėtes**?* (polm3)

Šis fragmentas rodo, kad dėstytojas kreipinį „jūs“ vartoja kaip priemonę orientuoti studentus viso tiriamojo darbo proceso metu: nuo motyvacijos paaiškinimo iki konkrečių metodų aptarimo.

Daugiskaitos antrasis asmuo šioje disciplinoje taip pat vartotas formuojant vertybines nuostatas, pavyzdžiui, pilietiškumą:

(274) *Tikiuosi kad **neapleisit** visų šitų dalykų ir na. Bent jau kaip minimum **būsit** geri piliečiai mūsų demokratinės lietuvos valstybės tai žodžiu.* (polv1)

Tokiu atveju studentų įvardijimas įvardžiu *jūs* pabrėžia formuojamas vertybines nuostatas ir susieja akademinį procesą su pilietinėmis nuostatomis.

Daugiskaitos antrojo asmens formos pasitelktos ir moderuojant diskusijas ar debatus. Tokie kalbinė raiška ne tik įtvirtina dėstytojo, kaip diskurso kūrėjo ir diskurso dalyvių sąveikos moderatoriaus, vaidmenį, bet ir padeda dinamiškai valdyti seminaro eigą:

(275) ***Jums** sunkesnė užduotis bet **jūs galit** aš žinau. Ir dabar trečia ketvirta grupės. **<Studento vardas> jūs prisijungsit** taip? **Jums** bus apie Lietuvą užduotis. Kaip **prisimenate** per paskaitą mes kalbėjom kad Lietuvos pilietinė visuomenė nėra labai stipri ar ne?* (polm1)

Kaip matyti, politikos mokslų dėstytojų vartojamas klausytojo įvardijimas daugiskaitos antruoju asmeniu yra įvairialypė retorinė strategija, galinti vienu metu ir padėti struktūruoti akademinį darbą, ir palaikyti ryšį su studentais, t. y. juos įtraukti, motyvuoti ar ugdyti vertybines nuostatas.

5.2.5.3 Klausytojo įvardijimas vienaskaitos antruoju asmeniu *tu*

Analizuojant vienaskaitos antrojo asmens raišką paaiškėjo, kad dėstytojai dažniausiai pasitelkia įvardį *tu* ne studentams referuoti, bet neapibrėžtam referentui žymėti. Neapibrėžtasis *tu* sudarė absoliučią daugumą visų vartojimo atvejų visose disciplinose – nuo 63 % sociologijoje iki 100 % filosofijoje ir kalbotyroje. Tik literatūros (24 %), sociologijos (37 %) ir kiek mažesniu mastu politikos mokslų (7 %) seminaruose pasitaikė atvejų, kai *tu* formos aiškiai adresuojamos konkrečiam studentui auditorijoje. Šis pasiskirstymas netolygus todėl, kad *tu* vartosena kreipiantis į pavienius studentus būdinga tik kai kurių dėstytojų kalbai. Tokiu atveju studentai įvardijami vienaskaitos antruoju asmeniu (*tu*), o ne daugiskaita (*jūs*), greičiausiai siekiant sukurti asmeniškesnį ir individualizuotą bendravimo stilių seminaro metu.

29 lentelė. *Vienaskaitos antrojo asmens „tu“ formų (įvardžių ir veiksmažodžių) absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) ir pasiskirstymas pagal referentą humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

***Tu* referentas**	**HUMANITARINIAI MOKSLAI**			**SOCIALINIAI MOKSLAI**		
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**
neapibrėžtas referentas	184 (5,3)	191 (4,5)	72 (1,9)	53 (1,7)	142 (3,9)	85 (3,1)
konkretus studentas	0 (0,0)	60 (1,4)	0 (0,0)	31 (1,0)	10 (0,3)	3 (0,1)
Iš viso:	184 (5,3)	251 (6,0)	72 (1,9)	84 (2,6)	152 (4,2)	88 (3,2)

Daugiausia neapibrėžtojo *tu* atvejų užfiksuota filosofijos (5,3) ir literatūros (4,5) seminaruose, o mažiausiai – sociologijoje (1,7). Log-tikimybės testas parodė, kad šis skirtumas tarp filosofijos ir sociologijos yra statistiškai reikšmingas (LL = 47,1). Tai leidžia daryti išvadą, kad *tu* vartojimo skirtumai tarp šių disciplinų nėra atsitiktiniai, bet atspindi esminius retorinius disciplinų skirtumus.

Neapibrėžtojo *tu* vartosena skirtingose disciplinose glaudžiai susijusi su jų turiniu bei komunikaciniais tikslais. Humanitariniuose moksluose, ypač filosofijoje ir literatūroje, ši forma pasitelkiama itin dažnai kalbant apie žmogaus būtį, moralę ar egzistencinius išgyvenimus. Tokiose situacijose *tu* leidžia dėstytojui ne kreiptis į konkretų studentą, o kurti bendrą, visiems atpažįstamą žmogišką patirtį ir kvietimą reflektuoti (pvz., *tada savo kūną **jauti*** (filv3); ***tu esi** baigtinis* (litm3)). Tokia vartosena padeda sukurti emocinį ryšį ir įtraukti auditoriją į diskursą, net kai remiamasi teoriniais konceptais, pavyzdžiui, „*Huselio transcendentaliniu ego“* (filv3).

Kitų disciplinų kontekste *tu* pasitaiko rečiau ir atlieka kiek kitokį vaidmenį. Kalbotyroje jis vartojamas epizodiškai, dažniausiai kaip iliustracija ar komentaras, siekiant paaiškinti retus reiškinius ar sukurti gyvesnį toną (pvz., ***padedi*** *tokią kalkę <...> tada* ***rašai*** *ir aišku daugiau nei penkių* ***nepadarysi*** (kalbv2)). Socialiniuose moksluose *tu* dažniausiai referuoja į individą konkrečiame istoriniame ar politiniame kontekste (pvz., *jei* ***tu esi*** *už taiką tai* ***tau*** *ne vieta šiuo metu yra Kroatijoj* (polm2); ***tu esi*** *modernus tiek kiek* ***gebi*** *spręsti problemas* (socv1)). Be to, politikos ir komunikacijos moksluose jis vartojamas profesinėms situacijoms simuliuoti, padedant studentams įsivaizduoti save kaip būsimus specialistus (pvz., *jeigu* ***esi*** *komunikacijos specialistas <...>* (komv3)). Taigi humanitariniuose moksluose ši forma dažniau siejama su egzistencinės patirties refleksija, o socialiniuose – su pedagogine ar kontekstine simuliacija.

Atvejai, kai įvardis *tu* ar veiksmažodžio forma su antrojo asmens galūne aiškiai referuoja į konkretų studentą auditorijoje, yra gana reti. Kaip matyti iš 29 lentelės, jie sudaro tik nedidelę visų vienaskaitos antrojo asmens formų vartojimo dalį daugelyje disciplinų. *VUSemCorp* duomenys rodo, kad vienaskaitos formą *tu* konkrečiam studentui nuosekliai vartoja tik pavieniai dėstytojai literatūros, sociologijos ar politikos mokslų seminaruose. Pažymėtina, kad šie dėstytojai tą daro ne epizodiškai, o nuosekliai viso seminaro metu, t. y. į visus studentus kreipiamasi vienaskaitos forma. Toks kalbėjimo būdas, tikėtina, atspindi individualų komunikacinį stilių. Tokia pastovi vartosena leidžia manyti, kad *tu* pasirinkimas nėra atsitiktinis, o greičiausiai atspindi nusistovėjusį dėstymo stilių ar kalbinį įprotį (plg. Hilbig 2023: 95–96).

Bet kuriuo atveju, surinkti rezultatai padeda bent iš dalies atskleisti, kaip minėti dėstytojai mato save ir adresatą, t. y. studentus. Daugeliu tirtų atvejų vienaskaitos *tu* forma vartojama nuosekliai, tačiau kartu ir pagarbiai, kaip savotiška mandagumo forma (žr. Hilbig 2023). Tai ypač būdinga vidutinio amžiaus, vidutinio dėstymo patirties vyriškosios lyties dėstytojams, kurių kalboje matyti pastanga palaikyti pagarbų, bet artimą ryšį su studentais:

(276) *<studentės vardas> atsiprašau.* ***Norėjai*** *kažką sakyti. <...> <studentės vardas> tada* ***gal*** *dar* ***norėtum*** *kažką tai paliesti? Kas* ***tavo*** *sąraše yra? (polv2)*

Kaip matyti ir iš šio pavyzdžio, dėstytojai, kurie linkę į pavienį studentą kreiptis *tu*, greičiausiai tai daro iš poreikio kurti glaudesnį, tiesioginį santykį su studentais, o ne siekdami pabrėžti hierarchinį dominavimą. Kitaip tariant, dėstytojai veikiau pasitelkia *tu* kaip „mandagumo vienaskaitą“ (žr. Hilbig 2023), skirtą palaikyti pagarbų ir artimą, horizontalų santykį tarp dėstytojo ir

studento, nes *tu* forma čia tampa ne galios ženklu, o suartinimo priemone. Tokiais atvejais, kaip ir duotajame pavyzdyje, vartojamos įvairios mandagumo raiškos priemonės artimame kontekste, kaip frazė *atsiprašau*, ar sušvelninti kreipiniai į studentą (*norėtum*), kuriais pažymimas dėstytojo noras išlaikyti adresato „pozityvųjį veidą“ (Brown, Levinson 1987).

Tokio tipo *tu* vartosena, derinama su aiškiais mandagumo žymikliais, leidžia manyti, kad ši forma nebūtinai signalizuoja hierarchinį ar dominuojantį dėstytojo pozicionavimą. Priešingai, ji gali būti sąmoningai pasirenkama kaip priemonė lygiavertiems, pagarbiems ir tiesioginiams santykiama su studentais kurti, mažinant institucinius galios skirtumus auditorijoje. Tokia interpretacija atitinka kitų mokslininkų pastebėjimą, kad vienaskaitos *tu* vartojimas, ypač kreipiantis į jauną adresatą, dažnai signalizuoja artumo ir bendrystės siekį (Girčienė, Kupčinskaitė-Ryklienė 2005: 225-227). Ši tendencija taip pat dera su bendresnėmis kalbos kaitos kryptimis: mokslininkų pastebėtas *tu* formos populiarėjimas lietuvių kalboje rodo vis labiau įsigalinčią neformalesnę bendravimo normą, mažėjantį socialinį galios nuotolį tarp pašnekovų ir didėjantį tiesioginį bendravimą (Shoroškaitė, Vaicekauskienė 2019; Dranseikaitė 2020).

5.2.6 Pastabos

Tekstyno *VUSemCorp* duomenimis, pastabos yra rečiausiai vartojama santykio su adresatu žymiklių kategorija universiteto dėstytojų kalboje (užfiksuotos 549 pastabos, vidutiniškai dėstytojai pavartojo 2,61 pastabas 1000 žodžių). Panašias tendencijas atskleidžia ir kitų kalbų universiteto dėstytojų kalbos tyrimai, pavyzdžiui, anglų kalbos kaip užsienio atveju (Xiaohua, Ibrahim, 2023). Vis dėlto pastabų analizė patvirtino, kad šios retorinės priemonės sudaro svarbią dėstytojų kalbos dalį: pastabos užtikrina kalbos aiškumą ir rišlumą bei veiksmingai prisideda prie santykio su studentais palaikymo (Strodt-Lopez, 1991; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid, 2015).

Pastabų vartosena dėstytojų kalboje atspindi gyvos, natūralios ir autentiškos kalbos, būdingos spontaniškai sąveikai su studentais universiteto seminarų metu, pobūdį. Įprastai pastabų pradžią žymi įvairūs žymikliai, kaip *palaukit, tarp kitko, beje, be kita ko*, kartais jos pažymimos ir minties pakartojimu, – tai atskleidžia dėstytojų kalbinės raiškos lankstumą, gebėjimą reaguoti į realias situacijas auditorijoje. Analizuojant pastabų raišką aiškiai matyti, kad universiteto seminaruose dėstytojų kalba dažnai nėra iš anksto parengta: vartotos pastabos atskleidžia, kad dėstytojai mąsto garsiai, abejoja, ieško tinkamos formuluotės, – tai atspindi tokių veiksmažodinių konstrukcijų kaip *galvoju*, *nežinau*, *nepamenu*, *bandau rasti* vartosena. Šios kalbinės

savybės atskleidžia natūralų seminaro diskurso formavimąsi, kai informacijos perteikimas ir kalbinė raiška vyksta čia ir dabar, tiesiogiai bendraujant su auditorija:

(277) *O kodėl jūs manot kad Gramšis negali nesutart su <studento vardas>?* ***Aš dabar galvoju jie veikiausiai vienas kito buvo neskaitę o šituo momentu kai kai rašė dabar bandau rasti datą.*** *Žodžiu Gramšis į kalėjimą sėdo dvidešimt šeštais man atrodo. Ir neišėjo niekada. Iki trumpo savo gyvenimo galo. (filv1)*

(278) *Nu galim ir galbūt vat kad jau čia nuėjom į praktinio proto kritiką tai galime pasižiūrėti ir tą ką jis čia kalba apie krikščionybę* ***čia gal išsamiai gal ir nežinau ar verta pasižiūrėti ką jis čia kalba apie tas graikų mokyklas epikūrininkus ir stoikus bet ką jis kalba apie krikščionybę taip turim pasižiūrėt*** *nes nes nu jie žodžiu ką jis čia sako kad <...> (film3)*

(279) *Puiku. Ačiū ačiū labai. Ačiū. Puiku. Gerai judėsim toliau. Ten bus kiti raiškos būdai tai gali būti reduplikacija balsių kaita <pašalinis triukšmas> ir taip toliau. Gerai.* ***Kur mes. Nepamenu****. (kalbv1)*

Kaip matyti, pateikti pavyzdžiai aiškiai rodo dėstytojų kalbos spontaniškumą universiteto seminaruose. Fragmentai, tokie kaip *„Aš dabar galvoju... dabar bandau rasti datą“* (filv1) ar *„gal ir nežinau ar verta pasižiūrėti...“* (film3), atskleidžia mąstymą garsiai ir temos plėtojimą kalbėjimo metu. Intarpas *„Kur mes. Nepamenu.“* (kalbv1) dar aiškiau iliustruoja spontaniškos kalbos pobūdį: dėstytojas ne tik reiškia neužtikrintumą ar svarstymus, bet ir parodo, kad kartais tiesiog pamirštama, apie ką buvo kalbama, kas natūraliai kyla neparengtoje kalboje. Filosofijos dėstytojos (*film3*) pavyzdys taip pat iliustruoja dėstytojų polinkį, įterpiant ilgesnę pastabą, pakartoti arba performuluoti prieš ją pasakytą frazę, taip siekiant išsaugoti kalbos rišlumą ir grįžti prie pagrindinės minties. Ši tendencija pastebima visų tirtų disciplinų dėstytojų kalboje, o tai leidžia teigti, kad pastabų įterpimas, atskleidžiantis mąstymo procesą realiuoju laiku, yra būdingas gyvam akademiniam diskursui, nepriklausomai nuo dėstomos disciplinos ar turinio specifikos. Toks reiškinys atitinka kitų tyrėjų įžvalgas, jog pastabos dažnai kyla kaip spontaniški kalbiniai intarpai, kuriais dėstytojas tiesiogiai parodo, kad mąsto kalbėdamas – formuluoja mintį, svarsto, tikslinasi faktus ar kvestionuoja savo paties žinojimą realiuoju metu (pvz., Strodt-Lopez 1991).

Pastabos taip pat dažnai įterpiamos tais atvejais, kai dėstytojai, suabejoję išsakytų minčių tikslumu, siekia jas patikslinti ar pataisyti. Tokių atvejų analizė rodo, kad pastabos šiuo atveju veikia kaip savirefleksijos priemonė, leidžianti koreguoti anksčiau pasakytą informaciją kalbant. Pavyzdžiui, toliau pateiktame fragmente matyti, kaip dėstytoja spontaniškai taiso save ir tikslina institucijų pavadinimus:

(280) *Ir mes turime skandinavistikos.* ***Ne skandinavistikos o mes esam skandinavistikos centras.*** *Bet mes turim Greimo centrą aha kitam kieme. Mes turim Greimo centrą iš kurio ateina Jevsejevas su Subačiumi.* ***Ne Subačius ateina iš. Nežinau. Iš lietuvių katedros. Bet Jevsejevas tai tikrai iš greimo centro. Tai ten yra literatūros teorijos centras ir katedra.*** *Čia aišku yra trivialu. Bet smagu žinoti. Tai ką daro Greimas. (litm1)*

Šiame fragmente išryškėja ne tik pastangų tikslinti kalbinę informaciją pobūdis, bet ir kalbėjimo spontaniškumas: mintis formuluojama čia pat, kalbėjimo metu, dėstytoja klysta, sustoja, taisosi, reiškia abejojimą („*nežinau*“), taip atskleisdama ne parengtą žinojimą, o gyvą mąstymo procesą. Dažniausiai tokio tipo pastabos fiksuotos literatūros seminaruose, kurioms būdingas didesnis minčių fragmentiškumas (žr. skyrių 5.1). Vis dėlto tai gali būti laikoma bendra dėstytojų kalbos savybe, nepriklausoma nuo dėstomo dalyko, nes pastabų vartosena tokio pobūdžio situacijose atskleidžia gyvą, spontanišką akademinio kalbėjimo pobūdį.

Be savikorekcijos, pastabose neretai pasireiškia ir kritinis dėstytojo vertinimas savo paties kalbos atžvilgiu pavyzdžiui:

(281) *Visgi aš manyčiau kad čia būtų „matytis“. Ir tada „pasimatyti“.* ***Ne palaukit***[82]*.* ***Tuoj pasakysiu. Nesąmonė. Ne visgi.*** *Iš „matytis“ mes padarom „pasimatyti“ ar ne? (kalbm2)*

Kaip matyti, pateikdama pastabą *„Ne palaukit. Tuoj pasakysiu. Nesąmonė. Ne visgi“*, dėstytoja ne tik taiso ankstesnius savo pasakymus, bet ir juos įvertina, vartodama aiškiai neigiamą vertinimą perteikiantį žodį *„nesąmonė“*. Taigi, pastabos ne tik parodo mąstymo eigą, bet ir išreiškia dėstytojo santykį su savo kalba: kritiškumą, atsargumą bei norą būti tiksliai suprastam.

Be to, pastabos į kalbą spontaniškai įterpiamos ir tais atvejais, kai dėstytojai susiduria su techniniais nesklandumais ar kitais nenumatytais seminaro eigos trikdžiais. Tokiose situacijose pastabos tipiškai įgauna vertinimo atspalvį, pavyzdžiui:

(282) *Aš jums rašiau graudulingą rašinį. Teamsuose.* ***Sveiki dieve brangus nepasisveikinau.*** *Kuriame sakiau kad mus nori ištirti. (filv1)*

[82] Pateiktame pavyzdyje taip pat pavartotas imperatyvinės kilmės diskurso žymiklis *palaukit*, kuris iš esmės žymi pastabos pradžią rišlioje kalboje. Šis kalbinis elementas veikia tarsi kvietimas adresatui padaryti pauzę, leidžiantis dėstytojai atsitraukti nuo ankstesnio pasakymo, jį permąstyti ir pradėti taisyti tai, kas buvo pasakyta netiksliai ar netinkamai. Tokiu būdu *palaukit* žymi dėstytojo mąstymo proceso lūžį: parodo, kad ieškoma tikslesnio žodžio ar tikslesnės formuluotės. Ši diskurso strategija būdinga sakytinei lietuvių kalbai, ypač kai kalbėtojas formuluoja ir reiškia mintis realiuoju laiku (Šinkūnienė ir kt. 2020: 41–42).

(283) *Tai mūsų šiandien nauja.* ***Oi Jėzau vos neišjungiau.*** *Naujažodžių seminaras. Kaip jums sekėsi? Ką jūs pridirbot? (kalbm3)*

Kaip matyti iš pateiktų fragmentų, pastabos dėstytojų kalboje pasirodo reaguojant į įvairius situacinius trikdžius. Pirmajame fragmente (282) ištiktukas *„dieve brangus“* pasitelkiamas netikėtai prisiminus, kad nepasveikino, o tai rodo ne tik dėstytojos reakciją į netikėtai suvoktą savo elgesį, bet ir spontanišką, emocingą kalbos raišką. Antrojoje ištraukoje dėstytoja nutraukia ne tik mintį, bet ir žodį: viduryje pasakymo įterpia emociškai nuspalvintą pastabą, kurioje ištiktuko vartosena (*„oi Jėzau“*) leidžia suprasti, kad dėstytoja vos neatliko veiksmo, kurio norėjo išvengti. Tokie intarpai, užfiksuoti visų tirtų disciplinų dėstytojų kalboje, liudija spontanišką ir emociškai gyvą kalbos raišką, kurioje kalbėtojų reakcijos formuojamos realiuoju laiku, atskleisdamos asmeninį dėstytojų požiūrį į situaciją.

Pastabos taip pat buvo vartojamos spontaniškai reaguojant į studentų elgesį seminarų metu. Pavyzdžiui, žemiau pateikiamame pavyzdyje matyti, kad dėstytoja realiuoju laiku reaguoja į auditorijoje vykstančius pašalinius pokalbius (*„dabar nekelkit turgaus šiaip tai jau“*, *„nekelkit turgaus, nedūsaukit, gyvenimas gražus“*, *„kas ten turgų kelia?“*), kartu siekdama tęsti seminaro eigą. Tokios pastabos nėra iš anksto suplanuotos: jos gimsta čia pat, tam tikroje situacijoje, ir atlieka kelias funkcijas vienu metu: drausmina auditoriją, išlaiko dėstytojo autoritetą, bet kartu ir padeda palaikyti ryšį su studentais, – iš esmės išlaiko neformalumo, gal netgi humoro elementų:

(284) *Aišku dabar dabar pasižiūrėjus.* ***Dabar nekelkit turgaus šiaip tai jau.*** *<studentai kalbasi tarpusavyje kalbant dėstytojai>. Taip.* ***Nekelkit turgaus nedūsaukit gyvenimas gražus****. Internete dabar ieškau čia jums vakar labai atsitiktinai radau nuorodą. Nu gal norėsit naudotis tai.* ***Kas čia dabar?*** *<neranda to, ko ieško kompiuteryje> Gerai tai dabar. Šiandien bandysiu paprašyti jūsų kad jūs pristatinėtumėte. Pirmiausia aišku susižymėsiu kas esat atėję į auditoriją kas neatėję. Ir kiekvienas kaip mes ir tarėmės turite tuos.* ***Kas ten turgų kelia?*** *<reaguoja į kalbėti nenustojančius studentus> tuos penkis naujažodžius pristatyti. (kalbm3)*

Šis ir kiti pavyzdžiai parodo, kad dėstytojų sakytinis akademinis diskursas seminarų metu pasižymi spontaniškumu ir lankstumu: jis glaudžiai susijęs su situaciniu kontekstu ir formuojamas reaguojant į realias seminaro eigos aplinkybes. Dėl to pastabos tampa ne tik natūralia, neparengta dėstytojų kalbos dalimi, bet ir funkcine priemone, padedančia valdyti studentų elgesį seminaro metu, palaikyti kontaktą su auditorija bei užtikrinti sklandžią seminaro eigą. Būtent kreipimasis į studentus siekiant drausminti yra plačiai

pripažinta ir empiriškai patvirtinta dėstytojų sakytinio akademinio diskurso funkcija (Kashiha 2022: 70), leidžianti ne tik palaikyti neformalų ir įtraukų bendravimo toną, bet ir užtikrinti tvarką bei dėstytojo autoritetą auditorijoje.

Tyrimo duomenys rodo, kad pastabos universiteto seminaruose atlieka svarbią funkciją: jos ne tik palaiko kalbos rišlumą ir padeda kontekstualizuoti turinį, bet ir prisideda prie interaktyvaus bendravimo su auditorija, kuris, kaip pabrėžia Bamford (2005), yra esminis studentų motyvacijai bei mokymosi efektyvumui. Vis dėlto ši funkcija nevienodai realizuojama skirtingose disciplinose: humanitariniuose moksluose, ypač literatūroje (3,1), filosofijoje (2,94) ir kalbotyroje (2,73), pastabos vartojamos dažniau ir įvairesniais tikslais: ne tik informacijos kontekstui praplėsti, bet ir auditorijai įtraukti, reakcijai į emocinį atsaką, humorui ar asmeninei patirčiai integruoti. Socialiniuose moksluose (politikos moksluose – 2,54; sociologijoje – 2,17; komunikacijos moksluose – 1,86) pastabos pasitelkiamos rečiau ir dažniausiai apsiriboja akademinio turinio aiškinimu. Tokie skirtumai, tikėtina, sietini su skirtingais komunikaciniais dėstytojų prioritetais: socialinių mokslų dėstytojai labiau linkę laikytis išmanymą pabrėžiančio, formalesnio, objektyvesnio tono, o humanitarinių disciplinų atstovai labiau orientuoti į dialogiškumą ir studentų įtraukimą, todėl dažniau pasitelkia kalbines priemones tarpasmeniam ryšiui kurti. Šie rezultatai dera su platesnėmis įžvalgomis apie humanitarinių mokslų komunikacinį pobūdį: kaip pažymi mokslininkai, humanitarinių mokslų disciplinose tiesioginis bendravimas ir žinių kūrimas sąveikaujant diskurso dalyviams yra neatsiejama mokymosi proceso dalis (Bedenlier ir kt. 2020: 126), o pastabos tampa svarbia interaktyvia raiškos priemone, palaikančia ryšį su auditorija ir skatinančia aktyvų akademinį dialogą.

Tekstyno duomenys pastarąsias mintis patvirtina: humanitarinių mokslų, ypač literatūros, seminaruose pastabos, skirtos tarpasmeniam ryšiui su studentais kurti, pasitaiko dažniau nei socialiniuose moksluose. Nors trumpos ir iš pirmo žvilgsnio galinčios fragmentuoti dėstomą mintį ar trikdyti argumentacinę dėstytojo struktūrą, šios pastabos dažnai būna tiesiogiai adresuotos auditorijai ir veikia kaip ryšį tarp dėstytojo ir studentų auditorijos stiprinantys elementai. Pavyzdžiui, šiame fragmente literatūros dėstytoja spontaniškai įtraukia klausytojus, žaismingai reaguodama į neverbalinį jų komunikavimą:

(285) *Ir mes kaip skaitytojai **vat Agnė šypsosi**. Mes kaip skaitytojai suprantam nu tai kas vaikui yra nesuprantama. <...> Bet pasakotų heterodegetinis pasakotojas kurio nėra. Ir jisai sakytų kad vat šitoj auditorijoj jie ten sėdėjo kas miegojo kas šnekėjo. O tuo metu už sienos. **Jau juokiatės ar ne? Nu mano mano fantazijos ar ne?** Nužudė ar ne? Nužudė žmogų.<...> Tas pasakotojas žinojo ir kas dedasi čia? Ir kas dedasi už sienos. Vadinasi fokusuotė buvo nulinė. (litm1)*

Iš pavyzdžio akivaizdžiai matyti, kad pastabos seminaro metu padeda ne tik palaikyti glaudesnį ryšį su auditorija, sukuriant pokalbiui būdingą atmosferą ir išsklaidant formalaus, monologiško diskurso įspūdį, bet ir atskleidžia dėstytojų gebėjimą įtraukti studentus į bendrą diskursą net tais atvejais, kai kalbinė pastabos raiška yra ilgas, vientisas pasakymas ir studentai žodžiu nereaguoja. Tokie spontaniški įterptiniai komentarai kaip „*vat Agnė šypsosi*“, „*jau juokiatės, ar ne*?“ ar „*nu mano fantazijos, ar ne*?“ leidžia perteikti, kad dėstytoja mato studentus, supranta jų siunčiamus nekalbinius signalus (kūno kalba, veido išraiškos, juokas) ir siekia išlaikyti interaktyvų tarpasmenį santykį su auditorija. Tokiu būdu kuriamas abipusio komunikavimo (dialogo) įspūdis net ir tais atvejais, kai pastabos intarpas yra ilgesnis. Tokios pastabos stiprina tarpasmenį ryšį, artumo ir bendro dalyvavimo jausmą bei mažina formalų atstumą tarp dėstytojo ir studentų (Crawford Camiciottoli 2007: 100). Taigi galima teigti, kad pastabos, nors ir palyginti retos, yra svarbus interaktyvios akademinės kalbos elementas, ypač būdingas humanitarinių mokslų disciplinoms, kur studentų įsitraukimas ir ryšio su auditorija išsaugojimas laikomi esminiais dėstymo aspektais (Bedenlier ir kt. 2020: 126).

Be to, žvelgiant į pateiktą pavyzdį galima pastebėti, kad nors pastabų įterpimas fragmentuoja dėstytojų kalbą, bendras perteikiamų minčių rišlumas vis dėlto išlieka. Siekdami išvengti auditorijos dėmesio išsiskaidymo ir užtikrinti nuoseklų minčių suvokimą, dėstytojai tipiškai pakartoja frazę ar mintį, išsakytą prieš pastabą, taip sklandžiai sugrįždami prie pagrindinės temos (žr. Strodt-Lopez 1991: 133[83]). Tokiu būdu dėstytojų kalba, nepaisant spontaniškų intarpų, išlieka vientisa ir lengvai sekama. Ši strategija aiškiai matoma ir aukščiau pateiktame pavyzdyje: po trumpų spontaniškų intarpų, skirtų reakcijai į neverbalinį studentų komunikavimą („*vat Agnė šypsosi*“), dėstytoja pakartoja frazę „*mes kaip skaitytojai“*, tęsdama mintį ir atkurdama pradinę diskurso kryptį. Tokios kalbinės strategijos taikymas leidžia išlaikyti kalbos nuoseklumą net ir įterpiant spontaniškus, dialogiškus elementus (žr. Strodt-Lopez 1991).

Tekstyno duomenų analizė atskleidė, kad dėstytojai linkę įterpti spontaniškas pastabas, kuriomis siekiama įtraukti studentus į akademinį diskursą per asmenines istorijas. Ši intencija ryškiausiai matoma humanitarinių mokslų dėstytojų kalboje:– filosofijos, literatūros ir kalbotyros

[83] Panaši pastabų ir minties pakartojimo sąveika pastebėta ir kitų kalbų universiteto paskaitų diskurso tyrimuose. Pavyzdžiui, Strodt-Lopez (1991) nustatė, kad anglų kalba dėstomose paskaitose pastabas dažnai lydi pirminės minties atkartojimas, kuris padeda ne tik palaikyti plėtojamos minties vientisumą, bet ir orientuoti klausytojus, užtikrinant sklandų diskurso supratimą, nepaisant laikinų kalbinių nukrypimų.

dėstytojai labiausiai linkę į dėstomą seminaro turinį įterpti asmenines patirtis, siejamas su seminare aptariamais reiškiniais, suteikdami studentams galimybę geriau suprasti tam tikrų žodžių ar reiškinių prasmę ir reikšmę. Tokie intarpai dažnai padeda konceptualizuoti sudėtingas sąvokas ar reiškinius pasitelkiant asmeninę ar kultūrinę patirtį bei sukuria interpretacinę erdvę, kurioje teorinės žinios susilieja su asmeninėmis patirtimis, kaip tai matyti pateiktuose pavyzdžiuose:

(286) *„Šį vilčių ir siekių mauzoliejų“. Koks gražus palyginimas laikrodis kaip mauzoliejus <...> Nu pagalvokit apie mauzoliejaus prasmę. <...> Kas? Ką reiškia mauzoliejus? Niekad nėra tekę būti mauzoliejuj? <...>* ***Žodžiu yra man tekę irgi būti. Tai kadangi dalyvavau. Studentų olimpijadoj būdamas penktam kurse. Tarybų sąjungos studentų olimpijadoj. Tai Mums nereikėjo stovėti ilgai <...> Ta eilė buvo begalinė <...>*** *Tai vat čia žodžiu tradicija ateina iš tų senų laikų ir ir suprantat? <...> O mauzoliejus išsiskiria kad ten yra rodomas balzamuotas kūnas. Žodžiu. Tai va tai kodėl tėvas sako „dovanoju šį visą vilčių ir siekių mauzoliejų“ (litv3)*

(287) *<...> yra tokių na kurie tikrai grįžta su dar prastesnėm anglų kalbos žiniom bet jau grįžta ir tas „arrr“ <imituoja anglišką „r“ tarimą> na aš nežinau.* ***Čia irgi buvo mūsų vasaros susitikimas toks tai net juokas paėmė pavyzdžiui kai net neištaria. Kaip yra sumuštinis? Angliškai. <...> Aš klausau klausau. „Sėvič sėvič“. „Ai padarysiu sėvičių“. Kas galvoju? Maža kas gali pasirodyt gal čia yra koks. Velso škotų žodis aš nežinau. Ten truputį kitokia anglų kalba tokia. Nu ne ten palaukit Norviče kur ten būdavo galvoju ne neturėtų būti. Sėvičas sėvičas. Paskui tiktai proceso metu. Sandvičas.*** *Tai va. Grįžta kažkas panašaus kaip vokiečių kalboje. Mada įpinti dar kažkokį žodį prancūziską nesvarbu ar aš jį ištariu bet jisai egzistuoja. (kalbv2)*

Kaip matyti, asmenine patirtimi grįsti įterptiniai fragmentai dėstytojų kalboje konkretizuoja abstrakčius reiškinius, paaiškina sudėtingesnes sąvokas ir susieja akademinį turinį su studentams atpažįstamais patyrimo kontekstais. Tiek pasakojimas apie Lenino mauzoliejų, tiek epizodas apie žodžio *sandwich* (liet. „sumuštinis“) vartoseną rodo, kad pastabos padeda nagrinėjamiems reiškiniams suteikti istorinį, kultūrinį ar kasdienį konkretumą, kartu sustiprina pažintinį ir emocinį jų paveikumą. Mokslinėje literatūroje asmeniniai pasakojimai laikomi veiksminga studentų įtraukimo ir dėstytojo bei studentų sąveikos stiprinimo strategija, padedančia palaikyti dėmesį, didinti susidomėjimą aptariamu turiniu, sužadinti emocinį atsaką (Easton 2016; Fogarty-Bourget 2019; Rossiter 2022). Todėl asmenine patirtimi paremtos, dažnai šnekamosios kalbos ir humoro elementų turinčios dėstytojų pastabos ne tik palengvina dalyko turinio perteikimą bei įtvirtinimą, bet ir mažina distanciją tarp dėstytojo ir auditorijos (Klapalová 2016: 24).

Asmenine patirtimi grįstos pastabos būdingesnės humanitarinių mokslų dėstytojų kalbėjimo stiliui: šiose disciplinose jų vartosena padeda įprasminti teorines žinias, gerina informacijos įsisavinimą ir stiprina ryšį su studentais. Socialinių mokslų dėstytojų kalboje tokio pobūdžio pastabos pasitaiko itin retai. Tai gali būti siejama su skirtingomis akademinės komunikacijos tradicijomis: socialiniuose moksluose vyrauja empiriniais duomenimis grįstas požiūris, pabrėžiantis objektyvumą, analizės nuasmeninimą ir distanciją subjektyvių vertinimų atžvilgiu (Bird 2020: 85). Dėl to asmeninių istorijų įterpimas šiame kontekste gali būti laikomas ne tokiu tinkamu ar net rizikingu pedagoginiu sprendimu, galinčiu sumenkinti akademinį dėstytojo autoritetą.

Pastabų analizė taip pat atskleidė, kad kai kurie dėstytojai linkę į seminaro eigą įterpti humoru nuspalvintas pastabas, kurios pasitarnauja ne tik išlaikant studentų dėmesį, bet ir kuriant artimesnę, bendradarbiavimu grįstą sąveiką su auditorija (Bergsten 2012; Viirman, 2015; Fogarty-Bourget 2019). Išanalizavus tekstyno medžiagą paaiškėjo, kad humoro intarpų buvimas arba nebuvimas nėra tiesiogiai susijęs nei su dėstoma disciplina, nei su dėstytojo lytimi ar amžiumi: tai veikiau kiekvieno dėstytojo individualaus dėstymo stiliaus ir asmeninio komunikacinio braižo išraiška. Pavyzdžiui, vienas politikos mokslų dėstytojas, kuriam būdingas šmaikštus dėstymo stilius, juokais komentuoja savo sprendimą studentams pateikti juodraštinę straipsnio versiją:

(288) *Tai jeigu ten pastebėjot kažkokių rašybos skyrybos dėl to kad yra juodraštinė versija prieš editinimą prieš korektūrą.* ***Nežinau ar čia gerai padariau ją duodamas bet. Kalėdos vėl bus atleista man****. Žodžiu tai pradėt nežinau nuo ko čia. (polv1)*

Šioje pastaboje dėstytojas reflektuoja savo sprendimo pagrįstumą pateikti studentams dar neperžiūrėtą teksto versiją („*nežinau, ar čia gerai padariau ją duodamas*“), kartu subtiliai ironizuodamas akademinės veiklos standartus. Frazė „*Kalėdos vėl bus atleista man*“ įgyja saviironišką potekstę: ji veikia kaip žaismingas pakaitalas atsiprašymui, kuriuo dėstytojas iš anksto neutralizuoja galimą kritiką ir kuria glaudesnį santykį su auditorija. Tokiu būdu į gan formalią mokymosi aplinką įvedamas humoristinis elementas padeda peržengti tradicinę hierarchinę bendravimo struktūrą ir plėtoti labiau lygiavertį, atvirą dialogą su studentais.

Panašią strategiją taiko ir filosofijos dėstytojas, pavyzdžiui, kalbėdamas apie abstraktaus mąstymo konceptą:

(289) *Tai gali būt kad čia tas senasis filosofas ar tik nebus čia taip kad jis nu. Abstraktų mąstymą* ***vat kurį kurį jūs čia kažkaip įvedėte nors ir draudė Jum***

> ***šitą daryt <studento 1 vardas>.*** *Tai tai man atrodo kad tas abstraktus mąstymas yra toksai tu vat kaip <studento 2 vardas> sakė tu tiesiog tavo mąstymas kyla iš tam tikrų socialinių sąlygų ane? Tu tiesiog nereflektuoji to. (filv1)*

Šiame pavyzdyje dėstytojo kalba įgyja laisvą, pokalbiui artimą raiškos formą, kurioje atsiskleidžia familiarumo, improvizacijos ir švelnios ironijos elementai. Reaguodamas į studento ankstesnę pastabą, dėstytojas sarkastiškai pastebi: „*nors ir draudė Jum šitą daryt <studento 1 vardas>*“, taip tarsi priskirdamas minėtam studentui simbolinę autoriteto poziciją, kurios šis realiai neturi. Hiperbolizuotas teiginys, suponuojantis, kad studentas riboja dėstytojo mąstymo kryptį, veikia kaip šmaikšti retorinė priemonė, pasitelkiama ne tik studento indėliui į diskusiją reflektuoti, bet ir santykiui su auditorija stiprinti įtraukiant humoro elementą. Tokia ironija leidžia perkelti dalykinę diskusiją į žmogiškesnį, neformalesnį lygmenį, kartu išlaikant diskurso akademinį turinį ir struktūrinį vientisumą.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad šmaikščios, asmenine patirtimi grįstos pastabos išskirtinai dažnai pasitaiko kalbotyros seminaruose. Išskyrus vieną išimtį, visi stebėti šios disciplinos dėstytojai seminaro metu palaikė aktyvų kontaktą su studentais, pasitelkdami įvairias humoro formas – dviprasmybes, analogijas bei žodžių žaismą. Nors tai gali būti sutapimas, pačios kalbotyros disciplinos specifika irgi iš dalies šį rezultatą gali paaiškinti. Kadangi kalbotyros objektas – kalba, jos formos, reikšmės, struktūra ir vartosena, dėstytojams natūraliai atsiveria galimybė perteikti kalbą ne tik kaip akademinį objektą, bet ir kaip gyvą, žaismingą reiškinį. Žodžių žaismas, dviprasmybės, ironija ir metaforos čia tampa ne tik analizuojamu turiniu, bet ir pačia dėstymo priemone. Todėl galima teigti, kad humoras šioje disciplinoje organiškai įsilieja į pedagoginę praktiką ir gali būti laikomas tinkama retorine bei didaktine strategija. Priešingai, kitose disciplinose, kaip sociologija ar politikos mokslai, dėl tipiškai politiškai ar vertybiškai žymėtų temų, nagrinėjamų seminarų metu, dėstytojai gali būti mažiau linkę pasitelkti humorą siekiant išlaikyti akademinės distancijos ribas.

Norint giliau suprasti, kaip seminaro metu pasitelkiamos pastabos, turinčios humoro elementų, verta panagrinėti konkrečius kalbotyros seminaruose užfiksuotus atvejus. Juose atsiskleidžia ne tik šios raiškos formos pobūdis, bet ir pedagoginė funkcija: tokios pastabos padeda išlaikyti studentų dėmesį, kontekstualizuoti teorinę informaciją bei skatinti aktyvų auditorijos įsitraukimą. Viename pavyzdyje dėstytoja, aiškindama naujadarų vartoseną, pasitelkia pastabą, kurioje susipina žodžių žaismas ir humoras:

(290) *Va va radau žiūrėkit kitaip kaip perlinė arbata arba boba. Dabar tas žiūrėkit dar.* ***Kadangi jau prisidirbote su ta bóba.*** *Tai taip tai dar patikrinam burbulinė arbata. (kalbm3)*

Čia žodžių žaismas paremtas dviprasmybe: terminas *boba* vartojamas kaip alternatyva *perlinei arbatai*, tačiau kartu šis žodis asocijuojasi ir su reikšme „sena moteris“[84], o tai kuria subtilų humoristinį efektą. Kitu atveju, atliekant užduotį, kurioje kartu su studentais analizuojamos fonemos ir prisimenama šio termino reikšmė, dėstytojas pasitelkia sceninio pasirodymo metaforą, siekdamas sukurti žaismingą atmosferą ir išlaikyti auditorijos dėmesį:

(291) *Taip pavyzdžiui sugalvokite minimalią porą lietuvių kalbos.* ***Aš jus linksminu kaip apšildanti grupė. Pagrindinė grupė bus <studentės vardas>. Sakys „kur jūsų rankos“ o aš tik taip juokinsiu. Kaip klounas.*** *Kodėl T D lietuvių kalboje yra fonemos? (kalbv1)*

Ši pastaba išsiskiria saviironija ir tikslingu vaidmens sumenkinimu: dėstytojas save pristato kaip „apšildančią grupę“, o pagrindinį vaidmenį perduoda studentei, kuri turi atsakyti į klausimą. Tokia metafora leidžia sąmoningai sumažinti akademinę distanciją tarp dėstytojo ir studentų bei sukurti laisvesnę, įtraukią mokymosi erdvę. Pasitelkiant humorą, sudėtinga informacija (šiuo atveju – fonemų samprata) tampa prieinamesnė, nes perteikiama per kontekstualizuotą ir bendru veiksmu grindžiamą situaciją.

Humoro vartosena dėstytojų kalboje atitinka ir kitų tyrėjų pastebėtas tendencijas. Empiriniai tyrimai atskleidžia, kad humoro elementai, dažnai matomi dėstytojų pastabose, neretai atsiranda spontaniškai, tačiau jų funkcija dažnai yra strategiškai orientuota: siekiama paskatinti studentų įsitraukimą, sumažinti psichologinę distanciją ir palengvinti dėstomo turinio įsisavinimą gyvos, interaktyvios sąveikos metu (plg. Viirman 2015). Humoras prisideda ne tik prie gyvesnio dėstymo stiliaus, bet ir prie šiltesnės, atviresnės atmosferos auditorijoje kūrimo. Jis taip pat glaudžiai siejamas su vadinamuoju dėstytojo artumu (angl. *teacher immediacy*), kuris empiriniais tyrimais atskleidžiamas kaip itin reikšmingas veiksnys skatinant studentų motyvaciją, lankomumą ir bendrą jų įsitraukimą į mokymosi procesą universiteto paskaitose (Bergsten 2012).

Pastabų analizė atskleidė ir kitas galimas jų vartosenos tendencijas, leidžiančias geriau suprasti skirtingų disciplinų dėstytojų poreikius bei komunikacinius tikslus seminarų metu. Filosofijos ir literatūros seminarai šiuo atžvilgiu išsiskiria iš kitų tirtų disciplinų: juose, dažniau nei kitur,

[84] Žodis *bóba* lietuvių kalboje turi menkinamąją reikšmę ir žymi ištekėjusią ar seną moterį (LKŽ). Prieiga internete: http://www.lkz.lt/?zodis=boba&id=03071770000

pasitelkiamos skatinamosios pastabos, kurios atspindi dialoginį dėstymo pobūdį. Tokios pastabos dažnai būna fragmentiškos, trumpai įterptos, tačiau leidžiančios viso seminaro metu palaikyti nuolatinį kontaktą su auditorija. Analizė rodo, kad šių disciplinų dėstytojai pastabas sąmoningai pasitelkia siekdami išlaikyti studentų dėmesį ir padėti jiems orientuotis seminaro veikloje. Neretai jos įtraukiamos siekiant suteikti papildomą kontekstą, paskatinti studentus tęsti diskusiją ar nukreipti jų mąstymą tinkamesnio analizės rakurso link:

(292) *Hegelis staiga supranta kad jo filosofija yra epochos produktas. Marksas šitą supranta dar labiau. O Gramšis. Šita. Jis gi seka. Jis gi rašo apie Kroče.* ***Kročė yra tarp kitko Hėgelininkas didžiausias italų filosofijoje. Turbūt niekas šito dalyko nedėsto ir nu ką padarysi bet nu tiek to čia kad suprasti tai ką ką ką daro tą daro čia Gramšis. Polemizuoja su Kroče kur.*** *Bet bet reiškia su su su Kročės idealizmu bet Gramšiui čia rūpi ta Hegelį tokį nu nežinau Marksą suhėgelint. Hėgelį sumarksint. Tai. Tai sąmonės ir praktikos sąmonės ir materijos ryšys Gramšiui čia labai svarbus. (filv1)*

(293) *Gal jūs girdėjote jau kažkur tokią savoką kaip istorinis sąmoningumas? Ar istorinė sąmonė galėjo būti.* ***Nu tai čia toks. Čia sąvoka su kuria. Su kuria gal ir susidursit. Jeigu dar teks skaityti pavyzdžiui Gadamerio darbų. Gadameris tai toks. Vienas žymiausias tos vat šios filosofinės hermeneutikos atstovų. O tas istorinis sąmoningumas šiaip reiškia labai paprastą dalyką. Labai paprastą mums. Nes mums tai tiesiog įprasta.*** *Tai reiškia tiesiog suvokimą. Kad mes esame kažkokiam tai istorijos procese. (litv1)*

Abiejuose pavyzdžiuose įterptinės dėstytojų pastabos atlieka aiškią kontekstualizuojamąją ir orientuojamąją funkciją: jos padeda studentams suprasti nagrinėjamų autorių, sąvokų ir idėjų tarpusavio sąsajas bei tiksliau interpretuoti aptariamą tekstą. Vienu atveju pastaba apie Kročę ir Hėgelį padeda susieti filosofines pozicijas platesniame intelektiniame kontekste, kitu – istorinio sąmoningumo sąvoka paaiškinama per nuorodą į Gadamerį ir kartu priartinama prie studentų patirties, pabrėžiant jos tariamą paprastumą ir aktualumą tolesnėse studijose. Taigi tokie intarpai seminaruose tampa tarpine grandimi tarp teorinio diskurso ir studentų patirties: nors jie gali kurti fragmentiškumo įspūdį, iš tiesų prisideda prie diskurso rišlumo, nes plečia kontekstą, palaiko auditorijos supratimą ir padeda nuosekliau sekti dėstytojo minties raidą. Tokia vartosena atliepia ir Strodt-Lopez (1991) įžvalgą, kad fragmentiškai įterptos pastabos gali stiprinti vidinę diskurso logiką, jei jos orientuotos į kontekstualizavimą ir supratimo palaikymą.

Filosofijos ir literatūros seminaruose pastabos dažnai pasitelkiamos ne tik nagrinėjamai medžiagai kontekstualizuoti ir studentų kritiniam mąstymui skatinti, bet ir aktyviam jų įsitraukimui į diskusiją. Tokia vartosena atskleidžia dėstytojų siekį seminaro metu kurti gyvą, dialogišką žinių kūrimo

procesą, grindžiamą aktyviu dalyvavimu analizuojant tekstus. Duomenys rodo, kad šiam tikslui neretai pasitelkiamas lengvas humoras, tiesioginis kreipimasis, šmaikščios užuominos ar provokuojantys komentarai. Tokia strategija mažina psichologinį atstumą tarp dėstytojo ir studentų, stiprina bendradarbiavimu grįstą santykį ir padeda kurti atviresnę bei palaikančią mokymosi aplinką (Bergsten 2012). Be to, šios pastabos dažnai veikia kaip kvietimas įsitraukti, į kurį studentai paprastai vienaip ar kitaip sureaguoja. Ši tendencija ypač aiškiai atsiskleidžia toliau pateikiamuose pavyzdžiuose:

(294) *Nu gerai pakalbėkim toliau apie tą filosofą filosofą kas kas tas filosofas Gramšiui ir. Aaa. Va. Štai Jums. Gero. Blogo. Jeigu taip supaprastintai. Filosofo perskyra.* ***Čia tarp kitko gali sociologai jau įsijungti***. ***Dabar jau ne ne nepabėgsite***. *<tyla>* ***Nu tai ar man griebtis to Šindlerio sąrašo?*** *<...> <studentė 1> o kaip jūs* ***vat aš ne ne nepaleisiu aš čia taip visai visai*** *sakėt kad kad tai yra toks sociologinis klausimas. (filv1)*

Kaip matyti, dėstytojas, siekdamas įtraukti studentus į diskusiją, derina humorą, švelnią provokaciją ir asmeninį kreipimąsi. Tokie komentarai kaip „*jau nepabėgsite*“ ar „*ar man griebtis to Šindlerio sąrašo*?“ veikia kaip sąmoningi stimulai, skatinantys auditorijos atsaką. Šis žaismingas spaudimas kuria lengvą įtampą, kuri, kaip rodo situacija, pasiteisina: studentė sureaguoja, o auditorijos juokas patvirtina gyvą sąveiką ir emocinį įsitraukimą. Taigi tokios tikslingai įterptos pastabos tampa veiksminga seminaro dialogo skatinimo priemone ir prisideda prie įtraukios, bendradarbiavimu grįstos mokymosi aplinkos kūrimo.

Atliekant analizę taip pat pastebėta, kad literatūros dėstytojai dažnai pasitelkia pastabas išskirdami ir vertindami tam tikrus nagrinėjamus kūrinius – tiek literatūrinius tekstus, tiek kitus meno objektus (pvz., filmus ar parodas). Tokios pastabos dažnai įgyja rekomendacinį pobūdį: jomis siekiama ne tik kontekstualizuoti aptariamą reiškinį, bet ir paskatinti studentus domėtis plačiau, įtraukiant juos į aktyvesnį ir asmeniškesnį santykį su studijų dalyku. Tokie komentarai kviečia studentus išplėsti savo akiratį, perskaityti, pamatyti, reflektuoti. Tai gali padėti palaikyti ne tik momentinį studentų dėmesį seminaro metu, bet ir ilgalaikį įsitraukimą į pačią discipliną. Galima daryti prielaidą, kad tokia pastabų vartosena literatūros seminaruose yra ryški būtent todėl, kad pati disciplina remiasi interpretacija, kultūrine refleksija ir subjektyvumo pripažinimu kaip vertingu žinojimo šaltiniu (žr. Kocanovic 2020). Šioje disciplinoje ne tik leidžiama, bet ir skatinama vertinti, rekomenduoti, taip pat dalytis asmenine skaitymo ar patyrimo patirtimi kaip galiojančia žinojimo forma. Tai aiškiai atsiskleidžia šiame pavyzdyje:

(295) *<lit. kūrinio pavadinimas> patarčiau paskaityti. Tiesa senokai yra išėjęs jis. Bet irgi paskaitysit ten yra tiesiog. Žiaurių dalykų ta prasme <...> negalėsite atsipeikėti paskaitę tokį romaną. Tokie romanai sukrečia. <...> Visi jie darysi įspūdį. <autoriaus pavardė> yra vertas to. (litv3)*

Šis fragmentas atskleidžia ne tik rekomendacinę pastabos funkciją, bet ir dėstytojo siekį perteikti asmeninį santykį su literatūra. Subjektyvios formuluotės, tokios kaip *„negalėsite atsipeikėti“*, *„tokie romanai sukrečia“*, bei šnekamosios kalbos intarpai (*„žodžiu“*, *„ten yra tiesiog“*) leidžia dėstytojui priartėti prie studentų: pasirodyti ne tik kaip akademiniam autoritetui, bet ir kaip įsitraukusiam skaitytojui. Subjektyvus vertinimas čia remiasi asmenine patirtimi ir emocine reakcija į literatūros kūrinius, o tai padeda sudominti ir įtraukti studentus dėstomu dalyku. Tokio tipo kalbinė raiška rodo, kad dėstant literatūrą svarbu ne tik perteikti žinias, bet ir skatinti individualų santykį su analizuojamu turiniu.

Rekomendacinio ir vertinamojo pobūdžio pastabos, nors ir rečiau, pastebimos ir kitose disciplinose – pavyzdžiui, sociologijoje ar komunikacijos moksluose. Tačiau jų funkcija šiose srityse yra gan griežtai metodologiškai pagrįsta. Skirtingai nei literatūros studijose, kur vertinimas dažnai kyla iš asmeninio santykio su kūriniu, socialinių mokslų dėstytojai įprastai vertina darbus remdamiesi teorinių šaltinių autoritetu ir jų svarba konkrečių reiškinių analizei. Tokiose pastabose dažniausiai pateikiamos nuorodos į papildomą literatūrą, kuri padeda giliau suprasti nagrinėjamą temą ar suteikia platesnį teorinį pagrindą. Štai sociologijos seminare dėstytojas studentams rekomenduoja klasikinį kriminologijos tekstą, siekdamas pagrįsti diskusiją apie teisės sistemą:

(295) *Kalbant apie nusižengimus viršijant greitį tai mes galime pasitelkti. Kriminologijos klasiką <autoriaus vardas, pavardė> ar ne? Kuriems baudžiamosios teisės kurie* ***rekomenduoju paskaityti ten yra suformuluoti visi baudžiamojo teisingumo principai kuriais vadovaujasi net ir dabartinės modernios valstybės ar ne?*** *Kad norint išvengti nusižengimo tai ne bausmės griežtumas o jos neišvengiamumas ar ne? (socv3)*

Šiame pavyzdyje iš sociologijos srities pastaba taip pat įgyja vertinimo funkciją („*rekomenduoju paskaityti*“), tačiau jos tonas labiau akademinis, pagrįstas teoriniu autoritetu. Socialinių mokslų dėstytojų pastabose teikiamos rekomendacijos labiau remiasi šaltinio svarba analizuojant konkretų reiškinį. Taigi galima teigti, kad nors rekomendacinės ir vertinamosios pastabos pasitaiko įvairiose disciplinose, būtent literatūroje jos pasireiškia dažniausiai ir labiau kaip natūrali interpretacijos, refleksijos ir asmeninės įžvalgos dalis, kuri šioje disciplinoje laikoma neatskiriama akademinio diskurso forma.

Pastabos kitose humanitarinių mokslų disciplinose pasižymi skirtingais funkciniais akcentais. Pavyzdžiui, kalbotyros seminaruose pastabos ypač dažnai pasitelkiamos metodiškai orientuoti studentus. Tai ryškus šios disciplinos bruožas, išskiriantis ją iš kitų humanitarinių krypčių, tokių kaip literatūra ar filosofija. Kalbotyros dėstytojai pastabomis suteikia papildomą kontekstą apie kalbinių tyrimų eigą, metodus, duomenis, taip padėdami studentams geriau suprasti šiuolaikinių kalbotyros metodų pagrindus bei jų taikymo logiką, pvz.:

(296) *Kad ieškodami naujažodžių ir juos suradę jūs prisidedate* ***kaip bebūtų paradoksalu ar ne?*** *Prie lietuvių kalbos Įvairių žodžių leksikos rinkimo.* ***Kažkada seniai seniai. Kai dar jūsų nebuvo gimusių ir jūsų tėvai buvo jauni. Įprastai studentai eidavo rinkti. Žodžių iš tarmių. Vykdavo įvairios ekspedicijos. Užrašinėdavo tuos žodžius. Tie žodžiai keliaudavo į lietuvių kalbos žodyną. Dabar tie laikai puikiai suprantate baigėsi. <...> senieji gyventojai yra išmirę kurie turėjo tos tokios vadinamosios senosios leksikos. O tie kurie dar likę gyvi garbingo amžiaus. Jų ta leksika kaip ir aprinkta jau yra. Tai dabar aišku mes keičiam stilių ir keičiam kryptį.*** *Tas stilius ir kryptis į kalbą plūstantys naujažodžiai. Tai yra įprastas mūsų kalbos reiškinys. (kalbm3)*

Šioje pastaboje perteikiama ne tik istorinė tyrimų praktikos apžvalga, bet ir siejami senieji bei šiuolaikiniai tyrimo modeliai, – taip sukuriamas ryšys tarp tradicinės ir dabartinės kalbotyros. Toks pasakojimo būdas padeda studentams geriau kontekstualizuoti nagrinėjamą informaciją, suprasti disciplinos raidos logiką bei metodologinių pokyčių priežastis. Ypač atkreiptinas dėmesys į pasakojimo struktūros elementus, tokius kaip frazė „*kažkada seniai seniai*“, primenančius pasakos pradžią. Tokios stilistinės priemonės ne tik padeda sužadinti studentų vaizduotę ir išlaikyti jų dėmesį, bet ir susieja akademinį turinį su jiems atpažįstama pasakojimo forma, taip palengvindamos informacijos priėmimą ir įsisavinimą (žr. Easton 2016; Hassan, McKee 2022). Pasitelkus pasakojimą kaip žinių perteikimo formą, dėstomas turinys tampa ne tik labiau įsimintinas, bet ir emociškai paveikus: studentų santykis su kalbotyra tampa asmeniškesnis, sąmoningesnis ir motyvuotesnis. Toks dėstymo metodas atitinka ir platesnę pedagoginę tradiciją: pasakojimas yra kultūriškai universalus reiškinys, laikomas viena seniausių mokymo formų, padedančių įtraukti klausytoją ir sustiprinti perteikiamos informacijos įsisavinimą (Hassan, McKee 2022: 2).

Be to, kalbotyros seminaruose pastabos dažnai pasitelkiamos teikiant metodologinę ir emocinę pagalbą studentams, ypač atliekant sudėtingesnes užduotis. Tokios pastabos neabejotinai prisideda prie ryšio su studentais

kūrimo: jomis siekiama mažinti įtampą, padrąsinti nebijoti suklysti, todėl iš esmės prisideda prie palaikančios, saugios mokymosi aplinkos formavimo:

(297) *Alofonai. Ar ne? Neradom minimalios poros teisybė ane? Ir ieškom distribucijos.* ***Dėl distribucijos tikrai nereikia nu taip jaudintis kad pavyzdžiui iš karto iš karto nepamatot. Sakysim kai kai taisau jūsų žodžių tvarkos užduotis aš net stebiuosi kad kažkaip nedrįstat virš virš tų žodžių parašyt kur s v o ir kartais padarot klaidą. Net aš pats kai tikrinu aš vis tiek kur subjektas parašau tai. Taip tai čia mintis tokia kad neskubėkit nebijokit klysti ar ne? Neturi kažkaip nušvisti atsakymas galvoj iškart.*** *Gerai. Žiūrim. (kalbv1)*

Šiame pavyzdyje dėstytojo pastaba atlieka ne tik aiškinamąją ir metodologinę funkciją, bet ir prisideda prie tarpasmenio ryšio kūrimo su studentais. Tokios frazės kaip *„nereikia taip jaudintis“*, *„neskubėkit, nebijokit klysti“*, *„net aš pats kai tikrinu…“* liudija dėstytojo pastangas sumažinti atstumą tarp jo ir studentų ir pozicionuoti save kaip empatišką mokymosi proceso dalyvį, o ne kaip formalią autoriteto figūrą. Pasidalydamas savo patirtimi ir galimomis klaidomis, dėstytojas pažymi, kad klysti nėra gėdinga, ir taip kuria saugią, palaikančią mokymosi aplinką, kurioje skatinamas bendradarbiavimas ir aktyvus studentų įsitraukimas. Šiame pavyzdyje taip pat aiškiai matome, kaip tam tikri diskurso žymikliai (pvz., „*gerai*“) gali būti vartojami aiškiai nubrėžti diskurso segmentų ribas – parodyti, kad dėstytojas baigia vieną mintį ir pereina prie kitos arba grįžta prie pagrindinės dėstymo gijos po įterptos pastabos. Tai leidžia struktūruoti kalbėjimą, palaikyti dėstymo aiškumą ir padeda studentams sekti argumentacijos eigą.

Kaip minėta, socialinių mokslų dėstytojų kalboje pastabos pasitaiko gerokai rečiau nei humanitarinių mokslų atstovų diskurse, o jų raiška yra iš esmės kitokia – labiau funkcinė nei ekspresyvi. Dėstytojai, dirbantys tokiose srityse kaip sociologija, politikos mokslai ar komunikacijos studijos, retai įterpia komentarus, atskleidžiančius asmeninį požiūrį, individualų vertinimą ar norą dalytis asmeninėmis patirtimis. Skirtingai nei kai kuriuose humanitarinių mokslų kontekstuose, kur pastabos neretai įgauna literatūrinio pasakojimo, autobiografinio intarpo ar net humoro bruožų, socialiniuose moksluose vyrauja kur kas formalesnė, akademiniu objektyvumu grįsta kalbinė raiška. Dėstytojai čia retai pasitelkia ekspresyvias kalbos priemones, tokias kaip tiesioginiai kreipiniai į studentus, šnekamosios kalbos intarpai, ištiktukai, humoras ar ironija. Jų kalba išlieka santūri, racionali ir orientuota į aiškų teorinių žinių perteikimą.

Pastabos socialinių mokslų seminaruose dažniausiai funkcionuoja kaip akademinio orientavimo įrankis. Jos padeda struktūruoti ir kontekstualizuoti pateikiamą medžiagą, nubrėžti temines ribas ir užtikrinti semantinį tęstinumą

tarp skirtingų temų ar kurso dalių. Tokiomis pastabomis dėstytojai įprastai siekia nurodyti, ką studentai jau turėjo įsisavinti, ko tikimasi artimiausiu metu ar kaip konkretus nagrinėjamas klausimas siejamas su platesniu teoriniu ar empiriniu kontekstu. Tokiu būdu jos padeda studentams sekti dėstymo logiką, identifikuoti esminius teorinius aspektus ir kryptingai integruoti žinias į bendrą konceptualų lauką.

(298) *Tų iš visiškai išvalomas erdves pristatoma nauja ir naujas vietoj to ar ne? Modernybė iš esmės reiškia viena* ***ką mūsų kolegė kalbėjo****. Atsisveikinimą su praeitimi pakankamai radikalų atsisveikinimą su praeitimi ar ne? <...> Ar mes galime įsivaizduoti ketvirtą modernybę? Na arba trečią tarkime kad ir kaip jas skirstyti. Tačiau.* ***Na čia būtų klausimas už mūsų kurso ribų****. Mums rūpi koksai dalykas? Ką mes galime pasakyti apie nacionalinę valstybę? (socv1)*

Kaip matyti, pastabos pasitelkiamos pažymint kurso turinio ribas („*čia būtų klausimas už mūsų kurso ribų*“) ar jau minėtą informaciją („*ką mūsų kolegė kalbėjo*“), taip formuojant sąsajas tarp ankstesnio ir dabartinio turinio (plg. Strodt-Lopez 1991). Tokios pastabos susijusios su mokymosi proceso organizavimu ir plėtojamo akademinio diskurso kryptingumo palaikymu, tačiau jos, kaip matyti ir (298) pavyzdyje, tipiškai nėra tiesiogiai nukreiptos į tarpasmenio ryšio tarp dėstytojo ir studentų kūrimą.

Socialinių mokslų seminaruose pastabos taip pat dažnai pasitelktos aiškinant sudėtingas teorines sąvokas per paprastus, kasdienius pavyzdžius. Tai tampa ypač akivaizdu, kai dėstytojai, siekdami pagyvinti ir konkretizuoti dėstomą turinį, įterpia analogijas ir palyginimus. Tokiais atvejais pastabomis abstraktus teorinis pagrindas siejamas su studentams atpažįstamais vaizdiniais ar situacijomis. Tai ne tik gali padėti geriau suprasti sąvokas, bet ir sustiprinti jų įsiminimą. Kaip rodo žemiau pateiktas pavyzdys, pats dėstytojas reflektuoja šios strategijos veiksmingumą, patvirtindamas, kad tokios analogijos pasirenkamos sąmoningai:

(299) *Mes turėjom neigiamą migracijos lanką.* ***Čia kaip aš sakau panašu į eglutę kuri kabo automobiliuose. Skleidžia malonų kvapą ar ne?*** *<...>* ***Tos kurios kabinamos automobiliuose dėl kvapo. Tos asociacijos labai lengvai padeda prisiminti ar ne?*** *Tai mes matome kad išvažiuot darbingo amžiaus tiek vyrai tiek moterys ir jie dar išsiveža savo vaikus taip? (socv3)*

Šiame pavyzdyje emigravusių gyventojų amžiaus ir lyties struktūros piramidė iliustruojama pasitelkiant vizualiai atpažįstamą objektą („eglutę automobiliuose“). Dėstytojo komentaras „*tos asociacijos labai lengvai padeda prisiminti, ar ne*?“ aiškiai rodo, kad šis kalbinis sprendimas gali būti sąmoningai pasirenkamas kaip pedagoginė priemonė. Tokiu būdu pastaba

atlieka dvi funkcijas: ji iliustruoja teorinį turinį ir iš esmės palaiko tarpasmenį kontaktą su studentais, nes remiasi bendru kultūriniu patyrimu, atpažįstamu daugeliui auditorijos narių.

Politikos mokslų dėstytojų kalba pastabų atžvilgiu išsiskiria savitu funkcionalumu, kuris iš dalies skiriasi nuo kitų tirtų disciplinų. Nors visose nagrinėtose srityse nustatyta, kad pastabos pasitelkiamos kaip priemonė teorinei medžiagai kontekstualizuoti, jos įsisavinimui palengvinti, politikos moksluose pastabos įprastai nukreiptos į istorinį ir geopolitinį kontekstą. Šioje srityje dėstytojų pastabos tampa neatsiejama dėstymo dalimi: paprastai jos ne tik išplečia pagrindinę temą, bet ir siūlo papildomas interpretacijas, įveda tarptautinių procesų paraleles bei padeda studentams giliau suprasti politinių reiškinių sąsajas ir dinamiką, pavyzdžiui:

(300) *Gynybos ministrė iš tikrųjų yra labiau linkusi neplėsti o mažinti Vokietijos įtraukimus į kažkokias tarptautines operacijas ir krizes. Ir ji pasisako už taip vadinamą vokiečių grąžinimą. Vokietijos karių grąžinimą.* ***Kas beje iš dalies atitinka ir JAV pozicijas ar ne? Tai yra išėjimu iš Afganistano iš****. Iš kitų užstrigusių vietų bet šitoj šitoj srity kažkokių pokyčių į agresyvesnę pusę tikrai nereikėtų laukti <...> (polv3)*

Pateiktame pavyzdyje atsispindi politikos mokslų dėstytojams būdingas bruožas pastabomis analizuojamus reiškinius įrėminti platesniame istoriniame ir geopolitiniame kontekste. Šiuo atveju, nurodydamas JAV poziciją, dėstytojas papildo pagrindinę mintį tarptautiniu kontekstu, kuris veikia kaip plėtojamo diskurso orientyras. Taip pat šiame pasakyme galima įžvelgti ir ne taip ryškiai išreikštą dėstytojo siekį įtraukti studentus į diskursą – užduodamas studentų pritarimą skatinantis klausimas „*ar ne*?“. Nors tokios pastabos paprastai neišreiškia asmeninio vertinimo ar subjektyvios patirties, jos atlieka svarbią pedagoginę ir diskurso funkciją: palaiko teminį nuoseklumą, sieja atskirus reiškinius su platesniu kontekstu ir skatina analitinį studentų mąstymą. Šios funkcijos laikomos esminėmis akademinėje dėstytojų kalboje (žr. Strodt-Lopez 1991).

Komunikacijos mokslų dėstytojai pastabas vartoja rečiausiai iš visų analizuotų disciplinų; be to, jų raiška, lyginant su kitų disciplinų dėstytojų kalba, išsiskiria ryškiu normatyviniu ir vertinamuoju pobūdžiu. Analizuoti atvejai rodo aiškų šios disciplinos dėstytojų polinkį pasitelkti pastabas kaip priemonę studentų supratimui formuoti apie tai, kaip turėtų atrodyti profesionalus komunikacijos produktas, – pradedant teksto struktūra ir stilistika, baigiant profesiniais standartais ir terminų vartojimu. Pastebėta, kad pastabomis įprastai siekta išryškinti pasikartojančias keleto studentų darbuose klaidas:

(301) *Toliau apie turinį kalbant tai nėra įžangos pas jus**. Ir beje ne jūs vieninteliai susidurėte su ta problema.** Kad po lydo iš karto pereinate prie potemės su pavadinimu. **Nežinau iš kur čia daug kas iš jūsų sugalvojo kad reikėtų galbūt taip daryti nes taip nereikia daryti.** Na stilistiškai tai yra blogai nes reikia lydas gi yra kur mes sudedam pagrindinę naujieną informaciją. (komv1)*

Šis tipiškas pavyzdys gerai atskleidžia, kad komunikacijos mokslų dėstytojai pastabomis ne tik perteikia vertinimą, bet ir aiškiai linkę nurodyti, kas laikoma tinkama ar netinkama profesinėje praktikoje. Taigi, pastabos paprastai vartojamos ne tiek teoriniam kontekstui išplėsti, kiek profesinėms normoms perteikti. Kadangi komunikacijos mokslų disciplina yra orientuota į normatyviai pagrįstą, etišką ir profesinius standartus atitinkančią komunikacinę veiklą (žr. Flew 2024), natūralu, kad dėstytojų kalba rodo polinkį į profesinių normų perteikimą ir jų įtvirtinimą studentų akademiniuose darbuose.

5.2.7 Skatinimai

Iš viso tekstyne aptikti 2871 skatinimai (normalizuotas dažnis – 13,66/1000). Didžiąją jų dalį (55 %; 7,51/1000) sudaro žymikliai dėmesiui atkreipti, tokie kaip pasakymo pradžioje (inicialėje) tipiškai randami vienetai *matot(e)*, *žinot(e)* bei sakytinėje komunikacijoje svarbų vaidmenį adresato dėmesiui atkreipti atliekančios dalelytės *va* ir *vat*. Be to, dėstytojų kalboje dažnai vartotos imperatyvo formos (2,87), laikomos tipiškomis skatinimų formomis. Vadinamieji svarbos žymikliai sudaro mažesnę skatinimų dalį (2,06), o skatinimai, realizuoti modaliniais privalėjimo veiksmažodžiais (tarp kurių dėstytojų kalboje fiksuotos tik *turėti* formos), nustatyti dar retesniais atvejais (0,94). Verta paminėti ir tai, kad dėstytojų kalboje rastos ir tiesiogine nuosaka išreikštos veiksmažodžių formos, pragmatiniu funkcionavimu artimos imperatyvo formoms, pvz., *žiūrim*, *pradedam*, *einam, judam, klausom*, *dirbam* ir pan., kuriomis skatinta studentus aktyviai įsitraukti į įvairią veiklą seminarų metu. Šių formų absoliutus bei normalizuotas dažnis ir pasiskirstymas tirtų disciplinų atžvilgiu pateikiamas 30 lentelėje.

30 lentelė. *Skatinimų dėstytojų kalboje absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

ŽYMIKLIS	HUMANITARINIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
Dėmesio atkreipimo žymikliai							
vat	223 (6,48)	118 (2,80)	65 (1,69)	194 (6,12)	67 (1,85)	38 (1,40)	705 (3,36)
va	110 (3,19)	155 (3,68)	106 (2,76)	88 (2,77)	52 (1,43)	57 (2,10)	568 (2,70)
žiūrėkit(e)	20 (0,58)	26 (0,62)	10 (0,26)	12 (0,38)	11 (0,3)	15 (0,55)	94 (0,45)
matot(e)	3 (0,09)	9 (0,21)	27 (0,7)	3 (0,09)		3 (0,11)	45 (0,21)
žinokit(e)	2 (0,06)	5 (0,12)	24 (0,62)	3 (0,09)	3 (0,08)	4 (0,15)	41 (0,2)
žinot(e)	5 (0,15)	12 (0,29)	6 (0,16)	3 (0,09)	1 (0,03)	9 (0,33)	36 (0,17)
suprantat(e)		6 (0,14)	3 (0,08)			2 (0,07)	11 (0,05)
žiūrėkim(e)	5 (0,15)		1 (0,03)	1 (0,03)			7 (0,03)
žiūrėk	2 (0,06)	1 (0,02)	1 (0,03)	2 (0,06)			6 (0,03)
klausykit(e)	1 (0,03)	1 (0,02)				1 (0,04)	3 (0,01)
žinok		1 (0,02)					1 (0,00)
Iš viso:	371 (10,77)	334 (7,94)	243 (6,32)	306 (9,65)	134 (3,70)	129 (4,75)	1517 (7,22)
Imperatyvas							
jūs formos	32 (0,93)	97 (2,31)	134 (3,49)	42 (1,32)	36 (0,99)	102 (3,76)	443 (2,11)
mes formos	14 (0,41)	39 (0,93)	37 (0,96)	10 (0,32)	35 (0,97)	15 (0,55)	150 (0,71)
tu formos		3 (0,07)	1 (0,03)			5 (0,18)	9 (0,04)
Iš viso:	46 (1,34)	139 (3,30)	172 (4,47)	52 (1,64)	71 (1,96)	122 (4,49)	602 (2,87)
Tiesiog. n. formos, artimos imperatyvui *(dirbam, klausom, t. t.)*							
Iš viso:	15 (0,44)	14 (0,33)	5 (0,13)	6 (0,19)	12 (0,33)	69 (2,54)	17 (0,08)
Svarbos žymikliai *(konstrukcijos su reikia, verta, t. t.)*							
reikia	33 (0,96)	52 (1,24)	37 (0,96)	20 (0,63)	28 (0,77)	33 (1,21)	203 (0,97)
reikėtų	19 (0,55)	17 (0,40)	21 (0,55)	33 (1,04)	25 (0,69)	14 (0,52)	129 (0,61)
svarbu	6 (0,17)	19 (0,45)	13 (0,34)	17 (0,54)	13 (0,36)	1 (0,04)	69 (0,33)
verta	1 (0,03)	4 (0,10)	2 (0,05)	6 (0,19)	2 (0,06)	2 (0,07)	17 (0,08)
reiktų	1 (0,03)	1 (0,02)		5 (0,16)	2 (0,06)		9 (0,04)
svarbiausia			2 (0,05)	2 (0,06)	1 (0,03)		4 (0,02)
derėtų				1 (0,03)			1 (0,00)
Iš viso:	60 (1,74)	93 (2,21)	75 (1,95)	84 (2,65)	71 (1,96)	50 (1,84)	432 (2,06)
Modaliniai privalėjimo veiksmažodžiai							
turėti formos	34 (0,99)	29 (0,69)	61 (1,59)	24 (0,76)	16 (0,44)	34 (1,25)	198 (0,94)
Iš viso:	34 (0,99)	29 (0,69)	61 (1,59)	24 (0,76)	16 (0,44)	34 (1,25)	198 (0,94)
Bendras skatinimų skaičius:	526 (15,28)	609 (14,47)	556 (14,46)	472 (14,88)	304 (8,38)	404 (14,87)	2871 (13,66)

30 lentelės duomenimis, tirtų dėstytojų kalboje dominuoja **dėmesio atkreipimo žymikliai** (pvz., *matot(e)*, *žinot(e)*, *va*, *vat*), rodantys sąmoningą humanitarinių ir socialinių mokslų dėstytojų siekį palaikyti studentų dėmesį bei užtikrinti jų įsitraukimą į seminaro eigą. Šiais žymikliais kuriamas dialogiškesnis, interaktyvesnis, pokalbį primenantis bendravimas, orientuotas į tiesioginę sąveiką su auditorija (Webber 2005: 165). Panašūs reiškiniai fiksuojami ir anglakalbių dėstytojų kalbos tyrimuose: tokios konstrukcijos kaip *you know* ar *you see* laikomos neformalios kalbos elementais, kurių vartojimas akademiniame diskurse interpretuojamas kaip dėstytojo intencija užmegzti artimesnį ryšį su auditorija (Swales, Malchewski 2001; Lin 2010). Šie žymikliai atlieka ir kitas reikšmingas pragmatines funkcijas: jie padeda struktūruoti kalbą, išskirti pagrindinius argumentacijos aspektus bei tikslingai nukreipti studentų mąstymą (Swales, Malchewski 2001). Taigi, galima teigti, kad dažnas šių pragmatinių žymiklių vartojimas atspindi dėstytojų gebėjimą sąmoningai reguliuoti kalbos poveikį. Pasitelkdami šias priemones, dėstytojai palaiko artimą, tačiau akademiniam kontekstui tinkamą sąveikos pobūdį, taip užtikrindami ne tik informacijos perteikimą, bet ir tarpasmenį ryšį su studentais (Lin 2010: 1181).

Imperatyvo formų (pvz., *atkreipkit dėmesį, atsiminkit, duokit pavyzdį, pažiūrėkime*) paplitimas dėstytojų kalboje patvirtina, kad skatinimo strategijos, grindžiamos imperatyvinėmis konstrukcijomis, yra neatskiriama dėstytojų kalbos dalis (Kuswoyo ir kt. 2021; Dalton-Puffer 2005). Ankstesni skatinimų (angl. *directives*) vartosenos sakytiniame akademiniame diskurse tyrimai rodo, kad jie pasitelkiami įvairioms su auditorinės sąveikos organizavimu susijusioms funkcijoms atlikti, o jų raiška priklauso nuo komunikacinio tikslo ir sąveikos pobūdžio (Dalton-Puffer 2005; Kuswoyo ir kt. 2021). *VUSemCorp* duomenyse dažnai vartojamos imperatyvinės formos taip pat atlieka įvairias diskurso organizavimo ir santykio su adresatu kūrimo funkcijas. Ypač reikšmingas yra polinkis vartoti antruoju asmeniu žymimas imperatyvines formas (pvz., *žiūrėkite, pagalvokite*), kurios tiesiogiai adresuoja studentus ir leidžia dėstytojui nukreipti jų veiksmus ar dėmesį bei organizuoti seminaro sąveiką.

Dėmesio verta ir kita, lietuvių kalbotyroje menkai nagrinėta, tendencija – tai imperatyvui artimų, tačiau **tiesiogine nuosaka realizuotų veiksmažodžių** (pvz., *žiūrim*, *pradedam*, *rašom*) vartojimas. Šių formų pavartojimas iš esmės rodo dėstytojų kalbos ekonomiškumą bei orientaciją į tiesioginį, nesušvelnintą veiklos inicijavimą spontaninės akademinės kalbos kontekste. Ši tendencija dera su kitų tyrimų (plg. Fernández Polo 2023), kuriuose gilintasi į anglų kalba dėstančių dėstytojų diskursą, išvadomis,

kuriose taip pat pažymimas polinkis sąveikaujant su studentais vartoti kalbines formas, kuriomis dėstytojai tiesiogiai skatina studentus veikti ir dalyvauti mokymosi procese.

Mažesnis vadinamųjų **svarbos žymiklių** (pvz., *reikia suprasti*) ir modalinių **privalėjimo veiksmažodžių** (pvz., *turime išsiaiškinti*) vartojimo dažnis tirtoje dėstytojų kalboje gali būti siejamas su ne tokiu formaliu seminarų pobūdžiu, kuriame tiesioginiai, aiškūs skatinimai laikomi veiksmingesne strategija nei apeliavimas į pareigą ar būtinybę. Ypač reikšminga, kad analizuotoje medžiagoje apskritai nerasta *privalėti* formų, kurios žymi dar stipresnį privalėjimo laipsnį nei *turėti* (Jasionytė-Mikučionienė 2014: 48; Šinkūnienė 2015: 13). Šių konstrukcijų retumas leidžia manyti, kad dėstytojai vengia kalbinės raiškos, kuri gali kurti pernelyg kategoriško ar autoritariško kalbėtojo įspūdį ir taip trikdyti palankų sąveikos klimatą auditorijoje. Kaip pastebi Hylandas (2002: 228), tokios griežtesnės formuluotės turi tiesioginę įtaką kalbėtojo įvaizdžiui, todėl galima manyti, kad sąmoningas jų pavartojimo ribojimas gali prisidėti prie pozityvesnio, lankstesnio ir studentams palankesnio dėstytojo įvaizdžio formavimo.

Analizuojant skatinimų vartojimo dažnį šešiose humanitarinių ir socialinių mokslų disciplinose, išryškėja tam tikri, nuo konkrečios disciplinos priklausantys skatinimų vartosenos ypatumai. Nors bendras skatinimų kiekis daugelyje disciplinų panašus (svyruoja nuo 13 iki 15 skatinimų 1000 žodžių imčiai, išskyrus politikos mokslus, kuriuose dėstytojai vidutiniškai vartoja 8 skatinimus 1000 žodžių imčiai), pastebimi aiškūs tiek skatinimų raiškos, tiek pragmatinių funkcijų skirtumai. Šie kiekybiniai ir kokybiniai skatinimų vartosenos panašumai ir skirtumai tarp disciplinų aptariami toliau, nuosekliai analizuojant atskiras skatinimų kategorijas – dėmesio atkreipimo žymiklius, imperatyvo formas, svarbos žymiklius, modalinius privalėjimo veiksmažodžius bei imperatyvui artimus tiesioginės nuosakos veiksmažodžius. Kiekvienoje poskyrio dalyje atskleidžiamos ne tik šių kalbinių vienetų kiekybinės vartosenos tendencijos, bet ir jų pragmatinės funkcijos bei galimos sąsajos su tirtų disciplinų komunikacinėmis konvencijomis.

5.8.1 Dėmesio atkreipimo žymikliai

Dėmesio atkreipimo žymikliai sudaro didžiausią visų fiksuotų skatinimų dalį – net 50 % (n = 1390), o jų normalizuotas dažnis siekia 7,22 vienetus 1000 žodžių imčiai. Tai rodo, kad ši skatinimų rūšis yra viena iš pagrindinių priemonių, kurias dėstytojai pasitelkia siekdami palaikyti studentų įsitraukimą

ir užtikrinti aktyvų dalyvavimą seminarų metu. Dažniausiai vartojami vienetai – *va*, *vat*, *matot(e)* ir *žinot(e)* – tipiškai pasitaiko sakinio pradžioje ir atlieka svarbią pragmatinę funkciją: jie ne tik nukreipia studentų dėmesį į konkretų turinio aspektą, bet ir palaiko dėstytojų-studentų sąveiką ir jos dialogiškumą:

(302) **Studentas***: O kaip galima prieš laiką nugalėt?*
Dėstytojas: *O* ***va matot*** *<autoriaus pavardė> nugalėjo laiką. Jisai miręs o jūs jo kūrinius skaitot analizuojat. Nieks negali pasaulyje pamiršti tokio žmogaus kaip <autoriaus pavardė>.* (litv3)

Skirtingose disciplinose šių žymiklių vartojimo dažnis varijuoja: dažniausiai jie pasitaikė filosofijos (10,77) ir sociologijos (9,65) seminaruose, o rečiausiai – politikos moksluose (3,7). Toks pasiskirstymas leidžia daryti prielaidą, kad kai kuriose disciplinose dėstytojai ypač aktyviai pasitelkia šiuos vienetus kaip galimai sąmoningą strategiją studentų dėmesiui išlaikyti bei auditorijai įtraukti į diskusiją.

Tarp visų dėmesio atkreipimo žymiklių dažniu ypač išsiskiria dalelytės *va* (2,7) ir *vat* (3,36), kurios sudaro didžiąją šios kategorijos dalį. Nors dalelytė *va* minima „Dabartinės lietuvių kalbos gramatikoje“, kur yra priskiriama parodomųjų dalelyčių grupei (pvz., Ambrazas 2006: 398), dalelytė *vat* bendrinėje lietuvių kalboje laikytina nevartotina svetimybe (Mikulėnienė, Dvilytė 2013). Kita vertus, kaip rodo naujausi tyrimai (Šinkūnienė ir kt. 2020; Ruskan 2024), abi formos yra būdingos lietuvių spontaninei sakytine kalbai,. Lietuvių kalbos tyrimuose nustatyta, kad šios dalelytės atlieka argumento pabrėžimo ir dėmesio atkreipimo funkciją, ypač tais atvejais, kai vartojamos sakinio ar pasakymo pradžioje (Ruskan 2019; Ruskan 2024; Šinkūnienė ir kt. 2020).

Analizuojant *va* ir *vat* vartojimo pavyzdžius įvairiose disciplinose, ryškėja jų funkcionalumas ir svarba akademiniame sakytiniame diskurse. Šie žymikliai, dažniausiai einantys pasakymo pradžioje, išlaiko nurodomąją funkciją, tačiau kartu veikia kaip diskurso žymikliai, kurie ne tik vartojami studentų dėmesiui atkreipti, bet ir perėjimui prie, dėstytojo manymu, svarbios dėstomo turinio dalies, komentaro ar apibendrinimo žymėti. Pastebėtina, kad šie elementai ypač dažnai vartojami filosofijos ir sociologijos seminaruose, kuriuose dominuoja interpretaciniai metodai, konceptualūs svarstymai ir keliami atviri klausimai. Tokiuose kontekstuose *va* ir *vat* padeda išskirti reikšmingą idėjinį ar konceptualų akcentą, pabrėžti minties krypties pasikeitimą, pavyzdžiui:

(303) *Jo taip pat šia prasme tai yra kas kita negu tas žinojimas. Turinių tam tikrų. Tai* ***vat*** *čia <teksto autoriaus pavardė> ir parodo kad tas tikėjimas yra tavo*

tavo nuostatos pusėj ne kažkokių žodžiu ne teiginiai žinojimui priklausantys (film3)

(304) *Tai progresas ir tapsmas. **Va va va**. Dar yra svarbi tema kuri daug kam užkliuvo. Atkreipkit dėmesį čia yra bent keli klausimai. Apie individą. Jo. Apie progresą ir tapsmą pakalbam. (filv1)*

Nors dalelytės *va* ir *vat* reikšmės atžvilgiu yra artimos, jų vartojimas šiek tiek skiriasi. Kaip puikiai matyti ir pateiktuose pavyzdžiuose, *vat* dėstytojų dažniau pasitelkta norint išskirti ir pabrėžti tam tikrą pasakymo vietą, tarsi pažymint ją kaip ypač svarbią. Dalelytė *va*, savo ruožtu, dažniau vartota kaip priemonė dėmesiui nukreipti ar prie naujos minties pereiti (plg. Ruskan 2024, 11).

Tyrimo duomenys rodo, kad dėstytojai, ypač tam tikrose disciplinose (pvz., filosofijoje, literatūroje, sociologijoje), derina dalelyčių *va* ir *vat* vartoseną ne tik informacijai perteikti ar kalbai struktūruoti, bet ir tam, kad palaikytų gyvą, spontaniška, tačiau kryptingą bendravimą su auditorija. Filosofijos ir sociologijos seminaruose, kuriuose užfiksuotas dažniausias šių priemonių vartojimas (ir kuris, tikėtina, prisideda prie bendro dėmesio atkreipimo žymiklių paplitimo šiose disciplinose), *va* ir *vat* tampa ypač svarbios. Šiose disciplinose daug dėmesio skiriama tekstų interpretacijai, abstrakčių sąvokų aptarimui ir sudėtingų idėjų narpliojimui, todėl *va* ir *vat* padeda dėstytojui aiškiau išskirti minties posūkius, pabrėžti svarbius diskusijos momentus ir išlaikyti glaudų ryšį su auditorija.

Dėmesiui atkreipti dėstytojai taip pat vartoja mentalinius ir percepcinius veiksmažodžius, funkcionuojančius kaip diskurso žymikliai – *matot(e)*, *žinot(e)*, *suprantat(e)*, – bei vienetus, kuriems būdinga išblukusi imperatyvo funkcija, tokius kaip *klausykit(e)*, *žiūrėkit(e), žiūrėkim(e), žinokit(e), žinok,* (Jasionytė-Mikučionienė 2016; Šinkūnienė ir kt. 2020). Kai šie vienetai funkcionuoja kaip diskurso žymikliai, pirminė jų reikšmė yra neryški, įžvelgiamos papildomos pragmatinės funkcijos: visų pirma, pastangos užmegzti ar palaikyti ryšį su adresatu bei siekis atkreipti dėmesį į teikiamus argumentus (Jasionytė-Mikučionienė 2016; Usonienė 2012; Šinkūnienė ir kt. 2020; Šinkūnienė 2021; Liauksminienė 2025). Taigi, šie diskurso žymikliai yra ypač įdomūs reikšmės kaitos požiūriu, o jų analizė leidžia pastebėti reikšmingus pokyčius, susijusius su pragmatikalizacijos ir gramatikalizacijos procesais, kaip desemantizacija, propozicinės aprėpties silpnėjimas, parentitinė vartosena ir subjektifikacija (Aijmer 1997; Traugott 1997; Brinton 2008), pavyzdžiui:

(305) ***Žiūrėkit**. Aktoriai kaip ir kiekviename spektaklyje vaidina savo vaidmenis. Tai **žiūrėkit** visi lieka šitie dalykai aktoriai vaidina vaidmenis ar ne? Bet pats*

vaidinimas kaip visuma susideda iš vaidintojų ir žiūrovų. Ir būtent jiems ar ne? Jisai iškyla žiūrovams ar ne? Žiūrintiesiems. (litm3)

(306) *Jis kalba apie tapimą vertu laimės ne apie tapimą laimingu o tapimą vertu laimės.* ***Matot*** *čia tas skirtumas toks vadinasi nu (film3)*

Pateiktuose pavyzdžiuose matyti, kad žymikliai *žiūrėkit* ir *matot* yra praradę pirmines reikšmes, susijusias su percepciniu matymu. Duotieji atvejai rodo, kad referuojama ne į tai, kas yra matoma, bet į tai, kas sakoma, siekiant atkreipti adresato dėmesį. Jų perteikiamos pragmatinės funkcijos ir vartosena tiesiogiai koreliuoja su formaliaisiais diskurso žymiklių, vartojamų sąveikai su adresatu, požymiais: atlikdami dėmesio atkreipimo funkciją, sakinyje jie nėra siejami su pagrindine predikacija, o vartojami atsietai nuo jos – parentetiškai ir beveik visais atvejais inicialės pozcijoje (žr. Jasionytė-Mikučionienė 2016; Usonienė 2012). Be leksinės reikšmės blukimo ir interaktyvios reikšmės išryškėjimo, taip pat pastebima ir fonetinė bei morfologinė redukcija (*matot, žiūrėkit*). Šie požymiai aiškiai rodo kalbamų vienetų poslinkį tokių kalbos kaitos procesų kaip (inter)subjektyvizacija ir gramatikalizacija / pragmatikalizacija (Brinton 2008) link.

Lietuvių kalbos mentaliniams ir percepciniams veiksmažodžiams būdingas multifunkcionalumas (žr. Jasionytė-Mikučionienė 2016; Usonienė 2012; Šinkūnienė ir kt. 2020; Šinkūnienė 2021; Liauksminienė 2025), todėl natūralu, kad ne visada jie funkcionuoja kaip diskurso žymikliai dėstytojų kalboje. Norint išsamiau suprasti, kokiomis sąlygomis minėti veiksmažodžiai įgyja diskurso žymiklio funkciją, įdomu pažvelgti į tai, kaip jų vartosena kinta priklausomai nuo diskurso pobūdžio ir tyrimo duomenų rūšies.

Analizuojant veiksmažodžių, tokių kaip *žiūrėk, klausyk* vartoseną lietuvių kalboje, skirtingi tyrimai, paremti skirtingų diskurso tipų duomenimis, pateikia nevienodus rezultatus. Pavyzdžiui, ankstesnė analizė, atlikta lietuvių grožinės literatūros pagrindu (plg. Jasionytė-Mikučionienė 2016), parodė, jog *žiūrėti* imperatyvo formos tik pavieniais atvejais funkcionuoja kaip diskurso žymikliai: dauguma jų pavartojimų išlaiko tiesioginę percepcinę reikšmę. Tačiau tokie rezultatai natūraliai sietini su tiriamosios medžiagos pobūdžiu: grožinėje literatūroje dialogai, nors ir gausūs, yra autoriaus stilizuoti ir dažnai tarnauja naratyviniais tikslais, todėl neatspindi realios kalbinės sąveikos. Priešingai, šiame tyrime, grindžiamame spontaniškos akademinės kalbos duomenimis, atskleista priešinga tendencija. Dėstytojų kalboje dažniausiai pasitaikantis percepcinis žymiklis, pasitelkiamas dėmesiui sutelkti, t. y. liepiamosios nuosakos veiksmažodžio *žiūrėti* formos, net 83 % atvejų įgauna pragmatinę, diskurso žymiklio funkciją. Tokiais atvejais *žiūrėti* imperatyvo formos vartojamos ne vizualinei

informacijai perteikti, bet sąveikai su adresatu palaikyti, dėmesiui telkti ir kalbos eigai struktūruoti. Kitaip tariant, šie vienetai tipiškai funkcionuoja kaip priemonės tarpasmeniam santykiui su adresatu užmegzti.

Panašus duomenų kontrastas fiksuotas ir liepiamosios nuosakos *klausyti* formų atveju. Grožinės literatūros tekstuose jos dažniau įgyja diskurso žymiklio funkciją (Jasionytė-Mikučionienė 2016). Tačiau sakytiniame akademiniame diskurse tokia funkcija įžvelgiama kur kas rečiau. Šio tyrimo duomenimis, *klausyti* imperatyvo formos beveik du kartus dažniau pavartotos tiesiogine reikšme, kai dėstytojas paprasčiausiai ragina studentus įsiklausyti į tai, kas sakoma:

(307) *Ir ir ir išklausę užduosim klausimus kiekvienam iš pranešėjų tai* ***klausykim*** *atidžiai demėsingai. (film1)*

Kaip matyti iš pateikto pavyzdžio, dėstytoja sąmoningai nukreipia studentų dėmesį į pagrindinę veiklą – atidų kitų studentų pristatymų klausymąsi, siekdama, kad jie būtų pasirengę užduoti klausimus pranešėjams. Imperatyvinė forma *klausykit* pasitelkiama tiesiogine percepcine reikšme, prašant studentų klausytis. Taigi, kaip matome, šių diskurso žymiklių vartosena lietuvių kalboje priklauso nuo diskurso tipo, kalbinės situacijos ir sąveikos pobūdžio.

Percepciniai ir mentaliniai veiksmažodžiai, įgiję dėmesio atkreipimo ir sąveikos valdymo funkciją, dažniausiai vartojami ir didžiausia jų įvairovė fiksuojama būtent humanitarinių mokslų seminaruose. Išanalizavus jų vartoseną matyti, kad humanitariniuose moksluose, kur mąstymo procesų išryškinimas bei asmeninės pozicijos artikuliacija laikomi esminiais žinių konstravimo elementais (Hyland 2023, 7), jie atlieka gan svarbią funkciją. Šie vienetai padeda studentams ne tik orientuotis seminare, bet ir suprasti, kaip tinkamai interpretuoti dažnai konceptualiai sudėtingas nagrinėjamų autorių mintis ar konkrečiai disciplinai svarbius reiškinius. Literatūros ir filosofijos seminaruose tai gali būti tokios abstrakčios sąvokos kaip savivaizda, kūno patirtis, kūniškumas ar egzistencinis ribotumas (žr., pvz., 305–306), o kalbotyros seminaruose – konkretesni kalbos reiškiniai, tokie kaip morfologija ar žodžių daryba, pvz.:

(308) *Kas yra tas liberastas? Kaip apibūdintumėte <studentės vardas>? <…> Aha. Bet* ***suprantat*** *baigmuo tai tas labai tobulina jį iškarto prisideda ta neigiama informacija ar ne? (kalbm3)*

Šie diskurso žymikliai (*matot*, *suprantat*, *žiūrėkit(e)*) atlieka interakcinę funkciją: jie padeda dėstytojams užmegzti ir palaikyti tarpasmenį ryšį su

studentais, paskatinti juos įsitraukti į plėtojamą mintį, aktyviau sekti dėstomą medžiagą. Tokie vienetai peržengia tiesioginės reikšmės ribas ir įgyja aiškią sąveikos funkciją, kadangi struktūruoja kalbėjimą, pabrėžia reikšmingus minties momentus. Be to, *suprantat* tampa priemone dėstytojo kalbos įtaigumui sustiprinti : jis leidžia ne tik pateikti informaciją, bet ir tarsi suponuoti, kad auditorija supranta ir pritaria teiginiui.

Apibendrinant, galima teigti, kad tokie diskurso žymikliai kaip *žiūrėkit*, *matot*, *suprantat* yra ypač svarbūs humanitarinių mokslų disciplinose, kur seminaruose ne tik perduodama informacija, bet ir mokoma, *kaip* mąstyti, kaip kelti klausimus, interpretuoti tekstus, svarstyti alternatyvias prasmes. Dėstytojų kalboje šie žymikliai padeda struktūruoti informaciją, išryškinti svarbiausius argumentus bei užmegzti dialogišką ryšį su auditorija.

Socialiniuose moksluose šios kalbinės priemonės fiksuotos kur kas rečiau. Socialinių mokslų disciplinose žinojimas dažniau grindžiamas empiriniais faktais, statistiniais duomenimis ir analitiniais modeliais, todėl dėstytojų kalba čia labiau orientuota į objektyvesnį, duomenimis pagrįstą argumentavimą. Kadangi informacijos pagrįstumas čia pirmiausia siejamas su duomenų pateikimu ir analize, o ne su bendru mąstymo procesu auditorijoje, dėstytojai gali būti rečiau linkę auditorijos dėmesį valdyti percepciniais ar mentaliniais veiksmažodžiais.

5.8.2 Imperatyvas

Tyrimo duomenys atskleidė ryškius imperatyvo formų vartosenos skirtumus akademinėse disciplinose. Daugiausia jų užfiksuota kalbotyros (4,47) ir komunikacijos mokslų (4,49) seminaruose. Šiose srityse imperatyvai dažniausiai pasitelkiami tiesioginei studentų veiklai inicijuoti, t. y. skatinti studentus atlikti tam tikras užduotis ar imtis konkrečių veiksmų. Tokia vartosena atskleidžia stipresnę šių disciplinų orientaciją į praktinę veiklą, kuriai būdingas aiškus struktūravimas ir iš anksto numatytų užduočių atlikimas.

Skirtingai nei kai kuriose kitose disciplinose, kalbotyros ir komunikacijos mokslų seminaruose įprastai didelę dalį seminaro veiklos sudaro studentų namų darbų tikrinimas, kūrybinių ar analitinių užduočių atsiskaitymas, pristatymų vertinimas ar aktualių reiškinių analizė. Tokiose situacijose dėstytojai turi aktyviau koordinuoti veiklą, todėl ir imperatyvų vartojimas susijęs su seminaro eigos valdymu, studentų dėmesio telkimu ar konkrečių veiksmų inicijavimu. Tai rodo ir dažniausios imperatyvo formos, užfiksuotos *VUSemCorp*. Kalbotyros seminaruose dažniau pasitelkti imperatyvai

pereikim(e) (žymint perėjimą prie kitos veiklos ar temos), *(pa)galvokit(e)* (skatinant refleksiją), *pasakykit(e)* (kviečiant atsakyti į klausimą), *(pasi)žiūrėkit(e)*, *(pasi)žiūrėkim(e)* (nukreipiant dėmesį į tam tikrą objektą ar pavyzdį), *paimkim(e)* (kviečiant nagrinėti pavyzdį), taip pat konkretūs su praktine viekla susiję vienetai: *pakartokit(e)*, *įrodykit(e)*, *paaiškinkit(e)*, *iškelkit(e)*, *naudokite(e)*, *duokit(e)*, *raskim(e)*, *paieškokim(e)* ir pan. Komunikacijos mokslų seminaruose dominuoja panašios, praktinei veiklai skirtos formos: *(pasi)žiūrėkit(e)*, *(pasi)žiūrėkim(e)*, *(pa)galvokit(e), pasakykit(e)*, *įvertinkit(e)*, *paklauskit(e)*, *darykit(e)*, *parodykit(e)*, *kalbėkit(e)*, *aptarkim(e)*. Tokiose situacijose dėstytojai kryptingai koordinuoja studentų seminaro veiklą ir skatina jų įsitraukimą, siekdami užtikrinti sklandžią užduočių eigą:

(309) ***Duokite*** *man pavyzdžių kur reikšmė. Išsiplėčia. Ir kur reikšmė susiaurėja. (kalbv2)*

(310) *Jeigu visiškas stojate nežinote sutrikote.* ***Parodykit*** *man ženklą kvieskit prieisiu iš karto pastatysiu į vėžes nedarykit prastai.* ***Darykit*** *iš karto gerai. Kad įgūdžiai formuotųsi tokie kurie jums pravers ateityje. (komm3)*

Paminėtina, kad šiose disciplinose taip pat užfiksuota keletas pavienių atvejų, kai dėstytojai vartoja imperatyvines konstrukcijas kartu su fraze *tu man* arba *jūs man*, kurios sustiprina skatinimo atspalvį ir intonacinį reikalavimą. Tokia raiška ne tik išryškina kalbėtojo intenciją, bet ir perteikia griežtesnį, labiau įpareigojantį nurodymą, kuris klausytojui palieka mažiau erdvės pasirinkimui ar atsakymo atidėliojimui (žr. PLKG 2024: 612):

(311) *Dabar jūs man* ***pasakykite*** *<studentės vardas>. Kokie žodžiai? Na bent porą pavyzdžių taip pat* ***pateikite****. Kurie priklausytų jūsų pasyviajai leksikai. (kalbv2)*

Kaip matyti, dėstytojas ne tik vartoja imperatyvo formas (*pasakykite*, *pateikite*), bet ir įterpia *jūs man*, taip sustiprindamas nurodymo toną. Ši formuluotė leidžia pabrėžti, kad nurodytas veiksmas yra būtinas ir perteikia aiškų lūkestį, kad studentė reaguos nedelsdama[85].

Mažesnis imperatyvo formų dažnis užfiksuotas literatūros (3,30), dar mažesnis – filosofijos (1,34) ir sociologijos (1,64) seminaruose. Tačiau tai nereiškia, kad šių disciplinų dėstytojai apskritai rečiau skatina studentus. Kaip

[85] Šio tipo konstrukcijos ypač įdomios tuo, kad atskleidžia, kaip dėstytojai, pasitelkdami nežymius kalbinius elementus (pavyzdžiui, įterptinę frazę *jūs man*), gali sustiprinti nurodymo toną, kartu išlaikydamas mandagų, formaliai priimtiną kalbėjimo būdą. Tokios smulkios kalbinės modifikacijos leidžia suintensyvinti skatinimą, padidinti spaudimą adresatui veikti, kartu neperžengiant korektiško bendravimo normų.

aptarta ankstesniame skyriuje (žr. 5.8.1. skyrių „Dėmesio atkreipimo žymikliai“), skatinimas šiose disciplinose yra gana dažnas, tačiau jis dažniau išreiškiamas ne imperatyvų, t. y. tiesioginių nurodymų forma, o įvairiais diskurso žymikliais (*matot, žinot*). Mažesnis poreikis imperatyviai inicijuoti veiklą atspindi ir minėtų disciplinų akademinės praktikos specifiką: seminaruose dažniau siekiama formuoti įtaigų kalbėjimą, kuris skatintų savarankišką mąstymą, o ne tiesiogiai kontroliuotų studentų veiksmus. Tai atsispindi ir žvelgiant į vartojamų imperatyvų pobūdį, kadangi literatūros ir filosofijos seminaruose dominuoja kognityvinę veiklą skatinantys veiksmažodžiai, tokie kaip *(pasi)žiūrėkit(e)* (dažniausiai į konkrečią citatą ar puslapį), *nepamirškim(e), atkreipkit(e) dėmesį*, *pagalvokit(e)*, *įsivaizduokit(e)/įsivaizduokim(e)*, *turėkit(e)/turėkim(e) omenyje*, *prisiminkit(e)/prisiminkim(e)*, *įsidėmėkit(e)*, *supraskit(e)*, *neužmirškim(e)*. Tokio tipo imperatyvai padeda struktūruoti seminaro eigą, sutelkti studentų dėmesį ir sustiprinti dėstytojo kalbos įtaigą:

(312) ***Atkreipkit*** *dėmesį į šitą. Socialinės sistemos tokią socialinio branduolio tą sąlygą naratyvui atsirasti. (litv1)*
(313) ***Nepamirškim.*** *Čia yra svarbi ta intencionalumo sąvoka <...>. (filv3)*

Panaši tendencija pastebima ir anglakalbių dėstytojų akademinėje kalboje, kur dažniausiai pasitaiko tokie imperatyvai kaip *remember*, *suppose*, *notice*, *note*, *consider*, *keep in mind*, *imagine*, *think* (Deroey, Taverniers 2012; Fernández Polo 2023). Mokslininkų manymu, šios konstrukcijos pasitelkiamos strategiškai, siekiant įtraukti auditoriją į diskursą ir sustiprinti kalbėtojo įtaigą (Hyland 2001; Deroey, Taverniers 2012). Tai, kad tokio pobūdžio mentalinę veiklą žymintys imperatyvai ypač dažni lengvųjų mokslų disciplinose, tokiose kaip filosofija ar literatūra, patvirtina Hylando (2001) įžvalgą, kad humanitariniuose moksluose kalbinės raiškos pasirinkimus dažnai lemia poreikis komunikuoti įtaigiai. Įtaigumas čia suprantamas kaip sąmoninga komunikacinė strategija, stiprinanti kalbėtojo patikimumą ir akademinį autoritetą (Hyland 2001: 221–222).

Sociologijos seminaruose, kuriuose tipiškai derinamos teorinės ir praktinės veiklos, užfiksuotas platesnis imperatyvų spektras. Dėstytojai čia vartoja tiek mentalinę veiklą žyminčius imperatyvus, skirtus dėmesiui į diskusijos turinį sutelkti (*įsivaizduokit(e)*, *turėkit(e) omenyje*, *pagalvokit(e)*), tiek ir aiškiai veiklą organizuojančius imperatyvus, būdingus praktinių užduočių kontekstui: *pateikit(e)*, *paskaitykit(e)*, *pasiūlykit(e)*, *pasižymėkit(e)*, *suraskit(e)*, *parodykit(e)*. Įprasti sociologijos dėstytojų imperatyvų vartojimo atvejai atsiskleidžia šiuose pavyzdžiuose:

(314) *Tai* ***parodykit*** *kaip neteisingai darėt. (socm1)*

(315) *Nu tarkime dabar va mes paveldim **įsivaizduokit** prasideda modernybė nuo rytojaus prasideda modernybė o mes turim Vilnių nu vat su savo tom visom nesąmonėm. (socv2)*

Politikos mokslų seminaruose taip pat fiksuotas santykinai žemas imperatyvų dažnis (1,96). Tačiau šiai disciplinai būdingas ir gerokai mažesnis kitų skatinimų dažnis, palyginti su kitomis analizuotomis sritimis. Tai leidžia daryti prielaidą, kad politikos mokslų seminaruose vyraujantis sakytinis diskursas pasižymi santūresniu dėstytojų polinkiu koordinuoti studentų veiklą. Vis dėlto skatinimo priemonių stoka šiame kontekste neturėtų būti interpretuojama kaip pasyvumas ar dėstytojo atsiribojimas nuo ugdymo proceso. Veikiau tai atspindi specifinį akademinio bendravimo modelį, kuriame studentai traktuojami kaip savarankiškai mąstantys, autonomiški dalyviai, gebantys patys sekti ir aktyviai dalyvauti diskusijoje (plg. Fernandez Polo 2023). Ši prielaida pagrindžiama ir dominuojančiomis imperatyvinėmis formomis, fiksuotomis politikos mokslų dėstytojų kalboje. Tokios formos kaip *prisiminkit(e)*, *nepamirškit(e)*, *pagalvokit(e)* dažniausiai pasitelktos tam, kad būtų priminta tai, kas studentams jau žinoma arba ką jie, dėstytojo manymu, geba savarankiškai suformuluoti, pavyzdžiui:

(316) ***Atsiminkit** kad mes ką tik kalbėjom apie tai kad apie tai kas yra ta pilietinė visuomenė ar ne? **Remkitės** iš dalies tuo tekstu **pagalvokit** pavyzdžių. (polm1)*

Tokie kalbiniai pasirinkimai leidžia manyti, kad dėstytojai pasitiki studentų žinojimu bei gebėjimu savarankiškai mąstyti, interpretuoti ir reflektuoti nagrinėjamus klausimus be nuolatinės išorinės pagalbos. Toks bendravimo stilius gali būti vertinamas kaip pasitikėjimo studentais išraiška, o ne kaip akademinio formalumo ar hierarchinės distancijos ženklas.

Imperatyvų dažnis ir pasiskirstymas dėstytojų kalboje taip pat atskleidžia, kaip įvairiose disciplinose kuriamos ir perteikiamos mokslinės žinios. Tiek šio tyrimo duomenys, tiek ankstesni akademinio diskurso tyrimai rodo, kad universitetinėje aplinkoje dėstytojai dažniau renkasi antruoju asmeniu reiškiamus imperatyvus nei paprastai mandagesnėmis laikomas daugiskaitos pirmojo asmens formas (Lee 2009; Fernandez Polo 2023). Nors gan įprasta manyti, kad antrojo asmens imperatyvas signalizuoja kalbėtojo siekį išlaikyti socialinę distanciją ir pabrėžti vaidmenų asimetriją tarp kalbėtojo ir klausytojo (Hyland 2001, 557), dėstytojų kalboje šie pasirinkimai gali priklausyti ir nuo kitų veiksnių, kaip studentų grupės dydis ir / ar santykio artumas.

Empiriniai tyrimai atskleidžia, kad antruoju asmeniu reiškiami imperatyvai dažniau pasitaiko mažesnėse studentų grupėse, kuriose emocinis

ir fizinis atstumas tarp dėstytojo ir studentų yra natūraliai mažesnis. Tokiais atvejais poreikis vartoti pozityviojo mandagumo raiškos formas (tokias kaip aprėpiamąjį *mes*, ar sušvelnintas modalinių privalėjimo veiksmažodžių formas kaip *turėtumėte*) yra mažesnis, todėl antrojo asmens imperatyvų vartosena gali būti traktuojama neutralia akademine norma (Lee 2009: 50). Ši įžvalga atitinka ir šio tyrimo rezultatus: visi analizuoti seminarai vyko nedidelėse (iki 25 studentų) grupėse, kuriose fiksuota intensyvi ir tiesioginė dėstytojo bei studentų sąveika. Tokiomis sąlygomis imperatyvai dažniau reiškiami tiesiogiai adresatą žyminčiomis daugiskaitos antrojo asmens formomis, o kai kurie dėstytojai pasirinko ir vienaskaitos antrojo asmens formas („*tu*“), taip dar labiau išryškindami gana glaudų, ne tokį hierarchišką bendravimo pobūdį:

(317) *O **parodyk** pavyzdžių kur yra ta vidinė kur jinai yra tokia nu ryškiausia? (litm1)*

Pažvelgus į santykinį įvairių imperatyvo formų vartojimo dažnį skirtingose disciplinose, matyti, kad kai kurių sričių dėstytojai, vartodami skatinamąsias konstrukcijas, dažniau renkasi aprėpiamąsias formas. Daugiskaitos pirmojo asmens imperatyvai leidžia dėstytojams pabrėžti, kad mato save ir klausytojus kaip lygiaverčius diskurso bendruomenės narius ir pateikti skatinimus švelnesne, ne tokia tiesmuka forma (Hyland 2001: 557). Tokia kalbinė raiška suponuoja ne tiek įsakymą, kiek kvietimą kartu dalyvauti bendrame pažinimo procese: veikti drauge, o ne vykdyti nurodymus. Tai leidžia kurti kur kas artimesnį, partneryste grįstą santykį tarp dėstytojo ir studentų (Fernandez Polo 2023: 11–12).

Imperatyvų vartojimas politinių mokslų dėstytojų kalboje nėra dažnas, panašiai pasirenkamos tiek *jūs* (0,99), tiek aprėpiamoji *mes* (0,97) formos, kurių santykis – beveik 1:1. Filosofijos ir literatūros disciplinose šis santykis kiek kitoks: *jūs* forma čia vidutiniškai vartojama dvigubai dažniau nei *mes*. Visiškai priešingą tendenciją matome komunikacijos moksluose: čia *jūs* forma vartojama vidutiniškai net 7 kartus rečiau nei *mes*. Šie duomenys rodo, kad kai kuriose disciplinose (pvz., politologijoje, filosofijoje, literatūroje) imperatyvų vartojimas dažniau siejamas su mandagesnėmis formomis, kurios pozicionuoja adresatą tarsi lygiavertį dėstytojui (Hyland 2001: 557), kaip tai matyti šiuose pavyzdžiuose:

(318) *Nes na **pasižiūrėkim** iš tikrųjų Vokietijos ta politika per paskutinius 30 metų gana stipriai pradėjo keistis. Mes jau kalbėjom kad Vokietija darosi imigracijos valstybė <...> (polv2)*

(319) *<...> dabar **pakalbėkim** apie. Laiką. Laikinus sutrikimus. Mums labai svarbu analizuojant tekstą naratologiškai laiko aspektai. (litm1)*

Pateiktuose dėstytojų kalbos fragmentuose matyti, kad daugiskaitos pirmojo asmens imperatyvai padeda dėstytojams ne tik palaikyti įtraukiantį, partneryste grįstą santykį su studentais bendrame pažinimo procese, bet ir išlaikyti teigiamą savo, kaip dėstytojo, įvaizdį (Hyland 2001: 557). Vartodami tokias formas, dėstytojai tarsi kviečia studentus kartu analizuoti disciplinai svarbius reiškinius, o ne siekia tiesiogiai perduoti informaciją „iš viršaus“. Tokiu būdu konstruojama dialogiška, įtrauki mokymosi atmosfera, kurioje studentai pozicionuojami kaip aktyvūs diskusijos dalyviai bendrame žinių kūrimo procese.

Pažymėtina, kad tam tikrais atvejais šios formos vartojamos net ir tada, kai pats dėstytojas neketina realiai kartu atlikti minimų veiksmų: kaip rodo nagrinėti pavyzdžiai (318–319), *pasižiūrėti* ar *pakalbėti* dažniausiai kviečiami studentai, o dėstytojas čia veikia labiau kaip veiksmų iniciatorius ir moderatorius. Tokie skatinimai mokslinėje literatūroje dar vadinami hortatyvais (angl. *hortatives*), kurie siejami su kalbėtojo intencija švelninti imperatyvui būdingą kategoriškumą bei apsaugoti savo įvaizdį (Kim, Kwon 2020: 7).

Be to, verta atkreipti dėmesį į atvejus, kai dėstytojų kalboje vartojami ne morfologiškai žymėti imperatyvai, bet esamojo laiko tiesioginės nuosakos daugiskaitos pirmojo ar antrojo asmens veiksmažodžių formos, tokios kaip *dirbam*, *žiūrit*, *pradedam*. Nors šie atvejai yra palyginti reti, tipinė jų funkcija yra artima imperatyvui, nes jie reiškia tiesioginį paraginimą ar nurodymą veikti (Balkevičius 1963: 59). *VUSemCorp* duomenimis, dėstytojų kalboje šie elementai įprastai įterpiami spontaniškai, reaguojant į situaciją, ir padeda greitai inicijuoti veiklą:

(320) *Na.* ***dirbam*** *smegenim* ***dirbam dirbam****. (kalbv3)*
(321) ***Žiūrit*** *į mane* ***žiūrit*** *tada aš bandau dar kartą perskaityt. Kaip aš daryčiau. (komv2)*

Nors gramatiniu požiūriu šie skatinimai nėra tikrieji imperatyvai (jiems nebūdinga įprasta, iš bendraties kylanti forma), jų funkcionavimas yra artimas imperatyvui. (320) galima pastebėti, kad *dirbam* pasižymi stipria skatinimo intencija, kuri dar labiau sustiprinama kartojimu. Aprėpiamoji forma čia taip pat perteikia kolektyvinę atsakomybę už veiksmą, nes dėstytojas kviečia visą auditoriją nedelsiant įsitraukti į atliekamos užduoties atlikimą. Kitas atvejis (321) parodo, kaip veiksmažodis *žiūrit* funkcionuoja kaip momentinis, švelniai drausminantis paskatinimas atkreipti dėmesį į dėstytojo bandymą performuluoti studentės parengtos viešosios kalbos fragmentą. Nors gramatiniu požiūriu tai yra tiesioginės nuosakos forma, šiame kontekste ji

įgyja skatinimo funkciją: siekiama paskatinti studentus veikti čia ir dabar. Šie atvejai atspindi kalbinį dėstytojų lankstumą akademinės sąveikos kontekste: dėstytojai, siekdami paveikti auditoriją, renkasi ne tik „grynąsias“ imperatyvo formas, bet ir artimas joms konstrukcijas, kurios leidžia subtiliau ar natūraliau perteikti nurodymą. Be to, tokių tiesioginės nuosakos esamojo laiko formų pavartojimas iš esmės sukuria įspūdį, kad veikla jau vyksta, o ne tik yra inicijuojama. Tai gali stiprinti studentų įtraukimą į seminaro veiklą.

Verta atkreipti dėmesį, kad dėstytojų vartojamos imperatyvo formos atlieka ne tik sakytiniam akademiniam diskursui būdingas pragmatines funkcijas, tokias kaip veiksmo inicijavimas, dėmesio atkreipimas ar argumentų išryškinimas. Kai kuriais atvejais jos įgauna ir kur kas subtilesnių, nors retų, tačiau dėstytojo ir studentų sąveikai reikšmingų funkcijų. Viena iš tokių – imperatyvų vartojimas auditorijai drausminti, arba vadinamieji *drausminamieji skatinimai* (angl. *disciplinary directives*) (He, 2000). Šie kalbiniai vienetai tirtoje dėstytojų kalboje dažniausiai įterpiami epizodiškai, komentarų forma, spontaniškai reaguojant į situacinį kontekstą auditorijoje. Šie imperatyvai atlieka ne tik elgesio korekcijos funkciją, bet ir prisideda prie seminaro tvarkos palaikymo bei akademinio tono išlaikymo, kaip tai matyti šiuos pavyzdžiuose:

(322) *Ar diafora labai abejoju. Manau kad ne. Nors daug kas rašė diafora. <studentai juokiasi>* ***baikime*** *tuos juokus ir tuščius oponavimus. Katachrezė ir dar tai yra numanoma replika toks dalykas. (kalbv3)*

(323) *Aišku dabar dabar pasižiūrėjus. <studentai kalba> dabar* ***nekelkit*** *turgaus šiaip tai jau. Taip.* ***Nekelkit*** *turgaus* ***nedūsaukit*** *gyvenimas gražus. Internete dabar ieškau čia jums vakar labai atsitiktinai radau nuorodą. (kalbm3)*

Imperatyvas *baikime* (322) funkcionuoja kaip sušvelninta aprėpiamoji forma, implikuojanti kolektyvinį dalyvavimą. Tokiu būdu ne tik išreiškiamas noras nutraukti pašalinę veiklą, bet ir išlaikomas bendradarbiavimu grindžiamas santykis su studentais. Kitu atveju, „*nekelkit turgaus, nedūsaukit, gyvenimas gražus*“ (323), dėstytojos pasakymas įgauna gana žaismingą, šiek tiek ironišką toną. *Nekelkit, nedūsaukit* ženklina ribą tarp seminaro turinio ir pašalinio šurmulio, tačiau kartu padeda išsklaidyti įtampą auditorijoje. Tokie pasakymai atskleidžia dėstytojos pastangas reaguoti į seminaro emocinį foną ir šmaikščiai, bet veiksmingai jį sureguliuoti. Apibendrinant matyti, kad drausminamieji imperatyvai atlieka reikšmingą pragmatinę funkciją, prisidedančią prie seminaro ritmo, struktūros ir tarpasmenio santykio palaikymo. Jų vartosena atskleidžia spontanišką dėstytojų kalbą ir gebėjimą operatyviai reaguoti į auditorijos dinamiką, išlaikant autoriteto ir dialogiškumo pusiausvyrą. Šie atvejai rodo, kad net ir pavieniai skatinimų

pavartojimų atvejai gali būti strategiškai svarbūs sąveikaujant akademinėje aplinkoje, formuojant bendrą komunikacinį kontekstą ir dėstytojo santykį su studentais.

Taip pat verta atkreipti dėmesį į dar vieną reikšmingą imperatyvų vartosenos aspektą, t. y. jų pasitelkimą formuojant studentų vertybines nuostatas. Ši imperatyvų vartosena peržengia informacijos perdavimo ribas ir tampa priemone, kuria dėstytojai puoselėja disciplinos kultūrą bei orientuoja studentus į tam tikras akademines ir profesines vertybes:

(324) *Visada **gerbkit** savo gyvenime žmonės kurie turi atlikti tam tikrus tyrimus tyrimais mes remiamės tada kažką kažkas yra tobulinama <...> iš esmės yra labai svarbu kad vyksta tyrimai ir. Mes galime juos paremti ar prisidėti prie jų. (komv3)*

Imperatyvu „gerbkit“ studentai raginami puoselėti pagarbą tyrėjams ir mokslininkams. Toks skatinimas nėra tiesiogiai susijęs su konkrečiu dalyko turiniu, tačiau atlieka svarbią auklėjamąją funkciją: jis supažindina su tam tikra profesine etika ir skatina studentus į mokslinį darbą žvelgti ne tik kaip į techninį procesą, bet kaip į vertingą veiklą, reikalaujančią pripažinimo.

Be to, dėstytojų kalboje imperatyvai gali įgyti patariamojo, gyvenimiško pobūdžio toną, siekiant neformaliai perteikti asmeninę dėstytojo patirtį ir išreikšti rūpestį studentų gerove, pavyzdžiui:

(325) *Oi ne ne ne **neimkit** akademinių. <...> geriau jau su nagais. **Prišliaužkit** iki tos pabaigos. Tikrai tikrai būsite daug laimingesni. **Patikėkit** manim. <...> **Negalvokite** apie akademines ne ne. (kalbm1)*

Skatinimai *prišliaužkit*, *patikėkit, negalvokite* atskleidžia ne vien norą patarti ar įspėti, bet ir dėstytojos rūpestį studentais. Emocinį kalbos toną sustiprina tam tikrų pabrėžiamųjų elementų kartojimas („*ne ne ne*“, „*tikrai tikrai*“) bei metafora („*su nagais prišliaužkit*“), kuri ne tik pažymi intensyvų emocinį santykį su auditorija, bet ir kuria įtaigią, emociškai nuspalvintą atmosferą.

Taigi, akivaizdu, kad imperatyvai dėstytojų kalboje atlieka kur kas daugiau nei vien instrukcijų ar nurodymų perteikimo funkciją. Jie laikytini multifunkcionalia kalbine priemone, padedančia palaikyti ryšį su auditorija, kuriant tarpusavio bendradarbiavimu grįstą sąveiką, drausminant, teikiant patarimus ar net formuojant nuostatas. Kaip buvo galima matyti, skatinimais dėstytojai tam tikrais atvejais pozicionuoja save ne vien kaip žinių pateikėjus, bet ir kaip autoritetus, mentorius ar net rūpestingas globėjo figūras. Toks savęs pozicionavimas leidžia perteikti ne tik akademines žinias, bet ir tam tikrą gyvenimo filosofiją, dažnai grindžiamą asmenine patirtimi, vertybiniais

įsitikinimais ir siekiu studentams perduoti daugiau nei tik dalykinę informaciją. Šiuo požiūriu imperatyvai gali būti laikomi svarbia dėstytojo ir studentų sąveikos dalimi, nes jie padeda užmegzti ir palaikyti ryšį, reguliuoti auditorijos elgesį, išreikšti rūpestį bei daryti poveikį studentų mąstysenai ar požiūriui.

5.8.3 Svarbos žymikliai

Svarbos žymikliai – konstrukcijos, akcentuojančios tam tikrų veiksmų atlikimo būtinybę ar svarbą bei teiginių reikšmingumą (pvz., *reikia suprasti*, *reikėtų atkreipti dėmesį*, *svarbu suvokti* ir pan.), sudaro 16 % visų tekstyne identifikuotų skatinimo atvejų, o jų normalizuotas dažnis siekia vidutiniškai 2 pavartojimus 1000 žodžių imčiai. Dažniausiai pasitaiko konstrukcijos su beasmeniu būtinybės veiksmažodžiu *reikia*[86], kurios sudaro beveik pusę šios grupės vartosenos atvejų (47 %). Rečiau pasitaiko kiek švelnesnės[87] tariamosios nuosakos konstrukcijos su *reikėtų* (30 %) bei veiksmų atlikimo svarbą tiesiogiai išryškinančios konstrukcijos su *svarbu* (16 %). Likę atvejai – konstrukcijos su *verta*, *reiktų*, *svarbiausia*, *derėtų* – užfiksuoti tik pavieniui. Vis dėlto šie duomenys leidžia suprasti, kad dėstytojai renkasi skirtingo stiprumo raiškos priemones: nuo griežtų, pareigą išreiškiančių (*„reikia“*) iki švelnesnių, rekomendacinių (*„reikėtų“*, *„verta“*), o tai atskleidžia ir tam tikrą gebėjimą išlaikyti pusiausvyrą tarp autoriteto ir dialogiškumo seminarų metu.

Pažymėtina, kad dėstytojų sakytinėje kalboje nebuvo užfiksuota konstrukcijų su reikiamybės dalyviais, kurie būdingi lietuvių rašytinei akademinei kalbai (pvz., *akcentuotina*, *pastebėtina*, *pažymėtina*, *atkreiptinas dėmesys* ir pan.) (žr. Šinkūnienė 2014; Mingaudaitė 2024). Tai rodo, jog tokios konstrukcijos yra būdingos formalesniam, rašytiniam akademinės kalbos diskursui ir nėra natūraliai integruojamos į sakytinį akademinį diskursą.

Svarbos žymikliai vartojami visose tirtose disciplinose panašiu dažniu: vidutinis normalizuotas dažnis siekia apie 2 pavartojimus 1000 žodžių imčiai. Vis dėlto ryškesnis šių konstrukcijų intensyvumas fiksuotas sociologijos

[86] Atliekant tyrimą turėta omenyje, kad ne visi *reikia* + bendratis atvejai priskirtini svarbos žymiklių kategorijai. Štai, pavyzdžiui, *reikia manyti* perteikia netikrumo, o ne privalėjimo ar reikiamybės reikšmę, todėl atlieka pozicijos švelninimo funkciją (Šinkūnienė 2011, 136–137). Tokie *reikia manyti* ir panašūs atvejai dėstytojų kalboje neužfiksuoti.

[87] Tariamosios nuosakos formų *reikėtų*, *vertėtų*, *derėtų* vartosena rodo kalbėtojo pastangą švelninti pateiktą reikalavimą ir išvengti pernelyg tiesioginio, kategoriško skatinimo (Šinkūnienė 2011: 84).

(2,65) ir literatūros (2,21) dėstytojų kalboje. Šiek tiek rečiau jie vartoti politikos mokslų (1,96), kalbotyros (1,95) ir komunikacijos mokslų (1,84) seminaruose, o mažiausias dažnis užfiksuotas filosofijoje (1,74).

Svarbos žymiklių pasiskirstymas bei jų atliekamos pragmatinės funkcijos leidžia atskleisti disciplinai būdingas kalbines praktikas sakytiniame akademiniame diskurse. Šie žymikliai ne tik struktūruoja kalbėjimą, bet ir padeda dėstytojui išryškinti tai, kas konkrečiame kontekste laikoma vertinga ar būtina studentų supratimui.

Ypač įdomus yra literatūros seminarų atvejis, kur svarbos žymikliai vartojami ne tik dažniausiai, bet ir plačiausiu funkciniu spektru. Šioje disciplinoje jie padeda atkreipti studentų dėmesį į esminius analizuojamų tekstų aspektus (326), pabrėžti reikšmingus interpretacijos momentus (327), išryškinti argumentų svarumą (328) ir sustiprinti dėstytojo kalbos įtaigumą. Tai itin aiškiai matyti ir tipiškose pavartojimo konstrukcijose: svarbos žymikliai dažniausiai derinti su veiksmažodžiais, apibūdinančiais mąstymo, interpretacijos ar refleksijos veiksmus, tokiais kaip *reikia atkreipti dėmesį*, *suprasti*, *suvokti*, *(pa)galvoti*. Tokie deriniai padeda dėstytojams ne tik struktūruoti teksto analizę, bet ir formuoti studentų požiūrį į tai, kokie elementai literatūriniame tekste vertinami kaip konceptualiai svarbūs:

(326) *Čia **reikia atkreipti dėmesį** į tą metaforą (litv1).*
(327) *Idealybę čia **reikia suprasti** ne kaip idealą va tokia romantine prasme o idealybė ta prasme kad jinai nesutampa su ta konkretybe per kurią jinai reiškiasi. (litm3)*
(328) *Taip čia **reikia sutikti** su tuo kad <romano viekėjo vardas>. Nors ir nebilys čia yra tam tikra šališkumo dozė kurią autorius pasinaudoja romane nes iš tiesų <...> (litv3)*

Be to, jie vartojami studentams orientuoti seminarų diskusijose, pastabomss apie analitinius ar metodologinius užduočių aspektus struktūruoti, konstruktyviam grįžtamajam ryšiui studentų atliekamų darbų atžvilgiu teikti bei požiūriui į vertybinius disciplinos principus formuoti, pvz.:

(329) *Neišgryninta mintis tai vis taip aplinkui sukate tai ją **reikėtų** dabar jau **konceptualizuoti** ir **gryninti** (litm2)*
(330) *<...> jums patiems **reikia atrasti** autentišką santykį kad jūs galėtumėt sudomint mus jūs turit patys susidomėt ar ne? Tai **reikia pasistengt** tokį hermeneutinį ryšį **užmegst** dialogą ar ne? Su tuo autoriumi. **Mėgint** jį kamantinėt tol kol jis pasirodo jums įdomus **atrasti** klausimų kurie rakintų tą tau autorių ar ne? **Kelt** tuos klausimus ir hermeneutinė prieiga yra klausimų kėlimas klausimų formulavimas. (litv2)*

Sociologijos ir kalbotyros dėstytojų kalboje aptariami žymikliai itin dažnai vartoti siekiant pabrėžti nagrinėjamų reiškinių svarbą, o kartu – kaip priemonė diskursui struktūruoti, ypač tais atvejais, kai seminaruose vyksta teorinių sąvokų ar požiūrių aptarimas. Pavyzdžiui, toliau pateikiamame pavyzdyje *reikėtų žinoti* įrėmina mintį kaip svarbią žinių dalį, kurios studentai neturėtų praleisti:

(330) *Tai ką jums **reikėtų žinoti** kad. Azija dar prognozuojama <...> kažkiek augs ar ne? Gyventojų skaičius bet jis po to stabilizuosis ir pradės netgi mažėti. (socv2)*

Kaip matyti, svarbos žymikliai padeda dėstytojui ne tik pristatyti svarbias teorines žinias, bet ir valdyti studentų dėmesį bei palaikyti nuoseklų akademinio kalbėjimo ritmą.

Pažymėtina, kad sociologijos ir kalbotyros seminaruose svarbos žymikliai ne tik dažnesni nei kitose disciplinose, bet ir sistemingai pasitelkiami esminiams analizės aspektams akcentuoti, ypač susijusiems su duomenų interpretavimu, tyrimų planavimu ar metodologinių sprendimų pagrindimu. Tai, kad svarbos žymikliai sociologijos ir kalbotyros seminaruose dažnai vartoti metodologinio pobūdžio diskusijose, atsispindi ir tipiškiausiose konstrukcijose: jie dažniausiai pasitelkti kartu su veiksmažodžiais, nusakančiais skirtingus tyrimo proceso etapus, tokius kaip *pagalvoti, pasitelkti*, *pasirinkti*, *nusistatyti*, *apsibrėžti*, *identifikuoti*, *išsiaiškinti*, *išanalizuoti*, *įvertinti*, *užfiksuoti*, *parodyti*. Šiose disciplinose jie tampa organiška dėstymo dalimi, padedančia ugdyti metodiškai orientuotą studentų mąstymą, kaip tai matyti šiuose pavyzdžiuose:

(331) *Čia visą laiką **reikia pagalvoti** ar jums užtenka pasakyti taip ar ne? Ar geriau yra kažkaip tai abstrakčiau pagalvoti kad galbūt kalba yra ne tik ar ar taip ar ne. O galbūt kalba ir apie tai kaip? (kalbm1)*

(332) *Jeigu tai kiekybinis tyrimas tai **parodyt svarbu** tendenciją. Na tai vis tiek **reikėtų pasirinkt** na kažkokį jau dažniau teisėjų nagrinėjamus sprendimus kuriuose jie susiduria su vat įvairiom gal situacijom ar ne? (socv2)*

Akivaizdu, kad sociologijos ir kalbotyros seminaruose svarbos žymikliai vartojami ne tik tam, kad būtų tiesiogiai nurodoma, ką reikėtų daryti ar ko vengti, bet ir kaip priemonė savarankiškam mąstymui bei metodologiniam sąmoningumui skatinti. Pavyzdžiui, pasitelkdama *„reikia pagalvoti“* dėstytoja kviečia studentę mąstyti konceptualiai, peržengiant binarinio atsakymo („taip“ ar „ne“) ribas. Kitame pavyzdyje žodžių junginiai *„svarbu parodyti“* ir *„reikėtų pasirinkti“* veikia kaip sušvelnintos, rekomendacinio pobūdžio nuorodos, kuriomis studentė skatinama atsižvelgti į duomenų

atrankos pagrįstumą. Taigi, galima teigti, kad minėtos kalbinės priemonės ne tik padeda dėstytojui išlaikyti dialoginį toną, bet ir ugdo atsakomybę, kritinį požiūrį bei savarankišką sprendimų priėmimą analitinėse situacijose.

Tokia pedagoginė ir kalbinė praktika ypač ryški būtent sociologijos ir kalbotyros seminaruose, o kitų disciplinų kontekste ji pastebima gerokai rečiau. Tai iš dalies gali būti siejama su pačių disciplinų orientacija: sociologijos ir kalbotyros disciplinos glaudžiai susijusios su empirinių duomenų analize ir metodologiniais sprendimais, todėl dėstytojai šiose srityse dažniau pabrėžia ne tik turinio, bet ir empirinių tyrimų planavimo ir vykdymo principų svarbą.

Taip pat akcentuotina, kad sociologijos disciplinai būdingas ne tik didžiausias svarbos žymiklių pavartojimo skaičius, bet ir ryškiausia jų formų įvairovė. Kitaip nei kitose disciplinose, čia užfiksuoti ne tik įprasti žodžių junginiai su *reikia*, *reikėtų*, *reiktų*, *svarbu*, *svarbiausia*, *verta*, bet ir rečiausiai pasitaikantis, itin švelnios rekomendacijos pobūdį turintis veiksmažodis *derėtų*, kuris perteikia reikiamybę netiesiogiai, išlaikant mandagų toną ir paliekant studentams tam tikrą pasirinkimo laisvę.

Be to, sociologija vienintelė disciplina, kurioje švelnesnės tariamosios nuosakos formos *reikėtų* ir *reiktų* vartojamos kur kas dažniau nei kategoriškesnis *reikia*. Vidutiniškai jos pasitaiko du kartus dažniau, o tai gali rodyti ne atsitiktinį stilistinį pasirinkimą, bet tam tikrą sąmoningą kalbinę strategiją. Tai leidžia daryti prielaidą, kad sociologijos dėstytojai sąmoningai renkasi ne tokius įpareigojančius, švelnesnius skatinimus, kurie leidžia išlaikyti dialogišką toną, inicijuoti savarankišką sprendimų priėmimą bei gerbti analitinę studentų autonomiją. Tai atitinka ir bendresnę sociologijos disciplinos orientaciją į interpretaciją, kritinę analizę bei argumentuotą pasirinkimų pagrindimą, kur svarbu ne tik, ką studentai daro, bet ir kaip jie grindžia savo metodologinius sprendimus.

Kaip ir literatūroje, politikos moksluose ir filosofijoje svarbos žymikliai dažniausiai orientuoti į studentų dėmesio nukreipimą, diskurso struktūravimą bei tam tikrų teiginių ar idėjų išryškinimą. Tai atsispindi ir dažniausiai vartojamose konstrukcijose su svarbos žymikliais, kuriose dažni veiksmažodžiai, susiję su teksto ar idėjų supratimu, konceptualizavimu ir interpretavimu, tokie kaip *atkreipti dėmesį*, *reikia suvokti*, *suprasti*, *sučiuopti* (mentaline „suprasti“ prasme), *žinoti*. Šiose disciplinose įprastai svarbos žymikliai padeda dėstytojams ne tik struktūruoti turinį, bet ir aiškiai nurodyti, į kuriuos analizės aspektus studentai turėtų atkreipti ypatingą dėmesį:

(333) *Ir čia **svarbu atkreipti dėmesį** į dvi tradicines per ilgą laiką susiformavusias tas varomąsias jėgas <...> (polv3)*

(334) *Čia apšvietos projektas. Daugiau būtent jį **reikia suvokti** kaip tokia apšvietos projekto tąsą <...> (film1)*

Konstrukcija *svarbu atkreipti dėmesį* (333) studentai skatinami sutelkti dėmesį į fundamentalius, istoriškai susiformavusius reiškinius, svarbius tolesnei diskusijai. Žodžių junginys *reikia suvokti* (334) padeda nukreipti studentus į konkrečią interpretacinę apšvietos projekto kryptį. Pastarajame pavyzdyje itin aiškiai atsiskleidžia svarbos žymiklio vaidmuo stiprinant kalbinę įtaigą, nes *„reikia suvokti“* suponuoja, kad dėstytojo siūloma interpretacija nėra tik viena iš galimų požiūrių, bet laikytina teisinga, pagrįsta ir vertinga. Tokia vartosena padeda sustiprinti dėstytojo teiginių autoritetą: ji tarsi ištrina ribą tarp asmeninės nuomonės ir disciplinos bendruomenės, kuriai dėstytojas atstovauja, pozicijos, taip sudarydama įspūdį, kad vertinimas yra objektyvus ir neginčytinas (Deroey 2015: 57–58). Taigi, svarbos žymikliai čia veikia ne tik kaip priemonės esminiams aspektams akcentuoti, bet ir subjektyviai interpretacijai ar nuomonei įtvirtinti bei studentų supratimui apie tai, kaip tam tikri reiškiniai ar tekstai turėtų būti interpretuojami disciplinos kontekste, formuoti.

Panašiai kaip ir literatūros seminaruose, politikos mokslų dėstytojų kalboje svarbos žymikliai pasitelkti ne tik diskusijai struktūruoti ar analizės akcentams išskirti, bet ir tam tikroms vertybinėms nuostatoms perteikti (šiuo atveju susijusioms su pilietiškumo samprata ir aktyviu visuomeniniu įsitraukimu), pavyzdžiui:

(335) *Ir ir tai yra viena iš tokių priežasčių kodėl kodėl mums **svarbu** ir patiems karts nuo karto **reflektuoti** ir **bandyt pasvajoti** apie Lietuvą. Bet kita vertus tai yra labai **svarbu** ir. Ir kad **jaustume** tą. Nežinau. Poreikį kažkokį norą įgyvendinti ir vat man atrodo dėl to yra **svarbu pradėti** įvardinant tas problemas kurios mums trukdo. (polv1)*

Kaip matyti, svarbos žymikliais dėstytojas įtvirtina tam tikrą vertybinę poziciją kaip pageidautiną ar net būtiną. Tokiu būdu dėstytojas formuoja normatyvinį orientyrą, kuriuo kviečiama remtis apmąstant Lietuvos raidą, studentų ir platesnės visuomenės pilietines pareigas ar pokyčius. Svarbos žymikliai šiame kontekste perteikia dėstytojo, ne tik kaip akademinio turinio pateikėjo, bet ir kaip pilietiškumo ugdytojo, siekiančio skatinti studentų mąstymą apie save kaip atsakingus visuomenės narius, poziciją.

Komunikacijos disciplinos seminaruose svarbos žymikliai (ypač junginiai su *reikia*) dažniausiai vartoti grįžtamojo ryšio kontekste, kai dėstytojai kritiškai vertina studentų pasakymus ar atliktus darbus. Tokiose situacijose jie atlieka ne tik korekcinę, bet ir ugdomąją funkciją, padėdami išryškinti aspektus, į kuriuos studentams būtina atkreipti dėmesį ne tik kaip

seminaro dalyviams, bet ir kaip būsimiems viešosios komunikacijos specialistams. Tai atskleidžia ir tipiškiausios šių žymiklių vartosenos konstrukcijos: svarbos žymikliai dažniausiai vartoti su veiksmažodžiais, nusakančiais praktinius ir metodologinius veiksmus, susijusius su tekstų rengimu, duomenų rinkimu ar pristatymu, tokiais kaip *atsižvelgti, parašyti, pristatyti, surinkti* ir kt. Tokie deriniai pabrėžia ne tik kuriamo turinio tikslumo, bet ir profesinių vertybių bei elgesio standartų svarbą:

(336) *Ir čia va toks faktiniai netikslumai kurie į kuriuos irgi* ***reikia*** *labai* ***atsižvelgti*** *darbe. Čia yra faktinis netikslumas matote kur? <...> Į juos juos* ***reikėtų atsižvelgti****. Kad jų nebūtų. (komm2)*

(337) ***Reikia būti*** *tik labai* ***dėmesingiems*** *labai* ***kruopštiems*** *<...>* ***labai profesionaliems*** *<...>. (komv3)*

Kaip matyti, išryškinti skatinimai (pvz., *reikėtų atsižvelgti, reikia būti dėmesingiems*) perteikia aiškius komunikacijos mokslų disciplinai būdingus vertybinius ir profesinius standartus, kuriuos studentai turėtų įsisąmoninti kaip disciplinos atstovai. Tam tikrais atvejais pasirenkamas ir švelnesnis, tariamosios nuosakos variantas *reikėtų*, kuris tarsi palieka šiek tiek daugiau erdvės studentų sprendimui, tačiau vis tiek perteikia būtinumą laikytis akademinio tikslumo (žr. 336).

Vis dėlto dominuojanti forma *reikia*, taip pat ir kitų skatinimo priemonių vartosena[88] leidžia daryti prielaidą, kad komunikacijos mokslų disciplinos dėstytojai kalboje ryškiausiai pozicionuoja save kaip ekspertus, turinčius aiškų žinojimo autoritetą studentų atžvilgiu. Kitaip nei kitose disciplinose, kur skatinimo raiška dažniau grindžiama bendradarbiavimu ir studentų įtraukimu į diskusiją, komunikacijos mokslų seminaruose kur kas mažiau dėmesio skiriama pagalbai studentams suprasti svarbiausius analizės aspektus ar dalyvauti bendrame pažinimo procese. Labiau vyrauja kalbinės strategijos, nukreiptos į kritiką, vertinimą ir nurodymus, ką studentams *reikia* daryti, kad galėtų sėkmingai įsitvirtinti kaip būsimi disciplinos atstovai.

Tokį kalbinį dėstytojų pasirinkimą galimai lemia ir pačių seminarų struktūra: komunikacijos mokslų seminaruose įprastai atliekamos praktinio pobūdžio užduotys (pvz., studentų parengtų viešųjų kalbų skaitymas, straipsnių maketų analizė, pristatymų repeticijos ar pasiruošimas tyrimams, pavyzdžiui, interviu rengimui), kurios savaime suponuoja vertinimą, taisymą bei orientavimą į rezultatą. Galima manyti, kad dėl to dėstytojų kalba yra

[88] Čia turima omenyje komunikacijos dėstytojų kalboje užfiksuotos imperatyvo formos, vartojamos kartu su įvardžiu *jūs*, menkas aprėpiamųjų *mes* formų dažnis, ir, kaip bus matyti toliau, vienas iš intensyviausių prievolę žyminčio veiksmažodžio *turėti* vartojimas.

labiau orientuota į korekciją, profesinių standartų įtvirtinimą ir iš anksto apibrėžtų darbo kokybės kriterijų komunikavimą.

5.8.4 Modaliniai veiksmažodžiai

Dėstytojų kalboje šiai skatinimo grupei priskirtos tik konstrukcijos su veiksmažodžiu *turėti*. *Privalėti* formos, perteikiančios kiek kategoriškesnę, griežtesnę privalėjimo reikšmę (Šinkūnienė 2011: 94), dėstytojų kalboje neužfiksuotos. Tai iš esmės skiria sakytinę dėstytojų kalbą nuo rašytinio akademinio lietuvių diskurso, kuriame *privalėti* formos yra tipiškai vartojamos (žr. Šinkūnienė 2011). Šis skirtumas leidžia manyti, kad dėstytojai, sąveikaudami su studentais, sąmoningai ar nesąmoningai vengia griežtų, imperatyvaus tono konstrukcijų, vietoje jų rinkdamiesi švelnesnes, lankstesnes privalėjimo ar būtinybės reikšmes perteikiančias formas. Tokia tendencija atspindi galimą norą išlaikyti pagarbų bendravimo toną. Šią nuostatą iš dalies patvirtina ir sušvelnintų tariamosios nuosakos *turėti* formų vartojimas: jos sudarė 16 % visų *turėti* atvejų, pavartotų skatinimo funkcijai atlikti. Tai rodo, kad net ir skatindami studentus veikti, dėstytojai dažnai pasirenka mažiau įpareigojančias kalbines priemones, kurios gali būti efektyvesnės palaikant konstruktyvų dialogą akademinėje aplinkoje.

Skatinimai, išreikšti *turėti* formų konstrukcijomis, dažniausiai pavartoti kalbotyros (1,59) ir komunikacijos mokslų (1,25) seminaruose. Šie duomenys atliepia anksčiau aptartas įžvalgas apie skatinimo priemonių vartoseną dėstytojų kalboje. Būtent šių disciplinų seminaruose dažniausiai vyrauja praktinių užduočių atlikimas bei metodologinis dėstymas, orientuotas į konkrečių tyrimų planavimo, vykdymo, analizės ir taikymo gebėjimų ugdymą.

Pavyzdžiui, komunikacijos mokslų seminaruose studentai įprastai atlieka įvairias užduotis, susijusias su viešosios komunikacijos analize, medijų turinio rengimu, maketavimu bei informacijos sklaidos strategijų taikymu. Kalbotyros seminaruose studentai praktiškai taiko lingvistinius tyrimų metodus analizuodami kalbos garsų sistemą, žodžių ir sakinių sandarą, kalbos vartosenos ypatumus bei kalbinių duomenų interpretavimą. Tokio pobūdžio užsiėmimuose dėstytojai dažniau nei kitose disciplinose linkę pateikti aiškius, konkrečius nurodymus, ką ir kaip studentai turėtų atlikti, todėl natūralu, kad dažniau pasitelkiamos konstrukcijos su veiksmažodžiu *turėti*, kurios tiesiogiai nukreiptos į veiklos būtinybę ir pareigybę. Tai atskleidžia ir dažniausiai šių dėstytojų kalboje vartotų konstrukcijų su veiksmažodžiu *turėti* pobūdis: dažniau nei kitose disciplinose, čia *turėti* vartotas konstrukcijose su

konkrečius veiksmus žyminčiais veiksmažodžiais, tokiais kaip *skaityti*, *daryti*, *nustatyti*, *paskaičiuoti, pasirinkti, tikrinti, žiūrėti, išsiaiškinti*, *įsigilinti, nuspręsti*, pavyzdžiui:

(338) *Mes **turim nustatyti** koks buvo paskutinis darybos žingsnis. (kalbm2)*
(339) *<...> bažnyčia atskirta nuo valstybės tada jūs **turite žiūrėti** bažnyčios įstatymą jeigu jūs norite eiti į ligoninę jūs **turite pasižiūrėti** ką leidžia su medicina susiję įstatymai. (komv3)*

Kaip matyti, *turėti* konstrukcijomis išreikšti skatinimai (*turim nustatyti*, *turite (pasi)žiūrėti*) aiškiai atskleidžia dėstytojų siekį nukreipti studentus į disciplinai būdingų metodikų įsisavinimą ir taikymą. Šis siekis realizuojamas pateikiant konkrečius pavyzdžius ar situacijas, kurios įprastai būna hipotetinės. Neabejotina, kad tokia *turėti* konstrukcijų vartosena gali padėti studentams gilinti kompetencijas, reikalingas jiems, kaip srities ekspertams.

Panaši minėta *turėti*, kaip skatinimo priemonės, vartosena aptikta ir kitose disciplinose, kadangi ji atspindi gana tipišką dėstytojo vaidmenį – teikti studentams nurodymus, grįžtamąjį ryšį ar kritiką. Vis dėlto *turėti*, kaip skatinimo priemonės, intensyvumas kitose disciplinose yra žymiai mažesnis tiek vartojimo dažnio, tiek gramatinių formų suponuojamo įpareigojimo laipsnio požiūriu. Pavyzdžiui, pastebima, kad literatūros (panašiai kaip ir filosofijos, sociologijos bei politikos mokslų) dėstytojai žymėdami pareigybę *turėti* formomis dažniau renkasi aprėpiamąsias formas, ypač kalbėdami apie studentų pareigas ar akademinius reikalavimus:

(340) *Visą laiką seni bus šiek tiek pranašesni akademinėje srityje už jaunimą ir jums viskas dar prieš akis. Mes **turim gerbt** jaunų balsą bet. Gerai. Aš tau sakysiu pastabas kad jūs irgi darytumėte išvadas ir visa kita. Mes **turim mokytis** pranešimus rengt ar ne? (litv2)*

Šiame pavyzdyje pirmasis *turim* yra gana dviprasmiškas: atsižvelgiant į anksčiau pavartotą *jūs*, tikėtina, kad *turim* čia nereiškia studentų, o greičiau nurodo dėstytoją ir jo kolegas – kitus akademinės bendruomenės narius. Priešingai, *turim* konstrukcija „*turim mokytis“* yra aprėpiamoji: gramatinė forma leidžia manyti, kad kalbama apie dėstytoją ir studentus, tačiau iš konteksto akivaizdu, kad dėstytojas neturi omenyje savęs, – tai studentams reikia mokytis rengti pranešimus, o ne dėstytojui, turinčiam ilgametės dėstymo ir mokslinės veiklos patirties. Šiuo atveju *turim* veikia kaip priemonė įpareigojimui švelninti. Dėstytojas simboliškai įtraukia save į studentų grupę, sudarydamas įspūdį, kad atsakomybė yra dalijama, o ne vienašališkai

primetama iš viršaus, ir tokiu būdu iš esmės mažina formalią distanciją tarp dėstytojo ir studentų (Fernández Polo 2023, 12).

Kitose disciplinose *turėti* konstrukcijos, kaip skatinimai, vartotos rečiau, ir kiek kitomis pragmatinėmis funkcijomis. Štai, pavyzdžiui, literatūroje ir filosofijoje, politikos moksluose itin ryški *turėti* vartosena, sietina su studentų orientavimu, t. y. jų mąstymo, aptariamų reiškinių interpretavimo ar diskusijos nukreipimu tam tikra kryptimi. Ši funkcija ryškiai atsiskleidžia vartojant žodžių junginius su *turėti*: dažniausiai fiksuotos konstrukcijos, kuriose aprėpiamosios formos *turim(e)* ir *turėtum(e)* vartotos su tokiais mentalinę veiklą reiškiančiais veiksmažodžiais kaip *galvoti, suprasti, suvokti, žinoti, išsiaiškinti*:

(341) *Jeigu mes norim suprasti kaip žmogus rašo analus tai **turim klausti** o kaip visgi jisai turėjo suprasti tikrovę kad jisai rašytų analus tokią forma. (litm3)*
(342) *Čia jau **turim galvot** prieš antrąjį pasaulinį karą jau studentai jūsų pirmtakai galėjo susipažinti su tais gabalais ir su Sarbievijaus kūryba šiek tiek ir ir metraščiais. (litv2)*
(343) *Tai ta prasme atsakant į klausimą ar Lietuva gali būti supervalstybe? Mes turbūt **turėtume sakyti** kad matyt ne ji negali išpildyti visų šitų dalykų <...>(polv1)*

Skirtingų *turėti* formų vartojimo dažnis ir tipai įvairiose disciplinose atskleidžia ne tik pragmatinius kalbėtojo pozicijos niuansus, bet ir disciplinoms būdingus akademinės sąveikos modelius: nuo švelnesnių, netiesioginių skatinimo formų iki tiesioginės, autoritetingos prievolės raiškos (žr. Hyland 2002b; Deroey 2015; Fernandez Polo 2023). Įdomu pastebėti, kad tam tikrose disciplinose dėstytojai itin dažnai renkasi aprėpiamąsias formas su veiksmažodžiu *turėti* bei jo tariamosios nuosakos formas. Pavyzdžiui, tokios aprėpiamosios formos kaip *turime*, *turėsime*, *turėtume*, *turėtumėm* filosofijos dėstytojų kalboje sudaro net 68 %, o politikos mokslų – 75 % visų *turėti* formų, vartojamų skatinimams reikšti šiose atskirose disciplinose. Atsižvelgiant į šiuos duomenis ir į tai, kad apskritai *turėti* formos skatinimams perteikti vartojamos gana retai, galima daryti išvadą, kad šių disciplinų dėstytojai linkę vengti griežtų, tiesioginių pareigų ar prievolių primetimo studentams. Vietoje to, jie renkasi švelnesnes skatinimo priemones (plg. Fernandez Polo 2023).

Panaši tendencija pastebima ir sociologijos dėstytojų kalboje. Nors aprėpiamųjų *turėti* formų dažnis čia yra menkas (13 %), net 75 % visų pavartotų *turėti* formų sudaro beasmenės konstrukcijos, pasižyminčios neutralesne kalbėtojo pozicija. Nedidelis bendras *turėti* formų vartojimo dažnis ir polinkis rinktis beasmenę *turėti* raišką, leidžia manyti, kad ir

sociologijos dėstytojai vengia tiesioginio kreipimosi į studentus dėl veiksmų, kuriuos jie *turi* atlikti, arba požiūrio, kurį jie *turėtų* taikyti interpretuodami dalyko turinį.

Visiškai priešinga tendencija fiksuota literatūros ir komunikacijos mokslų disciplinose, kur skatinimams reikšti dažniau nei kitos formos pavartotos *turėti* konstrukcijos, išreikštos antruoju asmeniu. Literatūroje jos sudaro 48 %, o komunikacijos mokslų dėstytojų kalboje – net 52 %[89]. Pažymėtina, kad beveik visais atvejais šios formos vartotos tiesioginės nuosakos forma *turite*. Antruoju asmeniu žymimos *turėti* formos, ypač nesušvelnintos tiesioginės nuosakos konstrukcijos, pasižymi tiesioginiu reikalavimu studentams atlikti nurodytus veiksmus. Jos taip pat pabrėžia dėstytojo turimų žinių pranašumą, sustiprindamos jo, kaip žinių šaltinio ir disciplinos eksperto, autoritetą (Hyland 2002b: 228). Pragmatiniu požiūriu tai kuria labiau vienakryptę sąveiką, kurioje dėstytojas perteikia informaciją, o studentas ją priima ir įgyvendina nurodymus (Fernandez Polo 2023; Lee 2009). Tikėtina, kad būtent dėl to antrojo asmens *turėti* formos *VUSemCorp* buvo gan retos. Vietoje jų tirti dėstytojai tipiškai labiau linkę vartoti aprėpiamąsias formas arba sušvelnintas tariamosios nuosakos konstrukcijas (Fernandez Polo 2023: 12).

Kalbotyros dėstytojų kalbai taip pat būdinga antrojo asmens *turėti* forma (32 %). Kita vertus, šioje disciplinoje gana reikšminga ir aprėpiamųjų *turėti* formų vartosena (34 %), taip pat beasmenės konstrukcijos (pvz., *turi būti*) (25 %). Toks *turėti* formų pasiskirstymas rodo, kad kalbotyros dėstytojai geba laviruoti tarp skirtingų raiškos strategijų: nuo tiesioginius nurodymus studentams suponuojančių formų iki sušvelnintų aprėpiamųjų ar kalbėtojo pozicijos atžvilgiu neutralių beasmenių konstrukcijų. Pastarosios perteikia ne tokią kategorišką dėstytojo poziciją. Tai leidžia manyti, kad kalbotyros disciplinai būdingas tam tikras retorinis lankstumas, atsiskleidžiantis skatinimą perteikiančiomis *turėti* formomis. Kadangi kalbotyros seminaruose daug dėmesio skiriama praktinėms veikloms, taip pat tyrimų metodologijos gryninimui ir taikymui, dažnesnis antrojo asmens *turėti* formų vartojimas tiesiogiai sąveikaujant su studentais veikiausiai susijęs su funkciniu jų efektyvumu: tokios formos leidžia nurodymus praktinėse veiklose perteikti greitai, aiškiai ir konkrečiai.

[89] Literatūros dėstytojai renkasi ir aprėpiamąsias formas (31 %), ir beasmenes konstrukcijas (17 %), o komunikacijos mokslų dėstytojai aprėpiamųjų formų nevartoja visiškai; likusios *turėti* konstrukcijos, perteikiančios skatinimus, išreikštos beasmenėmis formomis (48 %).

5.2.8 Klausimai

Iš viso tekstyne *VUSemCorp* identifikuoti ir pagal jų atliekamą pragmatinę funkciją išanalizuoti 6007 klausimai. Tekstyno duomenys atskleidžia reikšmingus skirtumus tiek skirtingų disciplinų dėstytojų vartojamų klausimų bendro dažnio, tiek skirtingų klausimų tipų paplitimo humanitariniuose ir socialiniuose moksluose atžvilgiu. Siekiant įvertinti šiuos skirtumus, 31 lentelėje pateikiami absoliutūs ir normalizuoti identifikuotų klausimų pavartojimo dažniai, leidžiantys geriau suprasti klausimų pasiskirstymą įvairiose disciplinose.

31 lentelė. *Klausimų absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

Klausimo tipas	**HUMANITARINIAI MOKSLAI**			**SOCIALINIAI MOKSLAI**		
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**
Pritarimą iššaukiantys klausimai	446 (39%)	561 (43%)	275 (29%)	366 (30%)	275 (33%)	217 (37%)
Supratimą tikrinantys klausimai	217 (19%)	218 (17%)	240 (25%)	172 (14%)	114 (14%)	80 (14%)
Atsakymą iššaukiantys klausimai	103 (9%)	137 (11%)	160 (17%)	183 (15%)	195 (23%)	57 (10%)
Analitinį mąstymą skatinantys klausimai	126 (11%)	57 (4%)	34 (4%)	46 (4%)	115 (14%)	69 (12%)
Patvirtinimo ir patikslinimo prašantys klausimai	57 (5%)	34 (3%)	103 (11%)	108 (9%)	23 (3%)	114 (20%)
Esminę informaciją pabrėžiantys klausimai	92 (8%)	80 (6%)	57 (6%)	115 (10%)	69 (8%)	12 (2%)
Seminaro valdymo klausimai	69 (6%)	114 (9%)	46 (5%)	119 (10%)	11 (1%)	7 (1%)
Studentų dėmesingumą palaikantys klausimai	34 (3%)	92 (7%)	34 (4%)	93 (8%)	33 (4%)	28 (5%)
Iš viso:	**1144 (100%)**	**1293 (100%)**	**949 (100%)**	**1202 (100%)**	**835 (100%)**	**584 (100%)**

Tekstyno duomenys rodo, kad humanitarinių ir socialinių mokslų dėstytojų kalboje dažniausiai vartoti **pritarimą inicijuojantys** klausimai, kuriais

įprastai siekiama įtraukti studentus į diskusiją ir paskatinti juos pritarti dėstytojo išsakytiems teiginiams (Tsui 1992:107). Tokie klausimai taip pat atlieka aiškią nukreipiamąją funkciją, padedančią studentams įtvirtinti informaciją ir interpretuoti nagrinėjamą medžiagą tam tikra, dėstytojo nurodoma linkme:

(344) *Vaikystėje tas ta ta būsena tokia labai stipri kai žiūri nežinau kodėl vaikystėje dėl to kad šiaip galbūt viskas labai gyva* ***ane?*** *Ir be to šiaip na žmogus mažas dar yra ir jam šulinys ten praktiškai kažkaip taip viskas labai. Ir ta tokia gelmė matai kaip ten na tiesiog tokia kaip bedugnė kažkokia* ***ar ne?*** *Yra. Ir ir tai ir gąsdina bet kartu ir labai įdomu ir ir tarsi kažkur. Traukia. (film2)*

(345) *Ten yra gi tas nuostabus eilėraštis kaip visi ten tie gyvūnėliai ateina ten yra nuostabus eilėraštis* ***ne?*** *Ir tokia parodija ir ironija viso to to pasaulio* ***ne?*** *To žmogiško pasaulio kas gelbstisi kaip gelbstisi kaip vyksta ta puota maro metu* ***ne?*** *Tvano metu visi visi ten smaginasi ir ten tipažai tokie išryškėja ten teatras (litm2)*

Šiuose pavyzdžiuose *„ane?“*, *„ar ne?“, „ne?“* atlieka kelias svarbias funkcijas. Viena vertus, jie padeda kurti ryšį su studentais, skatindami juos aktyviai pritarti ar apmąstyti dėstomas mintis. Kita vertus, šie klausimai atlieka svarbų mąstymo krypties formavimo vaidmenį, padedantį studentams ne tik įsitraukti į diskusiją, bet ir suvokti nagrinėjamą turinį iš tam tikros teorinės ar argumentacinės perspektyvos. Tokiu būdu dėstytojai ne tik palaiko akademinį dialogą, bet ir skatina studentus sutelkti dėmesį į esminius analizės aspektus, formuluodami savo kalbą taip, kad diskusija natūraliai vestų į tam tikrą išvadą.

Svarbu paminėti, kad pritarimą inicijuojantys klausimai veikia ne tik diskusijos eigą, bet ir dėstytojo bei studentų tarpasmenio santykio dinamiką (Thompson 1998; Tsui 1992; Chang 2012). Kaip pažymi Thompson (1998), vartodamas tokius klausimus kalbėtojas laikinai atsitraukia nuo aukštesnės, su žinių perteikimu siejamos galios pozicijos ir pereina į lygesnį santykį su auditorija, nes prašo jos patvirtinti savo vertinimą. Vis dėlto toks tariamas lygiavertiškumas gali būti tik dalinis, nes studentai gali jausti spaudimą pritarti dėstytojo pozicijai, ypač kai kalbama apie kontraversiškus teiginius; dėl to ši strategija gali kelti grėsmę adresato veidui (angl. *face-threatening*) (Thompson 1998; Chang 2012). Tsui (1992: 107). Be to, pabrėžiama, kad tokie klausimai atlieka nukreipiamąją funkciją: jie implikuoja, jog pateikiamas teiginys yra savaime suprantamas, todėl gali kreipti diskusiją pageidaujama linkme. Nors seminaro kontekste tai gali padėti struktūruoti abstrakčių idėjų interpretaciją, kartu tokia strategija gali riboti dialogiškumą ir mažinti alternatyvių pozicijų raiškos galimybę (ibid.).

Dėl nukreipiamosios ir interakciją struktūruojančios funkcijos pritarimą inicijuojantys klausimai sudaro didžiausią dalį visų klausimų disciplinose, kuriose svarbus kritinis interpretavimas ir konceptualus mąstymas, pavyzdžiui, literatūroje (43 %) ir filosofijoje (39 %). Tai leidžia manyti, kad būtent šiose srityse pritarimą inicijuojantys klausimai gali būti ypač naudingi, nes jie ne tik palaiko akademinį dialogą, bet ir padeda nukreipti analizę produktyvia linkme, suteikiant studentams aiškesnius orientyrus diskusijai bei užtikrinant sklandesnę seminarų eigą. Tačiau kartu galima kelti klausimą, ar dažnas jų vartojimas visada sudaro erdvę platesnei argumentų įvairovei, ar tam tikrais atvejais, kaip pastebi Tsui (1992: 107), gali net siaurinti diskusijos lauką, jei studentai suvokia, kad nuo dėstytojo numatytos interpretacijos nukrypti nereikėtų.

Kitas vienas dažniausių tirtų dėstytojų kalboje pasitaikančių klausimų tipų yra **supratimą tikrinantys klausimai**. Pagrindinis jų tikslas yra įvertinti, ar studentai tinkamai suvokia pateikiamą informaciją, bei padėti identifikuoti galimas mokymosi spragas (Thompson 1998; Querol-Julian 2008; Chang 2012 ir kt.). Tokie klausimai atlieka esminį vaidmenį sąveikaujant akademinėje aplinkoje, nes dažnesnis jų vartojimas rodo dėstytojų pastangas užtikrinti, kad studentai ne tik girdėtų pateikiamą medžiagą, bet ir ją suprastų, gebėtų su ja dirbti bei taikyti praktiškai ar teoriškai analizuodami. Chang (2012: 106) pažymi, kad šių klausimų vartojimas liudija dėstytojų susirūpinimą studentų dalyko suvokimu, o kadangi supratimas yra būtina sąlyga tolesnei analizei ir kritiniam mąstymui, aptariami klausimai laikomi vienu iš esminių dėstytojų kalbos elementų (Chang 2012: 109).

Supratimą tikrinantys klausimai dažniausiai pasitaiko humanitarinių mokslų seminaruose – kalbotyros (25 %), filosofijos (19 %) ir literatūros (17 %), kur studentams svarbu ne tik įsisavinti teorinius pagrindus, bet ir gebėti juos tinkamai interpretuoti bei taikyti analizuojant sudėtingas temas ir reiškinius. Pavyzdžiui, kalbotyros seminaruose, kur nagrinėjami su kalbos analize susiję principai, sąvokos ir metodai, dėstytojai šiuos klausimus dažnai vartoja siekdami įsitikinti, kad studentai ne tik supranta teorines sąvokas, bet ir geba jas taikyti praktiškai, pavyzdžiui, analizuodami konkrečius kalbinius reiškinius, tokius kaip fonologiniai dėsningumai:

(346) *Nu mes matom minimalioji pora **taip?** Skiriasi šitais dviem garsais. Ir fonemos. Nu galim lietuvių kalboj paieškot. Lietuvių kalboj V ir B yra fonemos nes pavyzdžiui. Vedu bedu. Dar sugalvojau varė ir barė. **Suprantam ar ne?** Tvarka. toliau judam. (kalbv1)*

Šiame pavyzdyje supratimą tikrinantys klausimai *„Suprantam ar ne?“* ir *„Taip?“* padeda dėstytojui ne tik įsitikinti, ar studentai atpažįsta minimaliąsias poras, bet ir ar supranta jų reikšmę kalbinei analizei. Tokiu būdu šie klausimai ne tik išlaiko studentų dėmesį, bet ir skatina aktyvų dalyvavimą mokymosi procese.

Aukščiau pateiktas dėstytojo kalbos fragmentas (žr. 346) iliustruoja dar vieną įdomią supratimą tikrinančių klausimų vartosenos tendenciją, kurią mini Dafouz Milne ir Sánchez García (2013: 138–139). Mokslininkų teigimu, tokiais klausimais dėstytojai ne tik siekia užtikrinti, kad studentai suvoktų pateikiamą informaciją, bet ir pastelkia juos kaip priemonę seminaro eigai struktūruoti (ibid.). Kitaip tariant, patikrinę studentų supratimą, dėstytojai leidžia sau sklandžiai pereiti prie kito seminaro etapo ar temos. Tai aiškiai matyti pavyzdyje: pasiteiravęs, ar studentai suprato pateiktą informaciją, dėstytojas pažymi perėjimą prie kito diskurso segmento (*„Tvarka. Judam toliau.“*).

Svarbu pažymėti, kad dažnesnis šių klausimų vartojimas kalbotyros seminaruose gali būti susijęs ir su šiai disciplinai būdinga itin didele orientacija į teorinės medžiagos perdavimą, kuri atsiskleidžia turinio / teorijos fazei dominuojant šios disciplinos seminarų diskurso struktūroje (žr. 5.1 skyrių). Kadangi kalbotyroje didelė dalis seminarų skiriama tam, kad studentai įsisavintų sudėtingas lingvistines sąvokas ir metodologijas, natūralu, kad supratimą tikrinantys klausimai tampa esmine priemone siekiant užtikrinti, kad studentai ne tik išklausė, bet ir tinkamai įsisavino pateiktą medžiagą.

Filosofijos seminaruose, kuriuose nagrinėjamos itin sudėtingos teorinės, loginės ir argumentacinės struktūros, supratimą tikrinantys klausimai dažnai atlieka dar platesnę funkciją. Šioje disciplinoje jie pasitelkiami ne tiek siekiant patikrinti, ar studentas suprato medžiagą, kiek išsiaiškinti, kaip jis ją suprato. Kadangi filosofinė analizė reikalauja ne tik pažinti pagrindinius tekstus, bet ir suvokti loginę jų sąrangą bei argumentų seką, dėstytojai dažnai pasitelkia šiuos klausimus padėdami studentams susisteminti neretai konceptualiai sudėtingą teorinį pagrindą, apibrėžti diskusijos ribas ir argumentuoti savo poziciją:

(347) ***O ką reiškia tas specifinis žinojimas?*** <…> ***Kaip supratot*** <*studentės vardas*> ***ką*** <*analizuojamo teksto autoriaus pavardė*> ***turi omenyje?*** (filv1)

Šiame pavyzdyje klausimai „*ką čia turit omenyje*?“, „*kaip supratot*?“ ne tik skatina studentę aiškiau artikuliuoti savo supratimą, bet ir padeda plėtoti diskusiją, suteikiant jai kryptingumo. Kitaip nei kitose disciplinose, filosofijos

seminaruose supratimą tikrinantys klausimai dažnai pasitelkiami ne tiek siekiant gauti vienareikšmišką atsakymą, o skatinant studentus argumentuoti savo supratimą ir tyrinėti galimas interpretacijas.

Panašiai kalbamo tipo klausimai vartojami ir literatūros seminaruose, kur studentai neretai analizuoja sudėtingus literatūrinių tekstų aspektus. Panašiai kaip filosofijos, literatūros dėstytojai dažnai siekia ne tik įsitikinti, ar studentai suprato tekstą, bet ir paskatinti juos plėtoti savo interpretacijas, argumentuoti pasirinktą aiškinimą ir reflektuoti apie skirtingų perspektyvų pagrįstumą:

(348) *Ir jis čia turiu omeny <analizuojamo teksto autoriaus pavardė> nori tarsi sureikšminti kažkaip tai aptarti tokį būdą. Kalbėti bet tikrus įvykius kai tai cituoju dabar <cituoja> <...>* ***Kaip jūs suprantat šitą? Ar aišku daug maž tas tas toks teiginys? Kas čia turima omeny?*** *(litv1)*

Taigi, kiekybiniai duomenys patvirtina, kad kalbotyros, filosofijos ir literatūros disciplinų dėstytojai seminarų metu dažniau tikrina, kaip studentai supranta ir interpretuoja aptariamus dalykus. Tai nestebina, nes supratimą tikrinantys klausimai atlieka daugialypę funkciją: jie neapsiriboja vien žinių patikra, bet ir struktūruoja diskusiją, palaiko akademinį dialogą ir suteikia pagrindą tolesniems studentų pasisakymams. Šių klausimų vartojimas leidžia dėstytojams ne tik patikrinti, ar studentai suprato teorines sąvokas ir argumentus, bet ir nukreipti tolesnį jų svarstymą, prašyti patikslinti ar išplėtoti pateiktas interpretacijas. Tokiu būdu seminarai tampa ne pasyvaus informacijos perdavimo, o aktyvaus kritinio mąstymo erdve, kurioje studentai ne tik įsisavina teorinius pagrindus, bet ir mokosi juos argumentuotai pritaikyti akademiniuose kontekstuose.

Viena iš dažnesnių humanitarinių ir socialinių mokslų dėstytojų vartojamų klausimų kategorijų – **atsakymą inicijuojantys klausimai**, kuriais siekiama tiesiogiai paskatinti studentus pateikti su kurso turiniu susijusią informaciją (Chang 2012: 106). Tyrimai rodo, kad šie klausimai yra vieni dažniausiai vartojamų tiek anglų kalbą kaip gimtąją vartojančių dėstytojų (Querol-Julian 2008; Chang 2012), tiek suomių, italų ir ispanų dėstytojų, dėstančių anglų kalba (Dafouz Milne, Sánchez García 2013; Fortanet-Gómez, Ruiz-Madrid 2014; Johnson, Picciuolo 2020). Šie klausimai išsiskiria tuo, kad dėstytojai itin aiškiai signalizuoja laukiantys studentų atsako. Tai gali žymėti, pavyzdžiui, išlaikoma pauzė, suteikiant studentams laiko atsakymui suformuluoti, klausimo pakartojimas ar performulavimas, o kartais pateikiami ir papildomi klausimai, tiesiogiai orientuoti į studentus (pvz., *„Kas gali pasakyti?“* (žr. 349)). Jie ne tik palaiko dėstytojo ir studentų sąveiką, bet ir

struktūruoja seminaro eigą, sudarydami sąlygas studentų pasisakymams ir praktiniam įgytų žinių taikymui seminaro metu.

VUSemCorp duomenys rodo, kad atsakymą inicijuojantys klausimai dėstytojų kalboje iš tiesų atlieka pamatinę funkciją, nes didžioji dalis jų sulaukia studentų atsako. Kai kuriais atvejais, jei studentai iš karto neatsako, dėstytojas gali pateikti papildomą komentarą ar užuominą, padedančią susiaurinti atsakymo paieškos lauką. Pavyzdžiui, toliau teikiamame fragmente galima matyti, kad dėstytojas pateikia klausimą, o, nesulaukęs greito atsakymo, nurodo, į kokį kontekstą reikėtų atsižvelgti ieškant tinkamo atsakymo:

(349) **Dėstytoja*:*** *Jeigu aš rašau kažką, tai rodo mano domėjimąsi politika, kad aš žinau savo interesus.* ***Tai kodėl tai yra ne nepilietiška?*** <laukia atsakymo> *Čia reikia į Italijos kontekstą žiūrėti, tenai jie paaiškina.* <laukia atsakymo> ***Kas gali pasakyti?***
Studentė: *Citata. „Abi grupės tam tikra prasme dalyvauja politikai“. Tai čia tie kurie pasirenka tuos preferencinius balsus ir kurie ne. Tai „kas juos skiria yra ne tiek dalyvavimo kiekybė bet kokybė“. Tai gal visgi su tais preferencinis balsais galbūt yra mažesnė kokybė.*
Dėstytoja: *Visiškai teisingai.*

(polm1)

Šis pavyzdys puikiai iliustruoja, kad atsakymą iššaukiantis klausimas sulaukia studentės atsako, kuris toliau įtraukiamas į plėtojamą seminaro diskusiją.

Analizuojant duomenis pastebėta ir kita aiški tendencija: neretai dėstytojai užduoda kelis klausimus iš karto, skatindami išsamesnę diskusiją ir pateikdami studentams platesnį interpretacijos lauką. Kartais tokiais atvejais dėstytojai perfrazuoja vienus klausimus kitais, taip užtikrindami, kad studentai supranta, kokios informacijos iš jų tikimasi:

(350) **Dėstytojas**: ***Ar jus įtikina ta vizija? Ir jeigu neįtikina tai kodėl neįtikina? Kas blogai su*** *<teksto autoriaus pavardė>* ***yra?*** *<laukia atsakymo> Atidariau dėžę. <studentai juokiasi> atgal viską.* ***Gerai na kas blogai su šita vizija?***

Studentė: *Nu jis imperialistas tiesiog yra. Jisai jisai tikina „Ukraina mūsų“ kas didin‘t age well arba blogai subrendo. Kad Baltarusija mūsų. Nu čia toks. Čia toks cringe'as.*

(polv1)

Analizuojamame pavyzdyje matyti dažnai dėstytojų pasitelkiama strategija: dėstytojas užduoda kelis klausimus iš eilės ir perfrazuoja ankstesnius, siekdamas aiškiai signalizuoti, kad tikisi kritinio studentų vertinimo analizuojamo teksto bei jame pateiktos nepriklausomos Lietuvos vizijos

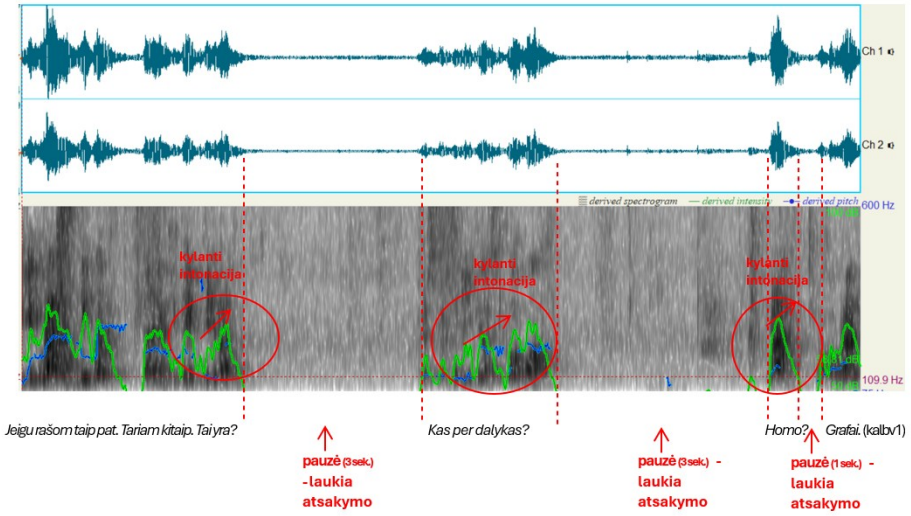
atžvilgiu. Iš pradžių dėstytojas suformuluoja bendrą klausimą: *„Ar jus įtikina ta vizija? Ir jeigu neįtikina, tai kodėl neįtikina?“* – taip skatindamas studentus išreikšti savo poziciją. Tačiau nesulaukęs atsako, jis konkretizuoja klausimą, nukreipdamas dėmesį į teksto autorių ir jo idėjas: *„Kas blogai su* <teksto autoriaus pavardė> *yra?“*. Šis klausimas ne tik siaurina analizės lauką, bet ir skatina studentus įvardyti konkrečius probleminius aspektus, susijusius su konkretaus autoriaus požiūriu. Paskui dėstytojas dar kartą perfrazuoja ir supaprastina klausimą: *„Gerai, na kas blogai su šita vizija?“*. Galima daryti prielaidą, kad tokiu būdu jis siekia užtikrinti, kad studentai aiškiai suprastų, kokios informacijos iš jų tikimasi, – ne tik asmeninės reakcijos, bet ir argumentuoto požiūrio į nagrinėjamo teksto idėjas.

Tokia strategija nustatoma ir anglakalbių dėstytojų retorikoje (Querol-Julian 2008). Ji padeda kryptingai plėtoti diskusiją ir sukuria interaktyvią mokymosi aplinką, kurioje studentai jaučiasi skatinami ne tik pareikšti savo nuomonę, bet ir ją pagrįsti. Studentės atsakymas (*„Nu jis imperialistas tiesiog yra. Jisai tikina „Ukraina mūsų“ kas didn‘t age well...“*) rodo, kad pateikta klausimų struktūra paskatino ją reflektuoti apie teksto aktualumą ir problematiką platesniame istoriniame bei politiniame kontekste. Taigi, iš pateikto pavyzdžio matyti, kaip nuosekliai struktūruoti klausimai gali padėti studentams ne tik geriau suprasti nagrinėjamą temą, bet ir ugdyti kritinio mąstymo įgūdžius, skatinant reflektuoti, argumentuoti bei kontekstualizuoti analizuojamą medžiagą.

Be įprastų klausimų formų, dėstytojai kartais pasitelkia ir strategiškai neužbaigtus klausimus (angl. *incomplete questions*) – tai neužbaigti pasakymai, po kurių seka pauzė, kviečianti adresatą užbaigti mintį (žr. Querol-Julian 2008; Chang 2012). Nors šių klausimų pavartojimas *VUSemCorp* (~ 0,2 %) ir apskritai dėstytojų kalboje yra retas (plg. Chang 2012), jie išsiskiria sintaksine forma ir svarbiu vaidmeniu kuriant sąveiką su adresatu ir formuojant teorines studentų žinias. Šis specifinis klausimų tipas skatina aktyvų studentų įsitraukimą į mokymosi procesą, nes verčia juos ne tik pasyviai priimti informaciją, bet ir savarankiškai formuluoti atsakymus. Be to, neužbaigtų klausimų vartojimas gali būti veiksminga priemonė dėstytojui patikrinti, ar studentai aktyviai seka seminaro eigą ir geba atkurti teorinę informaciją.

Analizuojant seminarų medžiagą pastebėta, kad, jei studentai neužbaigia minčių, dėstytojai dažnai pakartotinai pateikia aiškų signalą – kylančią intonaciją, rodančią, kad laukiama studentų atsakymo. Ši tendencija aiškiai atsiskleidžia toliau pateiktame kalbotyros dėstytojo kalbos fragmente (žr. 3 paveikslas). Jame pastebimos dėstytojo išlaikomos ilgos pauzės ir kylanti

intonacija, žyminčios, kad jis užduoda klausimus, į kuriuos tikisi studentų atsako. Taip pat matyti, kad nesulaukus atsakymo, studentai toliau skatinami užbaigti pasakymus papildomais klausimais ar užuominomis, taip pat žymimais kylančia intonacija. Šie prozodiniai elementai iliustruojami paveiksle, kuriame pateikta dėstytojo kalbos fragmento intonacijos analizė.



3 paveikslas. *Dėstytojo (kalbv2) kalbos fragmento intonacijos analizė*

Kaip matyti iš šio pavyzdžio, dėstytojas siekia, kad studentai savarankiškai užbaigtų jo pasakymus („*tai yra*“, „*homo*“), pažymėtus kylančia intonacija ir strategiškai išlaikomomis pauzėmis (~3 sekundes). Kadangi nė vienas studentas neatsako, dėstytojas papildomu klausimu („*kas per dalykas*?“) tiesiogiai nurodo, kad laukia studentų atsako. Šį klausimą jis taip pat išryškina kylančia intonacija ir po jo išlaikoma ~3 sekundžių pauze. Galiausiai, nesulaukęs norimo atsakymo, dėstytojas pateikia užuominą, tačiau sąmoningai neatskleidžia viso atsakymo, o pateikia tik pirmąją jo dalį („*homo*-“), taip siekdamas paskatinti studentus patiems užbaigti mintį. Šį lūkestį taip pat paryškina kylanti intonacija. Vis dėlto, kai ir vėl studentai neatsako, dėstytojas pateikia visą teisingą atsakymą („*homografai*“), užbaigdamas jį paskutine žodžio dalimi („*-grafai*“).

Toks neužbaigtų pasakymų pateikimas atsakymui inicijuoti yra laikoma tipine dėstytojų kalbine strategija, būdinga ne tik lietuvių dėstytojų, bet ir anglakalbių sakytiniam akademiniam diskursui (Querol-Julian 2008; Chang 2012). Šių klausimų pavartojimas beveik be išimčių fiksuojamas tik

kalbotyros seminaruose, kur tokiais klausimais įprastai skatinama studentus atkurti teorinę medžiagą.

Analizė atskleidė, kad bendrai atsakymą inicijuojantys klausimai dažniausiai vartojami kalbotyros ir politikos mokslų dėstytojų kalboje. Šie klausimai ypač reikšmingi skatinant studentus įsisavinti teorinę medžiagą ir ugdyti analitinį mąstymą. Kalbotyros seminaruose jie atlieka esminį vaidmenį, nes daug dėmesio skiriama teorinei informacijai įsisavinti. Tai patvirtina ir faktas, kad teorinė / turinio fazė yra dominuojanti kalbotyros dėstytojų kalboje (žr. 5.1.1 skyrių), o atsakymą inicijuojantys klausimai padeda užtikrinti, kad studentai ne tik pasyviai priima informaciją, bet ir aktyviai įsitraukia į jos analizę. Kaip matyti iš pateiktų pavyzdžių, dėstytojai dažnai formuluoja ne vieną, o kelis nuosekliai detalizuotus klausimus, kurie padeda studentams aiškiau suprasti, kokio atsakymo iš jų tikimasi.

Politikos mokslų seminaruose tokio tipo klausimai atlieka kiek kitokią funkciją: jie ne tiek vartoti skatinant atkartoti teorinę medžiagą, kiek padedant studentams formuoti kritinį požiūrį į aptariamus reiškinius (žr. 350). Dėl šios priežasties papildomi klausimai tame pačiame kontekste yra ypač dažni, nes leidžia dėstytojams ne tik konkretinti savo lūkesčius, bet ir aiškiai parodyti, kad atsakymo tikimasi iš studentų, bet jis nebus pateiktas paties dėstytojo. Tokia strategija yra itin svarbi politikos mokslų disciplinoje, kur studentų gebėjimas savarankiškai analizuoti, argumentuoti ir kritiškai vertinti nagrinėjamus klausimus yra viena iš pagrindinių ugdomų kompetencijų.

Patvirtinimo ir patikslinimo klausimai atlieka aiškiai apibrėžtą funkciją – jais siekiama užtikrinti, kad komunikacija tarp dėstytojo ir studentų būtų sklandi ir abipusiai suprantama. Šie klausimai yra ypač svarbūs diskurso dalyvių sąveikai bei tinkamam seminaro temos suvokimui (Dafouz Milne, Sánchez García 2013: 132). Nors labiau monologinių universiteto seminarų tyrimai rodo, kad šių klausimų vartojimas humanitariniuose ir socialiniuose moksluose yra gana retas (pvz., Chang 2012), šio tyrimo duomenys atskleidžia, kad interaktyviuose seminaruose, kur tarp dėstytojo ir studentų vyksta aktyvus dialogas, patvirtinimo / patikslinimo klausimai atlieka esminį vaidmenį užtikrinant sklandžią akademinę diskusiją. Dėl šios priežasties, ši kalbinė strategija laikytina svarbia visose tirtose disciplinose.

Kaip matyti toliau pateiktame pavyzdyje, patvirtinimo / patikslinimo klausimai padeda išgryninti studentų mintis ir užtikrinti bendrą supratimą tarp diskurso dalyvių:

(351) **Studentė*:*** *Čia <...> kai tarkim sako kad eina kažkur o tai ilgiau užtrunka negu nurodo aplinka ir panašiai?*

Dėstytojas: ***Ir čia turite omeny kaip sugretinimas? Kaip tai būtų realiai?*** *Ar ar ne? Paaiškinkit nevisai suprantu.*
Studentė: *Kalbam apie realų pasaulį kad tipo nuėjo nuo vieno miesto iki kito per tam tikrą laiką nors per tą laiką neįmanoma nueiti. Tai kažkas tokio?*
Dėstytojas: *Ai supratau čia reiškia kaip mes turėtume grožinę literatūrą ir tikrintume pagal realius fizinius kažkokius tai dėsnius* ***ar ne?***

(litv1)

Pavyzdyje (351) aiškiai matomas svarbus patvirtinimo / patikslinimo klausimų vaidmuo sakytiniame akademiniame diskurse. Dėstytojas juos pasitelkia tam, kad įsitikintų, jog tinkamai supranta studentės mintį, ir kartu skatintų ją tiksliau suformuluoti atsakymą. Tai ne tik padeda išvengti galimų nesusipratimų, bet ir skatina studentus geriau apmąstyti savo teiginius bei tiksliau juos išreikšti akademiniame kontekste. Be to, paskutinis dėstytojo pasakymas (*„Ai, supratau. Čia reiškia, kaip mes turėtume grožinę literatūrą ir tikrintume pagal realius fizinius kažkokius tai dėsnius, ar ne?“*) iliustruoja, kaip šio tipo klausimai leidžia dėstytojui ne tik patvirtinti savo supratimą, bet ir struktūruoti diskusiją, perorientuojant ją aiškesne kryptimi.

Nors pagrindinis šio tyrimo tikslas – išsamiai išanalizuoti kalbines dėstytojų strategijas, taikomas sąveikaujant su studentais, minėtas pavyzdys yra įdomus tuo, kad parodo, jog patvirtinimo / patikslinimo klausimus vartoja ne tik dėstytojai, bet ir patys studentai (*„Čia mūsų vadinamos kai tarkim sako kad eina kažkur o tai ilgiau užtrunka negu nurodo aplinka ir panašiai?“, „Tai kažkas tokio?“*). Tai rodo, kad tokie klausimai atlieka svarbų vaidmenį abiejų diskurso dalyvių komunikacijoje, siekiant bendro tikslo – užtikrinti tarpusavio supratimą ir pagerinti akademinio dialogo kokybę. Taigi, akivaizdu, kad patvirtinimo / patikslinimo klausimai yra svarbi retorinė priemonė sakytiniame akademiniame diskurse, padedanti palaikyti aiškią, nuoseklią ir interaktyvią diskusiją seminarų metu.

Tyrimo duomenys atskleidžia, kad patvirtinimo / patikslinimo klausimai dažniausiai vartoti komunikacijos mokslų (20 %), kalbotyros (11 %) ir sociologijos (9 %) seminaruose. Įprastai šiose disciplinose kalbamo tipo klausimai atlieka esminį vaidmenį ne tik siekiant pagerinti tarpusavio dėstytojų ir studentų supratimą, bet ir išgryninant studentų atliekamų tyrimų metodologinius principus:

(352) ***Jūs tiktai jūs kad nu tada nedarote. Palyginimų kažkokių tai pagal tuos vyrus moteris ar ne?*** <...> ***Ten pagal studijų programą ką jūs ten darėt? Man atrodo pagal kursą ką irgi jūs darėt ar ne?*** *Tai vat ir viskas ok tas ir tas ir tas tada lieka. (komm2)*

(353) ***Studentas:*** *Tos knygos labai skirtingų stilių. Vienas toks buitinis linksmesnis. Kitas tos gana rimtas. Tai galvoju gal tas šiek tiek padėtų bet gal reiktų ir daugiau jau.*
Dėstytoja: ***Na matote jūs norite kad tos knygos atstovautų visą žanrą?***
Studentas: *Jo.*
Dėstytoja: *Tai va kur kur yra toks iššūkis. Tai vat klausimas ar tikrai tos vat dvi knygos atstovauja visą žanrą?*
(kalbm1)

(354) ***Studentė:*** *Ką daryti jeigu pavyzdžiui yra komandos narių kurie nepadarė dar grupinės diskusijos ir vėluos ją padaryti ir gali būt kad iki deadlaino nespėsim visko kartu padaryti?*
Dėstytoja: ***Jūsų grupėj yra keturi žmonės?***
Studentė: *Keturi.*
Dėstytoja: *Tai tada galit skirstytis poromis ir aptarinėti dviese.*
(socm2)

Kaip matyti, pavyzdyje (352) dėstytoja pasitelkia kelis patvirtinimo klausimus (*„Jūs tiktai jūs kad nu tada nedarote palyginimų kažkokių tai pagal tuos vyrus moteris ar ne?“*, *„Pagal studijų programą ką jūs ten darėt?“*, *„Man atrodo pagal kursą ką irgi jūs darėt ar ne?“*). Tokiu būdu ji ne tik tikslina studentų atlikto tyrimo metodologinius pasirinkimus, bet ir padeda struktūruoti diskusiją, skatindama studentus apmąstyti tyrimo ribas bei galimus alternatyvius analizės metodus (*„tai galima nebent tada būtų galbūt ieškoti kitokių įvairesnių analizavimo būdų.“*).

Antrajame pavyzdyje (353) kalbotyros seminaro metu patikslinimo klausimai vartojami diskusijoje apie literatūros analizę, siekiant padėti studentui aiškiau suformuluoti savo argumentą ir apmąstyti pasirinktų tekstų reprezentatyvumą. Studentas iš pradžių pateikia savo nuomonę apie dvi analizuojamas knygas, tačiau jo atsakymas yra fragmentiškas ir nepakankamai pagrįstas. Siekdama išgryninti studento mintį, dėstytoja užduoda klausimą (*„Na, matote, jūs norite, kad tos knygos atstovautų visą žanrą?“*), taip ne tik siekdama patvirtinimo, bet ir skatindama studentą dar kartą permąstyti savo argumentą. Šis strateginis patvirtinimo / patikslinimo klausimo pavartojimas leidžia dėstytojai išryškinti galimą probleminį aspektą: ar tikrai dvi pasirinktos knygos gali būti laikomos viso žanro reprezentacija, o tai padeda struktūruoti diskusiją ir nukreipti studentą išsamesnio metodinių pasirinkimų vertinimo link.

Kitame pavyzdyje (354) sociologijos seminaro metu studentė pati inicijuoja klausimą, siekdama patikslinti atliekamo atsiskaitymo vykdymo sąlygas bei išsiaiškinti, kaip jų grupė galėtų efektyviai įgyvendinti užduotį. Šis klausimas rodo ne tik studentės siekį išspręsti organizacinę problemą, bet ir jos pastangas užtikrinti, kad grupės darbas atitiktų akademinius reikalavimus.

Dėstytoja į studentės klausimą reaguoja struktūruotai: pirmiausia užduoda patikslinimo klausimą (*„Jūsų grupėj yra keturi žmonės?“*), taip tikslindama situacijos kontekstą ir įsitikindama, ar turi visą reikalingą informaciją prieš pateikdama sprendimą. Tik gavusi studentės patvirtinimą (*„keturi“*), ji pasiūlo konkretų sprendimo būdą (*„Tai tada galit skirstytis poromis ir aptarinėti dviese.“*). Šis fragmentas iliustruoja, kaip patikslinimo klausimai pasitelkiami ne tik diskusijos metu, bet ir praktinėse seminaro organizavimo dalyse. Jie leidžia dėstytojams užtikrinti, kad studentai aiškiai supranta užduoties vykdymo sąlygas ir reikalavimus, taip pat skatina studentus savarankiškai spręsti iškilusias problemas, vadovaujantis logiška argumentacija ir akademiniais principais.

Filosofijos, literatūros ir politinių mokslų seminaruose patvirtinimo / patikslinimo klausimai pavartoti kur kas rečiau nei kitose disciplinose. Be to, jų funkcija skiriasi: šiuose seminaruose jie dažniausiai pasitelkiami siekiant įsitikinti, ar dėstytojas teisingai supranta studentų mintis interpretuojant tekstus. Šis klausimų tipas padeda dėstytojui ne tik patikslinti studentų argumentus, bet ir palaikyti atvirą diskusijos procesą, kuriame dalyviai gali išgryninti savo mintis bei plėtoti analitinę refleksiją, kaip matoma pavyzdyje:

(355) ***Studentė:*** *Man tai iš karto primena Donelaičio „Metus“. Nu ten kur gyvūnai ir pasaulis juda pats ta prasme. <...> Ta prasme pasaulis pats parodo. Kažkokią mintį ir tu ją interpretuoji ta prasme nėra kad kažkas pasakytų kad vat yra taip.*
Dėstytojas: ***Ir ten tai ką turite omenyje jeigu teisingai suprantu tai tokie pamokymai ar ne?***
Studentė: *Ne nu ten pačioj pradžioj buvo apie lakštingalą ir apie gandrą <...>*
(litv1)

Patvirtinimo / patikslinimo klausimas (*„Ir ten, tai ką turite omenyje, jeigu teisingai suprantu, tai tokie pamokymai, ar ne?“*) atlieka dvi svarbias funkcijas. Pirma, jis parodo dėstytojo siekį patikslinti studentės argumentą ir įsitikinti, ar teisingai supranta jos interpretaciją. Antra, šis klausimas veikia kaip refleksijos skatinimo priemonė: pateikdama atsakymą, studentė yra priversta tiksliau suformuluoti mintis ir išplėtoti analizę. Įdomu tai, kad studentė reaguoja į dėstytojo patikslinimą šiek tiek pakoreguodama (*„Ne, nu, ten pačioj pradžioj buvo apie lakštingalą ir apie gandrą...“*) ir pabrėždama, kad dėstytojo interpretacija neatitinka pradinės jos minties. Tai leidžia matyti, kad patvirtinimo klausimai šiuose seminaruose gali ne tik padėti dėstytojui suprasti studentų argumentus, bet ir veikti kaip diskusinė strategija, kuri skatina kritinį mąstymą bei leidžia studentams išgryninti savo samprotavimus.

Apibendrinant galima teigti, kad, skirtingai nei komunikacijos, kalbotyros ar sociologijos seminaruose, kur patvirtinimo / patikslinimo klausimai dažniausiai vartojami tyrimo metodologiniams principams išgryninti ar užduočių vykdymo aiškumui užtikrinti, literatūros, filosofijos ir politinių mokslų seminaruose jie padeda geriau suprasti studentų mintis ir skatinti argumentacijos plėtojimą. Šiose disciplinose tokie klausimai padeda ne tiek perteikti ar tikslinti informaciją, kiek skatinti kritinį diskursą, raginant studentus paaiškinti, plėtoti ir kontekstualizuoti savo mintis interpretuojamų tekstų atžvilgiu. Literatūros, filosofijos ir politikos mokslų dėstytojai seminarų metu ne tiek ieško „teisingo atsakymo“, kiek siekia suprasti studentų interpretacijas ir padėti jiems suformuluoti jas aiškiau. Tokia strategija kuria interaktyvią mokymosi aplinką, kurioje diskusija nėra griežtai struktūruota, o labiau orientuota į bendrą prasmės konstravimą, pagrįstą analize ir argumentacija.

Rečiausiai iš taikytos klausimų klasifikacijos dėstytojų kalboje (Chang 2012) pasitaiko **seminaro organizavimo** klausimai. Šie klausimai nėra siejami su pačiu dalyko turiniu: jie veikiau atlieka organizuojamąją funkciją, padeda koordinuoti diskusijas ir užtikrinti sklandžią seminaro eigą, kaip matyti pavyzdyje:

(356) **Dėstytoja***: Tai labai ačiū. Ir ką. Ir tada tikiuosi kita grupė ateis pristatyt.* ***Čia nėra tų pristatančių ar yra? Ateis draugai jūsų? O ar jūs ateisit ar neateisit? Ir po kiek laiko dar?***
Studentė: *Mes liksim.*
Dėstytoja: *Ar ne?* ***Tai trečią valandą gal ar ne? Trečią?***
Studentė: *Gerai.*

(socm3)

(357) ***Taip kas turit kiti pastabų kokių*** *<studento vardas>?* ***Ar papildyt kažką ar? Paklausti kažko?***

(litv3)

Analizuojami pavyzdžiai aiškiai atskleidžia užfiksuotą tendenciją: seminaro organizavimo klausimai atlieka dvi pagrindines funkcijas – seminaro eigos koordinavimą ir studentų įtraukimą į organizacinį procesą. Pirmajame pavyzdyje (356) dėstytoja nuosekliai vartoja organizacinius klausimus, siekdama užtikrinti sklandų seminaro perėjimą prie kitos veiklos (*pvz., „Čia nėra tų pristatančių ar yra?“*). Tokie klausimai ne tik padeda koordinuoti studentų dalyvavimą ir pristatymų eigą, bet ir palaiko interaktyvų bendravimą tarp dėstytojo ir studentų. Klausimų atviromis alternatyvomis formulavimas (*„Ateis draugai jūsų?“, „Ar jūs ateisit ar neateisit?“*) rodo dėstytojos lankstumą ir siekį įtraukti studentus į sprendimų priėmimą, o ne tik nustatyti

seminaro tvarką. Pakartotinis klausimo formuluotės patikslinimas (*„Trečią valandą gal ar ne? Trečią?“*) padeda užtikrinti, kad studentai aiškiai suvoktų būsimą seminaro planą.

Kitame pavyzdyje (357) seminaro organizavimo klausimai pasitelkiami skatinant studentus aktyviau dalyvauti diskusijoje (*pvz., „Kas turit kiti pastabų kokių, <studento vardas>?“*). Tokie klausimai rodo, kad dėstytojas ne tik palaiko seminaro struktūrą, bet ir siekia natūralaus studentų dialogo, skatindamas jų aktyvumą ir įsitraukimą.

Kaip matyti, seminaro organizavimo klausimai ne tik užtikrina sklandžią seminaro eigą, bet ir skatina studentų įsitraukimą. Kadangi jie dažniausiai formuluojami tiesiogiai kreipiantis į studentus (pvz., *kas turit kiti pastabų kokių?*), atsakymai leidžia dėstytojui operatyviai reguliuoti tolesnę seminaro eigą. Be to, dėstytojų atsižvelgimas į studentų nuomonę ir poreikius, susijusius su seminaro eiga, kuria aplinką, pagrįstą abipusiu sutarimu. Tai leidžia studentams jaustis aktyviais akademinio proceso dalyviais ir stiprina tarpasmenį ryšį tarp dėstytojo ir auditorijos.

Dėl aiškios organizacinės funkcijos šis klausimų tipas turėtų būti aktualus visiems pedagogams, nepriklausomai nuo disciplinos. Tačiau tyrimo duomenys rodo, kad seminaro organizavimo klausimai dažniau pasitaiko sociologijos ir literatūros seminaruose. Tai gali reikšti, kad šių disciplinų seminarų pobūdis reikalauja šiek tiek daugiau koordinavimo dėl intensyvesnių diskusijų seminaruose ar studentų pristatymų gausos.

Tekstyne užfiksuota dar viena klausimų grupė – **studentų dėmesingumą išlaikantys klausimai**, kuri papildo Chang (2012) pasiūlytą klausimų klasifikaciją. Tai tokie klausimai kaip *ar ne?*, *ne?*, *taip?*, kurie, vertinant pragmatinę funkciją dėstytojų kalboje, nepatenka į jokią Chang (2012) nurodytą kategoriją. Jie nėra tiesiogiai susiję su siekiu patikrinti, ar studentai supranta informaciją, ar pritaria, ar realizuoja kitus Chang (2012) apibrėžtus pragmatinius tikslus, bet susiję su siekiu struktūruoti dėstytojo kalbą išlaikant studentų dėmesingumą ir įsitraukimą į seminaro eigą.

Kai kurie tyrėjai, pavyzdžiui, Camiciottoli (2008) ir Johnson bei Picciuolo (2020), nagrinėdami panašią pragmatinę funkciją atliekančius klausimus angliškose universiteto paskaitose (pavyzdžiui, *okay?, huh?, alright?*), teigia, kad šie klausimai neturi aiškios interakcinės funkcijos ir veikia daugiau kaip spontaniški kalbos užpildai. Vis dėlto kiti mokslininkai (pvz., Thompson, 1998; Morell, 2004) atkreipia dėmesį į tai, kad šie klausimai gali atlikti reikšmingą retorinį vaidmenį akademiniame diskurse, t. y. padėti dėstytojui palaikyti ryšį su studentais ir skatinti jų įsitraukimą užtikrinant, kad auditorija išliktų dėmesinga ir tinkamai įsisavintų pateikiamą informaciją.

Tekstyno *VUSemCorp* duomenys taip pat rodo, kad, nors šie klausimai, regis, įprastai vartojami kaip kalbos užpildai, sudarantys įspūdį, kad dėstytojo kalboje atsiranda ne tiek sąmoningai, kiek iš įpročio, jų funkcija gali būti reikšmingesnė. Tokie vienetai kaip „*ar ne?*“, „*ne?*“, „*taip?*“, įterpiami į dėstytojų kalbą, gali prisidėti prie studentų dėmesio palaikymo, suteikti papildomo laiko informacijai apdoroti ir padėti struktūruoti dėstytojo kalbą. Išsami šių klausimų vartojimo dėstytojų kalboje analizė atskleidė reikšmingą jų vaidmenį aiškinant sudėtingą medžiagą, ypač kai dėstytojai siekia ne tik perteikti informaciją, bet ir sudominti studentus, dažnai pasitelkdami vaizdingą pasakojimą, pavyzdžiui:

(358) *Pareigūnų tyrimai vinjetės **ar ne?** Vat vinjetės. Kaip ir kodėl ne viena būna? Na kad galbūt pavyzdžiui pažeidimas panašus asmenys skirtingi. Ir kaip reaguoja? <…> Ten arba eina ten **ar ne?** Kaip aš minėjau tyrimus kažkoks žmogus apsirengęs kažkaip ne taip atrodantis kitokia odos spalva ir eina šiaip pilietis **ar ne?** Ir pamato **ar ne?** Ir ką kokį sprendimą priima **ar ne?** (socv2)*

(359) *Taip siužetas yra taip kaip mes skaitom. Tas tekstas kurį mes skaitom. <…> būna dažnai pavyzdžiui kokiuose nors tenai filmuose tarkim. Kokia nors prasideda filmas **ar ne?** Ir bėga koks nors ten žmogus ir ten sprogsta už jo viskas ten nu žodžiu vyksta dalykai ir sako už kadro jums turbūt jums turbūt įdomu kaip aš čia atsidūriau. Ir tada ir tada jisai pradeda pasakoti nuo pradžių **ar ne?** (litm1)*

Kaip matyti, vargu ar galima tvirtinti, kad šie klausimai yra visiškai atsitiktiniai ir nereikšmingi dėstytojų kalbos elementai: jų vartosena gali svariai prisidėti prie studentų dėmesio išlaikymo ir kritinio mąstymo skatinimo. Tai ypač ryšku pirmame pavyzdyje (358), kur „ar ne?“ kartojimas padeda dėstytojui įtraukti studentus į samprotavimą apie aptariamą tyrimo metodologiją, kuri gali būti sudėtinga studentams, pirmą kartą atliekantiems pareigūnų nuostatų tyrimus vinječių pagrindu. Šių klausimų gausa sukuria interaktyvų kalbėjimo būdą, skatinantį studentus giliau apsvarstyti ir įsisavinti pateikiamą informaciją. Antrame pavyzdyje (359) šie vienetai formuoja pasakojimo struktūrą, nukreipia studentų dėmesį į esminius dėstytojos komentaro aspektus ir suteikia jos kalbai neformalų pobūdį. Tokiu būdu dėstytojai ne tik aiškina medžiagą, bet ir kuria ryšį su auditorija, įtraukdami studentus į kuriamą diskursą. Vis dėlto svarbu įvertinti, ar tokia kalbinė strategija visuomet efektyvi: nors ji skatina auditorijos įsitraukimą, perteklinis tokių įterptinių elementų naudojimas, fragmentuojantis dėstomą mintį, gali apsunkinti pateikiamos informacijos apdorojimą ir trukdyti nuosekliai suvokti pagrindines idėjas.

Disciplininiu požiūriu šie įterptiniai, dėmesį išlaikyti padedantys klausimai dažniausiai fiksuojami sociologijos ir literatūros dėstytojų kalboje.

Kaip atskleidė fazių analizė, fragmentiškas kalbėjimo stilius, kuriame susipina įvairūs diskurso struktūravimui ir dėmesiui palaikyti skirti kalbiniai elementai, yra būdingas literatūros disciplinos dėstytojams. Todėl nenuostabu, kad dažnesnis šių klausimų vartojimas nustatytas būtent šioje srityje. Kita vertus, sociologijoje šių klausimų vartojimas gali būti siejamas ir su individualiu dėstytojų kalbiniu stiliumi, ir su pačios disciplinos specifika. Kadangi sociologijos seminarai orientuoti į socialinių tyrimų metodų analizę ir praktinį studentų pasirengimą tokio pobūdžio tyrimams, šių klausimų vartojimas gali kilti iš poreikio aiškiau ir vaizdingiau paaiškinti šioje disciplinoje taikomus metodologinius principus. Tokia strategija ne tik padeda išlaikyti studentų dėmesį, bet ir palengvina informacijos apdorojimą, skatindama išsamesnį supratimą ir aktyvesnį dalyvavimą diskusijose.

Dėstytojų kalboje užfiksuoti ir į turinį orientuoti klausimai – tai **analitinį mąstymą skatinantys** ir **esminę informaciją prabrėžiantys klausimai**. Bendras jų pavartojimo atvejų skaičius tekstyne labai panašus, sudaro po ~7 % visų klausimų, rastų tekstyne.

Analitinį mąstymą skatinantys klausimai išsiskiria konceptualiu sudėtingumu: jie išryškina tam tikrą problemą ir dažniausiai neturi vienareikšmio atsakymo (Chang 2012: 107). Pateikdami tokius klausimus, dėstytojai paprastai vengia tiesioginio atsakymo, palikdami erdvės studentams savarankiškai apmąstyti ir interpretuoti keliamą problematiką. Tačiau jie neretai komentuoja ar įvertina patį klausimą, taip skatindami gilesnę studentų refleksiją ir aptariamų reiškinių analizę (Chang 2012: 107). Be to, šie klausimai nereikalauja skubaus atsakymo – priešingai, dažniausiai jie paliekami atvirai refleksijai, suteikiant studentams laiko savarankiškai apsvarstyti jų prasmę. Neretai dėstytojai patys komentuoja ar vertina užduotą klausimą („*įdomus klausimas*“) (žr. 360), taip skatindami diskusiją ir įtraukdami studentus į analitinį procesą (žr. Chang 2012). Kartais šie klausimai lieka neatsakyti, tačiau net ir tokiu atveju jie funkcionuoja kaip minties kryptį formuojantys elementai, padedantys atskleisti aptariamų reiškinių esmę (Crawford Camiciottoli 2008: 1222).

Kaip rodo tekstyno duomenys, analitinį mąstymą skatinantys klausimai dažniausiai pasitaiko tokiose disciplinose kaip filosofija, politikos mokslai ir komunikacijos mokslai. Šiose srityse seminarų metu nagrinėjamos sudėtingos, abstrakčios problemos, kurios reikalauja ne tik interpretacijos, bet ir išsamaus kritinio vertinimo. Pavyzdžiui, politikos mokslų seminaruose dėstytojų keliami analitinį mąstymą skatinantys klausimai tipiškai nukreipti į priežastinių ryšių, politinių procesų vidinės logikos ir platesnės jų reikšmės svarstymą. Tai iliustruoja šis pavyzdys:

(360) *<...> atrodė kažkuriuo radikaliuoju revoliucijos etapu pradėti persekioti užsieniečiai. Ar ne?* ***Tai kaip čia taip vyksta? Ir kokia reikšmė to apskritai****? Įdomus klausimas. (polv2)*

Politinių mokslų seminaruose analitinį mąstymą skatinantys klausimai yra svarbi retorinė priemonė, kuria išryškinami priežastiniai ryšiai ir probleminiai aptariamų istorinių ar politinių reiškinių aspektai.

Filosofijos seminaruose analitiniai klausimai dažniausiai vartoti egzistencinėms ar metafizinėms diskusijoms paskatinti, kaip matome pavyzdyje:

(361) **Dėstytoja:** *Aha yra demono patirtis ane? Tas santykis su demonu ane? Ir tada vat turime kažkokį tą vat irgi.* ***Bet kaip kaip dabar perkelti vat tą na tą misterijum na į sekuliaraus žmogaus kasdienybę?*** *Tai va čia vat toksai klausimas ane?*
Studentas: *Išvis ar tai įmanoma? Kaip išvis galime tai kažkaip padaryti pasiekti?*

(film2)

Šis fragmentas atskleidžia, kaip filosofiniame diskurse keliami klausimai ne tik išryškina esmines konceptualias problemas, bet ir skatina studentus gilintis į jas, aktyviai permąstyti savo patirtį bei santykį su abstrakčiomis idėjomis. Taigi, matyti, kad analitinį mąstymą ugdantys klausimai ne tik kviečia studentus kritiškai įvertinti aptariamus reiškinius, bet ir padeda sugriauti nusistovėjusius pasaulio suvokimo modelius, skatinant juos peržiūrėti išankstines nuostatas bei ieškoti alternatyvių interpretacijų.

Komunikacijos mokslų seminaruose analitiniai klausimai įprastai susiję su komunikacijos perdavimo priemonėmis ir jų vaidmeniu formuojant visuomenės nuostatas, tapatybę bei socialinius procesus, pavyzdžiui:

(362) *Viena iš problemų iš tikrųjų yra jūs čia matote ekrane įrašyta kada auditorija negeba racionaliai įvertinti informacijos.* ***Kodėl tai yra reikalinga daryti? Ar tai mus turi vienyti? Ir kiek kokios kokios tai turi reikšmės?*** *Tas kitas trečias simbolis.* ***Ir kokia yra vertė? Žmogaus jo gyvybės jo statuso ar ne? Dvišalių trišalių arba kitokių santykių gerų žmogiškų šiltų santykių tarp žmonių? Žmogaus gyvenimo prasmės?*** *Palyginti su kova dėl kažkokio simbolio ir jeigu tu nuimi tą simbolį. Arba sakai ne aš tos raidės nekabinsiu tu esi vertinamas kaip kažkoks išdavikas. Pasibaisėtina situacija ar ne? (komv3)*

Kaip matyti iš pavyzdžio, tokie klausimai kaip *„Kodėl tai yra reikalinga daryti? Ar tai mus turi vienyti? Ir kiek kokios kokios tai turi reikšmės?“* ne tik skatina studentus analizuoti jiems pateiktą problemą (*„auditorija negeba racionaliai įvertinti informacijos“*), bet ir kviečia juos permąstyti

žiniasklaidoje naudojamų simbolių reikšmę platesniame visuomeniniame kontekste. Tokia klausimų struktūra komunikacijos mokslų disciplinoje neapsiriboja vien akademine teorine analize: jie skatina studentus vertinti realius socialinius reiškinius, interpretacijas ir praktines pasekmes. Be to, fragmente iliustruojama dėstytojo kalbinė raiška yra laisva, spontaniška, vartojami pritarimą inicijuojantys klausimai, tokie kaip *„ar ne?“*, kurie rodo, kad dėstytojas siekia įtraukti studentus į aktyvią diskusiją, narpliojančią, kokią svarbą simboliai gali įgyti komunikacinėje erdvėje.

Taigi, analitinį mąstymą skatinantys klausimai dėstytojų kalboje yra svarbi retorinė priemonė, kuri ne tik skatina studentų refleksiją ir gilų problemų apmąstymą, bet ir padeda formuoti kritinį jų mąstymą (Dafouz Milne, Sanchez Garcia 2013; Crawford Camiciottoli 2008; Chang 2012). Tokie klausimai ne tik padeda perteikti informaciją, bet ir veiksmingai skatina interaktyvų mąstymą, diskusiją bei gilesnį pažinimą. Be to, klausimai dėstytojo kalboje skatina bendrą reikšmės konstravimo procesą (angl. *co-construction of meaning*), kurio metu studentai kartu su dėstytoju aktyviai formuoja supratimą, interpretuodami tekstus ir kitus mokomosios medžiagos šaltinius (Dafouz Milne, Sanchez Garcia 2013: 130).

Analitinį mąstymą skatinančių klausimų vartosena kalbotyros, sociologijos ir literatūros seminaruose ne tokia išplėtota, o tai gali būti siejama su skirtingomis šių disciplinų diskursinėmis tradicijomis. Kaip rodo *VUSemCorp* duomenys, kalbotyros seminaruose dėmesys dažniausiai sutelkiamas į empirinę kalbinių reiškinių analizę, grindžiamą aiškiais tyrimų metodais ir teoriniais pagrindais. Dėl šios priežasties dėstytojų užduodami klausimai dažniausiai orientuoti į tikslius apibrėžimus ir kalbinių reiškinių paaiškinimą, o ne į plačias, interpretacijomis grįstas diskusijas. Nepaisant to, kad nagrinėjami socialiniai procesai ir jų reikšmė visuomenei, sociologijos seminaruose pagrindinis dėmesys skiriamas teorinių modelių ir tyrimų metodų taikymui aptarti. Todėl šiose diskusijose dėstytojų klausimai dažniausiai būna labiau struktūruoti, reikalaujantys konkretaus atsakymo ir orientuoti į aiškų metodologinį procesą, o ne į atvirus, laisvos interpretacijos reikalaujančius samprotavimus.

Literatūros seminaruose analitinį mąstymą skatinantys klausimai fiksuojami rečiau, o tai gali būti siejama su tuo, kad dėstytojų klausimai literatūros disciplinose įprastai keliami kitokiais diskurso tikslais nei, pavyzdžiui, filosofijos ar politikos mokslų seminaruose. Užuot skatinant refleksiją ir konceptualių problemų analizę, literatūros seminaruose klausimai dažniau naudojami kaip priemonė dėstytojo argumentams plėtoti ir struktūruoti. Klausimai šioje disciplinoje ne tiek skatina atvirą diskusiją, kiek

nukreipia studentų mąstymą tam tikra kryptimi. Taigi, šiame kontekste dėstytojų klausimai atlieka labiau reguliuojančią funkciją: jie formuoja studentų supratimą apie literatūrinius kūrinius pagal tam tikras nustatytas interpretavimo strategijas, kartu iš esmės ribodami savarankiškas ir netikėtas teksto analizės perspektyvas.

Esminę informaciją pabrėžiantys klausimai dėstytojų kalboje atlieka kelias reikšmingas funkcijas, susijusias su akademinio diskurso struktūravimu ir argumentacijos organizavimu. Šių klausimų paskirtis – ne tiek skatinti diskusiją, kiek pabrėžti esminius argumentus ir įtvirtinti pagrindines išvadas (žr. Thompson 1998; Crawford Camiciottoli 2008; Chang 2012). Užduodami šiuos klausimus, dėstytojai nereikalauja studentų atsakymo:dėstytojai nedelsdami atsako į juos patys, taip užtikrindami nuoseklią minties eigą ir nukreipdami studentus tinkamo suvokimo link (žr. Crawford Camiciottoli 2008; Chang 2012).

Tekstyno *VUSemCorp* duomenimis, tokie klausimai dėstytojų kalboje dažniausiai realizuojami pasikartojančiomis formuluotėmis, pavyzdžiui, „*Ką tai reiškia? Tai reiškia, kad <...>*“ (363) arba „*Kodėl <...>? Todėl, kad <...>*“ (365), atliekančiomis apibendrinimo, išvadų įtvirtinimo bei loginio perėjimo funkcijas. Tokios struktūros yra ypač efektyvios perteikiant sudėtingas sąvokas ir jų tarpusavio ryšius, kaip matyti iš pateiktų pavyzdžių:

(363) *<...> na visi tie tokie mąstytojai kurie buvo pakankamai mąstytojai rašytojai kurie buvo pakankamai jautrūs religijos klausimui ir kurie konstatavo na tokį žmogaus pasimetimą. Na kitaip tariant* ***ką tai reiškia?*** *Tai reiškia kad tas apšvietos projektas jisai savotiškai na galima sakyt tam tikra prasme nepasiteisina (film2).*

(364) *<...> gimstamumas kažkiek turėtų augti augti bet. Neprognozuojama kad jis pasieks du ar ne? Iki du tūkstančiai šimtųjų.* ***Tai ką tai reiškia?*** *Tai reiškia kad. Lietuva <...> mes esam užprogramuoti trauktis populiacija trauksis <...> (socv3)*

(365) ***Kodėl dabar ta lygybė yra tokia svarbi?*** *Todėl kad susiorganizuoti. <...> todėl kad susiorganizuoti kažką daryti yra žymiai lengviau kai žmonės yra lygūs. (polm1)*

Pirmojoje ištraukoje (363) apie apšvietos projekto statusą dėstytoja pateikia fragmentišką istorinį kontekstą ir artina studentus prie pagrindinės išvados: apšvietos idėjos tam tikra prasme nepasiteisino. Klausimas „*ką tai reiškia?*“ atlieka ne tik aiškinamąją, bet ir argumentacinę funkciją, skatindamas studentus priimti išvadą kaip logišką ankstesnio samprotavimo tęsinį. Panašiai ir analizuojant demografinę raidą (364) klausimas „*ką tai reiškia*?“ padeda

perkelti studentų dėmesį nuo abstrakčių statistinių prognozių prie praktinių jų pasekmių, tokių kaip mokyklų tinklo reorganizacija. Tai iliustruoja, kaip retoriniai klausimai gali žymėti esminius argumentus ir kartu formuoti studentų suvokimą apie priežastinius ryšius bei siūlomas sprendimų alternatyvas. Kitame pavyzdyje (365), kuriame nagrinėjama lygybės svarba, klausimas „*kodėl dabar ta lygybė yra tokia svarbi*?“ funkcionuoja kaip aiški orientacinė priemonė, nurodanti pagrindinę argumentacijos kryptį ir užtikrinanti sklandų perėjimą prie atsakymo.

Kaip matyti, esminę informaciją pabrėžiantys klausimai padeda akcentuoti esminius seminaro metu pateikiamos informacijos aspektus ir tokiu būdu prisideda prie argumentacijos nuoseklumo. Be to, pasitelkdami šiuos klausimus, dėstytojai gali padėti studentams orientuotis pristatant naują, anksčiau neminėtą informaciją ir taip palengvinti jos apdorojimą ir supratimą (Chang 2012: 109).

Vis dėlto, nors šie klausimai prisideda prie studentų studijuojamos medžiagos supratimo, jų vartojimas yra laikomas dialogą užbaigiančia kalbine strategija (žr. Thompson 1998). Kadangi tokius klausimus paprastai formuluoja ir į juos atsako pats dėstytojas, jie labiau vartojami esminei informacijai paryškinti nei atvirai diskusijai skatinti. Tai ypač akivaizdu pateiktuose pavyzdžiuose (363–365), kur dėstytojo klausimai veikia ne kaip kvietimas į diskusiją, o kaip būdas tam tikroms interpretacijoms įtvirtinti. Dėl to studentai šiais klausimais ne tiek aktyviai skatinami įsitraukti į bendrą žinių kūrimą, kiek yra kreipiami dėstytojo pateikiamų išvadų link. Taigi, darytina išvada, kad esminę informaciją pabrėžiantys klausimai neskatina dialogo tarp dėstytojo ir studento ir formuoja dėstytojų, kaip disciplinos ekspertų, įvaizdį (Thompson 1998: 144).

Tyrimo duomenys atskleidė, kad esminę informaciją pabrėžiantys klausimai dažniausiai vartojami sociologijos (10 %), filosofijos (8 %) ir politikos mokslų (8 %) dėstytojų kalboje. Tačiau, įvertinus ir kitų klausimų tipų vartojimą šiose disciplinose, nėra pagrindo teigti, kad minėtų disciplinų dėstytojai savo retorika labiau linkę užbaigti dialogą. Pavyzdžiui, keliskart didesnis pritarimą inicijuojančių klausimų dažnis šiose disciplinose rodo priešingą tendenciją. Šie klausimai ne tik neriboja diskusijos, bet veikiau ją skatina, kurdami lygiavertį santykį tarp dėstytojo ir studentų kuriant bendrąsias žinias. Tai leidžia manyti, kad dėstytojai strategiškai derina skirtingų tipų klausimus: vienais skatina dialogą ir kviečia studentus išreikšti savo unikalią perspektyvą aptariamais klausimais, o kitais – užima uždaresnę poziciją, galbūt siekdami nukreipti diskusiją konkrečios išvados link. Panašiai kaip sąšvelnių ir pasakymą stiprinančių žymiklių atveju, vartodami klausimus

dėstytojai gana strategiškai laviruoja tarp kategoriškesnės, ne taip dialogą skatinančios pozicijos, ir atviresnio požiūrio, kuris lemia studentų įsitraukimą į bendrą žinių kūrimo procesą. Tokiu būdu jie sustiprina savo kalbos įtaigumą ir kryptingai organizuoja seminaro diskusiją norimo rezultato link. Tai patvirtina, kad sakytinis akademinis diskursas yra dinamiškas, o jo formavimas priklauso nuo konkretaus konteksto bei jo lemiamų komunikacinių tikslų.

Apibendrinant klausimų vartoseną humanitarinių ir socialinių mokslų disciplinų seminaruose galima teigti, kad dėstytojai strategiškai pasitelkia klausimus, siekdami ne tik perduoti informaciją, bet ir struktūruoti argumentaciją, palaikyti studentų įsitraukimą bei formuoti tam tikrą akademinį autoritetą.

5.2.9 Nuorodos į bendrąsias žinias

Iš viso tekstyne rasti 475 žymikliai, pavartoti kaip nuorodos į bendrąsias žinias (normalizuotas dažnis – 2,26 vieneto 1000 žodžių imčiai). Panašus normalizuotas dažnis – 1,8 / 1000 žodžių – fiksuotas ir Hao bei Liu (2022) tyrime, kurie nagrinėja dėstytojų kalbą anglų kalbos paskaitose. Tai leidžia teigti, kad nuorodos į bendrąsias žinias yra tipiškas sakytinio akademinio diskurso bruožas įvairiose kalbinėse ir kultūrinėse aplinkose. Vis dėlto, lyginant du tyrimus, būtina atsižvelgti į žymiklių klasifikavimo principų skirtumus. Minėtame tyrime prie bendrųjų žinių žymiklių priskiriami ir tokie vienetai kaip *apparently* „*akivaizdu*“ ir *clearly „aiškiai“*, kurie šiame tyrime interpretuojami kaip pasakymą stiprinantys žymikliai ir todėl nėra laikomi nuorodomis į bendrąsias žinias (žr. 4 skyrių *„Darbo metodologija“*). Atsižvelgiant į šį metodologinį skirtumą, galima manyti, kad lietuvių dėstytojų seminarų kalboje nuorodų į bendrąsias žinias vartojimas galėtų būti vertinamas kaip santykinai dažnesnis, nei tai rodytų paviršutiniškas kiekybinis palyginimas. Be to, atsižvelgiant į seminaro žanro specifiką, kur dėmesys dažniau nukreiptas į interaktyvų bendravimą ir tiesioginę sąveiką su studentais, galima nuspėti, kad dėstytojai tokiame kontekste turėtų dažniau pabrėžti bendrą pažinimo lauką, t. y. konstruoti episteminių nuostatų pagrindą, kuris skatintų studentų įsitraukimą ir palaikytų dialogišką santykį. Taigi, nors kiekybiniai rodikliai panašūs, semantiniu ir pragmatiniu požiūriu nuorodų į bendrąsias žinias vartosena lietuviškuose seminaruose gali būti gausesnė.

Remiantis *VUSemCorp* duomenimis (žr. 32 lentelę), dažniausiai dėstytojai kaip nuorodas į bendrąsias žinias vartoja veiksmažodžio *žinoti* formas. Dažniausiai fiksuota antrojo asmens veiksmažodžio forma *žinot(e)*. Ji

sudaro net 19 % visų tokių šios grupės žymiklių, o jos normalizuotas dažnis 1000 žodžių imčiai siekia 0,33. Kiek rečiau užfiksuota nederinamoji neveikiamosios rūšies dalyvio forma *žinoma* (0,28) ir aprėpiamoji, į kalbėtoją ir klausytojus kartu referuojanti forma *žinom(e)* (0,11).

Šiek tiek rečiau (apie 13 %) dėstytojai vartoja žymiklius, kuriais nurodoma, kad informacija yra ne tik *žinoma*, bet ir jau *pažįstama* ir *suprantama*. Tokia funkcija reiškiama vartojant nederinamąjį neveikiamosios rūšies dalyvį *suprantama*, *pažįstama*, taip pat veiksmažodžius *suprantat(e)*, *suprantam(e)*, *pažįstate*, kurie leidžia dėstytojui patvirtinti, kad turinys yra prieinamas, racionaliai įsisavinamas, ir kartu – jau pažintas ar perprastas.

Dėstytojų siekis pažymėti informacijos priklausymą bendram pažinimo laukui realizuojamas ir pasitelkiant dalyvio *pažįstamas* formas (*pažįstami, pažįstamas, pažįstama*) arba veiksmažodžio formas *pažįstat(e)* ir *pažįstam(e)*.

Nuorodomis į bendrąsias žinias dėstytojai taip pat žymi tam tikrą reiškinių *tipiškumą* ar *standartinį* pobūdį. Tyrimo duomenys parodė, kad tokie vienetai padeda dėstytojams pabrėžti, kad diskutuojami reiškiniai ar procesai yra *įprasti*, *tipiški* ar *būdingi* konkretaus studijų dalyko ar disciplinos kontekste. Tokie žymikliai kaip *įprastas, tipinis, natūralus, normalus, standartinis*, prieveiksmiai *paprastai, tradiciškai, etatiškai*, daiktavardis *tradicija* ir žodžių junginys *kaip taisyklė* leidžia dėstytojams perteikti informaciją kaip disciplinos žinojimą, kuris nekelia abejonių ir turi privalomą (arba bent jau įprastą) statusą.

Retesniais atvejais dėstytojų kalboje informacija žymima kaip *logiška* ar *logiškai pagrindžiama*. Tokiais atvejais vartoti bevardės giminės būdvardis *logiška*, vyriškosios giminės būdvardis *logiškas*, prieveiksmis *logiškai*, tačiau jų pavartojimo dažnis tekstyne minimalus. Šių ir kitų tekstyne užfiksuotų nuorodų į bendrąsias žinias absoliutūs ir normalizuoti pavartojimo dažniai, taip pat jų pasiskirstymas tirtose humanitarinių ir socialinių mokslų disciplinose pateikti 32 lentelėje.

32 lentelė. *Nuorodų į bendrąsias žinias absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imčiai) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

Žymiklis	HUMANITARINIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
***žinoti* formos**							
žinot(e)	5 (0,15)	17 (0,40)	16 (0,42)	6 (0,19)	4 (0,11)	21 (0,77)	69 (0,33)
žinoma (bev. g.)[90]	6 (0,17)	4 (0,10)	15 (0,39)	6 (0,19)	10 (0,28)	18 (0,66)	59 (0,28)
žinom(e)	1 (0,03)	2 (0,05)	5 (0,13)	8 (0,25)	5 (0,14)	2 (0,07)	23 (0,11)
žinomas, žinomi, žinomų, žinoma (mot. g.), žinomam	2 (0,06)	3 (0,07)	4 (0,10)		2 (0,06)	3 (0,11)	14 (0,07)
kaip žinia					1 (0,03)		1 (0,00)
***matyti* formos**							
matom(e)	7 (0,2)	4 (0,10)		31 (1)	1 (0,03)		43 (0,2)
matot(e)	1 (0,03)	5 (0,12)	18 (0,47)	1 (0,03)	1 (0,03)	16 (0,59)	42 (0,2)
matoma (bev. g.)	1 (0,03)			1 (0,03)		1 (0,04)	3 (0,01)
***būdingas* formos**							
būdinga (bev. g.)	1 (0,03)	1 (0,02)	5 (0,13)	9 (0,28)	4 (0,11)	3 (0,11)	23 (0,11)
būdingas	2 (0,06)	3 (0,07)					5 (0,02)
būdinga (mot. g.)			1 (0,03)	1 (0,03)			2 (0,01)
***paprastas* formos**							
paprastai	3 (0,09)		11 (0,29)	4 (0,13)	7 (0,19)	3 (0,11)	28 (0,13)
***suprasti* formos**							
suprantat(e)		3 (0,07)	10 (0,26)	1 (0,03)	1 (0,03)	4 (0,15)	19 (0,09)
suprantam(e)		6 (0,14)	4 (0,10)	1 (0,03)	5 (0,14)	1 (0,04)	17 (0,08)

[90] Bevardės giminės būdvardžių (pvz., *natūralu*, *normalu*) ir nederinamųjų neveikiamosios rūšies dalyvių formų (pvz., *suprantama*, *žinoma*) dažniai 32 lentelėje pateikti atskirai nuo kitų moteriškosios ar vyriškosios giminės būdvardžių ir dalyvių formų. Toks atskyrimas grindžiamas tuo, kad būtent bevardės giminės būdvardžių ir dalyvių formos, ypač kai jos vartojamos parentetiškai inicialės pozicijoje, itin ryškiai perteikia intersubjektyvumą ir kalbėtojo siekį žymėti bendrąsias žinias (žr. Usonienė 2012; Smetona, Usonienė 2012; Ruskan 2013).

Žymiklis	HUMANITARINIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
suprantama (bev. g.)	3 (0,09)		4 (0,10)	1 (0,03)	2 (0,06)	1 (0,04)	11 (0,05)
***natūralus* formos**							
natūralu (bev. g.)	1 (0,03)		10 (0,26)		1 (0,03)	1 (0,04)	13 (0,06)
natūraliai	1 (0,03)		4 (0,10)	2 (0,06)	1 (0,03)		8 (0,04)
natūralus			1 (0,03)		2 (0,06)		3 (0,01)
***normalus* formos**							
normalus, normaliomis, normalias, normaliam, normali, normalią			4 (0,10)		6 (0,17)	1 (0,04)	11 (0,05)
normalu (bev. g.)		1 (0,02)	1 (0,03)	1 (0,03)	3 (0,08)		6 (0,03)
norma					3 (0,08)		3 (0,01)
***įprastas* formos**							
įprasta (bev. g.)	4 (0,12)	2 (0,05)	1 (0,03)	2 (0,06)	1 (0,03)		10 (0,05)
įprastai	1 (0,03)		1 (0,03)	2 (0,06)			4 (0,02)
įprastus, įprastoms, įprasti, įprastas, įprastame, įprastą, įprastà (mot. g.)	1 (0,03)	1 (0,02)	3 (0,08)	2 (0,06)		3 (0,11)	10 (0,05)
tradicinių, tradicinis, tradicinės, tradicines, tradicinę, tradicinė					8 (0,22)		8 (0,04)
***pažinti* formos**							
pažįstami, pažįstamas, pažįstama, pažįstam	2 (0,06)		2 (0,05)	1 (0,03)	1 (0,03)	2 (0,07)	8 (0,04)
pažįstat(e)		1 (0,02)		1 (0,03)			2 (0,01)
***tradiciškas* formos**							
tradiciškai			1 (0,03)	1 (0,03)	5 (0,14)		7 (0,03)

Žymiklis	HUMANITARINIAI MOKSLAI			SOCIALINIAI MOKSLAI			Iš viso:
	FIL	LIT	KALB	SOC	POL	KOM	
tradicija					1 (0,03)		
tradicijos			1 (0,03)				
***tipinis* formos**							
tipinius, tipinis, tipinės, tipinė				3 (0,09)	2 (0,06)		5 (0,02)
***logiškas* formos**							
logiška (bev. g.)			1 (0,03)	1 (0,03)	2 (0,06)	1 (0,04)	5 (0,02)
logiškai	1 (0,03)	1 (0,02)		1 (0,03)			3 (0,01)
logiškas					1 (0,03)	1 (0,04)	2 (0,01)
***standartinis* formos**							
standartinių				1 (0,03)			1 (0,00)
standartas				1 (0,03)			
***tendencija* formos**							
tendencija	1 (0,03)						
tendenciją				1 (0,03)			
etatiškas							
etatiškai	1						
taisyklė						1 (0,04)	1 (0,00)
kaip taisyklė							
Iš viso:	**45 (1,3)**	**54 (1,28)**	**123 (3,2)**	**90 (2,84)**	**80 (2,2)**	**83 (3,06)**	**475 (2,26)**

Tyrimo rezultatai rodo, kad nuorodos į bendrąsias žinias dažniausiai fiksuotos tose disciplinose, kuriose vyrauja aiški empirinių duomenų analizės tradicija arba kuriose dažnai remiamasi auditorijai atpažįstamais, plačiai žinomais faktais ir kontekstais. Išskirtinai aukšti jų vartojimo dažniai nustatyti socialinių mokslų srityse – komunikacijos moksluose (3,06), politikos moksluose (2,2), sociologijoje (2,84), taip pat kalbotyroje, kur fiksuotas absoliučiai didžiausias dažnis (3,2). Tai leidžia daryti prielaidą, kad empirinė arba socialiniu patyrimu grindžiama disciplinos orientacija lemia didesnį poreikį kalboje eksplikuoti bendrą žinojimo pagrindą, kuris padeda

struktūruoti turinį, įtvirtinti disciplinai būdingus analizės būdus bei palaikyti santykį su auditorija (plg. Hyland 2015: 35).

Tekstyno duomenys patvirtina, kad srityse, kuriose aptariami reiškiniai yra glaudžiai susiję su visuomene, viešąja erdve ar kultūriškai atpažįstamais istoriniais procesais, nuorodos į bendrąsias žinias leidžia dėstytojams remtis tuo, kas laikoma *žinoma*, *suprantama*, *įprasta* ir kartu įtvirtinti disciplinai būdingą pasaulio matymo būdą. Tai itin akivaizdžiai pasireiškia socialinių mokslų disciplinose:

(366) *Informacijos politikoje* ***žinoma*** *yra labai svarbus informacinis aprūpinimas. (komv3)*

(367) *<..>į Vokietiją jau buvo* ***įprasta*** *žiūrėti kaip į didelę valstybę. Didelė valstybė* ***paprastai*** *turi tuos vadinamus hegemonų instinktus. (polv3)*

(368) *<...>* ***savaime suprantama*** *vaiko diskursas yra pagrindas tos sueities tų žmonių. (socm3)*

Kaip matyti, socialiniuose moksluose nuorodos į tai, kas laikoma *žinoma*, *suprantama* ar *įprasta* atlieka svarbią funkciją: jos padeda dėstytojams ne tik aiškiau perteikti turinį, bet ir formuoti studentų mąstymo kryptį pagal įprastą disciplinos logiką. Tokie vienetai kaip *žinoma*, *paprastai* ar *savaime suprantama* leidžia dėstytojui formuoti įžvalgas remiantis disciplinos nuostatomis ir taip sklandžiai įvesti sudėtingesnes, disciplinai būdingas sąvokas. Tokiu būdu kuriamas bendras pažinimo pagrindas, leidžiantis studentams priimti tam tikrus teiginius kaip savaime aiškius ir nekvestionuojamus. Pavyzdžiui, (366) pavyzdyje prieveiksmis *žinoma* suponuoja, kad teiginys apie informacinio aprūpinimo svarbą yra savaime suprantamas. Politikos mokslų seminaro fragmente (367) dėstytojas pristato hegemoninius didelės valstybės siekius kaip *tipinę*, dažniausiai pasitaikančią tendenciją. *Paprastai* padeda šią mintį pateikti ne kaip ginčytiną teiginį, o kaip plačiai pripažintą dėsningumą, įsitvirtinusį tiek disciplinoje, tiek viešojoje erdvėje. Tai padeda įtvirtinti šiai disciplinai būdingą reiškinių interpretavimo būdą, kuriame valstybių politika tipiškai grindžiama galios dinamika ir struktūriniais dėsningumais. Sociologijos dėstytojos pasakyme (368) šeimos ir vaikų samprata nurodoma kaip *savaime suprantama*, taip įtvirtinant normatyvines struktūras, kuriomis grindžiama visuomenės reprodukcija. Taigi, matome, kad nuorodos į bendrąsias žinias sociologijos dėstytojams leidžia ne tik perteikti informaciją, bet ir įtvirtinti disciplinai būdingą pasaulio suvokimą ir reiškinių interpretavimą.

Nuorodos į bendrąsias žinias taip pat pastebimai dažniau vartotos disciplinose, tokiose kaip sociologija ir kalbotyra, kuriose itin ryški orientacija į empirinių duomenų analizę. Įprastai šiose disciplinose kuriamos žinios yra grindžiamos empiriniais duomenimis, kur tokie žymikliai kaip *žinoma,*

suprantama, *įprasta*, *paprastai, natūralu* ar *tipiška* padeda perteikti tai, kas disciplinoje laikoma žinojimo ar duomenų analizės standartu:

(369) ***Paprastai*** *visada kai mes darom ryšio mato skaičiavimus mes juos darom šalia porinių dažnių lentelės. (socm1)*
(370) *Ir yra čia tas pats „g“. Tas pats chameleonas <...> ar ne? Ir atsiduria žodžio gale. Ir suduslėja. Čia yra* ***natūralu*** *pavyzdžiui mes juk sakom „daug“. Tik* ***mes žinom*** *kad kadangi giminiški žodžiai „daugelis“ „daugiau“ ir taip toliau tai ten iš tiesų glūdi glūdi fonema „g“. (kalbv1)*

Pateiktuose sociologijos ir kalbotyros pavyzdžiuose (370–371) žodžiai *paprastai*, *natūralu*, *mes žinom* veikia kaip nuorodos į bendrąsias žinias, kurios padeda perteikti tai, kas disciplinoje laikoma priimta ir įprasta analitine praktika. Pavyzdyje iš sociologijos (370), *paprastai* nurodo dažnai taikomą procedūrą (ryšio mato skaičiavimą šalia porinių dažnių lentelės) ir taip parodo, kad ši metodika laikoma standartine, plačiai pripažinta disciplinoje. Kalbotyros dėstytojo kalbos fragmente (371) žymikliai *natūralu* ir *mes žinom* pasitelkiami siekiant priminti studentams apie kalbos dėsningumus, tokius kaip garsų kaita ar fonemų realizacija. Šios nuorodos padeda analizuoti konkrečius reiškinius pagal tipinius disciplinoje analizės standartus.

Gerokai retesnis nuorodų į bendrąsias žinias vartojimas užfiksuotas literatūros ir filosofijos dėstytojų kalboje. Šiose disciplinose dėmesys dažniau telkiamas ne į tai, kas laikoma *žinoma* ar *logiška*, o į tai, kaip tam tikri reiškiniai gali būti skirtingai interpretuojami ir perkonstruojami (plg. Hyland 2015: 41). Čia diskurso logika grindžiama ne tiek žinojimo patvirtinimu, o jo problematizavimu, analitiniu plėtojimu, o dažnai ir diskusija apie tai, kaip žinojimas apskritai yra konstruojamas, pagrindžiamas ar kvestionuojamas (Hyland 2023: 5–7). Todėl literatūros ir filosofijos dėstytojų kalboje nuorodų į bendrąsias žinias raiška ne tokia išplėtota, kaip kitų tirtų disciplinų.

Vis dėlto, kai literatūros ir filosofijos dėstytojai pasitelkia tokius vienetus kaip *žinot(e)*, *žinoma*, *suprantama*, *įprasta*, *pažįstama*, jie dažniausiai p nesiekia įtvirtinti teorinių disciplinos nuostatų: veikiau žymi tam tikras universaliai atpažįstamas bendrąsias tiesas apie pasaulį arba nurodo tai, ką studentai jau žino iš ankstesnių paskaitų, seminarų ar platesnio kultūrinio bei akademinio konteksto, pavyzdžiui:

(371) *Tiesiog tai yra* ***natūralu*** *tam kad tikėtum na turi suprasti kokie čia tie tikėjimo turiniai. (film1)*
(372) *Patys* ***suprantate*** *tai kas nesikeičia tai kas nekinta yra pasmerkta kam? <...> Taip žlūgimui žučiai. (litv3)*
(373) *Taip pat jums* ***žinoma*** *pavardė yra Ferdinando de Sosiūro turbūt. (litm1)*

Pateiktuose fragmentuose žymikliai *natūralu* ir *suprantate* veikia kaip nuorodos į bendrąsias žinias, tačiau čia jos apeliuoja ne tiek į specifines disciplinos žinias, kiek į universalius žmogiškosios patirties aspektus. Tokie pasakymai nurodo į tai, kas laikoma bendru supratimu apie žmogų, pasaulio tvarką, būties ar tikėjimo logiką, ir būtent tai atitinka humanitarinių disciplinų (ypač filosofijos ir literatūros) pažinimo pobūdį. Skirtingai nei sociologijoje ar kalbotyroje, kur bendrosios žinios dažniausiai siejamos su standartizuotomis analizės procedūromis ar empiriniais metodais, čia jos padeda atverti platų, egzistencinį ar kultūrinį kontekstą, kuriame analizuojami reiškiniai įgyja reikšmę. Tokia vartosena neturi aiškaus metodologinio orientavimo, bet yra esminė šių disciplinų diskursui, nes leidžia reflektuoti tai, kas žmogui yra atpažįstama, išgyvenama ar filosofiškai apmąstoma.

Kitame pavyzdyje (373) vartojant *jums žinoma* išryškėja kiek kitokia intencija: ne tiek apeliuoti į universalias tiesas, kiek priminti studentams konkrečias ankstesnes žinias ir paskatinti jas susieti su naujai pristatoma medžiaga. Tokia strategija, būdinga visoms tirtoms disciplinoms, padeda studentams prisiminti anksčiau nagrinėtą medžiagą, užtikrinti tęstinumą tarp jau turimų ir naujai pateikiamų žinių bei sudaryti sąlygas nuosekliau jas susieti ir geriau suprasti. Ši nuorodų į bendrąsias žinias vartosena, kaip liudija anglakalbių dėstytojų kalbos analizė (Ädel 2010; Kashiha 2022), yra labai tipiška dėstytojų sakytiniame akademiniame diskurse. Teigiama, kad tai daroma pirmiausia siekiant užmegzti teigiamą ryšį su studentais, padėti jiems kontekstualizuoti ir įsisavinti dėstomą medžiagą[91] (Kashiha 2022: 69).

Taip pat verta atkreipti dėmesį, kad dėstytojai, vartodami nuorodas į bendrąsias žinias, ne visuomet visiškai įsitikinę, kad tokia informacija iš tiesų žinoma studentams. Tokiose situacijose jie derina nuorodų į bendrąsias žinias ir sąšvelnių vartoseną, taip vengdami kategoriškumo ir išlaikydami diskurso atvirumą interpretacijai. Tokia strategija ypač būdinga filosofijos, literatūros ir politikos mokslų dėstytojams. Kadangi šių disciplinų turinys grindžiamas ne universalia faktų baze, bet interpretaciniais analizės modeliais, dėstytojai negali dažnai remtis vienareikšmiškai apibrėžta bendrųjų žinių baze. Tokiu

[91] Panašios frazės, kaip *you know* „žinote“, *we know* „žinome“ kitokio pobūdžio sakytiniame diskurse (pvz., politiniame) tipiškai vartojamos kitu tikslu: paveikti adresato mąstymą ir paskatinti priimti perteikiamas mintis kaip tiesą (Kashiha 2022: 70). Tai iš esmės leidžia patvirtinti disertacijos autorės prielaidą, pateiktą 2.3.8 skyriuje, kad dėstytojų sakytiniame akademiniame diskurse nuorodos į bendrąsias žinias nėra tiesiogiai susijusios su studentų manipuliavimu ar diskursiniu spaudimu priimti teiginius kaip neginčijamas tiesas. Nors dėstytojai dažnai vartoja formuluotes, kurios gali paskatinti studentus priimti jų žodžius kaip nekvestionuojamus, tikėtina, kad šios strategijos nėra orientuotos į įtikinėjimą ar galios demonstravimą. Jos veikiau atlieka informacinę funkciją: pažymi tai, kas laikoma akademiškai pagrįsta, disciplinoje pripažinta tiesa ir svarbia žinojimo dalimi.

atveju nuorodos į tariamai bendrąsias žinias tam tikrais atvejais veikia ne kaip nuorodos į stabilų ir visuotinai pripažintą žinojimo pagrindą, bet kaip retorinė strategija, leidžianti palaikyti lankstų, interpretacijai atvirą akademinį diskursą. Ši tendencija tampa ypač ryški nagrinėjant toliau pateiktus dėstytojų kalbos fragmentus:

(374) *<Autoriaus pavardė> pasiūlo tokį pavyzdį kuris **galbūt** irgi na **šiek tiek** mums **pažįstamas**. (film2)*
(375) *Kitas dalykas kuris tapo gana toks svarbus. Ir taip pat **turbūt** toks spontaniškai taip **kažkaip savaime tarsi suprantamas.** Kartu su. Istorija su istorijos tokiu pakilimu. <...>Tai. Irrealumo klausimas. (litv1)*
(376) *Mums yra **natūralus** instinktas **tarsi** didinti įtampą. Vokietijai įtampos didinimas yra tabu. (polv3)*

Šiuose pavyzdžiuose matyti, kad nuorodos į bendrąsias žinias (*pažįstamas, suprantamas, natūralus*) sistemingai derinamos su epistemininiais sąšvelniais (pvz., *galbūt, turbūt, tarsi*). Tokiu būdu dėstytojai teiginius pateikia kaip galimai bendrus ar atpažįstamus, tačiau kartu pažymi nevisišką įsitikinimą, kad šis žinojimas iš tiesų yra bendras visiems studentams. Sąšvelniai leidžia išlaikyti bendro supratimo prielaidą, bet kartu ją ir riboja: dėstytojai tokiu būdu signalizuoja, kad tai, kas įvardijama kaip *žinoma*, *suprantama* ar *pažįstama*, nebūtinai yra vienodai prieinama visai auditorijai.

Be švelninimo strategijų, analizuojamuose seminaruose pasitaikė ir priešinga tendencija: kai kurie dėstytojai, vartodami nuorodas į bendrąsias žinias, siekė išreikšti itin didelį užtikrintumą savo teiginiais. Tokiais atvejais nuorodos į tariamai visiems žinomus faktus pasitelkiamos ne tiek siekiant atverti interpretacijai erdvę, bet veikiau tam, kad informacija būtų pateikiama kaip neginčytinas, *savaime suprantamas* dalykas, kuriam nereikia papildomo pagrindimo. Tyrimo duomenys atskleidė, kad labiausiai ši tendencija būdinga kalbotyros, komunikacijos mokslų ir sociologijos dėstytojams. Tokiais atvejais dėstytojai dažniausiai vartoja tam tikrus žodžių junginius, kurie išreiškia aukštą įsitikinimo savo teiginių teisingumu lygį, pavyzdžiui: *patys suprantat(e)*, *logiškai / puikiai suprantat(e)*, *savaime suprantama*, *ypač būdinga*. Be to, kai kuriais atvejais buvo pasitelkiamos dvi nuorodos į bendrąsias žinias (*logiškai suprantat*) arba to paties žymiklio (pvz., *žinot žinot*) pakartojimas, taip dar labiau sustiprinant kalbančiojo poziciją ir pateikiant teiginį kaip bendrą, nekvestionuotiną žinojimą. Šias strategijas detaliau atskleidžia toliau pateikiami dėstytojų kalbos fragmentai:

(377) ***Patys suprantate** kad „vo“. Čia yra žodis „apsivogė“ arba „pavogė“ taip? Eufemizuojami. Kartais jau eufemizuojama vien dėl to kad žodį padaryti*

neutralesnį. ***Ypač*** *tai* ***būdinga*** *yra administracinei kalbai. <...> Nu nu nu*[92]*.* ***Žinot žinot****. Kalbėjom. (kalbv2)*

(378) *Jūs* ***puikiai žinote*** *kad gali būti ir „mėdžiaga“ variantas tikrai galimas. (komm3)*

(379) *Nu bet* ***suprantat logiškai*** *kad žmonės dažnai prisipažįsta ir gailisi nenuoširdžiai dėl to kad reikia ar ne? (socv2)*

Analizuojamuose fragmentuose aiškiai atsiskleidžia dėstytojų siekis pateikti savo teiginius kaip *savaime suprantamus* ir neabejotinus, pasitelkiant nuorodas į tariamai bendrą žinojimą. Pirmajame pavyzdyje (377) (*patys suprantate... žinot žinot... kalbėjom*) dėstytojas nuorodomis į bendrąsias žinias apeliuoja į klausytojų gebėjimą atpažinti reikšmes (*patys suprantate*) ir pakartojimu (*žinot žinot*) sustiprina įspūdį, kad pateikiama informacija yra gerai žinoma ir nekvestionuojama. Papildomai šį įspūdį sustiprina užuomina į ankstesnėse seminaro ar kurso eigos situacijose jau aptartą medžiagą (*kalbėjom*), kuri padeda sukurti tęstinumo ir jau girdėtos informacijos pojūtį, ir taip geriau įsisavinti dalyko turinį (Fortanet ir kt. 2004).

Antrajame pavyzdyje (378) (*jūs puikiai žinote... tikrai galimas*) dėstytojas pasitelkia sustiprintą epistemine konstrukciją, kur *puikiai* ir *tikrai* ne tik paryškina jo įsitikinimą dėl teiginio pagrįstumo, bet ir suponuoja, kad studentai turėtų žinoti perteikiamą informaciją be papildomo paaiškinimo. Trečiajame fragmente (379) matoma kita tendencija: nuosekliai jungiamos dvi nuorodos į bendrąsias žinias: viena apeliuoja į bendrą supratimą (*suprantat*), kita – į racionalų, sveiku protu grindžiamą teiginio pagrįstumą (*logiškai*). Tokia konstrukcija kuria racionalumo įspūdį ir kiek užkerta dialogą, nes nesutikimas su dėstytojo teiginiu reikštų prieštaravimą logikai, o ne tiesiog kitokią nuomonę.

Verta atkreipti dėmesį, kad vartodami nuorodas į bendrąsias žinias (pvz., *patys suprantate*, *puikiai žinot(e)*), dėstytojai pateikia savo teiginius ne kaip naują informaciją, o kaip dalį žinių, kurios, jų manymu, jau turėtų būti žinomos studentams. Tokiu būdu jie tiesiogiai nurodo, ką studentai esą jau *žino* ar *supranta*, ir tai ne tik sustiprina kalbėtojo autoritetą, bet ir netiesiogiai paskatina studentus savarankiškai įsivertinti, ar iš tiesų šias žinias turi. Tais atvejais, kai studentai nejaučia žinantys tai, kas pristatoma kaip *savaime suprantama*, kyla reikšmingas neatitikimas tarp kalbėtojo prielaidų ir klausytojo patirties. Tokia situacija gali paskatinti studentus atkreipti ypatingą

[92] Diskurso žymiklio „*nu*“ kartojimas („*nu nu nu“)* šiame kontekste gali būti interpretuojamas kaip kalbėtojo raginimas grįžti prie jau aptarto turinio arba kaip siekis paspartinti diskurso eigą (žr. Šinkūnienė ir kt. 2020: 18). Tai veikia kaip signalas studentams, kad iš jų tikimasi greito pritarimo ar reakcijos. Tokiu būdu atsiskleidžia dominuojanti dėstytojo pozicija sąveikaujant su studentais, nes jis ne tik formuoja diskurso turinį, bet ir kontroliuoja jo eigą bei tempo dinamiką.

dėmesį į šią informaciją bei padėti jiems identifikuoti galimas mokymosi spragas.

Pažymėtina, kad iš dažniausiai vartojamų formų, fiksuotų dėstytojų kalboje kaip nuorodų į bendrąsias žinias, išsiskiria tiesiogiai į studentus referuojančios konstrukcijos: *žinot(e)* (0,33), *matote* (0,2), *suprantat(e)* (0,09). Greta jų pasitaiko ir aprėpiamosios formos, tokios kaip *žinom(e)* (0,11), *matom(e)* (0,2) bei *suprantam(e)* (0,08), kurios suponuoja dėstytojo ir klausytojų žinojimo laukų sutapimą bei bendrą dalykinę patirtį.

(380) *<...> studentai eidavo rinkti. Žodžių iš tarmių. Vykdavo įvairios ekspedicijos. Užrašinėdavo tuos žodžius. <...> Dabar tie laikai* ***puikiai suprantate*** *baigėsi. (kalbm3)*

(381) ***Mes žinome*** *kad nuo suminio gimstamumo rodiklio labai daug kas priklauso. (socv3)*

Kaip matyti, vartojant tiesiogiai į studentus nukreiptas formas, tokias kaip *žinot(e), matot(e), suprantat(e)*, bei aprėpiamąsias daugiskaitos pirmojo asmens formas (*žinom(e)*, *matom(e), suprantam(e)*), pažymima, kad kalbama situacija priklauso autoriaus ir adresato bendram žinių pasauliui, o tai mokslinėje literatūroje glaudžiai siejama su intersubjektyvumo raiška (žr. Smetona, Usonienė 2012: 133). Šie žymikliai vartojami tam, kad būtų galima užmegzti ir palaikyti ryšį su pašnekovu (ibid.). Antrojo asmens ir aprėpiamųjų daugiskaitos pirmojo asmens formų vartosena yra viena efektyviausių priemonių įtraukti studentus į diskursą ir konstruoti jį kaip bendros disciplinos tapatybės dalyvį (Bamford 2009: 205). Tiesioginis kreipimasis į studentus, vartojant antruoju asmeniu žymėtas formas (*žinot(e)*, *suprantat(e)*), leidžia sukurti glaudesnį ryšį su auditorija ir išryškinti adresato buvimą diskurse (Drozdova 2022: 36). Tokiu būdu dėstytojo teiginiai pateikiami ne tik kaip informacija, bet kaip bendra, studentams žinoma ir savaime suprantama patirtis.

Antrojo asmens formas (*žinot(e)*, *suprantat(e)*) kur kas dažniau vartoja kalbotyros ir komunikacijos mokslų dėstytojai (žr. 32 lentelę), o tai gali rodyti šių disciplinų atstovų kalbinės raiškos orientaciją į aiškų studentų žinojimo lauko apibrėžimą – nurodant, ką studentai jau žino, turėtų žinoti ar suprasti. Toks kalbinis pasirinkimas šių disciplinų kontekste yra gana natūralus, kadangi mokymosi procesas jose tipiškai grindžiamas jau turimų žinių taikymu ir susiejimu su naujais reiškiniais:

(382) *„Haus“* ***žinote*** *ką reiškia. Taip? „House“ kaip ir anglų kalboje. O kas yra „scheiss“? Nu tas reiškia kaip „rimtas reikalas“ taip? Nu ta prasme nu gerai „ekskrementas“ taip? Vulgariai „šūdas“ atsiprašant taip? Toks yra žodis mūsų tema leksikologija mes galim sau leisti pažiūrėti į kalbą plačiau. Tai*

natūralu. *Bet matote kas gavosi? Kai be pagrindo galima labai blogai sudaryt žodžius. (kalbv2)*

Šiame fragmente aiškiai atsiskleidžia, kaip dėstytojas pasitelkia nuorodas į studentų turimas žinias (pvz., *žinote*) ne vien kaip įtraukimo priemonę, bet ir kaip strategiją, kuria skatinama susieti naują ar analizuojamą informaciją su jau pažįstamais reiškiniais. Taip konstruojamas ne tiesioginis žinojimo perdavimas, o jungiamasis pažinimo pagrindas, leidžiantis studentams geriau įsitvirtinti nagrinėjamos medžiagos atžvilgiu. Be to, šiame pavyzdyje ryškus dėstytojo siekis kurti santykį su studentais: pasitelkiamos aprėpiamosios konstrukcijos (*mūsų tema*, *mes galim sau leisti*), patvirtinimą skatinantys klausimai (*taip?*), taip pat nuoroda į bendrąsias žinias (žymiklis *natūralu*). Šių kalbinių priemonių vartojimas rodo dėstytojo pastangas palaikyti kontaktą su studentais ir įtraukti juos į diskursą, kuriame jie kviečiami ne tik remtis ankstesne patirtimi konstruojant naujas žinias, bet ir matyti nagrinėjamus reiškinius taip, kaip juos siūlo suprasti jis pats, – taip kuriamas įspūdis, jog dėstytojas mato save ir studentus kaip tos pačios disciplinos bendruomenės narius.

Aprėpiamosios daugiskaitos pirmojo asmens formos (*žinome*, *suprantame*), kurios griežtai funkciškai nėra būtinos informacijai perteikti, atlieka papildomą pragmatinę funkciją. Jos žymi bendrą žinojimą tarp kalbėtojo ir auditorijos, padeda kurti grupinę tapatybę ir gali būti suvokiamos kaip sąmoninga strategija, pasitelkiama siekiant įtraukti studentus į diskursą (žr. Hyland 2009; Drozdova 2022). Savaime suprantama, kad dėstytojo žinojimas šiame kontekste laikomas nekvestionuojamu: juk akademinėje aplinkoje dėstytojas pozicionuojamas kaip disciplinos ekspertas, autoritetas ir patikimas žinių šaltinis. Kaip studijų turinio pateikėjas, o neretai ir pats kurso programą formuojantis asmuo, remdamasis savo profesine kompetencija, dėstytojas laikomas tuo, kuris iš principo žino, ką ir kodėl sako. Todėl tokios aprėpiamosios formos, kurios nebūtinos vien informacijai perduoti, gali būti laikomos papildomu dėstytojų siekiu ne tik įtvirtinti bendro žinojimo prielaidą, bet ir sukurti tarpasmenį ryšį, skatinti studentų įsitraukimą bei bendradarbiavimu grįstą atmosferą auditorijoje. Tokiu būdu studentai diskurse pozicionuojami ne tik kaip klausytojai, bet ir kaip aktyvūs disciplinos bendruomenės nariai (Drozdova 2022: 37), o pati kalbinė strategija prisideda prie tapsmo lygiaverčiais akademinio bendravimo dalyviais.

Aprėpiamosios daugiskaitos pirmojo asmens formos (*žinome*, *suprantame*) dažniau pasitaikė sociologijos, politikos mokslų ir literatūros dėstytojų kalboje. Dėl interpretacinių metodų taikymo ir žinojimo reliatyvumo, žinių kūrimo procesas konstruojamas kaip kolektyvinis

veiksmas. Todėl tokios formos gali būti dažniau pasirenkamos siekiant kurti bendrumo įspūdį tarp dėstytojo ir studentų, pabrėžti diskurso dialogiškumą bei skatinti kritinį, į diskusiją orientuotą požiūrį:

(383) *Kai mes kalbam <..> apie barbarų tautas. Mes **suprantam** kad jos na iš esmės yra išnykę ar ne jisai ten mini daugybę tų tautų ir juos jos nebeturi na kažkokios tai. Kažkokio išskirtinio tautiškumo. Kuo čia yra išskirtinė Lietuva? Kuo išskirtiniai yra lietuviai kaip ta barbarų tauta? (polv1)*

Skirtingai nei formos *žinot(e)*, kurios dažnai aktyvuoja konkrečią, jau turimą studentų žinių bazę, aprėpiamosios formos, pvz., *suprantam*, *mes kalbam*, interpretacinio pobūdžio disciplinose atlieka kitokią funkciją. Kaip matyti ir (383) pavyzdyje, čia jos dažniau žymi ne aiškiai apibrėžtas žinias, o bendrus konceptualius orientyrus ir svarbius diskurso momentus. Taip studentams padedama susiorientuoti nagrinėjamos temos atžvilgiu ir pereiti prie tolesnio analitinio mąstymo. Todėl bendrumas čia konstruojamas ne kaip jau žinomų dalykų priminimas ar tikrinimas, o labiau kaip kvietimas dalyvauti bendrame interpretaciniame procese.

Analizuojant tam tikrus žodžius, funkcionuojančius kaip nuorodos į bendrąsias žinias (pavyzdžiui, *žinoti*, *suprasti*, *matyti*), galima pastebėti, kad jų reikšmė ir funkcija priklauso nuo sintaksinio konteksto. Parentezėje vartojamiems veiksmažodžiams būdingas sintaksinis mobilumas ir propozicinė aprėptis. Dėl to galima įžvelgti veiksmažodžių reikšmės kaitos požymių, tokių kaip leksinės reikšmės blukimas (desemantizacija) ir naujų pragmatinių funkcijų atsiradimas.

Kaip pažymi Usonienė (2016: 38), „sintaksinė aplinka yra labai svarbus faktorius; kuo sintaksiškai elementaresnė konstrukcija <...>, tuo didesnė tikimybė, kad bus aprašomas tiesioginis mentalinis procesas arba aktas“. Todėl veiksmažodžiai *žinoti* ir *suprasti,* realizuoti konstrukcijose su frazės komplementais (384) ar pavartoti kaip komplementiniai predikatai, prisijungiantys sakinius su *kad* (385), išlaiko leksinę reikšmę:

(384) *Tikrai **žinote** tokį kalbininką Smetoną (komm3)*
(385) *Na jūs jau **žinote** kad tikriniai žodžiai etimologiškai susiformuoja iš kadaise buvusių bendrinių. Taip? Ir laikui bėgant ta reikšmė labai abstrahuojasi. Taip? (kalbv2)*

Kaip matyti iš pavyzdžių (384–385), tokiais atvejais pirminė žinojimo reikšmė išlieka nepakitusi: dėstytojai tiesiogiai nurodo, ką studentai žino. Tačiau kituose kontekstuose, kai mentaliniai veiksmažodžiai, tokie kaip *žinoti*, *suprasti*, „pasuka adverbializacijos ir pragmatikalizacijos keliu“, jiems

būdingos gerokai abstraktesnės reikšmės (Usonienė 2016: 40). Tais atvejais, kai šie veiksmažodžiai vartojami parentetiškai ir, nepriklausomai nuo sakinio sintaksinės struktūros, jiems būdingas sintaksinis mobilumas: sakinyje ar pasakyme jie gali užimti įvairias pozicijas. Šitaip vartojami veiksmažodžiai praranda aiškią propozicinę reikšmę: leksinė reikšmė blunka, o ryškėja pragmatinės funkcijos, kurias atliekant modifikuojamas propozicinis turinys ir išryškėja intersubjektyvi kalbėtojo pozicija (ibid.). Tokiu atveju kalbami veiksmažodžiai įgyja adverbialų statusą: išlaiko propozicinę aprėptį ir funkcionuoja ne vien kaip žinių šaltinio žymikliai, bet ir kaip priemonės, vartojamos „išlaikyti adresato dėmesį (ryšį) bei palengvinti ar paskatinti tarpusavio bendravimą“ (Usonienė 2016: 45). Šios pragmatinės funkcijos ypač būdingos lietuvių kalbos mentalinių komplementinių predikatų konstrukcijoms su jungtuku *kaip* (Usonienė 2016: 41), – tą liudija ir *VUSemCorp* duomenys:

(386) *Ir **kaip žinote** tikriausiai drama yra kilusi iš iš. Religinių apeigų ir religinių vaidinimų. (polm3)*
(387) *Čia **kaip suprantate** tas nuosaikusis purizmas siekia ką? Išravėti iškasinėti visas tas. Kurtkes kalgotkes ir visus kitus žodžius taip? (kalbv2)*

Adverbialai *kaip žinote* ir *kaip suprantate* dėstytojų kalboje dažniausiai vartoti pasakymų inicialėje. Parentetinė jų vartosena leidžia atsiverti naujoms pragmatinėms reikšmėms, kurios paprastai siejamos su intersubjektyvumu. Į adverbialų klasę perėjusios veiksmažodžių formos dar išlaiko sąsajas su konceptualiosiomis reikšmėmis, nes žymi informacijos gavimo būdą, tačiau inicialėje ryškėja intencija kurti glaudų ryšį su klausytojais. Pažymint bendrąsias žinias, kartu tarsi kviečiama adresatą atkreipti dėmesį į kalbėtojo žodžius. Lietuvių kalboje tai gan būdinga parentetinei mentalinių veiksmažodžių vartosenai (Usonienė 2016: 59). Vis dėlto šio tyrimo duomenys rodo, kad adverbialais laikytinų žymiklių dažnis dėstytojų kalboje nėra didelis: normalizuotas *kaip žinote* dažnis siekia vos 0,03, o *kaip suprantate* – tik 0,01. Parentetiniai vienetai *kaip žinome* ir *kaip suprantame* dėstytojų kalboje neužfiksuoti nė karto.

Kiek ryškesnė reikšmės kaita pastebima žvelgiant į veiksmažodžio *matyti* gramatines formas. Parentetinė šio veiksmažodžio vartosena adverbialinėse konstrukcijose (pvz., *kaip matote*) praranda tiesioginę percepcinę reikšmę, – ima ryškėti inferenciją žymintis semantinis komponentas. Šis komponentas implikuoja, kad teiginys grindžiamas konceptualiai prieinamomis, bendrosiomis žiniomis ir laikytinas akivaizdžiu.

Kaip pažymi Usonienė (2016: 46), tokios parentetinės konstrukcijos kaip *kaip matome* modifikuoja visą propozicinį turinį ir iš esmės perteikia reikšmę *„kaip mums visiems suprantama“*. Tai reiškia, kad inferencija grindžiama bendrosiomis žiniomis, kurios laikomos diskurso dalyviams *žinomomis* ar *suprantamomis*, todėl papildomo pagrindimo nereikalauja. Konstrukcija veikia kaip retorinė priemonė, įtvirtinanti kalbėtojo teiginį intersubjektyvumo atžvilgiu. Šią tarpasmenę funkciją pabrėžia ir Šinkūnienė (2014: 103), aiškiai parodydama, kad tokiomis konstrukcijomis lietuvių mokslo kalboje tipiškai siekiama įtraukti klausytoją į diskursą ir paskatinti jį priimti kalbėtojo perteikiamą poziciją. Tokiu atveju *matyti* netenka percepcinio „matymo“ komponento ir įgyja mentalinę reikšmę: šiuo atveju pabrėžiamas ne jutiminis gebėjimas matyti, o supratimas, kuris kalbėtojo požiūriu yra *savaime aiškus*. Ši funkcija ryškiai atsiskleidžia teikiamame dėstytojo kalbos fragmente:

(388) *Vieni žodžiai buvo taikliai sukurti lietuvių kalboje. Kiti **kaip matote** kaip tie veizolai ar kas ten tie akiniai. Kiti neprigijo. (kalbv2)*

Nagrinėjamame kontekste *kaip matote* nebeveikia kaip nuoroda į tiesioginį regimąjį suvokimą: šia konstrukcija perteikiamas vertinimas yra akivaizdus ir bendrai suprantamas, – taip stiprinamas kalbėtojo autoritetas ir teiginio įtikinamumas. Remiamasi prielaida, kad kalbėtojas ir klausytojas dalijasi tam tikru pažintiniu pagrindu, todėl pateikiama informacija ne tik supažindina, bet ir retoriškai įtvirtina poziciją, kuria galima dalytis ar kuri net yra savaime suprantama. Panaši funkcija matoma ir anglakalbių dėstytojų akademinėje kalboje (Kashiha 2022: 63). Konstrukcija *as you can see* „*kaip matote*“ padeda įtvirtinti dėstytojo poziciją, kviečia auditoriją „matyti“ dalykus taip, kaip juos pateikia dėstytojas: tai reiškia ne tiek jutiminį stebėjimą, kiek dalijimąsi interpretacine perspektyva (ibid.).

VUSemCorp duomenys rodo, kad tokios konstrukcijos dėstytojų sakytinėje akademinėje kalboje pasitaiko retai: *kaip matote* fiksuotas normalizuotas dažnis yra 0,01, o *kaip matome* apskritai nepasitaikė. Tai leidžia daryti išvadą, kad, nors šios konstrukcijos pasižymi ryškiu pragmatiniu ir retoriniu potencialu, jų vartosena nėra labai produktyvi: veikiau tai reti, tačiau funkciniu požiūriu akivaizdžiai reikšmingi vienetai.

Leksinė tokių veiksmažodžių kaip *žinoti* ir *suprasti* reikšmė beveik visiškai nunyksta, kai jų neveikiamosios rūšies bevardės giminės dalyvinės formos pradedamos vartoti kaip parentetiniai komplementiniai predikatai (Smetona, Usonienė 2012: 130; Usonienė 2016: 42–43). Tokiose konstrukcijose subordinuojamasis jungtukas *kad* neretai praleidžiamas, dėl to šalutinis sakinys įgyja struktūrinį savarankiškumą: jis gali laisvai keisti savo poziciją sakinyje ir

net būti įterptas į vidinę struktūrą. Dėl to tokių žymiklių, kaip *žinoma* ir *suprantama* leksinė reikšmė dar labiau blėsta, o forma įgauna naujų pragmatinių funkcijų. Nors percepcinis komponentas dar gali būti iš dalies išlikęs, tačiau dažniausiai jis funkcionuoja kaip nuoroda į informacijos šaltinį ar žinių gavimo būdą, t. y. įgyja evidencinę reikšmę (Usonienė 2016: 43):

(389) *Informacinis saugumas informacinis raštingumas ar visuomenė yra kritiška ir pakankamai kritiška tam kad galėtų. Nepatikėti melu. Tam reikalingas* ***žinoma*** *geras pasirengimas normalus išsilavinimas laisvas išsilavinimas. (komv3)*

Kaip matyti, parentetinėje pozicijoje pavartotas *žinoma* ne tik suponuoja, kad pateikiama informacija priklauso autoriaus ir adresato bendram žinių pasauliui, bet ir pabrėžia kalbėtojo požiūrio užtikrintumą kalbamos propozicijos atžvilgiu. Atliekama ne tik evidencinė, bet ir tarpasmenė funkcija, nes teikiama informacija įrėminama kaip bendrai suprantama visiems diskurso dalyviams.

Adverbialai *žinoma* ir *suprantama*, vartojami parentetiškai, beveik visais atvejais dėstytojų kalboje randami pasakymų inicialėje. Toks pozicinis pastovumas gali reikšti, kad jie funkcionuoja kaip diskurso žymikliai, perteikiantys (inter)subjektyvumą. Nors šie vienetai semantiškai yra labai artimi, jų pavartojimo dažnis dėstytojų kalboje skiriasi gana reikšmingai: adverbialo *žinoma* normalizuotas dažnis yra 0.24, o *suprantama* – vos 0.01. Šis skirtumas gali rodyti skirtingą jų įsitvirtinimą lietuvių sakytinės akademinės kalbos diskurse bei nevienodą pragmatinį potencialą.

Parentetiškai vartojami ir kiti adverbialų kategorijai priskirtini žymikliai, suponuojantys bendrąsias žinias, kaip *natūralu, kaip žinia:*

(390) *Po to.* ***Kaip žinia*** *įvyko susivienijimas ir. Tai autoriaus teigimu tai buvo labai svarbus dalykas kuris kaip ir keitė apskritai. Tą sudarė sąlygas kisti Vokietijos pilietybės politikai. (polv2)*

(391) *Va pavyzdžiui ateina į tas teritorijas atsikėlia kitos gentys ne baltiškos pavyzdžiui gentys.* ***Natūralu.*** *Tuos pavadinimus pritaiko jų fonologinei sistemai. (kalbv2)*

VUSemCorp duomenimis, kaip ir kiti anksčiau aptarti vienetai (pvz., *kaip žinome / suprantame*, *žinoma*, *suprantama*), šie autoriaus pozicijos adverbialai dažniausiai pasitaiko inicialės, kiek rečiau – medialės pozicijoje. Tokia sintaksinė pozicija sudaro palankias sąlygas tarpasmenei funkcijai perteikti: minėti vienetai žymi kalbėtojo požiūrį į teikiamą informaciją ir suponuoja, kad dalijamasi bendrosiomis žiniomis su adresatu (plg. Smetona, Usonienė 2012). Tai rodo ryškų poslinkį adverbializacijos ir pragmatikalizacijos procesų link

bei leidžia šiuos vienetus laikyti akivaizdžiais reikšmės kaitos pavyzdžiais lietuvių kalboje. Jų vartosena, atskleidžianti glaudų formos ir turinio sąveikos pobūdį, iliustruoja perėjimą nuo leksinės prie pragmatinės reikšmės ir funkcinį poslinkį diskurso lygmens link. Dėl to šie vienetai gali būti vertinami kaip pretenduojantys į diskurso žymiklių[93] statusą. Vis dėlto detalesnė šių vienetų funkcionavimo ir reikšmės kaitos analizė reikalautų atskiros studijos, todėl šiame darbe tai detaliau nenagrinėjama.

[93] Diskurso žymikliai neretai atsiranda iš adverbialų – tai laikytina viena tipiškiausių gramatikalizacijos proceso krypčių (žr. Traugott 1997).

6. TYRIMO IŠVADOS

Šiame darbe tirtas lietuviškasis sakytinis akademinis diskursas, analizuojant Vilniaus universiteto humanitarinių ir socialinių mokslų interaktyvių seminarų dėstytojų kalbą, jos makrostruktūrą, kalbėtojo pozicijos raišką ir santykio su adresatu kūrimą. Tyrimo teorinį ir analitinį pagrindą sudaro Young (1994) paskaitos fazių modelis, pritaikytas interaktyvių seminarų makrostruktūrai analizuoti, ir Hylando (2005b) kalbėtojo pozicijos bei santykio su adresatu modelis, adaptuotas lietuviškojo sakytinio akademinio diskurso mikrolygmens kalbinių priemonių analizei. Skirtingų disciplinų palyginimas grįstas diskurso bendruomenių ir akademinių kultūrų samprata, leidžiančia kalbinę raišką sieti su disciplinoms būdingais žinojimo kūrimo, argumentavimo ir sąveikos būdais. Šių teorinių prieigų derinimas su tekstynų lingvistikos metodais leido kompleksiškai tirti seminarų struktūrą, kalbėtojo pozicijos raišką, santykio su adresatu kūrimą ir šių aspektų tarpusavio sąsajas, lyginant, kaip šie aspektai realizuojami skirtingose disciplinose. Tyrimas atskleidė pagrindinius tirtų seminarų dėstytojų sakytinio akademinio diskurso ypatumus:

1. Humanitarinių ir socialinių mokslų universiteto seminaruose dėstytojų kalba sudaro daugiasluoksnę sistemą, kurioje makro-, t. y. diskurso fazių, ir mikro-, t. y. kalbėtojo pozicijos raiškos bei santykio su adresatu kūrimo priemonių, lygmenys yra glaudžiai susiję. Dalyko turinio perteikimas tirtuose seminaruose nėra atsietas nuo diskurso struktūravimo, kalbėtojo pozicijos žymėjimo ir santykio su studentų auditorija kūrimo. Tai rodo, kad lietuviškasis sakytinis akademinis diskursas seminaruose apima ne tik žinių perteikimą, bet ir diskurso organizavimą, kalbėtojo pozicijos raišką bei adresato įtraukimą.

2. Struktūrinė analizė parodė, kad tirtų seminarų dėstytojų sakytiniam akademiniam diskursui būdingas cikliškas diskurso fazių kartojimasis. Šio ciklišumo intensyvumas ir pobūdis skiriasi žvelgiant į skirtingas disciplinas. Humanitarinių mokslų (literatūros, kalbotyros ir filosofijos) seminaruose fazių kaita intensyvesnė ir labiau fragmentuota. Tai rodo pagal šešis kiekvienos disciplinos seminarus apskaičiuotas vidutinis fazių atvejų skaičius viename seminare: literatūroje jis siekė 314, kalbotyroje – 281, filosofijoje – 237. Socialinių mokslų seminaruose šis rodiklis buvo mažesnis: politikos moksluose jis siekė 150, sociologijoje – 122, o komunikacijos moksluose – 105, todėl šių disciplinų seminaruose fazės paprastai ilgesnės ir nuosekliau plėtojamos. Šie skirtumai sietini su skirtingais žinojimo kūrimo ir argumentavimo būdais. Humanitariniuose moksluose – su ryškesniu

interpretaciniu ir dialoginiu diskurso pobūdžiu, o socialiniuose moksluose – didesne orientacija į empiriniais duomenimis, analitiniais metodais, praktiniais atvejais ar konkrečių reiškinių aptarimu grindžiamą žinojimą.

3. Diskurso fazių analizė atskleidė, kad, vertinant visų tirtų seminarų duomenis, turinio / teorijos ir diskurso struktūravimo fazės yra vienos ryškiausių dėstytojų kalbos struktūrinių dalių, tačiau šių ir kitų fazių pasiskirstymas skirtingose disciplinose nevienodas. Didžiausią dalį turinio / teorijos fazė sudaro kalbotyros (39 %) ir sociologijos (34 %) seminaruose, o diskurso struktūravimo fazė – literatūros (39 %), filosofijos (27 %) ir sociologijos (25 %) seminaruose. Šių fazių dažnumas sietinas su pagrindinėmis seminaro veiklomis, nes turinio / teorijos fazėje dėstytojai įprastai aiškina pagrindines sąvokas, teorinius modelius, metodus ir analitinius principus, o diskurso struktūravimo fazėje žymi seminaro eigą, perėjimus tarp temų, ryšius su anksčiau aptartu turiniu ir tolesnę seminaro ar kurso kryptį. Kitų fazių pasiskirstymas taip pat atskleidžia disciplinų skirtumus. Interakcijos fazė ypač ryški filosofijoje (27 %), iliustravimo fazė – kalbotyroje (25 %), komunikacijos moksluose (24 %) ir politikos moksluose (23 %), vertinimo fazė – komunikacijos moksluose (16 %) ir politikos moksluose (13 %), o išvadų fazė – literatūroje (19 %) ir filosofijoje (15 %).

Nevienodą fazių pasiskirstymą galima sieti su skirtingoms disciplinoms būdingais žinių konstravimo būdais ir skirtingai organizuojama seminaro veikla. Kalbotyroje ir sociologijoje sąvokų, teorinių prieigų ir metodologinių principų išdėstymas sudaro pagrindą tolesnei analizei, o literatūros, filosofijos ir sociologijos seminaruose interpretacinių, konceptualių ar metodologinių svarstymų plėtojimas reikalauja dažniau žymėti perėjimus tarp temų ir argumentų. Filosofijoje dialoginis samprotavimų plėtojimas siejamas su didesniu interakcijos fazės paplitimu, o kalbotyroje, komunikacijos ir politikos moksluose poreikis teorinius teiginius aiškinti konkrečiais pavyzdžiais išryškina iliustravimo fazę. Komunikacijos moksluose vyraujantis dažnas studentų darbų aptarimas, politikos moksluose nagrinėjamų reiškinių vertinimas, o literatūroje ir filosofijoje interpretacinių įžvalgų apibendrinimas suteikia daugiau erdvės atitinkamai vertinimo ir išvadų fazėms. Taigi fazių pasiskirstymas rodo, kad seminarų struktūra priklauso ne tik nuo humanitarinių ir socialinių mokslų skirties, bet ir nuo konkrečios disciplinos pažinimo objekto, argumentavimo būdų ir seminaro veiklos organizavimo principų.

4. Kalbėtojo pozicijos žymiklių analizė parodė, kad sąšvelniai, savęs įvardijimas, pasakymą stiprinantys žymikliai ir vertinamieji žymikliai tirtuose seminaruose atskleidžia skirtingus, bet tarpusavyje susijusius kalbėtojo

pozicijos raiškos aspektus. Sąšvelniai išryškėjo kaip dažniausiai vartojama kalbėtojo pozicijos raiškos priemonių grupė (normalizuotas dažnis siekia 24,28 atvejo 1000 žodžių). Tai leidžia teigti, kad tirtų seminarų dėstytojų kalboje kalbėtojo pozicija dažnai reiškiama ne kategoriškai įtvirtinant teiginį, bet pateikiant jį kaip pagrįstą, tačiau atvirą tikslinimui, interpretacijai ar alternatyviam svarstymui. Pasakymą stiprinantys žymikliai šią raišką papildo kiek kitokiu aspektu: jie vartoti dėstytojams pabrėžiant teiginių svarbą, pagrįstumą ar aktualumą. Vertinamieji žymikliai vartoti rečiausiai: jų normalizuotas dažnis siekia 10,30 atvejo 1000 žodžių, tačiau jų vartosena funkciniu požiūriu svarbi, nes jais reiškiamas aptariamų reiškinių, studentų atsakymų, argumentų ar atliktų užduočių vertinimas. Savęs įvardijimas tirtoje medžiagoje pirmiausia funkcionuoja kaip diskurso eigos organizavimo, subjektyvaus dėstytojo požiūrio raiškos ir santykio su sakomu turiniu žymėjimo priemonė. Tai rodo, kad kalbėtojo pozicija dėstytojų sakytiniame akademiniame diskurse reiškiama ne viena izoliuota strategija, o kelių tarpusavyje susijusių priemonių deriniu.

5. Disciplinų skirtumai atskleidžiami kalbėtojo pozicijos žymiklių dažniu, skirtingu jų pasiskirstymu ir atliekamomis pragmatinėmis funkcijomis. Bendras jų normalizuotas dažnis didžiausias politikos moksluose (73,29 atvejo 1000 žodžių) ir komunikacijos moksluose (72,25), o mažiausias sociologijoje (65,04). Kiekybinis pasiskirstymas nerodo nuoseklios humanitarinių ir socialinių mokslų priešpriešos, nes socialiniuose moksluose nustatyti ir didžiausi, ir mažiausi dažniai, o humanitarinių mokslų disciplinos užima tarpinę padėtį.

Politikos moksluose bendras kalbėtojo pozicijos žymiklių dažnis buvo didžiausias tarp tirtų disciplinų (73,29). Kalbėtojo pozicija čia tvirtesnė ir labiau vertinamoji, tačiau kartu sąlygiška ir rečiau tiesiogiai siejama su dėstytojo asmeniu. Šioje disciplinoje nustatyti didžiausi pasakymą stiprinančių (19,44, *labai, tikrai*) ir vertinamųjų žymiklių (12,16, *svarbus, reikšmingas*) dažniai. Jais įprastai stiprinami interpretaciniai argumentai ir išryškintas politinių bei socialinių reiškinių reikšmingumas. Vis dėlto gausiausia kalbėtojo pozicijos žymiklių grupė yra sąšvelniai (26,14), o jų vartosenos išskirtinumą atskleidžia dažniau nei kitose disciplinose vartoti neapibrėžtumą žymintys prieveiksmiai ir aplinkybiniai žodžiai (9,65, *pakankamai, šiek tiek, maždaug*), taip pat išlygos sąšvelniai (5,68, *iš esmės, bent, kaip ir, tam tikra prasme*). Šie sąšvelniai vartoti reiškiant gana didelį įsitikinimą teiginių teisingumu, tačiau kartu žymint, kad dėstytojų formuluojami teoriniai apibendrinimai, interpretacijos ir pateikiama faktinė ar statistinė informacija nėra absoliutūs. Žymikliais *gal, galbūt, turbūt* atsargiau

teiktos tekstų ir politinių reiškinių interpretacijos. Šis žymiklių derinys ypač išryškėjo iliustravimo fazėje, kur sąšvelniais tikslinta pavyzdžių ir faktinės ar statistinės informacijos apimtis, o pasakymą stiprinančiais ir vertinamaisiais žymikliais pateikiami reiškiniai interpretuoti bei vertinti. Vertinimo ir išvadų fazėse pasakymą stiprinantys bei vertinamieji žymikliai įprastai vartoti aptariamų reiškinių reikšmingumui pabrėžti ir pagrindinėms mintims įtvirtinti. Savęs įvardijimas politikos moksluose vartotas rečiausiai tarp tirtų disciplinų (15,55). Politikos moksluose pragmatines funkcijas, kurios kitose disciplinose dažniau realizuojamos savęs įvardijimu, atlieka aprėpiamasis *mes*, kuriuo aktualizuojamos ankstesnės mintys, kuriama bendro svarstymo perspektyva ir įtraukiami studentai į aptariamų reiškinių analizę. Taigi politikos moksluose tvirtesnė ir labiau vertinamoji kalbėtojo pozicija derinama su teiginių sąlygiškumo, apimties ir taikymo ribų žymėjimu.

Panašiai kaip politikos, komunikacijos moksluose bendras kalbėtojo pozicijos žymiklių dažnis yra vienas didžiausių (72,25), tačiau pozicija dažniau siejama su dėstytojo asmeniu ir praktiniu bei normatyviniu seminarų pobūdžiu. Savęs įvardijimo dažnis didžiausias tarp tirtų disciplinų (28,79, *sakau, primenu, manau*), sąšvelnių mažiausias (17,16), o pasakymą stiprinančių (14,91, *labai, tikrai*) ir vertinamųjų žymiklių (11,41, *svarbus, tinkamas*) vartota dažniau nei visose disciplinose, išskyrus politikos mokslus. Pirmojo asmens formomis įprastai struktūruojamas diskursas, aktualizuojamos ankstesnės mintys, išryškinami svarbiausi seminaro aspektai ir eksplikuojamas subjektyvus dėstytojo požiūris. Nors sąšvelnių vartota mažiausiai, išryškėja tikslingas nuomonės atribojimas nuo faktinės informacijos, ypač vertinant studentų darbus ir komunikacinius sprendimus. Šią tendenciją atskleidžia ir dažniau nei kitose disciplinose vartojama forma *manau* (0,77), kuria dėstytojai eksplicitiškai žymi subjektyvų požiūrį. Pasakymą stiprinančiais ir vertinamaisiais žymikliais komentuoti studentų darbai, pabrėžiami vertinimo kriterijai ir aptarti tinkami, taisytini ar nepakankamai pagrįsti komunikaciniai sprendimai. Tokia raiška ypač siejama su vertinimo faze, kurioje dėstytojai teikia grįžtamąjį ryšį ir eksplikuoja praktinius, profesinius bei metodologinius kriterijus. Taigi komunikacijos moksluose kalbėtojo pozicija reiškiama aiškiai žymint savo požiūrį ir atribojant jį nuo faktinės informacijos, stiprinant teiginius bei praktiškai vertinant studentų darbus ir komunikacinius sprendimus.

Sociologijoje bendras kalbėtojo pozicijos žymiklių dažnis mažiausias tarp tirtų disciplinų (65,04), o pozicijos raiškai būdingas teiginių kategoriškumo švelninimas, jų apimties ir ribų žymėjimas bei dėstytojų tyrimų patirties perteikimas, o ne tiesioginis vertinimas ar dažnas teiginių

stiprinimas. Palyginti su kitomis tirtomis disciplinomis, čia nustatytas didžiausias sąšvelnių dažnis (29,79, *iš esmės, turbūt*) ir mažiausi pasakymą stiprinančių (8,42) bei vertinamųjų žymiklių (8,67) dažniai. Sąšvelniais dėstytojai įprastai tikslina teiginių apimtį, žymi dalinį apibendrinimų teisingumą ir empirinius teiginius pateikia kaip sąlygiškus bei priklausomus nuo turimų duomenų. Turinio / teorijos fazėje, vienoje ryškiausių sociologijos seminarų fazių, socialiniai reiškiniai sieti su platesniu teoriniu kontekstu, o sąšvelniais tikslinama aiškinamų sąvokų ir teiginių apimtis bei žymimos jų taikymo sąlygos ir ribos. Savęs įvardijimu, vartodami vienaskaitos pirmąjį asmenį *aš* ir išskiriamąjį *mes*, dėstytojai perteikia tyrimų patirtį ir kuria tyrėjo bei disciplinos eksperto vaidmenį, ryškiausiai atsiskleidžiantį sociologijos dėstytojų kalboje. Tyrimų metodiką iliustruojančiuose fragmentuose šis vaidmuo realizuojamas konkrečiais tiriamosios veiklos pavyzdžiais (*atlikome tyrimą, darėme analizę, atlikome apklausą*). Nors pasakymą stiprinančių žymiklių vartota rečiausiai tarp disciplinų, sociologijoje dažniausiai vartoti leksiniai rodymo veiksmažodžiai, kuriais teiginiai grįsti tyrimų rezultatais ir statistiniais duomenimis (*tyrimai rodo, statistika rodo*). Taigi sociologijoje kalbėtojo pozicija įprastai reiškiama švelninant teiginių kategoriškumą ir tikslinant jų apimtį bei ribas, o tvirtesni teiginiai grindžiami empiriniais duomenimis ir dėstytojo, kaip tyrėjo bei disciplinos eksperto, patirtimi.

Humanitarinių mokslų disciplinos pagal bendrą kalbėtojo pozicijos žymiklių dažnį užima tarpinę padėtį, tačiau jose išryškėja nevienodas pozicijos švelninimo, stiprinimo, vertinimo ir savęs įvardijimo derinys. Filosofijoje bendras kalbėtojo pozicijos žymiklių dažnis artimas bendram tekstyno vidurkiui (69,30), o pozicijos raiška siejama su episteminiu atsargumu, interpretaciniu atvirumu ir žinojimo ribų žymėjimu. Sąšvelnių dažnis čia didžiausias visose disciplinose, išskyrus sociologiją (27,59, *gal, atrodo, tarsi*), o interpretacijos įprastai teikiamos kaip galimos, negalutinės ir atviros tolesniam svarstymui. Savęs įvardijimo dažnis taip pat artimas bendram tekstyno vidurkiui (20,07), tačiau kokybinė analizė atskleidė, kad, dažniau nei kitose disciplinose, vartojama forma *nežinau* (1,63), kuria žymimas ribotas užtikrintumas teiginiais ir atvirumas diskusijai. Turinio / teorijos ir išvadų fazėse plėtotos interpretacijos sąšvelniais įprastai pateiktos kaip galimos ir negalutinės, o forma *nežinau* žymėtas ribotas dėstytojo užtikrintumas teikiamais teiginiais ir akcentuojamas interpretacinis atvirumas. Pasakymą stiprinančių žymiklių vartota rečiau nei daugelyje disciplinų (11,44), tačiau jais ryškinti pagrindiniai interpretaciniai teiginiai ir svarbiausi analizuojamų tekstų aspektai, suteikiant dėstytojo pozicijai daugiau tvirtumo ir įtaigumo (*matosi, pasimato, faktas*). Vertinamųjų žymiklių dažnis užima

tarpinę padėtį (10,19), o jais kritiškai vertintos aptariamos idėjos ir studentų argumentai bei išryškinti konceptualiai sudėtingi ar diskusiniai aspektai (*geras, sunkus, sudėtingas*). Taigi filosofijoje kalbėtojo pozicija tipiškai reiškiama derinant atviresnį ir atsargesnį interpretacijų pateikimą su tvirtesniu pagrindinių teiginių bei kritiškai vertinamų idėjų išryškinimu.

Panašiai kaip filosofijoje, literatūroje bendras kalbėtojo pozicijos žymiklių dažnis siekia 66,65, o pozicijai reikšti būdingas atviros interpretacijos derinimas su svarbiausiais laikomais interpretacijų stiprinimu ir vertinimu. Sąšvelniais žymėtos tekstų interpretacijos pateiktos kaip galimos ir negalutinės, paliekant erdvės alternatyviam supratimui (23,25, *gal, turbūt, kažkaip, tarsi*). Pasakymą stiprinantys žymikliai vartoti dažniau nei filosofijoje, kalbotyroje ir sociologijoje (14,57, *labai, tikrai, iš tikrųjų*), išryškinant esminiais laikomus tekstų bruožus, pagrindinius interpretacinius argumentus ir seminaro diskusijoje susiformavusias įžvalgas. Vertinamaisiais žymikliais įprastai reiškiamas subjektyvus santykis su analizuojamais tekstais ir jų reikšmėmis, ypač išryškinant jų įdomumą, netikėtumą ar diskusinį pobūdį (10,15, *įdomus, keistas, geras*). Diskurso struktūravimo fazėje savęs įvardijimu, ypač formomis *norėčiau, aš siūlau, siūlyčiau*, žymėti perėjimai prie naujų interpretacijos etapų, išryškinti svarbiausi tekstų aspektai ir ne taip kategoriškai siūlyta tolesnė svarstymo kryptis. Išvadų fazėje pasakymą stiprinančiais žymikliais išryškintos pagrindinės interpretacinės įžvalgos, kartu sąšvelniais išlaikant jų galimą ir negalutinį pobūdį. Taigi literatūros dėstytojų kalboje kalbėtojo pozicija tipiškai reiškiama derinant interpretacinį atvirumą su tvirtesniu svarbiausiais laikomų teksto aspektų ir interpretacinių argumentų išryškinimu, subjektyviu jų vertinimu ir ne tokiu kategorišku tolesnės interpretacijos krypties siūlymu.

Kalbotyroje bendras kalbėtojo pozicijos žymiklių dažnis siekia 66,78. Kalbėtojo pozicija dažnai siejama su dėstytojo asmeniu, analitiniu teiginių pagrindimu ir tiriamosios veiklos patirties perteikimu. Savęs įvardijimas yra gausiausia kalbėtojo pozicijos žymiklių grupė, o jo dažnis didžiausias visose disciplinose, išskyrus komunikacijos mokslus (24,09, *sakau, primenu, minėjau*). Pirmojo asmens formomis įprastai aktualizuojamos ir tikslinamos ankstesnės mintys, išryškinami svarbiausi kalbinės analizės aspektai ir žymima tolesnė seminaro eiga. Išskiriamuoju *mes* perteikiama dėstytojų tiriamosios veiklos patirtis, o tyrimų metodiką iliustruojančiuose fragmentuose ja grįsti konkretūs tyrimo proceso pavyzdžiai (*atlikome tyrimą, darėme analizę*). Pasakymą stiprinančių žymiklių dažnis užima tarpinę padėtį (12,20, *aišku, akivaizdu, rodo*), o jų vartosena siejama su teiginių apie kalbos reiškinius pagrindimu analizuojamais duomenimis ir empirinių tyrimų

rezultatais. Tokia pozicijos raiška ypač artima turinio / teorijos ir iliustravimo fazėms, kuriose teoriniai bei analitiniai teiginiai siejami su konkrečiais kalbos duomenimis ir tyrimų pavyzdžiais. Sąšvelnių dažnis vienas mažiausių (21,17), tačiau šiais žymikliais įprastai tikslinamos kalbos duomenų interpretacijos ir žymimas nevienodas užtikrintumas teiginiais (*man atrodo, jeigu neklystu*). Nors bendras vertinamųjų žymiklių dažnis taip pat vienas mažiausių (9,34), kritinį dėstytojo požiūrį reiškiančių vertinamųjų žymiklių vartota palyginti dažnai (6,71, *geras, teisingai, problema*). Taigi, kalbotyroje kalbėtojo pozicija tipiškai reiškiama dažniau siejant ją su dėstytojo asmeniu, perteikiant tiriamosios veiklos patirtį ir grindžiant teiginius apie kalbos reiškinius analizuojamais duomenimis.

Taigi, disciplinų skirtumai pirmiausia atsiskleidžia ne bendra humanitarinių ir socialinių mokslų priešprieša, bet kiekvienai disciplinai būdingu pozicijos švelninimo, stiprinimo, vertinimo ir savęs įvardijimo deriniu. Šis derinys siejamas su disciplinos pažinimo objektu, argumentavimo būdais ir seminaro veikloje vyraujančiu turinio aiškinimu, interpretaciniu svarstymu, duomenų analize, praktine veikla ar grįžtamojo ryšio teikimu.

6. Dažniausiai santykis su studentais kuriamas įvardijant klausytoją (41,14 atvejo 1000 žodžių), rečiau – klausimais (28,61) ir skatinimais (13,66), o pastabos (2,61) ir nuorodos į bendrąsias žinias (2,26) vartotos palyginti retai. Įvardijant klausytoją dominuoja aprėpiamasis *mes* (23,09), kuriuo studentai tipiškai įtraukiami į bendrą seminaro veiklą ir pozicionuojami kaip bendros pažinimo bendruomenės nariai; tiesioginis kreipimasis daugiskaitos antruoju asmeniu *jūs* vartojamas rečiau (15,04).

7. Disciplinų skirtumai atsiskleidžia ne tik santykio su adresatu žymiklių dažniu, bet ir skirtingu klausytojo įvardijimo, klausimų, skatinimų, pastabų ir nuorodų į bendrąsias žinias pasiskirstymu bei jų pragmatinėmis funkcijomis. Bendras santykio su adresatu žymiklių dažnis didžiausias komunikacijos moksluose (95,95) ir sociologijoje (94,56), o mažiausias politikos moksluose (73,57). Vis dėlto tai nerodo nuoseklios humanitarinių ir socialinių mokslų priešpriešos, nes socialiniuose moksluose nustatyti ir didžiausi, ir mažiausi dažniai, o humanitarinių mokslų disciplinose jie buvo panašūs ir artimi bendram tekstyno vidurkiui.

Komunikacijos moksluose nustatytas didžiausias bendras santykio su adresatu žymiklių dažnis tarp tirtų disciplinų (95,95), kurį labiausiai lemia dažniau nei kitose disciplinose pasitelkiamas klausytojo įvardijimas (54,63). Ypač išsiskiria daugiskaitos antrojo asmens *jūs* vartosena (29,20, *galite, turite, matote, sakote*), o klausimų dažnis mažiausias tarp disciplinų (21,50). Daugiskaitos antrojo asmens formomis dėstytojai įprastai palaiko tiesioginį

kontaktą su studentais, organizuoja praktinę seminarų veiklą, teikia metodines instrukcijas ir komentuoja jų darbus. Toks santykio su adresatu kūrimo būdas ypač išryškėjo interakcijos fazėje, kurioje klausytojo įvardijimu studentų patirtis siejama su dalyko turiniu, o patys studentai pozicionuojami kaip aktyvūs nagrinėjamos srities dalyviai. Klausytojo įvardijimas taip pat siejamas su vertinimo faze, kurioje dėstytojai teikia grįžtamąjį ryšį apie studentų sukurtus tekstus ir kitus komunikacijos produktus. Atskirais atvejais *aš–jūs* opozicija pabrėžia dėstytojo, kaip vertintojo, vaidmenį, tačiau tokia vartosena reta. Įtraukesnė daugiskaitos antrojo asmens raiška išryškėjo dėstytojams siūlant veiklos galimybes, leidžiant koreguoti darbus, reaguojant į jų mintis ir tiesiogiai orientuojant juos seminare (*galite pakeisti, jeigu norite, ką jūs norėtumėt pakeisti, kaip jūs prisimenate*) Taigi komunikacijos moksluose santykis su adresatu įprastai kuriamas ne klausimais, bet tiesiogiai įvardijant studentus ir orientuojant jų veiklą, o toks žymiklių derinys siejamas su praktiniu seminarų pobūdžiu, studentų aktyviu dalyvavimu ir nuolatiniu grįžtamojo ryšio teikimu.

Sociologijoje bendras santykio su adresatu žymiklių dažnis didžiausias visose disciplinose, išskyrus komunikacijos mokslus (94,56). Adresato įtraukimas čia pirmiausia grindžiamas klausimais. Jų dažnis didžiausias tarp tirtų disciplinų (37,89) ir viršija klausytojo įvardijimo dažnį (36,79). Klausimais dėstytojai tipiškai tikrina supratimą, skatina taikyti teorines sąvokas, svarstyti metodologinius sprendimus ir analizuoti socialinius reiškinius (*kaip jūs manote, kodėl, ką tai rodo, kaip tai galima paaiškinti*). Tokia klausimų vartosena ypač siejama su interakcijos faze, kurioje teorinis ir metodologinis svarstymas plėtojamas dėstytojo ir studentų klausimų bei atsakymų sekomis. Turinio ir teorijos bei iliustravimo fazėse aprėpiamuoju *mes* studentai kviečiami įsitraukti į analizę, kur dėstytojai kartu su studentais stebi empirinius duomenis, sieja juos su teorinėmis sąvokomis ir formuluoja bendrus teiginius (*mes matome, mes turime, galime sakyti*). Taigi, sociologijoje santykis su adresatu įprastai kuriamas klausimais įtraukiant studentus į teorinį ir metodologinį svarstymą, o aprėpiamuoju *mes* konstruojama bendra empirinio stebėjimo ir analizės perspektyva.

Filosofijoje nustatytas didžiausias bendras santykio su adresatu žymiklių dažnis tarp humanitarinių disciplinų (90,11), o santykis su studentais įprastai kuriamas palaikant bendrą interpretacinį svarstymą, kuriame derinami klausimai (37,38), skatinimai (15,28) ir, dažniau nei kitose disciplinose, nustatytas aprėpiamasis *mes* (26,66). Klausimais ir skatinimais dėstytojai paprastai palaiko dialogą, skatina studentus plėtoti individualų požiūrį į aptariamus dalykus ir kreipia jų dėmesį į svarbiausius aptariamų idėjų

aspektus (*kaip jums atrodo, ką jūs manote, kodėl, pagalvokite, pažiūrėkime, pabandykime*). Ši raiška ypač išryškėja interakcijos fazėje, kurioje svarstymo eiga plėtojama reaguojant į studentų atsakymus, pastaruosius tikslinant ir keliant tolesnius klausimus. Aprėpiamuoju *mes* dėstytojai studentus įtraukia į bendrą tekstų, sąvokų ir teorinių idėjų svarstymą (*mes matome, galime sakyti, pabandykime suprasti*). Taigi, filosofijoje santykis su adresatu paprastai kuriamas palaikant interpretacinį dialogą ir kalbinėmis priemonėmis konstruojant bendrą dėstytojo ir studentų svarstymo perspektyvą.

Literatūroje bendras santykio su adresatu žymiklių dažnis šiek tiek mažesnis nei filosofijoje (89,07). Santykis su studentais tipiškai kuriamas tiesiogiai įvardijant studentus, keliant klausimus ir tikslinant jų pateiktas įžvalgas. Literatūroje studentai daugiausia įtraukiami klausytojo įvardijimu (39,46) ir klausimais (30,73), o pastabų čia vartojama dažniau nei kitose disciplinose (3,10). Šioje disciplinoje taip pat dažniausiai kreipiamasi į pavienius studentus vardu (2,40). Klausytojo įvardijimu ir klausimais dėstytojai įprastai orientuoja tekstų interpretaciją, aktualizuoja studentų pateiktas įžvalgas ir skatina jas tikslinti (*ką jūs manote, kaip jūs suprantate, jūs sakote, ką matote šiame tekste*). Interakcijos fazėje individualūs kreipiniai vardu ir klausimai padeda išlaikyti ryšį su konkrečiu studentu, jo interpretacija, o diskurso struktūravimo fazėje tiesioginis kreipimasis pasitelkiamas pereinant prie naujų teksto aspektų ir plėtojant tolesnę analizės kryptį. Aprėpiamuoju *mes*, ypač išvadų fazėje, formuluojamos bendros interpretacinės įžvalgos (*mes matome, galime sakyti, prieiname prie*). Rekomendacinėmis ir vertinamosiomis pastabomis reiškiamas asmeninis dėstytojų santykis su literatūra ir studentai skatinami domėtis plačiau (*verta paskaityti, atkreipkite dėmesį*). Taigi literatūroje santykis su adresatu įprastai kuriamas individualizuojant interpretacinį dialogą, tikslinant studentų įžvalgas ir kartu formuojant bendrą tekstų supratimą.

Kalbotyroje bendras santykio su adresatu žymiklių dažnis beveik toks pat kaip literatūroje (89,02), o santykis su studentais paprastai kuriamas tiesiogiai orientuojant jų dėmesį į analizuojamus kalbos duomenis ir remiantis dėstytojui bei studentams bendromis disciplinos žiniomis. Šią tendenciją atskleidžia dažnas klausytojo įvardijimas (43,93), kurio daugiau nustatyta tik komunikacijos moksluose; didžiausias tirtose disciplinose nuorodų į bendrąsias žinias dažnis (3,20). Klausytojo įvardijimu dėstytojai kreipia studentų dėmesį į konkrečius kalbinės analizės aspektus, tikslina jų pateiktus pavyzdžius ir organizuoja užduočių atlikimą (*jūs matote, jūsų pavyzdyje, turite, pažiūrėkite*). Šios funkcijos ypač siejamos su turinio ir teorijos bei iliustravimo fazėmis, kuriose studentai orientuojami stebėti konkrečius kalbos

duomenis ir sieti juos su aiškinamomis sąvokomis bei analitiniais principais. Interakcijos fazėje klausytojo įvardijimas ir klausimai tipiškai pasitelkiami studentų supratimui tikrinti ir jų atliekamai analizei nukreipti. Nuorodomis į bendrąsias žinias dėstytojai remiasi jiems ir studentams bendru disciplinos žinojimu, tikslindami aptariamus kalbos reiškinius ir išryškindami sisteminį jų pagrįstumą (*žinote, suprantate, matote*). Taigi kalbotyroje santykis su adresatu paprastai kuriamas tiesiogiai orientuojant studentų dėmesį į kalbos duomenų stebėjimą ir analizę bei aktualizuojant bendras disciplinos žinias.

Politikos moksluose santykio su adresatu žymiklių dažnis mažiausias tarp tirtų disciplinų (73,57), o santykis su studentais čia rečiau kuriamas tiesioginiais klausimais ir skatinimais, dažniau studentus įvardijant aprėpiamuoju *mes* ir įtraukiant į dėstytojo plėtojamą politinių ir socialinių reiškinių svarstymą. Tokį santykio su adresatu raiškos pobūdį atskleidžia palyginti reti klausimai (23,03) ir skatinimai (8,38) bei dažnesnė nei kitose disciplinose aprėpiamojo *mes* orientavimo funkcija (21,73). Pasitelkdami aprėpiamąjį *mes*, dėstytojai padeda studentams sekti seminaro ir argumentacijos eigą, aktualizuoja ankstesnes mintis ir kuria bendro svarstymo perspektyvą (*mes matome, mes turime, galime sakyti, dabar pažiūrėkime*). Tokia vartosena ypač siejama su turinio / teorijos bei diskurso struktūravimo fazėmis, kuriose pateikiamas platesnis aptariamų reiškinių kontekstas ir nuosekliai plėtojami analitiniai argumentai. Taigi politikos moksluose santykis su adresatu įprastai kuriamas rečiau tiesiogiai darant įtaką studentų dėmesiui ir veiksmams klausimais bei skatinimais ir dažniau aprėpiamuoju *mes*, orientuojant juos pagal bendrą politinių ir socialinių reiškinių svarstymo eigą.

Taigi disciplinų skirtumai pirmiausia atsiskleidžia ne bendra humanitarinių ir socialinių mokslų priešprieša, bet kiekvienai disciplinai būdingu santykio su adresatu žymiklių deriniu, sietinu su seminarų fazine struktūra ir juose vyraujančiu turinio aiškinimu, interpretaciniu svarstymu, praktine veikla, duomenų analize ar grįžtamojo ryšio teikimu.

8. Mikrolygmens analizė parodė, kad kalbėtojo pozicijos raiškos ir santykio su adresatu kūrimo priemonės tirtuose seminaruose ne visada veikia izoliuotai: kai kuriais atvejais pragmatinės jų funkcijos susipina, todėl tie patys žymikliai gali kartu prisidėti prie dėstytojo pozicijos žymėjimo, jos stiprinimo ar švelninimo ir sąveikos su studentų auditorija palaikymo. Sąšvelniai gali ne tik reguliuoti teiginių kategoriškumą, bet ir padėti dialogiškiau įtraukti studentus į interpretacinį svarstymą, o pasakymą stiprinantys žymikliai – ne tik stiprinti dėstytojo poziciją, bet ir išryškinti studentams reikšmingus turinio aspektus. Aprėpiamasis *mes*, klausimai,

skatinimai ir nuorodos į bendrąsias žinias taip pat gali kartu žymėti dėstytojo poziciją ir konstruoti bendrą akademinio svarstymo lauką. Taigi lietuvių sakytinis akademinis diskursas tirtuose seminaruose atsiskleidžia kaip daugiasluoksnė sistema, kurioje žinojimo perteikimas, diskurso struktūravimas, kalbėtojo pozicijos raiška ir santykio su adresatu kūrimas yra tarpusavyje susiję. Tyrimo rezultatai prisideda prie lietuviško sakytinio akademinio diskurso pažinimo ir leidžia tiksliau aprašyti, kaip autentiškuose universiteto seminaruose organizuojamas akademinis dėstytojų kalbėjimas.

Disertacijos tyrimo naujumas pirmiausia siejamas tekstyno *VUSemCorp* sudarymu ir integruota makro- bei mikroaspektų analize. Tekstyną sudaro 36 autentiški aukšto interaktyvumo šešių disciplinų seminarai. Young (1994) fazių modelio pritaikymas seminaro žanrui ir jo derinimas su Hylando (2005b) kalbėtojo pozicijos bei santykio su adresatu modeliu leido ne tik aprašyti atskirus struktūrinius ir kalbinius reiškinius, bet ir atskleisti funkcines jų sąsajas analizuojant autentišką dėstytojų ir studentų sąveiką. Tyrimo rezultatai papildo lietuviškojo sakytinio akademinio diskurso aprašą, o analizės metodika gali būti pritaikyta tiriant kitų disciplinų, akademinių žanrų ir institucinius kontekstus, taip pat akademinei dėstytojų komunikacijai tobulinti ir refleksijai.

Tyrimo rezultatus reikia vertinti atsižvelgiant į tai, kad *VUSemCorp* sudaro vienoje aukštojo mokslo institucijoje vykusių interaktyvių seminarų duomenys iš šešių humanitarinių ir socialinių mokslų disciplinų. Seminarai vyko nedidelėse studentų grupėse. Atsižvelgiant į tai, nustatytos tendencijos negali būti tiesiogiai apibendrinamos visam lietuvių sakytiniam akademiniam diskursui ar kitiems akademiniams žanrams. Seminarų makrostruktūrą ir mikrolygmens kalbinę raišką galėjo veikti ne tik disciplinai būdingi žinojimo kūrimo ir argumentavimo būdai, bet ir seminaro tema, studentų grupės dydis bei aktyvumas, užsiėmimo organizavimo pobūdis, individualus dėstymo ir kalbėjimo stilius bei dėstytojų asmenybės bruožai. Kadangi šie veiksniai atskirai netirti, jų poveikio negalima visiškai atskirti nuo disciplinos variacijos. Tolesniuose tyrimuose tikslinga analizuoti kelių to paties dėstytojo seminarų sekas, įtraukti daugiau aukštojo mokslo institucijų, kitų mokslo sričių ir akademinių žanrų bei sistemingai lyginti disciplinos, individualią ir situacinę variaciją.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

Abdi, Reza. 2009. Projecting cultural identity through metadiscourse marking: A comparison of Persian and English research articles. *Journal of English Language Teaching and Learning* 52(212), 1–15.

Abdi, Reza. 2011. Metadiscourse strategies in research articles: A study of the differences across subsections. *The Journal of Teaching Language Skills* 3(1), 1–16.

Abdi, Reza, Manoochehr Tavangar Rizi ir Mansoor Tavakoli. 2010. The cooperative principle in discourse communities and genres: A framework for the use of metadiscourse. *Journal of Pragmatics* 42(6), 1669–1679.

Ädel, Annelie. 2010. Just to give you kind of a map of where we are going: A taxonomy of metadiscourse in spoken and written academic English. *Nordic Journal of English Studies* 9(2), 69–97.

Ädel, Annelie. 2023. Adopting a 'move' rather than a 'marker' approach to metadiscourse: A taxonomy for spoken student presentations. *English for Specific Purposes* 69, 4–18.

Adolphs, Svenja ir Dawn Knight. 2010. Building a spoken corpus: What are the basics? In Anne O'Keeffe ir Michael McCarthy (red.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, 38–52.

Afsari, Somaye ir Davud Kuhi. 2016. A functional investigation of self-mention in soft science Master theses. *The Journal of Applied Linguistics* 9(18), 49–64.

Aguilar Pérez, Marta ir Elisabeth Arnó Macià. 2002. Metadiscourse in lecture comprehension: Does it really help foreign language learners? *Atlantis* 24(1), 7–21.

Aguilar-Pérez, Marta ir Sarah Khan. 2022. Metadiscourse use when shifting from L1 to EMI lecturing: Implications for teacher training. *Innovation in Language Learning and Teaching* 16(4–5), 297–311.

Aijmer, Karin. 1984. Sort of and kind of in English conversation. *Studia Linguistica* 38(2), 118–128.

Akbas, Erdem. 2012. Exploring metadiscourse in master's dissertation abstracts Cultural and linguistic variations across postgraduate writers. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 1(1), 12–26.

Akbas, Erdem ir Jan Hardman. 2018. Strengthening or weakening claims in academic knowledge construction: A comparative study of hedges and

boosters in postgraduate academic writing. *Educational Sciences: Theory & Practice* 18(4), 831–859.

Akoto, Osei Yaw. 2018. *A Corpus-Based Study of Personal Pronouns in University Lectures Across Disciplines.* Daktaro disertacija. Keip Kosto universitetas, Gana.

Akoto, Osei Yaw. 2023. Role switch in lecturer-students classroom interaction: A corpus-based study of self-referential personal pronouns. *Corpus Pragmatics* 7(2), 121–147.

Akoto, Osei Yaw, Juliet Oppong-Asare Ansah ir Emmanuel Antwi Fordjour. 2021. Personal pronouns in classroom: A corpus-based study of I, we and you in university lectures across disciplines. *Journal of Languages for Specific Purposes* 8, 53–66.

Alaunienė, Zita. 2005. Akademinių tekstų struktūra ir jos raiška. *Žmogus ir žodis* 7(1), 63–67.

Alghazo, Sharif, Mohd Nour Al Salem ir Imran Alrashdan. 2021. Stance and engagement in English and Arabic research article abstracts. *System* 103, article 102681.

Alsop, Siân ir Hilary Nesi. 2014. The pragmatic annotation of a corpus of academic lectures. In Nicoletta Calzolari, Khalid Choukri, Thierry Declerck, Hrafn Loftsson, Bente Maegaard, Joseph Mariani, Asuncion Moreno, Jan Odijk ir Stelios Piperidis (red.), *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014)*. Reykjavik: European Language Resources Association (ELRA), 1560–1563.

Ambrazas, Vytautas (red.). 2006. *Dabartinės lietuvių kalbos gramatika*. 4-oji pataisyta laida. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.

Arthur, Rebecca ir Daniel Arkoh Fenyi. 2022. Metadiscourse markers of hedging in classroom interaction: A descriptive analysis. *International Journal of Education, Technology and Science* 2(3), 288–309.

Ashofteh, Zahra, Majid Elahi Shirvan ir Seyyed Ehsan Golparvar. 2020. The move structure of abstracts in applied linguistics research articles in light of the distribution and functions of metadiscourse markers. *Journal of Language and Linguistic Studies* 16(4), 2077–2096.

Atkins, Sue, Jeremy Clear ir Nicholas Ostler. 1992. Corpus design criteria. *Literary & Linguistic Computing* 7(1), 1–16.

Azar, Ali Sorayyaei ir Azirah Hashim. 2019. The impact of attitude markers on enhancing evaluation in the review article genre. *GEMA Online Journal of Language Studies* 19(1), 153–173.

Babbie, Earl R. 2007. *The Practice of Social Research*. 11th ed. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Bamford, Julia. 2000. Question and answer sequencing in academic lectures. In Malcolm Coulthard, Janet Cotterill ir Frances Rock (red.), *Dialogue Analysis VII: Working with Dialogue*. Tübingen: Max Niemeyer, 159–170.

Bamford, Julia. 2005. Interactivity in academic lectures: The role of questions and answers. In Julia Bamford ir Marina Bondi (red.), *Dialogue within Discourse Communities: Metadiscursive Perspectives on Academic Genres*, 123–145.

Bamford, Julia. 2009. Patterns of description in lectures in science and technology. In Sara Radighieri ir Paul Tucker (red.), *Point of View: Description and Evaluation across Discourses*. Rome: Officina Edizioni, 195–210.

Baugh, John. 1993. Adapting dialectology: The conduct of community language studies. In Dennis R. Preston (red.), *American Dialect Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 167–192.

Bazerman, Charles. 1988. *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Becher, Tony. 1987. Disciplinary discourse. *Studies in higher education* 12(3), 261–274.

Becher, Tony. 1989. *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Becher, Tony ir Paul Trowler. 2001. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. 2nd ed. Buckingham: SRHE/Open University Press.

Bellés-Fortuño, Begoña. 2009. Spoken academic corpora applied to language teaching and research: Towards a multimodal approach. Universitat Jaume I, 907–919.

Bellés-Fortuño, Begoña. 2016. Academic discourse markers: A contrastive analysis of the discourse marker then in English and Spanish lectures. *Verbeia* 2(1), 57–68.

Bellés-Fortuño, Begoña. 2018. Evaluative language in medical discourse: A contrastive study between English and Spanish university lectures. *Languages in Contrast* 18(2), 155–174.

Benraiss, Khalid. 2023. Interactional metadiscourse in applied linguistics research article abstracts of Moroccan L2 writers of English: A small

corpus investigation. *International Journal of English Language Studies* 5(1), 23–31.

Benwell, Bethan. 1999. The organisation of knowledge in British university tutorial discourse: issues, pedagogic discourse strategies and disciplinary identity. *Pragmatics* 9(4), 535–565.

Bergsten, Christer. 2012. A calculus lecture: What made it good? In Guðný Helga Gunnarsdóttir (red.), *Sixth Nordic Conference on Mathematics Education (NORMA 2011)*. Reykjavik: University of Iceland Press, 167–176.

Bernad-Mechó, Edgar. 2017. Metadiscourse and topic introductions in an academic lecture: A multimodal insight. *Multimodal Communication* 6(1), 39–60.

Besnier, Niko. 1994. The truth and other irrelevant aspects of Nukulaelae gossip. *Pacific Studies* 17(3), 1–40.

Biber, Douglas. 2003. Variation among university spoken and written registers: A new multi-dimensional analysis. In Pepi Leistyna ir Charles F. Meyer (red.), *Corpus Analysis: Language Structure and Language Use*. Language & Computers 46. Amsterdam: Rodopi, 47–70.

Biber, Douglas. 2006a. *University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*. Studies in Corpus Linguistics 23. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Biber, Douglas. 2006b. Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes* 5(2), 97–116.

Biber, Douglas ir Federica Barbieri. 2007. Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes* 26, 263–286.

Biber, Douglas, Stig Johansson, Geoffrey Leech, Susan Conrad ir Edward Finegan. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.

Biber, Douglas, Susan Conrad ir Viviana Cortes. 2003. Lexical bundles in speech and writing: an initial taxonomy. In Andrew Wilson, Paul Rayson ir Tony McEnery (red.), *Corpus Linguistics by the Lune: A Festschrift for Geoffrey Leech*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 71–92.

Biber, Douglas, Susan Conrad ir Viviana Cortes. 2004. If you look at …: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics* 25(3), 371–405.

Biber, Douglas, Susan Conrad, Randi Reppen, Pat Byrd ir Marie Helt. 2002. Speaking and writing in the university: A multi-dimensional comparison. *TESOL Quarterly* 36(1), 9–48.

Biber, Douglas, Susan Conrad, Randi Reppen, Pat Byrd, Marie Helt, Victoria Clark, Viviana Cortes, Enikő Csomay ir Alfredo Urzua. 2004. *Representing language use in the university: Analysis of the TOEFL 2000 Spoken and Written Academic Language Corpus (TOEFL Monograph Series No. TOEFL-MS-25 / Research Memorandum RM-04-03)*. Educational Testing Service.

Binmahboob, Thamer. 2022. The Use of Metadiscourse by Saudi and British Authors: A Focus on Applied Linguistics Discipline. *English Language Teaching* 15(2), 78–89.

Bird, Frederick. 2020. A defense of objectivity in the social sciences, rightly understood. *Sustainability: Science, Practice and Policy* 16(1), 83–98.

Birhan, Amare Tesfie. 2021. An exploration of metadiscourse usage in book review articles across three academic disciplines: a contrastive analysis of corpus-based research approach. *Scientometrics* 126, 2885–2902.

Blackwell, James Walter. 2010. *The text-compositional architecture of university lectures: an exploration of genre and periodicity in spoken academic discourse*. Humanitarinių mokslų daktaro disertacija. Birmingham: University of Birmingham.

Boersma, Paul ir David Weenink. 2025. *PRAAT: Doing phonetics by computer (Version 6.4.39)*. University of Amsterdam.

Boginskaya, Olga. 2023. Interactional Metadiscourse Markers in English Research Article Abstracts Written by Non-Native Authors A Corpus-Based Contrastive Study. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 28(1), 139–154.

Bondi, Marina. 2009. Historians at work: reporting frameworks in English and Italian book review articles. In Ken Hyland ir Giuliana Diani (red.), *Academic Evaluation: Review Genres in University Settings*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 179–196.

Bouziri, Basma. 2020. A corpus-assisted genre analysis of the Tunisian Lecture Corpus: An exploratory study. *Research in Corpus Linguistics* 8(2), 103–132.

Bowe, Heather, Kylie Martin ir Howard Manns. 2014. *Communication across Cultures: Mutual Understanding in a Global World*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Camiciottoli, Belinda Crawford. 2005. Adjusting a business lecture for an international audience: A case study. *English for Specific Purposes* 24(2), 183–199.

Camiciottoli, Belinda Crawford. 2007. *The language of business studies lectures*. Amsterdam: Benjamins.

Camiciottoli, Belinda Crawford. 2008. Interaction in academic lectures vs. written text materials: The case of questions. *Journal of Pragmatics* 40(7), 1216–1231.

Canagarajah, A. Suresh. 2002. *Critical Academic Writing and Multilingual Students*. Michigan: University of Michigan Press.

Cao, Feng. 2014. *Metadiscourse in Research Articles A Comparative Study across Disciplines and Research Paradigms*. Daktaro disertacija. Nanyang technologijos universitetas, Singapūras.

Cao, Feng ir Guangwei Hu. 2014. Interactive metadiscourse in research articles: A comparative study of paradigmatic and disciplinary influences. *Journal of Pragmatics* 66, 15–31.

Chan, Thomas Hon-Tung. 2015. A corpus-based study of the expression of stance in dissertation acknowledgements. *Journal of English for Academic Purposes* 20, 176–191.

Chang, Yu-Ying. 2012. The use of questions by professors in lectures given in English: Influences of disciplinary cultures. *English for Specific Purposes* 31(2), 103–116.

Chaudron, Craig ir Jack Richards. 1986. The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics* 7(2), 113–127.

Cheng, Stephanie W. 2012. „That's it for today:" Academic lecture closings and the impact of class size. *English for Specific Purposes* 31(4), 234–248.

Clyne, Michael. 1987. Cultural differences in the organization of academic texts: English and German. *Journal of Pragmatics* 11(2), 211–247.

Clyne, Michael. 1993. Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspective. In *Fachtextpragmatik*, ed. by Hartmut Schröder. 3–18. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Compagnone, Antonio. 2015. The reconceptualization of academic discourse as a professional practice in the digital age: a critical genre analysis of TED talks. *HERMES – Journal of Language and Communication in Business* 27(54), 49–69.

Crismore, Avon, Raija Markkanen ir Margaret Steffensen. 1993. Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication* 10(1), 39–71.

Dafouz Milne, Emma. 2006. Solidarity strategies in CLIL university lectures: teacher's use of pronouns and modal verbs. *Current Research on CLIL*, 9–14.

Dafouz Milne, Emma ir Davinia Sánchez García. 2013. „Does everybody understand?“ Teacher questions across disciplines in English-mediated university lectures: An exploratory study. *Language Value* 5(1), 129–151.

Dahl, Trine. 2004. Textual metadiscourse in research articles: A marker of national culture or of academic discipline? *Journal of Pragmatics* 36(10), 1807–1825.

Dalton-Puffer, Christiane. 2005. Negotiating interpersonal meanings in naturalistic classroom discourse: Directives in content-and-language-integrated classrooms. *Journal of Pragmatics* 37(8), 1275–1293.

Dehghan, Mahdi ir Azizeh Chalak. 2016. Code glosses in academic writing: The comparison of Iranian and native authors. *Research in English Language Pedagogy* 3(2), 21–29.

Deroey, Katrien. 2015. Marking importance in lectures: Interactive and textual orientation. *Applied Linguistics* 36(1), 51–72.

Deroey, Katrien ir Miriam Taverniers. 2011. A corpus-based study of lecture functions. *Moderna språk* 105(2), 1–22.

De Vaus, David. 2002. *Surveys in Social Research*. 5th ed. London/New York: Routledge.

Donadio, Paolo ir Mattia Passariello. 2022. Hedges and boosters in English and Italian medical research articles: A cross-cultural comparison. *International Journal of Language Studies* 16(1), 1–20.

Dontcheva-Navrátilová, Olga. 2016. Cross-cultural variation in the use of hedges, boosters in academic discourse. *Prague Journal of English Studies* 5(1), 163–184.

Dontcheva-Navrátilová, Olga. 2018. A contrastive (English, Czech English, Czech) study of rhetorical functions of citations in linguistics research articles. In Pilar Mur-Dueñas ir Jolanta Šinkūnienė (red.), *Intercultural Perspectives on Research Writing*. John Benjamins, 15–37.

Dontcheva-Navrátilová, Olga. 2020. Persuasion in Academic Discourse: Metadiscourse as a Means of Persuasion in Anglophone and Czech Linguistics and Economics Research Articles. In *Persuasion in Specialised Discourses*. Cham: Palgrave Macmillan, 121–158.

Dontcheva-Navrátilová, Olga. 2021. Engaging with the reader in research articles in English: Variation across disciplines and linguacultural backgrounds. *English for Specific Purposes* 63, 18–32.

Drozdova, Valerija. 2022. Expression of stance and engagement in spoken academic discourse in the institutional context. *Speech and Context.*

International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science 1(XIV), 25–42.

Dudley-Evans, Tony. 1994. Variations in the discourse patterns favoured by different disciplines and their pedagogical implications. In John Flowerdew (red.), *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 146–158.

Dunkel, Patricia A. ir James N. Davis. 1994. The effects of rhetorical signaling cues on the recall of English lecture information by speakers of English as a native or second language. In John Flowerdew (red.), *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 55–74.

Džežulskienė, Judita. 2011. Komentuojamieji sakiniai – adresanto atsakomybės modifikatoriai. *Kalbų studijos / Studies about Languages* 19, 15–20.

Easton, Graham. 2016. How medical teachers use narratives in lectures: a qualitative study. *BMC Medical Education* 16, article 3.

Elbow, Peter. 1991. Reflections on academic discourse: How it relates to freshmen and colleagues. *College English* 53(2), 135–155.

Eslami, Zohreh R. ir Abbass Eslami-Rasekh. 2007. Discourse markers in academic lectures. *Asian EFL Journal* 9(1), 22–38.

Farnia, Maryam ir Sara Gerami. 2021. Comparative Study of Interactional Metadiscourse Markers in the Discussion Section of Soft and Hard Science Research Articles: Hedges and Boosters in Focus. *Jordan Journal of Modern Languages and Literatures* 13(2), 263–280.

Flew, Terry. 2024. The Rise, Fall, and Rise Again of Communication as a Disciplinary Signifier in Australia: After the „Cultural Turn“ and the „Digital Turn“. *Journal of Technical Writing and Communication* 54(2), 129–142.

Flowerdew, John ir Simon Ho Wang. 2015. Identity in academic discourse. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 81–99.

Flowerdew, John ir Steve Tauroza. 1995. The effect of discourse markers on second language lecture comprehension. *Studies in second language acquisition* 17(4), 435–458.

Flowerdew, John (red.). 1994. *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flowerdew, Lynne. 2004. The argument for using English specialized corpora to understand academic and professional language, in Ulla Connor ir Thomas Upton (red.), *Discourse in the Professions: Perspectives from Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 11–33.

Fløttum, Kjersti, Torodd Kinn ir Trine Dahl. 2006. „We now report on…“ versus „Let us now see how…“: Author Roles and Interaction with Readers in Research Articles. In Ken Hyland ir Marina Bondi (red.), *Academic Discourse across Disciplines*. Bern: Peter Lang, 203–224.

Fogarty-Bourget, Chloë Grace. 2019. *Facilitating student engagement in undergraduate mathematics lectures: A multimodal investigation*. Daktaro disertacija. Karltono universitetas, Kanada.

Fortanet-Gómez, Inmaculada. 2004. The use of ‘we’ in university lectures: reference and function. *English for Specific Purposes* 23(1), 45–66.

Fortanet-Gómez, Inmaculada. 2006. Interaction in academic spoken English: The use of I and you in the MICASE. In Elisabet Arnó Macià, Antonia Soler Cervera ir Carmen Rueda Ramos (red.). *Information Technology in Languages for Specific Purposes*. Educational Linguistics 7. Boston, MA: Springer, 35–51.

Fortanet-Gómez, Inmaculada, Juan Carlos Palmer Silveira ir Miguel Francisco Ruiz Garrido. 2004. Interaction through shared knowledge in American, British and Spanish business lectures. Pranešimas, skaitytas konferencijoje „2nd Symposium on Intercultural, Social and Cognitive Pragmatic“, Sevilija.

Fortanet-Gómez, Inmaculada ir María Noelia Ruiz Madrid. 2014. Multimodality for comprehensive communication in the classroom: Questions in guest lectures. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)* 28, 203–224.

Fraser, Bruce. 2009. An account of discourse markers. *International review of pragmatics* 1(2), 293–320.

Frisby, Brandi N. ir Matthew M. Martin. 2010. Instructor–Student and Student–Student Rapport in the Classroom. *Communication Education* 59(2), 146–164.

Frymier, Ann Bainbridge. 1994. A model of immediacy in the classroom. *Communication Quarterly* 42(2), 133–144.

Gibson, Will, Andy Hall ir Peter Callery. 2006. Topicality and the structure of interactive talk in face-to-face seminar discussions: implications for research in distributed learning media. *British Educational Research Journal* 32(1), 77–94.

Giménez Moreno, Rosa. 2000. *La repetición lingüística en el género de la clase magistral: el inglés académico oral en el ámbito de las ciencias sociales*. Daktaro disertacija. Valensijos universitetas, Ispanija.

Gotti, Maurizio. 2010. Identity Traits in Written Academic Discourse across Languages and Cultures. In Rosa Lorés-Sanz, Pilar Mur-Dueñas ir

Enrique Lafuente-Millán (red.), *Constructing Interpersonality: Multiple Perspectives on Written Academic Genres*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 41–60.

Gregory, Michael. 2002. Phasal analysis within communication linguistics: Two contrastive discourses. In Michael Cummings, Peter H. Fries, David G. Lockwood ir William Spruiell (red.), *Relations and Functions within and around Language*, 316–345.

Grice, H. Paul. 1975. Logic and conversation. In Peter Cole ir Jerry L. Morgan (red.), *Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts*, 41–58.

Gries, Stefan Th. ir Caroline V. David. 2007. This is kind of / sort of interesting: variation in hedging in English. In Päivi Pahta, Irma Taavitsainen, Terttu Nevalainen ir Jukka Tyrkkö (red.), *Towards Multimedia in Corpus Studies*. Studies in Variation, Contacts and Change in English 2. Helsinki: VARIENG, University of Helsinki.

Gudavičienė, Eglė. 2006. Direktyvai kaip ilokucinių aktų rūšis. *Lituanistica* 67(3), 60– 68.

Guo, Xiaohua ir Noor Mala Ibrahim. 2023. Engagement Markers in EFL MOOC Lectures in Chinese Universities. *International Journal of Information and Education Technology* 13(12), 1850–1857.

Guziurová, Tereza. 2020. Discourse reflexivity in written academic English as lingua franca: Code glosses in research articles. *Discourse and Interaction* 13(2), 36–54.

Hansen, Kristine. 1988. Rhetoric and epistemology in the social sciences: A contrast of two representative texts. In David A. Jolliffe (red.), *Writing in Academic Disciplines: Advances in Writing Research 2*. Norwood, NJ: Ablex, 167–210.

Hao, Yujie ir Yonghou Liu. 2022. A Comparative Study of the Usage of Engagement Markers on Opencourseware and Moocs: The Case of Computer Science Lectures. 2–39.

Harris, Zellig S. 1959. Computable Syntactic Analysis. *Transformations and Discourse Analysis Papers* 15. University of Pennsylvania, technical report.

Hassan, Toka ir Gerard McKee. 2022. Encouraging student engagement through storytelling. In Michael E. Auer et al. (red.), *Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education*, Vol. 1. Springer, 1009–1020.

He, Agnes Weiyun. 2000. The grammatical and interactional organization of teacher's directives: Implications for socialization of Chinese American children. *Linguistics and education* 11(2), 119–140.

Hinds, John. 1987. Reader versus writer responsibility: A new typology. In Ulla Connor ir Robert Kaplan (red.), *Writing across languages: Analyses of L2 text*. Reading, MA: Addison-Wesley. 141–152.

Hinkel, Eli. 1997. Indirectness in L1 and L2 academic writing. *Journal of Pragmatics* 27(3), 361–386.

Hyland, Ken. 1998. Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics* 30(4), 437–455.

Hyland, Ken. 1999. Talking to students: Metadiscourse in introductory coursebooks. *English for Specific Purposes* 18(1), 3–26.

Hyland, Ken. 2000. Praise and criticism: Interactions in book reviews. In Ken Hyland (red.), *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow, England: Longman. 41–62.

Hyland, Ken. 2001. Bringing in the reader: Addressee features in Academic Articles. *Written Communication* 18(4), 549–574.

Hyland, Ken. 2002a. Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics* 34(8), 1091–1112.

Hyland, Ken. 2002b. Directives: Argument and engagement in academic writing. *Applied Linguistics* 23(2), 215–239.

Hyland, Ken. 2002c. What do they mean? Questions in academic writing. *Text* 22(4), 529–557.

Hyland, Ken. 2003. Self-citation and self-reference: Credibility and promotion in academic publication. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 54(3), 251–259.

Hyland, Ken. 2004a. A convincing argument: Corpus analysis and academic persuasion. In Ulla Connor ir Thomas Upton (red.), *Discourse in the Professions: Perspectives from Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 87–112.

Hyland, Ken. 2004b. Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing* 13(2), 133–151.

Hyland, Ken. 2004c. Graduates' gratitude: The generic structure of dissertation acknowledgments. *English for Specific Purposes* 23(3), 303–324.

Hyland, Ken. 2005a. *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London/New York: Continuum.

Hyland, Ken. 2005b. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies* 7(2), 173–192.

Hyland, Ken. 2007. Applying a gloss: Exemplifying and reformulating in academic discourse. *Applied Linguistics* 28(2), 266–285.

Hyland, Ken. 2008. As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes* 27(1), 4–21.
Hyland, Ken. 2009. *Academic Discourse: English in a Global Context*. London: Continuum.
Hyland, Ken. 2010. Metadiscourse: Mapping interactions in academic writing. *Nordic Journal of English Studies* 9(2), 125–143.
Hyland, Ken. 2011. Disciplines and discourses: Social interactions in the construction of knowledge. *Writing in knowledge societies*. Perspectives on writing, 193–214.
Hyland, Ken. 2012. *Disciplinary Identities: Individuality and Community in Academic Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
Hyland, Ken. 2014. Dialogue, community and persuasion in research writing: Introductory chapter. In Luz Gil-Salom ir Carmen Soler-Monreal (red.), *Dialogicity in Written Specialised Genres*. John Benjamins, 1–20.
Hyland, Ken. 2017. Metadiscourse: what is it and where is it going? *Journal of Pragmatics* 113, 16–29.
Hyland, Ken ir Feng Kevin Jiang. 2016. „We must conclude that…“: A diachronic study of academic engagement. *Journal of English for Academic Purposes* 24, 29–42.
Hyland, Ken ir Feng Kevin Jiang. 2018. „In this paper we suggest“: Changing patterns of disciplinary metadiscourse. *English for Specific Purposes* 51, 18–30.
Hyland, Ken ir Feng Kevin Jiang. 2020. Text-organizing metadiscourse: Tracking changes in rhetorical persuasion. *Journal of Historical Pragmatics* 21(1), 137–164.
Hyland, Ken ir Hang Joanna Zou. 2020. In the frame: Signalling structure in academic articles and blogs. *Journal of Pragmatics* 165, 31–44.
Hyland, Ken ir Hang Joanna Zou. 2022. Pithy Persuasion: Engagement in 3 Minute Thesis Presentations. *Applied Linguistics* 43(1), 21–44.
Hyland, Ken, Wenbin Wang ir Feng Kevin Jiang. 2022. Metadiscourse across languages and genres: An overview. *Lingua* 265, article 103205.
Holmes, Janet. 1983. Speaking English with the appropriate degree of conviction. *Learning and teaching languages for communication: Applied Linguistics perspectives*, 100–121.
Holvoet, Axel. 2007. *Mood and Modality in Baltic*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
House, Juliane ir Gabriele Kasper. 1981. Politeness markers in English and German. In Florian Coulmas (red.), *Conversational Routine*. The Hague, Netherlands: Mouton, 157–186.

Hu, Guangwei ir Feng Cao. 2011. Hedging and boosting in abstracts of applied linguistics articles: A comparative study of English-and Chinese-medium journals. *Journal of Pragmatics* 43(11), 2795–2809.

Hu, Guangwei ir Feng Cao. 2015. Disciplinary and paradigmatic influences on interactional metadiscourse in research articles. *English for Specific Purposes* 39, 12–25.

Hübler, Axel. 1983. *Understatements and Hedges in English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Hunston, Susan. 2000. Evaluation and the planes of discourse: Status and value in persuasive texts. In Susan Hunston ir Geoff Thompson (red.), *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 176–207.

Hwang, Eunha. 2013. *Non-native teachers' directives in English: A comparative analysis of the academic discourse of native speaker and Korean teaching assistants*. University of Florida.

Işık Kirişçi, Dilay ir Eda Duruk. 2022. A Comparative Study of Metadiscourse Markers in the Abstract Sections of Research Articles Written by Turkish and English Researchers. *Shanlax International Journal of Education* 10(4), 101–114.

Işık-Taş, Elvan Eda. 2018. Authorial identity in Turkish language and English language research articles in sociology: the role of publication context in academic writers' discourse choices. *English for Specific Purposes* 49, 26–38.

Ivanič, Roz. 1998. *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Studies in Written Language and Literacy 5. Amsterdam: John Benjamins.

Yaakob, Salmah Binti. 2014. *A genre analysis and corpus based study of university lecture introductions*. Daktaro disertacija. Birmingamas: Birmingamo universitetas.

Yang, Yingli. 2013. Exploring linguistic and cultural variations in the use of hedges in English and Chinese scientific discourse. *Journal of Pragmatics* 50, 23–36.

Yang, Rui. 2015. Reassessing China's higher education development: A focus on academic culture. *Asia Pacific Education Review* 16(4), 527–535.

Yang, Wenhsien. 2014. Stance and engagement: A corpus-based analysis of academic spoken discourse across science domains. *LSP Journal-Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition* 5(1), 62–78.

Yeo, Jiin-Yih ir Su-Hie Ting. 2012. Questions and interactivity in Arts and Science lecture introductions. *International Journal of Language Studies* 6(2), 87–106.

Yeo, Jiin-Yih ir Su-Hie Ting. 2014. Personal pronouns for student engagement in arts and science lecture introductions. *English for Specific Purposes* 34, 26–37.

Young, Lynne. 1990. *Language as Behavior, Language as Code: A Study of Academic English*, Amsterdam: John Benjamins.

Young, Lynne. 1994. University lectures–macro-structure and micro-features. *Academic listening: Research perspectives*, 159–176.

Yu, Quan ir Renbai Wen. 2022. A corpus-based quantitative study on the interpersonal functions of hedges in Chinese and German academic discourse. *Heliyon* 8(9), article e10698.

Jakimovienė, Sigita. 2019. Vertinimas nusikaltimų diskurse. *Darbai ir dienos* 71, 33–60.

Jakimovienė, Sigita. 2020. *Vertinimas nusikaltimų diskurse: atpažinimas ir interpretavimas*. Daktaro disertacija. Vytauto Didžiojo universitetas.

Jasionytė-Mikučionienė, Erika. 2014. *Gramatinimas lietuvių kalboje: modalinių reikšmių susidarymas*. Daktaro disertacija. Vilniaus universitetas.

Jasionytė-Mikučionienė, Erika. 2016. The semantic and structural properties of modal markers in old Lithuanian writings (the 16th century). *Lietuvių kalba* 10, 1–21.

Jiang, Feng Kevin. 2017. Stance and voice in academic writing: The „noun + that“ construction and disciplinary variation. *International Journal of Corpus Linguistics* 22(1), 85–106.

Jiang, Feng Kevin ir Ken Hyland. 2018. Nouns and academic interactions: A neglected feature of metadiscourse. *Applied Linguistics* 39(4), 508–531.

Johnson, Jane Helen ir Mariangela Picciuolo. 2020. Interaction in spoken academic discourse in an EMI context: the use of questions. In *International Conference on Higher Education Advances* (211–219). Editorial Universitat Politècnica de València.

Junqueiria, Luciana ir Viviana Cortes. 2014. Metadiscourse in book reviews in English and Brazilian Portuguese A corpus-based analysis. *Journal of Rhetoric, Professional Communication, and Globalization* 6(1), Article 5.

Kamandulytė-Merfeldienė, Laura. 2014. Pertarų dažnumas ir įvairovė sakytinėje lietuvių kalboje. *Bendrinė kalba* 87, 1–10.

Kamandulytė-Merfeldienė, Laura. 2018a. Nuo buitinės kalbos iki viešojo kalbėjimo: kiekybinis kai kurių leksikos ir gramatikos ypatybių tyrimas tekstynų lingvistikos metodu. *Lituanistica* 4, 255–270.

Kamandulytė-Merfeldienė, Laura. 2018b. Svetimų kalbų intarpai sakytinėje lietuvių kalboje. *Lietuvių kalba* 12, 1–18.

Kaplan, Robert B. 1966. Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning* 16(1–2), 1–20.

Kashiha, Hadi. 2021. Stance-taking across monologic and dialogic modes of academic speech. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 39(4), 352–362.

Kashiha, Hadi. 2022. Academic lectures versus political speeches: Metadiscourse functions affected by the role of the audience. *Journal of Pragmatics* 190, 60–72.

Kavaliauskaitė-Vilkinienė, Viktorija. 2019. Mandagumo šnekos aktai vaikų kalboje. Pragmatinės klaidos ir įsisavinimas. *Taikomoji kalbotyra* 12, 97–124.

Kennedy, Graeme. 1998. *An Introduction to Corpus Linguistics*. London/New York: Longman.

Khedri, Mohsen, Chan Swee Heng ir Seyed Foad Ebrahimi. 2013a. An exploration of interactive metadiscourse markers in academic research article abstracts in two disciplines. *Discourse Studies* 15(3), 319–331.

Khedri, Mohsen, Seyed Jamal Ebrahimi ir Swee Heng Chan. 2013b. Interactional metadiscourse markers in academic research article result and discussion sections. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies* 19(1), 65–74.

Khoutyz, Irina. 2013. Engagement Features in Russian & English: A Cross-Cultural Analysis of Academic Written Discourse. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 13(1), 1–20.

Khoutyz, Irina P. 2020. Verbalization of Cultural Communication Traditions in Academic Discourse. In E. Tareva ir T. N. Bokova (red.), *Dialogue of Cultures – Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding***.** *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* 95, 1070–1081. European Publisher.

Kia, Elnaz. 2018. *Directive use in university classroom discourse: Variation across disciplines, academic levels, and interactivity*. Daktaro disertacija. Šiaurės Arizonos universitetas.

Kia, Elnaz. 2020. Structural variation of directives in university classroom discourse: a corpus-based investigation. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* 36.

Klapalová, Kateřina. 2016. *Interpersonal metadiscourse in English university lectures from Arts and Humanites and Social Sciences*. Magistro darbas. Prahos Karolio universitetas, Filosofijos fakultetas, Čekija.

Kocanovic, Amra. 2020. *„Literature Is Really Cultural Teaching": A Qualitative Study on How English Teachers View and Work with Literature in Relation to the Fundamental Values of the Swedish Curriculum*. Degree project. Jönköping University.

Kohrs, Jurgita. 2011. Wissenschaftlich oder journalistisch? Überschriften populärwissenschaftlicher zeitschriftenartikel im deutsch-litauischen vergleich. *Kalba ir kontekstai* 4, 221–232.

Koutsantoni, Dimitra. 2004. Attitude, certainty and allusions to common knowledge in scientific research articles. *Journal of English for Academic Purposes* 3(2), 163–182.

Kozubíková Šandová, Jana. 2017. Metadiscourse markers in research article abstracts. An interlingual and interdisciplinary study. *Linguistica Silesiana* 38, 227–248.

Kramar, Natalia. 2019. Engagement markers in the Feynman lectures on physics: Applying Hyland's interaction framework to spoken academic discourse. *Advanced Education* 12, 127–133.

Kuhi, Davud, Hassan Asadollahfam ir Khatereh Dabagh Anbarian. 2014. The effect of metadiscourse use on Iranian EFL learners' lecture comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 98, 1026–1035.

Kuo, Chih-Hua. 1999. The use of personal pronouns: Role relationships in scientific journal articles. *English for Specific Purposes* 18(2), 121–138.

Kuswoyo, Heri, Eva Tuckyta Sari Sujatna, Lia Maulia Indrayani, Akhyar Rido ir Doris Macdonald. 2021. 'Let's take a look...': An investigation of directives as negotiating interpersonal meaning in engineering lectures. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities* 29(1), 47–69.

Labov, William. 1972. Some principles of linguistic methodology. *Language in Society* 1, 97–120.

Lafuente-Millán, Enrique. 2014. Reader engagement across cultures, languages and contexts of publication in business research articles. *International Journal of Applied Linguistics* 24(2), 201–223.

Lakoff, George. 1973. Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts. *Journal of Philosophical Logic* 2(4), 458–508.

Lasagabaster, David ir Ada Bier. 2025. An examination of the use of spoken interactional metadiscourse markers in EMI lectures from different disciplines. *English for Specific Purposes* 79, 137–151.

Lee, Joseph ir J. Elliott Casal. 2014. Metadiscourse in results and discussion chapters: A cross-linguistic analysis of English and Spanish thesis writers in engineering. *System* 46, 39–54.

Lee, Joseph ir Nicholas Subtirelu. 2015. Metadiscourse in the classroom: A comparative analysis of EAP lessons and university lectures. *English for Specific Purposes* 37, 52–62.

Lee, Joseph J. 2009. Size matters: An exploratory comparison of small- and large-class university lecture introductions. *English for Specific Purposes* 28(1), 42–57.

Lee, Sinae ir Hae In Park. 2023. Changing Patterns of Interactive Metadiscourse in English Teaching Articles. *영어교육* 78(2), 83–102.

Liauksminienė, Justina. 2025. The semantic-functional variety of the Lithuanian mental verbs manyti ‘Think’ and suprasti ‘Understand’. *Verbum* 16, 1–17.

Lichtenberk, Frank. 1995. Apprehensional epistemics. In Joan Bybee ir Suzanne Fleischman (red.), *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 293–328.

Liepinytė-Kytrienė, Dovilė. 2018. *Nuomonės lyderių kalbos ypatybės interneto naujienų portaluose*. Daktaro disertacija. Vilniaus universitetas.

Limberg, Holger. 2007. Discourse structure of academic talk in university office hour interactions. *Discourse Studies* 9(2), 176–193.

Lin, Chia-Yen. 2015. Seminars and interactive lectures as a community of knowledge co-construction: The use of modifiers. *English for Specific Purposes* 38, 99–108.

Lindemann, Stephanie ir Anna Mauranen. 2001. ‘It’s just real messy’: The occurrence and function of just in a corpus of academic speech. *English for Specific Purposes* 20, Supplement 1, 459–475.

Linkevičienė, Nijolė ir Jolanta Šinkūnienė. 2012. Asmeniniai įvardžiai mokslo kalboje. *Kalbotyra* 64, 78–102.

Liu, Yali ir Louisa Buckingham. 2018. The schematic structure of discussion sections in applied linguistics and the distribution of metadiscourse markers. *Journal of English for Academic Purposes* 34, 97–109.

Liu, Yanhua, Ramona Tang ir Fei Victor Lim. 2023. The use of code glosses in three minute thesis presentations: A comprehensibility strategy. *Journal of English for Academic Purposes* 63, article 101239.

Lyons, John. 1977. *Semantics*. Cambridge University Press.
Lorés-Sanz, Rosa. 2006. I will argue that: first person pronouns as metadiscoursal devices in research article abstracts in English and Spanish. *ESP Across Cultures* 3, 23–40.
Maassen, Peter. 1996. The concept of culture and higher education. *Tertiary Education and Management* 1(2), 153–159.
MacDonald, Susan Peck. 1992. A method for analyzing sentence-level differences in disciplinary knowledge making. *Written Communication* 9(4), 533–569.
MacDonald, Susan Peck. 1994. *Professional Academic Writing in the Humanities and Social Sciences*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
Malavska, Valerija. 2016. Genre of an academic lecture. *Innovative Infotechnologies for Science, Business and Education* 1(20), 3–19.
Marcinkevičienė, Rūta. 2002. *Tekstynų lingvistika ir lietuvių kalbos vartosena: habilitacinis darbas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
Markkanen, Raija ir Hartmut Schröder (red.). 1997. *Hedging and Discourse: Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
Maslauskienė, Greta. 2023. Speaker stance and engagement across disciplines in Lithuanian university lectures: the case of mes ‘we’ in medicine and business administration. *Taikomoji kalbotyra* 19, 14–32.
Maslauskienė, Greta. 2024. Leksiniai veiksmažodžiai lietuvių sakytiniame akademiniame diskurse: dėstytojų pozicijos švelninimas humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose. *Lietuvių kalba* 19, 114–148.
Mauranen, Anna. 1993. Contrastive ESP rhetoric: metatext in Finnish–English Economics texts. *English for Specific Purposes* 12, 3–22.
Mauranen, Anna. 2000. ‘They’re a little bit different.’ Observations on hedges in academic talk. Pranešimas konferencijoje „The Second North American Symposium on Corpus Linguistics and Language Teaching“, Northern Arizona University.
Mauranen, Anna. 2002. ‘A Good Question.’ Expressing Evaluation in Academic Speech. *Domain-specific English. Textual Practices across Communities and Classrooms*. Giuliana Cortese ir Philip Riley (red.). Frankfurt: Peter Lang, 115–140.
Mauranen, Anna. 2006. A Rich Domain of ELF – the ELFA Corpus of Academic Discourse. *Nordic Journal of English Studies* 5(2), 145–159.
Mauranen, Anna. 2010. Discourse reflexivity – A discourse universal? The case of ELF. *Nordic Journal of English Studies* 9(2), 13–40.

McCarthy, Michael ir Anne O'Keeffe. 2008. Corpora and the study of spoken language. *Corpus Linguistics. An International Handbook*. Anke Lüdeling ir Merja Kytö (red.). Vol. 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 1008–1024.

McGrath, Lisa ir Maria Kuteeva. 2012. Stance and engagement in pure mathematics research articles: Linking discourse features to disciplinary practices. *English for Specific Purposes* 31(3), 161–173.

Mdhaffar, Salima, Yannick Estève, Antoine Laurent, Nicolas Hernandez, Richard Dufour, Delphine Charlet, Géraldine Damnati, Solen Quiniou ir Nathalie Camelin. 2020. A Multimodal Educational Corpus of Oral Courses: Annotation, Analysis and Case Study. *Proceedings of the 12th Language Resources and Evaluation Conference*, 4293–4301.

Meister, Einar. 2014. *Loengute korpus*. Center of Estonian Language Resources.

Melander, Björn. 1998. Culture or genre? Issues in the interpretation of cross-cultural differences in scientific papers. In Inmaculada Fortanet-Gómez, Santiago Posteguillo, Juan Carlos Palmer ir Juan Francisco Coll (red.), *Genre Studies in English for Academic Purposes*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 211–226.

Miller, Carolyn. 1984. Genre as social action. *Quarterly journal of speech* 70(2), 151–167.

Mingaudaitė, Monika. 2024. *Tarpasmeninio santykio žymikliai lingvistikos bakalauro darbuose*. Bakalauro baigiamasis darbas. Vytauto Didžiojo universitetas.

Molina Plaza, Silvia ir Irina Argüelles Álvarez. 2013. University large lectures in MICASE: A systemic functional analysis. *Revista española de lingüística aplicada (RESLA)* 1, 183–208.

Molino, Alessandra. 2010. Personal and impersonal authorial references: A contrastive study of English and Italian Linguistics research articles. *Journal of English for Academic Purposes* 9(2), 86–101.

Molino, Alessandra. 2018. 'What I'm speaking is almost English…': A corpus-based study of metadiscourse in English-medium lectures at an Italian university. *Educational Sciences: Theory & Practice* 18(4), 935–956.

Morell, Teresa. 2004. Interactive lecture discourse for university EFL students, *English for Specific Purposes* 23(3), 325–338.

Morell, Teresa. 2007. What enhances EFL students' participation in lecture discourse? Student, lecturer and discourse perspectives. *Journal of English for Academic Purposes* 6(3), 222–237.

Moreno, Ana. 2004. Retrospective labelling in premise-conclusion metatext: an English–Spanish contrastive study of research articles on business and economics. *Journal of English for Academic Purposes* 3(4), 321–339.

Mu, Congjun, Lawrence Jun Zhang, John Ehrich ir Huaqing Hong. 2015. The use of metadiscourse for knowledge construction in Chinese and English research articles. *Journal of English for Academic Purposes* 20, 135–148.

Mur-Dueñas, Pilar. 2007. 'I/we focus on…': a cross-cultural analysis of self-mentions in business management research articles. *Journal of English for Academic Purposes* 6, 143–162.

Mur-Dueñas, Pilar. 2008. Analysing engagement markers cross-culturally: the case of English and Spanish business management research articles. In Sally Burgess ir Pedro Martín Martín (red.), *English as an Additional Language in Research Publication and Communication*. Bern: Peter Lang, 197–213.

Mur-Dueñas, Pilar. 2010. A Contrastive analysis of research article introductions in English and Spanish. *Revista Canaria De Estudios Ingleses* 61, 119–133.

Mur-Dueñas, Pilar. 2011. An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of Pragmatics* 43(12), 3068–3079.

Mur-Dueñas, Pilar. 2021. There may be differences: Analysing the use of hedges in English and Spanish research articles. *Lingua* 260, article 103131.

Nesi, Hilary. 2001. A corpus-based analysis of academic lectures across disciplines, in: John Cotterill ir Anne Ife (red.), *Language Across Boundaries: Selected Papers from the Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics*, London: BAAL in association with Continuum press, 201–218.

Nesi, Hilary ir Helen Basturkmen. 2006. Lexical bundles and discourse signalling in academic lectures. *International Journal of corpus linguistics* 11(3), 283–304.

Okamura, Akiko. 2009. Use of personal pronouns in two types of monologic academic speech. *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics* 52(1), 17–26.

Okamura, Akiko. 2013. Common features and variations in the use of personal pronouns in two types of monologic academic speech. *Variation and Change in Spoken and Written Discourse: Perspectives from Corpus*

Linguistics. Julia Bamford, Silvia Cavalieri ir Giuliana Diani (red.). Amsterdam: Benjamins, 33–44.

Olaniran, Nathaniel ir Serifat Akorede. 2018. Influence of lecturers' classroom questioning effectiveness on university students' achievement in economics in south-west Nigeria. *African Research Review* 12(2), 87–100.

Paltridge, Brian. 2006. *Discourse Analysis: An introduction*. Continuum.

Papp, Klara ir Frank Miller. 1996. The answer to stimulating lectures is the question. *Medical Teacher* 18(2), 147–149.

Paulauskaitė, Gintarė. 2017. *Episteminio modalumo raiška lietuviškuose, angliškuose ir vokiškuose publicistiniuose straipsniuose*. Daktaro disertacija. Lietuvos edukologijos universitetas.

Pearson, William ir Esmaeel Abdollahzadeh. 2023. Metadiscourse in academic writing: A systematic review. *Lingua* 293, article 103561.

Pellegrini, Thomas, Helena Moniz, Fernando Batista, Isabel Trancoso ir Ramon Astudillo. 2012. Extension of the LECTRA corpus: classroom lecture transcriptions in european portuguese. *Speech and Corpora*.

Pérez-Llantada, Carmen. 2010. The discourse functions of metadiscourse in published academic writing: issues of culture and language. *Nordic Journal of English Studies* 9, 41–68.

Poos, Deanna ir Rita Simpson. 2002. Cross-disciplinary comparisons of hedging: Some findings from the Michigan Corpus of Academic Spoken English. In Randi Reppen, Susan Fitzmaurice ir Douglas Biber (red.), *Using Corpora to Explore Linguistic Variation*. Philadelphia: John Benjamins, 3–23.

Poudat, Céline ir Sylvain Loiseau. 2005. Authorial presence in academic genres. *Strategies in academic discourse*, 51–68.

Qiu, Xuyan ir Feng Kevin Jiang. 2021. Stance and engagement in 3MT presentations: How students communicate disciplinary knowledge to a wide audience. *Journal of English for Academic Purposes* 51, 1–12.

Quantz, Richard. 2001. On seminars, rituals and cowboys. *Teacher's College Record* 103(5), 896–922.

Querol-Julián, Mercedes. 2008. The role of questions in English academic lectures, *Newcastle Working Papers in Linguistics* 14, 100–111.

Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech ir Jan Svartvik. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.

Rahimpour, Sepideh ir Esmail Faghih. 2009. Contrastive rhetoric of English and Persian written texts: Metadiscourse in applied linguistics research articles. *Rice Working Papers in Linguistics* 1, 92–107.

Recski, Leonardo Juliano. 2004. It's really ultimately very cruel…: contrasting English intensifier collocations across EFL writing and academic spoken discourse. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* 20, 211–234.

Reinhardt, Jonathon. 2010. Directives in office hour consultations: A corpus-informed investigation of learner and expert usage. *English for Specific Purposes* 29(2), 94–107.

Rieger, Caroline L. 2003. Disfluencies and hesitation strategies in oral L2 tests. *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics* 90, 41–44.

Ryvitytė, Birutė. 2003. Disciplininiai ir kultūriniai mokslinių straipsnių įžangų skirtumai. *Kalbotyra* 53(3), 93–100.

Ryvitytė, Birutė. 2004. Rhetorical structure of English and Lithuanian academic book reviews. *Tiltai. Priedas* 19, 111–117.

Ryvitytė, Birutė. 2008. *Vertinimas angliškose ir lietuviškose lingvistinių knygų recenzijose*. Humanitarinių mokslų daktaro disertacija. Vilniaus universitetas.

Rosanti, Elfira Dwi ir Alan Jaelani. 2016. The use of lexical hedges in spoken language by female and male students. *English Journal* 9(1), 29–39.

Rossiter, Marsha. 2002. *Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning*. ERIC Digest ED473147.

Rounds, Patricia L. 1987a. Multifunctional personal pronoun use in an educational setting. *English for Specific Purposes* 6(1), 13–29.

Rounds, Patricia. 1987b. Characterizing successful classroom discourse for NNS teaching assistant training. *TESOL Quarterly* 21(4), 643–671.

Ruskan, Anna. 2010. Expressing evidentiality in Lithuanian. *Lietuvių kalba* 4, 1–10.

Ruskan, Anna. 2020. *Attitudinal and epistemic dimensions of evaluation: Form, meaning and discursive contexts*. Vilnius: Vilnius University Press.

Ruskan, Anna. 2024. Role of six turn-initial demonstrative and emotive particles in Lithuanian. *Open Linguistics* 10(1), 1–20.

Ruskan, Anna ir Greta Maslauskienė. 2023. Metadiscourse in Lithuanian linguistics research articles: A study of interactive and interactional features. *Kalbotyra* 76, 90–120.

Ruskan, Anna, Helen Hint, Djuddah Arthur Joost Leijen ir Jolanta Šinkūnienė. 2023. Lithuanian academic discourse revisited: Features and patterns of scientific communication. *Open Linguistics* 9(1).

Schiffrin, Deborah. 1980. Metatalk: organizational and evaluative brackets in discourse. *Sociological Inquiry: Language and Social Interaction* 50, 199–236.

Scott, Mike. 2015. *WordSmith Tools version 6*, Stroud: Lexical Analysis Software.

Serholt, Sofia. 2012. *Hedges and Boosters in Academic Writing: A Study of Gender Differences in Essays Written by Swedish Advanced Learners of English*. Bakalauro darbas. University of Gothenburg.

Shaw, Philip. 2009. Linking adverbials in student and professional writing in literary studies: What makes writing mature. In Maggie Charles, Diane Pecorari ir Susan Hunston (red.), *Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse*. London/New York: Continuum, 215–235.

Sheldon, Elena. 2009. From one I to another: Discursive construction of self-representation in English and Castilian Spanish research articles. *English for Specific Purposes* 28(4), 251–265.

Sheldon, Elena. 2011. Rhetorical differences in RA introductions written by English L1 and L2 and Castilian Spanish L1 writers. *Journal of English for Academic Purposes* 10(4), 238–251.

Siahpoosh, Hossein ir Elshan Varghaei. 2022. Bundle-driven stance and engagement metadiscourse types in spoken and written medical discourse. *International Journal of All Research Education and Scientific Methods* 10(12), 1228–1238.

Simpson, Rita. 2004. Stylistic features of academic speech: The role of formulaic expressions. In Ulla Connor ir Thomas Upton (red.), *Discourse in the Professions: Perspectives from Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 37–64.

Simpson, Rita ir Dushyanthi Mendis. 2003. A corpus-based study of idioms in academic speech. *TESOL Quarterly* 37(3), 419–441.

Simpson, Rita, Sarah Briggs, Jeanne Ovens ir John Malcolm Swales. 2002. *The Michigan Corpus of Academic Spoken English*, Ann Arbor, MI: The Regents of the University of Michigan.

Simpson-Vlach, Rita. 2006. Academic speech across disciplines: Lexical and phraseological distinctions. In Ken Hyland ir Marina Bondi (red.), *Academic discourse across disciplines*. Amsterdam: John Benjamins. 295–316.

Sinclair, John. 2005. Corpus and Text—Basic Principles. In Martin Wynne (red.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*. Oxford: Oxbow Books, 1–16.

Smetona, Antanas ir Aurelija Usonienė. 2012. Autoriaus pozicijos adverbialai ir adverbializacija lietuvių mokslo kalboje. *Kalbotyra* 64, 124–139.

Soylu, Mucahit, Ayfer Soylu ir Resul Das. 2023. A new approach to recognizing the use of attitude markers by authors of academic journal articles. *Expert Systems with Applications* 230, 120538.

Solli, Kristin ir Ingjerd Legreid Ødemark. 2019. Multilingual research writing beyond English: The case of Norwegian academic discourse in an era of multilingual publication Practices. *Publications* 7(2), article 25.

Stokoe, Elizabeth. 2000. Constructing topicality in university students' small group discussion: a conversation analytic approach. *Language and Education* 14(3), 184–203.

Strodt-Lopez, Barbara. 1991. Tying it all in: Asides in university lectures. *Applied Linguistics* 12(2), 117–140.

Stubbs, Michael. 1983. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Chicago: University of Chicago Press.

Sunardi, M. Sri Samiati Tarjana, Soepomo Poedjosoedarmo ir Riyadi Santosa. 2018. Interpersonal realizations of pedagogic discourse in Indonesian EFL classrooms. *International Journal of Language Teaching and Education* 2(3), 205–215.

Suviniitty, Jaana. 2010. Lecturers' questions and student perception of lecture comprehension. *Helsinki English Studies* 6, 44–57.

Swales, John M. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, John M. 2001. Metatalk in American academic talk: The cases of „point" and „thing". *Journal of English Linguistics* 29(1), 34–54.

Swales, John M. ir Amy Burke. 2003. „It's really fascinating work": Differences in evaluative adjectives across academic registers. In P. Leistyna ir C. F. Meyer (red.), *Corpus Analysis: Language Structure and Language Use*, 1–18. Amsterdam: Rodopi.

Swales, John M. ir Barbara Malczewski. 2001. Attention-Getters and New Episode Flags in MICASE. *Corpus Linguistics in North America: Current States of the Art*. Rita Simpson ir John Malcolm Swales (red.). Ann Arbor: University of Michigan Press, 145–164.

Sweetser, Eve. 1990. *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge Studies in Linguistics 54. Cambridge: Cambridge University Press.

Šinkūnienė, Jolanta. 2010. Autoriaus pozicijos raiška asmeniniais įvardžiais rašytiniame akademiniame diskurse. *Filologija* 15, 124–141.

Šinkūnienė, Jolanta. 2011. *Autoriaus pozicijos švelninimas rašytiniame moksliniame diskurse: gretinamasis tyrimas*. Humanitarinių mokslų daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universitetas.

Šinkūnienė, Jolanta. 2012. Adverbials as Hedging Devices in Lithuanian Academic Discourse: a Cross-disciplinary Study. *Multiple perspectives in linguistic research on Baltic languages*. Aurelija Usonienė, Nicole Nau ir Ineta Dabašinskienė (red.). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 137–169.

Šinkūnienė, Jolanta. 2014. *Lietuviškojo humanitarinių ir socialinių mokslų diskurso ypatybės: mokslo studija*, Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Šinkūnienė, Jolanta. 2017. Citations in research writing: The interplay of discipline, culture and expertise. In Thomas Egan ir Hildegunn Dirdal (red.), *Cross-linguistic Correspondences: From Lexis to Genre*, 253–270.

Šinkūnienė, Jolanta. 2018. The power of English: I and we in Lithuanian, Lithuanian English and British English research writing. In Pilar Mur-Dueñas ir Jolanta Šinkūnienė (red.), *Intercultural Perspectives on Research Writing*. Amsterdam: Benjamins, 59–79.

Šinkūnienė, Jolanta. 2019. Reformulation markers in academic discourse: A cross-linguistic and cross-disciplinary study. *Jezikoslovlje* 20(3), 531–553.

Šinkūnienė, Jolanta ir Daniël Van Olmen. 2012. Modal verbs of necessity in academic English, Dutch and Lithuanian: epistemicity and/or evidentiality. *Darbai ir Dienos* 58, 153–181.

Šinkūnienė, Jolanta, Erika Jasionytė-Mikučionienė, Anna Ruskan ir Audronė Šolienė. 2020. Diskurso žymikliai lietuvių kalboje: reikšmės ir funkcijų kaitos aspektai. *Lietuvių kalba* 14, 1–78.

Takimoto, Masahiro. 2015. A corpus-based analysis of hedges and boosters in English academic articles. *Indonesian Journal of Applied Linguistics* 5(1), 95–105.

Tang, Ramona ir Suganthi John. 1999. The ‘I’ in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes* 18(Supplement 1), S23–S39.

TEI Consortium. 2023. *TEI P5: Guidelines for Electronic Text Encoding and Interchange*.

Tekorienė, Dalija. 1990. *Bevardės giminės būdvardžiai*. Vilnius: Mokslas.

Thompson, Paul. 2006. A corpus perspective on the lexis of lectures, with a focus on economics lectures. *Academic discourse across disciplines*, 253–270.

Thompson, Paul ir Hilary Nesi. 2001. The British Academic Spoken English (BASE) Corpus Project. *Language Teaching Research* 5(3), 263–264.

Thompson, Susan. 1998. Why ask questions in monologue? Language choice at work in scientific and linguistic talk. In Susan Hunston (red.), *Language at Work*. Clevedon: BAAL/Multilingual Matters, 137–150.

Thompson, Susan Elizabeth. 2003. Text-Structuring Metadiscourse, Intonation and the Signalling of Organisation in Academic Lectures. *Journal of English for Academic Purposes* 2(1), 5–20.

Tilstra, Klazien ir Dick Smakman. 2018. The spoken academic English of Dutch university lecturers, *English Studies* 99(5), 566–579.

Trancoso, Isabel, Rui Martins, Helena Moniz, Ana Isabel Mata ir M. Céu Viana. 2008. The LECTRA corpus – Classroom lecture transcriptions in European Portuguese. *Proceedings of LREC 2008*. ELRA, 1416–1420.

Tse, Polly ir Ken Hyland. 2006a. Gender and Discipline: exploring metadiscourse variation in academic book reviews. In Ken Hyland ir Marina Bondi (red.). *Academic discourse across disciplines*. Frankfurt: Peter Lang. 177–202.

Tse, Polly ir Ken Hyland. 2006b. 'So what is the problem this book addresses?': Interactions in academic book reviews. *Text & Talk* 26(6), 767–790.

Tsui, Amy Bik May. 1992. A functional description of questions. In Malcolm Coulthard (red.), *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London: Routledge, 89–110.

Uba, Sani Yantandu. 2020. Metadiscourse in Research Article Genre: A Cross-Linguistic Study of English and Hausa. *English Language Teaching* 13(2), 57–62.

Usonienė, Aurelija. 2007. Degrees of confidence and modal words in Lithuanian. *Lietuvių kalba* 1, 1–10.

Usonienė, Aurelija. 2012. Komplementiniai predikatai ir jų multifunkcionalumas: lietuvių kalbos tekstynais paremtas tyrimas. *Darbai ir dienos* 58, 223–232.

Usonienė, Aurelija. 2016. *Reikšmės pasaulis: tekstynais paremti semantiniai kalbų tyrimai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Utka, Andrius. 2009. *Dažninis rašytinės lietuvių kalbos žodynas 1 milijono žodžių morfologiškai anotuoto tekstyno pagrindu*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

Vaičienė, Ingrida. 2022. *Metadiskurso žymikliai akademiniuose tekstuose*. Magistro baigiamasis projektas. Kauno technologijos universitetas.
Vaisėtaitė, Eglė. 2021. Airijos lietuvių gimtosios kalbos žodžių parinkimo sunkumai. *Lietuvių kalba* 16, 124–152.
Vande Kopple, William. 1985. Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition & Communication* 36(1), 82–93.
Van der Auwera, Johan ir Vladimir Plungian. 1998. Modality's semantic map. *Linguistic Typology* 2(1), 79–124.
van Hilten, Myrte. 2018. *English as a lingua franca in academic lectures A corpus and mixed methods study of metadiscourse and communicative effectiveness*. Magistro darbas. Nijmegen: Radboud universitetas.
Varttala, Teppo. 2001. *Hedging in Scientifically Oriented Discourse: Exploring Variation According to Discipline and Intended Audience*. Daktaro disertacija. Tamperės universitetas, Suomija.
Vasheghani Farahani, Mehrdad. 2019. Metadiscourse in Academic English Texts: A Corpus-driven Probe into British Academic Written English Corpus. *Kalbų studijos / Studies about Languages* 34, 56–73.
Vassileva, Irena. 1997. Hedging in English and Bulgarian academic writing. In Anna Duszak (red.), *Culture and Styles of Academic Discourse*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 203–222.
Vassileva, Irena. 1998. Who am I/Who are we in academic writing? *International Journal of Applied Linguistics* 8(2), 163–185.
Vassileva, Irena. 2000. *Who is the author? A Contrastive Analysis of Authorial Presence in English, German, French, Russian and Bulgarian Academic Discourse*. Asgard Verlag, Sankt Augustin.
Vassileva, Irena. 2001. Commitment and detachment in English and Bulgarian academic writing. *English for Specific Purposes* 20(1), 83–102.
Vázquez Orta, Ignacio ir Diana Giner. 2009. Writing with conviction: The use of boosters in modelling persuasion in academic discourses. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 22, 219–237.
Viirman, Olov. 2015. Explanation, motivation and question posing routines in university mathematics teachers' pedagogical discourse: A commognitive analysis. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 46(8), 1165–1181.
Villares, Rosana. 2023. Exploring rhetorical strategies of stance and engagement in Twitter conference presentations. *ESP Today* 11(2), 280–301.
Vladimirou, Dimitra. 2007. 'I suggest that we need more research': Personal reference in linguistics journal articles. In Costas Gabrielatos, Richard

Slessor ir Johann W. Unger (red.), *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics and Language Teaching, Vol. 1: Papers from LAEL PG 2006*. Lancaster: Lancaster University, 139–157.

Vold, Eva Thue. 2006. Epistemic modality markers in research articles: a cross-linguistic and cross-disciplinary study. *International Journal of applied linguistics* 16(1), 61–87.

Walková, Milada. 2018. Author's self-representation in research articles by Anglophone and Slovak linguists. *Discourse and Interaction* 11(1), 86–105.

Wazni, Ali Khudhair Abd Oun, Sara Mansouri ir Sousan Sattar Boroujeni. 2023. A contrastive study of boosters in a corpus of academic spoken English. *BELT* 14(1), 1–16.

Webber, Pauline. 2005. Interactive features in medical conference monologue. *English for Specific Purposes* 24(2), 157–181.

Wertheim, Suzanne. 2002. Rethinking the Observer's Paradox and Data Purity. *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 28(1), 511–521.

Wu, Hsin-Kai ir Ya-Ling Huang. 2007. Ninth-grade student engagement in teacher-centered and student-centered technology-enhanced learning environments. *Science Education* 91(5), 727–749.

Zal, Neda ir Mohammad Raouf Moini. 2021. The Use of Interactional Metadiscourse Markers in English Book Reviews Across Disciplines. *Journal of Language Teaching and Research* 12(3), 477–488.

Zarei, Gholam Reza ir Sara Mansoori. 2011. A Contrastive Study on Metadiscourse Elements Used in Humanities vs. Non Humanities across Persian and English. *English Language Teaching* 4(1), 42–50.

Zhang, Dongyun ir Diyun Sheng. 2021. EFL lecturers' metadiscourse in Chinese university MOOCs across course types. *Corpus Pragmatics* 5, 243–270.

Zhou, Qiang, Xiaohui Yu, Xurui Zhang ir Yashuang Liu. 2025. Metadiscourse in Three Minute Thesis Presentations: An Interdisciplinary Perspective. *SAGE Open* 15(2), article 21582440251342830, 1–14.

Zou, Hang Joanna ir Ken Hyland. 2024. „People should get their booster" Stance towards Covid vaccination in news and academic blogs. *International Journal of Corpus Linguistics* 29(4), 447–471.

PRIEDAI

1 PRIEDAS. 1.1 lentelė. *Veiksmažodžio „galėti“ formų absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imtyje) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

***galėti* forma**	**Visi atvejai (absoliutus dažnis)**	**Visi atvejai (normalizuotas dažnis)**	**Iš jų sąšvelniai (absoliutus dažnis)**	**Iš jų sąšvelniai (normalizuotas dažnis)**
gãli	427	2,00	76	0,36
galim	150	0,71	32	0,15
galėtų	87	0,41	20	0,10
galime	87	0,41	2	0,01
galite	87	0,41	0	0,00
galit	69	0,33	1	0,00
galì	61	0,29	12	0,06
galiu	51	0,24	9	0,04
galėtume	44	0,21	19	0,09
galėjo	28	0,13	7	0,03
galėsim	17	0,08	1	0,00
galėtumėt	13	0,06	0	0,00
galėtumėm	9	0,04	3	0,01
galėčiau	8	0,04	0	0,00
galėtum	7	0,03	1	0,00
galėsiu	7	0,03	0	0,00
galėsite	7	0,03	0	0,00
galėtumėte	6	0,03	1	0,00
galėjot	5	0,02	2	0,01
galėsime	5	0,02	1	0,00
galės	5	0,02	0	0,00
galėsit	4	0,02	0	0,00
galėjote	2	0,01	0	0,00
galėjau	1	0,00	0	0,00
galėsi	1	0,00	0	0,00
galėdavo	1	0,00	0	0,00
Neasmenuojamosios formos[94]	360	1,71	0	0,00
Iš viso:	**1549**	**7,37**	**187**	**0,89**

[94] *Galima, galimi, galimų, galėjus, galimus, galintys.*

2 PRIEDAS. 2.1 lentelė. *Veiksmažodžio „turėti“ formų absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imtyje) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

***turėti* forma**	**Visi atvejai (absoliutus dažnis)**	**Visi atvejai (normalizuotas dažnis)**	**Iš jų sąšvelniai (absoliutus dažnis)**	**Iš jų sąšvelniai (normalizuo-tas dažnis)**
turi	304	1,45	2	0,01
turim	155	0,74		0,00
turime	140	0,67		0,00
turėtų	84	0,40	23	0,11
turėjo	72	0,34	4	0,02
turite	61	0,29		0,00
turiu	52	0,25		0,00
turėti	46	0,22		0,00
turit	45	0,21	1	0,00
turì	32	0,15		0,00
turėt	14	0,07		0,00
turėsime	12	0,06		0,00
turėsim	11	0,05		0,00
turėjom	11	0,05		0,00
turėjot	11	0,05		0,00
turėtume	9	0,04		0,00
turės	8	0,04		0,00
turėtumėt	8	0,04	1	0,00
turėjome	7	0,03		0,00
turėkit	7	0,03		0,00
turėsit	6	0,03		0,00
turėsite	6	0,03		0,00
turėkim	6	0,03		0,00
turėjau	5	0,02		0,00
turėtumėm	4	0,02		0,00
turėkite	3	0,01		0,00
turėtumėte	2	0,01	1	0,00
turėdavo	2	0,01		0,00
turėsiu	2	0,01		0,00
turėjote	2	0,01		0,00
turėčiau	2	0,01		0,00
turėsi	1	0,00		0,00
turėjai	1	0,00		0,00
turėkime	1	0,00		0,00
turėtum	1	0,00		0,00
Neasmenuojamosios formos[95]	108	0,51		0,00
Iš viso:	**1181**	**5,62**	**32**	**0,15**

[95] *Turima, turimas, turimi, turinčia, turinčio, turinčius, turinčios, turintis, turintį, turintys, turinti, turint, turėdamas, turėdami, turėta, turėjęs, turėjusi.*

3 PRIEDAS. 3.1 lentelė. *Vertinamųjų žymiklių absoliutus ir normalizuotas dažnis (1000 žodžių imtyje) humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose*

Žymiklis	**HUMANITARINIAI MOKSLAI**			**SOCIALINIAI MOKSLAI**			**Iš viso:**
	FIL	**LIT**	**KALB**	**SOC**	**POL**	**KOM**	
Būdvardžiai							
įdomus	14 (0,41)	62 (1,47)	31 (0,81)	23 (0,73)	48 (1,32)	30 (1,10)	208 (0,99)
svarbus	35 (1,02)	40 (0,95)	18 (0,47)	31 (0,98)	65 (1,79)	17 (0,63)	206 (0,98)
geras	18 (0,52)	32 (0,76)	34 (0,88)	35 (1,10)	35 (0,97)	25 (0,92)	179 (0,85)
sunkus	9 (0,26)	13 (0,31)	12 (0,31)	9 (0,28)	18 (0,50)	8 (0,29)	69 (0,33)
sudėtingas	6 (0,17)	11 (0,26)	4 (0,10)	10 (0,32)	4 (0,11)	10 (0,37)	45 (0,21)
esminis	7 (0,20)	12 (0,29)	1 (0,03)	5 (0,16)	13 (0,36)	6 (0,22)	44 (0,21)
paprastas	9 (0,26)	11 (0,26)	7 (0,18)	3 (0,09)	7 (0,19)	2 (0,07)	39 (0,19)
nesvarbus	3 (0,09)	7 (0,17)	6 (0,16)	6 (0,19)	6 (0,17)	9 (0,33)	37 (0,18)
neaiškus	4 (0,12)	9 (0,21)	8 (0,21)	6 (0,19)	5 (0,14)	4 (0,15)	36 (0,17)
racionalus	28 (0,81)				5 (0,14)	1 (0,04)	34 (0,16)
aiškus	4 (0,12)	6 (0,14)	3 (0,08)	2 (0,06)	5 (0,14)	9 (0,33)	29 (0,14)
stiprus	9 (0,26)	3 (0,07)	3 (0,08)	1 (0,03)	10 (0,28)	2 (0,07)	28 (0,13)
išskirtinis	2 (0,06)		4 (0,10)		15 (0,41)	4 (0,15)	25 (0,12)
keistas	6 (0,17)	7 (0,17)	4 (0,10)	3 (0,09)	3 (0,08)	1 (0,04)	24 (0,11)
puikus	1 (0,03)	3 (0,07)	5 (0,13)	3 (0,09)	4 (0,11)	2 (0,07)	18 (0,09)
reikšmingas	3 (0,09)			6 (0,19)	1 (0,03)	7 (0,26)	17 (0,08)
silpnas	1 (0,03)	1 (0,02)	1 (0,03)	3 (0,09)	8 (0,22)	2 (0,07)	16 (0,08)
džiugus				2 (0,06)	14 (0,39)		16 (0,08)
unikalus	5 (0,15)	4 (0,10)	1 (0,03)		4 (0,11)	2 (0,07)	16 (0,08)
lengvas	2 (0,06)	3 (0,07)	3 (0,08)	1 (0,03)	4 (0,11)	2 (0,07)	15 (0,07)
nuostabus		10 (0,24)			3 (0,08)	2 (0,07)	15 (0,07)
teisus	4 (0,12)	2 (0,05)	1 (0,03)		2 (0,06)	4 (0,15)	13 (0,06)
blogas	2 (0,06)	1 (0,02)	6 (0,16)	1 (0,03)		3 (0,11)	13 (0,06)
neteisingas	5 (0,15)		3 (0,08)	1 (0,03)		2 (0,07)	11 (0,05)
naudingas	2 (0,06)			1 (0,03)	8 (0,22)		11 (0,05)

ir kt.[96]	**85 (2,47)**	**55 (1,31)**	**51 (1,33)**	**39 (1,23)**	**51 (1,41)**	**44 (1,62)**	**325 (1,55)**
Iš viso:	**264 (7,67)**	**292 (6,94)**	**206 (5,36)**	**191 (6,02)**	**338 (9,32)**	**198 (7,29)**	**1489 (7,09)**
Prieveiksmiai							
teisingai	4 (0,12)	15 (0,36)	50 (1,30)	1 (0,03)	18 (0,50)	4 (0,15)	92 (0,44)
tvarkoj(e)	8 (0,23)	3 (0,07)	7 (0,18)	5 (0,16)	8 (0,22)	7 (0,26)	38 (0,18)
blogai	1 (0,03)	7 (0,17)	7 (0,18)	9 (0,28)	6 (0,17)	4 (0,15)	34 (0,16)
puikiai	2 (0,06)	4 (0,10)	8 (0,21)		3 (0,08)	11 (0,40)	28 (0,13)
lengvai	1 (0,03)	3 (0,07)	4 (0,10)	4 (0,13)	8 (0,22)	7 (0,26)	27 (0,13)
sunkiai	2 (0,06)	2 (0,05)	5 (0,13)	1 (0,03)	1 (0,03)	5 (0,18)	16 (0,08)
aiškiai	2 (0,06)	4 (0,10)	4 (0,10)	3 (0,09)	1 (0,03)	1 (0,04)	15 (0,07)
įdomiai	2 (0,06)	2 (0,05)	1 (0,03)	1 (0,03)	3 (0,08)	4 (0,15)	13 (0,06)
neblogai		8 (0,19)			1 (0,03)	1 (0,04)	10 (0,05)
Ir kt.[97]	**16 (0,46)**	**36 (0,86)**	**21 (0,55)**	**17 (0,54)**	**11 (0,30)**	**16 (0,59)**	**106 (0,50)**
Iš viso:	**38 (1,10)**	**73 (1,74)**	**107 (2,78)**	**41 (1,29)**	**60 (1,65)**	**60 (2,21)**	**379 (1,80)**
Daiktavardžiai							
problema	12 (0,35)	14 (0,33)	4 (0,10)	25 (0,79)	18 (0,50)	11 (0,40)	84 (0,40)
tragedija	1 (0,03)	16 (0,38)			1 (0,03)		18 (0,09)
klaida	2 (0,06)	1 (0,02)	7 (0,18)		1 (0,03)	3 (0,11)	14 (0,07)
šaunuolis/šau-nuolė/šaunuo-liai			1 (0,03)			9 (0,33)	10 (0,05)
įdomumas	1 (0,03)	2 (0,05)	4 (0,10)		1 (0,03)		8 (0,04)
kliūtis				4 (0,13)	1 (0,03)	2 (0,07)	7 (0,03)

[96] *patikimas, prieštaringas, griežtas, teisingas, nepriimtinas, sėkmingas, smagus, fainas, netinkamas, nepatikimas, tinkamas, neblogas, subtilus, jautrus, pamatinis, prastas, pavojingas, problemiškas, nelengvas, ydingas, prasmingas, juokingas, klaidingas, elementarus, šaunus, tragiškas, gailus, kritinis, pastovus, keblus, super, banalus, nesunkus, nejdomus, nuobodus, aštrus, vertingas, nepastovus, parankus, neprobleminis, kvailas, linksmas, mįslingas, kertinis, žymus, legendinis, nereikšmingas, produktyvus, pravartus, gudrus, nuoseklus, komplikuotas, probleminis, painus, patogus, savanaudiškas, išsamus, nepatogus, tobulas, intuityvus, kuklus, neracionalus, nesudėtingas, nesėkmingas, patrauklus, graudus, bjaurus, pasibaisėtinas, malonus, pranašus, chaotiškas, nenuoseklus, palankus, suveltas, sąmoningas, netikslus, schematiškas, genialus, paradoksalus, charizmatiškas, tvarkingas, klastingas, protingas, absurdiškas, neprasmingas, pritrenktas, neįtikėtinas, liūdnas, šiurpus, nelinksmas, nemalonus, nežymus.*

[97] *griežtai, detaliai, paprastai, nuosekliai, sudėtingai, prastai, išsamiai, įtaigiai, gerai, patogiai, paradoksaliai, taikliai, gudriai, tobulai, painiai, mandagiai, linksmai, fainai, paprastai, nuodugniai, humaniškai, suveltai, rišliai, teigiamai, sąmoningai, nevykusiai, šauniai, pošlai, ugningai, nuostabiai, keistai, begėdiškai, maloniai, šlykščiai, reikšmingai.*

nesąmonė			1 (0,03)	1 (0,03)	2 (0,06)	2 (0,07)	6 (0,03)
pranašumas		3 (0,07)	1 (0,03)		2 (0,06)		6 (0,03)
Ir kt.[98]	**12 (0,35)**	**3 (0,07)**	**11 (0,29)**	**7 (0,22)**	**7 (0,19)**	**9 (0,33)**	**49 (0,23)**
Iš viso:	**28 (0,81)**	**39 (0,93)**	**29 (0,75)**	**37 (1,17)**	**33 (0,91)**	**36 (1,33)**	**202 (0,96)**
Veiksmažodžiai							
sutinku/sutikčiau	5 (0,15)	4 (0,10)	5 (0,13)	1 (0,03)	4 (0,11)	1 (0,04)	20 (0,10)
patinka	1 (0,03)	3 (0,07)	1 (0,03)		1 (0,03)		6 (0,03)
mėgstu	1 (0,03)	5 (0,12)					6 (0,03)
neatitinka	1 (0,03)		4 (0,10)				5 (0,02)
nustebina/nustebino/nustebinot/nustebau	1 (0,03)	1 (0,02)	3 (0,08)				5 (0,02)
klaidinantis	1 (0,03)					3 (0,11)	4 (0,02)
nepatinka		3 (0,07)		1 (0,03)			4 (0,02)
ir kt.[99]	**1 (0,03)**	**4 (0,10)**	**0**	**2 (0,06)**	**3 (0,08)**	**1 (0,04)**	**11 (0,05)**
Iš viso:	**11 (0,32)**	**20 (0,48)**	**13 (0,34)**	**4 (0,13)**	**8 (0,22)**	**5 (0,18)**	**61 (0,29)**
Jaustukai							
deja	1 (0,03)	1 (0,02)	2 (0,05)	1 (0,03)	1 (0,03)	2 (0,07)	8 (0,04)
bravo						7 (0,26)	7 (0,03)
valio	2 (0,06)	1 (0,02)				1 (0,04)	4 (0,02)
jėzau	1 (0,03)		1 (0,03)			1 (0,04)	3 (0,01)
jėga	3 (0,09)						3 (0,01)
neduok dieve	1 (0,03)	1 (0,02)					2 (0,01)
ačiū dievui			1 (0,03)		1 (0,03)		2 (0,01)
dieve brangus	1 (0,03)						1 (0,00)
jėzau	1 (0,03)						1 (0,00)
ajajai				1 (0,03)			1 (0,00)
Iš viso:	**10 (0,29)**	**3 (0,07)**	**4 (0,10)**	**2 (0,06)**	**2 (0,06)**	**11 (0,40)**	**32 (0,15)**
Iš viso vertinamųjų žymiklių:	**351 (10,19)**	**427 (10,15)**	**359 (9,34)**	**275 (8,67)**	**441 (12,16)**	**310 (11,41)**	**2163(10,30)**

[98] *trūkumas, universalumas, bėda, malonumas, savanaudiškumas, netikslumas, privalumas, blogis, tvarka, nelaimė, juokas, išskirtinumas, sunkumas, vertė, nenuoseklumas, nepakankamumas, prieštaringumas, konkretumas, sėkmės dalykas, silpnybė, nemalonė, smagumas, nusivylimas, nauda, prakeikimas.*

[99] *džiaugiuosi, erzina, nervina, sukrečia, nesutinku, atitinka, netoleruoju, šokiruojantis, provokuojantis, pritrenkta, šokiruota.*

SUMMARY

Research Problem

A considerable body of research conducted over the last several decades has demonstrated that academic discourse is not limited to the neutral transmission of disciplinary knowledge. It is also an interpersonal and persuasive form of communication in which authors and speakers position themselves towards the content they communicate, anticipate the possible responses of their addressees and construct relationships with particular disciplinary audiences (Hyland 2005b; Hyland and Bondi 2006; Hyland 2011). These linguistic and structural choices are shaped by particular languages, cultures, genres and disciplines, as well as by the nature of knowledge produced in different academic communities (Swales 1990; Becher and Trowler 2001; Hyland 2008; Hyland and Jiang 2018; 2020).

Most previous research on speaker or author stance and engagement has focused on written academic discourse. Spoken academic communication has received considerably less systematic attention, and the available knowledge is largely based on English-language lecture data (Poos and Simpson 2002; Ädel 2010; Mauranen 2010; Yang 2014; Lee and Subtirelu 2015). Spoken academic discourse is nevertheless characterised by greater spontaneity, dialogicity and the need to manage communication in real time. Lecturers communicate disciplinary content, structure the unfolding speech event and respond to their audiences simultaneously, which may give stance and engagement resources functions less visible in written discourse.

Structural research has similarly concentrated mainly on written academic genres. Studies of university lectures have shown that spoken academic discourse is organised through recurring rhetorical or functional units whose sequence and duration are not fixed (Young 1994; Cheng 2012; Bernad-Mechó 2017). However, the relationship between these macrostructural units and the micro-level linguistic resources employed to project speaker stance and engage the audience remains insufficiently investigated. This gap is especially apparent in research on interactive seminars, where disciplinary knowledge is frequently negotiated through direct lecturer-student interaction.

Lithuanian academic discourse research has so far been predominantly based on written texts (Šinkūnienė 2011; 2014; 2018). Lithuanian spoken academic discourse remains relatively understudied, and no previous study has systematically examined how lecturers organise interactive seminar

discourse, express varying degrees of commitment and evaluation, make themselves visible as speakers and linguistically construct their relationship with students across disciplines. The dissertation therefore investigates the macrostructural and interpersonal organisation of Lithuanian spoken academic discourse, its disciplinary variation and the interaction of discourse phases, speaker stance and engagement in authentic university seminars.

Aim and Objectives

The object of the dissertation is lecturers' discourse in highly interactive Lithuanian university seminars in philosophy, literature, linguistics, sociology, political science and communication studies. The aim of the dissertation is to investigate, identify and describe the principal features of Lithuanian spoken academic discourse by examining the discourse-structuring strategies realised in lecturers' speech at the macro level, the linguistic expression of speaker stance and engagement at the micro level, and the variation of these features across the six disciplines.

To achieve the aim, the following objectives were set: (1) to compile a corpus of interactive university seminars representing different disciplines; (2) to conduct a quantitative and qualitative analysis of discourse-structuring strategies; (3) to identify the principal linguistic resources used to express speaker stance and construct relationships between discourse participants; (4) to determine the semantic characteristics and pragmatic functions of these resources; (5) to investigate the relationship between stance and engagement markers and the discourse-structuring strategies employed in the seminars; and (6) to reveal similarities and differences in Lithuanian spoken academic discourse across philosophy, literature, linguistics, sociology, political science and communication studies.

Statements Defended in the Dissertation:

1. Lithuanian spoken academic discourse in the humanities and social science seminars investigated constitutes a multilayered system. The combined analysis of discourse phases, speaker stance and engagement reveals how lecturers communicate disciplinary content, organise discourse, position themselves towards knowledge and maintain relationships with students.
2. The lecturers' spoken academic discourse is characterised by the cyclical recurrence of discourse phases. The intensity and nature of this cyclicity are discipline-sensitive: phase alternation is generally more intensive and

fragmented in the humanities, whereas social science seminars more often contain longer and more continuously developed phases.

3. Content / theory and discourse structuring constitute some of the most prominent structural components of lecturers' speech. Their prevalence and relationship with interaction, illustration, evaluation and conclusion depend on discipline-specific modes of knowledge construction, argumentation and seminar activity.
4. Stance markers enable lecturers to regulate the categorical force of propositions, express evaluation, strengthen or soften claims and construct a discipline-sensitive relationship with academic knowledge. Their distribution is not adequately explained by a broad humanities versus social sciences distinction, but by distinct combinations of hedging, boosting, evaluation and self-mention in each discipline.
5. Engagement markers reveal how relationships with the student audience are linguistically constructed. Students are referred to directly, oriented through unfolding discourse, invited to participate in seminar activities and positioned as participants in academic reasoning. The preferred resources and their functions vary according to the disciplinary and macrostructural context.
6. Stance and engagement resources do not always function in isolation. Their pragmatic functions may overlap, and the same linguistic forms may simultaneously contribute to the expression, strengthening or mitigation of lecturer stance and to the maintenance of interaction with students.

Scientific Novelty and Significance

The novelty of the dissertation lies first in its object and empirical basis: it presents the first large-scale interdisciplinary study of Lithuanian spoken academic discourse based on authentic interactive seminars. *VUSemCorp* introduces extensive Lithuanian data into a field dominated by English-language corpora and provides a basis for further research on spontaneous academic speech and disciplinary communication.

The study is also methodologically novel, as Lithuanian spoken academic discourse has not previously been investigated by combining recurring discourse phases with a functional-pragmatic analysis of speaker stance and engagement. The integration of Young's (1994) phase model and Hyland's (2005b) stance and engagement framework make it possible to approach the seminar as a multilayered spoken genre rather than as a collection of isolated

linguistic forms. The analysis reveals how structural and interpersonal resources function together in particular seminar activities.

A further contribution lies in the interdisciplinary design of the research. Rather than treating the humanities and social sciences as internally homogeneous domains, the dissertation compares six individual disciplines. This approach reveals that variation does not consistently follow a broad humanities versus social sciences opposition. Instead, distinctive combinations of structural phases, stance markers and engagement resources emerge in relation to discipline-specific modes of knowledge construction, argumentation, interpretation, data analysis, practical activity and feedback.

The findings are also relevant to higher education practice, as they provide a linguistically grounded account of how lecturers guide students through disciplinary content, regulate certainty, evaluate ideas and student work, and involve students in academic reasoning.

Research Methodology

This corpus-based research draws on *VUSemCorp*, a specialised comparable corpus compiled specifically for the dissertation. The corpus consists of 36 authentic seminars held at Vilnius University and represents six disciplines, with six seminars included from each discipline. The sample was balanced according to discipline, lecturer gender and teaching experience. The seminars were delivered in small groups of no more than 25 students and were selected as highly interactive speech events. Following the interactivity criteria applied in *T2K-SWAL*, each seminar contained more than 25 changes from lecturer to student speech per 1,000 words (Biber et al. 2004). The complete corpus contains 296,931 spoken words, while the analytical dataset comprises 210,095 words produced by lecturers.

The sample was constructed through multistage cluster and purposive sampling. Within each selected discipline, the corpus was balanced by including male and female lecturers with different levels of teaching experience. All participants were informed about the research and recordings were made only after their consent had been obtained. Personal information was removed and pseudonyms were used in the transcripts.

The recordings were transcribed manually and encoded according to the TEI P5 Guidelines. The transcripts marked speaker turns, pauses, overlaps, interruptions and relevant non-verbal phenomena. *AntConc* was used for corpus searches, *Microsoft Excel* for manual classification and quantitative analysis, and *PRAAT* for examining rising intonation in questions. Raw frequencies were normalised per 1,000 words to enable comparison between

disciplinary subcorpora of different sizes. The statistical significance of frequency differences was tested using the log-likelihood measure, with LL > 3.84 corresponding to $p < 0.05$.

The macrostructural analysis was based on Young's (1994) model, adapted to the interactive seminar genre. Six recurring phases were distinguished according to the principal communicative function of lecturers' speech: content/theory, discourse structuring, interaction, illustration, evaluation and conclusion. The phases were identified manually through contextual analysis. They were allowed to recur, alternate and vary in length, which made the model suitable for naturally unfolding seminar discourse.

The micro-level analysis was based on Hyland's (2005b) model of stance and engagement, adapted to Lithuanian spoken academic discourse. Stance markers included hedges, boosters, attitude markers and self-mentions. Engagement markers included listener mentions, directives, questions, appeals to shared knowledge and personal asides. Candidate forms were identified and examined manually in their linguistic and situational context. Since many forms in focus are multifunctional, their classification relied on their pragmatic contribution in a particular utterance. Quantitative analysis established frequencies and distribution, while qualitative analysis identified semantic properties, pragmatic functions and links with seminar macrostructure.

Main Results

The macrostructural analysis reveals that Lithuanian interactive seminar discourse is organised cyclically rather than through a fixed linear succession of phases. The degree of cyclicity differs considerably across disciplines. Humanities seminars show more intensive and fragmented alternation of phases: the mean number of phase occurrences per seminar reaches 314 in literature, 281 in linguistics and 237 in philosophy. The corresponding means are lower in political science (150), sociology (122) and communication studies (105). This suggests that humanities lecturers more frequently move between explanation, interpretation, interaction and local conclusions, whereas social science seminars tend to contain longer phases.

Content/theory and discourse structuring emerge as two of the most prominent phases, although their distribution is discipline-sensitive. Content/theory occupies the largest proportion of lecturers' speech in linguistics (39%) and sociology (34%), where concepts, theoretical approaches, methods and analytical principles provide a basis for subsequent analysis. Discourse structuring is especially prominent in literature (39%),

philosophy (27%) and sociology (25%), where lecturers frequently mark transitions between topics, relate the current discussion to earlier material and indicate the further direction of the seminar or course. Interaction is particularly characteristic of philosophy (27%), illustration of linguistics (25%), communication studies (24%) and political science (23%), evaluation of communication studies (16%) and political science (13%), and conclusion of literature (19%) and philosophy (15%). The distribution of phases may thus be associated with the principal activities through which knowledge is communicated and negotiated in each discipline.

At the micro level, stance is expressed through a combination of hedges, self-mentions, boosters and attitude markers. Hedges are the most frequent stance category, with an overall normalised frequency of 24.28 per 1,000 words. Their prevalence indicates that lecturers commonly present propositions as reasoned but open to qualification, alternative interpretation or further discussion. Adverbs and adverbial expressions constitute the largest group of hedges (15.99), followed by lexical verbs (5.83). Self-mentions are also frequent (20.59), showing that lecturers regularly make themselves visible as discourse organisers, evaluators and holders of subjective positions. The great majority of self-mentions are realised by the first-person singular, while exclusive first-person plural reference is rare. Boosters occur at a frequency of 13.60 and are used to foreground the certainty, relevance or argumentative strength of propositions. Attitude markers are the least frequent stance category (10.30), but they perform an important role in evaluating phenomena, interpretations, student answers and completed tasks.

The total frequency of stance markers is highest in political science (73.29) and communication studies (72.25) and lowest in sociology (65.04). This distribution does not support a consistent opposition between the humanities and social sciences. Political science is distinguished by the highest frequencies of boosters (19.44) and attitude markers (12.16), which contribute to a firmer and more explicitly evaluative stance when lecturers discuss political and social processes. Communication studies is characterised by the highest frequency of self-mentions (28.79), reflecting the practical and normative orientation of seminars in which lecturers explicitly state their views, structure tasks and evaluate communicative products. Sociology has the highest frequency of hedges (29.79) and the lowest frequencies of boosters (8.42) and attitude markers (8.67), which suggests a stronger tendency to qualify generalisations, define their scope and present claims with epistemic caution.

The humanities occupy an intermediate position but display distinctive internal stance profiles in lecturers' speech. Philosophy combines frequent hedging (27.59) with interpretative openness and explicit acknowledgement of the limits of the lecturer's knowledge. Literature balances the presentation of interpretations as possible and non-final with the strengthening and evaluation of interpretations treated as especially significant. Linguistics is marked by frequent self-mention (24.09), analytical grounding and references to the lecturer's own research and analytical activity. Thus, disciplinary variation is best explained by particular combinations of stance resources rather than by one category.

Engagement with students is most frequently constructed through listener mentions (41.14 per 1,000 words), followed by questions (28.61) and directives (13.66). Personal asides (2.61) and appeals to shared knowledge (2.26) are comparatively infrequent. Inclusive *mes* 'we' is the most frequent listener-mention resource (23.09), while direct reference through the second person plural *jūs* 'you' is less frequent (15.04). Inclusive first person plural forms position lecturers and students as participants in a shared seminar activity and as members of a common epistemic community. Second person plural forms more explicitly direct students' attention, organise their activity and elicit their contributions.

The overall frequency of engagement markers is highest in communication studies (95.95) and sociology (94.56) and lowest in political science (73.57). Communication studies is distinguished by exceptionally frequent listener mention (54.63), particularly the second person plural *jūs* 'you' (29.20), used to maintain direct contact, organise practical work, provide methodological instructions and comment on students' assignments. Sociology relies primarily on questions, whose frequency is the highest among the six disciplines (37.89). These questions check comprehension, encourage the application of theoretical concepts and promote methodological and analytical reasoning.

In philosophy, engagement is constructed through a combination of questions, directives and the most frequent inclusive *mes* 'we' among the disciplines (26.66), supporting the dialogic and interpretative character of philosophical reasoning. Literature relies on listener mentions (39.46), questions (30.73) and personal asides, which are more frequent than in the other disciplines (3.10). These resources orient students in textual interpretation and support responses to their contributions. Linguistics is characterised by frequent listener mention (43.93) and the highest frequency of appeals to shared knowledge (3.20), through which students are directed

towards specific language data and invited to rely on shared disciplinary knowledge. Political science contains the lowest engagement frequency, with comparatively few questions (23.03) and directives (8.38). Students are more often incorporated into the lecturer's reasoning through inclusive *mes* 'we' than directly invited to respond.

The integrated analysis further demonstrates that stance and engagement resources are related to the communicative functions of particular phases. Questions and listener mentions are especially prominent in interaction phases, while directives organise practical tasks and direct attention during interaction, content/theory and illustration. Self-mentions frequently structure discourse, retrieve earlier arguments and mark subjective evaluation. Boosters and attitude markers are particularly relevant in evaluation phases, whereas hedges enable lecturers to maintain interpretative openness and mitigate criticism or instructions. The same linguistic form may perform more than one function: it may express stance, contribute to discourse organisation and engage students simultaneously. Lithuanian spoken academic discourse should therefore be regarded as a multilayered system in which the transmission of disciplinary knowledge is inseparable from discourse structuring, speaker positioning and the management of lecturer-student interaction.

APIE AUTORĘ

Greta Maslauskienė 2016 m. Lietuvos edukologijos universitete baigė anglų filologijos bakalauro studijas, o 2018 m. Vilniaus universitete įgijo anglistikos magistro laipsnį. Nuo 2018 m. iki dabar ji dėsto Vilniaus universiteto Filologijos fakultete. 2019 m. šiame fakultete pradėjo doktorantūros studijas. 2020–2023 m. dalyvavo Baltijos mokslinių tyrimų programos projekte „Academic Writing in the Baltic States: Rhetorical Structures through Culture(s) and Languages“. Jos moksliniai interesai apima sakytinį ir rašytinį akademinį diskursą, autoriaus / kalbėtojo pozicijos raišką ir santykio su adresatu kūrimą. Autorė yra paskelbusi mokslinių straipsnių tarptautiniuose akademiniuose leidiniuose bei skaičiusi pranešimų tarptautinėse mokslinėse konferencijose.

PADĖKA

Nuoširdžiai dėkoju savo mokslinei vadovei prof. dr. Jolantai Šinkūnienei už profesionalų vadovavimą, nuolatinį palaikymą ir vertingas mokslines įžvalgas visais disertacijos rengimo etapais. Esu ypač dėkinga už kryptingą pagalbą formuojant mano, kaip mokslininkės, akademinę ir profesinę trajektoriją, skatinimą kelti reikšmingus mokslinius klausimus, plėtoti tyrimo idėjas ir matyti platesnes jų perspektyvas. Vadovės dėmesys, keliami klausimai ir pasitikėjimas padėjo ne tik tobulinti šį darbą, bet ir augti kaip tyrėjai.

Esu labai dėkinga visiems tyrime dalyvavusiems Vilniaus universiteto dėstytojams ir studentams. Be jų pasitikėjimo, bendradarbiavimo ir sutikimo leisti naudoti autentišką seminarų kalbinę medžiagą šis tyrimas nebūtų buvęs įmanomas.

Dėkoju visiems kolegoms, kurie doktorantūros studijų metu skaitė disertacijos dalis, dalyvavo atestacijose ir teikė vertingų pastabų bei įžvalgų. Jų komentarai padėjo tikslinti metodologinius sprendimus, tobulinti tyrimo argumentaciją ir aiškiau formuluoti svarbiausius darbo rezultatus.

Nuoširdžiai dėkoju gynimo tarybos pirmininkei prof. dr. Rūtai Petrauskaitei ir tarybos narėms doc. dr. Erikai Jasionytei-Mikučionienei, prof. dr. Jūratei Ruzaitei, doc. dr. Audronei Šolienei ir doc. dr. Vilmai Zubaitienei už skirtą laiką, atidų dėmesį disertacijai, profesionalų jos vertinimą ir vertingas mokslines įžvalgas.

Padėką skiriu ir savo šeimai. Dėkoju vyrui už kantrybę, supratingumą ir kasdienį palaikymą, sūnui – už džiaugsmą ir gebėjimą priminti, kas gyvenime svarbiausia, o mamai – už nuolatinį rūpestį, padrąsinimą ir tikėjimą manimi.

PUBLIKACIJŲ IR PRANEŠIMŲ SĄRAŠAS

Disertacijos tema skelbti moksliniai straipsniai:

1. Maslauskienė, Greta. Speaker stance and engagement across disciplines in Lithuanian university lectures: the case of *mes* 'we' in medicine and business administration. *Taikomoji kalbotyra* 19, 2023, p. 14–32. DOI: 10.15388/Taikalbot.2023.19.3.
2. Maslauskienė, Greta. Leksiniai veiksmažodžiai lietuvių sakytiniame akademiniame diskurse: dėstytojų pozicijos švelninimas humanitarinių ir socialinių mokslų seminaruose. *Lietuvių kalba* 19, 2024, p. 114–148. DOI: 10.15388/LK.2024.19.8.

Disertacijos tema skaityti pranešimai konferencijose ir seminaruose:

1. Mokslinis pranešimas „*Stance and identity across disciplines in spoken Lithuanian academic discourse: the use of personal pronouns*“ tarptautinės mokslinės konferencijos „15th ESSE Conference“ seminare „Stance and Identity in Discourses“, Lionas, Prancūzija, 2021 m. rugpjūčio 30–rugsėjo 3 d.

2. Mokslinis pranešimas „*Speaker stance and engagement across disciplines in Lithuanian university lectures: the case of mes 'we*'“ tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „NatAcLang2021“, Talino universitetas (Estija), 2021 m. spalio 7–8 d.

3. Mokslinis pranešimas „*Stance in spoken Lithuanian academic discourse: hedging across university lectures in humanities and social sciences*“ tarptautinės mokslinės konferencijos "Linguistic Diversity in the World and for the World" seminare „Linguistic Diversity in Academic World“, Vilniaus universitetas (Lietuva), 2023 m. rugsėjo 20–22 d.

4. Mokslinis pranešimas „*Methodological excellence in spoken corpus compilation: Best practices, ethical considerations, and insights from VUSemCorp*“ tarptautinėje taikomosios kalbotyros konferencijoje „Kalbos ir Žmonės“, Vilniaus universitetas (Lietuva), 2025 m. rugsėjo 26 d.

5. Mokslinis pranešimas „Constructing Common Ground in Spoken Academic Discourse: Evidence from Lithuanian University Seminars“ 13-ojoje tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Meaning and Knowledge Representation (MKR 2026)“, Vilniaus universitetas (Lietuva), 2026 m. liepos 1–3 d.

UŽRAŠAMS

UŽRAŠAMS

Vilniaus universiteto leidykla
Saulėtekio al. 9, III rūmai, LT-10222 Vilnius
El. p. info@leidykla.vu.lt, www.leidykla.vu.lt
bookshop.vu.lt, journals.vu.lt
Tiražas 20 egz.